

## Avrupa Birliği Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi\*

Menderes ÜNAL\*\*

M. Çağatay ÖZDEMİR\*\*\*

### Özet

Bu çalışmada, AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Betimsel araştırma deseninin uygulandığı çalışmanın evrenini, ERASMUS Programı'na katılan üniversite öğrencileri ve evrenden rastgele seçilen 730 öğrenci çalışma grubunu teşkil etmektedir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve pilot uygulamaya tabi tutulan, Cronbach Alpha değeri 0.968 olarak hesaplanan ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla katıldığı, öğrenim görmek üzere bir dönemliğine gidildiği, dörtte bir öğrencinin yurt dışında okuduğu derslerin tanınma sürecinde sorun yaşadığı, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ERASMUS Programı'na katılmadan önce Türkiye'de ve yurt dışında uyum eğitimi almadığı, Programa seçim sürecinde öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceden sınava girmiş olmasına rağmen, üçte bir öğrencinin İngilizce dışında bir dilde eğitim aldığı ve gittikleri ülkede dersleri takipte zorluk çektiği, öğrencilerin neredeyse tamamının ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı eğitim-öğretim, sosyo-kültürel ve gezi faaliyetinin birlikte yer aldığı kapsamlı bir program olarak gördüğü ve programın öğrencilere olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Avrupa Birliği, ERASMUS Programı, Öğrenci Öğrenim Hareketliliği

### Evaluation of Some Variables on Student Mobility Programme of the European Union

#### Abstract

---

\* Bu çalışma (Ünal, 2011) tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğt. Bil. Böl. Kırşehir

menderesunal@gmail.com

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Bölümü, Ankara.

çagatay@gazi.edu.tr

In this study, ERASMUS Student Mobility Programme in the framework of European Union was evaluated in the light of students' opinions. Quantitative method was employed to get the data of the study. The universe is composed of ERASMUS outgoing students 730 of whom were selected randomly and taken as study group. The questionnaire was developed by the researcher and done the validity and reliability test and trial implementation before employed. Alpha reliability coefficient was calculated as 0,968.

According to the findings, more female students participated in ERASMUS Students Mobility Programme than male students and spent their one term abroad. Moreover, most of the students were found having problem during the recognition of the lessons. The students stated out that they weren't given orientation courses before going and after as well. The participants took the language tests in English but surprisingly when they were abroad, their lessons were given in another language, not in English. Therefore, they had difficulty to follow the courses. On the other hand, almost all of the students expressed that ERASMUS Students Mobility Programme is a cultural activity and contributed their attitude positively.

**Key Words:** European Union, ERASMUS Programme, Student Mobility

### Giriş

Eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirme faaliyeti olarak ele alınacak olursa her geçen gün değişen ihtiyaca bağlı olarak eğitimin önemi de artmaktadır. Kendi içine kapanık, evrensel gelişmelerden yoksun bir eğitim sistemi, bireysel ve toplumsal gelişim açısından çoğu beklentileri karşılayamaz. Ancak, bilginin yerellikten uluslararası arenaya taşındığı, paylaşılan birikimlerin rekabetle kaliteye dönüştüğü, bilimsel sınırların hızla ortadan kalktığı ve farklılığın zenginlik olarak algılandığı günümüzde, eğitim yeniden tanımlanmakta ve daha kapsamlı anlamlar yüklenmektedir. Eğitim, bireyin yaşamını verimli bir şekilde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayacak bir araçtır. Eğitimin genel işlevi bireyin topluma uyumunu sağlamaktır. Bunun için eğitim, bireyde var olan yeteneklerin son sınıra kadar geliştirilmesine yardım etmekte ve bu yolla onun olumlu yönde davranış değiştirmesine katkı getirmektedir (Varış, 1996).

Öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliğinin meydana getirilmesi planlı, programlı etkinlikleri gerektirmektedir. Küçükahmet (2002) eğitim ve öğretim etkinliklerini anlamlı kılan ve etkinliğini artıran

unsurun planlama olduğunu vurgulamakta ve eğitim programları tasarlanırken hem planlamanın hem de programın öğeleri arasındaki dinamik ilişkinin önemine dikkat çekmektedir.

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

Avrupa yüzyıllarca, sık sık yaşanan kanlı savaşların sonlandırılıp barışın sürdürülebilmesinin tek yolunun, ülkelerinin ekonomik ve siyasi yönlerden birleşmesi olduğu fikrine varılmıştır. Avrupa'da bütünleşme sürecine ivme kazandıran Avrupa Kömür ve Çelik Teşkilatı'nın (AKÇT) kurulmasına yol açan Schuman Planı ile başlayıp, Paris Antlaşması (1951), Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu (EURATOM) kuran Roma Antlaşmaları (1957), Avrupa Tek Senedi (1986) ve Maastricht AB Antlaşması (1992) ile devam eden süreç sonunda üye devletleri, egemen devletlerarası geleneksel anlaşmalardan daha sıkı bir biçimde birbirine bağlayan AB'nin hukuki temelleri atılmış ve Birlik hayata geçirilmiştir (ABGS, 2011).

Türkiye, 1959 yılından itibaren AB ile yakın işbirliği içinde olmak isteyen ilk ülkelerden biridir. Bu bağlamda, Ankara Anlaşması olarak bilinen ortaklık anlaşması, 12 Eylül 1963'te gerçekleşmiştir. Bunun yanında, 1 Ocak 1973 tarihinde uygulamaya konan Katma Protokol ve 1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe giren Gümrük Birliği ile Türkiye'nin adaylık süreci hız kazanmıştır. Ankara Anlaşmasınının 28'inci maddesinde ifade edilen AB'nin genişleme sürecine girmesi ve 10 Aralık 1999 tarihinde gerçekleştirilen Helsinki Zirvesi'nde, Türkiye'nin oy birliği ile diğer ülkelerle eşit koşullarda aday ülke olarak kabul edilmesi Türkiye'nin Birliğe tam üye olma çalışmalarına ivme katmıştır (ABEGPMB, 2008a).

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

bölümünde amaçlar şu şekilde açıklanmaktadır (Tulasiewicz ve Brock, 2002).

- ✓ Tek bir Avrupa için eğitim,
- ✓ Öğrenen toplum,
- ✓ Yüksek kalitede eğitim,
- ✓ Sürekli eğitim,
- ✓ Eğitimde fırsat eşitliği,
- ✓ Eğitimde ve mesleki yönelemede işbirliği,
- ✓ Karşılıklı deneyim paylaşımı,
- ✓ Örgün eğitimde açıklık ve işbirlikli öğrenmenin desteklenmesi,
- ✓ İnteraktif öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi,
- ✓ Okullarda öz değerlendirmeye dayalı yönetimin özendirilmesi,
- ✓ Sürekli eğitim.

