

## ERASMUS PROGRAMINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAŞANTILARININ NİTEL OLARAK İNCELENMESİ

Ayşen BAKIOĞLU\*  
Sevgi Saime CERTEL\*\*

### Özet

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

*Araştırmanın kaynak verileri, yüz yüze görüşme yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. 12 farklı disiplinden 15'i devlet, 15'i özel kurumlardan olmak üzere İstanbul'dan toplam 30 öğrenci yarı yapılandırılmış bir görüşmeye katılmaya davet edilmişlerdir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve transkripsiyonları çıkarılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.*

*Araştırmanın sonuçları bir başka ülkede akademik deneyim kazanma dileğinin öğrencilerin yurtdışında eğitim görme kararları üzerinde en güçlü etkiye sahip olmamasına rağmen kendilerinin yurtdışında eğitim görmeyi akademik açıdan önemli ve avantajlı bulduklarını ve profesyonel olanlara ek olarak, elde ettikleri sosyal, kişisel, dilsel ve kültürel faydalara çok fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin tamamına yakınının ev sahibi kurumlarda şahit oldukları eğitim ortamlarından ve öğrenci odaklı öğretim tarzından etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, Türk yükseköğretim kurumlarında öğrencileri derslere katılmaya teşvik eden eğitim ortamları ve öğretim yöntemlerinin yaratılmasının ve daha fazla*

\*Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı, e-posta: abakioglu@hotmail.com

\*\*Dr., Okutman, İstanbul Kültür Üniversitesi, Yabancı Diller Merkezi, e-posta: s.certel@iku.edu.tr

sorgulamaya, araştırmaya ve uygulamaya dayalı bir eğitim sisteminin varlığının değeri ve gerekliliği önem kazanmaktadır.

*Bu araştırma ayrıca öğrencilerin ilk başta yurtdışını görme şansı elde etme, değişik kültürleri tanıma ya da kişiselfaydalar elde etme gibi amaçlarının daha sonra akademik ve profesyonel amaçları içine alarak yön değiştirdiğini göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda kurumlara, gelecekte programa katılmayı düşünen öğrencilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.*

### **Abstract**

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

*The data of this research were collected with the use of a semi-structured questionnaire that was administered by direct interviews. A total of 30 students, 15 from state and 15 from private universities in İstanbul, were invited to participate in a semi-structured interview.*

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

### **1. Giriş**

Avrupa Birliği eğitim programlarının yüksek öğretim ile ilgili programı olan Erasmus Programı 2007'de 20. yılını tamamlamıştır ve diğer Avrupa Birliği eğitim programları arasında önemli bir yere sahiptir. Türk öğrenciler

2004 yılından beri Erasmus Programı'ndan akademik, dilsel, sosyal, kültürel, işsel ve kişisel açıdan istifade etmektedirler.

Erasmus Programı'nda, programa dahil olan ülkelerin çeşitliliği de korunarak eğitimde belli bir standardın yakalanması ve korunması hedeflenmektedir. Bu AB'nin 'Çeşitlilikte Birlik' sloganı ile desteklenmektedir. Dolayısıyla programın sosyal, kültürel, profesyonel ve kişisel katkılarının yanında akademik katkısı da önem arz etmektedir.

Erasmus Programı öğrencilerinin sadece akademik yaşantıları ile ilgili araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Akademik yaşantı ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin kendi kurumlarına göre daha iyi bir akademik performans sergiledikleri, daha fazla akademik ilerleme kaydettikleri ve yurtdışındaki ERASMUS döneminden memnun kaldıkları belirlenmiştir (Oppen, Teichler & Carlson, 1990; Teichler, Gordon & Maiworm, 2001). Benzer şekilde öğrencilerin Erasmus deneyimleri öncesinde, esnasında ve sonrasında aldıkları notların analiz edildiği bir araştırmada, öğrencilerin Erasmus deneyimleri sonrasında not ortalamalarında belirgin bir yükselme olduğu saptanmıştır (Sainz & Miranda, 2006). Ayrıca programın öğrencilerine, sadece kültürel ve dilsel açıdan değil akademik açıdan da kesinlikle fayda sağladığı sonucuna varılmıştır.

Bir başka araştırmaya göre öğrenciler kültürel deneyime, dil yeterliğindeki gelişime ve programın kişisel gelişime olan katkılarına akademik katkılarından daha fazla önem vermektedirler (Teichler, 2004). Fakat yurtdışında kendi kurumlarında elde edecekleri akademik ilerlemeden daha fazlasını elde ettikleri de kabul etmektedirler.

Yapılan diğer bir araştırmada farklı olarak, öğrenciler Erasmus deneyiminin, sadece akademik düzeyde değil, çoğunlukla Avrupa deneyimi ve başka bir ülkede hayat deneyimi yaşamak gibi kişisel gelişim düzeyinde etkileri ve faydaları olduğunu düşünmektedirler (Raikou & Karalis, 2007).

Erasmus üzerine yurtiçinde yapılan az sayıda araştırmalardan birinde (Şahin, 2007), Türk öğrencilerin program dahilindeki deneyimlerine akademik bir önem atfetmedikleri ve bu öğrenciler için programın sosyo-kültürel boyutlarının daha öne çıktığı, diğer bir araştırmada (Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu, & Ergene, 2007) Türk öğrencilerin günlük yaşam, akademik yaşam, öğrenci destek hizmetleri konusunda beklentilerinin karşılandığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmalarda akademik deneyim, ya sadece alt başlık halinde yer almış ya da akademik deneyimin sadece etkileri üzerinde durulmuştur. Erasmus Programı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, söz konusu araştırmaların özellikle öğrencilerin akademik yaşantıları üzerine betimsel bir şekilde yoğunlaşmadığı ifade edilebilir. Erasmus öğrencilerinin özellikle akademik yaşantıları üzerine ne yurtdışında ne de yurtdışında yeterince araştırma olması bu konuyu derinlemesine inceleyen bu tür bir niteliksel araştırmayı gerekli kılmıştır.

## 2. Uluslararasılaşma ve Bologna Süreci

Yükseköğretimde uluslararasılaşma yeni bir kavram değildir. On yıllar boyunca, yükseköğretim kurumları değişik yollar ile uluslararasılaşmıştır.

Avrupa uluslararasılaşması ağırlıklı olarak AB ülkelerine yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler AB içinde yurtdışı eğitimi almaya teşvik edilmektedir fakat AB üyesi olmayan ülkeler de Bologna sürecine dahil olmuşlardır (Altbach & Knight, 2007). Literatürde Bologna süreci olumlu olarak, bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturulmasının tek yolu (Weisterheijden, 2005), Avrupa düzeyinde yükseköğretim politikasında son yıllarda meydana gelen en önemli gelişme (Pechar, 2007), sınırların ötesine geçen bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı hayata geçirme amacını güden çok kültürlü reform ve değişiklikler (Papatsiba, 2006), yükseköğretimde ortak bir yükümlülüğün elde edilmesi yolunda AB için dev bir adım (Teelken & Wihlborg, 2010) olarak nitelendirilirken, şüpheli yaklaşımlar da söz konusudur. Süreçteki girişimlerin sürecin amaçları ile uyumadığını ve üniversitede araştırmanın dışlandığını belirterek sürecin ikiyüzlü olup olmadığını sorusu sorulmuştur (Geraldo, Trevitt, Carter & Fazey, 2010).

