



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE KÜRESEL ETKİLER
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS

Tezi Hazırlayan: Burak YILDIZ

135200246

Tez Danışmanı: PROF. DR. OSMAN YILDIRIM
YARD. DOÇ. DR. E. İZLEM GÖZÜKARA YILDIZ

İstanbul, 2016



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE KÜRESEL
ETKİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS

Tezi Hazırlayan: **Burak YILDIZ**

T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

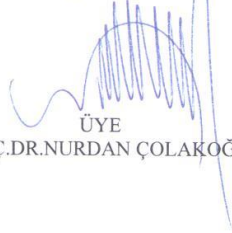
02.03.2016

Enstitümüz *İşletme* Anabilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden **135200246** numaralı **Burak YILDIZ**'ın "*Istanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**Yüksek Öğretim Sisteminde Küresel Etkiler Üzerine Bir Araştırma**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 17.02.2016 tarih ve 2016/04 sayılı toplantısında seçilen ve Sefaköy Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin 48.maddesi gereğince (15) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçokluğu/oybirliği ile Kabul/Red veya Düzeltme~~ kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 3 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.



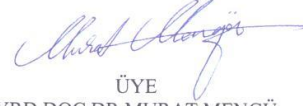
DANIŞMAN
PROF.DR. OŞMAN YILDIRIM



ÜYE
DOÇ.DR.NURDAN ÇOLAKOĞLU



2. DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR.E. İZLEM GÖZÜKARA YILDIZ



ÜYE
YRD.DOÇ.DR.MURAT MENGÜ

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE KÜRESEL ETKİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/03/2016

Burak YILDIZ

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE KÜRESEL ETKİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Burak YILDIZ

Yüksek Lisans Tezi; İşletme Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Osman YILDIRIM

Yard. Doç. Dr. E. İzlem GÖZÜKARA YILDIZ

Mart, 2016 – 81 sayfa

Küreselleşme, her sektörde olduğu gibi eğitim-öğretim sektöründe de önemli değişime ve sonuçlara yol açmaktadır. Küresel faktörleri, küresel sistemleri ve değişimleri dikkate almadan eğitim öğretim sisteminde sürdürülebilirlik giderek zor bir hal almaya başlamaktadır. Tez çalışmasının birinci bölümünde, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş, önerilen araştırma modeli sunulmuştur. İkinci bölümde, yükseköğretim sisteminin dünyada ve Türkiye’de tarihçesi kısaca ele alınmıştır. Tezin üçüncü bölümünde, üniversitelerin içinde yer aldığı küresel yapılar, bağlı olduğu veya benzer özellikler kazandığı Bologna ağı, yurtdışı üniversiteler ile işbirlikleri yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise, üniversitelerin küreselleşmesine etki eden unsurların tespiti amacıyla, bir vakıf üniversitesi öğretim elemanlarının katılımı ile bir örnek araştırma yer almaktadır. Bu araştırma sonucunun analizi, kurgulanan hipotezlerin testleri ve yorumlanması yapılmıştır. Takip eden sonuç bölümünde, araştırma bulgularından yola çıkarak, üniversitelerin içinde yer aldığı bir takım uluslararası yapıların, üniversitenin küresel bir nitelik kazanmasına ne ölçüde katkıları yaptığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Sistemleri, Küresel Etki, Erasmus Plus, Bologna Süreci, Öğrenme Kapasitesi, Gelişim Kültürü

ABSTRACT

A RESEARCH ON GLOBAL IMPACTS ON THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Burak YILDIZ