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

AB Eğitim ve Kültür Programları, Avrupa coğrafyasındaki ülkelerin hem birbirleri ile uyumlu bir biçimde hem de rakiplerinden üstün olacak bir yükseköğretim sistemi oluşturulması hedefi ile 9 Haziran 1999'da Bologna Bildirisi'ni yayımlamış ve Bologna Süreci'ni başlatmıştır. İlk başta 29 ülke tarafından imzalanan bu bildiri, 2001 yılında Türkiye tarafından da kabul edilmiş ve imzalanmıştır (ABEGPMB, 2005).

Ortak bir Avrupa bilincinin oluşturulması amacıyla oluşturulan Lizbon Stratejisi, Avrupa genelinde hareketliliğin desteklenmesini öncelikli amaçlar arasında göstermektedir. Bologna Bildirisi'nde de Avrupa genelinde öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artırılması hedeflenmiştir. Aynı şekilde Berlin Konferansı'nda da hareketliliğin Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı'nın temel özelliklerinden biri olduğu ve tek Avrupa'nın oluşumunda akademik, kültürel, politik, sosyal ve ekonomik açılardan önemi vurgulanmıştır (ABEGPMB, 2008b).

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

Yükseköğretim üzerine odaklanan ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*), Programı yaşam boyu öğrenme programlarından biridir. Programın amacı Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. ERASMUS Programı, üniversiteler arasında işbirliğini teşvik ederek, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınmasına çalışmaktadır. Programın düzenlemesi ve yönetimi AB Komisyonunun kontrolindedir. Avrupa Komisyonu değişimden yararlanan bireylerin yurt dışında olmalarından kaynaklanacak ek masraflara katkı sağlamak amacıyla karşılıksız hibe vererek değişime mali katkı sağlamaktadır (ABEGPMB, 2008a).

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

ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketlilik Programı, öğrencilere bir üniversite veya yükseköğretim kurumunda 3-12 aylık süreler içinde eğitim olanağı tanımaktadır. Aynı zamanda öğrencinin diğer ülkede geçirdiği zaman ve yaptığı akademik çalışmalar kendi ülkesinde kayıtlı olduğu üniversite tarafından tanınmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin çeşitli yükseköğretim kurumlarından almış oldukları eğitimlerin, Avrupa'daki diğer yükseköğretim kurumları tarafından da tanınması ile ilgili sorunlara çözüm getirmek ve öğrenci hareketliliğini desteklemek için Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) geliştirilmiştir (ABEGPMB, 2005). Özellikle son yıllarda öğrenci hareketliliği ile Türkiye'de bulunan üniversitelerin uluslararası nitelik kazanmaları, Avrupa ülkeleri ile işbirliği kurmaları ulusal yükseköğretim politikasının bir hedefi olarak ağırlık kazanmaktadır (DPT, 2000).

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

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenleme sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, program geliştirme süreklilik isteyen bir çalışmadır (Erden, 1998).

Küçükahmet (2002)'e göre program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkin bir şekilde gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür. Program geliştirme tanımlarında da anlaşılmaktadır ki bireyin ve toplumların ihtiyaçları sürekli değişmekte ve bu değişim eğitim programlarına yansımaktadır. Bu bağlamda eğitim programlarının amacı, ihtiyaç duyulan niteliklerin karşılanması, okul içinde ve okul dışındaki bütün faaliyetlerle topluma yararlı, verimli bireylerin yetişmesini temin etmeye çalışmaktır. Program geliştirme çalışmaları ise mevcut programların işleyişine ve amaca hizmet etme verimliliğine bağlı olarak sürekli olarak bilimsel çalışmalarla

programları kontrol etmek ve değerlendirmelerle programları geliştirmeyi hedeflemektedir (Varış, 1996).

Program geliştirmenin vazgeçilmez unsurlarından birisi olan değerlendirmenin odak noktasını uygun ölçme aracı ve ölçme işlemi oluşturmaktadır. Değerlendirme, bir yorumlama işidir. Aynı zamanda değerlendirme, geniş bir perspektifte bir eğitim programı hakkında kararlar almak için bilgi toplama ve kullanmadır (Stufflebeam, 1971).

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

Programda planlanan unsurların programın hedefleri ile uyuşup uyuşmadığı, ilgili hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı, eğer ulaşıldıysa ne oranda olduğu ve öğrencilerin ne kadarının ulaştığı da değerlendirmenin tartışma konularıdır. Eğitimciler değerlendirme sonucunda beklenen hedeflere ulaşmanın yanı sıra programın nasıl çalıştığı, öğrencilerin başarısını arttırmak ve kendi öğrenmelerine dâhil etmek ve programı daha iyi bir hâle getirmek için seçeneklerin ve yolların olup olmadığı konusunda da yakından ilgilenmektedirler (Worthern ve diğerleri, 1997). Bu nedenle Avrupa Birliği ERASMUS Öğrenci Öğrenim hareketliliği programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programları ile ilgili olarak; AB bağlamında, programa katılan öğrencilerin programla ilgili görüşleri toplanıp değerlendirmeye alınmıştır.

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

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğrencilerin cinsiyete, programa katıldıkları süreye, okudukları derslerin tanınma durumuna, girdiği yabancı dil sınavına, uyum eğitimi alma durumuna, dersleri dil açısından takip etme durumlarına, ERASMUS Programı'na katılımı etkileyen faktörlere, hibenin zamanında ödenme

durumuna ve ERASMUS Programı'nın ne tür program olduğunu algılama durumlarına ilişkin dağılımları ve görüşleri nelerdir?

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı değerlendirmeye yönelik betimsel bir araştırmadır. AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı değerlendirmeye yönelik öğrencilerin görüşleri, nicel veri toplama yöntemlerinden "ilişkisel tarama yöntemi" ile toplanmıştır. Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modeller, tarama modeli olarak adlandırılmaktadır. Bu modelde, araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2003).

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

#### **Evren Örnekleme**

Araştırmanın evrenini; AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılan lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

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

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

Nicel araştırma deseninin uygulandığı lisans öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem türlerinden "oransız küme örneklem (kota örneklem)" yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'den yurt dışına öğrenci gönderme sayısı bakımından ilk 20 sırayı alan üniversitelerin öğrencileri çalışma grubuna alınmak istenmiş ancak üniversitelerin yönetim anlayışlarına bağlı olarak 5 üniversite çalışmaya katılmak istememiş ve 15 üniversitenin öğrencilerinin katılımı ile çalışma yürütülmüştür.