## 3. Öğrenci hareketliliği

Yükseköğretim kurumları öğrenci hareketliliğini etkin bir şekilde kullanarak aralarındaki çok yönlü işbirliğini artırmayı, iyi uygulamaların karşılıklı değişimini yaygınlaştırmayı ve böylece kaliteyi yükseltmeyi hedeflemektedirler. Hareketlilik yükseköğretim kurumlarının kalitesini artıracak ve Avrupa boyutunu geliştirecek bir eylem olarak nitelendirilmektedir (Maiworm, 2001). Öğrenci hareketliliği hakkında olumsuz görüşlerin varlığına da dikkat çekilmektedir. Öğrenci hareketliliği son zamanlarda sık sık, karşıt bir görüş olarak, 'beyin göçü', 'uluslar ötesi yükseköğretimin ticarileştirilmesi', 'yabancı öğrencilerin istilası', 'yükseköğretimin kalitesinin riske atılması' olarak değerlendirilmektedir (Teichler, 2007).

Fakat AB'nin hedeflerini gerçekleştirme yolunda öğrenci hareketliliğinden fazlasıyla faydalandığı görülmektedir. Öğrenci hareketliliği, kişilerin serbest dolaşımının önemli bir parçasını oluşturmaktadır ve yükseköğretimde uluslar arası işbirliğinin faydalarını açıkça ortaya koymaktadır (Rivža, 2007).

#### 4. Erasmus Programı

Erasmus Programı, “öğrenci hareketliliğinin Avrupa düzeyindeki en popüler projesi” ve “AB tarafından idare edilen diğer eğitim programlarının lokomotifidir”dir (Teichler, 2001). Pek çok katılımcı için Erasmus, “yeni deneyimler sunan”, “ufukları genişleten” ve “hayatlarında onları daha donanımlı hale getiren bir dönüm noktası”nı temsil etmektedir (Fontaine, 2006). Erasmus Programı'ndaki hareketlilikte bir öğrenci, kendi üniversitesinde en az bir yıl okumuş olan, Erasmus kapsamında bir başka Avrupa ülkesindeki bir üniversitede, 3-12 ay eğitim süresi geçiren ve derecesini almak için yine kendi ülkesine dönen öğrencidir (Teichler, 2003). Öğrenciler, bir başka kültür ve toplumu derinlemesine öğrenir, yabancı dil yeteneklerini geliştirir, bir başka akademik iklimi tanır ve kendi ülkelerinden çok yurtdışında verilmesi olası olan bilgiyi edinirler ve yurtdışında profesyonel kariyer açısından daha nitelikli durumdadırlar (Teichler, 2004).

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

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

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

Erasmus'un iki belirgin hedefi ise şunlardır (European Commission, 2008):

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

### 5. Erasmus Programı ve Türkiye

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

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

Mutabakat Zaptı ve EUC'un açıklanmasıyla birlikte Türkiye'nin Erasmus programına katılımı resmi statü kazanmıştır (Serbest, 2005: 119).

Tablo 1: Görüşme Yapılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgi Formu

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

27	K	23	OZEL	İŞLETME	ALMANYA	2007-2008	10 AY
28	K	24	OZEL	ULUSLAR ARASI İLİŞKİLER	ALMANYA	2004-2005	6 AY
29	E	22	OZEL	ULUSLAR ARASI TİCARET	AVUSTURYA	2007-2008	5 AY
30	E	21	OZEL	HUKUK	BELÇİKA	2006-2007	10 AY

## 6. Öğrencilerin Programa Katılma Amaçları

Araştırmaya katılan öğrenciler Erasmus Programı'na katılma amaçlarını “yurtdışını görmek ve değişik kültürleri tanımak”, “ilerideki iş yaşantıları için bir temel sağlamak”, “dil öğrenmek” ya da “dillerini ilerletmek”, “akademik kazanımlar ve başarı elde etmek” ve “buldukları ortamdan kaçmak” olarak belirtmektedirler. Literatürde de benzer amaçlara rastlanmaktadır. Öğrenciler yurtdışındaki geçici öğrenim döneminden dört ana fayda elde etmeyi beklemektedirler; akademik, kültürel, dilsel ve profesyonel faydalar (Teichler, 2004: 397).

Öğrencilerin çok azı (3/30) Erasmus Programı'na katılma amaçlarında akademik amacı ilk sıraya koyarken, diğer öğrenciler akademik amacı dile getirmeleri ile birlikte programa katılmak için diğer bazı amaçların daha ağır bastığını bildirmektedirler. Araştırmamızın bulgularına zıt olarak 1996-99 Erasmus öğrencileri ile yapılan bir araştırmada (Teichler, 2004: 397) akademik amaç %82'lik bir orana sahiptir. Fakat, araştırmamız kapsamındaki öğrencilerin görüşmeler esnasında programın kendilerine olan akademik ve ilerideki iş hayatlarına olacak katkılarını da vurgulamaları deneyimin öğrencilerin akademik amaçla ilgili fikirlerini değiştirdiğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin yarısına yakını programa katılma amaçlarının yurtdışını görmek ve değişik kültürler tanımak olduğunu bildirmişlerdir (14/30). Bir öğrenci programı değişik kültürleri görmesini sağlayan sosyal imkan olarak kabul etse de yurtdışında bir süre eğitim görmesinin ileride eğitimini yurtdışında devam ettirmesi konusunda kendisine fikir verdiğini dile getirmektedir: “...birinci amacım kesinlikle diğer kültürleri tanımak, gezebildiğim kadar gezmek, böyle sosyal bir imkan verilmişken değerlendirmektir. Akademik amaç benim için öncelik değildi ama tabii ki bana katkısı çok oldu. Akademik hayatı her ne kadar üçüncü plana atmış olsam da mastırı ve doktoramı belki yurtdışında yapabileme imkanım için bir referans oldu benim için” (19).

Öğrencilerin bir kısmı programda elde edecekleri deneyimlerin kendilerine ilerideki iş hayatlarına katkı sağlayacağını düşünerek, bu amacı ilk sırada belirtmişlerdir (6/30). Bir öğrenci programa kabul edilmek için



belli bir elemenden geçtiğini, bunun bir işe kabul edilmek için bir ölçüt olabileceğini, özgeçmişine katkısı olması için programa katıldığını ve bu amacın da bir tür akademik amaç olduğunu belirtmektedir: *“Benim ilk amacım açıkçası özgeçmişime bir artısı olsun diyeydi. Akademik sayılır bir yerde. Bir yurtdışı deneyimi olsun istedim, birçok kişiden farklı olmak istedim. Erasmus’la yurtdışına gidebilen kişilerin sayısı sınırlı, belirli bir elemenden geçiliyor sonuçta, elemenden geçtikten sonra bile gidemeyen insanlar bile oluyor, o yüzden o bir sıyrılmaya yani”* (23).

Birkaç öğrenci öncelikli olarak dil öğrenmek ya da dillerini ilerletmek amacıyla programa katıldıklarından bahsetmişlerdir (5/30). Bir öğrenci ilk başta dilini ilerletmek amacını dile getirmekle birlikte farklı kültürlerden insanları tanımak, akademik ve profesyonel yaşantısında referanslar elde etmek adına iletişime geçeceği insanları ve öğretim elemanlarını tanımak şeklindeki diğer amaçlarını da sıralamıştır: *“Erasmusa katılırken aslında birçok amacım olduğunu da vurgulamak isterim bunları şu şekilde maddelemek gerekirse; İngilizcemi ilerletmek, farklı kültürden, farklı karakterden gelen insanları tanımak, akademik ve iş hayatımda çok iyi bir referans oluşturacağımı düşündüğüm, iletişime geçebileceğim insanları, hocaları tanımak”* (30).

Araştırmamızda bu genel amaçlar dışında bir araştırmada (Teichler, 2004: 397) saptanan %66 oranına sahip “bulunduğu ortamdan kaçma” amacının belirtilerine de rastlanmaktadır. Bir öğrenci ilk amaç olarak bulunduğu ortamdan kaçmak istemiş fakat daha sonra akademik amaçlar gütmeye başlamıştır: *“...başka bir yere gitmek istedim, o şekilde biraz kaçmaydı ama dersleri seçerken bile gerçekten neler katabileceğini düşündüm ve o yüzden Almanca olan bir yeri seçtim, orası benim için akademik olarak önemliydi. İlk olarak nedenim farklıydı ama süreçte direkt olarak ondan sonra gelen şey akademikti. İyi ki benim öyle bir nedenim varmış, kaçmak gibi. İlk önce amacım tamamen kaçıştı ama araştırırken bu akademik amaca döndü”* (27).