Master's Thesis; Department of Business Administration

Advisor: Prof. Dr. Osman YILDIRIM

Asst. Prof. Dr. E. İzlem GÖZÜKARA YILDIZ

March, 2016 – 81 pages

Globalization leads to significant changes and results in the education sector, as in all sectors. It is becoming more difficult to provide sustainability in the education system without considering global factors, global systems and changes. The first part of the thesis presents the purpose and significance of the research and the proposed research model. The second part briefly discusses the history of higher education system in the world and in Turkey. The third part of the thesis deals with the global structures universities are embedded in, the Bologna network which they are affiliated to or in which they acquire similarities, overseas university collaborations. The fourth part includes a sample survey conducted with the participation of the academic staff of a foundation university in order to determine the factors that affect the globalization of universities. The survey results were analyzed, the hypotheses were tested and interpreted. Drawing on the research findings, the conclusion part presents how the international structures in which universities are embedded contribute to the process of globalization of universities.

Keywords: Higher Education Systems, Global Impact, Erasmus Plus, the Bologna Process, Learning Capacity and Development Culture

ÖNSÖZ

Küreselleşme, yerküreyi küresel bir köye dönüştürmüş ve bunun doğal bir sonucu olarak, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşam bu küresel etkilerin altına girmiştir. Yükseköğretim sistemi de bu küresel dönüşümden elbette payını almaktadır. Özellikle, Erasmus sistemi, Bologna süreci, uluslararası işbirlikleri ve uluslararası akreditasyonlar yükseköğretim sisteminin değişimine neden olmaktadır. Bu tez çalışması ile yükseköğretim sisteminde küresel etkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yoğun akademik çalışmaları arasında bana zaman ayırarak, değerli yorum ve tavsiyeleriyle her zaman yol gösteren tez danışmanım Prof. Dr. Osman Yıldırım ve Yard. Doç. Dr. E. İzlem Gözükara Yıldız'a tüm yardımları, ilgi ve desteklerinden ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Değerli vakitlerini ayırarak anket çalışmasına katılan tüm öğretim elemanlarına katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam süresince bana her zaman destek olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İSTANBUL, 2016

Burak YILDIZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
ÖNSÖZ.....	VII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIII

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	1
---------------------------------------	---

2. BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ TARİHÇESİ

2.1. Dünyada Yükseköğretim.....	3
2.2. Türkiye’de Yükseköğretim.....	4
2.2.1. Osmanlı Dönemi.....	4
2.2.2. Cumhuriyet Dönemi.....	8

3. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE SİSTEMİNİ ETKİLEYEN KÜRESELLEŞME

3.1. Yükseköğretimde Küreselleşme.....	11
--	----

3.2. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	14
3.2.1. Bologna Süreci.....	14
3.2.2. Erasmus Programı.....	18
3.3. Gelişim Kültürü	20
3.4. Öğrenme Kapasitesi.....	23

4. BÖLÜM

ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ

4.1. Araştırmanın Modeli, Kapsamı ve Varsayımlar	28
4.2. Veri Toplama Aracı	28
4.3. Ana Kütle ve Örneklem	30
4.4. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler	30
4.4.1. Ölçeklerin Güvenilirlik ve İç Tutarlılık Ölçütü Değerleri	30
4.5. Araştırma Hipotezleri	32
4.6. Araştırma Bulguları	32
4.6.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	32
4.6.2. Önemli Demografik Değişkenlere Göre Endojen Değişkenlerin Farklılık Testleri	34
4.6.2.1. Cinsiyete Göre Endojen Değişkenlerin Farklılık Testi.....	34
4.6.2.2. Akademik Kariyer Durumuna Göre Endojen Değişkenlerin Farklılık Testi.....	35
4.6.3. Araştırma Modelinde Kullanılan Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	37
4.6.3.1. Bologna_A Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	37
4.6.3.2. Bologna_B Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	39