Ulaşılabilen evren içerisinde yer alan 11.041 katılımcı öğrenciden 730'u ankete katılmıştır. Bu öğrenci sayısının evreni temsil edip etmediği, örneklem büyüklüğünün yeterliliği için hesaplamalar yapılmış ve bu sayının örnekleme temsil ettiği bulgusuna ulaşılmıştır (Xu,1999). Üniversitelerden örneklem grubunu oluşturan öğrenciler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Örnekleme Dâhil Edilen Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları*

Üniversite	Katılımcı Sayısı
Gazi	69
Hacettepe	50
Ortadoğu Teknik	35
Ankara	29
Ege	68
Marmara	56
İstanbul Teknik	31
Yıldız Teknik	106
Akdeniz	22
Anadolu	21
Çukurova	73
İstanbul	28
Uludağ	25
Dokuz Eylül	15
Sakarya	67
Diğer	35
Toplam	730

**Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

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

Taslak formun maddelerinin oluşturulmasında öncelikle konu ile ilgili alan taraması yapılmıştır. Ardından, önceki yıllarda Ahi Evran ve Kırıkkale Üniversitelerinden ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışına gitmiş ve dönmüş öğrencilerin programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Her iki yolla elde edilen veriler analiz edilerek taslak forma ilk şekli verilmiştir. Bu haliyle taslak form, birinci bölümünde

27 maddelik kişisel bilgiler ve tanılama soruları, ikinci bölümde ise 56 maddelik AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında uygulanan öğretim programının değerlendirilmesine yönelik sorular olarak iki bölüme ayrılarak tasarlanmıştır.

AB komisyonu tarafından belirlenen AB ve ERASMUS Programı'nın amaçları incelenmiştir. Genel amaç boyutu olarak ifade edilen

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

AB ERASMUS Programı'nın kültürel boyutu ile ilgili olarak madde oluşturma sürecinde, Ulusal Ajans tarafından programa katılan öğrencilere uygulanan nihai raporlar ile etki ve memnuniyet anketleri incelenmiştir. Ulusal Ajans'tan bir uzman, Kırıkkale Üniversitesi Dış İlişkiler Başkanı, Ahi Evran Üniversitesi Dış İlişkiler Koordinatörü ve ERASMUS Koordinatörü ile yüz yüze görüşme yapılmış ve sonuç olarak öğrencilerin AB Programlarına ve Kültürel Boyuta İlişkin görüşlerini toplamaya yönelik ölçek maddeleri düzenlenmiştir. Bununla birlikte ölçme aracının yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için ikinci bölümünde yer alan AB ERASMUS Öğrenci ve Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programını değerlendirme bölümünün yapı geçerliğini araştırmak amacı ile faktör analizi yapılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde öğrencilerin öğretim programına ilişkin görüşleri toplanmış, toplanan veriler istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Bu süreçte öğrencilerin cinsiyet, süre, derslerin tanınma durumu, sınava girdiği yabancı dil, aldığı eğitim dili, yurt içinde ve yurt dışında aldığı uyum eğitimi, dil açısından dersleri takip etme, programa katılımı etkileyen faktörler, hibenin zamanında ödenme durumu, ERASMUS programını algılama ve etkinliğine ilişkin görüşleri öğretim programından elde ettikleri puanlarla karşılaştırılmış olup yorumlanarak sunulmuştur.

### ***Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile cinsiyet arasındaki ilişki***

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının cinsiyete göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SD	df	t	p
Kız	406	3,85	,71978	728	,629	,529
Erkek	324	3,82	,69543			

p<.05

Tablo 2'ye göre, araştırmaya dâhil edilen 730 öğrencinin 406'sı kız, 324'ü ise erkek öğrencidir. Buna göre, öğrencilerin %56'sı kız, %44'ü ise erkektir. Bu sonuçlara göre cinsiyet bakımından homojen bir grup üzerinde çalışıldığı söylenebilir. Öğrencilerin cinsiyete göre öğretim programına ilişkin puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}$ =3,85) erkek öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}$  =3,82) yüksek olmasına rağmen, ortalamalar arası farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{(728)}= ,629$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç, aynı ortamda öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin, AB ERASMUS öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programı hakkında benzer görüşleri paylaştıklarını göstermektedir.

Messer ve Wolter (2005) tarafından 837 öğrencinin katılımı ile İsviçre'de ERASMUS Değişim Programı'na katılan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre programdan memnuniyetleri ve kazanımları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan "Statistical Overview of the Implementation of the Decentralised Actions in the ERASMUS Programme in 2007/2008" isimli raporda 2008 yılında ERASMUS öğrencilerinin yaklaşık olarak %62'sinin kız öğrenci olduğu belirtilmektedir. Bu oranın 2007 yılında ise %55,2 olduğu ifade edilmektedir. Buna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla ERASMUS Programı'na katılım sağlamaktadırlar. Kız öğrencilerin yeni kültürleri tanıma ve meraklarının yanı sıra öğrenmeye açık olmaları ve kendilerini geliştirme isteklerinin daha yoğun olmasının sayısal açıdan erkeklerden fazla olmasının nedeni olabilir.

#### *Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile program süresi arasındaki ilişki*

AB ERASMUS öğrenci öğrenim hareketliliğine katılan öğrenciler yurt dışında bir veya iki dönem eğitim almaktadırlar. Anlaşma dâhilinde gidilen ilgili üniversitede geçirilen bir veya iki dönem öğrenciler üzerinde alan eğitimi, yabancı dil ve sosyo-kültürel açıdan etki oluşturmaktadır. Bu etki düzeyinin belirlenmesi ve yurt dışında geçirilen sürenin öğretim programına ilişkin puanlarda farklılık oluşturup oluşturmadığı t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3  
Öğrencilerin Gittiği Dönem Süresine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı

Süre	N	$\bar{X}$	SD	df	t	p
1 dönem	515	3,78	,68921	728	-2,772	,006
2 dönem	215	3,94	,74334			