Diğer bir öğrenci Erasmus Programı’nı, kendi kurumunun yetersiz ve gereksiz olarak kabul ettiği eğitim sisteminden kaçmak için bir kurtuluş, bir kaçış yolu olarak görmüştür: *“...buradaki ortamdan kaçmak istedim. Kendi adıma gitmeseydim Erasmus’a okulda harcadığım dört yıla çok üzülürdüm. Çünkü okuduğum okul şu sistemle çok gereksiz geliyor, zaman kaybı olarak görüyorum”* (8).

## 7. Derslere Harcanan Emek ve Süre

Araştırmamızın bulgularına göre “eğitim sistemleri arasındaki farklar”, “yabancı bir ülkede olmanın verdiği stres”, “Erasmus Programı’na katılmanın verdiği sorumluluk duygusu”, “öğretim diline hakim olamama”, “kendi kurumunda fazla ders yüküne maruz kalmamak” gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yarısından fazlası (17/30) ders hazırlığına önemli miktarda zaman ayırmıştır. Birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim tarzı farklılıklarından dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir (5/30). 2005/06’da Erasmus Programı’na katılmış olan Letonya’lı öğrencilerle yapılan bir araştırmada (Rivža, 2007) araştırmaya katılan öğrencilerin %10’u ev sahibi yükseköğretim kurumunun eğitim ortamına uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Bir öğrenci hem kendi kurumuna döndüğünde fazladan ders yüküne maruz kalmamak hem de Erasmus Programı’na katılmanın verdiği sorumluluk duygusu ile hareket ederek sıkı çalıştığını açıklamıştır. *“Orada daha sıkı çalıştım. Erasmus projesi kapsamında gidiyorsunuz, almanız gereken belli bir kredi var ve getirmeniz gereken notlar var. Sonuçta başarılı olmak önemli bir şey orada bir ülkeyi temsilen, bir üniversiteyi temsilen gidiyorsunuz. Oraya gidip de ben bunu bilmiyordum, bu böyle değildi bizde, niye böyle ki sorularını sormak çok absürd bir durum kalır çünkü biz de sonuçta buradan bir üniversiteden gidiyoruz, belli bir eğitimimiz var ki öyle olduğu için Erasmus projesine dahiliz ülke olarak, üniversite olarak. Benim için iyi bir deneyimdi. Orada daha sıkı çalıştım.*

Diğer bir öğrenci, yurtdışına çıkan her öğrencinin üstüne fazladan bir yük yüklendiğini düşünmektedir. Bu yük, yanında getirdiği sorumluluk duygusu ile öğrenciyi olumlu yönde motive etmiştir. Bu öğrenci, kendi üniversitesinden programa katılan ilk öğrencidir ve budurum öğrenci üzerinde bir baskı oluşturmaya da öğrenciyi motive edecek şekilde tedirgin ve dikkatli olmasına neden olmuştur: *“Yurtdışına çıkan herkesin üstüne yük yükleniyor. Bir de benim gittiğim zaman o fakülteye, o üniversiteye ...Üniversitesi’nden giden tek kişi bendim. Yani bir de onun verdiği bir şey var. İlk defa o üniversite ile yazışmalar yapılmıştı. Hocaların sana bakarak genelleme yapacağını düşünmek biraz tedirgin ediyor. Aslında motive de ediyor. Olumlu yönde motive ediyor. Tedirgin ediyor dediğim kötü anlamda değil. Bir baskı oluşturmuyor belki ama daha dikkatli davranmamı sağlıyor” (18).*

Bir öğrenci ise ev sahibi kurumdaki sistemin etkisi ile ders hazırlığına zaman ayırmıştır. Öğrenci, ev sahibi kurumda da zaten ders hazırlığı için

öğrenciye fazlasıyla zaman ve imkan veren bir sistemin olduğunu, bu durumun öğrenciyi çalışmaya ve araştırmaya teşvik ettiğini ve bütün kitaplarını okuduğunu belirtmiştir: “...bütün kitapları okudum. Dersler haftadan haftaya zaten, Salı günü ders varsa öbür Salı’ya kadar ders yok. Size çok fazla zaman tanınıyor, aslında bunun amacı şu da olabilir; öğrencinin kendisini çalışmaya, araştırmaya teşvik etmek, biraz ders işliyorlar, fazla değil ama dışarıda o kadar çok zamanı var ki öğrencinin, çok fazla araştırmaya sevk ediyorlar, okumaya sevk ediyorlar, haftada bir kitap çünkü bunların farkı da buydu. 1-1.5 aylık bir süre içerisinde 5 kitap okuttular, ayrıca bir film izlettiler. Burada ise yaklaşık bir kitap işleniyor orada ise bir haftada yapıyorlar bunu. Böyle bir yararı var, öğrenci okuyabiliyor, araştırabiliyor, makaleleri, eleştirileri teker teker alıp, notlar alabiliyor. O bakımdan, boş zaman bakımından çok güzel. Nasıl olsa üniversite öğrencisisiniz, sorumluluğunuzu bilirsiniz, kütüphane de açık, film arşivleri, hepsi duruyor, teşvik ediyorlardı çalışmaya, bu çok hoştu” (2).

Bir öğrenci benzer şekilde ev sahibi kurumdaki derslerin sürekli bir okuma, çalışma ve araştırma istediğini ve çok fazla uğraştığını ifade etmiştir: “Dersler zordu, şöyle ki okumak lazımdı sürekli, sürekli bir çalışma istiyordu, sürekli görüşmeler yaptık, odak grup görüşmeleri, bireysel çalışmalar, veritabanı oluşturma, onu analiz etme, yazma.. evet bayağı uğraştık yani” (19).

Ayrıca bazı öğrencilerin, ezberci ve araştırmaya dayalı eğitimin zorluk derecesi konusunda farklı görüşlere sahip olabildikleri ortaya çıkmıştır. Bir öğrenci ezberci eğitimden dolayı daha fazla çalışırken: “Ben burada ezber eğitim sistemi var sanıyordum yokmuş, onu fark ettim. Sadece bir sınav 300 sayfa ezberlediğimi biliyorum Almanya’da. Biz ezberlemiyormuşuz, öğreniyormuşuz burada. Onlar bizden çok farklı; insan olarak bakarsak pratik zekaları gerçekten yok çünkü oturuyorlar, 300 sayfayı ezberliyorlar ve bir soru sorulduğu zaman her şeyi yazmak zorundalar, sistem böyle yani, o yüzden bu biraz zorluyor” (27), diğer bir öğrenci araştırmaya dayalı sistemde ders hazırlığına çok fazla emek sarf ettiğini dile getirmiştir: “Orada ezberlemek daha az. Daha çok çalıştığımız için daha çok okumak daha çok incelemek zorunda kaldık. Daha çok düşünmek zorunda kaldım” (4).

Ders hazırlığına az ya da hiç zaman ayırmadıklarını belirten öğrenciler, “farklı yerleri görme, farklı kültürleri ve insanları tanıma isteği”, “Erasmus Programı öğrencisi olmanın verdiği rahatlık”, “sınıf içi etkinliklerin yeterli olması”, “AKTS yükünün az olması”, “derslerin kolay olması”, “ders

programının rahatlığı”, “derslerin transfer dersleri olmaları” gibi nedenleri öne sürmüşlerdir.