4.6.3.3. Bologna_C Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	40
4.6.3.4. Erasmus Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	41
4.6.3.5. Öğrenme Kapasitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	42
4.6.3.6. Küreselleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	46
4.6.3.7. Gelişim Kültürü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	47
4.6.4. Araştırma Modelindeki Hipotezlerin Testleri.....	49
4.6.4.1. Erasmus Değişkeninin Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi Üzerine Etkisi.....	50
4.6.4.2. Bologna Değişkeninin Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi Üzerine Etkisi.....	51
4.6.4.3. Erasmus Değişkeninin Küreselleşme Üzerine Etkisi.....	51
4.6.4.4. Bologna Değişkeninin Küreselleşme Üzerine Etkisi.....	52
4.6.4.5. Gelişim Kültürü Değişkeninin Küreselleşme Üzerine Etkisi.....	53
4.6.4.6. Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi Değişkeninin Küreselleşme Üzerine Etkisi.....	53

5. BÖLÜM

SONUÇ

5.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar.....	55
5.2. Araştırma Kısıtları	56
5.3. Geleceğe Yönelik Çalışma Alanları	56
KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	64
ÖZGEÇMİŞ.....	68

KISALTMALAR LİSTESİ

BLG	: Bologna
ERS	: Erasmus
DC	: Gelişim Kültürü (Development Culture)
OLC	: Öğrenme Kapasitesi (Orgazizational Learning Capacity)
SYS	: System Orientation
CFL	: Öğrenme İklimi (Climate for Learning)
KAU	: Bilgi Edinme ve Kullanımı (Knowledge Acquisition and Utilization)
İSD	: Bilgi Paylaşımı ve Dağıtımı (Information Sharing and Dissemination)
GLB	: Küreselleşme (Globalization)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
AMOS	: Analysis of Moment Structure
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index)
CFI	: Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 4.1. Cronbach's Alpha Değerleri İçin Bir Sınıflama.....	30
Tablo 4.2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlik değerleri.....	31
Tablo 4.3. Katılımcıların demografik özellikleri – Cinsiyet.....	32
Tablo 4.4. Katılımcıların demografik özellikleri – Yaş.....	33
Tablo 4.5. Katılımcıların demografik özellikleri – Eğitim düzeyi.....	33
Tablo 4.6. Katılımcıların demografik özellikleri – Görev.....	33
Tablo 4.7. Katılımcıların demografik özellikleri – Kurum kıdem.....	34
Tablo 4.8. Katılımcıların demografik özellikleri – Mesleki kıdem.....	34
Tablo 4.9. Cinsiyete göre endojen faktörlerin karşılaştırılması.....	35
Tablo 4.10. Kariyer durumuna göre endojen faktörlerin karşılaştırılması....	36
Tablo 4.11. Bologna_A ölçeği faktör analizi.....	37
Tablo 4.12. Bologna_B ölçeği faktör analizi.....	39
Tablo 4.13. Bologna_C ölçeği faktör analizi.....	40
Tablo 4.14. Erasmus ölçeği faktör analizi.....	41
Tablo 4.15. Öğrenme kapasitesi ölçeği faktör analizi özet tablosu.....	43
Tablo 4.16. Küreselleşme ölçeği faktör analizi.....	46
Tablo 4.17. Gelişim kültürü ölçeği faktör analizi.....	48
Tablo 4.18. Araştırma Ölçeklerinin Boyutları Arasında Korelasyon Analizi.....	49
Tablo 4.19. Organizasyonel öğrenme kapasitesi boyutunun Erasmus tarafından yordanması.....	50
Tablo 4.20. Bologna boyutunun Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi tarafından yordanması.....	51
Tablo 4.21. Küreselleşme boyutunun Erasmus boyutu tarafından Yordanması.....	52
Tablo 4.22. Küreselleşme boyutunun Bologna boyutu tarafından yordanması.....	52
Tablo 4.23. Küreselleşme boyutunun Gelişim Kültürü boyutu tarafından yordanması.....	53
Tablo 4.24. Küreselleşme boyutunun Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi boyutu tarafından yordanması.....	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1.1.	Önerilen Araştırma Modeli (I).....2
Şekil 1.2.	Önerilen Araştırma Modeli (II).....2
Şekil 3.1.	Örgüt Kültürünün Üç Temel Unsuru.....21
Şekil 3.2.	Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Alt Boyutları.....25
Şekil 4.1.	Bologna_A ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....38
Şekil 4.2.	Bologna_B Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....39
Şekil 4.3.	Bologna_C Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....40
Şekil 4.4.	Erasmus Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....42
Şekil 4.5.	Öğrenme Kapasitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....45
Şekil 4.6.	Küreselleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....47
Şekil 4.7.	Gelişim Kültürü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....48

