ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

BOLOGNA SÜRECİ KALİTE GÜVENCESİ KAPSAMINDA MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ LİSANS ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİGEN KIZIL

ANKARA
MART, 2021


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

BOLOGNA SÜRECİ KALİTE GÜVENCESİ KAPSAMINDA MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ LİSANS ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİGEN KIZIL

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA CEM BABADOĞAN

ANKARA
MART, 2021

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Figen Kızıl adlı öğrencinin hazırladığı "Bologna Süreci Kalite Güvencesi Kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programlarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Dr. Öğr. Üy. Mustafa Cem BABADOĞAN	…….
Üye	Doç. Dr. Berna ASLAN	……
Üye	Prof. Dr. Vahap ÖZPOLAT	……..…

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, danışman öğretim üyesi tarafından 16/03/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/2021 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Figen KIZIL

ÖZET

BOLOGNA SÜRECİ KALİTE GÜVENCESİ KAPSAMINDA MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ LİSANS ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

KIZIL, Figen
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN
Mart, 2021, xii+116 sayfa

Bu çalışmanın amacı Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programları program ve ders bilgi paketleri içeriklerinin Bologna Süreci kalite temini kapsamında iç kalite güvencesi standartları, yönergeleri ve program geliştirme ilkeleri ışığında incelenmesi ve paketlere veri oluşturma süreçlerinin birim ve üniversite Bologna sorumluları görüşlerine göre nasıl gerçekleştirildiğini tespit etmektir. Çalışma grubunun seçimine seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile karar verilmiştir Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Çalışmanın birinci alt problemi için veriler doküman analizi yöntemiyle Bologna Bilgi Sistemi web sayfaları üzerinden araştırmacı tarafından geliştirilen program ve ders bilgi paketleri kontrol listeleri ile yapılmıştır. Çalışmanın ikinci alt problemi için ise veriler üniversite ve birim Bologna sorumluları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu, kalite temini standartları ve program geliştirme ilkeleri ışığında yorumlanmıştır. Sonuç olarak Mardin Artuklu Üniversitesi program ve ders bilgi paketlerinin Bologna Süreci kalite temini standartları ve program geliştirme süreçlerinin hedef ve kazanım yazma, içerik belirleme, ölçme değerlendirme ilkeleri kapsamında yeniden gözden geçirilmeleri gerektiği tespit edilmiştir. Bu çalışma ile Mardin Artuklu Üniversitesi özelinde elde edilen veriler ve geliştirilen önerilerin diğer üniversitelerde gerçekleştirilen program ve ders bilgi paketleri içerik üretme faaliyetlerine katkı sağlaması hedeflenmektedir.
Anahtar sözcükler: Bologna Süreci, Kalite Güvencesi, Program Bilgi Paketi, Ders Bilgi Paketi, Mardin Artuklu Üniversitesi

ABSTRACT

REVIEW OF MARDIN ARTUKLU UNIVERSITY UNDERGRADUATE PROGRAMS WITHIN THE SCOPE OF QUALITY ASSURANCE OF BOLOGNA PROCESS

KIZIL, Figen

Master Degree, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN

March, 2021, xii+116 pages

The aim of this study is to examine the contents of the program and course information packages of undergraduate programs of Mardin Artuklu University in the light of Bologna Process quality assurance internal standards, guidelines and curriculum development principles and to determine how the process of creating content for the packages is carried out according to the opinions of the unit and university Bologna officials. The selection of the study group is decided by purposeful sampling method, one of the non-random sampling methods. The study is conducted in accordance with the case study model, one of the qualitative research methods. As one of case pattern the holistic single case pattern was used. The data for the first sub-problem of the study is made with document analysis method, through Bologna Information System web pages, with program and course information packages checklists developed by the researcher. For the second sub-problem of the study, the data is obtained from interviews realized with university and unit Bologna officials. The obtained data is interpreted in the light of the frequency table developed by the researcher, quality assurance standards and curriculum development principles. As a result, it has been determined that the program and course information packages of Mardin Artuklu University should be reviewed within the scope of quality assurance standards of Bologna Process and the writing goals and objectives, determining content, and evaluating Principles of curriculum development processes. With this study, it is aimed that the data obtained, and the suggestions developed specific to Mardin Artuklu University will contribute to the program and course information package content creation activities carried out in other universities.

Key words: Bologna Process, Quality Assurance, Program Information Package, Course Information Package, Mardin Artuklu University

ÖNSÖZ

Bu çalışma Türkiye dâhil 48 üye ülkenin yükseköğretim süreçlerini yakından ilgilendiren ve etkileyen Bologna Süreci'nin yapısal sistemsel boyutlarından kalite güvencesinin program ve ders bilgi paketleri içerik oluşturma süreçlerine yansımasını Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programları özelinde incelemektedir. Çalışmanın tüm yükseköğretim paydaşlarına program ve ders bilgi paketlerine içerik üretmede nelere dikkat edilmesi gerekir sorusuna yanıt bulmaları noktasında yardımcı olması hedeflenmektedir.

Söz konusu çalışmanın oluşması sürecinde sonsuz desteklerini ve değerli katkılarını gördüğüm aileme, hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bologna Süreci uygulamaları alanındaki engin bilgisi ve tecrübeleriyle daima yolumu aydınlatan, benim için bir danışmandan hep daha fazlası olan sayın Dr. Öğr. Üy. Mustafa Cem BABADOĞAN'a teşekkür eder ve saygılarımı sunarım. Beni bu süreçte motive eden ve ilk adımı atmamı sağlayan annem Remziye KIZIL ve babam Mustafa KIZIL'a ve verileri girme aşamasında yer alan ablam Elif KIZIL'a sonsuz teşekkürler. Alanında engin bilgi ve tecrübelerinden süreç boyunca yararlandığım, çalışmamın her aşamasında desteklerini aldığım Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. İbrahim ÖZCOŞAR'a, Prof. Dr. Vahap ÖZPOLAT'a, Prof. Dr. Sibel DERVİŞ'e, Doç. Dr. Halis SAKIZ'a, verileri toplama formunun olgunlaştırılmasında ve verilerin kategorize edilmesinde desteklerini esirgemeyen sayın Dr. Öğr. Üy. Ömer KUTLU, Doç. Dr. Furkan BAŞER, Öğr. Gör. Dr. Özge ALTINTAŞ ve birlikte çalışma fırsatını bulduğum, desteklerinden her daim güç aldığım ikinci ailem Dr. Öğr. Üy. Emine AKKUŞ KOÇAK, Dr. Öğr. Üy. İbrahim Ethem KOÇAK, ve Öğr. Gör. Huri KÜÇÜK' e teşekkür ederim.

Annem ve Babam'a

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT v
ÖNSÖZ vi
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR DİZİNİ xi
KISALTMALAR xii
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Amaç 8
Önem 9
Sayıltılar 11
Sınırlılıklar 11
BÖLÜM 2 12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 12
Dünya'da Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi 12
Ortaçağ Üniversiteleri 15
Humboltian Üniversiteler 18
Üçüncü Kuşak Üniversiteler " Girişimci Üniversite" 20
Türkiye'de Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi 23
Cumhuriyet Öncesi Üniversitelerin Gelişimi 23
Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Üniversitelerin Gelişimi 26
Yükseköğretimde Küreselleşme, Büyüme ve Gelişme: Değişen Değerler 29
Bologna Süreci 31
Sorbonne Deklarasyonu 32
Bologna Deklarasyonu 33

Prag Bildirgesi 33
Berlin Bildirgesi 34
Bergen Bildirgesi 34
Londra Bildirgesi 35
Leuven Bildirgesi 35
Budapeşte-Viyana Deklarasyonu 36
Bükreş Bildirgesi 37
Erivan Bildirgesi 37
Paris Bildirgesi 38
Roma Bildirgesi 39
Bologna Sürecinin Boyutları 41
Genel Politikalar Boyutu 41
Yapısal ve Sistemsel Reformlar Boyutu 42
Türkiye'de Bir Kalite Kurulu Olarak YÖKAK 45
BÖLÜM 3 47
YÖNTEM 47
Araştırma Modeli 47
Çalışma Grubu/Çalışma Materyali 51
Bologna Süreci Program ve Ders Bilgi Paketleri Kontrol Listesi 51
Görüşme Formu 53
Verilerin Toplanması 53
Verilerin Çözümlenmesi 54
BÖLÜM 4 55
BULGULAR VE YORUM 55
Bulguların Sunum Düzeni 55
Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 56
Sosyal Bilimler Temel Alanı Programları 56
Dil Bilimleri Temel Alanı Programları 61
Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı Programları 66
Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı Programları 70
İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 75
AKTS Bilgi Paketi 76
Yeterlikler Çerçevesi 79

Bilgi Paketlerine Dair Öneriler 82
BÖLÜM 5 84
SONUÇ VE ÖNERİLER 84
Sonuçlar 84
Öneriler 91
Uygulamaya Yönelik Öneriler 91
Araştırmaya Yönelik Öneriler 92
KAYNAKÇA 93
EKLER 101
EK 1. İnsan Araştırmaları İçin Aydınlatılmış Onam Formu 102
EK 2. Bologna Süreci Görüşme Formu (Birim Bologna Sorumlusu) 103
EK 3. Bologna Süreci Görüşme Formu (Üniversite Bologna Sorumlusu) 106
EK 4. Etik Kurul Onay Bildirimi 109
EK 5. Bologna Bilgi Sistemi Program ve Ders Bilgi Paketi Kontrol Listesi 111
EK 6. ECTS and Supporting Documents 113
EK 7. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 6. Düzey (Lisans) Yeterlilikler Çerçevesi 114
BENZERLİK BİLDİRİMİ 115
ÖZGEÇMİŞ 116

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Üniversite Kuşaklarının Özellikleri 15
Tablo 2. Daru'l-fünun-u Osmani Ders Cetveli 26
Tablo 3. Temel Alanlar ve Program Sayıları 54
Tablo 4. Sosyal Bilimler Temel Alanı Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü(10) 56
Tablo 5. Sosyal Bilimler Temel Alanı Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü(10) 58
Tablo 6. Sosyal Bilimler Temel Alanı Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü(284) 59
Tablo 7. Dil Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü(6) 61
Tablo 8. Dil Bilimleri Temel Alanı Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü(6) 63
Tablo 9. . Dil Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü(232) 64
Tablo 10. Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü(6) 66
Tablo 11. Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü(6) 68
Tablo 12. Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü(233) 69
Tablo 13. Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü(4) 71
Tablo 14. Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü(4) 72
Tablo 15. Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü(122) 73
Tablo 16. Üniversite ve Birim Bologna Sorumlularının Program ve Ders Bilgi Paketlerine İlişkin Görüşleri 75

KISALTMALAR

AAA	Avrupa Araştırma Alanı
AB	Avrupa Birliği
AKTS	Avrupa Kredi Transferi ve Biriktirme Sistemi
APQN	Asia-Pacific Quality Network Asya Pasifik Kalite Ağı
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
AYÇ	Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BBS	Bologna Bilgi Sistemi
BEK	Bologna Eşgüdüm Komisyonu
BFUG	Bologna Follow- Up Group Bologna İzleme Grubu
CHEA	Council for Higher Education Accreditation Amerikan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulu
CIQG	The CHEA International Quality Group CHEA Uluslararası Kalite Grubu
EHEA	European Higher Education Area Avrupa Yükseköğretim Alanı
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri
ESIB	The National Unions of Students in Europe Avrupa Öğrenciler Ulusal Birliği
EUA	European Universities Association Avrupa Üniversiteleri Birliği
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği
KGBR	Kurumsal Geri Bildirim Raporu
KİDR	Kurum İçi Değerlendirme Raporu
SEM	Sürekli Eğitim Merkezi
SDGs	United Nations' Sustainable Development Goals Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO CEPES	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation European Centre for Higher Education Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü Avrupa Yükseköğretim Merkezi
UYÇ	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
YÖDEK	Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
YÖKAK	Yüksek Öğretim Kalite Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltı ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

İçinde var olduğumuz toplumun gelişmesi, büyümesi, ilerlemesi ve ait olduğu dönem şartları ile rekabet edebilmesi için eğitim gerekli ve önemli bir role sahiptir. Toplumların refah düzeyleri sahip oldukları eğitim sistemlerinin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Toplumların içinde bulundukları çağ yalnızca demografik, ekonomik, siyasi açılardan toplumlarda değişim yaratmaz aynı zamanda onu oluşturan bireylerin ihtiyaçlarında da değişiklikler ve çeşitlilikler yaratır. Bireyleri ait oldukları çağın ihtiyaçlarına duyarlı ve hazır hale getirmede ise eğitim yadsınamaz bir dinamiktir ve her kademesi ile bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya adanmıştır. Yükseköğretim kurumları da bu bağlamda eğitim sisteminin en dinamik paydaşlarından biridir ve bireylerin eğitiminde büyük ve önemli bir rol üstlenmektedir.

Yükseköğretim kurumları, içinde bulunduğu toplumların yüksek düzeydeki insan gücü ihtiyacını karşılayan, kültürün kuşaklar arası aktarımını sağlayan ve bilimsel çalışmalar ile toplumsal problemlerin çözüme kavuşturulmasını sağlamaya çalışan kurumlar olarak kabul edilmektedir (Atanur-Baskan, 2001). Elbette ki sistemin önemli bir paydaşı olan bu kurumlar yalnızca toplum ve bireylerinin ihtiyacını karşılamak ile sınırlı kalmaz aynı zamanda toplumu muhasır medeniyetler seviyesine çıkarmayı ve bilime katkı sağlamayı da hedefler. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4 (7c) maddesinde bu kurumlarının amacı söyle ifade edilmiştir:

"Yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır."

Bu bağlamda üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri, fakülteler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri, meslek yüksekokulları gibi birçok birimi bünyesinde barındıran yükseköğretim kurumları ulusal gelişme ve uluslararası rekabette var olabilme çabası içindedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3(d) maddesinde üniversite, akademik özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip ileri düzeyde

eğitim öğretim, yayın, bilimsel araştırma ve danışmanlık yapan; enstitü, yüksekokul, fakülte ve benzeri birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu olarak tanımlanır.

Her ne kadar bir Osmanlı eğitim kurumu olarak medreselerin Avrupa üniversitelerinin oluşumuna öncülük ettiği konusunda çeşitli görüşler ortaya atılsa da Türkiye'de ilk üniversitenin temellerinin bir Osmanlı eğitim kurumu olan medreseler ile atıldığını söylemek mümkündür. Avrupa'da ise 1088 yılında Bologna Üniversitesi'nin kurulması ile atılmış ve kurulan ilk üniversiteler iki ayrı model etrafında gelişmiştir. Avrupa'nın kuzeyinde özgür sanatlar ve ilahiyat ağırlıklı eğitim veren hocalar federasyonu (Paris Üniversitesi) ile güneyinde hukuk ve tıp eğitimine odaklanmış öğrenci federasyonları (Bologna Üniversitesi) olarak şekillenmiştir. Üniversitelerin bilgi üreten, eğiten ve bilgi aktaran kimliklerinden bugünkü araştırma odaklı kimliğine geçişi ise 1810 yılında Humbolt Üniversitesi ile ortaya çıkmış ve böylece tek bilim dalında uzmanlaşmayı sağlayan akademik kürsüler kurulmuştur (Çetinsaya, 2014). Değişimleri ve bu yöndeki ihtiyaç ve beklentileri aynı hızla programlarına yansıtabilen üniversiteler ekonomik ve toplumsal değişimdeki rollerini ve toplumsal olayları harekete geçirmekteki güçlerini de belirlemiş olurlar (Mızıkacı ve diğerleri, 2018). Bunun gerçekleşebilmesi için de var oldukları toplumlara daha çağdaş, kaliteli ve akademik bir yükseköğretim hizmeti sunmak isteyen üniversiteler ulusal ve uluslararası düzeyde sürekli bir değişim ve gelişim göstermelidirler. Her ülke, kendi yükseköğretim sistemini iyileştirmeye ve ileriye götürmeye yönelik adımlar atarken, ayrıca, diğer ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin de farkında ve bu sistemlerle etkileşim halinde olmalıdır (Unvan, 2016).

Bu bağlamda Avrupa üniversiteleri hem sahip oldukları yükseköğretim sistemlerini iyileştirme hem de diğer ülkelerin yükseköğretim sistemleri ile etkileşime girebilme gayesi ile Bologna Süreci adında önemli bir adım atmıştır. 1998 yılında yayımlanan Sorbonne Deklarasyonu ile temelleri atılan bu süreç ile Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmak hedeflenmiştir. Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) yükseköğretim kurumları arasında var olan çeşitlilik ile birlik arasında bir denge sağlamayı hedefler. Başka bir ifade ile sistemlerin kendilerine has farklılıklarını koruyarak birbirleriyle karşılaştırılabilir ve uyumlu olmalarını sağlamaya çalışır (Kızıl ve Babadogan, 2018). AYA ile Bologna Süreci'ne dâhil olan ülkelerin yükseköğretim sistemleri, ortak derecelendirme sistemleri vasıtasıyla kurumsal farklılıklarını koruyarak ortak bir paydada buluşabilecek ve bu yolla hareketlilik ve sistemlerin şeffaflığı yanı sıra paydaşların etkileşimi de sağlanacaktır.

Bologna Süreci 19 Haziran 1999'da yirmi dokuz üye ülkenin eğitim bakanlarının katılımıyla imzalanan Bologna Deklarasyonu ile başlamıştır. Bu deklarasyonu daha sonra düzenli aralıklar ile sürecin ilerleyişinin değerlendirildiği ve yeni kararların alındığı toplantılar sonucu yayımlanan Prag Bildirgesi, Berlin Bildirgesi, Bergen Bildirgesi gibi bildirgeler takip etmiştir. Sürecin ilk resmi beyanı olduğu için ilk yayımlanan kamuoyu bilgilendirmesi "deklarasyon" olarak adlandırılmıştır. Daha sonra yapılan yenilikler ve değerlendirmeler ile ilgili bir nevi kamuoyu bilgilendirmesi niteliği taşıdığı için takip eden belgeler "bildirge" olarak adlandırılmıştır. Sadece 2010 yılında Budapeşte-Viyana Deklarasyonu'nda AYA ilk kez ilan edilmiş ve resmi olarak bu tarihte başlatıldığı için bu belge de deklarasyon olarak adlandırılmıştır. Bologna Deklarasyonu ile alınan kararlar şu alt başlıklarda sıralanabilir (Council of Europe, 2018):

- kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir derecelerde bir sistemin (Diploma Eki) benimsenmesi,
- İki aşamalı (lisans ve lisansüstü) bir sistemin benimsenmesi,
- ortak bir kredi sistemi kurulması; Avrupa Kredi Transferi ve Biriktirme Sistemi (AKTS),
- öğrencilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların ve idari personelin serbest dolaşımının önündeki engelleri aşarak hareketliliğin teşviki,
- Avrupa kalite güvencesinde işbirliğinin teşvik edilmesi,
- yükseköğretimde gerekli Avrupa boyutlarının teşvik edilmesi,

Bologna Süreci'nin yapısal ve sistemsel reformlar boyutu ile genel politikalar boyutu olmak üzere iki farklı boyutu bulunmaktadır. Diploma Eki, AKTS, derece yapısı, yeterlilikler çerçevesi ve kalite güvencesi sürecin yapısal ve sistemsel reformlar boyutunu oluştururken, genel politikalar boyutunu ise hareketlilik, istihdam edilebilirlik, sosyal boyut ve yaşam boyu öğrenme oluşturmaktadır. Çelik (2012) Avrupa Kredi Transferi ve Biriktirme Sistemi ve diploma ekinin sürecin en önemli uygulamaları olduğunu ifade eder.

1999 yılında lisans ve lisansüstü olmak üzere iki ana aşamaya dayalı oluşturulan derecelendirme sistemi, 19 Eylül 2003 tarihinde Berlin Bildirgesi'nin 40 üye ülke tarafından imzalanması ile üç aşamaya çıkmış ve doktora düzeyi üçüncü aşama olarak yükseköğretim derecelendirme sistemine eklenmiştir (Bologna Process-European Higher Education Area, 2018). 2015 yılına gelindiğinde ise Erivan zirvesinde birinci düzeyde yer alan ya da onunla bağlantılı tanımlanan kısa dönem (Short Cycle) ön-lisans derecesi de bu derecelendirme sistemine eklenmiştir.

Sürecin yapısal ve sistemsel reformlarından AKTS ise Bologna Bildirgesi ile süreç uygulamaları arasında yerini almış ve program yeterliliklerini, kazanımlarını tanıyarak öğrenci hareketliliği sağlamayı hedeflemiştir (European Commission, 2015). Öğrenci iş yüküne dayalı olan bu sistem, bir dersi başarıyla tamamlayabilmek için yapılması gereken çalışmaların tümünü (ödev, ders, sınav, uygulama, seminer, bireysel çalışma vb.) ifade eder (Yükseköğretim Kurulu, 2010).

Bologna Süreci yalnızca Avrupa yükseköğretim sistemlerini etkilemek ile kalmamış aynı zamanda sürece üye olan tüm dünya ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinde değişim ve etkileşim yaratmıştır. Bologna Süreci'ne Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin yanı sıra Türkiye, Kazakistan gibi AB üyesi olmayan ülkeler de katılmıştır. Türkiye Bologna Sürecine 2001 yılında dâhil olmuş ve Avrupa Komisyonu tarafından AKTS etiketi verilmiş 31 üniversiteye sahiptir (Unvan, 2016). Ülkelerin Bologna Süreci'ne katılımlarını teşvik etmek amaçlı verilen AKTS etiketi günümüzde bu etikete sahip üniversitelerin bu bilinci kazanmalarından ötürü kaynaklı artık verilmemektedir.

Bologna Süreci'nin yapısal ve sistemsel reformlar boyutlarından bir diğerini de Diploma Eki (DE) oluşturur. Temel amacı yükseköğretim kurumlarına, işverenlere ve diğer paydaşlara, mezunların becerilerini ve yeterliliklerini kolayca anlamalarını sağlamak olan Diploma Eki Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü-Avrupa Yüksek Öğrenim Merkezi[1] (UNESCO-CEPES) tarafından desteklenerek 1996-1998 yılları arasında geliştirilmiştir. Bir yükseköğretim kurumunun belirli bir programından mezun olunduğunda bireyin almaya hak kazandığı diplomasına bir ek olarak iliştirilen bu belgede mezun olunan programın bileşenleri ve öğrenme çıktılarının detaylı bilgisi mevcuttur. Bu belge sayesinde her hangi bir AYA ülkesinde elde edilen öğrenme kazanımlarının ve derecelerin diğer paydaş ülkeler tarafından tanınması ve programların ulusal ve uluslararası ölçekte daha rahat karşılaştırılması sağlanmıştır. DE ile aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmış ve niteliklerinin tanınmış olması sağlanmaktadır.

Avrupa Konseyi, Avrupa yükseköğretim sistemlerindeki derece ve mezuniyet belgelerinin tanınması için 11 Nisan 1997'de Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ile birlikte Lizbon Tanıma Sözleşmesi'ni gerçekleştirmiştir (YÖK, 2018). Bu sözleşme başka bir ülkeden alınmış olunan derece ve öğrenim sürelerinin diğer

[1] UNESCO-CEPES: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation- European Centre for Higher Education

ülkeler tarafından tanınmasını sağlamaktadır. Türkiye, Lizbon Tanıma Sözleşmesini 2004 yılında imzalamış ve bunun bir ürünü olarak da 2005-2006 öğretim yılı itibari ile bir yükseköğretim kurumundan mezun olmaya hak kazanan adaylara talep edilmesi halinde mezuniyet belgelerine ek olarak Diploma Eki verilmeye başlanmıştır. Böylece hem ülkemiz özelinde yükseköğretimin kalite güvencesi için bir adım daha atılmış hem de uluslararası ölçekte diğer yükseköğretim kurumları ile karşılaştırılabilir şeffaf bir yapıya sahip olunmuştur.

Bologna sürecinin en önemli yapısal ve sistemsel reformu kalite güvencesidir. Bu reform ile Avrupa düzeyinde yükseköğretimin kalite güvencesi için karşılıklı güvenirliği, işbirliğini ve yeterliliklerin tanınmasını sağlayacak ölçütleri oluşturmak amaçlanmaktadır (Karakaya, 2017). Kalite güvencesi standartları, Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri (Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area-ESG) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. ESG, E5[2] grubu olarak adlandırılan kurumların, hazırladıkları bir öneriyle 2005'te kabul edilmiştir. Bu belge 2015 Erivan Zirvesi'nde standartların daha uygulanabilir ve kullanılabilir olması amacıyla revize edilmiş ve ESG-2015 belgesi olarak yeni formunu almıştır. Böylece tüm üye ülkeler ve paydaşlar arasında eğitim-öğretim faaliyetleri için ortak bir kalite anlayışı yaratılmıştır.

ESG-2015, yükseköğretimdeki kurumlarca hem iç hem dış kalite güvence süreçlerinde kullanılan bir referans belgedir. ESG-2015, kalite için standartlar sunmaz ya da kalite güvence işlemlerinin nasıl uygulandığını öngörmezler, ancak yükseköğretimde kalite sağlama ve başarılı öğrenme ortamları için hayati olan alanları kapsayan bir rehberlik sağlarlar. Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri iç-dış kalite güvencesi ve kalite güvence ajansları olmak üzere üç bölüme ayrılır. İlgili belgenin iç kalite güvencesi bölümünde, üniversitelerin sahip olması gereken kuruma özgü "İç Kalite Güvencesi Sistemi" unsurları yer almaktadır (Karakaya, 2017). ESG-2015 belgesinde "İç Kalite Güvencesi Sistemleri" unsurlarından programlar, öğrenme-öğretme ve değerlendirme, kamuoyunu bilgilendirme ile ilgili olanlar şu şekilde açıklamaktadır;

[2] E5 grubunu oluşturan kurumlar ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education; Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği), ESIB (The National Unions of Students in Europe; Avrupa Öğrenci Birliği), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education; Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği), EUA (European University Association; Avrupa Üniversiteler Birliği), ERAC (European Research Area and Innovation Committee; Avrupa Araştırma Alanı ve Yenilikçilik Komitesi) dır.

Öğretim programlarının tasarımı ve onaylanması: Yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan programlarının tasarım ve onayı için süreçleri olmalı ayrıca öngörülen öğrenme kazanımları ve önceden belirlenmiş yeterlilikleri karşılayacak şekilde tasarlanmalı ve hazırlanmalıdır. İlgili program bitiminde edinilen yeterlilik açık bir şekilde belirlenmeli ve istişare edilmeli, hem Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) hem de Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)'nin yükseköğrenimdeki uygun seviyesi ile ilişkilendirilmedir.

Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme: Kurumlar bünyesinde bulunan programların eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde oluşturulmalı ve değerlendirme süreçleri bu yaklaşımı yansıtır düzeyde olmalıdır.

Kamuoyunu bilgilendirme: Yükseköğretim kurumları, bünyelerinde bulunan programların içerikleri dâhil tüm faaliyetlerine ilişkin nesnel, güncel ve doğru bilgiyi güncel ve erişilebilir şekilde sunmalıdır (ESG-2015).

Yeterlilikler çerçevesinin uygulanması hem kalite güvencesi denetimleri hem de yeterlilik sistemlerinin ulusal ve uluslararası düzeyde şeffaflığının artması için önemlidir. Tüm üye ülkelerde yükseköğretimi daha şeffaf ve anlaşılabilir hale getirecek olan yeterlilikler çerçevesi uygulamaları yürütülmektedir (Çelik, 2012). Her ülke üniversitelerinde yer alan programlara ait yeterlilikleri kendi ulusal yeterlilikler çerçevesi ile ilişkili ve de Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) 'ne bağlı olarak oluşturmayı, sürecin her paydaş tarafından görünebilir olmasını sağlamaktadır. Bologna Süreci 2018 Faaliyet Raporu'nda yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasında iyi bir aşamaya gelindiği, sürece dâhil üye ülkelerin birçoğunun Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu sertifikalandırılmış ulusal yeterlilikler çerçevelerini oluşturduğu ve bunların ulusal otoriteler tarafından kamu politikalarında kullanıldığı belirtilmiştir. Ancak yine de sürece dâhil birçok ülkede bu konuda eksikliklerin mevcut olduğu ifade edilmiştir.

1999 yılından bu yana bireyin bilgiyi alma, işleme ve anlamlandırma süreçlerinde beyninde ne gibi değişmelerin gerçekleştiği araştırmacıların odak noktası olmuş ve yapılan çalışmalar sonucunda dünya ülkelerinin eğitim anlayışında bir takım değişmeler meydana gelmiştir. Bu değişmelerden ülkelerin eğitim anlayışına ve programlarına yansıyan en belirgin yenilik yapılandırmacı yaklaşımın eğitim öğretim süreçlerinde benimsenmesi olmuştur. Elbette günümüze gelindikçe değişim sadece öğrenme yaklaşımlarıyla sınırlı kalmamış eğitim-öğretim sürecinin bir paydaşı olan öğrencilerin

profilinde de değişimler yaşanmıştır. Murray ve Nallaya (2016)'a göre, eğitimin küreselleşmesi ve yükseköğretime katılımı artırma çabalarıyla üniversitelerde eğitim alan öğrenci demografisinde hızlı bir çeşitlenme gerçekleşmiştir. Gelişen ve teknolojikleşen dünyada kendi öğrenmesinin sorumluluğu alan ve şekillendiren, klasik öğrenme yöntemleri ile sınırlandırılmış öğrenme ortamlarından ziyade katılım ve paylaşım odaklı öğrenme ortamlarını benimseyen, öğrenmeyi öğrenen ve bunu yaşam becerisi haline getiren bir öğrenci ve yeni nesil profili ortaya çıkmıştır. Bu durum daha öğrenci merkezli bir eğitim ve program anlayışını da beraberinde getirmiş ve program anlayışına ivme kazandırmıştır. Özkan(2016), eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarıyı yakalamada program terimlerinin bilgi ve farkındalığının önemini vurgular. Bu yeni anlayışın programlarda ne kadar yansıtıldığını ve farkındalığın kazanıldığını uygulanan öğretim yöntem-teknikleri, değerlendirme ölçütleri gibi uygulamalar ile görmek mümkündür.

Yükseköğretim kurumlarının tanımlanan bu iç kalite güvencesi unsurlarını karşılama derecelerini en şeffaf ve görünür olarak uyguladıkları yer üniversitelerin Bologna Bilgi Sistemi web sayfalarıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile karşılaştırılabilirliğini, şeffaflığını ve öğrencilerin hareketliliğini sağlayan unsurlardan biri olan Bologna Bilgi Sistemi sayfalarında bir yükseköğretim kurumunda yer alan programlar ile ilgili ders ve program bilgi paketleri yer alır. Bu sayfalardan bir yükseköğretim kurumunda var olan programların amaçları, program sonunda öğrencilerin elde edecekleri kazanımları ve sahip olacakları yeterlilikleri, kabul ve mezuniyet koşulları gibi detaylı bilgilere ulaşılabilmektedir (Kızıl ve Babadogan, 2018).

Üniversitelerin Bologna Bilgi Sistemi sayfalarına ders içeriği oluşturma süreçleri ilgili birimlerde görev yapan öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır. İlgili programda üzerinde ders yükü olan akademisyenler sorumlu oldukları ders ya da derslere ait ders bilgi paketlerini oluşturmakta ve bölüm başkanlıkları ise akademisyenler iş birliği içerisinde program bilgi paketlerini doldurmaktadır. Genelde ilgili programın başında bulunan bölüm başkanlıkları programların Bologna Bilgi Sistemi sayfalarının doluluk oranını kontrolünden sorumlu olmaktadır. Üniversite genelinde ise tüm akademik birimlere bu süreçte gerekli desteği sağlamak üzere Bologna Eşgüdüm Komisyonları (BEK) görev almaktadır. İdeal uygulamada yükseköğretim programlarının değişen ve gelişen dünya şartlarına, öğrenci ihtiyaçlarına, öğrenci potansiyeli ve güncel öğrenme-öğretme yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanmış ve bunu da her paydaş tarafından şeffafça görülebilecek olan Bologna Bilgi

Sistemi sayfalarına eksiksiz olarak program ve ders bilgi paketleri üzerinden sunmuş olması beklenmektedir.

Taşdemir (2006) öğretim sürecini planlayan ve uygulayan öğretmenin tasarladığı öğretme süreçleri için belirlediği hedefleri olabildiğince gerçekçi tespit etmesi gerektiğini ifade eder. Ancak Türkiye'de üniversitelerin Bologna Bilgi Sistemi sayfaları incelendiğinde programlarda yer alan hedef ve kazanım ifadelerinin eksik, yanlış ya da yüzeysel şekilde oluşturulduğu gözlemlenmiştir. İlgili sayfalarda ayrıca programlara ait kabul ve mezuniyet koşulları, üst kademeye geçiş, istihdam olanakları, yeterlilik ifadeleri, ders amaç ve içerik ifadeleri, değerlendirme ölçütleri gibi pek çok veri boyutunda geliştirilmeye ihtiyaç duyulan noktalar tespit edilmiştir. Yeterlilik ifadeleri yanlış fiil kökleri ile ifade edilmiş ya da hiç ifade edilmemiş, yine bu ifadeler Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ)'nin bilgi, beceri, yetkinlik boyutlarında hiç sınıflandırılmamış ya da yanlış sınıflandırılmıştır. Ders bilgi paketlerinde yer alan amaç ifadeleri konu listesini öğretme şeklinde, içerik ifadeleri ise haftalık konu dağılımı bilgisinin kopyası şeklinde oluşturulmaktadır. Kazanım ifadeleri gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde öğrenmeye odaklı değil öğretmeye odaklı yazılmakta ve değerlendirme ölçütleri ile ilişkisi kurulmamaktadır. Güneş (2012) de çalışmasında üniversitelerin Bologna Bilgi Sistemi web sayfaları bilgi paketlerinde çok fazla bilgi ağırlıklı öğrenme kazanımlarının yer aldığını, kazanım- yöntem-teknik uyuşmazlığı olduğunu, yetkinlik ve becerilerinin yeterli ölçüde yer almadığını ve ölçme değerlendirmenin zayıf olduğunu belirtmektedir. Unvan (2016) ise sürecin en kritik boyutlarında bir olan istihdam edilebilirliğin üniversitelerin gündeminde yeteri kadar yer almadığını, program ve ders bilgi paketlerinde önceki öğrenmenin tanınması, yeterlilik koşulları ve kuralları, öğretim biçimi, hedeflenen öğrenme faaliyetleri ve öğrenme çıktıları gibi boyutlarda yetersiz veri girişlerinin yer aldığını ifade etmiştir. Temel amacının yükseköğretim kurumları arasında ortak bir zemin, güvenirlilik, şeffaflık ve hareketlilik sağlamak olan Bologna Süreci'nin, en önemli uygulamalarından biri olan Bologna Bilgi Sistemi sayfalarındaki bu problemler araştırmamızın problem durumunu oluşturmuştur.

Amaç

Çalışmanın temel amacı Bologna Süreci'nin şeffaf ve görünür uygulaması olan Bologna Bilgi Sistemi sayfalarında yer alan program ve ders bilgi paketlerinin Bologna Süreci'nin temellerini oluşturan strateji, ilke ve buna dayalı uygulamaları ve program

geliştirme ilkelerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirmektir. Bu doğrultuda Bologna Süreci'nin yapısal ve sistemsel reformlar boyutlarından kalite güvencesi uygulamalarının Bologna Bilgi Sistemi sayfalarında yer alan bilgi paketlerine ne ölçüde yansıtıldığı izlenecektir. Kalite güvencesi ile ilgili değerlendirmeler Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri (ESG-2015) 'nin iç kalite güvencesi standartları ve yönergeleri ışığında yapılacaktır. Ayrıca program geliştirme ilkelerinden amaç, hedef, kazanım yazma, değerlendirme ilkelerini ne ölçüde karşıladığı incelenecektir. İncelenen programların program geliştirme ilkelerini karşılama düzeyleri ise eğitimde program geliştirme alanında kabul görmüş yaklaşımlar üzerinden yapılacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Araştırma kapsamında incelenen lisans öğretim programlarının Bologna Bilgi Sistemi web sayfalarında yer alan:
   a) Program Bilgi Paketleri,
   b) Ders Bilgi Paketleri,

   içeriklerinin ESG-2015 belgesinde yer alan iç kalite güvencesi standartlarına ve program geliştirme ilkelerine uygunluğu nasıldır?
2. Araştırma kapsamında incelenen lisans öğretim programlarının birim ve üniversite Bologna Süreci sorumluları görüşlerine göre:
   a) program ve ders bilgi paketleri içerik bilgileri nasıl oluşturulmaktadır?
   b) program ve ders bilgi paketleri içerik oluşturulması süreçlerine yönelik neler önerilmektedir?

Önem

Bologna Süreci Avrupa sınırları içinde başlamış ve sürece üye olan tüm ülkeler için yükseköğretim alanında gerçekleştirilmiş önemli bir reformdur. Bu reform sadece ülkeler arası ortak bir zemine oturtulmuş bir Avrupa yükseköğretim ağı oluşturmak ile kalmamış aynı zamanda yükseköğretimde kalite boyutunda da önemli gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Sürece üye olan tüm ülkeler Bologna Süreci ile yükseköğretim sistemlerinde gerçekleşecek olan köklü değişimi ve yenileşmeyi kabul etmiştir. Türkiye Bologna Süreci'ne 2001 yılında dâhil olmuş, bu kapsamda tüm üniversiteleri ile köklü bir değişikliğe gitmiş ve oldukça başarılı bir yol kat etmiştir. Süreç boyunca Türk

yükseköğretim kurumları program ve ders içerikleri düzenlenmesinden yönetimsel ve denetimsel boyutlara kadar pek çok alanda değişim yaşamıştır.

Gerçekleşen bu köklü değişimlerin ülkemiz özelindeki izleme ve değerlendirme çalışmalarını da Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yapılmaktadır. YÖKAK yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve idari faaliyetlerinin değerlendirmelerini yapan, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilme faaliyetlerini yürüten bir kuruluştur (YÖKAK, 2020). Üniversiteler her beş yılda bir YÖKAK tarafından Bologna Süreci kalite temini süreçleri bağlamında bir dış değerlendirme sürecine tabi tutulur. Her dış değerlendirme bir iç değerlendirme sonucu elde edilen raporların incelenmesi kapsar. Bu açıdan kurumların ESG-2015 kalite standartlarını karşılamış olmaları gereklidir. Bu çalışmanın özelde Mardin Artuklu Üniversitesi genelde ise tüm üniversitelerimizin kalite temini süreçlerine (yeterlilikler çerçevesi uygulamaları, AKTS, kazanım yazma, amaç ve içerik oluşturma, değerleme ölçütleri boyutlarında) katkı sağlaması beklenmektedir. Sonuçlar sürecin ve araçlarının ne ölçüde içselleştirildiğine, kurum iç kalite süreci standartlarının karşılanabilmesi için alınması gereken önlemlere ve yapılması gerekenlere ilişkin tüm paydaşlara önemli bilgiler sunmaktadır.