## 8. Akademik Kadro ve Öğretim Yöntemleri

Bulgularımıza bakıldığında görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (21/30), hemen hemen derslerin tamamında “öğrenci odaklı” yani “öğrenciye çok fazla zaman ayıran”, “öğrencinin düşüncelerine daha fazla önem veren”, “her şeyin öğrenciden beklendiği”, “öğrencilerin grup çalışmaları, sunumlar ve oyunlar ile öğrenerek performanslarını sergileyebilecekleri” bir öğretim ortamının yaratıldığından söz ettiklerini görmekteyiz. Ev sahibi kurumlarda geleneksel yöntemin dışında “bilişim yöntemi”, “proje yöntemi”, “probleme dayalı öğretim” gibi yöntemlerin kullanıldığı, derslerde teorinin çok az oranda yer aldığını ifade edilmiş, dersler “yapılandırmacı odaklı” olarak nitelendirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenim ortamlarının önemli bir görevi öğrencilere derin ve anlamlı öğrenme ortamı sağlamaktır (Rikers, Van Gog & Paas, 2008). Bir öğrenci konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “*Bayağı öğrenci odaklı. Yani şeyi hissediyorsunuz, öğretim elemanının orada bulunmasının nedeni sadece daha önceden kitabı okumuş, daha deneyimli olması değil, hani bize bir şey öğretmek için değil de yardımcı olmak için orada*” (20). Öğrenci odaklı öğretimde, öğrenciler artık bilginin pasif alıcıları değildirler; bunun yerine “öğrenmenin aktif katılımcıları ve bilginin ortak kurucusu” durumundadırlar (Meece, 2003). Eğer öğrenciler pasif alıcılar değil, etkin katılımcılar haline gelirlerse ve kurumsal atmosferin gelişimine de katılırlarsa, öğrenmeleri de gelişebilir (Jungert & Rosander, 2009).

Çok az öğrenci ev sahibi kurumlarda bazı derslerde geleneksel tarzın var olduğunu ifade etmiştir. İki öğrencinin ev sahibi kurumlarda teoriye yönelik işlenen dersler olarak nitelendirdikleri geleneksel tarzdaki derslerden “Türkiye’deki dersler gibiydi” şeklinde bahsetmeleri ilginç bulunmuştur: “*...derse göre muhakkak değişiyordu, Stratejik Yönetim dersinde çok daha öğrenci odaklıydı ders, onun dışında Avrupa Ekonomi Politikası denilen dersin biraz daha farklıydı işlenişi, daha bize yakındı, daha teorik yani*” (1).

“*Hoca yaşlı bir hocaydı, oradaki sisteme hiç uymuyordu, direkt Türkiye’de ders anlatan bir hoca gibiydi. Oradaki hocalar hiç onun gibi değildi, tek teorik giden hoca oydu*” (17).

Ev sahibi kurumların çoğunda “tümevarımsal öğretim” yönteminin, “eleştirel düşünme” ve “tartışma kültürü” nün belirtileri görülmekte, dersler daha az teorik olarak nitelendirilmektedir. Bir öğrenci şunları dile getirmiştir: “*Tartışma ortamı daha fazla orada. Bizim okula göre teori daha*

az. Burada dersleri çok fazla teorik görüyoruz. Orada hoca direkt olayla giriyor, haberlerde izlediniz mi diyordu. Biz izledik diyorduk. Hiç teoriye bağlamıyorlardı. Siz ne düşünüyorsunuz ya da neden öyle düşünüyorsunuz gibiydi. O anki dersin teorisi ile örtüşmesi gerekmiyordu. Siz Siyaset Bilimi öğrencisiniz, güncel şeyler hakkında da bilginiz olması gerekiyordu. Onlar için bu daha önemliydi” (7). Yurtdışındaki öğretim elemanları, sınıfta yarattıkları bu tartışma ortamları içinde tartışmalara fazla müdahale etmeyen, öğrencileri birbirleri ile baş başa bırakan bir “hakem”, “figür”, “moderatör” ya da “direktör” olarak adlandırılmışlardır. Bir öğrenci öğretim elemanlarının tarzı hakkında şunları söylemiştir: “Ben buranın lideriyim gibi değil de, ben de sizin bir arkadaşınızım, sizinle bilgilerimi paylaşıyorum şeklinde bir tarzları vardı. Bu çok güzel bir şey, kendinize güveniniz de geliyor, sürekli konuşuyorsunuz derste, yani sürekli öğrenci odaklı” (14). Öğretmenler, öğrencilerin aktif öğrenmeye katılımlarını teşvik eden birer öğretici ve yol gösterici rolündedirler (Law, 2007).

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarını konu alanlarına hakim, donanımlı ve derslere hazırlıklı olarak değerlendirmiştir (28/30). Öğrenciler öğretim elemanlarının hazırlıklı ve donanımlı olduklarını, “materyallerinin hazır ve güncel olmasından”, “bazen hiç kaynak kullanmadan ders anlatmalarından”, “kendilerine güvenli durmalarından”, “tartışma ortamlarını yaratmalarından ve iyi yönetebilmelerinden”, “konuşurken teklememelerinden”, “tereddütsüz her soruya cevap vermelerinden” ve “aktif bir şekilde sınıftaki etkinlikleri yönetmelerinden” anladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin gözünde donanımlı ve hazırlıklı öğretim elemanlarının, “öğrencilerin içinde yer alma”, “onlardan biri gibi davranarak tartışmaya teşvik etme”, “öğrencilerini her yönden takip etme”, “güncel ve çeşitli materyal kullanma” gibi özelliklere sahip olanlar olduğu görülmektedir. Bir öğrencinin bu konuya yaklaşımı dikkat çekicidir: “Kendilerine güvenli ve donanımlılar. Birbirlerini destekleyen şeyler sanki. Donanımlı oldukları için kendilerine güveniyorlar, kendilerine güvendikleri için de donanımlılar” (20).

Bazı öğrenciler kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarını akademik anlamda daha başarılı ve değerli gördüklerini, ev sahibi kurum elemanlarını ise etkileşimde daha iyi bulduklarını söylemişlerdir. Öğretim elemanlarının “ben bilirim”, “ben hocayım, sen öğrencisin”, “ben buranın lideriyim” tarzından uzak oldukları düşünülmekte, kendilerinden “siz bana da çok şey katıyorsunuz” gibi ifadeler duymaktan hoşlanılmaktadır. Öğrenciler takdir edilme hissini yaşamışlar, motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Ev sahibi öğretim elemanları proje yönetiminde de yeterli bulunmuştur. Öğrenciler ev sahibi kurumlardaki öğretim elemanlarının “görev dağılımında yardımcı olarak”, “broşürler dağıtmak yoluyla bilgi vererek”, “belirli aralıklarla toplantılar yaparak”, “başka öğretim elemanlarını çağırıp farklı bakış açıları kazandırmaya çalışarak”, “yanlış olmuş demek yerine şöyle yapsan daha iyi olur tarzında yönlendirmelerde bulunarak”, “yöntem ve kaynaklar ile ilgili sorulara reddetmeden cevap vererek”, “daha önceden yapılmış olan ödevleri örnek olarak kullanarak” proje sürecinde kendilerine rehberlik ettiklerini bildirmişlerdir. Çoğu öğretim elemanlarının projelerde bir “rehber”, “direktör” rolünü üstlendikleri, sorumluluğun çoğunun öğrencilerde olduğu anlaşılmaktadır. Proje yönetiminde öğrencilerin kendi çabaları ile sonuca ulaşmalarının sağlandığı ve öğrenmenin tümevarımsal bir şekilde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Etkili projeler, öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğu ve öğrencilerin özerk bir şekilde konuları keşfetmeleri için motive edici olan projelerdir (Helic, Krottmaier, Maurer & Scerbakov, 2005).