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1.	Katılımcı Anketi.....64

1. BÖLÜM

GİRİŞ

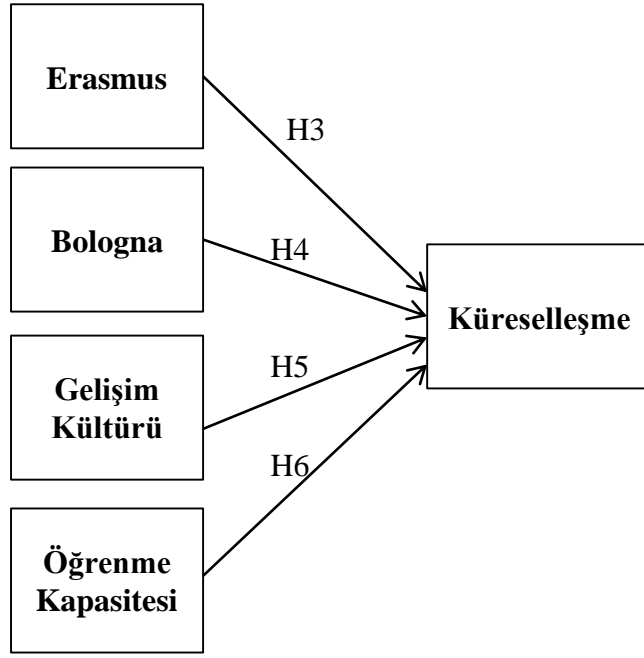
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üniversite kavramını; gerek lisans gerekse de lisansüstü eğitim verilen, araştırmalar yapılan, değişik alanlarda akademik dereceler dağıtılan bir kurum şeklinde tanımlamak mümkündür (Adeyinka, 2015: 234). Bunun yanında üniversiteleri sosyal gelişim merkezi şeklinde de nitelendirmek mümkündür.

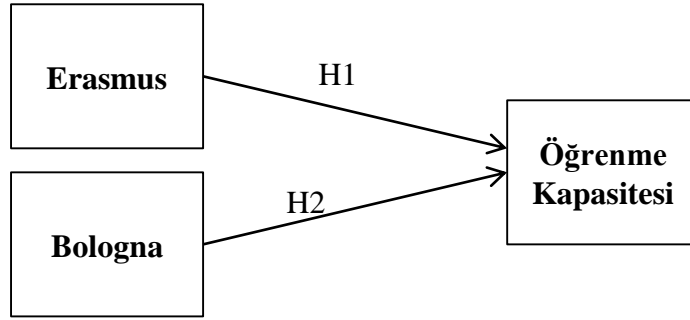
Üniversitelerin, toplumların gerek küresel gerek bölgesel ve yöresel anlamda sosyo-ekonomik refahlarının sağlanması için gerekli olan yaşamsal bilginin yaratılması, korunması ve yayılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır (Erdem, 2013). Ancak günümüzde küreselleşme kavramının birçok toplumu özellikle de az gelişmiş ve gelişmekte olan toplumları şekillendirdiğini, değiştirdiğini ve hatta dönüştürdüğünü söylemek mümkündür. Yükseköğretim de yaşamın her alanının olduğu gibi küreselleşmenin etkilerinden nasibini almıştır.