Bologna Süreci'ne dâhil olan ülkelerde hem ulusal düzeyde hem de uluslararası düzeyde hareketliliği ve kalite güvencesi kapsamında güvenirliliği sağlayan unsurlardan biri de doğru bir şekilde doldurulmuş program ve ders bilgi paketlerine sahip Bologna Bilgi Sistemi sayfaları ve orada yer alan bilgilerdir. Bu bilgiler sürecin tüm paydaşları için yönlendirici ve bilgilendirici içerikler sunmaktadır. Bu çalışma;

- Aynı yükseköğretim programı için ulusal ve uluslararası düzeyde hareketliliği olası kılmak ve kalite temini süreçleri bağlamında Türkiye yükseköğretim sistemi için,
- Gerek kalite temini süreçleri gerekse program geliştirme ilkeleri bağlamında önem taşıyan unsurları ele alması açısından program ve ders bilgi paketlerini oluşturan akademisyenler için,
- Yükseköğretimin bir paydaşı olan öğrencilerin ulusal düzeyde bir yükseköğretim programı seçerken başvurduğu ve programlar hakkında temel bilgi sağlayıcısı olan Bologna Bilgi Sistemi sayfalarının etkililiği artırmak için önemlidir.

Sayıltılar

Bu bağlamda öğretim elemanlarının Bologna Süreci bilgi paketlerinde yer alan bilgilerin kendilerince doldurulduğu ve sistematik görüşme formu ile edilen görüşlerin içtenlikle yanıtlandığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Mardin Artuklu Üniversitesi bünyesinde yer alan lisans programlarının ESG-2015 belgesinin iç kalite güvencesi bölümünde yer alan "öğretim programlarının tasarımı ve onaylanması, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme ve kamuoyunu bilgilendirme" standart ve yönergelerine uygunluğunun incelenmesi ile sınırlıdır. İlgili belgede yer alan diğer standartlar ve yönergeler (öğretim elemanları, öğrenme kaynakları ve öğrenci desteği, kamuoyunu bilgilendirme, bilgi yönetimi vb.) Mardin Artuklu Üniversitesi lisans programlarının Bologna Süreci kalite güvencesi kapsamında değerlendirilmesi sürecinde ele alınmamıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde Dünya'da ve Türkiye'de üniversitelerin tarihsel gelişimi, yükseköğretim sistemlerinin genelinde meydana gelen büyüme ve gelişmenin boyutu, Bologna Süreci'nin tarihsel gelişimi ve boyutları yer almaktadır.

Dünya'da Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi

Bir toplumun var olması, gelişmesi, büyümesi, ilerlemesi ve ait olduğu dönem şartları ile rekabet edebilmesi için eğitim gerekli ve önemli bir role sahiptir. Toplumların refah düzeyleri sahip oldukları eğitim sistemlerinin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Toplumların içinde bulundukları çağ yalnızca demografik, ekonomik, siyasi açılardan toplumlarda değişim yaratmaz aynı zamanda onu oluşturan bireylerin ihtiyaçlarında da değişiklikler ve çeşitlilikler yaratır. Bireyleri ait oldukları çağın ihtiyaçlarına duyarlı ve hazır hale getirmede ise eğitim yadsınamaz bir dinamiktir ve her kademesi ile bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya adanmıştır. Yükseköğretim kurumları da bu bağlamda eğitim sisteminin en dinamik paydaşlarından biridir ve bireylerin eğitiminde büyük ve önemli bir rol üstlenmektedir.

Her ne kadar üniversite ve yükseköğretim kavramlarına çoğu zaman aynı anlamların yüklendiği ve bir birlerinin yerine kullanıldığı, hatta temel amaç ve işlemleri bakımından aynı çerçevede değerlendirildiği görülse de; yükseköğretim üniversitelerin yanı sıra yüksek teknoloji enstitüleri, fakülteler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri, meslek yüksekokulları gibi kurumları da bünyesinde kurumlar topluluğudur. Bu kapsayıcı yönüyle yükseköğretim üniversiteden farklılık gösterir. Yükseköğretim orta öğretim sonrası aşamada yer alan akademi, üniversite, meslek ve teknik yüksekokulları gibi türlü eğitim kurumlarını kapsamaktadır (Alaşahin, 2007). Yükseköğretim kurumları, içinde bulunduğu toplumların yüksek düzeydeki insan gücü ihtiyacını karşılayan, kültürün kuşaklar arası aktarımını sağlayan ve bilimsel çalışmalar ile toplumsal problemlerin çözüme kavuşturulmasını sağlamaya çalışan kurumlar olarak kabul edilmektedir (Atanur-Baskan, 2001). Elbette ki sistemin önemli bir paydaşı olan bu kurumlar yalnızca toplum ve bireylerinin ihtiyacını karşılamak ile sınırlı kalmaz aynı zamanda toplumu muhasır medeniyetler seviyesine çıkarmayı ve bilime katkı sağlamayı da hedefler. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4 (7c) maddesinde bu kurumlarının amacı söyle ifade edilmiştir:

"Yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır."

Üniversitelerin ortaya çıkışı, M. S. 1100-1200 yılları arasında eğitim alanında yaşanan büyük bir uyanış sonrası gerçekleşmiştir. Üniversite, Atina ve İskenderiye'deki Yunan akademilerinden ve Hıristiyan katedral ve manastır okullarından tamamen farklı, yeni bir üründür (Makdisi, 2012). Farklı tanımlarının yanı sıra en yaygın ifade ile üniversite kamu yararı için bilgi üreten ve yayan bağımsız bir araştırma ve eğitim kurumudur diyebiliriz (Ortaş, 2004). Meray (1971) "üniversite" denildiği zaman kuşaklar arası bilgiyi aktaran, bireylerin kişiliğini oluşturan ve geliştiren, bir takım mesleklere hazırlayan, bilimsel araştırmalarda bulunan, toplumun sorunlarına çözümde yardımcı olan yükseköğretim kurumlarının anlaşıldığını ifade etmektedir.

Latince "Universitas" kavramından türetilen üniversite "lonca, birlik" anlamına gelmektedir(TDK, Büyük Türkçe Sözlüğü). Rukancı ve Anameriç (2004) ise günümüzdeki üniversite ismine kaynaklık eden "*üniversitas*" teriminin Orta Çağ'da başka bir milletten olan yabancı uyruklu öğrenci kitlesini belirtmek için kullanıldığını ifade eder. Gürüz ise (1994), kavramın Latince bağımsız ve tüzel kişiliğe sahip lonca anlamına gelen "*üniversitas"* sözcüğünden türetildiğini ifade eder. . 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3(d) maddesinde üniversite, akademik özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip ileri düzeyde eğitim öğretim, yayın, bilimsel araştırma ve danışmanlık yapan; enstitü, yüksekokul, fakülte ve benzeri birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu olarak tanımlanır. Erdem (2006) bir eğitim kurumu olarak üniversitelerin sosyal, siyasal, ekonomik, eğitsel ve teknolojik değişmelere uyum sağlamasının bir gereklilik teşkil ettiğini ifade eder.

Var olduğu tarihten günümüze kadar üniversiteler üzerine sayısız tanımlamaların yapılmış ve misyonların yüklenmiş olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü içinde bulundukları çağın gereksinimlerine cevap vermeye çalışan her eğitim kurumu gibi üniversiteler de hizmet ettiği toplum ve dönem şartlarından etkilenerek şekillenmiş ve var olduğu toplum tarafından farklı açılardan önem atfedilerek tanımlanmıştır. Her toplum, genellikle üniversiteyi tanımlayan ve oluşturan, diğer kurumlardan ayıran unsurlardan bir takımını ortak paydada benimserken, bunlardan birine özellikle önem verir görünmektedir; uygulamasını da, büyük ölçüde, bu unsurun yön vericiliğinde kurmaya ve gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Meray, 1971). Bu sebepten ötürü bu

kurumlar, var oldukları sınırları aşmış olsalar da, içinde bulundukları toplumun kendine özgü kültürel, sosyal ve tarihi yapısı ile birlikte şekillenen özgün bir karakter taşımaktadır (Bingöl, 2012). Bu durumun bir sonucu olarak üniversite kimi zaman bir araştırma merkezi olarak görülürken kimi zaman da sadece bilgi aktaran, öğreten bir kurum olarak görülmüştür.

Tarihte ilk ortaya çıktıkları, sınıfsal farklılıkların önemli olduğu yönetimlerde üniversiteler az sayıda ayrıcalıklı öğrencinin eğitimini üstlenen, bilgiyi yaymak ve kişiliği geliştirmek amaçları doğrultusunda varlığını sürdüren kurumlar olarak görülmüştür. Bu görüş doğrultusunda üniversitelerde sadece yönetici sınıfından seçilmişler eğitim alacak ve bu eğitimin amacı bilgiyi geliştirmek değil öğrencilerin bilgi dalları arasındaki ilişkiyi keşfetmelerini sağlamak olacaktır. Skolastik bir düşünce yapısıyla eğitim veren bu kurumlar ait olduğu meslek dallarında uzmanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

18. yüzyıldan 20. yüzyıl başlarına kadar olan sürede üniversiteler özgürlük, bireylerin eğitim hakkı, yurttaşların refahı ve ekonomiye katkısı gibi değerler etrafında yeniden şekillenmiş ve ikinci kuşak üniversiteler ortaya çıkmıştır. Wilhelm von Humbolt (1767-1835)'un görüşlerinin etkisinde kalan üniversiteler öncelikli bilim ve araştırma odaklı kurumlar olarak görülmüşlerdir. Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı (2010) ise 20. yüzyıl ortalarına kadar üniversitelerin II. Dünya Savaşı sonrası sanayileşmeyi artırmak için bilgi ve Soğuk Savaş sonrası eğitimli insan, yüksek yaşam standartları için bilgi olmak üzere iki temel nitelik etrafında şekillendiği ifade eder.

20. yüzyıl sonlarına doğru ise eğitimin ekonomik hayatta oynadığı temel rol göz önüne alınmış, akademik sistemin sosyal koşulları ve işe alma mekanizmaları inceleme altına alınmıştır. Gelişen ve değişen dünya şartlarıyla birlikte teknolojinin ilerlemesi, endüstrinin daha bilimsel bir nitelik kazanması üniversitelerin artan uzman ihtiyacını karşılayan "Üçüncü Kuşak" üniversiteleri olarak kaşımıza çıkmışına yol açmıştır.

Wissema (2009) tarihte ilk ortaya çıktıkları günden günümüze kadar olan süreçte üniversitelerin üç aşamada değişim ve gelişim gösterdiğini ifade eder. Tekeli (2003) ise 900 yıllık tarihi gelişimi içerisinde üniversite kurumunun kilise odaklı ortaçağ üniversitesi, araştırma temelli ulus devlet üniversitesi (Humboltian), bilgi toplumu üniversitesi olmak üzere bir birinin dönüşümü olan üç aşamadan geçtiğini ifade eder. Çiftçi (2010) ise, üniversitelerin bilimsel çalışma odaklı birinci kuşak üniversitelerden araştırma odaklı ikinci kuşak üniversitelere, daha sonra ise toplumla bütünleşen girişimci üçüncü kuşak (3K) üniversitelere doğru değişim yaşadıklarını belirtir.

Wissema tarafından geliştirilen, değişimlerin farklı açılardan detaylandırıldığı tabloyu incelediğimizde "Birinci Kuşak" üniversitelerde sadece gerçeği savunan, Skolastik metodun benimsendiği bir eğitim anlayışının hâkim olduğunu görülmektedir. "İkinci Kuşak- Humboltian" üniversitelerde ise eğitim ile araştırmanın birlikte yer aldığı, üniversitenin rolünün doğayı keşfetmek olduğu bir araştırmacı üniversite modeli ortaya çıkmıştır. "Üçüncü Kuşak" üniversite modelinde ise eğitim, araştırma ve know-how kullanımı birleşiminden oluşan bir amaçlar olgusu oluşturulmuş, üniversitenin rolünün değerler yaratmak olduğu bir model ortaya çıkmıştır.

Tablo 1

Üniversite Kuşaklarının Özellikleri

Kuşak	Birinci Kuşak	İkinci Kuşak	Üçüncü Kuşak
Amaç	Eğitim	Eğitim-Araştırma	Eğitim-Araştırma, Yapabilme Bilgisi
Rol	Gerçeği savunmak	Doğayı keşfetmek	Değer yaratmak
Yöntem	Skolastik	Modern bilim, tek disiplinli	Modern bilim, çok disiplinli
Çıktı	Profesyoneller	Profesyoneller, bilim insanı	Profesyoneller, bilim insanı, girişimciler
Uyum	Evrensel	Ulusal	Global
Dil	Latince	Ulusal diller	İngilizce
Organizasyon	Fakülte, Yüksekokul	Fakülteler	Enstitü
Yönetim	Rektör	Yarı-zamanlı akademisyenler	Profesyonel yönetim

Kaynak. Wissema, 2009,ss.29

Ortaçağ Üniversiteleri

Orta Çağ üniversiteleri, günümüz üniversitelerinin temelini oluşturan, daha çok bilginin öğretilmesi, aktarılması ve yayılmasını hedefleyen üniversiteler kategorinde yer almaktadırlar. Orta Çağ Rönesans ve Antik Çağ arasında yer alan bir geçiş dönemi olarak kabul edilmekte ve M. S. 476'dan başlayıp Aydınlanma Çağı'na kadar olan dönemi kapsamaktadır. Orta Çağ'ı Batı Roma İmparatorluğu'nun yıkılışından M. S. 1000 yılına kadar olan döneme Erken Orta Çağ, M. S. 1000 yılından başlayıp M. S. 1300 yılına kadar olan döneme Yüksek Orta Çağ ve M. S. 1300 yılından yaklaşık olarak M. S. 1500 yılına kadar olan döneme de Geç Orta Çağ olmak üzere üç bölüme ayırmak mümkündür.

Yunan ve Roma döneminde yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumların varlığını bilmemize rağmen üniversite olarak tanımlanabilecek kurumlardan söz etmek pek mümkün değildi. Ortaçağ üniversitelerinden önce Avrupa'da ise bazı temel bilgilerin ve okuma-yazma becerilerinin öğretildiği manastır, katedral, kilise okulları ve

dönemin önemli hocalarının belli öğrenci gruplarına ders verdikleri merkezler (studium generale) bulunmaktaydı (Rukancı ve Anameriç, 2004). Altıncı yüzyıl Erken Ortaçağ'ının büyük uygarlık merkezleri olan manastırlarda verilen eğitim "Yedi Temel Sanat" diye adlandırılan bir sisteme dayanmaktaydı. Bunlar; gramer, diyalektik, retorik, aritmetik, gökbilim, geometri ve müzik idi (Ülgen, 2010). Bunun yanı sıra değişik zanaat ve sanatların öğretildiği atölyeleri, el yazması kitapların çoğaltıldığı kütüphaneleri, keşişleri, malikâneleri ve diğer her türlü iş gücü sayesinde manastırlar birer üretim, eğitim, ekonomik model ve ruhani bir yaşam merkeziydiler (Küken, 2001). Sepetçi (2016) Avrupa'da onuncu yüzyılda oluşan sosyo-ekonomik canlılığın bazı okullarda teoloji, felsefe, gibi bilimlerin ileri düzeyde eğitiminin verilmesini sağladığını ifade eder. Bu kurumlar on ikinci yüzyılda etkilerini kaybetmiş ve yerlerini üniversitelere bırakmışlardır.

Orta Çağ üniversitelerinin ortaya çıktığı dönem Yüksek Orta Çağ'a denk gelmektedir. Çünkü Roma İmparatorluğu'nun yıkılmasından sonra ciddi bir ekonomik ve siyasi buhran yaşayan Avrupa on birinci yüzyıl sonlarına doğru yeniden ekonomik olarak güçlenmiş, tarımda iyileştirme ve ilerleme çalışmaları artmış, yerleşik hayata geçilmiş, kentleşme olgusu yeniden baş göstermiş ve artan refah düzeyi ile eğitimde bilimsel faaliyetler başlamıştır. On birinci yüzyıl sonunda Avrupa'da yerleşme ve şehirleşmeden kaynaklı nüfus yoğunluğu artmış ve batı okul ve eğitim sistemi bu artış karşısında yetersiz kalmıştır. Bunun sonucu olarak Avrupalılar Endülüs Emevi Devleti dolaysıyla da İslam kültürünü öğrenmek zorunda kalmışlardır (Küken, 2001). Böylece bilimsel çalışmaları ve yetişmiş bilim adamları sayısı bakımından Avrupa'dan önde olan İslam Dünyası'ndan ve antik Yunan'dan elde edilen bilgilerin Latince 'ye çevrilmesi ile Avrupa'daki din adamlarının bilgi düzeyinin artması, Avrupa'da kurumsal birlik fikrinin ortaya çıkması, ticaretin gelişmesi gibi faktörler de Orta Çağ üniversitelerinin oluşumuna zemin hazırlamıştır.

On ikinci yüzyılın genel gelişmeleri içinde oluşagelen Avrupa'da üniversiteleşme sürecinin başını Paris ve Bologna üniversiteleri çekmektedir. Orta Çağ'da kurulan ilk üniversite Bologna Üniversitesi (1088) dir. Bologna üniversitesi bir meslek öğrenmek isteyen öğrenciler tarafından, kendi finansal döngüsünü yine bu öğrencilerin karşılayacağı şekilde kurulmuştur. Bu okullarda idari hizmet veren rektörler orada eğitim gören öğrencilerin oylarıyla seçiliyor ve hocaların eğitim hizmetleri de yine bu öğrencilerin finansmanı ile ödeniyordu. Ancak bu durum on üçüncü yüzyıl 'da yerel yönetimlerin üniversite yönetimini ele alması ile son bulmuştur.

Daha sonra Katolik kilisesi tarafından ruhban sınıfı yetiştirmek amacı ile 1160 yılında Paris üniversitesi kurulmuş, kilise ve öğretmenler arasında çıkan anlaşmazlık sebebi ile buradan ayrılan hocalar ile de 1167'de Oxford Üniversitesi kurulmuştur (Gürüz, 1994).

Orta Çağ'da kurulan üniversitelerin iki ayrı ekol etrafında oluştuğunu söylemek mümkündür. İlk ekol hocalar loncası olarak adlandırılan öğreticiler topluluğu, ikinci ekol ise bu loncayı dışlayan öğrencilerin oluşturduğu öğrenci loncaları ekoludur (Ülgen, 2010). İlahiyat alanında uzmanlaşan Paris Üniversitesi hocalar ekolüne örnek teşkil eder ve burada eğitim veren hocalar kendi yöneticilerini seçmek, akademik unvan vermek gibi yönetsel süreçlerden; verilecek olan dersler, uygulanacak olan sınavlar gibi eğitsel süreçlere kadar karar mekanizmasında her daim aktif rol oynarlardı. Hukuk alanında uzmanlaşan Bologna Üniversitesi ise öğrenciler ekolüne örnek teşkil etmektedir. Ve burada gerek yönetsel gerek eğitsel tüm süreçlerde karar öğrencilerdeydi ve öğrenciler hocaların denkliği, verilecek ücret ve cezalar gibi konularda karar verici durumdaydılar (Erol,2005).

Ortaçağ üniversiteleri için ilk zamanlar yerleşik bir düzen veya bir mekânın varlığından söz etmek pek mümkün olmamıştır. Belli alanlarda uzman olan hocalar şehir şehir gezmekte, eğitim için kiralanan mekânlarda geçici süreliğine ders verilmekte, mekân ya da şehirli burjuvalar ile ilgili bir problem ortaya çıktığında ise hocalar o şehri terk edip başka bir şehre göç etmekteydiler. Öğrenciler de hocalar hangi şehirde ders vermeye başlar ise oraya gidip yerleşmekteydiler. Ortaçağdaki çoğu üniversite bu şekilde yaşanan göçler sonucu oluşmuştur. Bunlara örnek olarak Paris Üniversitesi'nde yaşanan göç ile oluşan Oxford Üniversitesi, Bologna'da yaşanan göç ile oluşan Padua ve Vincenza Üniversiteleri, Padua'da yaşanan göç ile oluşan Vericelli Üniversitesi verilebilir.

Ortaçağ üniversitelerinin örgütlenmesi ele alındığında fakülte ve fakülte sisteminin yanı sıra günümüz özel okul sistemine denk gelen kolej sisteminin de varlığı dikkat çeker. Bu sistem fakir öğrencilerin barınmaları için zengin hayırseverler tarafından yapılan günümüz yurt sisteminin de öncüsü olan kurumlardır. Bu kurumlar sayesinde daha önce belli bir mekânı olmayan ortaçağ üniversitelerinin mülkleri olmuş, yerleşik düzene geçişlerini sağlanmış, bünyelerine yapılan kitap bağışları ile de ilk üniversite kütüphanesi oluşumu hayata geçirilmiştir (Erol,2005).

Avrupa'da on ikinci yüzyıl sonrası kurulan üniversitelerde verilen eğitimin ve uygulanan programların bir birlerine çok benzer şekilde tek biçimlilik özelliği taşıdığını söylemek mümkündür. Var olan bu tek biçimli olma hali hem öğreticilerin hem de

öğrencilerin farklı üniversiteler arası geçişlerini kolaylaştırmakta idi (Rukancı ve Anameriç, 2004). Bu üniversitelerdeki programlarda gramer, mantık, retorik, ve aritmetik olarak kendi içinde ayrımları olan temel yedi bilim yer alıyordu (Ülgen, 2010). Geleneksel katedral ve manastır programlarının aynısı olan bu dersler daha üst fakülteye geçişi sağlayacak hazırlık bilgilerini vermek amacıyla öğretiliyordu. Bilinen genel yargının aksine ortaçağ üniversitelerinde dini eğitim verilmezdi ve eğitim dili Latince idi. Verilen eğitimin master seviyesi yedi sene olup bu eğitimi tamamlayan adaylar öncelikli olarak bir topluluk önünde tezlerini sunar ve tartışmaya açarlardı. Tartışmalardan başarı ile geçen aday mastır derecesini alır, iki yıl süre ile üniversitede ders verir ve bu zorunlu sürenin sonunda ise tıp, hukuk, ilahiyat alanında doktora derecesi almak için başvuru yapardı. Dersler her yerde aynı yöntem ile işlenmekteydi. Hocalar işlenecek konu ile ilgili metinleri sınıfa getirmekte, öğrencilere bunu sesli okumakta ve metnin anlamı ile ilgili tartışmalar açmaktaydılar. Eğitimin amacı gerçeğe ulaşmaktı ve gerçek ancak bir bilgenin (hocanın) elinde bulunan metnin yorumlanmasında saklı idi. Le Goff (2000) bu durumu daha önce Avrupa yer etmiş dogmaya dayalı değerlere göre değil aksine denenmiş ve değerlendirilmiş değerlere dayalı ilk sosyal ilerlemesi olarak ifade eder.

Tüm bu veriler doğrultusunda Orta Çağ üniversitelerinin, yerleşik bir mekan, bilimsel ve akademik özerklik, öğreticilere verilen dereceler ve belli uzmanlık alanlarında hizmet veren fakülteler gibi unsurları ile günümüz üniversiteleri ile benzerlik gösterdiği ifade etmek mümkündür (Kuzu,2013).

Humboltian Üniversiteler

Orta Çağ'da kuruluşlarından, on altıncı yüzyıldaki reformasyona kadar üniversiteler, Avrupa'nın kültürel yaşamının merkezinde yer almışlardı. Ancak üniversiteler değişen dünyanın yeni entelektüel gelişmelerinin gerisinde kalmış ve prestijleri ve ayrıcalıkları ile güvende olan birçok Avrupa üniversitesi geleneklere boğulmuştur (Lay,2004). Üniversite olgusu, ortaçağda esas olarak eğitim-öğretim işlevi üzerine şekillenirken, on yedinci yüzyıla kadar odak nokta olan Hıristiyanlıktan modern deneysel bilimlere yönelik evrensel ideolojiye geçişin yaşanması ve ulus devlet anlayışının gelişmesi ile birlikte başlatılan modernizasyon projesine uygun olarak araştırma işlevine odaklanmıştır (Sabour, 2005; Akt: Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012).

Ortaçağda kuruldukları ilk dönemden belli bir dilime kadar üniversiteler kilisenin ve siyasi otoritenin desteğini alarak varlığını devam ettirmişlerdir. Ancak on altıncı yüzyılda kilisenin halka zulmetmesi, dinin halk üzerinde bir baskı aracı olarak kullanılması, kilisenin dini inançları kullanan bir kurum haline gelmesi ve Rönesans ile özgür düşüncenin yayılmaya başlaması, hümanizmin ortaya çıkması hem kilisenin toplum üzerindeki hem de eğitim kurumları üzerindeki etkisini azaltmıştır. Martin Luther önderliğinde başlayan Reform hareketleri bu süreçte Avrupa'da yankı bulmuş; hem Avrupa hem Almanya özgür düşünce akımı ile ileriye dönük bir gelişme yaşamıştır. Avrupa'da durum değişmiş, eğitim daha çağdaş ve laik temellere dayandırılmış, okullar dönemin ihtiyaçlarına göre revize edilmiş ve modern çağda durağanlaşmış üniversite kurumuna müdahale edilmiştir.

Ayrıca on sekizinci yüzyıl sonu ile on dokuzuncu yüzyıl başlarında birçok kıta Avrupa'sı üniversitesinin Napolyon tarafından kapatılması Fransız üniversitelerini devletin bir organı haline getirmiş, üniversitelerin amacı hükümetin ideolojisine uygun kadrolar yetiştirmek olarak tanımlanmıştır (Arap, 2010). Siyasi otoritelerin üniversiteleri devlete hizmet eden ve devlet için bilgili hukukçular ve memurlar yetiştiren kurumlar olarak görmesi üniversitenin özerk ve çok uluslu yapısını zedelemiştir. Üniversiteler çağın gerekliliklerini yerine getiren ve değişimlere ayak uyduran yapısından uzaklaşmıştır.

Tüm bu değişimlerin ve dönüşümlerin etkisinde üniversiteler Orta Çağ'ın bilgiyi aktaran ve yayan kurumları olmaktan sıyrılmış, araştırma üniversiteleri olarak adlandıracağımız, modern üniversitelerin temelini oluşturan, Wilhelm von Humbolt'un kurucusu olduğu ikinci kuşak-araştırma üniversitelerine (Humboltian University) dönüşmüştür. Humbolt (1767-1835) bilginin öğretilmesi ile araştırma arasında sıkı bir bağın olduğunu savunur. Bir bilginin sunulması için önce o bilginin elde edilmesi gerektiği gerçeğinden yola çıkarak, bilginin de ancak arayarak ve araştırarak elde edilebileceğine inanır. Araştırmacı bir ruh baskı altında kendini özgür hissedemez ve bilgi arayışında başarısız olur. Bu nedenden ötürü Humbolt modeli üniversiteler özgür bir düşünce ortamı ve araştırma odaklı olma temelleri üzerine kuruludur. Araştırma üniversiteleri lisansüstü eğitim ağırlıklı olan ve temelde araştırma işlevini yerine getirmek üzere kurulan üniversitelerdir (Erdem, 2002).

Humbolt Üniversitesi'ne geçiş, Hümanizmin entelektüel bir hareket olarak yükselişinin görülebileceği bir değişim olan Rönesans ve Aydınlanma arasındaki toplumsal değişim çağında kök salmıştır. Wittrock (1993) on dokuzuncu yüzyılda

üniversitelerin edinilen bir bilgi kaynağının, olgunlaşmamış ergenlere aktarıldığı kurumlardan, modern dünyanın 'eksenel kurumları' olan araştırma odaklı kurumlara dönüştürülmelerinin eşgüdümlü olduğunu ifade eder. Temellerini Humbolt geleneklerinin temel ilkelerinden alan araştırma, yükseköğretim kurumlarının en önemli özelliklerinden ve görevlerinden biri olmuştur (Meray, 1971).

Kantçı çizgideki Wilhelm von Humboldt önderliğinde 1810'de kurulan Berlin Üniversitesi de bu özellikleri bünyesinde barındıran Alman üniversite modelinin bu bağlamda da günümüz modern üniversitesinin ilk örneğidir (Kuzu, 2013). Humbolt, kendi ismini taşıyan okulunu milletin kültür kaynağı, var olduğu toplumun ruhu ve varoluşunun kaynağı olarak ifade etmiş ve bu ideale göre tasarlamıştır (Kenan, 2015). Her ne kadar kendi ülkelerinde var olan özel koşulları yansıtarak farklılaşsalar da diğer modern üniversiteler de araştırma ve öğrenme bütünlüğü özelliği taşımış ve bu özellikler etrafında şekillenmiştir. Modern üniversitelerin örneklerini görebileceğimiz Fransa'da üniversiteler devlete ve topluma faydalı meslek erbabı yetiştirmek, İngiltere'de insanı hayata hazırlamak, Amerika' da ise sanayinin ihtiyaç duyduğu insan gücünü karşılamak amaçları etrafında araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Östling (2018) Humboltian tarzda eğitim veren üniversite programlarının genel özelliklerini şu ifadeler ile özetlemenin mümkün olduğunu ifade eder; araştırma ve öğretim birleşimi, akademik özgürlük (Lehrfreiheit und Lernfreiheit), bilim ve bilginlik birliği, eğitmek yerine eğitim. Bu üniversitelerde çalışan öğretim üyesi çalışacağı akademik konuyu seçmede, öğrenci ise öğrenmek istediği akademik konuyu seçmede özgürdür. Böylece öğrenci kendi araştırmasını üstlenecek, öğretim üyesi ise onu ihtiyaç duyduğu konularda yönlendirecektir. Her iki paydaş kendi özgür alanlarında ve iadeleri ile birlikte bir uyum içinde çalışacak ve gelişecektir. Bu Alman modeli üniversitenin modern üniversitenin temellerini oluşturduğu söylenebilir çünkü araştırmayı üniversitenin temel hedefleri içerisine alması dahi kendi başına köklü bir devrim olarak kabul edilebilir (Antalyalı, 2007).

Üçüncü Kuşak Üniversiteler " Girişimci Üniversite"

Uzun geçmişi içerisinde üniversiteler, "eğitim" yönü ağır basan üniversiteler, sanayi toplumunun gerekleri içinde "araştırmacı" üniversiteler ve son olarak da ekonomik ve sosyal kalkınmaya katkı sağlamayı benimseyen " girişimci" üniversiteler olarak üç temel aşamadan geçmiştir (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012). Etzkowitz (2004), ekonomik ve sosyal kalkınma için bir misyonu bütünleştiren ikinci bir akademik

devrimin, geleneksel öğretim ve araştırma üniversitesini girişimci bir üniversiteye dönüştürdüğünü belirtir. Wissema (2009), finansmana, öğrencilere ve akademisyenlere yönelik rekabetin artması ve aynı zamanda teknolojiye dayalı ekonomik büyüme için devlet taleplerinin oluşmasının üniversitelerde bir dönüşüme yol açtığını ve bu dönüşümün " Üçüncü Kuşak Üniversite" kavramını oluşturduğunu ifade eder. Bu bilim adamlarının her ikisinin de üniversite dönüşümü konusundaki fikirlerinin gösterdiği gibi, bugünün sosyal ve ekonomik kalkınmasının üniversitenin misyonuna bağlı olduğunu ve girişimciliğin ayrılmaz bir rol oynadığını söylemek mümkündür (Kyrö ve Mattila, 2012).

1900'lı yıllarda yükseköğretime olan talepte ciddi bir artış yaşanmış ve üniversitelere finansal desteği sağlayan kamu kaynakları yetersiz kalmıştır. Kitleselleşmeden kaynaklanan finansman sıkıntısı, yükseköğretim sistemlerinin ve kurumlarının, kendi gelirlerinin büyük bir yüzdesini oluşturma noktasında giderek daha fazla sorumlu kılmıştır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Bu durum üniversiteleri kendilerine ek kaynak sağlayacak olan projelere, araştırmalara ve yeni işbirliklerine yöneltmiştir.

Yirmi birinci yüzyılda bilişim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, ekonomik entegrasyon, rekabet, İngilizcenin yaygın dil olarak kabul görmesi küreselleşme olgusunun oluşmasını sağlamıştır. Artan teknolojik ve ekonomik gelişmeler sayesinde bilgi artık daha kolay elde edilebilen bir hal almış, sadece ulusal değil uluslararası bir bilgi alışverişi ihtiyacı içine giren akademisyenler ve öğrencilerin yükseköğretim sistemleri içinde bilgi arayışları doğrultunda daha fazla hareketlilik istemişlerdir. Böylece akademisyenler küresel akademik pazarda en iyi kariyer fırsatı peşinden koşarken üniversiteler de en iyi akademisyen, öğrenci ve en iyi araştırma sözleşmesi için rekabete girmiştir.

Buna ek olarak bazı hükümetler neo-liberal yönetme biçimlerini benimsemiş ve bu politikalarının bir sonucu olarak da üniversitelerin kaynak oluşturmak amacıyla "girişimci" olmaları gerektiğini savunmuştur (Küçükcan ve Gür, 2009). Bu yönetimler üniversitelerin bilimsel araştırmalar yürütmesi ve bilimi öğretmesinin yanı sıra ticari firmaların etkinliklerini bilim ile harmanlayarak bu etkinliklere kuluçka merkezleri olmalarını beklemektedir. Diğer bir ifade ile üniversiteler artık ikinci kuşak üniversitelerin bilgi ve araştırmaya odaklanan kimliklerinin ötesinde bilgi üreten ve ürettiği bilginin nasıl kullanılacağını ve ticarileştirileceğini bilen üniversite kimliklerine bürünmeleri konusunda yönlendirilmiştir. Bu nedenden ötürü üniversiteler artık sadece

bilgi üreten kurumlar değil kendi kaynaklarını üreten, diğer yükseköğretim kurumları içerisinde saygınlık kazanma kaygısı güden ve bunun için rekabet edebilen finans odaklı kurumlar olmaya başlamıştır. Dolayısıyla bu yeni görünüm üniversiteleri salt bilgi üreten kimliklerinden sıyırıp daha geniş bir vizyon ile verim almaya odaklanan bir araç haline getirmiştir (Özer, 2011).

Bu açıdan bakılacak olur ise yeni bir model olarak girişimci üniversite yaratıcılık, innovasyon ve değişim üzerine şekillenen girişimcilik kavramının üniversite ayağını temsil etmektedir (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012). Bu yeni modelde bir yükseköğretim kurumu olarak üniversite dış dünyanın isteklerine ve ekonomi piyasasının ihtiyaçlarına uyum sağlamak amacıyla yalnızca öğretim değil araştırma ve topluma hizmet etme sorumluluklarını da yerine getiren kurumlar kimliğine bürünmüşlerdir (Arap, 2010). Ortaya çıkan bu yeni kimlik ile eğitim-öğretim ve araştırmanın içeriği değişerek, yalnızca bilim için bilim değil aynı zamanda toplumda var olan sorunlara pratik çözümler üretmek için bilim ve eğitim anlayışı yerini almıştır. Elbette ki bu yeni durum ile beraber üniversiteler akademisyenler komünü olmaktan çıkmış, ekonomik güçlerinin tesiri altında şekillenen organizasyonlara dönüşmüşlerdir (Tekeli, 2003). Girişimci üniversitelerin ortaya çıkması ile birlikte üniversitelerin sadece eğitim veren ve araştırma yapan kurumlar olmalarının ötesinde ekonomik büyümenin de bir parçası oldukları gerçeği kabul görmüştür. Böylece devlet artık üniversite için hizmet ve kaynak sağlayıcı olma özelliğinden sıyrılıp işleyiş düzenleyici olma konumuna geçmiştir. Gerekli kaynağı sağlama görevi üniversitelere yüklenmiş onlar da bunu öğrencilerden ve üniversite-sanayi işbirliği gereği piyasalardan sağlamaya başlamıştır.

Üniversitelerin girişimci olmaları patent, danışmanlık, bilimsel projeler, sözleşmeli araştırmalar ve özel kurslar gibi pek çok alanda faaliyet göstermeleri anlamına gelmektedir. Girişimci üniversite modeline uyan üniversiteler bulundukları bölgelerin potansiyelini değerlendirerek araştırma ve geliştirme yoluyla hem bölgeye hem de üniversiteye katkı sağlamaktadırlar ayrıca kendi kaynaklarını oluşturma ve bulundukları yerde yeni istihdam alanı oluşturmaktadırlar (Çiftçi, 2010). Odabaşı (2006) girişimci üniversitenin, bu uygulamaların anavatanı olan A.B.D. 'de olmak üzere, son yıllarda Avrupa ülkelerindeki üniversitelerde de örnek alınarak uygulanmaya çalışıldığını ifade etmektedir.

Girişimci üniversitenin faaliyetlerini kendi işini kurabilecek girişimci kültüre sahip öğrenciler yetiştirebilmek, teknoparklar ve iş dünyası ortaklıkları ile öğrencilerine

iş alanı yaratmak olarak sıralamak mümkündür. Bu bağlamada bu üniversitelerin öğrencilerinin müzakere teknikleri, zaman-süreç-proje yönetimi ve yaratıcılık teknikleri gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir (Özer, 2011). Türkiye'de de bu doğrultuda 1992 yılında Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü ve İzmir İleri Teknoloji Enstitüsü kurulmuştur. Keza Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi başlıklı 2006 tarihli raporunda YÖK üniversitelerdeki bilimsel araştırma faaliyetlerini sermaye ve özel sektörün gelişimi açısından verimli kılmayı amaçladığını da ifade etmiştir (Sallan Gül ve Gül, 2014).

Türkiye'de Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'de üniversitelerin tarihsel gelişimi iki ayrı bölümde ele alınmıştır.