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 730 öğrencinin 515'i (% 70,5) yurt dışına öğrenim görmek üzere bir dönemliğine gittiği ve 215 öğrencinin ise (%29,5) iki dönem için ERASMUS Programı'na katıldığı görülmektedir. Bir dönem yurt dışına giden öğrencilerin öğretim programına ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =3,78), iki dönem için yurt dışına giden öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  =3,94) düşüktür. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin öğrenci puanları gittikleri dönem süresine göre incelendiğinde; bir dönemliğine yurt dışına giden öğrencilerle, iki dönemliğine yurt dışına gidenler arasında; iki dönem yurt dışına giden öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t_{(728)} = -2,772$ ; p<.05). Ancak bir dönem (6 ay) yurt dışına giden öğrenci sayısı, iki dönem (12 ay) boyunca yurt dışında eğitim gören öğrencilerin yaklaşık olarak 2,4 katıdır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden çoğunluğunun bir dönemliğine yurt dışına gitmesinin nedeni olarak, Ulusal Ajans'ın daha çok öğrenciye programdan yararlanma fırsatı sunma politikasının yattığı söylenebilir. Sonuç olarak, daha uzun süre yurt dışında kalan öğrenciler, daha az süre gidenlere göre eğitim açısından daha verimli zaman geçirmektedirler. Bu durumda, AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışına daha uzun süreli öğrenci göndermenin öğrencilere olumlu katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Camiciottoli (2010)'nin yapmış olduğu çalışmasında, hareketliliğe bağlı yaşanan veya yaşanabilecek olumsuzluklar ve tehditlerin başında yabancı dilde derslerin takip edilmesinin olduğu ifade edilmektedir. Bazı ülkelerde bu sorunu aşmak için yoğunlaştırılmış kurslar düzenlendiği ancak çoğunlukla bir dönemliğine yurt dışına giden öğrencilerin programa başladıktan sonra zaten tereddütlerinin ve uyum dönemi için kısa zamanda dersleri takip edecek düzeyde öğrencinin yabancı dil öğrenmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir. Buna bağlı olarak hem yabancı dil hem de

akademik anlamda etkinliğin artırılması için yurt dışı eğitim döneminin artırılması ve yurt içi yabancı dil hazırlama faaliyetlerinin yeterli düzeye çıkarılması önerilmektedir.

***Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile yurt dışındaki derslerin tanınma durumu arasındaki ilişki***

Öğrencilerin ERASMUS Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışındaki derslerinin tanınma durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğrencilerin Yurt Dışında Okuduğu Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Yurt Dışı Derslerin Tanınması</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
Bütün dersler tanındı	510	3,87	,69798
Tanınmayan ders var	180	3,71	,72509
Ders almadı	40	3,88	,72820
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan 730 öğrenciden 510'unun (%69,9) yurt dışında okuduğu derslerin Türkiye'de tanınması sürecinde sorun yaşamadığı ancak 180 öğrencinin (%24,7) yurt dışında okuduğu derslerden en az birinin Türkiye'de tanınmadığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda proje veya tez gibi çalışmalardan dolayı öğretim programına devam etmeyen 40 öğrenci (% 5,5) vardır. Ders sürecini tamamlamış olarak yurt dışına tez veya proje kapsamında giden öğrencilerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,88$ ) ve bütün dersleri Türkiye'de tanınan öğrencilerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3,87$ ) birbirine oldukça yakındır. En düşük ortalamaya sahip olanların yurda döndüğünde, devam ettiği üniversitede tanınmayan dersleri olan öğrencilerin puanlarının ( $\bar{X}=3,71$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte birinin, derslerinin tanınmasında zorluk yaşadığı anlaşılmaktadır. Program öncesinde yapılan üniversiteler arası ve öğrenci ile bireysel olarak yapılan antlaşmalara rağmen program sonunda öğrencinin derslerinin tanınması sürecinde sorun yaşanması dikkat çekicidir. Yurt dışındaki derslerin tanınmasına göre öğrencilerin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında okuduğu derslerin tanınmasına göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir

Tablo 5

*Öğrencilerin Yurt Dışında Okuduğu Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	3,466	2	1,733	3,473	,032
Gruplar içi	362,764	727	,499		
Toplam	366,230	729			

\* p<.05

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin yurt dışında okuduğu derslerin tanınmasına göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(2,727)}= 3,473$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test'i yapılmış ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Öğrencilerin Yurt Dışındaki Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Yurt dışındaki derslerin tanınması	n	p = .05*	
		1	2
Tanınmayan ders var	180	3,71	
Bütün dersler tanındı	510		3,87
Ders almadı	40		3,88

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .05$ ) yoktur.

Tablo 6'ya göre, bütün dersleri tanınan öğrenciler ve ders almayan öğrenciler ile tanınmayan dersleri olanlar arasında, bütün dersleri tanınan ve ders almayan öğrenciler lehine anlamlı fark vardır. Buna göre; bütün dersleri tanınan, derslerin tanınma konusunda sorun yaşamayan öğrenciler programdan memnun kalmaktadır. Buna karşılık olarak, üniversiteler arası anlaşma ve öğrenci ile üniversite arasında yapılan sözleşmeye rağmen çok sayıda öğrencinin derslerinin tanınmadığı, bu sorunun öğrencilerin eğitim hayatını da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Hareketlilik kapsamında alınan derslerin ve çalışmaların tanınma durumu devam eden bir sorun olarak gözükmektedir. Hareketlilik programına katılmak isteyen ancak derslerin tanınması vb. sorunlar ve endişeler yüzünden programa katılamayan ve bu konuda destek bekleyen

öğrencilerin sayısının oldukça fazla olduğu iddia edilmektedir. Aynı zamanda yabancı dil öğretiminin ulusal programlarda yetersiz olması, sadece AB'ye üye ülkeleri değil aynı zamanda, program dâhilinde katılım sağlamayan, AB'ye üye olmayan ülkelerin öğrencilerini olumsuz etkilemektedir. Ancak ERASMUS Mondus gibi bazı programlarla AB üyesi olmayan ülkelerin öğrencileri de hareketlilik programına katılabilmekte ancak sorunlardan dolayı cesaretleri kırılmaktadır (ESIB, 2007).

Messer ve Wolter (2005)'in İsviçre örnekleminde yapmış oldukları çalışmada derslerin tanınma sürecinde sadece Türkiye'de değil aynı zamanda diğer ülkelerde de sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamına alınan 837 öğrencinin 651'inin (%78) derslerinin tanınmasında sorun yaşanmadığı diğer taraftan 186 öğrencinin derslerinin tanınmasında problemler yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre derslerin tanınmasının ERASMUS öğrenci öğrenim hareketliliği önündeki engellerden birisi olduğu ve AB yetkililerinin bu sorunu çözmek için üye ülkelerle işbirliğini artırmaları gereği ortaya çıkmıştır.