Bir öğrenci Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının çoğunluğunun projelerde yetersiz olduklarına inanmaktadır. Bir öğrencinin ev sahibi kurumdaki disiplini öğrencilerin ve öğretim elemanlarının genlerine bağlaması ilginç bulunmuştur: *“Tabii genelleme yapmamak lazım, çok daha aktif ve iyi çalışan üniversiteler var ama %80 hatta %80’den fazlası, bir veriye dayanarak söylemiyorum, sadece kendi kişisel düşüncem, projelerde bence disiplinsiz... Onlardaki disiplin bence genlerden gelen bir şey”* (19).

Bir öğrenci kendi kurumunda projelerin yanlış ilerlediğini, son dakikaya sıkıştırıldığını fakat ev sahibi kurumda her şeyin basamak basamak gittiğini ve öğrencinin öğrendiğinden emin olunmak istendiği belirtmiştir. Öğrenci, kendi kurumundaki bir öğretim elemanını proje yönetimi konusundaki tarzını değiştirmesi konusunda ikna etmiştir: *“Buradaki projeler yanlış ilerliyor belki, bölüm bölüm ilerlemesi gerekiyor, son dakikaya sıkıştırılıyor, başkalarına yaptırılıyor. Her hafta rapor olsa başkalarına yaptırılmak engellenebilir. Aslında başkasına yaptırırsa yaptırın sonuçta o kişinin bileceği bir iş diye düşünüyorum ben çünkü öğrenmemiş olur. Ama orada öğrencinin öğrendiğinden emin olmak istiyorlar. Orada basamak basamak gidiliyor ama burada hoca bütünü vermeye çalışıyor. Burada ben bunu bir hocama anlattım ve bu dönem ders işleme tarzını değiştirdi... Biraz daha sistematik gidilmesini önerdim... Hocamız da yeniliklere açık birisi, o da direkt kabul etmiş, bu dönem öyle yapıyormuş”* (17). Bu bulgu ile öğrencilerin yurtdışı deneyimlerinin kendi kurumlarına olumlu etkilerde bulunduğu düşünülebilir.

Araştırmamızda saptanan öğretmen niteliklerinin, yapılan bir araştırmada (Gilis, Clement, Laga, & Pauwels, 2008) tespit edilen ve öğrenci odaklı öğretimde hayati olarak kabul edilen, “öğrencileri harekete geçiren bir öğrenme ortamı oluşturmak” “eğitimsel süreçte öğrenciyi bir ortak gibi göreyerek saygı göstermek”, “konu alanına hakim olmak” gibi 15 yeterlilikten oluşan öğretmen yeterlilik profilindeki niteliklerle benzeştiği görülmektedir.

## 9. Ölçme ve Değerlendirme

Ev sahibi kurumlarda sınavların, öğrencilerin kendi kurumlarındakilere göre daha az sayıda olduğu ve çoğunlukla da sadece final sınavından ibaret oldukları belirlenmiştir. Sadece yazılı sınavlara tabi olduğunu söyleyen öğrencilerin sayısı azdır. Öğrenciler sınavlardan çok genellikle proje, makale ya da sözlü sınavlara dayalı bir ölçme ve değerlendirme sisteminin varlığından söz etmektedirler. Yapılan sınavlar da çoğunlukla, “yorum yapmaya”, “fikir üretmeye”, “araştırmaya, “eleştiri ve karşılaştırma yapmaya”, “bilgiyi sorgulayabilmeye ve değerlendirebilmeye”, “öğrenilenleri gerçek hayata uygulayabilmeye”, “alternatif düşünce üretebilmeye” dayalıdır. Bir öğrenci konuya şöyle yaklaşmıştır: “...sınavlar hep yazma üzerine, fikir üretme,eleştiri, karşılaştırma, yorum, hep bu şekildeydi. Hep yazma üzerineydi ama çoğunluğu da hep ödev oluyordu çünkü bir sınavda bir iki sayfalık bir makale yazılması gerekiyorsa, onu bir sınavda yapmıyorlardı kimi zamanda. Çoğu ödev ağırlıklıydı benim gittiğim yerde” (12).

Bir öğrenci Türk eğitim sisteminin ezberci yapıya sahip olduğunu düşünmekte ve şunları bildirmektedir: “Orada daha çok yorum ağırlıklı sorular soruluyor. Dolayısıyla mantığın çalıştırılması gibi bir şey söz konusu oluyor. Burada maalesef Türk eğitim sisteminin eksikliği diyebilirim, ezbere dayanan ders sistemi var. Öğrenci de dolayısıyla ezberliyor fakat bunu hayata geçirme noktasında, okul bittikten sonra öğrendiklerim neye yarayacak sorusunu sormaya başlıyor” (30).

Sınavlardan sonra geribildirim yapılması fikrine öğrencilerin sıcak baktıkları saptanmıştır. Ev sahibi kurumların çoğunluğunda birçok değerlendirme türü arasında sınavların öğretimde bir amaç değil araç olarak kabul edildiği ve bazılarında da sınavlardan sonra devam eden derslerde uygulanan şeffaf değerlendirme sürecinin, öğretilmek istenenin dürüst ve demokratik bir çerçevede etkili bir şekilde öğrenciye kazandırılmasına imkan verdiği anlaşılmaktadır. Bir öğrenci birçok değerlendirme yöntemi arasında sınavın sadece bir faktör olduğunu gözlemlemiştir: “Sınavdan bir sonraki derste sınav sorularını çözüp, bununla ilgili bak sen burada yanlış

*bir şey yapmışsın, böyle olmalıydı diyordu hoca. Burada finalden sonra artık yorum, geribildirim yapılmaz çünkü ders bitmiştir yani. Orada final yapıldı ve ders 2-3 hafta daha devam etti, belki de çünkü final her şey olmadığı için, o dersi notlarken birçok şeyin arasındaki sadece bir faktör olduğu için olabilir” (1).*

Diğer bir öğrenci böyle bir değerlendirme sisteminin kendi kurumunda olmamasını eleştirmektedir: *“Orada sınavdan sonra hoca verdiği notun gerekçesini açıklıyor...etkili ve güzeldi...burada ise finallerden sonra gerekçe açıklanmıyor. Final bittikten sonra memleketinize gidiyorsunuz. Sonuç ne kadar geldi, o kadar geldi, bitti, itiraz etme hakkınız yok. Olsaydı sevinirdim böyle bir şey” (2).*

Akran değerlendirme yöntemine sıcak bakıldığı da tespitler arasındadır. Bir öğrenci öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerinin öğretim elemanlarının öğrencileri değerlendirmesinden daha etkili, faydalı ve akılda kalıcı bulunduğunu belirtmiştir: *“...başka bir öğrencinin sizi uyarması, sizin gibi düşünen birinin sizi uyarması daha etkili oluyor. Tek tek not almamız gerekiyor, insanlara söyleyecek bir şeyimiz olsun diye...bu hem sunum yapan insana yarıyor, hem dinleyen insana yarıyor. Nereleri eleştireceğimizi bilmeye yarar oluyor. Kendimizi düzeltmeye yarar oluyor” (4).* Bulgumuzla benzer şekilde, yapılan bir araştırmada da (Gatfield, 1999), uygulanan akran değerlendirme yönteminin öğrenciler arasında yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduğu ortaya konulmuştur.