Cumhuriyet Öncesi Üniversitelerin Gelişimi

Cumhuriyet öncesi dönemde var olan medrese ve benzeri eğitim kurumlarının günümüz Türkiye üniversitelerine öncülük edip etmediği tartışmaları şöyle dursun bu araştırmada bir ilişki aranmaksızın Osmanlı döneminde var olan eğitim kurumlarından başlayarak Cumhuriyet dönemine kadar olan kurumların durumu ve değişimi betimlenecektir. Zira bazı araştırmacılar yükseköğretimin temellerinin medreselere dayandığını savunsa da Gürüz (2001), medreselerin Avrupa'da kurulan ilk üniversitelere kuruluş ve öğretim içeriği olarak örnek teşkil ettiğini ancak aynı durumun Türk üniversitelerinin kuruluşu için geçerli olmadığını ifade eder. Dölen (2010) ise, yönetimi medrese zihniyetine karşı olan modern bilimin medreselerden doğmasının ve burada yer bulmasının mümkün olmadığını belirtir. Marangoz (2008), yapı ve organizasyon açısından farklı olsalar da İslam coğrafyasında yer alan eğitim-öğretim kurumlarının Ortaçağda Avrupa'da var olan ve bir süre sonra üniversite olarak faaliyet gösteren kurumlara model oluşturduğunu ifade eder. Kenan (2015) ise sekizinci yüzyıldan itibaren şekillenmeye başlayan medreselerin on birinci yüzyıl sonrası hem Müslüman coğrafyada hem de Avrupa kıtasında yükseköğretimin kurumsallaşması ve ders içeriklerinin şekillenmesi noktalarında önemli katkılarının olduğunu ifade etmektedir. Küken (2001), Avrupa'da yüksek düzeyde öğretim yapan ve üniversite diye adlandırabileceğimiz kurumların on üçüncü yüzyılda ortaya çıktığını ve bu üniversitelerin mimari, ders programı ve eğitim metotları bakımından medreselerin birer kopyası olduğunu ifade eder. Sallan Gül ve Gül (2014), yükseköğretimin tarihinin

kökenlerinin milattan önce dördüncü yüzyılda Platon'un Akademiya'sına, Türk tarihinde ise Selçuklular tarafından on birinci yüzyılda kurulan medreselere dayandığını ifade ederek bu savı destekler.

Medrese, ister ilköğretim isterse yükseköğretim olsun, laik veya dinsel her tür eğitim kurumu için kullanılan Arapça kökenli bir kelimedir (Wikipedia,2020). İslamiyet'in ilk dönemlerinde cami ve mescitlerin yanında bulunan, temel işlevlerinin Kur'an ve namaz öğretecek din âlimlerinin yetiştirilmesi olan bu kurumlar on birinci yüzyıla gelindiğinde bu işlevlerinin yanı sıra şiir, felsefe, tarih, coğrafya, matematik ve mühendislik gibi alanlarda da eğitim vermeye başlamıştır. İlk resmi medrese Nişabur kentinde Selçuklu sultanı Tuğrul Bey tarafından 1040 senesinde açılmış, onu Nizamülmülk tarafından Bağdat gibi büyük merkezlerde kurulan, belli programları uygulayan Nizamiyeler izlemiştir (Gürüz, 2001).

Selçuklu Türklerinden devralınan medreseler Osmanlı döneminde yapı ve işleyiş bakımından geliştirilerek farklı şehirlerde de açılmak üzere yaygınlaştırılmıştır. Osmanlıların kurduğu ilk üniversite 1331'de İznik'te kurulan Orhan Gazi medresesidir. Daha sonra devletin sınırlarının genişlemesi ile birlikte Edirne ve Bursa başta olmak üzere pek çok şehirde medreseler açılmış, 1451 yılına gelindiğinde ise sayıları 82'e ulaşmıştır. İstanbul'un fethi(1453) sonrası ise Fatih Sultan Mehmet tarafından Fatih medresesi (Sahn-ı Seman medreseleri) kurulmuş ve yine Fatih döneminde medreselerin yönetim, müfredat ve akademik yapısını düzenleyen Fatih Kanunnamesi Türk tarihinin ilk yükseköğretim mevzuatını oluşturmuştur (Gürüz, 2001). Daha önce süreye dayalı bir geçme sistemi olan medrese eğitimi Fatih dönemi ile ders geçme sistemine dayalı hale getirilmiştir. 1550 ile 1557 yılları arasında kurulan Süleymaniye Medreseleri ise ilk tıp okulu olan Darütıp'ı bünyesinde bulundurması münasebetiyle ayrı bir önem taşır. Buradan anlaşılacağı üzere Osmanlı döneminde medreseler her ne kadar ilk başlarda sadece dini temeller üzerine eğitim veren bir kurum olarak faaliyet göstermeye başlamışlar ise de daha sonra bütün eğitim faaliyetlerinin yapıldığı kurumlara dönüşmüşlerdir. Ancak Tazimat döneminde yeni meslek okullarının açılması ile yeniden sadece din eğitimi veren kurumlara dönüşmüşlerdir. Nihai olarak da 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) Kanunu sonrası tüm medreseler kapatılmış ve ülkedeki bütün eğitim faaliyeti veren kurumlar Maarif Vekâletine (Milli Eğitim Bakanlığı)'ne devredilmiştir. Din konuları ile ilgili eğitimde meydana gelecek boşluğu gidermek amacıyla da Darülfününa bağlı bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır (Korkut, 2002).

Yükseköğretim tarihimizde ilk laik eğitim-öğretim kurumlarının ortaya çıkması ve klasik medrese eğitiminden ayrılış 1773 senesinde gerçekleşmiştir (Başkan, 2001). Osmanlı imparatorluğunun modern manada teknik ve mesleki yükseköğretim kurumu Mühendishane-i Bahri-i Hümayun' dur. On sekizinci yüzyılda bilimsel devrim ve sanayi inkılâbı ile güçlü bir askeri, siyasi ve ekonomik güce kavuşan Avrupa karşısında kendini korumaya almak isteyen Osmanlı Devleti'nin meydana gelen bu gelişmelere yetişmek amacı ile kurduğu Mühendishane-i Bahri-i Hümayunu 1795 yılında III. Selim tarafından kurulan Mühendishane-i Berri Hümayun izlemiştir. Mühendishanede sadece yerli hocalar ders vermiş, müfredata yabancı dil eğitimi eklenmiş, ders kitaplarının basımı için kendi bünyesinde bir matbaanın kurulmuş olması bu okulu Türk eğitim tarihinin ilk modern yüksek eğitim veren kurumu olmasını sağlamıştır (Kenan, 2015).

1839 Tanzimat Fermanı ile eğitim alanında yine pek çok yenilik ve değişikliklere gidilmiştir. Devletin batılı çağdaşlarının geride olmasının gerekçesi eğitim sistemindeki yenileşme ihtiyacının karşılanmamış olması gösterilmiş ve eğitimin tüm kademelerinin yanı sıra yükseköğretim kademesinde de modernleşmeye gidilmesi gerektiği vurgulanmıştır. 1845 yılında eğitim konusunda en yetkili kişilerin oluşturduğu Maarif Meclisi bir eğitim tasarısı hazırlamış ve bu tasarıda Osmanlı Devleti vatandaşı olan ve bilim dallarında eğitim almak isteyen herkese hizmet etmek üzere bir Darülfünun'un açılması kararı verilmiştir (Timur, 2000). Osmanlı İmparatorluğu'nun üniversitesi olan ve de "bilim yurdu" anlamına gelen Darülfünun'un inşası 18 yılda ancak bitmiş ve nihayet 1863'te açılmıştır. 11 Ekim 1919'da çıkartılan Darülfünun-ı Osmani Nizamnamesinde ilk kez tanımı yapılan Darülfünun, bilimsel özerkliğe sahip bir bilimsel kurum olarak tanımlanmıştır (Dölen, 2010). Darülfünun Osmanlı Devleti'nin klâsik medrese anlayışından uzaklaşması ve bilim ve tekniğin eğitim ve öğretimde esas olması fikirleri ile ortaya çıkmıştır (Gelişli, 1999).

Darülfünun 'un tarihi maalesef tekrar tekrar açılıp kapanmalar ile doludur. Birinci Darülfünun için bina yapım sürecinin uzamasından kaynaklı hocalar ilkin umuma açık yerlerde ders vermeye başlamış, daha sonra yapılan binanın Maliye ve Adliye nizamiyelerine verilmesi sebebi ile Nuri Efendi Konağı'na taşınmıştır. Ayni (1995, s. 41), dört bin ciltlik kitaplardan oluşan bir kütüphaneye sahip olan bu konakta hikmet-i tabiye, kimya ve astronomi derslerinin verildiğini ifade eder. 1865'de konağın içindeki kitaplar ile birlikte yanması sonucu birinci Darülfünun teşebbüsü son bulmuştur. 1870 yılına gelindiğinde darülfünun "Darülfünun-ı Osmani" adıyla ikinci kez açılmış, hem Türkçe hem de Fransızca olarak eğitim vermiş ve Hikmet ve Edebiyat,

İlm-i Hukuk, Ulüm-ı Tabiiye ve Riyaziye olmak üzere üç şubede eğitim vermiştir (Gelişli, 1999). Ayni (1995) "Daru'l-fünun Tarihi" adlı kitabında Darülfünun-ı Osmani 'de ilk altı ayda verilecek olan dersleri şöyle gösterir;

Tablo 2

Daru'l-fünun-u Osmani Ders Cetveli

Cumartesi	İlm-i Heyet: 16 ile 17 saatlerinde	Tevfik Bey
Cumartesi	Edebiyat: 17 ile 18 saatlerinde	Selim Efendi
Pazar	İlm-i Mevalid: 16 ile 17 saatlerinde	Rıfat Bey
Pazar	Hikmet-i Tabiiye: 17 ile 18 saatlerinde	Aziz Efendi
Pazar	Edebiyat-ı Türkiye: 16 ile 18 saatlerinde	Selim Efendi
Salı	Edebiyat-ı Türkiye: 16 ile 17 saatlerinde	Selim Efendi
Çarşamba	İlm-i Mevalid: 17 ile 18 saatlerinde	Aziz Efendi

Kaynak. Ayni, 1995, ss.36

Tablodan da anlaşılacağı üzere klasik medrese eğitiminden oldukça uzak olan bir eğitim yapısına sahip bu kurumlar daha sonra tekrardan Darülfünun-u Sultani, Darülfünun-u Şahane ve İstanbul Darülfünunu gibi değişik adlarla yeniden açılıp kapanmış, Cumhuriyet döneminde de kısmen varlığını sürdürmüştür. Ancak 1933 yılında Cumhuriyet'in ilklerine ve onun getirdiği değişimlere ayak uyduramadığı gerekçesi ile tamamen kapatılmıştır (Saklı, 2017).

Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Üniversitelerin Gelişimi

1924 yılı 493 sayılı yasa ile ismi İstanbul Darülfünunu olarak değiştirilen Osmanlı dönemi yükseköğretim kurumu Cumhuriyetin ilanından sonra varlığını çok da uzun sürdürememiştir. Mayıs 1933 yılında 2252 sayılı yasa ile İstanbul Darülfünun'u kaldırılmış yerine Maarif Vekâletine bağlı İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Bu yasa ile bir yükseköğretim kurumu olarak üniversite kavramı Türk hukukunda ilk kez yer almıştır. Bu sebepten 1933 Reformu modern üniversitenin miladı olarak kabul edilmiştir (Marangoz,2008).

Darülfünun'un lağvedilerek, İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasında, Darülfününun Türk devriminin yerleşmesinde yeterince rol almaması, yeniliklere karşı çıkması, toplumdan kopuk olması ve bilimsel çalışmanın yapılmaması gerekçeleri etkili olmuştur (Atanur-Başkan, 2001). Darülfünun'dan üniversiteye geçiş sürecini sadece miladını doldurmuş bir kurumdan bir diğerine geçiş olarak görmemek gerekir. İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşunu ulusal kimlik ve ortak bir tarih yaratmanın aracı olacak, ilk ulus devlet üniversitesi olarak okumak gerekir. Söz konusu bu değerler sadece eğitim-öğretim içeriğine yerleştirilmemiş aynı zamanda akademisyenlerden ve öğrencilerden beklenen nitelikler olarak da vurgulanmıştır. Böylece üniversite gençliği ile Cumhuriyet

gençliği arasında da sıkı bir bağ kurulmuş olacaktır (Yücebaş, 2014). Timur'a (2000) göre, yapılan reformlar neticesinde ortaya çıkan bu yeni kuruluşun devrimci ve devletçi bir zemin üzerine kurulduğunu ifade eder. Bu doğrultuda 24 Ekim 1934 İstanbul Üniversitesi Talimatnamesinde ilk kez üniversitenin görevleri ve amaçları "yüksek bilinci ve milli kültürü inşa etmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, devlet ve memlekete hizmet için yetişkin ve olgun bireyler yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır (Dölen, 2010).

İstanbul Üniversitesi'nden sonra Cumhuriyet'imizin ikinci üniversitesi 1944 yılında Mühendishane-i Berri Hümayundan dönüştürülen İstanbul Teknik Üniversitesi olmuştur. Bu tarihlerde muhasır medeniyetler seviyesine ulaşmak için, bilimsel araştırma ve geliştirmeye önem verilmesi gerektiği anlaşılmış, Türk toplumunun Batı dünyasındaki yerini alması için bilim kuruluşlarının sayısının artırılması görüşü yayılmıştır (Korkut, 2002). Takip eden yıllarda daha önceden açılmış olan Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Fen Fakültesi ve Tıp Fakültesi birleştirilerek 1946'da Ankara Üniversitesi kurulmuş, aynı yıl diğer üniversiteleri de kapsayan üniversiteler yasası yürürlüğe girmiştir. 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, üniversitelerin üst düzey idari yöneticisi olarak Milli Eğitim bakanını seçmiş, yapısal bütünlük içinde toplanan üniversitelerin yönetsel boyutuna da üniversitelerarası kurul adını vermiştir (Atanur-Başkan, 2001).

Çok partili döneminde (1950-1960) Amerikan üniversite modeli benimsenmiş ve ekonomik, sosyal, kültürel ve teknik açıdan bölgesel kalkınmayı sağlamak, modern bir kültür şehri yaratmak, bölgenin sahip olduğu doğal kaynakların değerlendirilmesi ile refahını yükseltmek amaçlarıyla bölge üniversiteleri kurulmuştur. Bu bölge üniversiteleri bulundukları bölgelerinin kaynaklarını tanıtma, değerlendirme ve işleme özellikleri ile girişimci üniversite modeline örnek teşkil etmişlerdir. Bu açıdan ele alındığında da Cumhuriyet dönemi üniversitelerinin gelişmesinde ilk başta ulus bilincini aşılamak ile başlayan Alman modeli, daha sonra girişimci Amerikan modeli izlenmiştir. Elbette ki bölge üniversitelerinin kurulmasındaki tek amaç bölgesel kaynakların kullanımı ve istihdamı sağlamak değildir. Aynı zamanda eğitim alanındaki bölgesel eşitsizliğin yükseköğretim kademesinde de en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenden ötürüdür ki pek çok bölgemizde üniversiteler açılmış ve üniversiteler sayıca hızlı bir artış göstermişlerdir.

Sargın (2007), Türkiye'de üniversitelerin gelişim sürecinin sayısal boyutu ile incelendiğinde üniversite sayılarındaki artışın daha ziyade 1950 yılından sonra

gerçekleştiğini belirtir. Bölgesel üniversitelerimize ilk örnekler Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesidir (Korkut, 2002; Marangoz, 2008). Daha sonra 1967 yılında Hacettepe Üniversitesi, 1971 yılında da Robert Koleji'nden dönüştürülerek Boğaziçi Üniversitesi kurulmuştur. Orta Doğu Teknik Üniversitesi hariç diğer tüm bu üniversiteler Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. 7 Temmuz 1973 yılında yürürlüğe giren "1750 sayılı Üniversiteler Kanunu" ile Yükseköğretim Kurulu, Üniversite Denetleme Kurulu ve üniversiteler arası koordinasyonu sağlamak amacıyla üniversitelerarası kurul kurulmuştur. 1750 sayılı kanunda üniversite ve Yükseköğretim Kurulu şu şekilde tanımlanmıştır:

> *"Üniversiteler, fakülte, bölüm, kürsü, yüksekokul, okul, enstitü ve benzeri kuruluşlara hizmet birimlerinden oluşan özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek bilim, araştırma, öğretim ve yayım birlikleridir."*

> *"Yükseköğretim Kurulu, yükseköğretimin bütünlüğü anlayışı içinde çağdaş bilim ve teknolojinin gereklerine ve Devlet Kalkınma Plânının temel ilke ve politikalarına uygun olarak yükseköğretim alanına yön vermek amacı ile gerekli inceleme, araştırma ve değerlendirmeleri yapmak, yükseköğretim kurumlan arasında koordinasyonu sağlamak, uygulamaları izleyerek yetkili makam ve mercilere önerilerde bulunmakla görevli bir kuruldur."*

Bu kanun ile akademi ve yüksekokulların üniversite olduğunu ifade edilerek tüm üniversiteler (ODTÜ hariç) tek bir çatı altında toplanmıştır (Marangoz, 2008). Yukarıda sıralanan üniversitelerimizin dışında yıllar içerisinde çeşitli neden ve ihtiyaçlardan dolayı ülkemizde üniversitelerin dışında akademiler, yüksekokullar ve enstitüler gibi birçok yükseköğretim kurumları açılmıştır.

Yükseköğretim kurumları arasındaki bu çeşitlilik kendisi ile beraber eğitimin yapısında dağınıklık ve farklılık da meydana getirmekteydi. Akademiler üniversitelere benzer kurumlar olmak için parlamento ve hükümet üzerinde etkili olmaya çalışmakta, 1970'lerin sonunda akademiler ile üniversiteler arasında işlevsel bir fark kalmamasına rağmen yasal boşluk ve karmaşalar sürmekteydi. Üniversiteler, akademiler ve yüksekokullar arasındaki çatışmalar eğitimin kalitesini düşürmekte ve nitelikli insan gücünü karşılama amaçlarından uzaklaşmakta idiler. Bu durumda yükseköğretimin ortak bir amaca hizmet etme amacı zarar görmekteydi (Atanur-Başkan, 2001; Gürüz, 2001;Kaptan, 1986). Ortaya çıkan bu sorunları çözmek amacıyla 6 Kasım 1981'de 2547 sayılı yasa yürürlüğe girmiş ve böylece yükseköğretim sistemi Kıta Avrupası modelinden ayrılmış, Anglo-Sakson sistemin ilkelerine dayandırılarak şekillenmiştir. Daha âdem-i merkeziyetçi olan Anglo-Sakson modelde eğitim bakanlarının üniversiteler üzerinde etkileri yok denecek kadar azdır. Yükseköğretim kurumları

üniversite mensubu olmayan kişilerin oluşturduğu yönetim kurulu ile yönetilmektedir (Erdem, 2006). Kurumların yönetiminden ve denetiminden sorumlu olacak Yükseköğretim Kurulu yeniden kurulmuştur. Devlet akademileri yeni üniversitelerin kurulması için birleştirilmiş, tüm meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar üniversitelere bağlanmış, kar amacı gütmeyen yükseköğretim kurumları kurmayı amaçlayan vakıflara izin verilmiştir (Gürüz, 2001;s. 305). Bu yıllı takip eden yıllarda üniversite sayılarında ciddi bir artış olmuş, 1982 yılında üniversite sayısı 19'dan 27'e yükselmiş, 1984'de ilk özel üniversite olan Bilkent Üniversitesi kurulmuş daha sonra onu 1992 yılında ülkemizin köklü özel üniversitelerinden olan Koç Üniversitesi ile Kadir Has Üniversitesi izlemiştir.

Yükseköğretimde Küreselleşme, Büyüme ve Gelişme: Değişen Değerler

Üniversite reformları hiçbir zaman sadece bir modernize olma çabası ile ortaya çıkmamış aksine onlar liderlerin, düşünürlerin, akademisyenlerin ve bilim adamlarının yükseköğretimin doğasını ve anlamını sorgulamalarının da bir sonucu olarak oluşmuştur (Wittrock, 1993; Östling, 2018). Son otuz yılda dünya genelinde bilişim ve teknoloji sahasında meydana gelen gelişmelerle büyük bir hız kazanan küresel bilgi yarışı ülkeleri yükseköğretim sistemlerini çağa ayak uydurmak üzere değişmek için yeni kararlar almaya yöneltmiş, bu durum yükseköğretimde kalıcı ve derinlemesine dönüşümlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Odabaşı ve diğerleri, 2010).

Yaşamı etkileyen ve yönlendiren siyaset, ekonomi, finans pazarları, eğitim, kültür, sosyal dinamikler ve entelektüel etkileşimler gibi unsurların dünya genelinde etkin biçimde etkileşmesi, bütünleşmesi ve uluslararası boyut kazanmasına küreselleşme denilmektedir. Bu olgu günümüz dünyasının az gelişmiş toplumlarından başlayıp tüm toplumlarını etkisi altına almakta, onlara her alanda yeni şekiller, değişimler ve dönüşümler kazandırmaktadır. Küreselleşen dünyada bilgi artık en güçlü silah halini almış, sanayileşmiş ülkeler bilginin üretilmesini, örgütlenmesini, ona en etkili şekilde ulaşılmasını, güncellenmesini ve belirledikleri amaçlar doğrultusunda kullanılmasını temel hedef edinmiş ve bunun sonucu olarak da *"Bilgi Toplumu"* terimi günlük hayatımızdaki yerini almıştır.

Ülkeler kendi bilgi toplumunu oluşturmakta ilk adımı şüphesiz eğitime yönelerek atacak ve toplumun en dinamik paydaşlarından olan gençlerin bilgi toplumu oluşturma sürecini sahiplenmeleri ülkeleri bir adım öne taşıyacaktır. Bu noktada hedeflenen bilgi toplumu olma yolunda, yükseköğretim kurumları hiç şüphesiz itici güç olacaktır

(Aydın,2010). Yirmi birinci yüzyıl, üniversiteleri örgütlenme, nitelik gibi açılardan farklı kılsa da özünde hepsini *eğitim, araştırma, uluslararasılaşma, demokratikleşme* ve *kamu hizmeti* olmak üzere beş temel misyon etrafında toplamıştır (Antalyalı, 2007).

Küreselleşme olgusunun şekillendirdiği dünyamızda, yükseköğretim de giderek uluslara özgü olan kimliğinden sıyrılmakta ve daha uluslararası boyuta ulaşmakta bu durum gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru akademik ve öğrenci nüfusunun belli süreli göçünü hareketlendirmektedir. Tüm bu gelişmelerin etkisiyle yükseköğretim kurumlarındaki öğretme, araştırma ve hizmet fonksiyonuna paydaşların sistematik olarak dâhil olma sürecine tam olarak yükseköğretimde uluslararasılaşma denir (Aybar, 2016). Kenan (2015), hem Batı hem de Doğu'da yirmi birinci yüzyıldan itibaren yüksek eğitimin gittikçe küreselleştiğini, üniversitelerin ise adeta bir bilgi endüstrisine dönüştüğünü vurgulamaktadır. Artık kampüsler birden fazla ulusu bünyesinde barındıran çok kimlikli bir yapıya kavuşmakta ve bu da ülkeler arası en iyi akademisyenleri ve öğrencileri kendilerine çekme yarışında tatlı bir rekabet yaratmaktadır.

Ortaya çıkan bu rekabet ortamının tüm ülkeler için eşit bir platformda gerçekleşmesinin adımları Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı olan Avrupa Yüksek Öğretim Alanı(AYA)'nı oluşturma düşüncesi ile Sorborne ve Bologna Deklarasyonlarının yayımlanmasıyla atılmıştır. Bunun yanı sıra 900 yıllık geçmişi olan üniversite kurumunun yaratıcısı ve geliştiricisi olan Avrupa ülkeleri ve üniversiteleri yirminci yüzyılın ortalarında bu alandaki üstünlüklerini ABD ve Japonya'ya kaptırmışlardı. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde bilginin değer görmesi, bilgi ekonomisi, bilgi tabanlı siyasi güç gibi kavramları beraberinde getiren bilgi toplumu olgusu Avrupa'yı harekete geçirmiş ve küreselleşen dünyada kaybeden taraf olmak istemediği için yükseköğretim alanında Bologna Süreci olarak adlandırılan bu yenilik hareketini başlatmıştır. Avrupa bu reform ile dünyanın bilgi temelli en büyük ekonomik gücü haline gelmiştir.

Bologna Sürecinin bir meyvesi olarak ortaya çıkan AYA vasıtasıyla Avrupa ülkelerinde öğrenci ve akademik personel hareketliliği sağlamak, Avrupa kültürünü geliştirmek, Avrupalı olma bilincini oluşturmak, bilim ve teknolojide uluslararası rekabet gücünü artırmak hedeflemektedir. Bu doğrultuda Avrupa ülkeleri arasında değişime yönelik Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci vb. çeşitli programlar düzenlenmiştir. Ülkemizin de 2000 ve sonrası dâhil olduğu bu programlar ile değişik kültürleri tanımak, farklı eğitim uygulamalarını tecrübe etmek, yükseköğretim

paydaşlarının dolaşımı ile etkileşimi artırmak ve deneyim ve bilgilerin paylaşmalarını sağlamak, ortak projeler geliştirmek amaçları gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 2011).

Hareketlilik beraberinde ülkeler arası farklılık ve eşitsizliklerin giderilmesi ve farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri arasında geçişi kolaylaştırmak adına akreditasyon mekanizmaları ve kalite güvencesi sistemlerinin oluşturulmasını da beraberinde getirmiştir. Günümüzde eğitim kurumlarının ve paydaşlarının yalnızca ulusal düzeyde tanınmalarının yeterli olmayacağını vurgulamaya çalışan Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) gibi geniş çaplı akreditasyon uygulamaları eğitim faaliyetlerinin ve ürünlerini akredite ederek uluslararası düzeyde de tanınırlığını sağlamaktadır. Bir kurumun ya da ilgili kurumca yürütülen bir eğitim faaliyetinin yetkili bir akreditasyon kurulu tarafından o alan için belirlenmiş olan eğitsel kalite standartlarını sağlamaya düzeyinin ölçülmesine akredite olmak denilmektedir (Erdem, 2006; Gürüz, 2001; Korkut, 2002).

Bu dönemde ayrıca eğitimde bilginin tek ve yoruma kapalı olduğunu savunan pozitivist bir düşünce yapısından araştırmaya ve sorgulamaya dayalı bir yapıya geçilmiştir. Bilgiyi araştırma ve sorgulama görevinin öğrenene geçmesi ile de kitlesel eğitim anlayışından bireysel eğitim anlayışına geçilmiş ve bu durumun bir sonucu olarak da eğitimde süreklilik sağlanmıştır. Daha önceleri sadece bir meslek edindirmeye dayalı olan yükseköğretim anlayışı bilgi toplumun oluşması ile meslek içinde de kendini geliştirme, sürekli öğrenme, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma gibi kazanımları gerçekleştirmeye odaklanmıştır. Bu durum eğitim programlarına "öğrenmeyi öğrenme" ve "öğrenmenin yaşam boyu sürmesi" gibi değerlerin eklenmesine neden olmuştur.

Bologna Süreci

Bologna Süreci'nin temelleri 1988 yılında Bologna Üniversitesi'nin 900. yıldönümü kutlamalarına Avrupa'nın her yerinden ve Avrupa'nın ötesinden katılan üniversitelerin liderleri tarafından imzalanan Magna Charta Universitatum'a dayanır. Bu belge gelecekte üniversitelere rehber olacak akademik özgürlük ve kurumsal özerklik ilkelerine yer verir (Görkem, 2014). Kendisinden on yıl sonra imzalanacak olan ve Bologna Süreci'nin başlangıç adımı kabul edilen Sorborne Deklarasyonu'na temel teşkil eden Magna Charta Universitatum eğitim ve araştırmanın birlikte teşkil ettiği bütünün önemine, öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin bilginin aktarımı için vazgeçilmez bir gereklilik olduğuna vurgu yapar. Bu ifadeler sürecin ilk belgesi olan Magna Charta Universitatum'un Bologna Süreci boyunca değinilen temel ilkelere ne

kadar benzediğini ve Bologna Sürecine nasıl bir temel oluşturduğunun en açık göstergesidir.

Bologna sürecinin başlangıcı dört Avrupa ülkesinin (Almaya, Fransa, İngiltere, İtalya) eğitimden sorumlu bakanları tarafından imzalanan Sorbonne Deklarasyonu'na dayanmaktadır. Başlangıçta bu dört ülke ile başlayan süreç bugün 49 üye ülke ile genişleyerek devam etmektedir. Sürecin başlıca aktörleri olan bu ülkelerin yanı sıra diğer paydaşları E5 gurubu, UNESCO-CEPES, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi'dir.

Sorbonne Deklarasyonu

Magna Charta Universitatum'un imzalanmasından on yıl sonra Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere eğitim bakanları Paris Üniversitesi'nin 838. yıldönümü kutlamaları için Fransa'nın Sorbonne kentinde bir araya gelmiştir. Bu kutlamada Avrupa'nın tarihi ve gözde üniversiteleri başta olmak üzere tüm kıta genelinde öğrencilerin ve akademisyenlerin hareketliliğine, ülkelerin eğitim sistemleri arasında oluşacak bilgi alışverişine ve farklılıklara saygı duyarak herkes için açık erişim sağlayan bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaya karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda 25 Mayıs 1998 tarihinde Sorbonne Deklarasyonu imzalanmıştır. Bildirgenin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Avrupa yükseköğretim alanı içerisinde öğrenciler, akademisyenler ve mezunların hareketliliğini ve yakın işbirliğini artıracak olan ortak bir referans çerçeve yaratmak,
- Uluslararası karşılaştırılabilirliği ve denkliği sağlayabilmek için iki aşamalı bir yükseköğretim sistemini oluşturmak ve iki derece de araştırma ve bağımsız çalışmanın önemine değinmek,
- Sistemin içinde hareketliliği ve esnekliği sağlamak için bir kredi sistemi (AKTS) oluşturmak (EHEA, Sorborne Declaration,1998).

Son madde ile farklı ülkelerde kazanılmış derecelerin geçerliliği sağlanmış olmakla birlikte öğrenciler hayatlarının her anında yükseköğretim haklarından faydalanabilecektir. Bu da Bologna Süreci'nin sosyal boyutunu oluşturan yaşam boyu öğrenme boyutunun temelini oluşturmaktadır.

Bologna Deklarasyonu

Avrupa vatandaşlarının hareketliliğini ve istihdam edilebilirliğini gerçekleştirmede Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın kilit nokta olduğu Sorborne Bildirgesi ile vurgulanmıştır. İtalya'nın Bologna kentinde toplanan eğitim bakanları 19 Haziran 1999'da Bologna Bildirgesi'ni imzalayarak Sorbonne 'de belirtilen hedefleri onaylamıştır. Böylece bu belge imzacı ülkeler için Avrupa yükseköğretiminin modernizasyonu ve reformu için genel çerçeveyi sağlayan bir belge olmuştur (Görkem, 2013). Deklarasyon amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

- Kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sistemi ve Diploma Eki uygulamasının kabul edilmesini sağlamak,
- İki aşamaya dayanan bir yükseköğretim siteminin kabul edilmesini sağlamak,
- AKTS sisteminde olduğu gibi yaşam boyu öğrenme merkezleri tarafından kullanılabilecek bir krediler sistemi oluşturmak,
- Sistemler arası hareketliliğin teşvik edilmesini sağlamak,
- Kalite güvencesi alanında işbirliğini teşvik etmek,
- Yükseköğretimin Avrupa boyutunu geliştirmek(EHEA, Bologna Declaration, 1999).

Gerek Sorbonne gerek Bologna Deklarasyonu özellikle Avrupa yükseköğretim sistemlerinin dünya çapında çekici hale getirilmesi ve uluslararası alanda rekabet edilebilirliği üzerinde durmuştur. Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmanın sürekli destek, gözlem ve geri bildirim ile sağlanabileceği gerçeğinden yola çıkılarak gelinen noktayı tartışmak ve yeni hedefler belirlemek amacı ile sürece üye ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanları ile her iki yılda bir toplanma kararı alınmıştır.

Prag Bildirgesi

Bologna Deklarasyonu'nun imzalanmasından itibaren gelinen notayı tartışmak, elde edilen ilerlemeyi değerlendirmek ve yeni hedefler belirlemek amacı ile üye ülkeler Prag'da toplanmıştır. Bu toplantıda Bologna Deklarasyonu ile kararlaştırılan altı eylem başlığına ek olarak yükseköğretime aktif katılımının sağlanmasının ile yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgu yapılmıştır. Avrupa yükseköğretim sistemlerinin çekici hale getirilmesi ve rekabet edilebilirliğinin sağlanmasında AYA'nın önemi tekrar değinilmiş, yükseköğretimin bir kamu malı ve sorumluluğu olduğu, öğrencilerin de bir paydaş olduğunu ilk kez belirtilmiştir. Böylece 19 Mayıs 2001 tarihinde Türkiye'nin de içinde

bulunduğu 32 üye ülke ile Prag Bildirgesi imzalanmıştır(EHEA, Prag Declaration, 2001).

Berlin Bildirgesi

Berlin Bildirgesi 19 Eylül 2003 tarihinde Prag Bildirgesi'nden bu yana elde edilen gelişmelerin değerlendirilmesi ve sonraki yıllar için eylem başlıklarının belirlenmesi amacıyla 40 üye ülkenin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının katılımı ile Almanya'nın Berlin şehrinde gerçekleştirilmiştir. Üyeler sosyal boyutun önemine ve yükseköğretimin bir kamu malı olduğuna tekrar değinmişlerdir. Ayrıca iki bildirge arası meydana gelen gelişmeleri raporlaması için bir "Bologna İzleme Grubu (BFUG: Bologna Follow-Up Group)'nun oluşturulması kararlaştırılmıştır.

Oluşturulan bu grup bir sonraki bakanlar toplantısı için iki aşamalı derece sistemi, kalite güvencesi ve derece ve çalışma sürelerinin tanınması başlıklarında ilk raporlarını sunacaklardır. Ayrıca BFUG'un E5 olarak adlandırılan kurumlar ile işbirliğine girip ESG olarak adlandırılan kalite güvencesi standartları, ilkeleri ve kılavuzu belgesini oluşturması istenmiştir. Berlin Bildirgesinde gerçekleşen bir diğer önemli gelişme ise Bologna Süreci eylem başlıklarına AYA ile Avrupa Araştırma Alanı (AAA) arasında etkileşimin sağlanması ve doktora derecesinin derece yapısı sitemine üçüncü derece olarak dâhil edilmesi maddeleri de eklenmiştir (EHEA, Berlin Communiqué, 2003).

Bergen Bildirgesi

19-20 Mayıs 2005 tarihinde sayısı 45'e yükselen üye ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının bir araya gelmesiyle Bergen Bildirgesi imzalanmıştır. Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA)'nce geliştirilen ve AYA kapsamında bulunan yükseköğretim kurumlarına dönük Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri (ESG) kabul edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının dış kalite güvencesi standartları ile doğrudan bağlantılı iç kalite güvencesi çalışmalarına devam etmeleri istenmiştir. Ayrıca Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) kabul edilmiştir.

Bir sonraki bakanlar toplantısına kadar üye ülkelerce AYÇ ile uyumlu ulusal yeterlilikler çerçevesinin geliştirilmesi, yükseköğretim ile araştırma arasındaki bağın güçlendirilmesi için yükseköğretim sektörü, diğer sektörler, AYA ile AAA arasındaki sinerjinin artırılması, sosyal boyutun güçlendirilmesi ve hareketliliğin önündeki engellerin ortadan kaldırılması kararları alınmıştır. Hareketliliğin önünü açmanın uluslararası tanınmadan geçeceğini düşünen BFUG grubu bu bildirge için hazırlanan

2005 raporunda sürece üye her ülkenin yabancı yeterliklerinin tanınması ile bağlantılı bir eylem planı hazırlaması gerektiğini ifade ederek görüşünü vurgulamıştır (Bologna Process Stocktaking Report, 2005). Üçüncü derece olan doktora düzeyinde AYA ile uyumlu kazanım temelli yaklaşıma dayalı yeterliliklerin belirlenmesi gerektiğini de değinilerek bu derece için iş yükünün tüm ülkelerce 3-4 yıl olarak belirlenmesine karar verilmiştir. (EHEA, Bergen Communiqué, 2005).

Londra Bildirgesi

Karadağ'ın bağımsızlığını ilan etmesinin ardından katılımcı ülke sayısı 46'ya çıkan Bologna Sürecinin altıncı toplantısı 8 Mayıs 2007 de Londra'da düzenlenmiştir. Toplantıda küresel ortamda Avrupa Yükseköğretim Alanı stratejisi kabul edilmiş, AYA'nın çekiciliği ve rekabet edilebilirliği, iş birliğinin güçlendirilmesi ve tanınmanın genişletilmesi alanlarında çalışmalar amaçlanmıştır. İlaveten Kalite Güvence Ajanslarının tescilini oluşturacak bir birliğin oluşturulması ve Bergen' de benimsenen kalite standartları doğrultusunda çalışan güvenilir kurumlar üzerine bilgi sağlaması ifade edilmiştir (Alkanat Akman,2010).

2009 yılında düzenlenecek olan bakanlar konferansına kadar öncelik verilecek eylem başlıkları hareketlilik, sosyal boyut, veri toplama, istihdam edilebilirlik, küresel bağlamda Avrupa Yüksek Öğretim Alanı ve BFUG tarafından sağlanacak değerlendirme olarak belirlenmiştir. Ayrıca hükümetlerin ve yükseköğretim kurumlarının işverenler ve paydaşlar ile daha fazla iletişime girmesinin önemine vurgu yapılarak her üç derece için (lisans, yüksek lisans, doktora) istihdam edilebilirliğin artırılması, kamu sektörü çalışma alanlarının ve kariyer yapılarının 3 kademeli sisteme uygun olarak yapılandırılması hedeflenmiştir (EHEA, London Communiqué, 2007) .

Leuven Bildirgesi

28-29 Nisan 2009 tarihinde üye ülkelerin sorumlu bakanları ile imzalanan Leuven Bildirgesi'nde Bologna Süreci'nin bazı boyutlarının kapsamlarının genişletilmesinin yanı sıra yeni boyutlar eklenerek sürecin daha kapsamlı bir reform kimliğine bürünmesi sağlanmıştır. Bu doğrultuda Leuven' de;

- yapısal ve sistemsel reformun sonuçlandırılması ve geliştirilen araçların tutarlı bir şekilde anlaşılma, kullanılma ve uygulanmasını derinleştirmek,
- araştırma ve yaşam boyu öğrenmeyle bağlantılı yüksek kaliteli eğitim uygulamak ve istihdam edilebilirliği artırmak,

- sosyal boyutu, yükseköğretime giren ve tamamlayan öğrenci grubunun, Avrupa'nın nüfusunun çeşitli öğrenci kitlesini yansıtmasını sağlayarak gerçeğe dönüştürmek,
- AYA'dan mezun olanların en az% 20'sinin yurtdışında bir çalışma veya eğitim dönemi geçirmesini sağlamak kararları alınmıştır.

Yükseköğretimin öğretme misyonu boyutunda kaliteli, esnek ve bireye özgü eğitim yönlendirmeleri için programların reformunun sürekli, devam eden bir süreç olacağı belirtilmiştir. Öğrenci merkezli öğrenme için ise yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi standartlarının gelecek adımı olarak eğitim programlarının öğretme kalitesini artırmaya özen göstermesi istenmiştir. Bu bağlamda bakanlar konferansına geliştirme önerileri sunan BFUG grubunun 2009 raporunda da öğrenme kazanımlarının kullanılarak tüm yükseköğretim programlarının tutarlı bir şekilde tanımlanması gerektiğine değinilmiştir (Bologna Process Stocktaking Report, 2009). Leuven Bildirgesi ile ayrıca sürecin işleyişine dair raporlama görevi olan BFUG gurubuna E5 grubu yanı sıra Eurostudent ve Eurydice'in de destek vermesi kararlaştırılmıştır (EHEA, Leuven Communiqué, 2009).