Türkiye’de yükseköğretim kurumları 2003’ten itibaren Avrupa Yükseköğretim ve Araştırma Alanı’nın yeniden yapılandırıldığı “Bologna Süreci” vasıtasıyla kendilerini, bu sürecine katılmış olan kırk yedi ülkenin yükseköğretim kurumlarıyla karşılaştırmalı bir biçimde gözden geçirme ve stratejik bir planlama ile kurumsal değerlendirilme ve akreditasyon sürecine girmiştir. Bu anlamda yükseköğretim kurumları ve eğitim sistemi birçok değişime uğramıştır. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı yükseköğretimde küreselleşmenin etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, Bologna sürecinin, Erasmus programının, üniversitelerdeki gelişim kültürü ve organizasyonel öğrenme kapasitesinin üniversitelerin küreselleşmesine olan etkileri Şekil 1.1.’de belirtilen model ile incelenmiştir. Ayrıca, Bologna sürecinin ve Erasmus programının organizasyonel öğrenme kapasitesine olan etkileri de Şekil 1.2.’de belirtilen model ile incelenmiştir.



Şekil 1.1. Önerilen Araştırma Modeli (I).



Şekil 1.2. Önerilen Araştırma Modeli (II).

2. BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ TARİHÇESİ

2.1. Dünyada Yükseköğretim

Dünyada yükseköğretimin tarihçesi Ülker (2010) tarafından; Sanayileşme Öncesi Dönem (Feodal Dönem); Aydınlanma-Sanayi Dönemi ve Üçüncü Kuşak Üniversiteleri (Enformatik Dönem) olmak üzere 3 boyutta ele alınmıştır.

- Sanayileşme Öncesi Dönem (Feodal Dönem)

Sanayileşme öncesi dönem, klasik anlamda üniversitelerin olmadığı bir dönemi ifade etmektedir. Bu dönemdeki yükseköğretim anlayışının, daha fazla bilgi ve eğitimde dini yaklaşımdan felsefi yaklaşıma geçilmesiyle dini kurumlar tarafından izin verilen ölçüde olduğu söylenmektedir. Batı dünyasında Kilise-Okul ilişkisi, Osmanlı'da ise Cami-Medrese ilişkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bilimin, üniversitelerce dini kurallar çerçevesinde açıklanmaya çalışıldığı bir gerçektir (Ülker, 2010). Timur'a (2000: 15) göre bu dönem, Batı dünyasında Doğu ülkelerine oranla daha önce bitmiş ve bilim dinin etkisinden daha önce kurtulmuştur. Timur (2000: 15-16) Batı'da mutlak monarşilerin ortaya çıkmasıyla bilimin, dinin etkisinden kurtulmaya başladığını ve devlete memur yetiştirme görevini üstlendiğini belirtmiştir.

Bunun ardından orta sınıf öğrencilerinin taleplerinin arttığı ve üniversite öğrencilerinin sayısının da gitgide yükseldiği gözlemlenmiştir. Söz konusu dönem, Doğu toplumlarında daha uzun sürmüş, Batılı anlamda üniversitelerin ortaya çıkışı sanayileşme döneminden sonra olmuştur.

- Aydınlanma-Sanayi Dönemi

Bu dönemle birlikte, pozitif bilimlerin de öneminin gitgide arttığı görülmektedir. Üniversite üzerindeki kilise etkisi de giderek azalmıştır. Üniversitelerden alınan eğitim ve diploma, daha önceden bir sınıf ve statü

göstergesi olarak görülürken, bu dönemde her kesim tarafından talep edilir olmuştur. Bu dönemin en iyi üniversitelerine örnek olarak; Fransa’da Emperyal Üniversitesi, Almanya’da Humbolat Üniversitesi, İngiltere’de Civie ve Manchester Üniversitesini göstermek mümkündür (Ülker, 2010).