## 10. Eğitim Ortamları

Öğrenciler ev sahibi kurumlardaki sınıfların atmosferini “rahat”, “eğlenceli”, “uluslar arası”, “demokratik”, “paylaşımçı”, “sessiz”, “öğretim elemanları ile ilişkilerin çok iyi olduğu”, “herkesin derse katıldığı”, “öğrenciye güvenilen”, “sıcak”, “özgür hissettiren” bir atmosfer olarak tanımlamışlardır. Bir öğrencinin bu konu ile ilgili görüşleri şunlardır: *“Bir uluslar arası ortam yaratılmış orada. Tamamen farkı bakış açılarındaki insanların akademik yaklaşımlarını görmekle alakalı bir şey bu...O kadar fazla yabancı öğrencinin bir arada bulunması acayip eğlenceli bir ortam yaratıyor” (9).*

Görüşme yapılan öğrencilerin üçte ikisi az kişilik sınıflar hakkında olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Sınıf mevcudunun az olmasının “herkesin fikrini söyleyebilmesine”, “daha interaktif dersler yapılabilmesine”, “öğrencilerin katılımının sağlanmasına”, “herkesin birbirleriyle iletişim halinde olmasına”, “derslerden daha çok verim alınmasına”, “öğretim elemanlarının öğrencileri tanımalarına” ve



“öğrencilerin birbirlerini tanımalarına” imkan sağladığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci kendi kurumundaki derslerin öğretim elemanı kontrolünde geçtiğini, ön hazırlık yapmadan da derslere katılabildiğini belirtmiştir. Bu durumun öğrencinin ilerlemesini engellediğini düşünmektedir: “*Burada derse katılan öğrenci sayısı fazlaydı. Dolayısıyla ders amfide yapılıyordu. Dersin ortamı da, derse katılan sayısı da önemli. Bunları da göz önünde bulundurunca derse illaki de hazırlıklı gitmen gerekmiyordu. Sessiz kalarak da dersi takip edebiliyordun, bu tabii ki öğrencinin ilerlemesini engelleyen bir şey*” (18). Öğrencileri büyük sınıflara koymak soru sorma şanslarını azaltır ve öğrencileri başarısız olma riski ile karşı karşıya bırakır (Westerlund, 2008).

Ayrıca öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlardaki fiziksel ve teknolojik imkanlardan memnun kalmıştır (28/30). Öğrencilerin büyük bir kısmının bildirdiğine göre ev sahibi kurumlarda bir öğrenciye düşen bilgisayar sayısı çok ve dolayısıyla bilgisayar kullanımı yaygındır. Sınıflardaki teknolojik imkanlar değişim öğrencilerini şaşırtacak derecede iyidir. Teknolojiyi yüksek öğretim ile bütünleştirmek, üniversitenin daha etkili bir öğrenme örgütü olmasına yardım etmenin bir yolu olarak değerlendirilmektedir (Vintere & Majinovska, 2009).

Öğrenciler öğretim elemanlarının çok kültürlü ortamı bir avantaja çevirerek farklı ülkelerdeki farklı uygulamaları göz önüne sermeye çalıştıklarını ve çok kültürlü ortamda gerçekleşen bu dersler sayesinde de farklı eğitim sistemleri ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişler, çok kültürlü ortamın öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki etkileşime ve bilgi alışverişine olan katkısını vurgulamışlardır. Bir öğrenci konuya şöyle yaklaşmıştır: “*Mesela Avrupa Ekonomi Politikası dersindeki hoca, farklı yerlerden gelen öğrencilerin kendi ülkelerinde edindikleri bilgilerden faydalanmak istiyordu ve dolayısıyla her ülkenin sunumunu o ülkeden gelenlere vermek istiyordu. Bu, farklı ülkelerdeki uygulamaları göz önüne sermek, bunları tartışmaya açmak, bunları eleştirmek ve bunlara daha sorgulayıcı gözle bakmak amaçlıydı belki. Oraya gittiğim zaman biliyordum ki başka bir ülkeden gelen bir arkadaşımın daha farklı hocaları olmuş ve kendisi daha farklı kaynaklara maruz kalmıştır, dolayısıyla farklı ülkelerden gelenlerin sunumlarını dinlemek etkiliydi*” (1).

Bir öğrenci çok kültürlü ortam sayesinde diğer öğrencilerin çalışma sistemlerini görebildiğini, bu şekilde kendisini dengelemeyi ve kendi düzenini oluşturmayı öğrendiğini ifade etmiştir: “*Onların çalışma sistemlerini gördüm, Alman arkadaşlarım vardı, Hintli ya da İspanyol,*

*farklı ülkelerden olan insanlar, aralarındaki farklar direkt belli oluyor zaten, Akdeniz insanı biraz daha rahat derler ya onu da gözlemleyebiliyorsun. Benim hayran kaldığım nokta ne zaman eğlenmeleri ne zaman ders çalışmaları gerektiğini bilmeleriydi ve bana şöyle bir katkıları oldu; ben de kendimi dengelemeyi ve kendi düzenimi oluşturmayı öğrendim diyebilirim” (28).*

### **11. Programın Katkılarına İlişkin Görüşler**

Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (19/30) Erasmus Programı'nın iş yaşantılarına olan/olacak katkıları üzerinde durmuştur. Erasmus deneyiminin özgeçmişi kuvvetlendirdiği ve özgeçmişte eğitim görülen ülkenin adının geçmesinin de yardımıyla işe kabul edilmenin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Bazı öğrenciler Erasmus Programı sayesinde ilerlettikleri yabancı dil bilgilerinin ileride iş hayatlarında kendilerine fayda getireceğini düşünmektedirler. Yurtdışında eğitimin ve elde edilen yabancı dilin en güçlü etkisi işverenler tarafından ilginç adaylar olarak değerlendirilme şansını artırmasıdır (Teichler & Jahr, 2001). 1988/89, 1994/95 ve 2000/01 ERASMUS öğrencileri ile yapılan üç araştırmada da araştırmaya katılan öğrencilerin %60'ı yabancı dil yeterliliklerinin ve yarısından çoğu da uluslar arası eğitim dönemlerinin işverenlerinin kendilerini işe almalarında büyük bir rol oynadığını ifade etmişlerdir (Teichler & Janson, 2007). Araştırmamız kapsamındaki öğrenciler de Erasmus Programı'nı bir artı olarak kabul etmekte, programın ve yurtdışına çıkmış olmanın kendilerini diğer adaylardan ayrıcalıklı bir pozisyona sokacağını yani bir farklılık yaratacağını düşünmektedirler. Öğrencilerin Erasmus Programı deneyimlerini ve eğitim gördükleri ülkelerin etiketini iş başvurusu yaparken ya da ilerideki iş yaşantılarında kullanacaklarını ifade etmeleri programdan büyük beklentileri olduğunu göstermektedir.

Bir öğrencinin kendisine iş başvurusu esnasında diğer adaylardan farklı olarak mülakat uygulanmadığını ve sadece Erasmus deneyimini anlatarak işe kabul edildiğini belirtmesi, programın öğrencilere iş yaşantılarına dair bazı kapılar açtığını kanıtlar niteliktedir: “...sadece müdür ile görüşüm ve hemen işe başladım, yani bana hiçbir şekilde mülakat uygulanmadı. Ne yaptım ne ettim, Erasmus öğrencisiydim ben diyerek muhabbete girdik. Sonuçta yurt dışında bulunmuş olmak bile insanların bakış açısını değiştiriyor, iyi kötü saygı kazanıyorsun...insanların sana bakış açısı değişiyor mesela supervizör gelip milleti uyarırken ben hiç uyarı almadım. Çok da hatam oldu farkındayım ama öyle enteresan bir saygı da var” (8).

Öğrencilerin yarısına yakını (12/30) programın kendilerine sağladığı sosyal ve kültürel katkıları vurgulamaktadırlar. Program sayesinde değişik kültürleri tanıdıkları, bazı önyargılarından kurtulduklarını, bakış açısı ve vizyonlarının değiştiğini ifade etmektedirler.

Kişisel katkılardan bahseden öğrenciler (7/30) kişisel katkılar olarak, “kendilerini daha iyi tanımalarını ve sınamalarını”, “kendilerine olan güvenlerinin artmasını”, “daha girişken olmalarını”, “sevmedikleri insanlarla bile çalışabilmelerini”, “farklı düşüncelere saygı duyabilme ve sorumluluk alma becerilerini kazanmalarını” örnek göstermişlerdir. Program ayrıca “hayata hazırlayıcı bir program” olarak nitelendirilmiştir.