Budapeşte-Viyana Deklarasyonu

Kazakistan'ın yeni üye olarak sürece dâhil olmasıyla sayıları 47'e yükselen bakanlar kurulunun katılımıyla 12 Mart 2010 tarihinde Budapeşte Deklarasyonu düzenlenmiştir. Bologna Süreci'nin onuncu yıl kutlamalarının yapıldığı bu toplantıda AYA ilan edilmiş ve resmen başlatılmıştır (Görkem,2013). Bologna Süreci ve onun bir sonucu olan AYA dünyanın farklı yerlerinde ilgi odağı olduğu ve dünya üzerinde görünür bir nokta haline geldiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sürecin bazı ülkelerdeki eksik ve yanlış uygulamalarından kaynaklı ortaya çıkan şikâyetlerin göz önüne bulundurularak akademik personelden ve öğrencilerden gelen eleştirilerin değerlendirileceği belirtilmiştir. Böylece yükseköğretimin bir kamu malı ve sorumluluğu olduğu bir kez daha vurgulanmış, kurumsal liderlerin, yöneticilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların ve öğrencilerin AYA'nın oluşturulmasında kilit rol üstlendikleri vurgulanmış ve bunun sonucunda tüm paydaşların sürece en etkin şekilde katılımının sağlanmasının önemine değinilmiştir. Leuven Bildirgesi'nde kararlaştırılan on yıllık eylem başlıklarının uygulanacağı tekrar ifade edilmiştir (EHEA, Budapest-Vienna Declaration, 2010).

Bükreş Bildirgesi

26-27 Nisan 2012 tarihlerinde 47 üye ülkenin katılımıyla imzalanan Bükreş Bildirgesi Avrupa'da yaşanan ekonomik ve finansal krizin tesirinde gerçekleşmiştir. Yükseköğretim kurumlarının Avrupa'nın içinde bulunduğu ekonomik krizin çözüm ortaklarından olduğu ve bu doğrultuda ekonominin büyümesi ve sürekli gelişmenin sağlanması için yaratıcı, yenilikçi, eleştirel düşünen, sorumluluk sahibi mezunların yetiştirilmesi hususunda yükseköğretim kurumlarının gereken yükü üstleneceği belirtilmiştir. Bu bağlamda Bükreş Bildirgesi için hazırlanan BFUG 2012 raporunda da yeterlilik ifadelerinin mezunların belirtilen özelliklere sahip olmasına hizmet edecek şekilde bilgi, beceri, yetkinlik alt boyutlarında yazılmasının önemine değinilmiştir. Ayrıca öğrenme kazanımları ile öğrenci değerlendirmesi ve nihayetinde her ikisi ile ilişkili bir öğrenci iş yükü (AKTS) hesaplamasına gidilmesinin önemine değinilmiştir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012).

Bildirge sonunda AYA'a uyumlu ulusal uygulamalar ile yükseköğretime daha fazla öğrenci sağlama, mezunların istihdam edilebilirliği ve hareketlilik olmak üzere üç temel boyuta odaklanma kararı alınmıştır. Yükseköğretimde kaliteyi sağlama çalışmaları için dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler başta olmak üzere geniş kitlelere hitap etme, sosyal boyut ve öğrenci merkezli öğrenme başlıklarına yoğunlaşma ifade edilmiştir (EHEA, Bucharest Communiqué, 2012).

Erivan Bildirgesi

14-15 Mayıs 2015 tarihinde gerçekleşen Erivan Bildirgesi'nde Belarus'un da sürece dâhil olmasıyla üye ülke sayısı 48'e çıkmıştır. 2020 yılına kadar tüm üye ülkelerde ortak amaçların gerçekleştirildiği bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma kararlılığı dile getirilmiş ve bu doğrultuda aşağıdaki başlıklar çerçevesinde gelecek dönemler için kararlar alınmıştır.

Kaliteyi artırma ve öğrenme-öğretme ilişkisi: öğrenme-öğretme ortamlarında dijital teknolojiden faydalanarak öğrenci-merkezli öğrenme ortamları oluşturulacaktır. Bu bağlamda pedagojik yeniliğe gidilecek ve programlar öğrencilerin bireysel ilgilerine ve ihtiyaçlarına en uygun şekilde uyarlanacaktır. Böylece programlarda öğrenme çıktıları ve iş yükünün şeffaf tanımı, esnek öğrenme yolları, uygun öğretme ve değerlendirme metotlarının kullanımı sağlanacaktır.

Mezunların istihdam edilebilirliklerinin teşvik edilmesi: bu doğrultuda yükseköğretim kurumları işverenler ile iletişimlerini güçlendirmek, programların teori

ve pratik dengesini sağlayarak uygulamak, öğrencilerin girişimcilik ve yenilikçi becerilerini güçlendirmek ve mezunların kariyer gelişimlerini takip etmek noktalarında desteklenecektir.

Yükseköğretim sistemlerin daha kapsayıcı hale getirilmesi: yükseköğretimde cinsiyet dengesini sağlama, sisteme giriş imkânlarını genişletme, yaşam boyu öğrenmeyi de dâhil ederek farklı öğrenci profillerine uygun öğrenme etkinlikleri düzenleme, sorunlu bölgelerdeki öğrenci ve öğreticilerin de hareketliliği sağlama başlıklarında bu amaca ulaşılacaktır.

Kararlaştırılmış yapısal reformların uygulanması: Reformların ulusal düzeyde etkili bir şekilde uygulanmasında politika kurucular, akademik topluluklar ve paydaşlar arasındaki işbirliğin önemine vurgu yapılarak önceki öğrenmelerin, akademik ve profesyonel amaçlar için yeterliliklerin, yurtdışında kazanılan kredilerin tanınması için daha etkili politikaların geliştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Son olarak da bildirgede Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi İçin Yeniden Düzenlenmiş Standartlar ve İlkeler (ESG-2015) ortak ve resmi bir AYA belgesi olarak yeniden oluşturulmuş, 2015 AKTS Kullanıcı Kılavuzu (ECTS Users' Guide 2015) başlıklarında politika tedbirleri alınmıştır (EHEA, Yarevan Communiqué, 2015).

Paris Bildirgesi

Sorbonne Deklarasyonu'nun imzalanmasından 20 yıl sonra Bologna Süreci'nin on birinci toplantısı 24-25 Mayıs 2018 tarihinde Fransa'nın Paris şehrinde gerçekleşmiştir. Toplantının özet notlarında Sorbonne ve Bologna Deklarasyonlarından bu yana AYA içerisindeki yükseköğretim sistemlerinin ve kurumlarının büyük değişiklikler geçirdiği ifade edilmiş ve son zamanlarda Avrupa'da yaşanan sosyal ve ekonomik sıkıntıların çözümünde yükseköğretim kurumlarının anahtar rol üstlendiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda sürece üye tüm ülkeler yükseköğretim kurumlarının kültürlerarası anlayışı, sivil katılımı ve etik farkındalığı geliştirmenin yanı sıra yükseköğretime eşit erişimi sağlamayı destekleyen politikalar geliştirmeyi taahhüt etmişlerdir. Verilen bu taahhüt doğrultusunda aşağıdaki eylem başlıklarında kararlar alınmıştır:

- Daha fazla ortak programın ve ortak derecelerin geliştirilmesini teşvik etmek için, Avrupa Ortak Programların Kalite Güvencesi Yaklaşımının yükseköğretim sistemlerinde kullanılmasını sağlanacak ve teşvik edilecektir.

- AYA genelinde hareketlilik ve tanınabilirliği daha da geliştirmek için, bir AYA ülkesinde elde edilen karşılaştırılabilir yükseköğrenim niteliklerinin, sürece üye bir diğer ülkede aynı temelde otomatik olarak tanınmasını sağlanacaktır. Bu amaçla, 2015 AKTS Kullanıcı Kılavuzu'nda belirtilen yönergeleri izleyerek, AKTS'nin tam olarak uygulanmasını sağlamaya devam edilecektir.
- Öğrencileri istihdama hazırlamak ve daha fazla eğitim almayı düşünenlerin çoğuna erişimi kolaylaştırmak için AYÇ içinde, kısa süreli yeterlilikler dâhil edilmiştir. Her ülke, kısa dönem yeterliliklerini kendi ulusal yeterlilikler çerçevesi içinde nasıl entegre edeceğine karar verecektir.
- Öğrenme ve öğretme stratejilerini geliştirmek için yükseköğretim kurumları disiplinler arası programlar sunmaları ve akademik ve iş temelli öğrenmeyi birleştirmeleri için desteklenecektir (EHEA, Paris Communiqué, 2018).

Bakanlar toplantısına geliştirme önerileri sunan BFUG grubunun 2018 raporunda da yükseköğretim sistemlerinin eğitim ve araştırmanın bir bütün olduğu bilinci ile öğrencileri araştırma temelli çalışmalara yönlendirmesi, problemleri çözebilecek, eleştirel ve yaratıcı zihniyetler edinmeleri sağlayacak öğrenme ortamları sunması konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi için kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyinde girişimlerin destekleneceği ayrıca vurgulanmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; EHEA, Paris Communiqué BFUG Draft7. 0, 2018).

Roma Bildirgesi

Bologna Süreci'nin en son toplantısı 19 Kasım 2020 tarihinde Roma'da Covid-19 salgını nedeniyle online bir platformda gerçekleşmiştir. Avrupa'nın Vatikan ve Monako'dan sonra en küçük ülkesi olan San Marino'nun da sürece dâhil olması ile üye sayısı 49 olmuştur. Bildirge metni detaylı incelendiğinde tüm dünyayı etkisi alan salgının daha dijital temelli yükseköğretim sistemleri oluşturma gerekliliğini ortaya çıkardığını görmek mümkündür. Keza alınan kararlar otomatik tanınabilirliği sağlayan daha dijital temelli, küresel problemlere ve değişimlere duyarlı programlara sahip, sistemler arası sağlanan fiziksel hareketliliği dijital hareketlilik ile destekleyebilen, daha fazla teknolojik envanterler ile donatılmış öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme ortamları sunan sistemlerin var olacağı yeni bir yükseköğretim kimliğinin inşa edilmeye

başlanacağını işaret ediyor. Bu bağlamda bildirge metninde aşağıdaki kararlar ortaya çıkmıştır.

- 2030 yılına kadar daha kapsayıcı, araştırmaya dayalı öğrenme, öğretme, değerlendirme yöntemlerini içeren daha yenilikçi ve bir birine bağlı yükseköğretim ağları oluşturulmalıdır.
- Öğrenciler, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (United Nations' Sustainable Development Goals; SDGs)'ni karşılayan daha çevreci (green) meslekler ve aktiviteler ile buluşturulmalıdır.
- Sosyal boyut kapsamında tüm paydaşların sürece katılımını önemsemek ile beraber paydaşlara dijital destekli yeni öğrenme ve öğretme yolları sunulmalıdır. Bu bağlamda BFUG tüm öğrencilerin yeni teknolojilerden yararlanabileceği yollar önerecektir.
- Dijitalleşme ile paralel olarak tüm yükseköğretim sistemlerinde bilgi alışverişini kolaylaştırmak ve açık bilim ve eğitimin geliştirilmesini için yükseköğretim paydaşları arasında kolayca paylaşılabilen, ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen ve yeniden kullanabilen lisanslı materyalleri geliştirilecektir.
- Yükseköğretim kurumları, yenilikçi ve eleştirel düşünme, duygusal zekâ, liderlik, takım çalışması ve problem çözme yeteneklerinin yanı sıra girişimci tutumlara yönelik artan ihtiyaçlara cevap vermek için öğrenmeyi çeşitlendirmeye ve içerik ve sunum yöntemlerinde yenilik yapmaya devam edeceklerdir. Bu bağlamda gelecek on yılın fırsatlarını değerlendirebilmek için bilgi, beceri ve yeterliliklerin hızlı bir şekilde güncellenmesi gerekecektir.
- Bir AYA ülkesinde elde edilen derece ve çalışma sürelerinin bir sistem düzeyinde otomatik olarak tanınmasını sağlayacak yasal değişiklikleri yapacaktır.

Bu bildirge kapsamında BFUG grubundan bir sonraki bakanlar toplantısına kadar öneri geliştirmesi istenilen çok önemli bir husus da yükseköğretim kurumlarında derece programlarına ek olarak öğrencilerin gelişimi için düzenlenen kongre, konferans, kültürel ve sanatsal etkinlikler gibi daha küçük öğretim birimlerinin de programlarda tanınmasını sağlayacak yollar bulması olmuştur. Bu bize AYA'nın tanınabilirliği ne kadar önemsediğini bir kez daha vurgulamaktadır (EHEA, Rome Communiqué, 2020).

Bologna Sürecinin Boyutları

Bologna Süreci eylem başlıkları olarak da ifade edilen boyutlar, sürecin amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için ülkelerin yükseköğretim kurumlarınca yapılması gereken çalışmaları, çalışmaların yönünü ve kapsamını belirler. Temel olarak sürecin boyutlarını hareketlilik, istihdam edilebilirlik, sosyal boyut ve yaşam boyu öğrenmeyi kapsayan genel politikalar boyutu ile diploma eki, AKTS, derece yapısı, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesini kapsayan yapısal ve sistemsel boyut oluşturmaktadır. Bu bölümde verilen bilgiler Türkiye Yükseköğretim Kurulu Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı resmi sitesinde yayımlanan belgesinden (YÖK, 2010), başta 2015 yılı olmak üzere Bologna İlerleme Raporlarından ve AYA Bologna Süreci web sayfalarından derlenmiştir.

Genel Politikalar Boyutu

Bu bölümde Bologna Süreci'nin genel politikalar boyutunu oluşturan hareketlilik, istihdam edilebilirlik, sosyal boyut ve yaşam boyu öğrenme ilgili başlıklar altında açıklanacaktır.

Hareketlilik. 1998 Sorbonne Deklarasyonu ile bilgi Avrupa'sının oluşması için AYA içerisinde öğrenciler, akademisyenler ve mezunların hareketliliğinin sağlanması kararı alınmıştır. Bu çerçevede öğrenciler lisans eğitimi ve staj eğitimi kapsamında en az bir dönemlerini yurt dışında geçirmeleri konusunda teşvik edilecektir. Aynı çerçevede akademisyenlerin de daha fazla uluslararası çalışma ve proje yürütmeleri için hareketliliğinin teşvik edilmesi hedeflenmiştir.

Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen hareketlilik programları ilk olarak "Socrates" olarak adlandırılmış daha sonra 2012'de "Yaşam Boyu Öğrenme" programları adını almıştır. Günümüzde ise "Yaşam Boyu Öğrenme ve Erasmus" programları olarak Bologna Süreci'nin temel hareketlilik araçlarını oluşturmaktadır (Alkanat Akman, 2010).

Uluslararası hareketlilik, uluslararasılaşmanın temel bir bileşenidir ve öğrencilerin küresel iş piyasasında yer alması için gerekli olan yetkinlikleri ve becerileri kazanmalarını sağlar. Hareketlilik ayrıca yükseköğretim kurumlarını yönetim, hizmet ve yönetim prosedürlerini öğrenmeye ve uyarlamaya zorlar. Dolayısıyla, yükseköğretim sistemlerinin birbirine bağlı ve göreceli olarak karmaşık şekillerde uluslararasılaşmasına katkıda bulunur.

İstihdam Edilebilirlik. Bologna Süreci kapsamında istihdam edilebilirlik "istihdamı kazanma veya serbest meslek sahibi olma, istihdamı sürdürme ve işgücü piyasası içinde dolaşma kabiliyeti' olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda istidam edilebilirlik istihdam ile aynı anlama gelmemektedir. Yükseköğretim kurumları öğrencilere ait oldukları programlardan mezun olduklarında iş bulma garantisi vermez ya da mezunlara bu imkânı sağlamayı taahhüt etmez. Bu boyutta kurumlar yalnızca öğrencileri işyerinde ihtiyaç duydukları ve işverenlerin ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatmak ve insanların çalışma yaşamları boyunca bu becerileri ve nitelikleri sürdürmek veya yenilemek için daha fazla fırsata sahip olmalarını sağlamak ile yükümlüdür.

Sosyal Boyut ve Yaşam Boyu Öğrenme. Yükseköğretimde sosyal boyutun desteklenmesi ile ilgili çalışmalar ilk kez 2007'de gerçekleşmiştir. Sosyal boyut eylem başlığı ile öğrencilerin ait oldukları sosyal sınıf ve ekonomik düzey ile ilgili engellerin ortadan kaldırılması ve eşit bir platformda eğitimini tamamlamaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2012 Bükreş Bildirgesi'nde bakanlar kaliteli yüksek eğitime genel erişimi yaygınlaştırmak için ulusal tedbirleri kabul etmek ve tamamlama oranlarını yükseltmek ve yükseköğretimde zamanında ilerlemeyi sağlamak için çalışmalar yapmayı kararlaştırmışlardır.

BFUG raporlarında yaşam boyu öğrenmenin çok geniş tanımlarının olduğu ancak hepsini genellemek gerekir ise bireyler tarafından resmi ya da gayri resmi bir şekilde üstlenilen beşikten mezara kadar olan tüm öğrenme süreç ve etkinliklerini kapsadığı ifade edilmiştir. Ekonomik büyüme, sosyal uyum ve kişisel gelişimi destekleyen politik bir hedef halini alan yaşam boyu öğrenmenin Estonya ve Sırbistan gibi ülkelerde mesleki becerileri geliştirmeye odaklanan ya da iş piyasası ve ekonominin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan tanımlarını da görmek mümkündür. Bu da bize bu boyutun istihdam edilebilirlik boyutu ile yakın ilişkisi olduğunu gösterir.

Yapısal ve Sistemsel Reformlar Boyutu

Bu bölümde Bologna Sürecinin yapısal ve sistemsel boyutları olarak yeterlilikler çerçevesi, derece yapısı, Avrupa Kredi Transfer sistemi, diploma eki ve kalite güvencesi detaylı olarak açıklanmıştır.

Yeterlikler Çerçevesi. Türkiye Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (2010) yeterlik kavramını bireyin ilgili yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlaması sonucu elde edeceği yetkin olma durumları olarak belirtir. Bologna Süreci ajandasının önemli bir

parçası olan yeterlikler çerçevesi yükseköğretim sistemlerini daha şeffaf bir hale getirme, yeterlilik seviyeleri için ortak referans noktaları sağlama ve yeterlilikler ile öğrenme çıktıları arasındaki bağlantıları güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

İlk Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) 2005'te Bergen Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır. Bu çerçeve herhangi bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve o sistemden mezun olma sonucu kazanılacak bilgi, beceri ve yetkinlikleri ilgili seviye tanımlayıcıları üzerinden tanımlar (Karakaya, 2017). Belirlenen bu ortak yeterlilikler çerçevesi üye ülkeler için Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturmada referans bir belgedir.

UYÇ ulusal düzeyde veya bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayan, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırılmasını sağlamaktadır. Bu sayede yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilir (YÖK, 2010).

Derece Yapısı. Avrupa yükseköğretiminin uluslararası rekabet edebilirliğini ve Avrupa vatandaşlarının istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir dereceler sisteminin benimsenmesi Bologna Süreci'nin ana eylem başlıklarından biridir. Başlangıçta ikili derece sistemi olarak başlayan yapıya 2003 Berlin Bildirgesi'nde doktora derecesinin de eklenmesi ile üçlü derece sistemi (Three-Cycle System) oluşturulmuştur. Dereceler için öğrenim sürelerinin belirli yıl aralıkları ve sabit modeller olarak değil, bir derece sonunda elde edilmesi gereken kredi toplamı olarak hesaplanmasının ideal olacağı düşünülmüş ve bu doğrultuda her bir dereceye 2005 yılında kabul edilen AYA için genel yeterlilikler çerçevesine göre AKTS kredi değerleri belirlenmiştir (Dalgıç, 2008).

Bunun sonucunda birinci derece olan lisans düzeyi için 180-240 AKTS; tezli yüksek lisans programı için 120 AKTS; tezsiz yüksek lisans için 90 AKTS ve doktora düzeyi için 240 AKTS kredisinden oluşan bir derecelendirme oluşturulmuştur (YÖK, 2016).

Avrupa Kredi Transferi ve Biriktirme Sistemi. Avrupa Kredi Transferi ve Biriktirme Sistemi (AKTS) bir kredi biriktirme sistemidir. Bu sistem ders ve kredi saydırma işlemlerini standardize eden, öğrenci hareketliliği ve değişimini kolaylaştıran ve başka bir sistemde verilen emeğin öğrencinin bağlı olduğu sistem tarafından tanınması sağlayan bir sistemdir (Gümrükçü, 2005). Bu sistemde iş yüküne dayalı olarak ya da sitemin bağlı olduğu ülkedeki yükseköğretimce kararlaştırılan ölçütler

doğrultusunda bir AKTS kredisi belirlenmektedir. Öğrenciler kayıtlı oldukları programları başarı ile tamamlamak için gerekli olan AKTS kredi sayısına tamamladıklarında mezuniyete hak kazanmaktadır.

14-15 Mayıs 2015 tarihlerinde Erivan'daki Bakanlar Konferansına sunulan yeni AKTS sistemi rehberinde öğrenme kazanımları ile iş yükünün, değerlendirme ile de değerlendirme ölçütlerinin bir birleri ile ilişkili olduğu bir kredi sisteminin uygulanmasının önemine değinilmiştir. Ülkeler bu doğrultuda kendi yükseköğretim sistemlerinde bir AKTS kredisinin nasıl tanımlanacağına karar vermektedir. Şu anda sürece üye 36 yükseköğretim sistemi tarafından bir AKTS kredisi, elde edilen öğrenme çıktıları ve öğrenci iş yüküne göre belirlenirken diğer 7 sistemde ise öğrenci iş yükü ve öğretmen-öğrenci görüşme saatlerinin birleşimine dayalı olarak belirlenmektedir.

Diploma Eki. Diploma Eki, 1998 yılında Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve UNESCO-CEPES'in destekleyici olduğu bir çalışma grubu tarafından geliştirilmiş ve 1999 Bologna Deklarasyonu'nda şeffaflık aracı olarak tanımlanmıştır. Diploma Eki beceri ve yeterlilikleri şeffaf hale getirmek için Avrupa Birliği'nin Europass kararı bağlamında dikkate aldığı beş belgeden biridir. Diplomaya ek olarak verilen bu belge alınan eğitimin içeriğini detaylı bir biçimde gösterir. Diploma eki ile akademik şeffaflığın sağlanması ve bu sayede mezunların istihdamının artırılması planlanmıştır. Diploma eki yeterlilikler özeti, ders dökümü yani transcript ve derslere ait AKTS kredilerini içerir.

Kalite Güvencesi. Yükseköğretimde kalite güvencesi, kaliteyi sağlamak, sürdürmek veya arttırmak için tasarlanmış politikalar, prosedürler ve uygulamalar olarak anlaşılabilir. Bologna Süreci'nin başlangıcından bu yana en önemli yapısal sistemsel boyutlardan olan kalite güvencesi AYA'nın oluşmasında merkezi bir yere sahiptir. Bologna Bildirgesi'nde de bu durum "karşılaştırılabilir ölçütler ve modeller geliştirmek için kalite güvencesi alanında işbirliğinin teşvik edilmesi" şeklinde ifade edilerek vurgulanmıştır (Deveci, 2012).

Kalite güvencesi ile ilgili konular ağırlıklı olarak Berlin Bildirgesi sürecinde ortaya çıkmış ve bildirgeler arası gelişme raporlarını oluşturması için kurulan BFUG ve E5 grubunun iş birliğiyle kalite güvencesi hususunda prosedür ve ilkeler oluşturulması istenmiştir. Bu doğrultuda Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA), diğer E5 grubu üyeleri ve ilgili diğer birimler iletişime girerek Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri (ESG)'ni oluşturmuştur. Bu belge 2005 Bergen Bildirgesi bakanları tarafından kabul edilmiştir.

Mayıs 2015 Erivan Zirvesi'nde revize edilerek son hali verilen ESG-2015 iç kalite güvencesi, dış kalite güvencesi ve kalite güvence ajansları olmak üzere üç bölümden oluşur (Karakaya, 2017).

İç kalite güvencesi yükseköğretim kurumlarına, dış kalite güvencesi dış değerlendirme yapacak olan kurumlara ve son olarak kalite güvence ajansları ise tanınmayı yani kazanılan derecelerin ya da yeterliliklerin akredite olmasını sağlayacak olan kuruluşlara yönelik sahip olmaları gereken standartları ve yönergeleri sunar. Her bölüm birbiriyle ilişkili ve bağlantılıdır. Dolayısıyla iç kalite güvencesi süreçlerini üstlenen kurumlarda yapılan çalışmalar geçirmiş oldukları bir dış kalite güvencesi denetlemesi ile doğrudan bağlantılıdır.

Türkiye'de Bir Kalite Kurulu Olarak YÖKAK

Yükseköğretime olan talebin her geçen gün artmasına karşın kamu kaynaklarından yükseköğretime ayrılan payın sabit kalması, yaşanan hızlı sosyal ve ekonomik değişimler yükseköğretim kurumlarını daha nitelikli hizmet vermeye, bunu yaparken de eğitim, öğretim, araştırma ve diğer hizmetlerde kurumları daha sistematik olmaya zorlamaktadır. Bunun sonucunda yükseköğretim kurumları arasında artan bir rekabet ortamı oluşmaktadır. Oluşan rekabet ortamı Bologna süreci bileşenlerinden kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerine verilen önemi artırmaktadır.

Ülkemizde kalite güvencesi ile ilgili atılan adımlardan ilki yükseköğretim kurumlarınca sunulan gerek akademik gerekse idari hizmetlerin kalite düzeylerinin geliştirilip, iyileştirilmesi ve uluslararası düzeyde işbirliğinin sağlanması amacıyla 25942 sayılı ve 20.09.2005 tarihli Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği olmuştur. Bu kapsamda ulusal boyutta kalite temini çalışmalarının planlanması ve koordinasyonun sağlanması amacıyla Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. Ancak bu komisyon Yükseköğretim Kurulu tarafından 23 Temmuz 2015 tarihinde ilga edilmiş ve Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği kapsamında ulusal düzeyde Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur.

YÖKAK Türkiye yükseköğretim kurumlarının idari, araştırma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uluslararası kalite ölçütlerine göre değerlendirmelerini yapan, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri yanı sıra bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirmesini süreçlerini yürütür. Ayrıca Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişimi vasıtasıyla bireylerin evrensel niteliklere ve yeterliliklere

ulaşmasına sağlamak için kalite güvencesi temini süreçlerini güçlendirmeyi hedefler. Kurulun temel görevleri akreditasyon kuruluşlarının tanınma ve yetkilendirilme süreçlerini organize etmek, yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapmak ve kalite güvencesi kültürünün benimsenmesini ve yaygınlaştırılmasını sağlamak olarak sıralamak mümkündür (YÖKAK, 2020)

Yalnızca ulusal düzeyde bir kalite kurulu olmanın da ötesinde faaliyet göstermek için çeşitli uluslararası işbirliklerini de önem veren YÖKAK, ENQA ile Avrupa, Asya-Pasifik Kalite Ağı (Asia-Pacific Quality Network- APQN) ile Asya Pasifik bölgeleri, yükseköğretim kalite sistemleri ile bütünleşme sağlamıştır. Bu iş birliklerine en son olarak Amerikan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulunca (CHEA) 2019-2020 ve 2020-2021 dönemleri için Uluslararası Kalite Grubu (CIQG)'na üye olarak kabul edilmiştir (YÖKAK, 2020).

Bologna Süreci Kalite Güvencesi kapsamında ülkemizdeki yükseköğretim kurumları her beş yılda bir YÖKAK tarafından yürütülen kurumsal dış değerlendirme sürecine tabi tutulur. Bu süreç öncelikle Kurumsal İç Değerlendirme Raporu (KİDR) üzerinden yapılan ön 43 değerlendirme, ardından gerçekleştirilen kurum ziyareti ve Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR) ile sonuçlanan etkinliklerden oluşur (Can,2019). Kurumları dış değerlendirme süreçleri için önemli bir belge olan KİDR hazırlanmasında ESG-2015 yönergeleri referans bir belge olarak kurumlara rehberlik sağlamaktadır. Bu bağlamda ESG-2015 belgesinde yer alan yönergelerin yükseköğretim kurumlarınca eksiksiz olarak yerine getirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu yalnızca bir kalite temini adımı değil aynı zamanda kurumların ve programların tanınabilir olma ve uluslararasılaşması için önemli bir gerekliliktir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, çalışma materyali, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi süreçleri açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modellerimden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması ile ilgili alan yazında çok çeşitli tanımlamalar mevcut olmak ile birlikte tanımlamalarda ortaya çıkan ortak nokta var olan bir durumu derinlemesine betimleme ihtiyacından kaynaklı kullanılan bir yöntem olduğudur. Chmiliar (2010), durum çalışmasını çoklu veri toplama araçları ile derinlemesine incelemenin yapıldığı bir metodolojik yaklaşım olarak tanımlarken; Creswell (2007), raporlar, gözlemler, dokümanlar, görüşmeler gibi çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile ilgili durum ya da durumların derinlemesine incelendiği ve durumlara bağlı temaların tanımlandığı bir nitel araştırma yaklaşımı olarak tanımlar. Davey (1991)'e göre durum çalışması belirli bir süre içerisinde çalışılan tek bir durum ya da olayın sistematik veriler ile derinlemesine incelendiği, durum ya da olay ile ilgili gerçek ortamda neler olduğu, neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koyan bir nitel yöntemdir. Yin (2009) ise durum çalışmasını nasıl ve niçin soruları sorularak, olay ve olguları kendi doğal ortamında araştırmacının etkisinin çok az ya da hiç olmadığı durumlarda, birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlar. Sonuç olarak durum çalışmaları bir durumu ya da olayı betimlemek, o olaya ilişkin olası açıklamalar geliştirmek, olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak amacıyla oluşturulan bilimsel soruları cevaplamada kullanılan belirgin bir yaklaşım olarak görülmektedir. Karadağ (2010) bu tür nitel araştırmalarda araştırmacının kelime analizleri ve katılımcı görüşme raporlarını yoluyla bütünsel bir araştırma portesi çizdiğini ifade eder. Durum çalışmalarında doküman analizi ile birlikte gözlem, görüşme gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktarlardaki veriler analiz edilerek temalar oluşturulur ve elde edilen veriler ile bulgulara ulaşılır. Bu tür çalışmalarda temel amaç bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve ilgili durumu var olduğu şekliyle anlamak olduğu için davranışların ve olayların kategorileri tanımlanmaya çalışılır. Dolayısıyla okuyucuların

kendi sonuçlarını çıkararak genelleme yapmaları en doğrusudur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Hancock ve Algozzine, 2006).

Literatürde durum çalışması desenleri ile ilgili de pek çok farklı görüş bulunmakla birlikte Yin (2009) durum çalışmalarında dört temel desenden bahseder. Bu desenler; bir kurum ya da bir program gibi tek bir analiz biriminin olduğu ve o birime özgü durumların çalışıldığı bütüncül tek durum deseni, tek bir durum için birden fazla alt birimin bulunduğu iç içe geçmiş tek durum deseni, birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak değerlendirilip ele alındığı bütüncül çoklu durum deseni ve birden fazla durumun ve her bir durumun kendi içinde alt birimlerinin olduğu iç içe geçmiş çoklu durum desenleridir.

Bu çalışma Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programları özelinde tek bir durumu (Bologna Bilgi Sistemi web sayfalarında yer alan bilgi paketleri içeriklerinin ESG-2015 iç kalite güvencesi standartlarına ve program geliştirme ilkelerine uygunluğu) incelediğinden ve doküman analizi, görüşme gibi veri toplama araçları üzerinden toplanan veriler ile mevcut durumun detaylı betimlemesi yapıldığından Yin (2009) tarafından oluşturulan desenlerden bütüncül tek durum deseni çalışmanın modeli olarak belirlenmiştir. Çünkü bu desende Yin (2009), bir birey, bir program, bir okul, bir kurum gibi tek bir analiz birimi üzerinden daha önce çalışılmamış ya da ulaşılmamış durumların derinlemesine incelendiğini ifade eder. Daha önce Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programları bilgi paketlerine yönelik bu denli geniş kapsamlı bir çalışmanın yapılmamış olması da çalışmayı bu bağlamda bu desene daha ait kılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2018) ise bütüncül tek durum desenlerinin genel standartlara pek uymayan, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında kullanılan bir desen olduğunu belirtir. Bu bağlamda Bologna Süreci'ne üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerince karşılanması gereken ve kalite temini süreçlerinde bir rehber belge olan ESG-2015 içerisinde yer alan iç kalite güvencesi standartlarının Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programları bilgi paketleri içeriklerinde belirli noktalarda karşılanmamış olabilme durumu bu desenin seçilmesinde belirleyici bir diğer unsur olmuştur.

ESG-2015 Bologna Süreci yapısal ve sistemsel reformlar boyutunda da bahsedildiği üzere kalite güvencesi temini süreçlerinde üye ülkelerce başvurulan bir rehber belgedir. Bu belge ilk olarak Bergen Bakanlar Konferansı'nda kalite teminde bir rehber belge olarak kabul edilmiş ve 2015 yılında revize edilmesinin ardından ESG-2015 belgesi olarak adlandırılmıştır. Bu belgenin iç kalite güvencesi bölümde yükseköğretim

kurumlarının kalite temini süreçlerinde takip etmesi önerilen on standart ve bu standartlara bağlı geliştirilen yönergeler yer almaktadır. Tez kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının program ve ders bilgi paketi içeriklerinin ESG-2015 belgesi iç kalite güvencesi bölümünde yer alan "öğretim programlarının tasarımı ve onaylanması, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme, kamuoyunu bilgilendirme" standartlarına uygunluğu incelendiğinden aşağıdaki bölümde bu üç standart yönergeleri ile birlikte detaylı olarak verilmiştir. Diğer yedi standart sadece ana başlıkları ile verilmiştir.

- Öğretim programlarının tasarımı ve onaylanması**:** Yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan programlarının tasarımı ve onayı için süreçleri olmalı ayrıca öngörülen öğrenme kazanımları ve önceden belirlenmiş yeterlilikleri karşılayacak şekilde tasarlanmalı ve hazırlanmalıdır. İlgili program bitiminde edinilen yeterlilik açık bir şekilde belirlenmeli ve istişare edilmeli, hem Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi hem de Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi'nin yükseköğrenimdeki uygun seviyesiyle ile ilişkilendirilmelidir.

Yönergeler: Öğretim programları net ve açık bir şekilde ifade edilmiş öğrenme kazanımlarına sahip ve beklenen öğrenci iş yükünü (AKTS) tanımlayacak şekilde, kurumsal strateji ile uyumlu tüm program amaçları ile tasarlanmalıdır.

- Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme: Kurumların bünyesinde bulunan programların eğitim-öğretim süreçleri öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde oluşturulmalı ve değerlendirme süreçleri bu yaklaşımı yansıtmalıdır. Programlar değerlendirme yöntemi ve ölçütlerini önceden yayımlar; değerlendirme, belirlenen öğrenme kazanımlarının ne ölçüde başarıldığını göstermeleri için öğrencilere fırsat verir.

Yönergeler: Programlar öğrenci ihtiyaçlarını ve çeşitliliğini göz önünde bulunduracak şekilde öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme uygulamaları ile esnek öğrenme yolları sağlamalıdır. Bu bağlamda öğretici uygun durumlarda farklı sunum biçimlerini göz önünde bulundurarak çeşitli pedagojik yöntem ve teknikleri esnek bir biçimde kullanmalıdır. Böyle bir öğrenme-öğretme ortamı kazanımların değerlemeye tabi tutulmasını, öğrenim programlarının tasarım ve sunumunun dikkatli biçimde gözden geçirilmesini de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda programlar değerlendirme yöntemi ve değerleme kriterleri dâhil tüm ölçme araçlarını önceden yayımlamalıdır.

- Kamuoyunu bilgilendirme: Yükseköğretim kurumları bünyelerinde bulunan programlar içerikleri dâhil tüm faaliyetlerine ilişkin nesnel, güncel, net ve doğru bilgiyi yayımlamalıdır.

Yönergeler: Yükseköğretim kurumların faaliyetlerine ilişkin bilgi sadece mevcut öğrenciler için değil aynı zamanda mezunlar, kamuoyu ve diğer paydaşlar için de gereklidir. Dolayısıyla kurumlar sahip oldukları programlara ilişkin, mezunların istihdam alanı, kabul koşulları, öğrenme kazanımları, programların bitiminde elde edilecek olan yeterlilikleri, kullanılan öğretme, öğrenme ve değerleme süreçlerini ve öğrencilere sunulan eğitim fırsatları gibi etkinliklerine yönelik güncel ve geçerli bilgi sunmalıdır.

- Kalite güvencesi politikası,
- Öğrenci kabulü, ilerleme, tanınma ve sertifikalandırma**,**
- Öğretim elemanları,
- Öğrenme kaynakları ve öğrenci desteği,
- Bilgi yönetimi,
- Sürekli izleme ve programların periyodik olarak gözden geçirilmesi**,**
- Periyodik dış kalite güvencesi**,** (ESG-2015; Toprak, Us ve Şengül, 2016; Karakaya, 2017).

Bu bağlamda araştırmanın birinci problemi olan Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının program ve ders bilgi paketi içeriklerinin bu on standarttan "öğretim programlarının tasarımı ve onaylanması, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme, kamuoyunu bilgilendirme" standart ve yönergelerine uygunluğunu betimlemek için veriler programların Bologna Bilgi Sitemi web sayfalar üzerinden doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından ele alınan araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini içeren doküman analizi, diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında araştırmanın geçerliğini artırmak ve elde edilen verilerin çeşitlendirilmesini sağlamak amacıyla sıkça kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın ikinci problemi olan birim ve üniversite Bologna sorumlularının görüşlerine göre program ve ders bilgi paketlerinin nasıl oluşturulduğu ve bu süreçlere yönelik nelerin önerildiği betimleyebilmek amacıyla ilgili programlarda birim Bologna sorumlusu olarak görev yapan yedi öğretim elemanı ve bir üniversite Bologna sorumlusu olmak üzere sekiz katılımcıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme

yöntemi; sözlü iletişim yöntemleri ile verilerin toplandığı, genellikle yüz yüze yapılsa da telefon, kamera gibi araçlar ile de gerçekleştirilen, belli bir amaç doğrultusunda oluşturulmuş soruların yanıtlaması üzerinden gerçekleşen bir nitel araştırma yöntemidir. Ayrıca bu yöntem yanıt oranının fazla olması, ortam üzerinde kontrolün bulunması, soruların tümüne yanıt alınması, soruların sıralamasının standardı sağlaması ve derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajlara sahiptir. Bu yöntemde sağlanan çok sayıda yanıt ile derinlemesine bilgi elde edilmesi mümkündür (Karasar, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yüksel, 2020)

Çalışma Grubu/Çalışma Materyali

Çalışma grubu seçiminde örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve böylece ulaşılabilecek en üst sayıdaki katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu örnekleme yöntemini araştırmacının kolayca ulaşabileceği ve araştırma konusuna en iyi hizmet edecek olan bir örneklemden verilerin toplanması olarak tanımlamak mümkündür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu bağlamda araştırmanın çalışma gurubunu Mardin Artuklu Üniversitesi bünyesinde yer alan ve aktif halde öğrenci kabulü sağlayan lisans öğretim programları ve bu programlarda program ve ders bilgi paketlerinin geliştirilmesinden sorumlu ilgili akademik birim ve üniversite temsilcilerini kapsamaktadır.