- Üçüncü Kuşak Üniversiteleri (Enformatik Dönem)

Fransız Devrimi ile birlikte elde edilen sosyal ve siyasi hakların, ulus devlet örgütlenmesinin, kitlesel üretim tarzının, demokratikleşmenin, yöneten-yönetilen ilişkilerindeki gelişmelerin ve benzeri olayların (Şaylan, 1995: 15-16) yükseköğretimin de değişmesine neden olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda üniversitelerin üç temel görevinin; eğitim-öğretim sunulması, araştırma-yayın yapılması, bilgi kullanılması ve toplumsal sorunların çözülmesi şeklinde değiştiği ifade edilmiştir (Ülker, 2010).

Bu dönemde üniversitenin doğrudan finansmanı ve devletle olan münasebetleri zayıflarken, üniversite ulusal olmaktan çıkmış ve küresel bir nitelik kazanmıştır. Türkiye’de ise üniversitelerin rollerinin ve amaçlarının küresel ölçeğe paralel olarak değiştiği görülmektedir. Üniversitelerin rolleri; temel bilimsel araştırmaların yürütülmesi, bölge öğrencilerine hizmet verilmesi ve standart eğitim programlarının izlenmesi gibi kriterlerle açıklanmaya başlanmıştır (Ülker, 2010).

2.2. Türkiye’de Yükseköğretim

2.2.1. Osmanlı Dönemi

Osmanlı’daki ilk üniversitenin açılışına dair farklı tarihler söz konusudur. Kimi kaynaklarda medreseler üniversite olarak sayılmakta, dolayısıyla üniversitenin açılış tarihi Fatih devrine kadar uzanmaktadır. “Arapça ‘de-re-se’ kökünden türetilen medrese kelimesi, ders gösterilen yer anlamına gelir ve İslam dininin doğuşuyla beraber cami ve mescitlerin yanında dini bilgilerin de öğretildiği bir merkez olarak nitelendirilmiştir” (Doğan, 1997: 408).

Kimi kaynaklarda ise Darülfünun ilk üniversite sayılırken, kimilerinde ise İstanbul Üniversitesi’nin açılışı milat olarak kabul edilmektedir. İlk

üniversitenin açılışıyla ilgili farklı tarihler olmasının temel nedeni, üniversitenin ne olduğuna ilişkin farklı görüşler olmasından kaynaklanmaktadır. Darülfünun tarihçisi olan Mehmet Ali Aynî, ilk “darülfünun”un İstanbul’un fethiyle beraber açılmış olduğunu ifade etmektedir (Aynî, 2007: 2-3). Bu medreselerde yapılan ilmi çalışmaların, Kanunî Sultan Süleyman devrinde daha ilerlemiş olduğu ve Kanuni tarafından kurulan medreselerde matematik, doğa bilimleri ve tıp okutulduğu da belirtilmektedir. Osmanlı Devleti’nin modernleşme sürecinin başladığı dönem olarak da kabul edilen 19. yüzyılda, hukuk ve eğitim alanındaki değişimler bu sürecin önemli bir bölümünü medyana getirmiştir.

Bu süreçte Osmanlı Devleti’nin, genel anlamda kendini yeniliklere tümüyle açmadığı, varlığını korumak ve devam ettirmek adına savunmacı bir yenilik hareketi anlayışında olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla eğitim alanında yapılan yenilikler çoğunlukla ilk olarak askeri eğitimde yapılmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009: 126).

Gerçekten de “Osmanlılarda eğitimin toplumu dönüştürme işlevinden önce, bizzat kendisinin dönüşüme uğramaya başladığı görülür ve bunda da askerî ve siyasî olaylar etkili olmuştur ve bu olaylar önce yeni askerî okulların kurulmasına yol açmıştır” (Akyüz, 2011: 12).