#### *Öğrencilerin AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile sınava girdiği yabancı dil arasındaki ilişki*

Öğrencilerin ERASMUS Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının sınava girdiği yabancı dile göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmış olup bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

*Öğrencilerin Sınava Girdiği Yabancı Dile Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Sınava Girdiği Yabancı Dil</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
İngilizce	618	3,82	,71914
Almanca	50	4,10	,58237
Fransızca	25	3,70	,68080
İtalyanca	5	3,56	,91405
İngilizce ve ilgili dil	13	3,72	,60516
Girmedi	19	3,99	,60133
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 7'ye göre, ERASMUS Programı'na katılmadan önce yapılan sınava yabancı dil olarak İngilizceden giren (618) öğrencinin (%84,7). yanı

sıra Almancadan 50, Fransızcadan ise 25 öğrenci sınava girmiştir. Öğrencilerin ERASMUS Programı'na seçimi sürecinde 13 yabancı dil olarak İngilizcenin yanında başka bir dilden daha sınava girdiği ancak 19 öğrencinin herhangi bir yabancı dil sınavına girmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların Almancadan sınava giren öğrenciler ( $\bar{X}=4,10$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise İtalyancadan sınava giren öğrenciler ( $\bar{X}=3,56$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ERASMUS Programı'na katılmadan önce girdikleri yabancı dil sınavına göre ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının programa seçim sürecinde sınava girdikleri yabancı dile göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Öğrencilerin Sınava Girdiği Yabancı Dile Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	5,149	5	1,030	2,065	,068
Gruplar içi	361,081	724	,499		
Toplam	366,230	729			

\* p<.05

Tablo 8'e göre; Öğrencilerin AB ERASMUS Programı'na katılmadan önce seçim sürecinde sınava girdikleri yabancı dile göre öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(724)}= 2,065$ ;  $p>.05$ ). Seçim sırasında girilen sınav türü öğrencilerin ERASMUS kapsamında katıldıkları öğretim programına ilişkin görüşlerini etkilememektedir. Diğer taraftan, İngilizce dışındaki dillerden sınava giren öğrencilerin az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. AB üyesi farklı ülkelere ERASMUS kapsamında eğitim görmek için gidecek öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, gidilecek ülke dili yerine İngilizceden sınava girmiş olması dikkat çekmektedir.

*Öğrencilerin AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile aldıkları eğitim dili arasındaki ilişki*

Öğrencilerin ERASMUS Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında aldıkları eğitim



diline göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 9  
*Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Eğitim Dili	n	$\bar{X}$	SD
İngilizce	359	3,93	,67789
Almanca	89	3,87	,65023
Fransızca	26	3,73	,64000
İtalyanca	65	3,48	,77693
Portekizce	15	3,66	,84679
İspanyolca	33	3,56	,76448
Hollandaca	7	3,84	1,03945
Lehçe	7	3,28	1,34029
İngilizce ve başka bir dil	129	3,85	,64029
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 9’da verilen, araştırmaya katılan öğrencilerin yurt dışında almış oldukları eğitimin diline göre süreç puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların İngilizce eğitim alan öğrenciler ( $\bar{X}=3,93$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise Lehçede eğitim alan öğrenciler ( $\bar{X}=3,28$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yurt dışında almış aldıkları eğitimin diline göre öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının Lehçe öğrenim görenler için “Kararsızım” düzeyinde, diğer dillerde eğitim alanların ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. İngilizcenin yanında başka bir dilin birlikte konuşulduğu ülkede eğitim alanların sayısının 129 olduğu dikkati çekmektedir. Aynı zamanda İki dilin konuşulduğu ülkede eğitim alan öğrencilerin puanlarının ( $\bar{X}=3,85$ ) yaygın olarak konuşulan İngilizce ve Almanca eğitim alanlara yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında sunulan eğitimin dillerine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	17,159	8	2,145	4,430	,000
Gruplar içi	349,071	721	,484		
Toplam	366,230	729			

\* p<.01

Tablo 10'a göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışında aldıkları eğitimin diline göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(721)}= 4,430$ ;  $p<.01$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test'i yapılmış ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

*Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Yurt dışı Eğitim Dili	n	p = .01*	
		1	2
Lehçe	7	3,28	
İtalyanca	65	3,48	
İspanyolca	33	3,56	3,56
Portekizce	15	3,66	3,66
Fransızca	26	3,73	3,73
Hollandaca	7	3,84	3,84
İngilizce ve bir başka dil	129	3,85	3,85
Almanca	89	3,87	3,87
İngilizce	359		3,93

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 11'e göre: ERASMUS Programı'na katılmak için yurt dışına giden öğrencilerden Lehçe ve İtalyanca eğitim alanlar ile İngilizce eğitim alanlar arasında İngilizce eğitim alanlar lehine anlamlı fark vardır. Buna ilave olarak, yaygın olarak konuşulan İngilizce, Almanca, Hollandaca ve Fransızca dillerinde eğitim alanların AB ERASMUS kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri ve memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Türkiye'de yabancı dil olarak bu

üç dilin yaygın olması, okullarda yabancı dil olarak okutulması sonucu olarak öğrencilerin yurt dışında iken bu dilleri kullandıkları ve bu durumun öğretim sürecine olumlu yansıdığı yorumu yapılabilir. İngilizcenin yanında ikinci bir dilde eğitim alanların puanlarının ( $\bar{X}=3,85$ ) yüksek olması dikkate alındığında, ikinci bir dilin öğrencilerin iletişimlerini kolaylaştırdığı ve eğitim süreçlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Diğer taraftan, programa seçim sürecinde 618 öğrencinin yabancı dil olarak İngilizceden sınava girmiş olmalarına rağmen İngilizce eğitim alanların sayısının ise 488 olması dikkate değer bir durumdur.

*Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile öğrencilerin yurt içinde uyum eğitimi alma durumu arasındaki ilişki*

Tablo 12

*Öğrencilerin Yurt İçinde Uyum Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Yurt içinde uyum eğitimi</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
Yabancı dilde	65	3,94	,65393
Alanla ilgili	132	3,90	,71823
Genel bilgilendirme	104	3,86	,59094
Hayır Uyum Eğitimi. Almadı	429	3,79	,73822
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 12’de öğrencilerin ERASMUS Programı’na katılmadan önce Türkiye’de uyum eğitimi alma durumuna göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan 730 öğrenciden 65’i (%8,9) yabancı dilde uyum eğitimi aldığı, 132 öğrencinin (%18,1) alanı ile ilgili hazırlayıcı eğitime katıldığı, 104 öğrenciye (%14,2) genel bilgilendirme eğitimi verildiği anlaşılmaktadır. Ancak çoğunluğu oluşturan 429 öğrencinin (%58,8) herhangi bir uyum eğitimi almadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yurt içinde uyum eğitimi alma durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların yabancı dilde uyum eğitimi alan öğrenciler ( $\bar{X}=3,94$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise uyum eğitimi almayan öğrenciler ( $\bar{X}=3,79$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Yurt içinde uyum eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanları “ Katılıyorum” düzeyindedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt içinde uyum eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

*Öğrencilerin Yurt İçinde Uyum Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	2,067	3	,689	1,374	,250
Gruplar içi	364,163	726	,502		
Toplam	366,230	729			

\* p<.05

Tablo 13'e göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt içinde uyum eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(726)}= 1,374$ ;  $p>.05$ ).