Bologna Süreci Program ve Ders Bilgi Paketleri Kontrol Listesi

Birinci araştırma sorusu çerçevesinde ilgili programların Bologna Bilgi Sistemi web sayfaları üzerinden program ve ders bilgi paketlerini incelemek üzere "Program ve Ders Bilgi Paketi Kontrol Listesi" oluşturulmuştur. Program Bilgi Paketi Kontrol Listesi program bilgi paketlerinde yer alması gereken bilgilerin maddeler halinde yazılması ile oluşturulmuş bir listesidir. Bu maddeler program tarihçesi, kabul ve mezuniyet koşulları, kazanılan derece gibi genel bilgilerin verildiği program hakkında maddesi başta olmak üzere amaç, mezunların istihdam alanı, program yeterlilikleri özeti, program yeterlilikleri sayısı, program yeterlilikleri niteliği, program yeterliliklerinin TYYÇ alt boyutlarına (bilgi, beceri, yetkinlik) göre dağılımı, dersler listesi (zorunlu ve seçmeli olarak) ve son olarak derslerin program yeterlilikleri ile ilişkisi olmak üzere toplam on sekiz maddeden oluşmaktadır.

Ders Bilgi Paketi Kontrol Listesi de aynı şekilde ders bilgi paketlerinde yer alması gereken bilgilerin maddeler halinde yazılması ile oluşturulmuş bir kontrol listesidir. Bu

listede yer alan maddeler program adı, ders adı, düzey, süre, ulusal kredi, AKTS, dersin amacı, dersin içeriği, ders kazanımları sayısı, ders kazanımları niteliği, ders kazanımları program yeterlilikleri ilişkilendirmesi, haftalık konu dağılımı, konu-yöntem-teknik yaklaşım-faaliyet dağılımı, ölçme değerlendirme, öğrenme yükü, kaynakça, AKTS-değerlendirme ölçütleri ilişkisi olmak üzere toplam on yedi tanedir.

Araştırmanın birinci problemi için web sayfası incelemelerinde kullanılan kontrol listeleri program ve ders bilgi paketlerinin oluşturulması süreçlerinde tüm yükseköğretim kurumlarınca bilinen ve kullanılan AKTS Kullanıcı Kılavuzu (ECTS Users' Guide) resmi belgesi referans alınarak oluşturulmuştur. Bu belge AKTS'nin uygulanmasına ilişkin yönergeler ve destekleyici belgeler sunar. Belgenin ECTS and Supporting Documents (AKTS ve destekleyici belgeler) bölümünde yer alan kurs kataloğu (course catalogue) belgesinde kalite temini süreçleri için program ve ders bilgi paketlerinde yer alması gereken bilgiler listelenmiştir (EK 6). İşte bu listelenmiş bilgiler araştırmanın birinci problemi kapsamında kullanılan kontrol listelerinin maddelerini oluşturmuştur.

AKTS Kullanıcı kılavuzu yanı sıra "Program Bilgi Paketi Kontrol Listesi'nde program yeterlilikleri ile ilgili olan bilgi-kurumsal, bilgi-uygulamalı, beceri-kavramsal, beceri-bilişsel, beceri-uygulamalı, yetkinlik-bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, yetkinlik-öğrenme, yetkinlik-iletişim ve sosyal, yetkinlik-programa özgü maddelerinin oluşturulmasında da Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans) yeterlilikleri alt boyutları referans alınmıştır (EK-7). Bu referans belge bireyin bir yükseköğretim derecesini hangi yeterliliklere sahip olarak bitirmesi gerektiğini gösteren ulusal bir çerçevedir.

Program ve Ders Bilgi Paketi Kontrol Listeleri üzerinden elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen excel tablolarına işlenmiş ve elde edilen doluluk oranları yine araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tabloları üzerinden yorumlanmıştır. Excel tabloları kontrol listelerinde yer alan her bir boyutun doluluk ve boşluk oranlarının işlenmesi mantığı üzerinde oluşturulmuş basit bir hesaplamadan oluşmaktadır ve bu tablolardan elde edilen yüzdeler oluşturulan bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosunun ilgili aralığına göre yorumlanmıştır(EK 5). Her iki tablonun da oluşturulması süreçlerinde konu ile ilgili ölçme ve değerlendirme kaynakları (Goodrich, 2001, 2005; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017) incelenmiş ve bu kaynaklar temel alınarak oluşturulan tablolarda yer alan her bir boyut için veri girişinin sağlanıp sağlanmadığı ve sağlandı ise verinin uygunluk derecesi ve düzeyi ile ilgili

analizler araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi paketleri puanlama ölçütleri tablosu üzerinden yapılmıştır. Tabloların oluşturulması süreçlerinde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme Değerlendirme ve Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmış ve geliştirilen öneriler doğrultusunda son halleri verilerek araştırma kapsamında kullanılmıştır.

Görüşme Formu

İkinci araştırma sorusu kapsamında yapılan bireysel görüşmelerde ise araştırmacı tarafından geliştirilen iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Geliştirilen bu formlar aracılığı ile araştırma kapsamında incelenen lisans öğretim programlarının birim Bologna Süreci Sorumluları ve üniversite Bologna Süreci Sorumlusunun program ve ders bilgi paketlerinin doldurulması süreçlerine ilişkin görüşleri ve önerileri alınmıştır. Her iki form aynı içerikte olup toplam üç bölüm ve 12 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde AKTS bilgi paketine yönelik görüş ve önerilerin alındığı altı soru, ikinci bölümünde yeterlilikler çerçevesi uygulamaları ile ilgili görüş ve önerilerin alındığı beş soru ve son bölümde ise paket içeriklerinin en az bir yabancı dilde sunulup sunulmadığına dair görüş ve önerilerin alındığı bir soru yer almaktadır. Bu bağlamda ilgili programların Birim Bologna sorumlusu olan sekiz katılımcıya "Birim Bologna Sorumlusu Görüşme Formu (Form-1)" uygulanmıştır (EK 2). Sürecin üniversite genelinde nasıl işlediğine dair veri elde etmek amacıyla Mardin Artuklu Üniversitesi Bologna Süreci sorumlusu bir katılımcıya ise "Üniversite Bologna Sorumlusu Görüşme Formu (Form-2)" uygulanmıştır (EK 3). Her iki formun oluşturulması süreçlerinde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı ve Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmış ve geliştirilen öneriler çerçevesinde formlara son halleri verilerek araştırmada kullanılmıştır. Daha sonrasında görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine alınmış ve elde edilen veriler kategorize edilerek yorumlara dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma doçentlik temel alanları göz önünde bulundurularak oluşturulmuş toplam dört temel alan ve bu alanlarda yer alan toplam yirmi altı lisans öğretim programı üzerinden yürütülmüştür. Bu dört temel alan Sosyal Bilimler Temel Alanı, Dil Bilimleri Temel Alanı, Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı ile Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanıdır. Bu bağlamda incelenen yirmi altı lisans öğretim programı alanlara

Sosyal Bilimler Temel Alanında on, Dil Bilimleri Temel Alanında altı, Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanında altı ve Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanında dört olmak üzere dağılım göstermiştir. İlgili programlarda yapılan doküman analizi incelemeleri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır ve bulgular belirtilen tarih aralığında elde edilen verileri kapsamaktadır.

Tablo 3

Temel Alanlar ve Program Sayıları

Temel Alanlar	**Program Sayıları**
Sosyal Bilimler Temel Alanı	10
Dil Bilimleri Temel Alanı	6
Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı	6
Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı	4

Verilerin Çözümlenmesi

Bilimsel araştırmalarda elde edilen verilerin çözümlenmesi, toplanan verileri bir bütün ya da belli başlıklar altında dışarıya aktarma sürecidir (Merriam, 2013). Araştırmanın birinci problemi için Mardin Artuklu Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi sayfalarından alınan program ve ders bilgi paketleri verileri araştırmacı tarafından geliştirilen *"Bologna Bilgi Sistemi Program ve Ders Bilgi Paketleri Kontrol Listesi"* excel tablosu üzerinden incelenmiştir. Program bilgi paketlerinde yer alması gereken boyutların hem doluluk- boşluk oranı hem de sağlanan verinin niteliği *"Program Bilgi Paketleri Puanlama Ölçütleri"* tablosunda yer alan aralıklar doğrultusunda yorumlanmıştır. Aynı işlem *"Ders Bilgi Paketleri Puanlama Ölçütleri"* tablosu üzerinden ders bilgi paketleri için yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci problemi ve alt başlıkları için incelenen programların program ve ders bilgi paketlerinin oluşturulması süreçlerinin birim Bologna sorumluları ve üniversite Bologna sorumlusu görüşlerine göre nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla gerçekleştiren görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve elde edilen veriler kategorize edilerek yorumlara dâhil edilmiştir. Bir nitel araştırma yöntemi olarak içerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği düzenlemeler ile yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, önce bulguların sunum içerik düzeni belirtilmekte, ardından çalışma kapsamında ele alınan alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Bulguların Sunum Düzeni

Çalışmanın birinci problemi olan "*Araştırma kapsamında incelenen lisans öğretim programlarının Bologna Bilgi Sistemi web sayfalarında yer alan program ve ders bilgi paketleri içeriklerinin ESG-2015 belgesinde yer alan iç kalite güvencesi standartlarına ve program geliştirme ilkelerine uygunluğu nasıldır?"* kapsamında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 02. 05. 2019 tarih 395 sayılı yönetim kurulu kararı ile kabul edilmiş tez önerisi metninde belirlenen Mardin Artuklu Üniversitesi lisans programları incelemeye alınmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilimler Temel Alanı, Dil Bilimleri Temel Alanı, Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı, Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı olmak üzere dört temel alandan seçilmiş olan 26 programa dair elde edilen veriler ilgili alt başlıklarda sunulmuştur.

Program ve ders bilgi paketlerinden elde edilen verilerin analizi, her bir program için Türkçe program bilgi paketlerinin genel görünümü, İngilizce program bilgi paketlerinin genel görünümü ve Türkçe/İngilizce ders bilgi paketlerinin ortak görünümü olmak üzere üç tablo üzerinden sunulmuştur.

Program ve ders bilgi paketlerinin incelemeleri Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde yapılmıştır. Bu bağlamda program bilgi paketlerinin görünümü sunulurken veriler "… Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü" ve "… Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü" olmak üzere iki ayrı tabloda ifade edilmiştir. İncelenen programlara ait ders bilgi paketlerinin toplu görünümünün sunulduğu tablo ise "…Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü" olarak tek tabloda gösterilmiş ve incelenen program ve ders bilgi paketlerinin sayısı tablo başlığının sonunda parantez içinde verilmiştir. Tablolarda en solda yer alan "Boyutlar" sütunu AKTS Kullanıcı Kılavuzu (ECTS Users' Guide) ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) resmi belgeleri referans alınarak oluşturulan her bir boyutu göstermektedir. Paketler incelenirken bu boyutlarda sağlanan bilgilerin ESG-2015 kalite belgesinin iç kalite güvencesi standartlarına ve program

geliştirme ilkelerine uygunluğu değerlendirilmiştir. Sağlanan bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu aralıklarına göre derecelendirilmiştir. Bu bağlamda standartlara uygun bilgi içeren boyutlar tablonun en yüksek aralığında puanlanırken eksik bilgi içeren boyutlar içinde tablonun o bilgiye uygun aralığında puanlanmıştır. Tabloların "Dil" sütununda ise paket incelemesinin yapıldığı dili, "DOt% " sütunu altında sunulan veriler Türkçe bilgi paketlerindeki, "DOi%" ise İngilizce bilgi paketlerindeki veri girişlerine ait doluluk yüzdelerini vermektedir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde birinci problem kapsamında incelenen yirmi altı lisans öğretim programına ait veriler "Sosyal Bilimler Temel Alanı, Dil Bilimleri Temel Alanı, Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı, Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı" programları olmak üzere dört temel alan başlığı altında sunulmuştur.

Sosyal Bilimler Temel Alanı Programları

Bu bölümde Sosyal Bilimler temel alanı programları alt başlığında incelenen toplam on programa ait program ve ders bilgi paketleri analizleri sunulmaktadır.

Tablo 4

Sosyal Bilimler Temel Alanı Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü(10)

Boyutlar	**Dil**	**DOt %**
Program Hakkında	Türkçe	16.00
Amaç	Türkçe	24.00
Mezunların İstihdam Alanı	Türkçe	56.00
Program Yeterlikleri Özeti	Türkçe	0.00
Program Yeterlikleri Sayısı	Türkçe	48.00
Program Yeterlikleri Niteliği	Türkçe	16.00
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	Türkçe	60.00
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	Türkçe	12.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	Türkçe	30.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	Türkçe	60.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	Türkçe	42.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Türkçe	42.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	Türkçe	56.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	Türkçe	42.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	Türkçe	40.00
Ders Listesi	Türkçe	100.00
Ders Sayısı-Zorunlu-Seçmeli	Türkçe	100.00
Ders-PY İlişkilendirmesi	Türkçe	22.00
Doluluk Puan Ortalaması		**42.56**

Tablo 4'de Sosyal Bilimler temel alanı başlığında yer alan toplam on lisans öğretim programına ait Türkçe program bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on sekiz boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. Türkçe program bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu doğrultusunda yorumlaması yapıldığında Sosyal Bilimler temel alanı programları Türkçe program bilgi paketlerinin 42.56 yüzde ile geliştirilmesi gerekir düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum paketler ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak sunulan bilgilerin yeterli olmadığını göstermektedir. Türkçe program bilgi paketlerinde başlangıç düzeyinde kalan program hakkında, amaç, program yeterliliği niteliği, derslerin program yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi ve yeterlilik ifadelerin TYYÇ alt boyutlarına homojen dağılımı en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyulan boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal Bilimler temel alanı programları program bilgi paketlerinde yer alan programlar hakkında genel bilginin sunulduğu boyut için mezunların istihdam alanı bilgilerinin güncel olmaması, kabul koşullarında yer alan puan ve sınav türlerinin hangi sınav ve puan türünde olduğunun net olmaması (ÖSYM tarafından yapılan sınavlardan yeter puan almak ifadesi gibi), program tarihçesi ve yetkilileri bilgilerinin boş olması bu boyutlardaki temel eksiklikler olarak sıralanabilir. Ayrıca her bir dersin program yeterliliklerine katkı düzeylerinin gösterildiği ders-program yeterlilikleri ilişkisi tablolarında tüm derslerin eşleştirilmesinin yapılmamış olması bir diğer eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak programlar için yazılan yeterlilik ifadelerinin bazı programlarda TYYÇ alt boyutlarından ikisini birden (hem bilgi hem beceri gibi) kapsayacak şekilde binişik yazılması ifadelerin net ve anlaşılır olmasını engellemekte bu durum program yeterlilik ifadelerinin nitelik boyutunda başlangıç seviyesinde kalmasına neden olmaktadır.

Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim kademesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceğini, neleri yapabileceğini ve nelere yetkin olacağını ifade eder (YÖK, Tarihiz c). Yeterlilik ifadeleri açık bir şekilde ifade edilmeli, istişare edilmeli, ilgili ülkenin ulusal yeterlilikler çerçevesinin uygun seviyesiyle ve sonuçta Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi boyutları ile irtibatlanmalıdır (ESG, 2015). Ayrıca üniversite web sayfalarındaki kurumsal bilgi paketinde, üniversitelerin isim ve adreslerinden başlayarak, akademik takvim, öğrenci kabulü, mezuniyet koşulları, üst kademeye geçiş gibi kurum hakkında temel bilgilerin açıklayıcı güncel bilgilerle doldurulması gerekmektedir (Unvan,2016). İlgili bilgilerin

eksikliği hem ulusal hem de uluslararası öğrencilerin programları tercih etme düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir.

Tablo 5

Sosyal Bilimler Temel Alanı Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü(10)

Boyutlar	**Dil**	**DOi %**
Program Hakkında	İngilizce	12.00
Amaç	İngilizce	12.00
Mezunların İstihdam Alanı	İngilizce	46.00
Program Yeterlikleri Özeti	İngilizce	0.00
Program Yeterlikleri Sayısı	İngilizce	48.00
Program Yeterlikleri Niteliği	İngilizce	16.00
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	İngilizce	50.00
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	İngilizce	12.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	İngilizce	30.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	İngilizce	50.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	İngilizce	32.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	İngilizce	42.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	İngilizce	46.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	İngilizce	42.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	İngilizce	40.00
Ders Listesi	İngilizce	40.00
Ders Sayısı-Zorunlu-Seçmeli	İngilizce	90.00
Ders-PY İlişkilendirmesi	İngilizce	22.00
Doluluk Puan Ortalaması		**35.00**

Tablo 5'de Sosyal Bilimler temel alanı programları başlığında yer alan toplam on lisans öğretim programına ait İngilizce program bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on sekiz boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. İngilizce program bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu doğrultusunda yorumlaması yapıldığında Sosyal Bilimler temel alanı programları İngilizce program bilgi paketlerinin %35.00 ile geliştirilmesi gerekir düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum paketler ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak sunulan bilgilerin yeterli olmadığını göstermektedir. İngilizce program bilgi paketlerinde başlangıç düzeyinde kalan program hakkında, amaç, program yeterliliği niteliği, derslerin program yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi ve yeterlilik ifadelerin TYYÇ alt boyutlarına homojen dağılımı en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyulan boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe program bilgi paketlerinde ortaya çıkan %42.56 doluluk oranı ile İngilizce program bilgi paketlerinde ortaya çıkan %35.00 doluluk oranı kıyaslandığında bilgi paketlerinin doluluk oranının sunulduğu dile göre farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Bunun temel sebebi İngilizce program bilgi paketlerinin çevirisinin eksik

ya da hatalı yapılmış olması, bazı programlarda ise İngilizce program bilgi paketlerinin hiç oluşturulmamış olmasıdır. Oysa tanınma ve şeffaflığın temel gerekliliği olan bilgi paketleri içeriklerinin en az bir uluslararası dilde sunulması gerekliliği AKTS Kullanıcı Kılavuzunun destekleyici belgeler bölümünde açıkça ifade edilmektedir. Program kataloğu ilgili tüm tarafların kolayca erişebilmesi için kurumun web sitesinde ulusal dilde (veya bölgesel dilde) ve tercihen yaygın kullanılan başka bir dilde de yayınlanmalıdır (European Commission, 2009).

Hem İngilizce hem de Türkçe program bilgi paketlerinde kurum genelinde gözlemlenen bir diğer eksik ise paketlerde program yeterlilikleri özeti boyutunun yer almamasıdır. Kurumsal bir eksiklik olan bu durumun temel sebebi ise kurum genelinde kullanılan web sayfasının bu boyutta bilgi sağlayacak şekilde oluşturulmamış olmasıdır. Program yeterliliği özeti diploma ekinde yer alması zorunlu olan bir bilgidir ve çoğu kurum transkript kayıtlarını kurumsal veri tabanında yer alan bilgilerden otomatik veri çekerek oluşturmaktadır. Bu sebepten öğrencilerin ilgili programı tamamladıklarında elde edecekleri bilgi, beceri ve yetkinliklerin kısa bir açıklaması olan ve diploma ekinde bulunması gereken program yeterlilikleri özeti program bilgi paketlerinde eksiksiz olarak yer almalıdır (European Commission,2015).

Tablo 6

Sosyal Bilimler Temel Alanı Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü (284)

Boyutlar	**Dil**	**DOt %**	**DOi %**
Program Adı	Türkçe / İngilizce	72.11	72.11
Ders Adı	Türkçe / İngilizce	69.05	43.20
Düzey	Türkçe / İngilizce	72.11	72.11
Süre	Türkçe / İngilizce	72.11	72.11
Ulusal Kredi	Türkçe / İngilizce	72.11	72.11
AKTS	Türkçe / İngilizce	42.18	42.52
Dersin Amacı	Türkçe / İngilizce	2.72	3.40
Dersin İçeriği	Türkçe / İngilizce	44.90	44.56
Ders Kazanımları Sayısı	Türkçe / İngilizce	14.97	13.95
Ders Kazanımları Niteliği	Türkçe / İngilizce	3.40	3.06
Ders Kazanımları Program Yeterlikleri İlişkilendirmesi	Türkçe / İngilizce	23.47	20.75
Haftalık Konu Dağılımı	Türkçe / İngilizce	59.86	47.62
Konu-Yöntem, Teknik, Yaklaşım-Faaliyet Dağılımı	Türkçe / İngilizce	0.00	0.00
Ölçme ve Değerlendirme	Türkçe / İngilizce	51.02	51.02
Öğrenme Yükü	Türkçe / İngilizce	56.80	56.80
Kaynakça	Türkçe / İngilizce	34.35	33.33
AKTS-Değerlendirme Ölçütleri İlişkisi	Türkçe / İngilizce	24.49	24.49
Doluluk Puan Ortalaması		**45.81**	**43.14**

Tablo 6'da Sosyal Bilimler temel alanında yer alan toplam on lisans öğretim programına ait 284 dersin Türkçe ve İngilizce ders bilgi paketlerinde, tabloda yer alan

on yedi boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. Her iki dilde oluşturulan ders bilgi paketlerinin Türkçe %45.81 ve İngilizce %43.14 doluluk oranı bilgi paketleri ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak bazı boyutlarda eksikliklerin olduğunu dolayısıyla bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosunun geliştirilmesi gerekir düzeyinde kaldığını göstermektedir. Sosyal Bilimler temel alanı programlarının ders bilgi paketleri incelendiğinde en belirgin eksikliğin %2.72 doluluk yüzdesi ders amaç ifadeleri boyutunda olduğu görülmektedir. İlgili temel alan programlarında yer alan ders bilgi paketlerinde bu boyuttaki en büyük eksiklik ders amaç ifadelerinin öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli yazılması ve konu başlıklarının öğretilmesinin amaç ifadesi olarak kabul edilmesidir. Ayrıca çoğu amaç ifadesi içerik ile uyumlu olmayacak şekilde çok genel ifade edilmiş ve bu da amaç ifadelerinde genellik-sınırlılık, açık-anlaşılırlık ve bir muhteva ile bağlantılık ilkelerine uygun olmamasına sebep olmuştur.

Bir ders programı için belirlenen amaçlar eğitim yoluyla bireyde meydana getirmek istenen davranış değişikliğinin ne olduğunu ifade eder. Varış (1996) okulun amaçlarının okul politikasının tayininde temel teşkil ettiği gibi eğitimin amaçlarının da öğrenim tecrübelerinin seçimine rehberlik ettiğini ve öğretim içerik ve etkinliklerinin seçiminde amaçların gerçekleştirilmesinin esas tutulduğunu ifade eder. Bu bağlamda öğretmen dersinin amaçlarını göz önünde bulundurarak mesleki bilgi ve becerisini amaçlar doğrultusunda öğrencilere aktarır. Ertürk (2013) amaçların belirlenmesinde öğrenci davranışlarına dönüklük, genellik-sınırlılık, açık-anlaşılırlık ve bir muhteva ile bağlantılık özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder. Belirlenen bir amaç hem genelleme yoluyla öğrenme ilkesine uymalı hem bir ders kapsamında gerçekleşebilecek kadar sınırlı hem de gözlemlenebilir şekilde davranışa dönük olmalıdır. Burada davranışa dönük olma hali amaçları ifade ediş şeklimiz ile alakalıdır. Varış (1996) Fen ve Tabiat Bilgileri dersi için davranışa vurulmuş ve gözlemlenebilir şekilde açık ifade edilmiş bir amaç ifadesini şu şekilde ifade etmiştir; *"Bu ders ile öğrenciler çevresindeki bütün canlı ve cansız varlıkları tanır."* Bu amaç ifadesi hem ifade edildiği zaman kipi ile hem de seçilen gözlemlenebilir davranış fiili ile bize ders amaç ifadelerini belirlemede rehberlik edebilir. Sonuç olarak amaçlar öğrenme sürecini değil öğrenme ürününü yansıtmalı, birden fazla davranışı içerecek şekilde binişik değil tamamlayıcı yani tek bir davranışı yansıtacak şekilde bitişik olmalıdır. Ayrıca konu başlıkları amaç olamaz çünkü bu tür anlatımlar davranışa dönüştürülemez (Demirel, 2014).

Amaçların etkilediği yani amaçlara bağlı olarak oluşturulan bir diğer program unsuru içeriktir. Program geliştirme süreçlerinde ikinci önemli aşama, amaçlara uygun içerik ve etkinliklerin seçimidir. İçerik eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için yararlanılan bir kaynaktır ve bu sebeple içerik belirleme süreçlerinde bazı ilkelere dikkat edilmelidir. Bir konu alanı ile ilgili o konunun insanlık tarihinin var olduğu ilk günden günümüze kadar sayısız kaynak ve içeriklere ulaşılabilir. Ancak bu içeriklerin hepsini bir ders kapsamında öğretmek neredeyse imkânsız olacağından içerik seçimi ilk olarak sınırlılık ilkesine göre dersin ve öğrencinin ihtiyaçlarına en uygun şekilde seçilmelidir. İkinci önemli ilke öğrenci seviyesine uygunluktur. Bu bağlamda her ne kadar bir ders kapsamında öğretilecek kadar sınırlı sayıda içerik verisi oluşturulmuş olsa da o içeriğin öğrenciler tarafından içselleştirilip anlamlandırılacak düzeyde olması da önemlidir. Son olarak seçilen içerikler ile belirlenen amaçların uyumlu olmasına bakılmalıdır. Eğer dersin amacına hizmet etmeyen bir içerik var ise bu öğrenme süreçlerinde zaman ve emek kaybına yol açabilir (Varış, 1996; Demirel, 2014).

Dil Bilimleri Temel Alanı Programları

Bu bölümde Dil Bilimleri temel alanı programları alt başlığında incelenen toplam altı programa ait program ve ders bilgi paketleri analizleri sunulmaktadır.

Tablo 7

Dil Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü (6)

Boyutlar	**Dil**	**DOt %**
Program Hakkında	Türkçe	86.67
Amaç	Türkçe	70.00
Mezunların İstihdam Alanı	Türkçe	73.33
Program Yeterlikleri Özeti	Türkçe	0.00
Program Yeterlikleri Sayısı	Türkçe	46.67
Program Yeterlikleri Niteliği	Türkçe	13.33
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	Türkçe	36.67
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	Türkçe	0.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	Türkçe	20.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	Türkçe	36.67
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	Türkçe	16.67
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Türkçe	3.33
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	Türkçe	23.33
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	Türkçe	20.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	Türkçe	0.00
Ders Listesi	Türkçe	100.00
Ders Sayısı-Zorunlu-Seçmeli	Türkçe	100.00
Ders-PY İlişkilendirmesi	Türkçe	13.33
Doluluk Puan Ortalaması		**36.67**

Tablo 7'de Dil Bilimleri temel alanı programları başlığında yer alan toplam altı lisans öğretim programına ait Türkçe program bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on sekiz boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. Türkçe program bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu doğrultusunda yorumlaması yapıldığında Dil Bilimleri temel alanı programları Türkçe program bilgi paketlerinin %36.67 ile geliştirilmesi gerekir düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum paketler ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak sunulan bilgilerin yeterli olmadığını göstermektedir.

Türkçe program bilgi paketlerinde geliştirilmeye en çok ihtiyaç duyulan boyut program yeterliliklerinin TYYÇ tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde homojen yazılmasıdır. Keza yeterlilik ifadelerinin ilgili boyutlarına uygunluğu incelendiğinde programa özgü ve uygulamalı bilgi boyutlarında yeterlilik ifadelerinin yer almadığı tespit edilmiştir. İlaveten bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alma boyutunda yazılan program yeterlilikleri ise diğer program yeterlilik sayılarına göre oldukça az sayıda yazılmıştır.

Program yeterliliklerini dersler ile ilişkilendirilmesi ve kazanımların niteliği boyutları da geliştirilmeye en çok ihtiyaç duyulan boyutlar olarak ikinci sırada yerini almaktadır. Derslerin program yeterlilikleri ilişkilendirilmesinin programda yer alan tüm dersler için yapılmaması ya da bu ilişkilendirmenin çok yüzeysel yapılması ilgili programlar genelinde belirlenen eksikliklerdir.

Yine Sosyal Bilimler temel alanı programlarında olduğu gibi yeterlilik ifadelerinin bazı program bilgi paketlerinde yer almaması da bu programlar genelinde ortaya çıkan diğer sorunlardan olmuştur. Dil Bilimleri programları genelinde elde edilen en büyük gelişme ise program hakkında kayıt, kabul, mezuniyet bilgilerinin, program yetkilileri ve tarihçesinin sunulduğu programlar hakkında, mezunların istihdam alanı ve program amaç boyutlarının diğer tüm temel alan programlarına kıyasla en yüksek doluluk oranına sahip olacak derecede doldurulmuş olmasıdır. Bu Dil Bilimleri temel alanı programları genelinde elde edilmiş büyük bir başarıdır.

Ancak bu başarının yanı sıra Dil Bilimleri temel alanı programları program bilgi paketlerinde yer alan program yeterliliklerinin programa özgü, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme gibi mezunların istihdamını destekleyecek boyutlar dâhil TYYÇ tüm alt boyutlarına göre yeniden gözden geçirilmelidir.

Turan (2017) tarafından yapılan çalışma program ve ders yapısı oluşturulurken, dikkate alınması gereken temel noktanın hizmet alanına ilişkin ihtiyaç ve beklentilerin iyi analiz edilmesi, programların ve program yeterliliklerinin bu çerçevede oluşturulmasına değinerek bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 8

Dil Bilimleri Temel Alanı Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü (6)

Boyutlar	**Dil**	**DOi %**
Program Hakkında	İngilizce	40.00
Amaç	İngilizce	26.67
Mezunların İstihdam Alanı	İngilizce	40.00
Program Yeterlikleri Özeti	İngilizce	0.00
Program Yeterlikleri Sayısı	İngilizce	43.33
Program Yeterlikleri Niteliği	İngilizce	10.00
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	İngilizce	36.67
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	İngilizce	0.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	İngilizce	20.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	İngilizce	36.67
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	İngilizce	16.67
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	İngilizce	3.33
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	İngilizce	23.33
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	İngilizce	20.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	İngilizce	0.00
Ders Listesi	İngilizce	16.67
Ders Sayısı-Zorunlu-Seçmeli	İngilizce	100.00
Ders-PY İlişkilendirmesi	İngilizce	13.33
Doluluk Puan Ortalaması		**24.81**

Tablo 8'de Dil Bilimleri temel alanı programları başlığında yer alan toplam altı lisans öğretim programına ait İngilizce program bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on sekiz boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. İngilizce program bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu doğrultusunda yorumlaması yapıldığında Dil Bilimleri temel alanı programları İngilizce program bilgi paketlerinin 24.81 yüzde ile başlangıç düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce program bilgi paketlerinde var olan bilginin çok az ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Dil Bilimler temel alanı programları İngilizce program bilgi paketlerinde bu durumun ortaya çıkmasının en temel sebebi Türkçe olarak oluşturulan bilgi paketlerinin İngilizce olarak çevirisinin yapılması aşamasında eksikliklerin ve çeviri hatalarının çok sık ortaya çıkmasıdır. Dil Bilimler temel alanı programlarının bu konuda üniversite genelinde örnek teşkil etmesi gerekir iken diğer temel alan programları İngilizce program bilgi paketler arasında en düşük yüzdeye sahip olması alanın en temel eksiğidir. Bu konuda ilgili programlar bazında bir an önce gerekli düzenleme ve düzeltmelere gidilmelidir. Keza bu sadece kurum içi bir gereklilik değil ilgili programların uluslararası paydaşlar

tarafından tanınması için de bir gerekliliktir. Avrupa Komisyonu tarafında hazırlanan faaliyet raporunda kurumların Bologna Bilgi Sistemi web sitelerinde yer alan bilgi paketlerinin yalnızca ulusal dilde değil aynı zamanda tercihen yaygın bir uluslararası dilde de yayınlanması gerektiği vurgulanmıştır (European Commission, 2009). Çetinsaya (2014) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması, kalite süreçlerinin yeniden tanımlanması gerektiği, uluslararasılaşmanın birçok biçiminden birinin de öğrenci hareketliliği olduğu ifade edilmektedir. Bu hareketliliği ağlayacak en önemli unsurlardan biri de ulusal programların diğer ülkelerdeki yükseköğretim sistemlerinde tanınmasıdır.

Tablo 9

Dil Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü (232)

Boyutlar	**Dil**	**DOt %**	**DOi %**
Program Adı	Türkçe / İngilizce	67.67	62.07
Ders Adı	Türkçe / İngilizce	67.67	37.07
Düzey	Türkçe / İngilizce	67.67	67.67
Süre	Türkçe / İngilizce	67.67	67.67
Ulusal Kredi	Türkçe / İngilizce	67.67	67.67
AKTS	Türkçe / İngilizce	44.40	44.40
Dersin Amacı	Türkçe / İngilizce	2.16	3.88
Dersin İçeriği	Türkçe / İngilizce	40.52	35.78
Ders Kazanımları Sayısı	Türkçe / İngilizce	10.34	10.34
Ders Kazanımları Niteliği	Türkçe / İngilizce	2.59	2.16
Ders Kazanımları Program Yeterlikleri İlişkilendirmesi	Türkçe / İngilizce	18.10	14.22
Haftalık Konu Dağılımı	Türkçe / İngilizce	60.78	51.72
Konu-Yöntem, Teknik, Yaklaşım-Faaliyet Dağılımı	Türkçe / İngilizce	0.00	0.00
Ölçme ve Değerlendirme	Türkçe / İngilizce	60.34	60.34
Öğrenme Yükü	Türkçe / İngilizce	66.38	66.38
Kaynakça	Türkçe / İngilizce	58.19	57.33
AKTS-Değerlendirme Ölçütleri İlişkisi	Türkçe / İngilizce	16.81	16.81
Doluluk Puan Ortalaması		**45.40**	**41.69**

Tablo 9'da Dil Bilimleri temel alanında yer alan toplam altı lisans öğretim programında ait 232 dersin Türkçe ve İngilizce ders bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on yedi boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. Her iki dilde oluşturulan ders bilgi paketlerinin Türkçe %45.40 ve İngilizce %41.69 doluluk oranı bilgi paketleri ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak bazı boyutlarda eksikliklerin olduğunu dolayısıyla bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosunun geliştirilmesi gerekir düzeyinde kaldığını göstermektedir. Dil Bilimleri Temel Alanı programlarının ders bilgi paketleri incelendiğinde en belirgin eksikliğin ders amaç ifadelerinden sonra %2.59 doluluk yüzdesi ile ders kazanım ifadeleri niteliği boyutunda olduğu görülmektedir. Ders bilgi paketlerinde bu boyuttaki en büyük eksiklik ders kazanım ifadelerinin

gözlemlenemeyen ve ölçülemeyen bir diğer ifade ile davranışa dökülemeyen fiil kökleri (bilir, anlar vb.) ile yazılmış olmasıdır. Gözlemlenemeyen ve ölçülemeyen ifadeler, kazanımların taksonominin hangi boyutuna denk geldiğini belirleme ve bu bağlamda yapılacak değerlendirme süreçlerini tasarlamada yönlendirici olamayabilir. Ayrıca kazanımların yalnızca bilişsel süreç boyutunun hatırlama ve anlama boyutlarında yoğunlaşması, Bloom taksonomisinin diğer boyutlarında ifadelerin pek fazla yer almaması, kazanım sayılarının bir ders kapsamında gerçekleştirilmesi mümkün olan ideal sayıda (en az 5 en fazla 8) olmaması ders bilgi paketlerinde gözlemlenen bir diğer eksiklikler olmuştur.

Öğrenme kazanımı bir öğretme sürecinin sonunda öğrencinin bilmesi, anlaması ve yapması beklenen ifadelerdir ve öğrenci gözü ile yazılır (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005). Sünbül (2011) kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadeler olduğunu belirtir. 1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen bilişsel alan taksonomisi kazanım ifadelerinin oluşturulması süreçlerinde alan yazında önemli bir yere sahiptir. 2001 yılında Anderson ve arkadaşları tarafından yeniden düzenlenen taksonomi olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel alt boyutlarından oluşan bilgi boyutu ve hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma alt boyutlarından oluşan bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki boyutlu bir görünüm kazanmıştır. Bu bağlamda kazanım ifadeleri oluşturulurken öncelikle öğrenilecek bilginin hangi boyutta olduğu belirlenecek daha sonra bu öğrenmenin hangi bilişsel süreç boyutunda gerçekleşeceği göz önünde bulundurularak kazanım ifadeleri doğru eylem ifadeleri ile yazılacaktır. Yeni taksonomide bilişsel süreç boyutlarından hatırlamanın tanıma ve anımsama; anlamanın yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma, açıklama; uygulamanın yürütme, gerçekleştirme; çözümlemenin ayrıştırma, örgütleme, irdeleme; değerlendirmenin denetleme, eleştirme; yaratmanın oluşturma, planlama, üretme eylemlerini içerdiğini ifade edilir (Anderson, vd., 2001). Yeni taksonominin bilgi birikimi boyutunda "Öğrenciler ne biliyor?" sorusuna yanıt aranırken; bilişsel süreç boyutunda "Öğrenciler nasıl düşünüyor?" sorusunu yanıtlanmaya çalışılır (Hasırcı, 2019). Krathwohl (2002) çalışmasında olgusal bilgiyi farklı, ayrılmış içeriklerin öğeleri olan bilgiler olarak tanımlar ve terminoloji, belirli ayrıntı ve öğelerin bilgisini içerdiğini ifade eder. Kavramsal bilginin daha karmaşık ve düzenlenmiş bilgi formları olduğunu ve sınıflamalar, kategoriler, ilkeler, prensipler, genellemeler, kuram, yapı ve

modellemelere ilişkin bilgileri kapsadığını; işlemsel bilginin bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiler olduğunu, beceri ve algoritmalar, yöntem ve teknikler, ölçütlere ilişkin bilgileri kapsadığını belirtir. Son olarak üstbilişsel bilginin bireyin kendi bilişleri hakkındaki bilgiler olduğunu ve stratejik bilgi, bağlamsal ve koşullu bilgiler, öz bilgiyi içerdiğini belirtir.Gosling ve Moon (2002) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, öğrenme kazanımlarının basit ve anlaşılır bir dille ifade edilmesi, geçerli ve güvenilir olarak ölçülebilir ve değerlendirilebilir olması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı çalışma bir ders kapsamında oluşturulan kazanım ifadelerinin değerlendirilebilmesi için ideal sayı aralığının en az 5 en fazla 8 kazanım yazacak şekilde olması gerektiğini ifade eder. T.Bümen (2006) kasıtlı öğrenme ürünlerini tanımlayan kazanımların doğru ifade edilebilmesi için ifadelerin belli bir konu alanı içeriğini ve bu içerik ile neler yapılacağını ifade eden ad ve eylemsilerden oluşması gerektiğini belirtir. Bir başka deyiş ile yeterlilik ifadelerinin fiil köklerinin "-ebilme, -abilme" fiilimsi fiil kökleri ile bitmesi gerektiğini belirtir.

Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı Programları

Bu bölümde Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programları alt başlığında incelenen toplam altı programa ait program ve ders bilgi paketleri analizleri sunulmaktadır.

Tablo 10

Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü (6)

Boyutlar	**Dil**	**DOt %**
Program Hakkında	Türkçe	6.67
Amaç	Türkçe	23.33
Mezunların İstihdam Alanı	Türkçe	33.33
Program Yeterlikleri Özeti	Türkçe	0.00
Program Yeterlikleri Sayısı	Türkçe	46.67
Program Yeterlikleri Niteliği	Türkçe	13.33
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	Türkçe	36.67
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	Türkçe	20.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	Türkçe	20.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	Türkçe	36.67
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	Türkçe	33.33
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Türkçe	50.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	Türkçe	50.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	Türkçe	66.67
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	Türkçe	66.67
Ders Listesi	Türkçe	100.00
Ders Sayısı-Zorunlu-Seçmeli	Türkçe	100.00
Ders-PY İlişkilendirmesi	Türkçe	13.33
Doluluk Puan Ortalaması		**39.81**

Tablo 10'da Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programları başlığında yer alan toplam altı lisans öğretim programına ait Türkçe program bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on sekiz boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. Türkçe program bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu doğrultusunda yorumlaması yapıldığında Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programları Türkçe program bilgi paketlerinin %39.81 ile geliştirilmesi gerekir düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum paketler ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak sunulan bilgilerin yeterli olmadığını göstermektedir.

Türkçe program bilgi paketlerinde başlangıç düzeyinde kalan program hakkında, amaç, program yeterliliği niteliği, derslerin program yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi ve yeterlilik ifadelerin TYYÇ alt boyutlarına homojen dağılımı en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyulan boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programları program bilgi paketlerinde yer alan programlar hakkında genel bilginin sunulduğu boyut için mezunların istihdam alanı bilgilerinin güncel olmaması, kabul koşullarında yer alan puan ve sınav türlerinin hangi sınav ve puan türünde olduğu bilgisinin net olmaması, program tarihçesi ve yetkilileri bilgilerinin boş olması bu boyutlardaki temel eksiklikler olarak sıralanabilir.

Ayrıca her bir dersin program yeterliliklerine katkı düzeylerinin gösterildiği ders-program yeterlilikleri ilişkisi tablolarında eşleştirmenin tüm dersler için yapılmamış olması ya da ilişkilendirmenin tüm dersler için en yüksek derece olan beş derece üzerinden yapılması düzeltilmesi gereken diğer eksikliklerdir.

Son olarak programlar için yazılan yeterlilik ifadelerinin uygulamalı bilgi ve kavramsal beceri boyutlarında diğer boyutlara göre daha az yazılmış ve yeterliliklerin dağılımının TYYÇ tüm alt boyutlarına homojen şekilde dağılımının sağlanmamıştır. Oysaki gerek Sağlık Bilimler gerekse Spor Bilimleri teorik yani kavramsal bilginin birebir uygulamalar ile pekiştirilerek öğretildiği ve bu şekilde öğrenmenin sağlandığı temel alanlardır. TYYÇ'nin bu iki önemli boyutunda yeteri kadar yeterliliğin yer almaması Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programları için çok kritik bir eksikliktir ve bir an önce giderilmesi gerekmektedir.

Yılmaz Koçak ve Büyükyılmaz (2019) tarafından hemşirelerin öz-yeterlilik algısı ile problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada yeterlilik mesleki yeterlilik düzeyleri yüksek olan bireylerin meslekte karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini oldukça gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir.

Bir diğer ifade ile yeteri düzeyde kuramsal ya da uygulamalı bilgiye sahip olan ve bu bilgileri uygulama becerisine sahip olan bireylerin meslekte kendilerini daha yetkin görmektedir.

Tablo 11

Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü (6)

Boyutlar	**Dil**	**DOi %**
Program Hakkında	İngilizce	6.67
Amaç	İngilizce	23.33
Mezunların İstihdam Alanı	İngilizce	33.33
Program Yeterlikleri Özeti	İngilizce	0.00
Program Yeterlikleri Sayısı	İngilizce	46.67
Program Yeterlikleri Niteliği	İngilizce	13.33
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	İngilizce	36.67
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	İngilizce	20.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	İngilizce	20.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	İngilizce	36.67
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	İngilizce	33.33
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	İngilizce	50.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	İngilizce	50.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	İngilizce	66.67
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	İngilizce	66.67
Ders Listesi	İngilizce	33.33
Ders Sayısı-Zorunlu-Seçmeli	İngilizce	100.00
Ders-PY İlişkilendirmesi	İngilizce	10.00
Doluluk Puan Ortalaması		**35.93**

Tablo 11'de Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programları başlığında yer alan toplam altı lisans öğretim programına ait İngilizce program bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on sekiz boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. İngilizce program bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu doğrultusunda yorumlaması yapıldığında Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programları İngilizce program bilgi paketlerinin %35.93 ile geliştirilmesi gerekir düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum paketler ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak sunulan bilgilerin yeterli olmadığını göstermektedir. İngilizce program bilgi paketlerinde ders listesi ve derslerin program yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi boyutları hariç paketlerde yer alan tüm boyutlar Türkçe program bilgi paketleri ile aynı yüzdeye sahiptir. Dolayısıyla Tablo 10 için belirlenen tüm eksiklikler ve geliştirilen öneriler Tablo 11 için de geçerli olmaktadır. Yalnızca İngilizce program bilgi paketleri için derslerin adlarının gerekirse Dil Bilimleri temel alanı programları öğretim elemanlarından destek alınarak eksiksiz çevirisinin sağlanması ve tüm derslerin yeterlilikler ile ilişkilendirilmesinin sağlanması gerekmektedir. Bilgi paketleri, yükseköğretim kurumları için kurumu ve

programları tanıtan, sistematik bir dokümantasyon sağlayan, yazılım alt yapısıyla desteklenmiş, sürdürülebilir bir sistemi ifade eden rehber niteliğinde yapılar olup etkin bir şekilde kullanılması eksiksiz ve doğru bilgiler ile oluşturulmasına bağlıdır (Özmen, Özdağoğlu, Damar, Akdeniz, Özer, Duygulu, Salı ve Topoyan, 2015).

Tablo 12

Sağlık ve Spor Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü (233)

Boyutlar	**Dil**	**DOt %**	**DOi %**
Program Adı	Türkçe / İngilizce	70.82	69.10
Ders Adı	Türkçe / İngilizce	70.82	61.37
Düzey	Türkçe / İngilizce	70.82	70.82
Süre	Türkçe / İngilizce	67.38	67.38
Ulusal Kredi	Türkçe / İngilizce	67.38	67.38
AKTS	Türkçe / İngilizce	36.91	36.91
Dersin Amacı	Türkçe / İngilizce	8.58	11.16
Dersin İçeriği	Türkçe / İngilizce	56.22	54.94
Ders Kazanımları Sayısı	Türkçe / İngilizce	39.91	39.91
Ders Kazanımları Niteliği	Türkçe / İngilizce	9.01	8.58
Ders Kazanımları Program Yeterlikleri İlişkilendirmesi	Türkçe / İngilizce	24.89	25.32
Haftalık Konu Dağılımı	Türkçe / İngilizce	58.37	58.37
Konu-Yöntem, Teknik, Yaklaşım-Faaliyet Dağılımı	Türkçe / İngilizce	0.00	0.00
Ölçme ve Değerlendirme	Türkçe / İngilizce	63.09	63.09
Öğrenme Yükü	Türkçe / İngilizce	65.24	65.24
Kaynakça	Türkçe / İngilizce	63.95	60.94
AKTS-Değerlendirme Ölçütleri İlişkisi	Türkçe / İngilizce	27.47	27.47
Doluluk Puan Ortalaması		**50.16**	**49.25**

Tablo 12'de Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanında yer alan toplam altı lisans öğretim programında ait 233 dersin Türkçe ve İngilizce ders bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on yedi boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır.

Her iki dilde oluşturulan ders bilgi paketlerinin Türkçe %50.16 ve İngilizce %49.25 doluluk oranı bilgi paketleri ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak bazı boyutlarda eksikliklerin olduğunu dolayısıyla bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosunun geliştirilmesi gerekir düzeyinde kaldığını göstermektedir.

Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programlarının ders bilgi paketleri incelendiğinde dersin amacı ve ders kazanımı niteliği ifadelerinden sonra en belirgin eksikliğin ders kazanımları ile program yeterlilikleri ilişkilendirmesi ve AKTS ile değerlendirme ölçütleri ilişkisi boyutlarında olduğu görülmektedir. Ders içeriklerinde tanımlanan AKTS değerleri ile AKTS hesaplama ölçütleri (değerlendirme ölçütleri) bölümünde yer alan değerlerin uyuşmadığı ders bilgi paketleri içerikleri yalnızca Sağlık ve Spor Bilimleri temel alanı programlarında değil incelenen tüm programlarda ortak bir eksiklik olarak gözlemlenmiştir.

Ders listelerinde kredi değeri 3 AKTS olan bir ders için ders bilgi paketleri incelendiğinde hesaplama ölçeğinde bu değerin üstünde ya da daha altında (örneğin 2 AKTS ya da 5 AKTS vb.) değerler verilmiştir. Bu eksikliğin temel nedenlerinden biri hesaplama ölçütlerinde tüm temel alanları kapsayacak şekilde alternatif seçeneklerin olmaması (vize, final, proje dışında) ve bir AKTS değerinin kaç saatlik iş yüküne denk geldiği ile ilgili kurum içi farklı görüşlerin yer almasıdır.

ESG-2015 belgesinin iç kalite güvencesi standartları bölümünde programların tasarımı ve onaylanması süreçlerinde beklenen öğrenci iş yükünün, örneğin AKTS, önceden belirlenip hem program hem de ders bilgi paketlerinde yayınlanmasının önemine değinilir.

AKTS uygulamaları sadece ders tercihleri ya da mezuniyet koşullarını sağlamada bir gereklilik değil önceki öğrenmelerin tanınmasında da önemli bir süreç bileşenidir. Unvan (2016) tarafından yapılan çalışmada, AKTS'nin Avrupa Yükseköğretim alanının diğer hedeflerine de hizmet ettiği, önceki öğrenmelerin tanınmasını kolaylaştırdığı ve ulusal mevzuatımızda yerini bulduğunda ve tanımlandığında, önceden kazanılan ve kredi sistemini de dikkate alarak belgelendirebilen bilgi ve becerilerin, gelecekteki eğitim ve mesleki kariyere önemli bir katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Paris Bildirgesi'nde AKTS uygulamalarının bir AYA ülkesinde elde edilen karşılaştırılabilir yükseköğrenim niteliklerinin, sürece üye bir diğer ülkede aynı temelde otomatik olarak tanınmasını sağladığı ifade edilmiş bu bağlamda AKTS'nin tam olarak uygulanmasını önemine vurgu yapılmıştır (EHEA, Paris Communiqué, 2018).

14-15 Mayıs 2015 tarihlerinde Erivan'da düzenlenen Bakanlar Konferansı'na sunulan yeni AKTS sistemi kullanıcı rehberinde ise öğrenme kazanımları ile iş yükünün, değerlendirme ile de değerlendirme ölçütlerinin bir birleri ile ilişkili olduğu bir kredi sisteminin uygulanmasının önemine değinilmiştir (EHEA, Yarevan Communiqué, 2015). AKTS Kullanıcı Kılavuzu rehber belgesinde ise bir AKTS kredisi değerinin 30 saatlik bir öğrenci iş yüküne tekabül ettiği yer almaktadır (European Commission, 2015).

Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı Programları

Bu bölümde Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programları alt başlığında incelenen toplam dört programa ait program ve ders bilgi paketleri analizleri sunulmaktadır. Diğer üç temel alan programlarının yorumlanmasında olduğu gibi mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programlarında da tabloların sunuş şekli önce

Türkçe ve İngilizce olmak üzere oluşturulan program bilgi paketlerinin yorumlanması ile başlayıp daha sonra programda yer alan tüm derslerin Türkçe/İngilizce olarak oluşturulan ders bilgi paketlerinin yorumlanması ile devam etmektedir.

Tablo 13

Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe Program Bilgi Paketleri Görünümü (4)

Boyutlar	**Dil**	**DOt %**
Program Hakkında	Türkçe	20.00
Amaç	Türkçe	15.00
Mezunların İstihdam Alanı	Türkçe	80.00
Program Yeterlikleri Özeti	Türkçe	0.00
Program Yeterlikleri Sayısı	Türkçe	60.00
Program Yeterlikleri Niteliği	Türkçe	15.00
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	Türkçe	50.00
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	Türkçe	25.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	Türkçe	50.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	Türkçe	50.00
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	Türkçe	75.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Türkçe	55.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	Türkçe	75.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	Türkçe	55.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	Türkçe	5.00
Ders Listesi	Türkçe	100.00
Ders Sayısı-Zorunlu-Seçmeli	Türkçe	100.00
Ders-PY İlişkilendirmesi	Türkçe	15.00
Doluluk Puan Ortalaması		**46.94**

Tablo 13'de Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programları başlığında yer alan toplam dört lisans öğretim programına ait Türkçe program bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on sekiz boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. Türkçe program bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu doğrultusunda yorumlaması yapıldığında Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programları Türkçe program bilgi paketlerinin %46.94 ile geliştirilmesi gerekir düzeyinde olmasıyla birlikte incelenen dört temel alan içerisinde en yüksek doluluk oranına sahip program bilgi paketi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yine incelenen temel alan programları içerisinde mezunların istihdam alanı bilgilerine en güncel ve kapsayıcı şekilde yer veren temel alan Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programları olmuştur. Bu Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alan programları tarafından elde edilmiş önemli bir başarıdır. Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programları program bilgi paketlerinde geliştirilmeye en çok ihtiyaç duyulan boyutlar ise program yeterlilikler içerisinde yer alan programa özgü yeterlilik sayılarının artırılması, program amaç ifadelerinin yeniden

gözden geçirilmesi ve niteliğinin düzenlenmesi olarak sıralanabilir. Ayrıca Sağlık ve Spor Bilimler temel alan programları İngilizce program bilgi paketlerinde olduğu gibi bu programa ait Türkçe program bilgi paketlerinde derslerin program yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesinin eksiksiz olarak yapılması gerekmektedir. Elmas (2012), Bahadır ve Aslan (2007) çalışmalarında Bologna Süreci'nin amaçlarından birinin mezunların dünyayı tanıyan, değişime açık bireyler olmalarını sağlamak olduğunu ve yükseköğretim sisteminin çıktıları olan öğrencilerin istihdam edilebilirliğinin süreçle birlikte ivme kazandığını ifade etmektedirler. Bu duruma gelişen teknoloji ile birlikte meslek alanlarına her yıl yeni bir iş sahasının oluşturulması gerçeği eklenince mezunların istihdam alanı bilgilerinin programlarda eksiksiz ve güncel olarak yer alması büyük önem arz etmeye başlamıştır.

Tablo 14 Mimarlık ve [illegible] Temel Alanı Programları İngilizce Görünümü (4)

Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı Programları İngilizce Program Bilgi Paketleri Görünümü (4)

Boyutlar	**Dil**	**DOi %**
Program Hakkında	İngilizce	10.00
Amaç	İngilizce	3.33
Mezunların İstihdam Alanı	İngilizce	33.33
Program Yeterlikleri Özeti	İngilizce	0.00
Program Yeterlikleri Sayısı	İngilizce	40.00
Program Yeterlikleri Niteliği	İngilizce	10.00
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	İngilizce	33.33
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	İngilizce	16.67
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	İngilizce	33.33
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	İngilizce	33.33
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	İngilizce	50.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	İngilizce	36.67
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	İngilizce	50.00
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	İngilizce	36.67
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	İngilizce	3.33
Ders Listesi	İngilizce	33.33
Ders Sayısı-Zorunlu-Seçmeli	İngilizce	66.67
Ders-PY İlişkilendirmesi	İngilizce	10,00
Doluluk Puan Ortalaması		**27.78**

Tablo 14'de Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programları başlığında yer alan toplam dört lisans öğretim programına ait İngilizce program bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on sekiz boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. İngilizce program bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu doğrultusunda yorumlaması yapıldığında Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programları İngilizce program bilgi paketlerinin %27.78 ile başlangıç düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce program bilgi paketlerinde var olan bilginin çok az ve yetersiz

olduğunu göstermektedir. Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programları İngilizce program bilgi paketlerinde bu durumun temel sebebi bilgi paketlerinin İngilizce olarak çevirisinin yapılmaması ve ya çeviri hatalarının çok sık ortaya çıkmasıdır. Dil Bilimler temel alanı programları İngilizce program bilgi paketlerinde yapılan öneriler Mimarlık ve Sanat Bilimleri İngilizce program bilgi paketleri içinde geçerli olup, paketlerde gerekli düzenlemelerin üniversite çeviri ofisinden alınacak destek ile yapılması gerekmektedir.

Tablo 15

Mimarlık ve Sanat Bilimleri Temel Alanı Programları Türkçe/İngilizce Ders Bilgi Paketleri Görünümü (122)

Boyutlar	**Dil**	**DOt %**	**DOi %**
Program Adı	Türkçe / İngilizce	81.97	81.97
Ders Adı	Türkçe / İngilizce	81.97	72.95
Düzey	Türkçe / İngilizce	81.97	81.97
Süre	Türkçe / İngilizce	81.97	81.97
Ulusal Kredi	Türkçe / İngilizce	81.97	81.97
AKTS	Türkçe / İngilizce	39.34	40.16
Dersin Amacı	Türkçe / İngilizce	19.67	20.49
Dersin İçeriği	Türkçe / İngilizce	63.11	64.75
Ders Kazanımları Sayısı	Türkçe / İngilizce	24.59	19.67
Ders Kazanımları Niteliği	Türkçe / İngilizce	4.92	4.92
Ders Kazanımları Program Yeterlikleri İlişkilendirmesi	Türkçe / İngilizce	58.20	50.82
Haftalık Konu Dağılımı	Türkçe / İngilizce	76.23	64.75
Konu-Yöntem, Teknik, Yaklaşım-Faaliyet Dağılımı	Türkçe / İngilizce	0.00	0.00
Ölçme ve Değerlendirme	Türkçe / İngilizce	72.13	72.13
Öğrenme Yükü	Türkçe / İngilizce	68.03	68.03
Kaynakça	Türkçe / İngilizce	58.20	44.26
AKTS-Değerlendirme Ölçütleri İlişkisi	Türkçe / İngilizce	32.79	32.79
Doluluk Puan Ortalaması		**58.41**	**55.48**

Tablo 15'de Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanında yer alan toplam dört lisans öğretim programında ait 122 dersin Türkçe ve İngilizce ders bilgi paketlerinde, tabloda yer alan on yedi boyutta sağlanan bilgilerin analizi sunulmaktadır. Her iki dilde oluşturulan ders bilgi paketlerinin Türkçe %58.41 ve İngilizce %55.48 oranları araştırma kapsamında incelenen dört temel alan içerisinde en yüksek doluluk oranına sahip ders bilgi paketleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu doluluk oranları bilgi paketleri ile ilgili çalışmaların yapıldığını ancak bazı boyutlarda halen eksikliklerin olduğunu dolayısıyla bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosunun geliştirilmesi gerekir düzeyinde kaldığını da göstermektedir. Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı programlarının ders bilgi paketleri incelendiğinde diğer üç temel alanda yer alan bilgi paketi tablolarında da açıklandığı gibi temel eksiklikler dersin amacı, ders kazanımları sayısı ve niteliği boyutlarında ortaya çıkmıştır. Bu eksikliklerin temel sebebi diğer temel

alan programlarında olduğu gibi ders amaç ifadelerinin öğrenci merkezli yaklaşımla oluşturulmaması ve genellik-sınırlılık, açık-anlaşılırlık ve bir muhteva ile bağlantılık ilkelerine uygun olmaması olarak sıralanabilir. Ders kazanımları niteliği boyutunda ise kazanım ifadelerinin gözlemlenebilir ve ölçülebilir ifade edilmeyişi ve bir ders kapsamında gerçekleştirilemeyecek kadar fazla ya da çok az sayıda yazılması bir diğer eksikliklerdir. Mimarlık ve Sanat Bilimleri temel alanı ders bilgi paketlerinde diğer boyutlarda daha pozitif bir doluluk oranı görülmekle birlikte "Konu-Yöntem, Teknik, Yaklaşım-Faaliyet Dağılımı" tüm temel alanlarda hiç bilgi sağlanmayan bit boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bologna İzleme Grubu (BFUG) raporunda eğitim ve araştırmanın bir bütün olduğu bilinci ile yükseköğretim sistemlerinin öğrencileri araştırma temelli çalışmalara yönlendirmesi, bilinmeyenle başa çıkabilme ve yeni zorluklara çözüm bulabilmeleri için eleştirel ve yaratıcı zihniyetler edinmelerini sağlaması gerektiği ifade edilmiştir (EHEA, 2018a). Bu ifade Humboltian üniversite anlayışıyla birlikte ortaya çıkan üniversitelerin araştırmayı teşvik eden yönünün halen önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencinin aktif katılım sağlayacağı öğretim yöntem ve tekniklerinin programlarda yer alması ve buna bağlı olarak öğrenme çıktıları ve iş yükünün şeffaf tanımlanması Bologna Süreci'nin bir diğer önemli taahhüdüdür. Bu taahhüt 2015 Erivan Bildirgesi'nde kaliteyi artırma çalışmaları için programların dijital teknolojiden faydalanarak öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturması ve pedagojik yeniliğe gidilerek öğrencilerin bireysel ilgilerine ve ihtiyaçlarına en uygun şekilde uyarlanması kararı ile kesinleştirilmiştir. Böylece programların esnek öğrenme yolları, uygun öğretme ve değerlendirme metotlarının kullanımı ile desteklenmesi sağlanacaktır (EHEA, Yarevan Communiqué, 2015). Bunun sonucu olarak bilginin sadece sunuş yoluyla aktarıldığı, ders kitabı ve sunum dosyalarının tek eğitim materyali olduğu eğitim ortamlarından daha öğrenci merkezli ve araştırma temelli eğitim ortamlarına geçiş yapılması bir gereklilik olmuştur. Aynı şekilde ESG-2015 belgesinde öğrenci merkezli öğrenme, öğretme, değerleme süreçlerinde programların esnek öğrenme yolları sağlayarak öğrencilerin ve ihtiyaçlarının çeşitliliğine saygı gösterilerek, uygun olduğu durumlarda farklı sunum biçimleri ve çeşitli pedagojik yöntemleri esnek bir biçimde kullanılarak oluşturulması gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Bilgi paketlerinde yer alan dersler için önerilen kaynaklar listesinin oluşturulması, dersin öğrenme çıktılarının belirtilmesi, haftalık konu dağılımının yayınlanması vb. hususlar, yükseköğretimin en önemli paydaşı olan öğrenciye gereken önemin verildiğinin ve

Bologna'nın, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının da dikkate alındığının bir göstergesidir (Unvan,2016).

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci alt problemi; *"Araştırma kapsamında incelenen lisans öğretim programlarının Bologna Süreci sorumlularının görüşlerine göre Program ve Ders Bilgi Paketlerinin oluşturulmasındaki süreç nasıl işlemektedir? Program geliştirme ilkeleri ve kalite temini süreçleri bağlamında program ve ders bilgi paketlerinin geliştirilmesine yönelik neler önerilmektedir?* "dir. Bu kapsamda incelenen programların birim Bologna Süreci sorumlusu olan sekiz katılımcıya Görüşme Formu Form-2 ve sürecin üniversite genelinde nasıl işlediğine dair veri elde etmek amacıyla üniversite Bologna Süreci sorumlusu bir katılımcıya ise Görüşme Formu Form-3 uygulanmıştır. Toplam dokuz katılımcıdan yalnızca bir birim Bologna Süreci sorumlusu soruları cevaplamak istememiştir. Her iki form "AKTS Bilgi Paketi, Yeterlikler Çerçevesi, Program ve Ders Bilgi Paketler" olmak üzere üç bölümden ve toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Her iki gruba da yöneltilen sorular içerik olarak aynı olduğundan aşağıda tek bir tablo üzerinden bu görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek üç tema altında sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların her bir soruya verdiği cevaplar "Evet, Hayır, Bilgim Yok" kategorilerinde listelenmiş ve tabloların detaylı açıklamaları yapılmıştır Oluşturulan bu tablo program ve ders bilgi paketleri analizlerinin devamı niteliğinde olduğunda tablo numaralandırılması da Tablo 16 olarak oluşturulmuştur. Aşağıda birim ve üniversite Bologna Süreci sorumlularının sürece ilişkin görüşlerinin analizini sunmaktadır.

Tablo 16

Üniversite ve Birim Bologna Sorumlularının Program ve Ders Bilgi Paketlerine İlişkin Görüşleri

Görüşme Formu Soruları	Evet	Hayır	Bilgim Yok
AKTS kredi hesaplaması uygulanıyor mu?	5	2	1
AKTS kredisi öğrenme kazanımları ile ilişkilendirildi mi?	4	1	3
AKTS kredisi değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirildi mi?	4	1	3
Ders amaç ve içerik ifadeleri tüm programlar için doldurulуyor mu?	7		1
AKTS değerleri güncelleniyor mu?	4	4	
Tüm programlar için program yeterlikleri oluşturuldu mu?	7	1	
Program yeterlilikleri ile TYYÇ'de yer alan yeterlilikler veya boyutlar ile ilişkilendirildi mi?	5		3
Programların program yeterlilikleri ile dersler ilişkilendirildi mi?	6		2
Program bilgi paketleri güncelleniyor mu?	4	4	
Bilgi paketleri BOLOGNA BİLGİ SİSTEMİ Türkçe web sayfasında güncelleniyor mu?	3	3	2
Bilgi paketleri BOLOGNA BİLGİ SİSTEMİ İngilizce web sayfasında güncelleniyor mu?	3	3	2

Tablo 16 incelendiğinde hem üniversite hem de birim Bologna Süreci sorumlularının genel olarak AKTS uygulamaları, yeterlilikler çerçevesi ve bilgi paketleri uygulamaları ile ilgili farkındalıkları ve uygulamaya yönelik olumlu görüşleri vardır. Ancak her soruda görüşlerin çeşitlenmiş olması üniversite genelinde ilgili boyutlar kapsamında ortak bir uygulamanın ve görüşün olmadığını da göstermiştir. Bu görüş ayrılıklarının temel sebebi ve detayları aşağıda ilgili başlıklarda sunulmaya çalışılmıştır.

AKTS Bilgi Paketi

Üniversite ve birim Bologna sorumlularına uygulanan görüşme formlarında katılımcılara bu tema kapsamında toplam beş soru yöneltilmiştir.

Bu temada yer alan ilk soru üniversite genelinde bir AKTS kredisinin nasıl hesaplandığı, bir standardın olup olmadığı ve eğer bir standart var ise bunun ile ilgili bir bilgilendirmenin tüm birimlere yapılıp yapılmadığı yönündedir. Bu soru ile ilgili olarak 3 (BS_5, BS_6, BS_7) katılımcı öğrenci iş yüküne dayalı olarak, öğrencinin harcadığı bir saatlik çalışmanın 1 AKTS kredisi olarak hesaplandığını belirtmiştir. 1 (BS_1) katılımcı yine öğrenci iş yüküne dayalı olarak ve 25 saatlik iş yükünün 1 AKTS kredisi olarak hesaplandığını belirtmiştir. 1 (BS_8) katılımcı ise bir standardın var olduğunu ancak uygulamada dönem bazında bir kredi belirleme işlemi yapıldığını ifade etmiştir. Örneğin her bir dönemin 30 AKTS kredisi olacak şekilde ders kredilerinin belirlendiği ifade edilmiştir. 2 (BS_2, BS_3, BS_4) katılımcı belli bir standardın olmadığını ve dersin genel içeriği göz önünde bulundurularak (ödevler, sınavlar, ders dışı çalışma ve hazırlık süresi) ya da başka üniversitelerde benzer örneklere bakılarak o dersin kaç AKTS kredisi olması gerektiğine karar verildiğini belirtmiştir. 1 katılımcı ise bu konu ile ilgili bir fikrinin olmadığını beyan etmiştir.

> *"Açıkça söylemek gerekirse 25 saat bir AKTS'ye denk gelecek şekilde standart hesaplama yapılmaktadır. Mevcut bölümlerimizde ders müfredatları hazırlandığında bu bilgiler daha önce iletilmişti. Ancak yakın zamanda bununla ilgili bir bilgilendirme yapılmamıştır." (BS_1)*

> *"Belirli bir standart mevcut değildir. Genellikle AKTS ve ders bilgileri işlenmesi gereken zamanda ana sanat dalı öğretim elemanlarının görüşlerinin, benzer örnekler üzerinden tartışılması ve kararlaştırılması yönünde hareket edilmektedir." (BS_2)*

İkinci ve üçüncü soru olarak ise belirlenen AKTS kredilerinin öğrenme kazanımları ve değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği ve eğer bir ilişkilendirme yapıldı ise bunun nasıl yapıldığı sorulmuştur. Görüşme formunun ikinci

ve üçüncü sorularına 4 (BS_1, BS_2, BS_5, BS_7) katılımcı "evet", 1 (BS_8) katılımcı hayır, 3 (BS_3, BS_4, BS_6) katılımcı ise "bilgim yok" yanıtını vermiştir. Öğrenme kazanımlarının AKTS kredisiyle ilişkilendirilmesine "evet" yanıtını veren katılımcılar bu ilişkilendirmenin öğretim elemanı tarafından, dersin tamamlanmasıyla elde edilecek kazanımların göz önünde bulundurulasıyla o dersin kaç AKTS olması gerektiğine karar verildiğini belirtmiştir. Değerlendirme ölçütlerinin AKTS kredisiyle ilişkilendirilmesine "evet" yanıtını veren 3 katılımcı öğrencinin vize, final, uygulama, sunum gibi çalışmalarda harcayacağı zamanın göz önünde bulundurulması ile iş yükünün belirlendiğini ve bunun da dersi veren öğretim elemanı tarafından yapıldığını ifade etmiştir. 1 katılımcı ise bu ilişkilendirmenin yine dersi veren öğretim elemanı tarafından ve tahmin üzeri yapıldığını belirtmiştir.

> *"Tüm dersler için yapıldığını sanmıyorum ama uygulamalı dersler için eğer öğrenciler bir sunum hazırlayacak ise o sunumu yapabilmesi için neleri bilmesi gerekir göz önünde bulundurup kazanımları yazıyoruz o kazanımlara bakarak da o ders kaç AKTS olmalı karar veriyoruz." (BS_7)*

> *"Evet ilişkilendirildi. Öğrencinin iş yükü hesaplanırken sınavlar ve ödevler de göz önünde bulundurulmaktadır. Bu şekilde bir ilişkilendirme olduğunu söyleyebiliriz." (BS_5)*

Dördündü soru olarak ise ders amaç ve içerik ifadelerinin üniversite genelinde yer alan tüm programlar için oluşturulup oluşturulmadığı ve eğer oluşturuldu ise neye dayandırılarak oluşturulduğu sorulmuştur. Bu soruya 7 (BS_1, BS_2, BS_3, BS_5, BS_6, BS_7, BS_8) katılımcı "evet" ve 1(BS_4) katılımcı "bilgim yok" cevabını vermiştir. "Evet" yanıtını veren katılımcılardan 4'ü amaç ve içerik ifadelerinin öğrenme kazanımları ve program yeterlikleri ile ilişkili olarak, geniş zaman kipi ile yazıldığını, 2'si ders kapsamına (müfredata) göre yazıldığını belirtmiştir. 1 katılımcı ise her öğretim elemanın kendi görüş ve yaklaşımlarına göre amaç ve içerik ifadeleri doldurduğunu belirtmiştir.

> *"Evet. Hem dersin kazanımları hem de PY ler ile doğrudan ilişkili olacak şekilde amaç ve içerik ifadeleri yazıyoruz. Eğer bir ders alan dışı ise örneğin İstatistik gibi onun da amaç ve içerik bilgilerini bizim öğrencimizin neleri bilmesi gerekiyorsa ona göre yazıyoruz. Yani neyi bilseler işlerine yarar diye düşünüp öyle yazıyoruz." (BS_7)*

> *"Evet. Her hoca kendi belirlediği ders kapsamına göre dolduruyor." (BS_8)*

AKTS bilgi paketi temasının beşinci sorusu olarak AKTS bilgi paketlerinin üniversite genelinde güncellenip güncellenmediği ve eğer güncelleniyor ise ne sıklıkta güncelleme işlemlerinin yapıldığı sorulmuştur. Bu soruya 4 (BS_1, BS_3, BS_5, BS_6)

katılımcı "evet", 4 (BS_2, BS_4, BS_7, BS_8) katılımcı ise "hayır" yanıtın vermiştir. Güncellenmenin yapıldığını belirten katılımcılardan 3'ü bu işlemin her dönem başında yapıldığını 1'i ise son altı ayda bir kere yapıldığını belirtmiştir. "Hayır" yanıtını veren 4 katılımcı ise ders bilgi paketlerinin o ders ilk açıldığında nasıl doldurulduysa öyle kaldığını, dersi veren öğretim elemanı değişse bile güncellenmediğini ifade etmiştir. Aralarından 1 katılımcı ise kendi dersi için sadece yani bir kaynakça ekleyecek ise onu eklediğini ama diğer kısımları ile hali nasıl ise öyle bıraktığını ifade etmiştir.

> *"Hayır güncellenmiyor. Sadece yeni bir ders açılacağı zaman o ders ile ilgili bilgi girişi yapılıyor. Benim bildiğim kadarıyla kimse bunun dışında bir işlem yapmıyor. Ben sadece kendi derslerim için eğer yeni bir kaynakça eklemek istersem o yıl için ya da dönem için eklememi kaynakça boyutu ile yapıyorum sadece." (BS_4)*

> *"Dekanlığımıza bağlı bölümlerimizce, her eğitim-öğretim döneminde AKTS Bilgi Paketlerinin güncellenmesine gayret edilmektedir." (BS_3)*

Sonuç olarak hem üniversite hem de birim Bologna sorumlularına AKTS bilgi paketi teması çerçevesinde sorulan sorulara katılımcılardan farklı cevaplar gelse de genel olarak AKTS kredisi değeri hesaplama, öğrenme kazanımlarını ilişkilendirme ve belirleme, amaç ve içerik ifadeleri yazma konusunda belli bir farkındalığa sahip olunduğunu söylemek mümkündür. Örneğin katılımcıların büyük çoğunluğu bir AKTS kredisi değerinin öğrenci iş yüküne dayalı olarak oluşturulduğunu, öğrenme kazanımlarının ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenen iş yükü ile ilişkili olduğunu ve amaç ile içerik ifadelerinin bir muhteva ile ilişkili oluşturulduğuna dair görüşler belirtmişlerdir. Katılımcılar bu noktada ders bilgi paketlerinde ortaya çıkan eksiklikleri algılayabilecek bir bilgi düzeyine sahiptir denebilir. Ancak diğer taraftan, bir AKTS kredisi değerinin kaç saatlik öğrenci iş yüküne denk geldiği ya da öğrenme kazanımları ile değerlendirme ölçütlerinin bu belirlenen iş yükü ile nasıl ilişkilendirildiğine dair ortak bir görüş kurum genelinde oluşmamıştır. Bilgi paketlerinin güncellenme sıklığı ile ilgili de katılımcılardan gelen cevaplar kurum genelinde bu konuda da ortak bir uygulamanın olmadığını göstermektedir.

Yükseköğretim kurumlarında öğrenci iş yüküne dayalı kredi sistemi yükseköğretim kanunu ile bir zorunluluk haline gelmiş ve bu kredi sistemi yasal olarak güvence altına alınmıştır. Yükseköğretim kurumları bu kredi sisteminin aynı zamanda bir şeffaflık ve tanınırlık aracı olduğunun bilincinde olarak AKTS uygulamalarının ve hesaplamalarının amacına uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamalı ve bilgi paketlerinin güncel bilgiler içerdiğinden emin olmalıdır. Kurumların Bologna Bilgi Sistemi web sayfalarında

kurumsal bilgilerin de yer aldığı ders katalogları kolay anlaşılır, hızlı erişilebilir bilgi sunmalı ve belli aralıklarla güncellenmelidir. Bilgi paketleri öğrenciler için açık bir bilgi kaynağı olmasının yanı sıra, öğretim elemanları için de verdikleri derslerin güncelliğini takip edip benzer dersler ile kıyaslayabileceği bir platformdur (Timurcunday Özmen ve Özdağoğlu, 2015). Unvan (2021) çalışmasında Bologna Süreci araçlarından olan AKTS'nin uluslararası tanınırlığı sağladığı ve kalite güvencesini de geliştirdiği için çalışma sürelerini şeffaf bir şekilde tanımlanmasının ve kredilendirilmesinin önemine değinir.

Yeterlikler Çerçevesi

Üniversite ve birim Bologna sorumlularına uygulanan görüşme formlarında katılımcılara bu tema kapsamında toplam beş soru yöneltilmiştir.

Bu temada yer alan ilk soru üniversite bünyesinde yer alan tüm programlar için program yeterliliklerinin oluşturulup oluşturulmadığı ve eğer oluşturuldu ise yeterliliklerin neye dayandırılarak (TYYÇ- TYYÇ Temel Alan, yeterlilik sayısı, yeterlilik niteliği vs.) oluşturulduğu olmuştur. İlgili soruya evet yanıtını veren 7 katılımcı "evet", 1 katılımcı "hayır" yanıtını vermiştir. Soruya "evet" yanıtını veren 7 (BS_1, BS_2, BS_3, BS_4, BS_5, BS_7, BS_8) katılımcı yeterliklerin TYYÇ ve TYYÇ temel alan yeterliklerine, programın amacına, her öğrencinin program sonunda sahip olması gereken özelliklere ya da diğer üniversitelerde bulunan benzer programlardan uyarlanarak yazıldığını ifade etmiştir. 1 (BS_6) katılımcı ise fakültelerinde program yeterliklerinin henüz oluşturulmadığını ifade etmiştir.