Bütün bu katkıların yanında öğrencilerin tamamına yakını (28/30) Erasmus Programı'nın kendilerine akademik açıdan katkı sağladığını belirtmektedir. Program, bazı öğrencilerde eğitimlerini yurtdışında devam ettirme fikrini doğurmuş ya da bu konudaki niyetlerini daha da kuvvetlendirmiştir: “*Orada bir sene Erasmus'la kalmam, oradaki hocalarla irtibatı koparmam, okulumu bitirdikten sonra mastırımı orada yapmam da etkili olabilir*” (26). Geçici öğrenci hareketliliği, öğrencileri yüksek lisans ile ilgilenmeleri konusunda harekete geçirmektedir. 2000/01 ERASMUS öğrencilerinin beşte ikisi- daha önceki ERASMUS öğrencilerinin sayısı kadar fakat genel Avrupalı öğrencilerin iki katı kadar mezuniyetin hemen sonrasında ve bir kısmı da çok az kısa süre sonra olmak üzere yüksek lisansa transfer olmuşlardır (Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg & Teichler, 2006).

Bazı öğrencilerin ev sahibi kurumlarda edindikleri materyalleri ve orada kavradıkları öğretim yöntemlerini öğretmen oldukları zaman kendi sınıflarında kullanma ve uygulama niyetinde olduklarını ifade etmeleri kayda değer bulunmuştur. Bir öğrenci şunları dile getirmiştir: “*...değişik eğitim sistemleri gördüm, değişik okullar gezdim. Buradaki öğrencileri daha çok aktif hale getirebileceğimi düşünüyorum yani, oradaki yöntemleri kullanarak*” (10).

Bazı öğrenciler çalışma alışkanlıklarının değiştiğini ve dönüşte kendi kurumlarındaki dersleri daha kolay geçtiklerini bildirmekte, hissettikleri sorumluluk duygusu ile daha yoğun çalıştıklarını ve yaptıkları ödev ve çalışmaların kendilerini akademik anlamda geliştirdiğini ifade etmektedirler. Kendi kurumlarında kes-yapıştır yöntemi ile ödevlerini hazırlarken, ev sahibi kurumda bu konulara daha hassas yaklaşıldığını ve dolayısıyla nasıl alıntı yapacaklarını, referansların nasıl gösterileceğini öğrendiklerini ifade eden öğrencilere de rastlanmıştır. Ev sahibi kurum

öğrencilerinin bu konularda yetkin oldukları anlaşılırken bazı Türk öğrencilerin nasıl araştırma yapacaklarını ya da nasıl alıntılarını göstereceklerini bilmediklerini bildirmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de bu tür bilgilerin yüksek lisans seviyesinde edinildiği de ayrıca vurgulanmaktadır. Diğer öğrencileri gözlemleyerek çalışma tekniklerini kavramanın ve ev sahibi kurumun atmosferini teneffüs etmenin Türk öğrencilerin akademik yaşantılarına fayda getirdiği düşünülebilir.

Programın öğrencilerin eğitim sistemimiz ile ilgili farkındalıklarının artmasına etki ettiği görülmektedir. Bir öğrenci ev sahibi kurumda aldığı eğitimin, eğitim sistemimizi sorgulamasına ve eksiklerimizi görmesine imkan sağladığını belirtmiştir: *“Eğer oradaki eğitimi görmemiş olsaydım, kıyaslama yapma şansım olmazdı, şu anda bunları konuşamıyor olurduk dolayısıyla ben çok memnun kaldım. Hem buradaki eksiklikleri görebildim, biz niye dönem ödevi yazmıyoruz, niye derslerde konuşmuyoruz diyebildim, sorgulamaya başladım. Hep burada olsaydım, aynı tas aynı hamam gidiyor olacaktım”* (28).

Öğrenciler edindikleri tüm kazanımlarla, *“daha fazla sorgulayan”, “kendi yorumunu yapan”, “daha bilinçli”, “daha bağımsız”, “daha fazla saygı gören”, “kendini daha çok tanıyan” “geleceğe daha umutla bakan”, “daha farklı bakış açısına sahip”* bireyler haline geldiklerini düşünmektedirler.

## 12. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma öncelikli olarak Türk Erasmus öğrencilerinin akademik yaşantılarının incelenmesi ve ikinci olarak programın kendilerine olan katkılarının saptanmasına odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bir başka ülkede akademik deneyim kazanma dileği, yurtdışında eğitim görme kararları üzerinde en güçlü etkiye sahip olmamasına rağmen öğrenciler, yurtdışında eğitim görmeyi akademik açıdan önemli ve avantajlı bulmaktadırlar ve profesyonel olanlara ek olarak, elde ettikleri sosyal, kişisel, dilsel ve kültürel faydalara çok fazla önem vermektedirler.

Öğrencilere Erasmus Programı’na katılma amaçları sorulduğunda çok az öğrenci programa akademik amaçlar güderek katıldığını belirtse de, bu öğrencilerin programa katılımları sonrası programın diğer katkılarının yanında kendilerine olan akademik katkılarını da fazlasıyla anlattıkları görülmüştür. Öğrencilerin kafasında program, katılım öncesinde kültürel, sosyal, dilsel ve kişisel amaçlara sahipken, programda edinilen akademik deneyimler ve izlenimler, öğrencilerin akademik ve profesyonel

hayatlarında kullanacakları türlü akademik kazanımları elde etmelerine ve farkındalıklarının artmasına yani kendi kurumlarının eksiklerini göreyerek bir kıyaslama yapmalarına imkan vermiştir. “*Erasmus ruhu*” kavramını kullanarak programın ruhunda akademik amaçlara yer olmadığını, programın tamamen değişik kültürlerin kaynaşmasına yönelik bir program olduğunu dile getirenler vardır fakat çok az öğrenci akademik kazanım elde etmediğini belirtmektedir. Yani çoğu Türk öğrenci program öncesinde akademik amaçlar gütmeyen programa katıldıklarını belirtse de, programdaki deneyimlerinden sonra akademik kazanımlar da elde ettiklerini kabul etmektedirler. Erasmus Programı’nın diğer katkılarının yanında akademik yaşantıya olan katkısının öğrencilerin tamamına yakını tarafından değerli ve avantajlı bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türk Erasmus öğrencilerinin tamamına yakınının yurtdışı deneyimleri süresince ev sahibi kurumlarda şahit oldukları öğrenci odaklı öğretim tarzından etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, Türk yükseköğretim kurumlarında öğrencileri derslere katılmaya teşvik eden öğretim yöntemlerinin kullanılmasının yani daha fazla sorgulamaya, araştırmaya, uygulamaya dayalı bir eğitim sisteminin olmasının gerekliliği ön plana çıkmıştır. Ülkemizde yeni olarak kabul edilen, öğrenci odaklı bir yaklaşım olan yapılandırmacı öğretim yaklaşımının yükseköğretim kurumlarında yaygınlaştırılması yani probleme dayalı öğrenme, projeye dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve vaka çalışmaları gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer verilmesi ile öğrencilerin geleneksel yöntemlerdeki pasif alıcı rollerinden kurtulmaları, aktif bir şekilde öğrenen, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlerine alan ve öğrendiklerini hayata geçirmekte zorlanmayan bireyler haline gelmeleri sağlanacaktır.