Öğrencilerin yurt dışına çıkmadan önce gideceği ülke hakkında kişisel gayretleri ile bilgi toplaması ve yabancı dil sınavında başarılı olanların seçilmesi sebebi ile yurt içinde uyum eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları arasında anlamlı fark oluşmadığı söylenebilir. Diğer taraftan, araştırmaya katılan 730 öğrenciden 429'unun hiçbir uyum eğitimi almamış olması dikkate değer bir durumdur.

*Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile yurt dışında uyum eğitimi alma durumu arasındaki ilişki*

Öğrencilerin ERASMUS Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında uyum eğitimi alma durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 14

*Öğrencilerin Yurt Dışında Uyum Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Yurt dışında uyum eğitimi	n	$\bar{X}$	SD
Yabancı dilde	336	3,99	,62805
Alanla ilgili	60	4,02	,58952
Genel bilgilendirme	34	3,85	,63136
Hayır Uyum Eğitimi. Almadı	300	3,61	,76654
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 14’de öğrencilerin ERASMUS Programı’na katıldıktan sonra yurt dışında uyum eğitimi alma durumuna göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan 730 öğrenciden 336’sının (%46) yabancı dilde uyum eğitimi aldığı, 60 öğrencinin (%8,2) alanı ile ilgili hazırlayıcı eğitime katıldığı, 34 öğrenciye (%4,7) ise genel bilgilendirme eğitimi verildiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, 300 öğrencinin (%41,1) ERASMUS Programı’na katıldığı ülkede herhangi bir uyum eğitimi almadığı görülmektedir. Öğrencilerin yurt dışında uyum eğitimi alma durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların “akademik alanla ilgili uyum eğitimi alan” öğrenciler ( $\bar{X}=4,02$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise “uyum eğitimi almayan” öğrenciler ( $\bar{X}=3,61$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Yurt dışında uyum eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının “Katılıyorum” düzeyindedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında uyum eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15.

*Öğrencilerin Yurt Dışında Uyum Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	24,746	3	8,249	17,537	,000
Gruplar içi	341,484	726	,470		
Toplam	366,230	729			

\* p<.01

Tablo 15’e göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışında uyum eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(726)}= 17,537$ ; p<.01). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test’i yapılmış ve Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo 16

*Öğrencilerin Yurt Dışında Uyum Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Yurt dışında uyum	n	p = .01*	
		1	2
Hayır, uyum eğitimi almadı	300	3,61	
Genel bilgilendirme	34	3,85	3,85

Yabancı dilde	336	3,99
Alanla ilgili	60	4,02

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 16'ya göre; ERASMUS Programı'na katılmak için yurt dışına giden öğrencilerden, yurt dışında yabancı dil ve akademik alan konularında uyum eğitimi verilen öğrenciler ile uyum eğitim almayanlar arasında, uyum eğitimi alanlar lehine anlamlı fark vardır. Araştırma kapsamında yer alan 730 öğrenciden 300'ü yurt dışında hiçbir uyum eğitimi almamış, kendi gayreti ile gittiği ülkeye uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Buna göre; ERASMUS Programı'na katılan öğrencilere yurt dışında iken yabancı dil ve akademik alana ilişkin uyum eğitimi verilmesi, programa katılan öğrencilerin puanlarında artışa neden olmaktadır.

#### *Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumları arasındaki ilişki*

Öğrencilerin ERASMUS Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumlarına göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 17

*Öğrencilerin Dersleri Dil Açısından Takip Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Dersleri Takipte Zorluk Derecesi	n	$\bar{x}$	SD
Oldukça çok zorluk çektim	63	3,34	,82869
Çok zorluk çektim	103	3,58	,70990
Biraz zorluk çektim	203	3,83	,69646
Az zorluk çektim	198	3,92	,64448
Hiç zorluk çekmedim	163	4,08	,60456
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 17'ye göre, ERASMUS Programı'na katılan öğrencilerin gittikleri ülkede aldıkları dersleri takipte yabancı dil açısından zorluk çekme durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; oldukça çok zorluk çeken 63 öğrenci (%8,6), çok zorluk çeken 103 öğrenci (%14,1) ile birlikte biraz zorluk çeken 203 öğrenci (%27,8) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yaklaşık olarak öğrencilerin yarısının dersleri takipte zorluk çektiği söylenebilir. Örnekleme alınan öğrencilerden 198'inin az zorlandığı, 163'ünün ise dersleri kolaylıkla takip ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yurt dışında almış oldukları dersleri dil açısından takip durumlarına göre

öğretim programına ilişkin en yüksek puana sahip olanların “hiç zorluk çekmeyen” öğrenciler ( $\bar{X}=4,08$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise “oldukça çok zorluk çeken” öğrenciler ( $\bar{X}=3,46$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yurt dışında almış aldıkları dersleri takipte yabancı dil açısından zorluk çekme durumuna göre “oldukça çok zorluk çektim” diyenlerin ortalama puanlarının “Kararsızım” düzeyinde, diğer öğrencilerin puanlarının ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında almış oldukları dersleri dil açısından takip durumlarına göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18  
*Öğrencilerin Dersleri Takipte Zorlanma Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	P
Gruplar arası	33,234	4	8,308	18,089	,000
Gruplar içi	332,996	725	,459		
Toplam	366,230	729			

\* p<.01

Tablo 18’e göre, öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(725)}= 18,089$ ;  $p<.01$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test’i yapılmış ve Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19  
*Öğrencilerin Dersleri Dil Açısından Takip Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Dersleri Takipte Zorluk Derecesi	n	p = .01*		
		1	2	3
Oldukça çok zorluk çektim	63	3,34		
Çok zorluk çektim	103	3,58	3,58	
Biraz zorluk çektim	203		3,83	3,83
Az zorluk çektim	198			3,92
Hiç zorluk çekmedim	163			4,08

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 19'a göre, öğrencilerin yurt dışında almış oldukları dersleri takipte dil açısından "oldukça çok" ve "çok" zorluk çekenler ile "biraz", "az" ve "hiç" zorluk çekmeyenler arasında ikinciler lehine anlamlı fark vardır. Dersleri takipte zorluk çekme düzeyi ile öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları arasında ters orantı olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin dersleri takip etmede zorluk düzeyi arttıkça öğretim programına ilişkin puanları düşmektedir. Bu bağlamda dersleri takip etmede yabancı dilin önemi göz önünde bulundurulacak olursa ERASMUS Programı'na katılacak öğrencilerin yurt dışında alacakları dersleri zorlanmadan takip edebilecekleri yabancı dil bilgisi ile donanmış olmaları hayati önem arz etmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin başarılarının düşebileceği ve uyum problemi çekebilecekleri söylenebilir.

*Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile programa katılma kararlarını etkileyen faktörler arasındaki ilişki* Öğrencilerin ERASMUS Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının programa katılımlarını etkileyen faktörlere göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda sunulmuştur.

Tablo 20  
*Öğrencilerin Kararlarını Etkileyen Faktörlere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Öğrenci Kararlarını Etkileyen Faktörler</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
Arkadaş çevresi	86	3,83	,67382
Okulun ilgili birimleri	46	4,02	,51514
Bireysel ilgi	567	3,81	,72455
Aile bireyleri	12	3,75	,84074
Yabancı Dil öğrenme isteği	19	3,94	,78692
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 20'ye göre, örnekleme alınan öğrencilerin ERASMUS Programı'na katılmalarını etkileyen faktörlerin başında bireysel ilgi gelmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerden 567 öğrencinin (%77,7) programa bireysel ilgi nedeni ile katıldığı, 86 öğrencinin (%11,8) arkadaş çevresinden etkilendiği, 46 öğrencinin (%6,3) okulun ilgili birimlerinin tanıtım ve bilgilendirme çalışmaları neticesinde ve sadece 12 öğrencinin



(%1,6) ailesinin teşviki ile yurt dışına ERASMUS öğrencisi olarak gittiği anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğrenme isteği ile programa katılma kararı aldığını söyleyen 19 öğrenci (%2,6) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin AB ERASMUS Programı'na katılmak için verdiği karara etki eden faktöre göre süreç puanları incelendiğinde, en yüksek puana sahip olanların okulun ilgili birimlerinin yönlendirdiği öğrenciler ( $\bar{X}=4,02$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların aile bireylerinin yönlendirdiği öğrenciler ( $\bar{X}=3,75$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin katılım için verdikleri kararı etkileyen faktöre göre öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının programa katılma kararını etkileyen faktöre göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

*Öğrencilerin Programlara Katılımlarını Etkileyen Faktörlere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	P
Gruplar arası	3,551	4	,888	1,775	,132
Gruplar içi	362,679	725	,500		
Toplam	366,230	729			

\*  $p < .05$

Tablo 21'e göre, öğrencilerin AB ERASMUS Programı'na katılma kararını etkileyen faktöre göre öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(725)} = 1,775$ ;  $p > ,05$ ). Okulun ilgili birimleri lehine anlamlı fark çıkmamış olması dikkatleri çekmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının bireysel ilgileri nedeni ile ERASMUS Programı'na katılmış olmaları göz önünde bulundurulacak olursa öğrencileri yönlendirme ve bilgilendirme görevinde bulunan birimlerin daha çok gayret göstermesi gerektiği söylenebilir.

*Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile aldıkları hibenin zamanında ödenme durumu arasındaki ilişki*

AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılan öğrencilerin, kendilerine sağlanan hibeyi zamanında alıp almama durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacı ile t-test yapılmış olup bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

*Öğrencilerin Hibeleri Zamanında Alma Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Hibeyi zamanında aldı mı?	n	$\bar{X}$	SD	df	t	P
Evet	448	3,84	,69204	728	,473	,636
Hayır	282	3,82	,73557			

\* p<.05

Tablo 22'ye göre; örnekleme alınan 730 öğrenciye 448'i Ulusal Ajans tarafından sağlanan hibenin zamanında ödendiğini ancak geriye kalan 282 öğrencinin ise sağlanan finansal desteği zamanında alamadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Ulusal Ajans'tan almış oldukları hibenin zamanında ödenme durumuna göre öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $t_{(728)}=,473$ ;  $p>.05$ ). Öğretim programının niteliğine ilişkin değerlendirme maddelerinin yer aldığı süreç boyutunda hibenin zamanında ödenme durumu etkili olmamıştır. Zamanında hibe desteği almayan öğrencilerin aile desteği veya bireysel çabaları ile olası finansal problemleri çözme yoluna gittikleri yorumu yapılabilir.

*Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile ERASMUS Programı'nı algılama durumları arasındaki ilişki*

Öğrencilerin ERASMUS Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının ERASMUS Programı'nı algılama durumlarına göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 23

*Öğrencilerin ERASMUS Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

ERASMUS Programı algılama	n	$\bar{X}$	SD
Eğitim- öğretim	6	4,18	,71307
Sosyo-kültürel etkinlik	93	3,58	,69745
Gezi	6	3,75	,40074
Hepsi	625	3,87	,70561
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 23 incelendiğinde, 625 öğrenci (%85,6') ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı eğitim-öğretim, sosyo-kültürel ve gezi faaliyetinin birlikte yer aldığı kapsamlı bir program olarak görmektedir. 93 öğrenci (%12,7) ise programı sosyo-kültürel etkinlik olarak değerlendirmektedir. 6 öğrenci, ERASMUS Programı'nın sadece gezi

olduğunu diğer 6 öğrenci ise eğitim-öğretim faaliyeti olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin AB ERASMUS Programı'nı algılama durumlarına göre öğretim programına ilişkin en yüksek puana sahip olanların, ERASMUS Programı'nı eğitim-öğretim faaliyeti olarak gören öğrenciler ( $\bar{X}=4,18$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise ERASMUS Programı'nın sosyo-kültürel etkinlik olduğunu düşünen öğrenciler ( $\bar{X}=3,58$ ) olduğu anlaşılmaktadır. AB ERASMUS Programı'nı eğitim-öğretim, sosyo-kültürel etkinlik, gezi veya hepsi olarak algılayan öğrencilerin puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının AB ERASMUS Programı'nı algılama durumlarına göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 24'de verilmiştir

Tablo 24

*Öğrencilerin ERASMUS Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	P
Gruplar arası	7,451	3	2,484	5,026	,002
Gruplar içi	358,779	726	,494		
Toplam	366,230	729			

\* p<.05

Tablo 24'e göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, AB ERASMUS Programı'nı algılama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(726)}= 5,026$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test'i yapılmış ve Tablo 25'de sunulmuştur.

Tablo 25

*Öğrencilerin ERASMUS Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

ERASMUS Programı'nı algılama	n	P=.05*
		1 2
Sosyo-kültürel etkinlik	93	3,58
Gezi	6	3,75 3,75
Hepsi	625	3,87
Eğitim-öğretim	6	4,18

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .05$ ) yoktur.