> *"Program yeterlilikleri oluşturulmuş durumdadır. Program yeterlilikleri oluşturulurken programdan mezun olacak kişinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği göz önünde bulundurulur ve ona göre yeterlilikler tespit edilir." (BS_5)*

> *"Evet. TYYÇ kılavuzu temel alındı. Tüm hocalar bir araya gelip beraber oluşturduk." (BS_7)*

Bu temada yer alan ikinci soru oluşturulan program yeterliklerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) boyutları (bilgi, beceri, yetkinlik) ile ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği ve eğer ilişkilendirme yapıldı ise nasıl yapıldığı olmuştur. İlgili temanın bu sorusuna 5 (BS_1, BS_2, BS_4, BS_7, BS_8) katılımcı "evet", 3 (BS_3, BS_5, BS_6) katılımcı ise "bilgim yok" yanıtını vermiştir. "Evet" yanıtını veren katılımcılardan 2'si ilişkilendirmenin mevcut örneklere bakılarak yapıldığını ve özgün bir şey ortaya koymadan aynen kopyalandığını ifade ederken diğer 3'ü TYYÇ

boyutlarına bakılarak orada yer alan ifadelerin alana uyarlanması ile yapıldığını, bu şekilde ilişkilendirildiğini ifade etmiştir.

"Evet. TYYÇ boyutlarına bakıldı orada yer alan ifadeler alan terimleri ile yeniden yazılarak uyarlama ile yazıldı. Bazen de iyi birkaç üniversitenin örneklerine bakıp bu boyutta bu var bizde niye yok. Bizde de olmalı diye uyarlayıp yazdık."(BS7)

"Dekanlığımızda bazı programlarımızın (eksiklikler var) program yeterlilikleri ile TYYÇ'de bulunan alan yeterlilikleri, bilgi, beceri, yetkinlikler ile ilişkilendirilerek hazırladıkları görülmektedir. Bologna Sisteminde Program Yeterliliklerinin altındaki kutucukların, ilk sırasında Temel alan Yeterlilikleri ile ilişkisi, ikinci sırada ise Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ile ilişkisini ifade edecek şekilde tatlılaştırılmıştır. Her bir program yeterliliğinin bu şekilde hem temel alan yeterlilik, hem de TYYÇ ile olan ilişkisi ortaya çıkarılmıştır." (BS1)

Bu temada yer alan üçüncü soru programlarda yer alan program yeterlilikleri ile derslerin ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği ve eğer ilişki kuruldu ise nasıl yapıldığı olmuştur. İlgili soruya 6 katılımcı (BS_1, BS_2, BS_3, BS_4, BS_5, BS_8) "evet", 2 (BS_6, BS_7) katılımcı ise "bilgim yok" yanıtını vermiştir. "Evet" yanıtını veren katılımcılar ilişkilendirmenin öğretim elemanı tarafından örnek derslere bakılarak ya da kendi görüşlerine göre dersin her bir program yeterliğine verdiği katkıyı 1-5 arası derecelendirildiğini ifade etmiştir. 2 katılımcı ise bunun ile ilgili yeterli bilgiye sahip değildir.

"Fakültemize bir program var o programın yeterlilikleri ile dersler ilişkilendirildi. Dersi okutan öğretim elemanı programdan mezun olacak kişinin sahip olması gereken nitelikleri göz önünde bulundurarak okuttuğu dersin buna katkısının neler olacağını belirler ve bunları bilgi paketinde gösterir." (BS3)

Bu tema bağlamında sorulan dördüncü soru program bilgi paketlerinin güncellenip güncellenmediği ve eğer güncelleme işlemleri yapılıyor ise ne sıklıkta yapıldığı olmuştur. Bu soruya 4 (BS_1, BS_3, BS_5, BS_6) katılımcı "evet", 4 (BS_2, BS_4, BS_7, BS_8) katılımcı ise "hayır" yanıtını vermiştir. Güncellenmenin yapıldığını belirten katılımcılardan 3'ü bölüm başkanlarının bilgilendirmesi ise bu işlemin bölüm hocaları tarafından her dönem başında yapıldığını 1'i ise son altı ayda bir kere yapıldığını belirtmiştir. 4 katılımcı ise güncellemenin yapılmadığını ifade etmiştir.

"Son altı ay içerisinde bir defa Program Bilgi Paketinde güncelleme yapılması istenmiştir. Ancak yapılan incelemelerde bazı bölümlerde gerekli güncellemeler yapılmamış, bazılarında ise eksikliklerle yapıldığı anlaşılmıştır." (BS1)

"Paketler oluşturuldu, tamamlandığını hatırlıyorum. Eklenen ders olduğunda ona dair içerik oluşturulmakta, önceki girişlerin güncellendiğini sanmıyorum. " (BS2)

Bu temada yer alan son soru ise program ve ders bilgi paketlerinin Türkçe ve İngilizce olarak Bologna Bilgi Sistemi sayfasında güncel olarak yer alıp almadığı ve bu güncellemenin ne sıklıkta yapıldığı olmuştur. Bu soruya "evet" yanıtını veren 3 (BS_1, BS_3, BS_5) katılımcı bu işlemin son altı ayda bir kere yapıldığını ancak halen tamamlanmayan paketlerin olduğunu ifade etmiştir. 3 (BS_2, BS_7, $BS_{8)}$ katılımcı ise paketlerin herhangi bir güncellemesinin yapılmadığını ifade etmiştir. Diğer 2 (BS_4, BS_6) katılımcı ise bu konu ile ilgili bir bilgiye sahip değildir.

Sonuç olarak hem üniversite hem de birim Bologna sorumlularına yeterlilikler çerçevesi teması çerçevesinde sorulan sorulara katılımcılardan farklı cevaplar gelmiştir. Yeterlilik ifadesi yazma ve ifadelerin TYYÇ alt boyutları ile ilişkilendirmesi ile ilgili bazı katılımcıları belli bir bilgi düzeyine sahip olsa da büyük çoğunluğu bu konuda pek bilgi sahibi değildir. İfadelerin genel olarak benzer programlardan kopyalama ya da uyarlama şeklinde yapıldığını ifade eden katılımcı sayısı oldukça fazladır. Aynı durum program yeterliliklerinin dersler ile ilişkilendirmesi süreçleri için alınan cevaplarda da geçerli olmuştur. Bu bağlamda ders bilgi paketlerini oluşturma süreçleri ile ilgili katılımcıların program bilgi paketlerini oluşturma süreçlerinden daha fazla bilgiye ve farkındalığa sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum ders bilgi paketleri analizleri tablolarında fark edilir düzeyde kendini göstermektedir. Bilgi paketlerinin güncellenme sıklığı ve paketlerde yer alan bilgilerin hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanması konusunda ise üniversite genelinde ciddi bir eksikliğin olduğu gerek katılımcı cevaplarında gerekse paketlerin analizleri süreçlerinde araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Bu kapsamda üniversite genelinde ciddi bir planlama çalışmasına ihtiyaç vardır. Unvan (2021) çalışmasında yeterliliklerin adil olarak tanınmasının Bologna Süreci amaçlarından olduğunu ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı oluşturan bir dizi değerler olduğunu ifade eder. Yeterlilik ifadelerinin açık bir şekilde ifade edilmesi ve ilgili ülkenin ulusal yeterlilikler çerçevesinin uygun seviyesiyle ve sonuçta Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi boyutları ile irtibatlandırılması gerektiğin kalite temini belgesinde açıkça ifade edilir (ESG-2015). Aközer (2013) ise yeterlilik ifadelerinin şeffaflık işlevini yerine getirebilmeleri için dil açısından erişilebilir olmalarının önemine değinerek paketlerde sağlanan bilgilerin hem İngilizce hem de Türkçe olarak eksiksiz sunulması gerekliliğini desteklemektedir.

Bilgi Paketlerine Dair Öneriler

Üniversite ve birim Bologna sorumlularına uygulanan görüşme formlarında katılımcılara bu tema kapsamında toplam iki soru yöneltilmiştir.

Bu temada yer alan üniversite özelinde AKTS bilgi paketi ve yeterlilikler çerçevesinin daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için neler yapılabilir sorusuna tüm katılımcılar (BS_1, BS_2, BS_3, BS_4, BS_5, BS_6, BS_7, BS_8) ortak paydada öneriler geliştirmiştir.

> *"Üniversitemizin tüm enstitü, fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokul programlarının faydalanabileceği program ders ve bilgi paketi hazırlama kılavuzunun olması gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda bir eksiklik olduğu kanaatindeyim. Üniversitemizde yeni açılan bölüm, program, yüksek lisans ve doktora programları için yönlendirici nitelikte bir kılavuzun varlığı bu konuda yetkin olmayan öğretim elemanlarının işlerini tam anlamıyla yapmaları konusunda kolaylık tanıyacaktır." (BS_1)*

> *"AKTS sisteminin daha etkin bir şekilde uygulanması için bütün öğretim elemanlarına gerekli eğitimlerin verilmesi ve her bölüm için Bologna temsilcisi olarak bir öğretim elemanlarının görevlendirilmesi önerilebilir." (BS_3)*

> *"Daha etkin bir uygulama için öğretim elemanlarının bu işlerin bir angarya/formalite olmadığına; aksine AKTS'nin eğitim-öğretim için elzem olduğuna inandırılması gerekir. Bunun için de bu konuda uzman isimlerle seminerler verdirilmelidir. Seminerlerin verimli olması için de kalabalık şekilde değil de en fazla yirmişer kişilik gruplar şekilde olmalıdır." (BS_5)*

Sonuç olarak bilgi paketleri ve yeterlikler çerçevesinin daha iyi uygulanabilmesi için katılımcılar bilgi paketlerine veri girişi sağlama sorumluluğu tüm öğretim elemanları tarafından eşit sorumluluk alınarak yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Tüm yük sadece bölüm başkanlarına ya da araştırma görevlilerine verildiğinde işin kalitesinin kopyala-yapıştır mantığı ile sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Sürecin doğru ve etkin uygulanabilmesi için her bir bölüm özelinde eğitimler, seminerlerin verilmesi gerektiğini, bölümlerin kendi içinde sürecin ilerleyişi ve güncelleme çalışmaları için eylem takvimi oluşturması, düzenli toplantılar yapılması, belli bir standartlaşmaya gitmesi gerektiğine inanılmaktadır. Ayrıca bilgi paketlerinin oluşturulması süreçlerinde ortak bir standartlaşmaya gidilebilmesi ve daha doğru veriler ile doldurulması için kurum içi kullanılacak bir kılavuz hazırlanmasının faydalı olacağı görüşünde olan katılımcılara da olmuştur. Ayrıca program yeterlikleri oluşturulması sürecine ilgili STK, kamu ve özel kurum temsilcileri gibi paydaş katılımının sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Kıyıcı (2012) Bologna Süreci'nin yükseköğretim sistemlerinin yeniden yapılandırılması için önemli bir fırsat sunduğunu ve sürecin gelecekteki

başarısının paydaşların katkısı ve işbirliğine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Özer, Gür ve Küçükkan (2011) çalışmalarında üniversitelerin, mevcut programlarının kalitesini artırmak için mezunlarını izlemeleri ve ilgili sektörden tecrübeli bireylerden eğitim süresince yararlanmaları ifade etmeleri süreç uygulamalarında paydaş katılımının önemini vurgular niteliktedir. Clarke (2015) ise çalışmasında akademisyenlerin Bologna Süreci ile ilgili tavsiyelerinden birinin yükseköğretim kurumlarının, akademisyenlerin Bologna Süreci'nin tüm açıları hakkında doğru bir şekilde bilgilendirildiğinden emin olmaları gerektiği yönünde olduğunu belirtmiştir. Program ve ders bilgi paketleri, kurumu ve bünyesindeki programları tanıtan, sistematik bir dokümantasyon hizmeti veren, yazılım alt yapısıyla desteklenen, sürdürülebilir özelliği olan kılavuz niteliğinde bir yapıdır ve bu görevin yerine getirilebilmesi için, bilgi paketinin tüm kurumda temel bileşenleriyle benzer düzeyde oluşturulması önemlidir (Unvan, 2016)

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik elde edilen sonuçlara ve araştırma sonucunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Kalite güvencesi Bologna Süreci'nin en önemli yapısal ve sistemsel reformlarından biridir. Bu reform yükseköğretimde yalnızca kaliteyi sağlayan bir unsur değil sürece dâhil olabilmenin bir taahhüttü ve gerekliliğidir. Bu gereklilik 2009 Leuven Bildirgesi'nde yapısal ve sistemsel reformun sonuçlandırılması ve geliştirilen araçların tutarlı bir şekilde anlaşılma, kullanılma ve uygulanmasının derinleştirmesi yönünde alınan karar ile kesinleştirilmiştir (EHEA, Leuven Communiqué, 2009).

Bu araştırmada Mardin Artuklu Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi sayfalarında yer alan program ve ders bilgi paketleri içeriklerinin Bologna Süreci'nin temellerini oluşturan strateji, ilke ve buna dayalı uygulamaları ve program geliştirme ilkelerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirilmiştir. İncelenen 26 lisans öğretim programı ve 881 ders bilgi paketinde genel veri girişlerinin sağlandığı gözlemlenmiştir. Türkçe ve İngilizce olarak oluşturulan 26 lisans öğretim programının program bilgi paketleri içeriklerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu düzeylerine dağılımı incelendiğinde Türkçe paketlerin %30 başlangıç, %45 geliştirilmesi gerekir, %25 kabul edilebilir düzeylerinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İngilizce program bilgi paketlerinin ise %40 başlangıç, %50 geliştirilmesi gerekir ve %10 kabul edilebilir düzeylerinde dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Her iki dilde bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosunun başarılı ve örnek gösterilebilir düzeylerinde veri girişi sağlanan paket içeriklerine rastlanmamıştır. Aynı şekilde 881 dersin incelendiği ders bilgi paketlerinin bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosu düzeylerine dağılımı incelendiğinde Türkçe paketlerin %23 başlangıç, %25 geliştirilmesi gerekir, %40 kabul edilebilir ve %12 başarılı düzeylerinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İngilizce ders bilgi paketlerinin ise %23 başlangıç, %23 geliştirilmesi gerekir, %52 kabul edilebilir ve %2 başarılı düzeylerinde dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Her iki dilde bilgi paketleri değerlendirme ölçütleri tablosunun örnek gösterilebilir düzeylerinde veri girişi sağlanan paket içeriklerine rastlanmamıştır.

Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim kademesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceğini, neleri yapabileceğini ve nelere yetkin olacağını ifade eder (YÖK, Tarihiz c). ESG-2015 İç Kalite Güvencesi için Standartlar ve Yönergeler belgesinde programların tasarımı ve onaylanması maddesinde yer alan "Bir program sonucunda edinilen yeterlilik açık bir şekilde belirlenmeli, istişare edilmeli; ayrıca Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin yükseköğrenimdeki uygun seviyesiyle ve sonuçta Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile irtibatlanmalıdır" yönergesi yeterliliklerin istişare yoluyla iş birliği içinde belirlenmesini, açık bir şekilde ifade edilmesini ve hem UYÇ hem de Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin bilgi, beceri, yetkinlik boyutları ile ilişkilendirilmesinin önemine değinir.

Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının program bilgi paketleri incelendiğinde genel olarak çoğu programda yeterlilik ifadelerinin yer aldığı gözlemlenmiştir. Ancak ifadelerin fiil köklerinin çeşitlilik gösterdiği, ulusal yeterlilikler çerçevesinin birden fazla boyutunda binişik şekilde ya da cümle olarak bile sayılmayacak kelime öbekleri şeklinde yazıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca yeterlilik ifadelerinin bilgi, beceri, yetkinlik alt boyutları ile ilişkilendirilmesinin genel olarak bilgi paketlerinde yapılmadığı gözlemlenmiştir. Yeterlilikler çerçevesi uygulamaları ile ilgili Bologna Süreci sorumluları ile yapılan görüşmelerden elde edilen yeterliliklerin oluşturulması ile ilgili bir standardın olmadığı ve paydaş katılımı olmaksızın tek kişi tarafından gerçekleştirildiği bilgileri bu sorunun nedenini açıklamaktadır. Katılımcılar yeterlilik ifadelerin yalnızca bölüm başkanlarınca genel olarak TYYÇ'de yer alan ifadelerin kendi programlarına uyarlanmasıyla yazıldığını ve bilgi, beceri yetkinlik boyutlarına göre dağılımının başka üniversitelerdeki paketlere bakılarak oluşturulduğunu bildiklerini ifade etmiş ancak kendileri sürece aktif olarak dâhil olmamıştır. Ancak 2015 Erivan Bildirgesi'nde reformların ulusal düzeyde etkili bir şekilde uygulanmasında politika kurucular, akademik topluluklar ve paydaşlar arasındaki işbirliğin önemine vurgu yapılarak akademik ve profesyonel amaçlar için yeterliliklerin geliştirilmesi gerekliliği kararlaştırılmıştır. Başka bir deyişle kurumlar program yeterliliklerinin tanımlanmasında hem kurum içi hem de dışı paydaşların katılımını sağlayacak şekilde bir işbirliğine gitmelidir. Bu sorumluluk yalnızca bölüm başkanları tarafından başka üniversitelerin bilgi paketlerinden veri çekerek yapılmamalıdır. Ayrıca oluşturulacak yeterlilik ifadelerin programlarda yer alan derslerin amaç, içerik ve öğrenme kazanımları göz önünde bulundurularak yalnızca ulusal yeterlilikler çerçevesinin bilgi, beceri, yetkinlik alt boyutları ile değil, TYYÇ

Temel Alan Yeterlilikleri alt boyutları ile de ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Yine görüşmelerde katılımcıların %75'i program yeterliliklerinin dersler ile ilişkilendirildiğini ve bu ilişkilendirmenin yine başka üniversitelerdeki örneklere bakılarak ya da öğretim elemanın kendi görüşlerine göre doldurulduğunu ifade etmiştir. Ancak program yeterlilikleri ile derslerin ilişkilendirilmesine bakıldığında ilişkilendirmenin çoğu derste boş bırakıldığı ya da tüm dersler tüm program yeterlilikleri ile en yüksek derece olan 5 üzerinden ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu şekilde bir ilişkilendirmede her dersin en yüksek derecede katkı sağlar şeklinde okunmakta ve bu da ilgili derse tanımlanan AKTS kredisi değeri ile dersin programdaki önemi ile çelişmektedir. Gerçekçi bir eşleştirmede dersler farklı derecelerde program yeterliliklerine katkı sağlamalıdır. İlişkilendirme süreçlerine derslere tanımlanan AKTS değerlerine bakılarak yapılacak bir eşleştirme bu noktada daha gerçekçi bir uygulama için yol gösterici olabilir.

Bakanlar konferanslarına politika forumları hazırlamak ve yetkilendirildiği alanlarda geliştirme önerileri sunmak üzere toplanan BFUG kurulunun 2009 raporunda öğrenme kazanımlarının kullanılarak tüm yükseköğretim programlarının tutarlı bir şekilde tanımlanması gerektiğine değinilir. ESG-2015 İç Kalite Güvencesi için Standartlar ve Yönergeler belgesinde programların tasarımı ve onaylanması maddesinde yer alan "Programlar kurumsal strateji ile uyumlu tüm program amaçları ile tasarlanmakta, açıkça ifade edilmiş öğrenme kazanımlarına sahiptir" yönergesi amaç ve kazanım yazma süreçleri için önemli bilgiler içermektedir.

Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının ders bilgi paketi içeriklerinde yer alan kazananım ifadeleri incelendiğinde bazı derslerde oluşturulan kazanım sayılarının Gosling ve Moon tarafından belirlenen ideal aralıkta olmadığı, tek bir ders kapsamında değerlendirilmesi mümkün olmayacak kadar fazla sayıda yazıldığı gözlemlenmiştir. Kazanım ifadelerinin nitelik analizine gelindiğinde ise ifadelerin genellikle bilişsel süreç boyutunun hatırlama ve anlama boyutlarında yoğunlaştığı, üst boyutlarda ifadelerin pek fazla yer almadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca kazanım ifadelerinde sıklıkla kullanılan "bilir, öğrenir vs." gibi gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmayan fiil köklerinin kullanılması kazanımların taksonominin hangi boyutuna denk geldiğini belirleme ve bu bağlamda yapılacak değerlendirme işlemlerini tayin etmeyi güçleştirmektedir. Bazı ders içeriklerinde ise birden fazla bilişsel süreç boyutunu kapsayan karmaşık ifadeler tespit edilmiştir. İdeal ders içeriklerinde üstbilişsel boyut ağırlıklı, taksonominin ilgili bilişsel süreç boyutları ile doğru ilişkilendirilmiş, açık,

anlaşılır ve uygulanabilir olması için ise kısa ve öz sayıda, öğrenmenin gözlemlenmesini ve değerlendirilmesini sağlayacak şekilde yazılmış kazanımlar yer almalıdır. İfadelerin revize edilme süreçlerinde yukarıda bahsedilen çalışmalar yanı sıra alan yazındaki diğer ilgili çalışmalara da bakılmalıdır.

2012 yılında Bükreş Bakanlar Toplantısı için hazırlanan BFUG raporunda öğrenme kazanımlarının yalnızca öğrencilerin neleri yapabileceğini ifade etmediğini aynı zamanda değerlendirme ölçütleri ile de ilişkilendirilmesi gereken yargılar olduğunu vurgulanmıştır. ESG-2015 İç Kalite Güvencesi için Standartlar ve Yönergeler belgesinde öğrenci merkezli öğrenme, öğretme, değerleme maddesinde yer alan "Programlar puanlandırma ölçütlerinin yanı sıra değerleme yöntemi ve değerleme ölçütleri de önceden yayımlar; değerleme, amaçlanan öğrenme kazanımlarının ne ölçüde başarıldığını göstermeleri için öğrencilere imkân verir." yönergesi de bu ilişkilendirmenin uygulamada yansımasını göstermektedir. Demirel (2014) bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerektiğini ifade ederken; Ertürk (2013) değerlendirmeyi programa ve eğitime kendini onarma imkânı veren, program geliştirmenin son tamamlayıcı halkası olan ve hedeflerin gerçekleşme derecesini tayin edildiği bir süreç olarak tanımlar.

Ancak incelenen programların ders bilgi paketlerinde yer alan değerlendirme ölçütleri bölümünde genel olarak vize, final sınavı ölçütleri işaretlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirme ölçütlerinin öğrenme kazanımları ile ilişkilendirilmesi noktasında verimli bir gelişme gözlemlenememiştir. İncelenen programların ders bilgi paketlerinde yer alan kazanımlar her ne kadar ağırlıklı olarak bilişsel süreç boyutunun hatırlama ve anlama boyutlarında toplansa da Bloom Taksonomisinin üst basamaklarında yazılmış kazanımlarda yer yer gözlemlenmiştir. Buna rağmen değerlendirme ölçütlerinin sadece vize ve final sınavları ile sınırlı kaldığı sunum, proje, araştırma gibi öğrenci merkezli ölçütlerin değerlendirme süreçlerine pek dâhil edilmediği gözlemlenmiştir.

Yine ESG-2015 İç Kalite Güvencesi için Standartlar ve Yönergeler belgesinde programların tasarımı ve onaylanması maddesinde yer alan "Programlar beklenen öğrenci iş yükünü, örneğin AKTS, tanımlamaktadır." yönergesi tanımlanmış bir iş yükünün/AKTS'nin önemine vurgu yapılmaktadır. Programlar mezun olma koşullarına öğrencilerin tamamlaması gereken AKTS bilgisini girmekte, yükseköğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler de her dönem ders tercihlerini buna göre yapmaktadır. Öğrencilerin derslere ait detaylı iş yükü bilgisine şeffaf bir şekilde

ulaşabilecekleri yer Bologna Bilgi Sistemi sayfalarında yer alan ders bilgi paketleridir. AKTS bilgisi eksik, yanlış girilmiş bir ders bilgi paketinin öğrenciler için ne derecede yönlendirici olabileceği tartışmalıdır.

Ancak çalışmaya dâhil edilen lisans öğretim programlarının ders bilgi paketleri içerikleri incelendiğinde bazı derslerde tanımlanan AKTS kredi değerlerinde AKTS hesaplama içeriği ile uyuşmazlıklar olduğu gözlemlenmiştir. İş yükü karşılığı üç AKTS kredisi olan bir dersin AKTS hesaplama içeriğinde bu değeri karşılamadığı gözlemlenmiştir. Bunun temel sebeplerinden birinin AKTS hesaplama içeriğinde yer alan iş yükü belirleme ölçütlerinin tüm disiplinleri kapsayacak kadar çok seçenekli olmaması bu sebeple yapılan seçimlerin hesaplamalarının tutmamasıdır. Ayrıca AKTS Bilgi Paketi ile ilgili Bologna Süreci sorumluları ile yapılan görüşmelerde üniversite genelinde bir AKTS Kredisi'nin kaç saatlik iş yüküne denk geldiği ile ilgili ortak bir görüş birliğinin sağlanamadığı gözlemlenmiştir. Bir katılımcılar bir AKTS kredi değerinin 25 saatlik iş yüküne denk gelerek hesaplandığını ifade ederken bir başka katılımcı bir dönemde elde edilmesi gereken toplam iş yükünün o dönemde yer alan derslere dağıtılması ile elde edildiğini ifade etmiştir. Aynı fikirsel ayrılırken AKTS kredileri ile öğrenme kazanımları ve değerlendirme ölçütlerinin ilişkilendirmesi boyutunda çıkmıştır. AKTS rehberinde bu ilişkilendirmenin mutlaka yapılmış olarak kredi değerlerinin belirlenmesi gerektiği ifade edilirken katılımcılardan bunun ile ilgili verimli bilgi alınamamıştır. Katılımcıların %50'si bu ilişkilendirmenin öğretim elemanları tarafından verilen dersin tamamlanmasıyla elde edilecek kazanımların ya da öğrencinin vize, final, uygulama, sunum gibi çalışmalarda harcayacağı zamanın göz önünde bulundurulması ile yapıldığı ve bunlara bağlı olarak derslerine AKTS kredi değeri tayin ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %37,5'si programlarında yer alan dersler için böyle bir ilişkilendirmenin yapılmadığını, %12,5'i de bu konu ile ilgili bilgisinin bulunmadığını ifade etmiştir. Aynı öğretim kurumu bünyesinde yer alan programların ortak bir uygulama için bu şekilde farklı görüşler beyan etmesi kurum içinde bilgi paketlerinin oluşturulması ile ilgili yeterli bilgilendirme ve eğitim çalışmalarının yeteri düzeyde yapılmadığını göstermektedir.

Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının ders bilgi paketi incelendiğinde yüksek oranda amaç ve içerik ifadelerinin yer aldığı gözlemlenmiştir. Ancak sağlanan amaç ve içerik bilgilerinin yukarıda ifade edilen program geliştirme ilkelerine uygunluğu incelendiğinde genelde amaç ifadelerinin öğretici gözüyle ve o dersin öğretilmesi ile öğreticinin neyi başarmak istenildiğini ifade eden tümcelere

sıklıkla rastlanmıştır. Bazı bilgi paketlerinde ise amaç kısımlarının konu başlıkları yazılarak o konuların öğretilmesi şeklinde ifadelerle doldurulduğu gözlemlenmiştir. İçerik bilgilerinde ise on dört haftalık konu dağılım bilgilerinin aynen kopyalandığını, ya da amaca hangi noktalarda hizmet edildiğini belirlemeyi güçleştirecek derecede genel şekilde ifade edildiği görülmüştür. AKTS Bilgi Paketi ile ilgili Bologna Süreci sorumluları ile yapılan görüşmelerde katılımcıların %87,5'sinin aslında genel olarak yukarıda bahsedilen program geliştirme ilkelerinin kısmen farkında oldukları görülmüştür. Ancak bu kısmi farkındalığın neden ders bilgi paketleri amaç ve içerik üretme süreçlerine yansımadığı belirlenememiştir. Katılımcılara ders bilgi paketlerine amaç ve içerik bilgilerinin sağlanıp sağlanmadığı eğer sağlanıyor ise bu bilgilerin neye dayandırılarak oluşturulduğu sorulduğunda yedi katılımcı bilgilerin sağlandığını ifade etmiştir. Katılımcılardan dördü bilgilerin program yeterlilikleri ve kazanımlar ile ilişkilendirilerek ya da o derste öğrencinin neyi bilmesi gerektiğine bakılarak dersin öğreticisi tarafından oluşturulduğunu, ikisi müfredata göre, bir katılımcı ise öğreticinin kendi dersi ile ilgili görüşüne göre oluşturulduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan sadece biri bu konu ile ilgili bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Elbette katılımcıların %87,5'inin sahip olduğu bu bilgiler ve farkındalık belli açılardan doğru ve yerindedir ancak katılımcıların yine de yukarıda ifade edilen ilkeler kapsamında amaç ve içerik bilgilerini revize etmeleri konusunda bilgilendirilmeye ve ortak bir uygulamaya ihtiyaçları vardır.

ESG-2015 belgesinin iç kalite güvencesi bölümünde yer alan "Programlar esnek öğrenme yolları sağlayarak öğrencilerin ve onların ihtiyaçlarının çeşitliliğine saygı göstermekte ve iştirak etmektedir; uygun olduğu durumlarda farklı sunum biçimlerini dikkate almakta ve kullanmaktadır; çeşitli pedagojik yöntemleri esnek bir biçimde kullanmaktadır" yönergeleri öğrenme-öğretme ortamlarının tasarlanmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini vurgular niteliktedir.

Ancak Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının ders bilgi paketi içerikleri incelendiğinde bilginin çoğunlukla dersi veren hoca tarafından sunuş yöntemi ile aktarıldığı, ders kitabı ve öğretici sunum dosyalarının tek öğretme ortamı materyalleri olarak sunulduğu, kaynakça bilgilerinin yetersiz veri ile doldurulduğu ders bilgi paketleri içeriklerine sıklıkla rastlanmıştır. İlaveten haftalık konu dağılımı verilerinin girildiği bölümde ilgili konuya özgü kullanılacak konu-yöntem, teknik, yaklaşım-faaliyet dağılımı ile ilgili herhangi bir veri girişine rastlanmamıştır. Bununla ilgili 23-24 Aralık 2019 tarihinde üniversite genelinde düzenlenen ve tüm birim

Bologna Süreci sorumluların katılım sağladığı atölye çalışmalarında ders bilgi paketlerinde yer alan konu-yöntem, teknik, yaklaşım-faaliyet dağılımı ile ilgili veri girişi eksikliğinin sistemsel olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Üniversite genelinde kullanılan Bologna Bilgi Sistemi sayfalarında ilgili verilerin girileceği bir kısmın olmaması bu eksikliğe yol açmaktadır. Bunun ile ilgili üniversite genelinde bir yazılım düzenlemesine giderilebilir.

Son olarak ESG-2015 "İç Kalite Güvencesi için Standartlar ve Yönergeler" belgesinde kamuoyunu bilgilendirme maddesinde yer alan "kurumlar, mezunlarına ilişkin istihdam bilgisinin yanı sıra hizmet sunan programları ve bunlara girişteki seçim ölçütleri, bu programların tasarlanmış öğrenme kazanımları, bu programların verdiği yeterlilikler, kullanılan öğretme, öğrenme ve değerleme prosedürleri, geçme oranları ve öğrencilere sunulan eğitim fırsatlarını kapsayan, etkinliklerine ilişkin bilgi sağlar" kurumların faaliyetlerine ilişkin net, doğru, nesnel, güncel ve kolayca erişilebilir bilgiyi yayımlamalarının önemine değinir.

Ancak incelenen program bilgi paketlerinde Diploma Eki belgesinde yer alması gereken ancak yine üniversitenin kullanmakta olduğu Bologna Bilgi Sistemi sisteminde veri girişi sağlanacak bir bölümün olmamasından kaynaklı program yeterlikleri özeti kısmı yer almamaktadır. Kabul koşulları boyutunda sıklıkla ifade edilen *"ÖSYM tarafından belirlenen sınavlardan yeterli puanı almak"* açıklaması hangi sınav türü ve puan türü üzerinden alımların yapılacağını netleştirerek verilmemiştir. Mezuniyet koşulları bilgisinin paylaşıldığı boyutta ise öğrencinin kaç kredi ile mezun olacağı sadece rakam ile belirtilmiş hangi kredi türü ile olduğu (AKTS, Ulusal vb.) ifade edilmemiştir. Kazanılan derece boyutunda sadece "Lisans" ifadesi girilmiş olup TYYÇ ve ISCED (International Standards Classification of Education) 'de hangi dereceye denk geldiği ifade edilmemiştir. İstihdam olanakları boyutu ya çok genel kalmış ya da çoğunlukla güncellenmemiştir. Gözlemlenen bu eksikliklerin nedeni olarak üniversite genelinde bilgi paketleri ile ilgili güncellenme çalışmalarının çok geniş aralıklarla ve düzensiz olarak yapılması gösterilebilir. Keza katılımcılara görüşmelerde hem Yeterlilikler Çerçevesi hem de AKTS Bilgi Paketi bölümünde yöneltilen Bologna Bilgi Sistemi sayfası içeriklerinin ne sıklıkta güncellendiği sorusuna çok çeşitli ve farklı cevaplar alınmıştır. Genel olarak katılımcılar güncellemelere ilişkin cevapları üç ayda bir, altı ayda bir, her dönem başında, son altı ayda sadece bir kere ve bölüm başkanından bilgi geldikçe şeklinde değişmektedir. Tıpkı diğer boyutlarda olduğu gibi verilerin güncel tutulması ve kamuoyunun net bilgilere ulaşması boyutunda da ortak bir

fikir ve uygulama birliğine rastlanmamıştır. Yükseköğretim kurumlarının tüm paydaşlarının bir üniversite bünyesinde yer alan programlar ve dersler ile ilgili en kolay ve hızlı bilgi edinebilecekleri Bologna Bilgi Sistemi sayfalarında güncel ve yeterli düzeyde bilgi sağlanamaması şüphesiz sürecin kalite temini boyutunu ve hem ulusal hem uluslararası tanınma boyutunu etkilemektedir.

Elde edilen tüm veriler ışığında Mardin Artuklu Üniversitesi özelinde bilgi paketlerinin daha verimli ve etkili şekilde doldurulması için neler yapılabilir sorusuna katılımcılar genel olarak ortak paydada öneriler sunmuşlardır. İçeriklerinin oluşturulma süreçlerine programlarda görev yapan tüm öğretim elemanların dâhil edilmesi, kurum genelinde bu konu ile ilgili çalıştaylar, eğitimler, seminerler düzenlenmesi, kurum genelinde kullanılacak bir kılavuzun oluşturulup birimlerle paylaşılması şeklinde ortak öneriler geliştirilmiştir. Bologna Bilgi Sistemi sayfalarındaki bilgilerin güncellenmesi ile ilgili olarak kurum genelinde takip edilecek bir süreç ilerleyişi ve güncelleme takviminin oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından Mardin Artuklu Üniversitesi ders ve program bilgi paketleri bilgilerinin doldurulması süreçlerine ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin ışığında yapılan öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve araştırmaya yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlıkta aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Programlar hakkında genel bilgilerin sunulduğu kabul ve mezuniyet koşulları, mezunların istihdam alanı, kazanılan derece gibi bilgilerin güncellenmeli ve eksik kısımlar tamamlanmalıdır.
- Diploma Eki belgesinde mutlaka yer alması gereken ve sistemlerden otomatik olarak çekilen program yeterlilikleri özeti tüm programlar için doldurulmalıdır.
- Programlar için yeterlilik ifadeleri kurumsal stratejileri de kapsayacak şekilde yeterlilik yazma kurullarına uygun olarak yazılmalı ve ilgili yeterlilikler çerçeveleri ile ilişkilendirilmelidir.
- Yeterlilik ifadelerine programda yer alan her bir dersin sağladığı katkı derslere tanımlanan AKTS değerlerini yansıtacak şekilde gerçekçi yapılmalıdır.

- Ders bilgi paketleri amaç ve içerik bilgileri program geliştirme ilkeleri göz önünde bulundurularak yeniden gözden geçirilmelidir.
- Derslerde yer alan kazanım ifadeleri alan yazında bulunan kazanım yazma ilkeleri göz önünde bulundurularak bir ders kapsamında gerçekleştirilebilecek sayıda, gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilmelidir.
- Bir kazanım ifadesi yalnızca bir bilişsel süreç boyutunu içerecek şekilde yazılmalıdır.
- Kazanım ifadelerinin değerlendirme ölçütleri ile ilişkisi kurulmalıdır.
- Kazanım ifadeleri program yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi kazanımların her bir yeterliliğe gerçek katkısı göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.
- AKTS hesaplama ölçütlerine tüm disiplinleri ve öğrenci merkezli yaklaşımları kapsayacak şekilde yeni ölçütler eklenmeli, hesaplamaların daha uygulama ile uyumlu hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- Konu-Yöntem, Teknik, Yaklaşım-Faaliyet Dağılımı ile ilgili veri girişi sağlanamadığı durumları çözmek için sistemsel güncellemelere gidilmelidir.
- Değerlendirme ölçütlerine öğrenci merkezli yaklaşımları yansıtacak veriler girilmeli ve değerlendirme süreçleri bu doğrultuda organize edilmelidir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programları program ve ders bilgi paketi içerikleri kalite temini süreçleri analizleri için yapılan bu araştırma üniversite bünyesinde bulunan tüm ön lisans, yüksek lisans ve doktora programlarını kapsayacak şekilde yapılmalıdır.
- Bu araştırma kapsamında incelenen Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programları program ve ders bilgi paketlerinin iç kalite güvencesi standartlarına uygunluğu beş yıl sonra tekrar incelenmeli ve elde edilecek sonuçların bu çalışmadaki sonuçlar ile karşılaştırmalı bir analizi yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aközer, E. (2013). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Mimarlık Eğitimi: Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 27-37. doi: 10.5961/jhes.2013.056

Alaşahin, M. K. (2007). *Üniversite Bütçelerinin Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye

Alkanat Akman, T. (2010). *Bologna Süreci ve Yükseköğretim Kurumlarındaki Yansımaları*. *(*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye

Altbach, P.G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.* France: UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. U.S: Addison Wesley Longman Inc.

Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 25-40. https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/23199/247811

Arap, S. K. (2010) Türkiye Yeni Üniversitelerine Kavuşurken: Türkiye'de Yeni Üniversiteler ve Kuruluş Gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 65 (1), 1-29. doi: https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002156

Aslan, M.M., Bahadır, H. (2007). Bologna Süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 222-229.