Modernleşme sürecinde kendisini Batı karşısında birçok konuda yetersiz görmüş olan Osmanlı, bazı düzenlemeler yapma yoluna gitmiştir. 19. yüzyılda görülen modernleşme hareketi, eğitim kurumlarının gelişmesinde önemli bir rol üstlenmiştir (Tekeli, 2007; Tekeli ve İlkin, 1999, akt. Küçükcan ve Gür, 2009: 126). Bu süreçte ilk kurulan yükseköğretim okulları Mühendishane, Tıbbiye ve Harbiye’dir. Yüksek eğitim düzeyinde programlanmış askerî-tekniğe okullara gelen öğrencilerin programsız ve denetimsiz bir ilköğretimden geliyor olmaları ise bu okulların eğitim seviyesini düşürmüştür (Ortaylı, 2008: 126). II. Mahmut’un ilk ve orta eğitimi kurmadan yükseköğretim kurma çabaları altyapı eksiklikleri nedeniyle etkili bir sonuç vermemiştir.

“Osmanlı Devleti’nin Batı ile özellikle teknik açıdan temaslarının başladığı ilk yenileşme dönemi eğitim-öğretim ve din eğitimi öğretimi ve kurumları açısından önem taşımaktadır; çünkü eğitim alanında başlayan Batılılaşma faaliyetleri devletin hemen bütün eğitim kurumlarının merkezinde

olan din eğitim ve öğretimini yakından ilgilendirmektedir” (Doğan, 1997: 407).

Gerçekten de Osmanlı Devleti’ndeki eğitim sisteminin temel amacı, toplumun eğitilmesi değil devleti yönetecek kişilerin eğitilmesi yönünde olmuştur. Bundan dolayıdır ki, devleti yönetecek kişiler için kurulan eğitim kurumlarının dışında kalan kurumların, toplumdaki çocukların daha çok dini sosyalizasyonunun sağlanmasına ilişkin sübyan ve mahalle mektepleri olduğu görülmektedir (Tekeli, 2007).

Tanzimat dönemiyle birlikte medrese sistemine ek olarak, devletin birçok kurumu için personel yetiştirmek üzere çağdaş okulların kurulduğu ifade edilmektedir. Bu okulların bir kısmında yükseköğretim de verilmektedir. Bahsi geçen okulların birçoğunun amacı, mesleki ve teknik öğretim vermek olmuştur.

Osmanlı’da 1845 yılında oluşturulan Muvakkat Meclis-i Maarif tarafından hazırlanıp, 1846 yılında Meclis-i Valâ’ya sunulan lâyiha ile modern manada bir üniversite olarak, “darülfünun” ismiyle bir yükseköğretim kurumunun kurulması düşüncesi ortaya çıkmıştır. Söz konusu lâyiha çerçevesinde hazırlanarak Sultan Abdülmecit’e sunulan 21 Temmuz 1846 tarihli Meclis-i Valâ mazbatasında yapılan tanım şu şekildedir; darülfünun, kendini geliştirmeye ve tüm ilim ve fenleri öğrenmeye istekli ya da devlet dairelerinde çalışan insanların, yetiştirilmesi noktasında gereken bilgileri toplayan bir kurumdur (Kafadar, 2000, akt. Küçükcan ve Gür, 2009: 127). Ancak, darülfünun adına üç farklı deneme yapılmış ancak başarılı olunamamıştır.

“Tanzimat döneminin en önemli olaylarından biri, 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin açılması olmuştur. Bir yıl sonra da, 1869 yılında, “Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi” ilan edilmiştir. Bu Nizamnâme, Fransız eğitim sistemi model alınarak ilan edilmiştir” (Karataş, 2003: 237).

“Açılan bu yeni okullar, toplumun çok küçük bir kesimine hizmet verebilmekte idi. Dolayısıyla, bu dönemde memlekette modern bir maarif sisteminin yerleşmiş olduğunu ileri sürmek pek de mümkün değildir. Bununla beraber, yukarıda zikredilen okullar, modern eğitim ve öğretim kurumlarının temelini oluşturmaları ve onlara model teşkil etmeleri bakımından, Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptirler” (Ürekli, 2002: 389).