Tablo 25'e göre; AB ERASMUS Programı'nı eğitim-öğretim faaliyeti, sosyo-kültürel etkinlik ve gezi programı olarak hepsini içine alan kapsamlı bir program olarak görenler ile sadece sosyo-kültürel etkinlik olarak düşünenler arasında "Eğitim-öğretim faaliyeti" ve "Hepsi" diyenler lehine anlamlı fark vardır.

Avrupa Komisyonu'nun ERASMUS Programı içinde yer alan öğrenci hareketliliğinin amaçları olarak şunlar sıralanmaktadır: Öğrencilerin diğer ülkelerdeki tecrübeleri sayesinde eğitim, yabancı dil ve kültürel açıdan gelişimleri hedeflenmektedir (URL, 1). Bu bağlamda ERASMUS Programı'nı eğitim faaliyetini de içine alan "Hepsi" ifadesini kullanan öğrencilerin anlamlı farklılık oluşturduğuna bakılarak AB hedeflerinin yerine ulaştığı söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma bulgularına göre, AB ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na kız öğrenciler daha fazla katılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yurt dışına öğrenim görmek üzere bir dönemliğine gittiği ve derslerin Türkiye'de tanınması sürecinde 180 öğrencinin en az bir dersinin tanınmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Çalışma grubu öğrencilerinin çoğunluğu ERASMUS Programı'na katılmadan önce Türkiye'de ve yurt dışında herhangi bir uyum eğitimi almadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin seçim sürecinde ön şart olmasına rağmen programa katılan öğrencilerden 19'ü herhangi bir yabancı dil sınavına girmemiştir. Diğer taraftan Programa seçim sürecinde 618 öğrencinin yabancı dil olarak İngilizceden sınava girmiş olmasına rağmen İngilizce eğitim alanların sayısı ise 488'dir

Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı AB ERASMUS Programı kapsamında gittikleri ülkede dersleri takipte zorluk çekmiştir. Örneklemeye alınan öğrencilerin ERASMUS Programı'na katılmalarını etkileyen faktörlerin başında bireysel ilgileri gelmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğuna Ulusal Ajans tarafından sağlanan hibenin zamanında ödendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneklemeye alınan 625 öğrenci, ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı eğitim-öğretim, sosyo-kültürel ve gezi faaliyetinin birlikte yer aldığı kapsamlı bir program olarak görmektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri üniversite birimleri tarafından ERASMUS Programı ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılması katılımı ve verimliliği artıracaktır.

AB ERASMUS Programı kapsamında yurt dışına gönderilen öğrencilere Ulusal Ajans tarafından sağlanan finansal destek artırılabilir. Bu sayede daha çok öğrencinin faydalanmasına imkân tanınabilir. Öğrencilerin AB ERASMUS Programı'na katıldıktan sonra özgüven artışı ve bireysel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağından teşvik edici tedbirler alınmalıdır.

Öğrencilerin derslerin tanınma sürecinde karşılaştıkları sorunlara yapıcı öneriler ve çözümler getirilmelidir. AB ERASMUS programları sayesinde sadece öğrencilerin değil aynı zamanda ülkeler ve üniversiteler arası işbirliğini artıracağı düşünülmektedir.

Yurt dışına gitmeden önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, yurt dışına giden öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesine yönelik bilimsel çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmekte ve bu tür çalışmalar sonraki araştırmacılara öneri olarak sunulmaktadır. Aynı zamanda sadece yurt dışına giden öğrencilerin değil aynı zamanda yurt dışından ERASMUS kapsamında Türkiye'ye gelen öğrencilerin görüşlerine göre araştırma yapılması önerilmektedir.

#### **Kaynakça**

- ABEGPMB. (2005). *Bolonya Süreci'nin Türkiye'de uygulama projesi. 2004-2005 çalışma raporu*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- ABEGPMB (2008a). *2008 Uygulama raporu, Hayat Boyu Öğrenme Programı*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- ABEGPMB (2008b). *2007 Yılı Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP) etki analizi, sonuç raporu*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- ABGS (2011) Avrupa Birliği Genel Sekreterliği. *Bir bakışta AB, Türkiye ve Avrupa Birliği ilişkileri*. Web: <http://www.abgs.gov.tr> adresinden 20 Ocak 2011 tarihinde elde edilmiştir.
- Camiciottoli, B. C. (2010). Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian ERASMUS students for business lectures in English. *English for Specific Purposes*, 29, 268–280.
- DPT. (2000). *8. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001 – 2005*, Ankara: DPT
- ERASMUS [http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc892\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc892_en.htm) adresinden 15Aralık 2010 tarihinde elde edilmiştir
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yay.

- ESIB *The National Unions of students in Europe-* (2007). *Promoting mobility: A Study on the obstacles to student mobility.* (Eds. Brus, S. ve Scholz, C.), Berlin: ESIB publications,
- European Commission. (2010). *Lifelong learning: Policies and programme, Lifelong Learning Programme, Statistical overview of the implementation of the decentralized actions in the ERASMUS Programme in 2007/2008*, Report: "ERASMUS since 1987"
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara: Tekışık Ofset.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme.* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Messer, D. & Wolter, S. C. (2005). *Are Student exchange programs worth it?* Discussion Paper No. 1656, The Institute for the Study of Labor (IZA) Germany, Bonn.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The Relevance of the CIPP evaluation model for educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19- 25.
- Teichler, U., Gordon, J. & Maiworm, F. (2000). Socrates 2000 evaluation study. executive summary. *Study for the European Commission.* Germany: Kassel University.
- Tulasiewicz, W. & Brock, C. (2002). *The Place of education in a United Europe. Education in a single Europe.* (Eds: Brock, C. and Tulasiewicz, W.). London and NY: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP(Bağlam, Girdi, Süreç, Çıktı) Modeline Göre Değerlendirmesi.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme - teoriler/teknikler.* Ankara: Alkım Yay.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. & Fitzpatrick J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.* New York: Longman, Inc.
- Xu, G. (1999). Estimating sample size for a descriptive study in quantitative research. *Quirk's Marketing Research Review.* Web: <http://www.quirks.com/articles/a1999/19990603.aspx> adresinden 16 Ekim 2010 tarihinde elde edilmiştir.

Yiğit, E. Ö., Kösterelioğlu, M. A., Sezer, T. & Kösterelioğlu, İ. (2009).  
ERASMUS experiences of exchange students. *The First International  
Congress of Educational Reseach*. 1-3 Mayıs, Çanakkale Üniversitesi.