Atanur-Baskan, G. (2001). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.

Aybar, D. H. (2016). *Erasmus Hareketlilik Programının Türk Kamu Üniversitelerinin Uluslararasılaşma Sürecine Etkisi: Akdeniz Üniversitesi Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, Türkiye

Aydın, R. (2010). Küreselleşme ve Yükseköğretim. *İz Atılım Üniversitesi Dergisi*, 9, 31-32. https://www.atilim.edu.tr/tr/press/page/3201/iz-dergisi

Ayni, M. A. (1995). *Daru'l-fünun Tarihi* (1. Baskı). İstanbul: Pınar Yayınları.

Bingöl, B. (2012). Üniversite Özerkliğinin Değişen Tanımı ve Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*. 2 (2), 39–75.

Bologna Process-European Higher Education Area, (2018). Three-Cycle System. Erişim tarihi:03.12.18 (http://www.ehea. info/pid34438/three-cycle-system. html)

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Can, A.V. (2019). Yükseköğretimde Kalite Akreditasyon İnnovasyon: Sakarya Üniversitesi Üzerinden Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi İçin Bir Analiz. UNEC və Türkiyə Universitetlərinin əməkdaşlıq istiqamətləri: mövcud vəziyyət və perspektivlər. Bakı. 35-74

Clarke, M. (2015). *The Bologna Process under threat.* https://ossuu. com/educationinternational/docs/leaflet_bologna_process,

Council of Europe, (2018). What is the Bologna Process? Erişim tarihi: (03.12.2018) https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp#P78_7792.

Çelik, Z. (2012). Bologna sürecinin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.* 2(2), 100-105. doi:10.5961/jhes.2012.038.

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası. *Yükseköğretim Kurulu*, 2014(2).

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Çiftçi, M. (2010). Girişimci Üniversite ve Üçüncü Kuşak Üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 27, 341-348.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Dalgıç, G. Y. (2008). *Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations.(Tuba Gökçek, Çev.). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*.(21.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Deveci, N. K. (2012). *Türk Yükseköğretiminde Eğitim-Öğretim Hizmetlerinin Kalite Düzeyinin ve Kalite Yükseltme Çalışmalarının İncelenmesi: Türkiye'deki Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Üzerinde Bir Saha Çalışması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.

Donnelly, R., Fitzmaurice, M. (2005) Designing Modules for Learning. In G. O'Neill, S.

Dölen, E. (2010). *Özerk Üniversite Dönemi 1946- 1981* (1. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EHEA, (1998). European Higher Education Area: Sorbonne Declaration. Erişim tarihi: 07.08.2019.http://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf.

EHEA, (1999). European Higher Education Area: Bologna Declaration. Erişim tarihi: 07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.

EHEA, (2001). European Higher Education Area: Prague Communiqué. Erişim tarihi: 07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf.

EHEA, (2003). European Higher Education Area: Berlin Communiqué. Erişim tarihi: 07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

EHEA, (2005a). European Higher Education Area: Bergen Communiqué. Erişim tarihi: 07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

EHEA, (2005b). European Higher Education Area: Bologna Process Stocktaking. Erişimtarihi:18.08.2019.http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Stocktaking/96/1/BPStocktaking9May2005_578961.pdf

EHEA, (2007). European Higher Education Area: London Communiqué. Erişim tarihi: 07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf

EHEA, (2009a). European Higher Education Area: Bologna Process Stocktaking. Erişim tarihi:19.08.2019.http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090326-27-Prague/61/0/BFUG_CZ_16_5.1a_stocktaking_final_594610.pdf

EHEA, (2009b). European Higher Education Area: Leuven Communiqué. Erişim tarihi: 07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

EHEA, (2010). European Higher Education Area: Budapest Communiqué. Erişim tarihi:07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf

EHEA, (2012). European Higher Education Area: Bucharest Communiqué. Erişim tarihi:07.08.2019.http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

EHEA, (2015). European Higher Education Area: Yerevan Communiqué. Erişim tarihi:07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

EHEA, (2018a). European Higher Education Area: Paris Communiqué Draft 7. 0. Erişim tarihi:07.10.2019.http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/20180424-25-Sofia/54/0/BFUG_BG_SR_60_6_DraftCommunique7_0_936540.pdf

EHEA, (2018b). European Higher Education Area: Paris Communiqué. Erişim tarihi:07.08.2019.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

EHEA, (2020). European Higher Education Area: Rome Communiqué. Erişim Tarihi: 29.01.2021 http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Elmas, M. (2012). Bologna Süreci: Uygulama ve Uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 2(3), 137-141. doi: 10.5961/jhes.2012.044.

Erdem, A. R. (2002). *Pamukkale Üniversitesi'nin Bugünü ve Geleceğine İlişkin Önemli İç ve Dış Paydaşlarının (İlgi Gruplarının) Algıları.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. Türkiye.

Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 , 299-314.

Erol, B. (2005). Ortaçağ Avrupası ve Üniversiteler. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 8(3), 81-95.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.

ESG (2015). ESG 2015: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Erişim tarihi:27.03.2019 https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Etzkowitz, H. (2004). The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalisation,* 1(1), 64-77.

European Commission, (2009). ECTS Users' Guide: 2009, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Erişim tarihi: 25.06.2019 http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/year-2009/ects-users-guide-2009_en.pdf

European Commission, (2015). ECTS Users' Guide: 2015, Erasmus+, Luxemburg. Erişim tarihi: 25.06.2019 https://ec.europa.eu/education/ects/usersguide/docs/ects-users-guide_en.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice (2012). The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gelişli, Y. (1999). Darülfünun Kuruluşu ve Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi.* Sayı 143, 129-131.

Goff, L. J. (2000). Western Europe in Medieval Ages. History of Humanity, Scientific and Cultural Development, Volume IV, UNESCO Routledge.

Goodrich, A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. Current Issues in Education, 4(4).

Goodrich, A. H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. College Teaching, 53 (1), 27–31.

Gosling, D. &, Moon, J. (2002). How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria Southern England Consortium for Credit Accumulation- SEEC, England.

Görkem, H. (2014). Bologna Sürecinde Maliye Bölümleri ve Maliye Eğitimi: Öğrenci Görüşleri. *Journal of Life Economics,* 1(1), 13-40. doi: https://doi.org/10.15637

Görkem, H. (2013). *Türkiye Üniversiteleri Maliye Bölümlerinin Bologna Süreci Çerçevesinde Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.

Gümrükçü, H. (2005). *Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı.* Ankara: Avrupa Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 2(1), 1-9.

Gürüz, K. (1994). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Bilim ve Teknoloji*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri* (10. Baskı). Cem Web Ofset Yayınevi, İstanbul, Türkiye.

Hasırcı, S. (2019). Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı Kitabı*.

Kaptan, S. (1986). Türkiye'de Yükseköğretim Reformu ve İnsangücü Potansiyeli. *Indiana University Press,* 10(2), 105-107.

Karakaya, S. (2017). *Türkiye Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi: Atılım Üniversitesi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kenan, S. (2015). Modern Üniversitenin Oluşum Süreci. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi,* 45(45), 333-367. doi:https://doi.org/10.18589/oa.570017

Kızıl, F. ve Babadogan, M. C. (2018). A comparison with English language and literature department programme competencies. New Trends and Issues proceedings on Humanities and Social Sciences. (Online). 5(5), 78-84. Available from: www. prosoc. eu

Kıyıcı, G. Ö. (2012). *Bologna Süreci: Yükseköğretim Sistemi İçin Bir Fırsat mı Yoksa Bir Tehdit mi?.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta, Türkiye.

Korkut, H. (2002). *Sorgulanan Yükseköğretim* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. Theory into Practice Journal, 41(4), 212-218.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Kuzu, Ö. H. (2013). *Yükseköğretimde Değişen Değerler Bağlamında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilik Düzeyi Algısı: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Uygulama. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.

Küçükcan, T. ve Gür, B.S.(2009). Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz. SETA 2009 Raporu.

Küken, G. (2001). *Ortaçağda Eğitim Felsefesi* (1. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Kyrö, P.ve Mattila, J. (2012). Towards Future University by Integrating Entrepreneurial and the 3rd Generation University.

Lay, S. (2004). *The interpretation of the Magna Charta üniversitatum and its principles*. Italy: Bononia University Press.

Makdisi, G. (2012). *Ortaçağ'da Yükseköğretim: İslam Dünyası ve Hıristiyan Batı* (A. H. Çavuşoğlu ve T. Başoğlu, Çev.). İstanbul: Klasik Yayınları.

Marangoz, C. (2008). *Çağdaş Üniversite* (1. Baskı).Ankara: Eğitim ve Kültür Yayınları.

Meray, S. L. (1971). Üniversite Kavramları ve Modelleri. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* 26(1), 10-66. doi:https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001195

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama İçin bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mızıkacı, F., Göktunalı, Ö., Aktaş, A. K., Görür, D. Z., Kızıl, F. ve Çınar, S. (2018). Üniversite Lisans Ders Programlarının Süreç ve Sonuç Odaklı Program Geliştirme Yaklaşımlarına Göre Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(4), 943-957. doi:10.16986/HUJE. 2018046022

Murray, N., & Nallaya, S. (2016) Embedding academic literacies in university programme curricula: a case study. *Studies in Higher Education,* 41(7), 1296-1312. doi: 10.080/03075079. 2014. 981150.

Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen Dünyada Akademisyen Olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127-142.

Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve Dönüşümün Aracı Olarak Girişimci Üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 87-104.

Ortaş, İ. (2004). Üniversite Özerkliği Nedir?. *Bilim, Düşünce ve Eğitim Dergisi,* 4(1), 1-7.

Östling, J. (2018). *Humbolt and the modern German university: An intellectual history.* Sweden: Lund University Press.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(1), 85-110.

Özer, Y. E. (2011). Girişimci Üniversite Modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 3082), 85-100.

Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi İçin Stratejik Tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 1(2), 59-65.

Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601 1613.

Özmen, Ö., Özdağoğlu, G., Damar, M., Akdeniz, E., Özer, P., Duygulu, E., Salı, M. ve Topoyan, M. (2015). Bologna Süreci Kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgi Paketi Tasarım Sürecine Makro Bakış. Yükseköğretim Dergisi, 5(3), 162-169. Erişim adresi: http://dergipark.org.tr/en/pub/yuksekogretim/issue/41147/497445

Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2004). Orta Çağ'da İlk Üniversiteler "Studium Generale". *Felsefe Dünyası Dergisi*, 1(39), 170-186.

Sakınç, S. ve Bursalıoğlu, S. A. (2012). Yükseköğretimde Küresel Bir Değişim: Girişimci Üniversite Modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 2(2), 92-99. doi: 10.5961/jhes.2012.037

Saklı, A. R. (2017). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci ve Akademisyenleri ile Rize Halkının Karşılıklı Algı ve Beklentileri.* Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları.

Sallan Gül, S. ve Gül, H. (2016). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi, Güncel Durumu ve Eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi,* 8(17), 51-66. https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd/issue/22714/242429

Sargın, S. (2007). Türkiye'de Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Bölgesel Dağılımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3(5), 133-150.

Sepetçi, H. (2016). 11-12. Yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası'nın Eğitime Genel Yaklaşımı. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 91-105.

Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5.Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınevi.

T.Bümen, N. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 31(142), 3-14.

Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.

Tekeli, İ. (2003). Dünya'da ve Türkiye'de Üniversite Üzerinde Konuşmanın Değişik Yolları. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 123-143.

Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler.* Ankara: İmge Kitabevi.

Timurcanday Özmen, Ö. N.,Özdağoğlu, G., Damar, M., Akdeniz, E., Süral Özer, P., Duygulu, E., Durukan Salı, M. B. ve Topoyan, M. (2015). Bologna Süreci kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgi Paketi Tasarım Sürecine Makro Bakış. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3),1-8.

Toprak, M., Us, D. ve Şengül, M. (2016). Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 123-134. doi: 10.5961/jhes.2016.149

Turan, İ. (2017). Türkiye'de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı-Program İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* (37), 59-77. doi: 10.26650/ilahiyat.2017.19.2.0014

Unvan, C. (2016). *Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci Uygulamaları ve Geleceğe Bakış* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Unvan, C. (2021). Objectives of recognition in the european higher education area. *Bartın University Journal of Faculty of Education,* 10(1), 218-231.

Ülgen, P. (2010). Geç Ortaçağ'da Avrupa'daki Üniversiteler Ve Eğitim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(14), 347-372.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme.* (6.Baskı). Ankara: Akım Kitapçılık Yayıncılık

Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru- Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.

Wittrock, B. (1993) *The modern university: The three transformations', in the European and American university since 1800.* Cambridge: Historical and Sociological Essays.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods* (4. Basım). California: Sage Publications.

YÖKAK (2020). Yükseköğretim Kalite Kurulu http://yokak.gov.tr/hakkinda, Erişim tarihi (05.12.2020).

YÖKAK (2020). Yükseköğretim Kalite Kurulu https://yokak.gov.tr/yokak-amerikan-yuksekogretim-akreditasyon-kurulu-uluslararasi-kalite-grubu-ciqgna-uye-oldu-129, Erişim tarihi (05.12.2020).

YÖK (1973) Yükseköğretim Kanunu 1750 (7 Temmuz 1973 tarih ve 14587 sayılı Resmi Gazete).

YÖK (1981) Yükseköğretim Kanunu 2547 (6 Kasım 1981 tarih ve 17506 sayılı Resmi Gazete).

YÖK (2010) Yükseköğretim Kurulu. Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci. Ankara.

YÖK (2016) Yükseköğretim Kurulu (2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. 29690 sayılı Resmi Gazete.

YÖK (2018). Yükseköğretim Kurulu, Derece ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması. Erişimtarihi:19.12.2018.https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/diploma-ve-derecelerin-taninmasi.

YÖK (2019). Yükseköğretim Kurulu, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. Erişim Tarihi: 12.12.2019 http://tyyc.yok.gov.tr/.

Yılmaz Koçak, M. ve Büyükyılmaz, F. (2019). Hemşirelerin Öz-Yeterlilik Algıları ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Academic Research in Nursing*, 5(3), 169-177. https://doi.org/10.5222/jaren.2019.86547.

Yücebaş, M. (2014). 1933 Darülfünun'un İlgası ve Yeni Üniversitenin Ruhu: Basında Üniversitenin Anlamı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 259- 283.

Yüksel, A.N. (2020). Nitel Bir Araştırma Tekniği Olarak: Görüşme. *International Social Sciences Studies Journal*, 6 (56), 547-552.

EKLER

EK 1. İnsan Araştırmaları İçin Aydınlatılmış Onam Formu

Form No:

(Araştırmacı Açıklaması)

Ben Figen KIZIL. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında "*Bologna Süreci Kalite Güvencesi Kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programlarının İncelenmesi*" başlıklı yüksek lisans tezi yürütmekteyim. Tez danışmanım, aynı zamanda Ankara Üniversitesi Bologna Süreci Koordinatörü olan Dr. Mustafa Cem Babadoğan'dır. Öncelikle sizi bu araştırma hakkında bilgilendirmek istiyorum.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak sizin bu araştırmaya değerli görüşlerinizle katkı sunmanızı ummaktayım. Çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahipsiniz.

Bu araştırma tarafımca gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmayı yapmak istememin amacı, *Bologna Süreci Kalite Güvencesi çalışmalarının bir parçası olan program ve ders bilgi paketlerinin oluşturulmasının Mardin Artuklu Üniversitesi lisans programları özelinde uygulanma durumunu* ortaya çıkartmaktır. Bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz, sorular araştırma kapsamında sizlere çevrim içi bir platform *(skype-toplantı vb.)* ya da elektronik posta yolu ile iletilecektir. Bu doğrultuda sizlere size üç bölüm altında on iki (12) sorudan oluşan bir form sunulacaktır. Bu formu okuyup araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

(Katılımcının Beyanı)

Araştırmacı tarafından *Bologna Süreci Kalite Güvencesi çalışmalarının bir parçası olan program ve ders bilgi paketlerinin oluşturulmasının Mardin Artuklu Üniversitesi lisans programları özelinde uygulanma durumunu* ortaya çıkartmayı amaçlayan bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya "katılımcı" olarak davet edildim.

Eğer bu araştırmaya katılırsam, araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağı, araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağının bilincindeyim.

Araştırma uygulamasından kaynaklanan nedenlerle herhangi bir sorununun ortaya çıkması halinde, sorunun çözülmesi ile ilgili gerekli müdahalenin yapılacağı konusunda bana güvence verildi. Araştırma ile ilgili bir sorum olduğunda, Figen KIZIL'ı 0 507 844 24 04 nolu telefonundan arayabileceğimi biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde "katılımcı" olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Karşılıklı imzalanan bu iki tıpkı formun bir kopyası tarafıma verilmiştir.

Katılımcı	**Araştırmacı**
Ad Soyad	Ad Soyad
İmza	İmza

EK 2. Bologna Süreci Görüşme Formu (Birim Bologna Sorumlusu)

Odak Görüşme No	Görüşme Tarihi	Görüşme Başlangıcı	Görüşme Bitişi
Sıralı Büyük Harf	… / … / 2020	…. : ….	…. : ….

Sayın Birim Bologna Süreci Sorumlusu,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi programı yüksek lisans öğrencisiyim. " Bologna Süreci Kalite Güvencesi Kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezini Dr. Öğr. Üyesi Cem Babadoğan danışmanlığında yürütmekteyim.

Üniversitemiz özelinde Bologna Süreci uygulamaları hakkında bilgi edinmek amacıyla Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS), Yeterlilikler Çerçevesi ve Program-Ders Bilgi Paketleri olmak üzere üç bölümden oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Bu bağlamda oluşturulan açık uçlu sorulara cevap vermenizi beklemekteyim.

Çalışmaya ayıracağınız değerli zamanınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Öğr. Gör. Figen Kızıl
Mardin Artuklu Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu

KİŞİSEL BİLGİLER

Uzmanlık Alanınız: ……

Programınız:

ADE	ANT	BES	FDE	GAS	HEY	İDE	İLH	KNİ	RES	SBU	SOS	TRT
ANE	ARK	EBE	FEL	HEM	IŞL	İKT	KDE	MİM	SAT	SDE	TED	TRA

Unvanınız: () Prof. () Doç. () Dr. Öğr. Üy. () Öğr. Gör.

Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek

Mesleki Kıdeminiz: …. Yıl

Görev yaptığınız Üniversitede çalışma süreniz: (…. Yıl) / (… Ay)

AKTS Bilgi Paketi

Dekanlığınızda/Yüksekokulunuzda bir AKTS Kredisi nasıl hesaplanmaktadır? Bir standart mevcut mudur? Var ise bununla ilgili gerekli bilgilendirilmeler tüm birimlere yapıldı mı? Lütfen açıklayınız.

……

Dekanlığınızda/Yüksekokulunuzda yer alan dersler için AKTS Kredisi öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirildi mi? Yanıtınız "Evet" ise bu ilişkilendirmeyi nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?

…….

Dekanlığınızda/Yüksekokulunuzda yer alan dersler için AKTS Kredisi değerlendirme ölçütleriyle ilişkilendirildi mi? Yanıtınız "Evet" ise bu ilişkilendirmeyi nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?

……

AKTS Bilgi Paketi'nde yer alan ders amaç ve içerik ifadeleri dekanlığınızda/yüksekokulunuzda yer alan tüm programlar için dolduruluyor mu? Yanıtınız "Evet" ise ders amaç ve içerik ifadelerinin neye dayandırılarak oluşturulduğunu açıklar mısınız?

……..

AKTS Bilgi Paketi dekanlığınızda/yüksekokulunuzda yer alan tüm programlar için güncelleniyor mu? Yanıtınız "Evet" ise güncelleme işleminin ne sıklıkta yapıldığını açıklar mısınız?

…….

Dekanlığınız/Yüksekokulunuz özelinde AKTS'nin daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için neler yapılabilir? Varsa önerilerinizi yazınız.

…….

Yeterlilikler Çerçevesi

Dekanlığınızda/Yüksekokulunuzda yer alan tüm programlar için program yeterlilikleri oluşturuldu mu? Yanıtınız "Evet" ise oluşturulan yeterliliklerin neye dayandırılarak (TYYÇ- TYYÇ Temel Alan, yeterlilik sayısı, yeterlilik niteliği vs.) oluşturulduğunu açıklar mısınız?

……

Oluşturulan program yeterlilikleri ile Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYYÇ) yer alan yeterlilikler veya boyutlar (bilgi, beceri, yetkinlik) ile ilişkilendirildi mi? Yanıtınız "Evet" ise bu ilişkilendirmeyi nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?

……

Dekanlığınızda/Yüksekokulunuzda yer alan tüm programların program yeterlilikleri ile dersler ilişkilendirildi mi? Yanıtınız "Evet" ise bu ilişkilendirmeyi nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?

……...

Program Bilgi Paketi dekanlığınızda/yüksekokulunuzda yer alan tüm programlar için güncelleniyor mu? Yanıtınız "Evet" ise güncelleme işleminin ne sıklıkta yapıldığını açıklar mısınız?

……...

Dekanlığınız/Yüksekokulunuz özelinde yeterlilikler çerçevesi uygulamalarının daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için neler yapılabilir? Varsa önerilerinizi yazınız.

…….

Program ve Ders Bilgi Paketleri

Program ve ders bilgi paketleri Türkçe ve İngilizce olarak eksiksiz bir şekilde üniversiteniz Bologna Bilgi Sistemi sayfasında güncel olarak yer alıyor mu? Yanıtınız "Evet" ise güncelleme işleminin ne sıklıkta yapıldığını açıklar mısınız?

……

EK 3. Bologna Süreci Görüşme Formu (Üniversite Bologna Sorumlusu)

Odak Görüşme No	Görüşme Tarihi	Görüşme Başlangıcı	Görüşme Bitişi
Sıralı Büyük Harf	… / … / 2020	…. : ….	…. : ….

Sayın Üniversite Bologna Süreci Sorumlusu,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi programı yüksek lisans öğrencisiyim. " Bologna Süreci Kalite Güvencesi Kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezini Dr. Öğr. Üyesi Cem Babadoğan danışmanlığında yürütmekteyim.

Üniversitemiz özelinde Bologna Süreci uygulamaları hakkında bilgi edinmek amacıyla Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS), Yeterlilikler Çerçevesi ve Program-Ders Bilgi Paketleri olmak üzere üç bölümden oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Bu bağlamda oluşturulan açık uçlu sorulara cevap vermenizi beklemekteyim.

Çalışmaya ayıracağınız değerli zamanınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Öğr. Gör. Figen Kızıl
Mardin Artuklu Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu

KİŞİSEL BİLGİLER

Uzmanlık Alanınız: ……

Programınız:

ADE	ANT	BES	FDE	GAS	HEY	İDE	İLH	KNİ	RES	SBU	SOS	TRT
ANE	ARK	EBE	FEL	HEM	IŞL	İKT	KDE	MİM	SAT	SDE	TED	TRA

Unvanınız: () Prof. () Doç. () Dr. Öğr. Üy. () Öğr. Gör.

Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek

Mesleki Kıdeminiz: …. Yıl

Görev yaptığınız Üniversitede çalışma süreniz: (…. Yıl) / (… Ay)

AKTS Bilgi Paketi

Üniversitenizde bir AKTS Kredisi nasıl hesaplanmaktadır? Bir standart mevcut mudur? Var ise bununla ilgili gerekli bilgilendirilmeler tüm birimlere yapıldı mı? Lütfen açıklayınız.

……

Üniversitenizde yer alan dersler için AKTS Kredisi öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirildi mi? Yanıtınız "Evet" ise bu ilişkilendirmeyi nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?

…….

Üniversitenizde yer alan dersler için AKTS Kredisi değerlendirme ölçütleriyle ilişkilendirildi mi? Yanıtınız "Evet" ise bu ilişkilendirmeyi nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?

……

AKTS Bilgi Paketi'nde yer alan ders amaç ve içerik ifadeleri üniversitenizde yer alan tüm programlar için dolduruluyor mu? Yanıtınız "Evet" ise ders amaç ve içerik ifadelerinin neye dayandırılarak oluşturulduğunu açıklar mısınız?

……..

AKTS Bilgi Paketi üniversitenizde yer alan tüm programlar için güncelleniyor mu? Yanıtınız "Evet" ise güncelleme işleminin ne sıklıkta yapıldığını açıklar mısınız?

…….

Üniversiteniz özelinde AKTS'nin daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için neler yapılabilir? Varsa önerilerinizi yazınız.

…….

Yeterlilikler Çerçevesi

Üniversitenizde yer alan tüm programlar için program yeterlilikleri oluşturuldu mu? Yanıtınız "Evet" ise oluşturulan yeterliliklerin neye dayandırılarak (TYYÇ- TYYÇ Temel Alan, yeterlilik sayısı, yeterlilik niteliği vs.) oluşturulduğunu açıklar mısınız?

……

Oluşturulan program yeterlilikleri ile Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYYÇ) yer alan yeterlilikler veya boyutlar (bilgi, beceri, yetkinlik) ile ilişkilendirildi mi? Yanıtınız "Evet" ise bu ilişkilendirmeyi nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?

……

Üniversitenizde yer alan tüm programların program yeterlilikleri ile dersler ilişkilendirildi mi? Yanıtınız "Evet" ise bu ilişkilendirmeyi nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?

……...

Program Bilgi Paketi üniversitenizde yer alan tüm programlar için güncelleniyor mu? Yanıtınız "Evet" ise güncelleme işleminin ne sıklıkta yapıldığını açıklar mısınız?

……...

Üniversiteniz özelinde yeterlilikler çerçevesi uygulamalarının daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için neler yapılabilir? Varsa önerilerinizi yazınız.

…….

Program ve Ders Bilgi Paketleri

Program ve ders bilgi paketleri Türkçe ve İngilizce olarak eksiksiz bir şekilde üniversiteniz Bologna Bilgi Sistemi sayfasında güncel olarak yer alıyor mu? Yanıtınız "Evet" ise güncelleme işleminin ne sıklıkta yapıldığını açıklar mısınız?

……

EK 4. Etik Kurul Onay Bildirimi

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/11/2019-E.20947

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 34233153-050.06.04-
Konu : Etik Kurulu Kararı

Sayın Öğr. Gör. Figen KIZIL
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

İlgi : 20.09.2019 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ile **"Bologna Süreci Kalite Güvencesi Kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programlarının İncelenmesi"** başlıklı tanımlayıcı araştırma çalışmanızın etik açıdan değerlendirilmesi istenmektedir.

Söz konusu çalışmanın Üniversitemiz Etik Kurulunca yapılan değerlendirme sonucunda; 11.10.2019 tarihli ve 2019 /01-10 sayılı kararı ile etik açıdan uygun olduğu görüş ve kanaatine varılmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr.Sibel DERVİŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :
Etik Kurulu Kararı (1 sayfa)

Mardin Artuklu Üniversitesi, Yenişehir Yerleşkesi Diyarbakır Yolu üzeri PK.47200 Artuklu/Mardin
E-Posta: : pdb@artuklu.edu.tr
Elektronik ağ: www.artuklu.edu.tr/personel-daire-baskanligi

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şeyma Dumaz
Tel: : 4822134007
Faks: 4822132290

Nur Mahallesi, Yenişehir Yerleşkesi
Diyarbakır Yolu, Yenişehir / Mardin
T/P : +90 482 213 40 02
F : +90 482 213 40 04
artuklu.edu.tr

Mevcut Elektronik İmzalar
SİBEL DERVİŞ (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 11/11/2019 10:47
Evrakı Doğrulamak için : https://ebys.artuklu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELM3EJ5P

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Kararı

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
11.10.2019	1	10

KARAR NO: 2019 / 1 -10:

Üniversitemize bağlı Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü Öğretim Görevlilerinden Figen KIZIL'ın vermiş olduğu 20.09.2019 tarihli dilekçesi ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Programı yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanan **"Bologna Süreci Kalite Güvencesi Kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programlarının İncelenmesi"** başlıklı tanımlayıcı araştırmanın etik açıdan değerlendirilmesi.

Kurulumuzca yapılan değerlendirme sonucu; Üniversitemize bağlı Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü Öğretim Görevlilerinden Figen KIZIL'ın vermiş olduğu 20.09.2019 tarihli dilekçesi ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Programı yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanan **"Bologna Süreci Kalite Güvencesi Kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programlarının İncelenmesi"** başlıklı tanımlayıcı araştırmanın etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu görüş ve kanaatine varılmıştır.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5. Bologna Bilgi Sistemi Program ve Ders Bilgi Paketi Kontrol Listesi

Program Bilgi Paketleri Puanlama Ölçütleri

Boyutlar	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Puan Aralığı	0	1-29	30-59	60-74	75-94	95-100
Durum	Veri Bulunmuyor	Başlangıç Düzeyinde	Geliştirilmesi Gerekir	Kabul Edilebilir	Başarılı	Örnek Gösterilebilir
Açıklama	Bilgi paketleriyle ilgili ya bir çalışma yapılmamış ya da sistemde veri girişi yapılacak bir yer bulunmamakta	Bilgi paketlerinde çok az veri bulunmakta ancak yetersiz durumda	Bilgi paketleriyle ilgili çalışma yapılıyor ancak çok eksiği bulunmakta	Bilgi paketleriyle ilgili ana çatıyı etkilemeyecek düzeyde eksiklikler bulunmakta	Bilgi paketleri asgari standartları tamamlamış görünmekte	Bilgi paketleri uygulamadaki beklenen standartları tam olarak karşılamakta
Program Hakkında	Veri yok- paket boş	Büyük bir çoğunluk boş ya da bilgi var ama yetersiz ya da tr-ing çeviri uyuşmuyor	%25 dolu, var olan bilgi yeterli, tr-ing çeviri doğru	%50 dolu, var olan bilgi yeterli, tr-ing çeviri doğru	%75 dolu, var olan bilgi yeterli, tr-ing çeviri doğru	Tüm kısımlar dolu ve bilgi yeterli, tr-ing çeviri doğru
Amaç	Veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	Öğrenci amacı-program tanımı vs. İlgisiz bilgi yazılı, eksik bilgi var, tr-ing çeviri uyuşmazlığı	ilgili bilgi yazılı ancak yeterli değil, tr-ing çeviri uyuşmazlığı	x	x	Veri var- yeterli, tr-ing çeviri doğru
Mezunların İstihdam Alanı	Veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	Güncel değil tr-ing çeviri uyumsuz		Güncel ve veri yeterli		Güncel ve veri yeterli , tr-ing çeviri uyumlu
Program Yeterlikleri Özeti	Veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	x	x	x	x	x
Program Yeterlikleri Sayısı	Kazanım ifadesi, konu başlıkları, py tanımı gibi ifadeler ya da veri yok	8 yada 26	9/10 ya da 24/25	11/12 y ada 22/23	13/14 ya da 20/21	15/19
Program Yeterlikleri Niteliği	Kazanım ifadesi, konu başlıkları, py tanımı gibi ifadeler ya da veri yok	Fiil kökü hatası (ar-er-to do- do vs.) - iki farklı yeterlik aynı cümle-tamamlanmamış ifade- İngilizce hatalı çeviri	x	x	Fiil kökü doğru - bir yeterlik bir cümle-tamamlanmış ifade	Fiil kökü doğru - bir yeterlik bir cümle-tamamlanmış ifade- İngilizce doğru çeviri
Program Yeterlikleri-Bilgi-Kuramsal	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Program Yeterlikleri-Bilgi-Uygulamalı	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Program Yeterlikleri-Beceri-Kavramsal	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Program Yeterlikleri-Beceri-Bilişsel	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Program Yeterlikleri-Beceri-Uygulamalı	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Öğrenme	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-İletişim ve Sosyal	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Program Yeterlikleri-Yetkinlik-Programa Özgü	Tüm program için hiç yazılmamış ya da veri yok	Tüm program için sadece 1 tane yazılmış	x	x	Tüm program için sadece 2 tane yazılmış	Tüm program için sadece 2 tane kurala uygun yazılmış
Ders Listesi	Veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	x	x	x	x	Veri var- İngilizce yeterli
Ders Sayısı-Zorunlu*Seçmeli	Veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	x	x	x	x	Veri var- İngilizce yeterli
Ders-PY İlişkilendirme	Veri yok	Yüzeysel ya da %80 den fazlası ilişkilendirilmemiş	Yüzeysel ya da %60 den fazlası ilişkilendirilmemiş	Yüzeysel ya da %40 den fazlası ilişkilendirilmemiş	Yüzeysel ya da %20 den fazlası ilişkilendirilmemiş	İlişki doğru- yeterli

Ders Bilgi Paketleri Puanlama Ölçütleri

Boyutlar	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Puan Aralığı	0	1-29	30-59	60-74	75-94	95-100
Durum	Veri Bulunmuyor	Başlangıç Düzeyinde	Geliştirilmesi Gerekir	Kabul Edilebilir	Başarılı	Ornek Gösterilebilir
Açıklama	Bilgi paketleriyle ilgili ya bir çalışma yapılmamış ya da sistemde veri girişi yapılacak bir yer bulunmamakta	Bilgi paketlerinde çok az veri bulunmakta ancak yetersiz durumda	Bilgi paketleriyle ilgili çalışma yapılıyor ancak çok eksiği bulunmakta	Bilgi paketleriyle ilgili ana çatıyı etkilemeyecek düzeyde eksiklikler bulunmakta	Bilgi paketleri asgari standartları tamamlamış görünmekte	Bilgi paketleri uygulamadaki beklenen standartları tam olarak karşılamakta
Program Adı	veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	x	x	x	x	veri var - yeterli- İng. çeviri var
Ders Adı	veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	x	x	x	x	veri var - yeterli- ing çeviri var
Düzey	veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	x	x	x	x	veri var - yeterli- İng. çeviri var
Süre	veri yok- paket boş	x	x	x	x	veri var - yeterli
Ulusal Kredi	veri yok- paket boş	x	x	x	x	veri var - yeterli
AKTS	veri yok- paket boş, ya da AKTS kredisi öğrenme yükünde çıkan ile uyuşmuyor	x	x	x	x	veri var - uyuşuyor
Dersin Amacı	veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	öğretmen merkezli ifade, içerik bilgisine kaçma, ilgili olmayan bilgi sunma- TR-ING uyumsuz çeviri	x	x	öğrenci merkezli ve doğru ifade	öğrenci merkezli ve doğru ifade- İng. çeviri doğru
Dersin İçeriği	veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	14 haftalık konu dağılımı yapıştırma, amaç ifadesine kaçma, öğretmen merkezli ifade, TR-ING çeviri uyuşmazlığı	x	x	Ders içeriğini bir tümce içinde ifade ediş	Ders içeriğini bir tümce içinde ifade ediş ve Türkçe İngilizce doğru çeviri
Ders Kazanımları Sayısı	veri yok- paket boş- ing çevirisi yok, ya da yazılan ifade kazanım ifadesi değil	1 ya da 16	2 ya da 14/15	3 ya da 12/13	4 ya da 10/11	en az 5 en fazla 9
Ders Kazanımları Niteliği	veri yok- paket boş- İng. çevirisi yok, ya da yazılan ifade kazanım ifadesi değil	Bloom taksonomisinin tek bir basamağında kazanım yazma, ölçülebilir olmama	Bloom taksonomisinin sadece 2 basamağında kazanım yazma, ölçülebilir olma	Bloom taksonomisinin sadece 3 basamağında kazanım yazma, ölçülebilir olma	Bloom taksonomisinin üst dahil çoğu basamağında kazanım yazma, ölçülebilir olma	Bloom taksonomisinin üst basamaklar ağırlıklı tüm basamaklarında kazanım yazma, ölçülebilir olma
Ders Kazanımları Program Yeterlikleri İlişkilendirmesi	veri yok	Tümü olarak ilişki, hepsi 555 tek sayılı ilişki, kazanımların sadece %20 si ilişkili	Kazanımların %40'ı ilişkili ve tek sayı değil 55555 gibi	Kazanımların %60'ı ilişkili ve tek sayı değil 55555 gibi	Kazanımların %80'ı ilişkili ve tek sayı değil 55555 gibi	Kazanımların %100'ı ilişkili ve tek sayı değil 55555 gibi
Haftalık Konu Dağılımı	veri yok- paket boş- İng. çevirisi yok	eksik haftalar, aynı konu 14 haftaya yazma, yarı TR yarı ING ifadeler		sadece 7 haftalık konu dağılımı		veri var, yeterli, ing çeviri tam ve doğru
Konu-Yöntem, Teknik Yaklaşım-Faaliyet Dağılımı	veri yok- paket boş- ing çevirisi yok	x	x	x	x	x
Ölçme ve Değerlendirme	veri yok- paket boş	sadece vize ya da sadece final var	x	x	x	veri var, yeterli,
Öğrenme Yükü	veri yok- paket boş	veri var ama yanlış hesaplama	x	x	x	veri var, yeterli, doğru hesaplama
Kaynakça	veri yok- paket boş	sadece ders notları, yayın evi-basım yılı vs. eksik bilgi, tek bir kaynakça, İng. -tr iç içe geçmiş anlaşılmayan kaynakça	x	x	x	veri var ve yeterli- APA06
AKTS-Değerlendirme Ölçütleri İlişkisi	veri yok		x	x	x	ilişki doğru ve yeterli

EK 6. ECTS and Supporting Documents



EK 7. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 6. Düzey (Lisans) Yeterlilikler Çerçevesi

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
TYYÇ DÜZEYİ	**BİLGİ** - **Kuramsal** - **Uygulamalı**	**BECERİLER** - **Kavramsal/Bilişsel** - **Uygulamalı**	**YETKİNLİKLER**			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	**Öğrenme Yetkinliği**	**İletişim ve Sosyal Yetkinlik**	**Alana Özgü Yetkinlik**
6 **LİSANS** —— **EQF-LLL:** 6. Düzey —— **QF-EHEA:** 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. -Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme.	- Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilme; düşüncelerini ve 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 Düzeyi'nde 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.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Bologna Süreci Kalite Güvencesi Kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisans Öğretim Programlarının İncelenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	10 Şubat 2021 11:07
Gönderim Numarası	1506146385
Sayfa Sayısı	152
Sözcük Sayısı	39.968
Karakter Sayısı	289.593
Benzerlik Oranı	%4
Savunma Tarihi	16.03.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Figen KIZIL

Tarih: 10.02.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı Figen KIZIL

E-Posta Adresi

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	Mardin Artuklu Üniversitesi	2016- ….

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara	2016-2021
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Akdeniz	2007-2011

Yayınlar:

Mızıkacı, F., Göktunalı, Ö., Aktaş, A. K., Görür, D. Z., **Kızıl, F.** & Çınar, S. (2018). Üniversite lisans ders programlarının süreç ve sonuç odaklı program geliştirme yaklaşımlarına göre öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018046022

Kızıl, F. & Babadogan, M. C. (2018). A comparison with English language and literature program competencies. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. [Online]. 5(5), pp 79–84. Available from: www.prosoc.eu