Araştırmada, Avrupa yükseköğretim kurumlarının çoğunluğunda teknolojinin kullanımının yaygın ve etkili bir şekilde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bildirdiklerine göre, Türk yükseköğretim kurumlarında sunuş yönteminin kullanımına ve ders notlarına dayalı geleneksel bir öğretim yaklaşımının varlığı hala devam etmektedir. Gerekli altyapının olmaması ya da teknolojiyi kullanma fırsatlarının değerlendirilmemesinden dolayı genelde Türk yükseköğretim kurumlarında teknolojiden faydalanılmadığı ya da teknolojiden faydalanmaya çalışan öğretim elemanlarının da tam anlamıyla verim alamadıkları anlaşılmaktadır. Dersleri daha aktif, görsel, ilgi çekici, akılda kalıcı hale getiren ve çağımızın gereklerinden de biri olan teknolojinin yer aldığı eğitim ortamlarının yaratılması ve öğretim teknolojilerinin, online iletişim ve erişim

kaynaklarının kullanımının öğretim elemanlarına verilecek hizmet içi eğitimlerle benimsetilmesi, özendirilmesi ve bu şekilde yaygınlaştırılması Türkiye'deki eğitimin Avrupa ülkelerindeki eğitim ile rekabet edecek düzeye gelmesine yardımcı olacaktır.

Araştırma kapsamındaki öğrenciler ev sahibi kurumlarda sınavlardan çok ödevlerin değerlendirmede etkili olmasını, formalite olarak değerlendirdikleri sınavların da ezbere dayalı olmamasını ve daha çok araştırmak, daha çok düşünmek zorunda kalmalarını olumlu karşılamaktadırlar. Türk eğitim sisteminin ezberci yapıya sahip olduğunu düşünen öğrencilerin varlığı bize, eğitim sistemimizin sınava dayalı ezberci yapıdan kurtarılması, öğrencilerin temel bilgilerinin yanında zihinsel, teknik, iletişim ve kişisel becerilerinin derecelerini ölçmeye ve geliştirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkili bir biçimde kullanılması için gerekli adımların atılması gerektiğini işaret etmektedir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ev sahibi kurumlarda öğretim elemanlarından ve bazıları da diğer öğrencilerden geribildirim almayı faydalı gördüklerini ve geribildirimler sayesinde tam anlamıyla öğrenmeleri gerekenleri öğrendiklerini dile getirmektedirler. Bazı ev sahibi kurumlarda geribildirim final sınavlarından sonra da devam ettiği ve hatta bazı öğrencilerin ülkelerine döndükten sonra bile geribildirim aldıkları tespit edilmiştir. Türk yükseköğretiminde yeterli geribildirim yapılmaması öğrencilerin eksikliklerini görmelerine bir engel teşkil etmekte ve öğrenmenin tam olarak gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilere ve öğrencilerin de birbirlerine geribildirimde bulunmalarının sağlanması ile öğretimin etkililiği artırılabilir.

\*\*\*

**Kaynakça:**

- Altbach, P.G. & Knight J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3), 293.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) University of Kassel, Kassel, Germany. Erişim: 9 Aralık 2008, [http://www.conseilsdelajeunesse.org/IMG/pdf\\_Erasmus-impactprof.pdf](http://www.conseilsdelajeunesse.org/IMG/pdf_Erasmus-impactprof.pdf)
- European Commission. (2008). Lifelong Learning Programme 2007-13, Erişim:29 Eylül 2008, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11082\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_en.htm)
- Fontaine, P. (2006). *Europe in 12 lessons*. European Commission, Directorate-General for Communication Publications, 5, Erişim: 18 Kasım 2007, [http://europa.eu/abc/12lessons/index\\_en.html](http://europa.eu/abc/12lessons/index_en.html)
- Gatfield, T. (1999). Examining Student Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 365-377.
- Geraldo, J.L.G, Trevitt, C., Carter, S. & Fazey, J. (2010). Rethinking the Research-Teaching Nexus in Undergraduate Education: Spanish laws pre- and post-Bologna, *European Educational Research Journal*, 9(1), 81-91.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L. & Pauwels, P. (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49, 531-554.
- Helic, D., Krottmaier, H., Maurer, H., & Scerbakov, N. (2005). Enabling project-based learning in WBT systems. *International Journal on ELearning*, 4(4), 445-461.
- Jungert, T. & Rosander, M. (2009). Relationships between students' strategies for influencing their study environment and their strategic approach to studying. *Studies in Higher Education*, 34(2),139-152.
- Law, W.K. (2007). Frontiers for Learner-Centered IS Education. *Journal of Information Systems Education*, 18(3), 313-320.

- Maiworm, F. (2001). ERASMUS: the continuity and change in the 1990s. *European Journal of Education*, 36(4), 459-472.
- Meece, J.L. (2003). Applying Learner-Centered Principles to Middle School Education. *Theory into Practice*, 42(2), 111.
- Oppen, S., Teichler, U. & Carlson, J. (1990). *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley.
- Papatsiba, V. (2006). 'Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process'. *Comparative Education*. 42(1), 93-111.
- Pechar, H. (2007). 'The Bologna Process' A European Response to Global Competition in Higher Education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 37(3),109-125.
- Raikou, N. & Karalis, T. (2007). Student Mobility from a Greek Perspective: Benefits and Difficulties as Expressed by the Participating Students. *Higher Education in Europe*, 32 (4), 347-357.
- Rikers, R.M.J.P., Van Gog, T. & Paas. (2008). The effects of constructivist learning environments: a commentary. *Instr Sci*, 36, 464.
- Rivža, B. (2007). 'International Student Mobility' Unesco Forum On Higher Education, Research and Knowledge. Presented at the Regional Seminar "Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies addressing the Priority Issues of other UNESCO Regions.
- Sainz, I.S. & Miranda, I.R. (2006). Academic Performance of the English Department Students at the University of Granada and its relation with the Socrates/Erasmus Mobility (1997/2000). *International Journal Of Learning*, 12(9), 215-222.
- Serbest, F. (2005). Avrupa Birliği Yükseköğretim Programı Erasmus ve Türkiye'nin Katılımı. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 4(2), 117,118, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/16/4/437.pdf> , 20/11/2008.
- Success Stories. (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Erişim: 19 Kasım 2007, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/comenius/success-stories\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/comenius/success-stories_en.pdf)
- Şahin, İ. (2007). 'Perceptions of Turkish Exchange Students of the European Union's Erasmus Program'. *MA Thesis*, Istanbul: Boğaziçi University, Educational Sciences.



- Teelken, C. & Wihlborg, M. (2010). Reflecting on the Bologna Outcome Space: some pitfalls to avoid? Exploring Universities in Sweden and the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 9(1), 105-115.
- Teichler, U. & Jahr, V. (2001). Mobility During the Course of Study and After Graduation. *European Journal of Education*, 36(4), 443-458.
- Teichler, U. & Janson, K. (2007). The Professional Value of Temporary Study in Another European Country: Employment and Work of Former ERASMUS Students. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 488.
- Teichler, U. (2001). Changes of ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES. *Journal of Studies in International Education*, 5(3), 202.
- Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 312-341.
- Teichler, U. (2004). Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, 39(4), 395-408.
- Teichler, U. (2007). The Changing Role of Student Mobility. Unesco Forum On Higher Education, Research and Knowledge. Presented at the Regional Seminar "Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies addressing the Priority Issues of other UNESCO Regions.
- Teichler, U., Gordon, J., & Maiworm, F. (2001). SOCRATES 2000 Evaluation Study for the European Commission, *Centre for Higher Education Policy Studies*. University of Twente, Netherlands.
- Vintere, A. & Majinovska, L. (2009). 'Changing the Education Culture Through Technology. Problems Of Education in the 21st Century', 13, 127-137.
- Weisterheijden, Don T. (2005). Walking Towards a Moving Target: Quality of Assurance in European Higher Education. *Center for Higher Education Policies Studies*. Twente University, 52-71.
- Westerlund, J. (2008). Class size and student evaluations in Sweden. *Education Economics*, 16(1), 19-28.
- Yağcı, E.C. Ekinci, E.C., Burgaz, B., Kelecioğlu, H. & Ergene, T. (2007). Yurtdışına Giden Erasmus Öğrencilerinin Memnuniyet Özellikleri.

*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 33, 229-239.