Ancak sonuçsuz kalan denemeler yeni düzenlemeleri beraberinde

getirmiştir. 11 Ağustos 1900’de “Darülfünun-i Şahane” adıyla kurulan darülfünunun çalışmasıyla ilgili esaslar, 1869 Nizamnamesinin tüm hükümleri yürürlükten kaldırılmak suretiyle, yeni darülfünun nizamnamesiyle ortaya konulmuştur. Yeni darülfünun nizamnamesi, şubelerin idari ve ilmi serbestliğini ortadan kaldırarak, her şeyin hükümetin kontrolüne bırakılmasını öngörmektedir. Hukuk ve tıp şubelerine ek olarak Ulum-ı Aliye-i Diniye, Edebiyat, Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiye kurulmuştur. Hoca ve öğrenci sıkıntısı kalmadığından, eğitimin daha da rahat yapılması mümkün olmuştur (Küçükcan ve Gür, 2009: 129).

İstanbul Darülfünunu, 1908 Meşrutiyet ilanının ardından kurulmuş olup, en başarılı ve en uzun süreli darülfünun olma özelliğine sahiptir. 1. Dünya Savaşı esnasında yeni bir reform sürecine giren Darülfünuna yurt dışından yirmi öğretim görevlisi getirilmiştir. Bahsi geçen reforma istinaden araştırma enstitülerinin kurulduğu görülmektedir. Darülfünuna ilişkin en önemli düzenleme olan ve 11 Ekim 1919’da yürürlüğe konulan “Darülfünun-i Osmanî Nizamnamesi” ile darülfünun ilmi ve idari özerklik kazanmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009: 129).

Sonuç olarak “Osmanlı imparatorluğu son dönemlerinde Avrupa karşısında güçsüz kalmış ve diğer devletlerden geri kalmasından kurtuluşu yine eğitim sisteminde görmüş ve değerlendirmiştir. Bu dönemde özellikle askeri alanda başlayan yenileşme hareketleri, eğitim alanında da Fransız eğitim sisteminin ülkemize aktarılması ve müfredat olarak aynen uygulanmasıyla kendisini göstermiştir. Bu durumda, Eski Yunan inanç ve felsefesiyle şekillenmiş olan batı kültürü etkisini ülkemizde göstermeye başlamıştır” (Karataş, 2003: 241).

2.2.2. Cumhuriyet Dönemi

“Türkiye’de Cumhuriyet’ten günümüze üniversitelerimiz ilki 1933, ikincisi 1946 ve üçüncüsü 1981’de olmak üzere üç büyük reform hareketi yaşamıştır. Bu reform hareketlerinin üçünün de temelinde bilimsellik ve demokrasi ilkeleri bulunmaktadır. Zira, 1933’teki reformun ana gayesi ülkedeki tek üniversite olan İstanbul Üniversitesi’ni bilimsel bir kimliğe kavuşturmaktır.

1946 reformunun amacı ülkemizdeki çok partili yaşama uygun demokratik üniversiteyi kurmaktır. 1981 reformu ise, yine ülkemizde bozulan demokrasiyi ve üniversiteyi yeniden sağlıklı hale getirmek gibi bir amaç taşıyordu” (Arslan, 2005: 25).

Darülfünunun gelişimi için gereken şartlar savaşlar ve siyasi karışıklıklar nedeniyle sağlanamamış ve dolayısıyla bu konuda gerçekleştirilen birçok deneme de başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Ayrıca 1900-1933 yılları arasında darülfünunun kurumsallaşması konusunda başarılı adımlar atılmıştır. Ancak, çağdaş anlamda bir üniversite hedefini taşıyan 2252 sayılı Kanun 1933 yılında çıkarılmıştır (Arslan, 2005: 30). Bu kanunla yabancı öğretmenlerin ülkemizdeki üniversitelerde öğretim verebilmesinin yolu açılmış ve batılı eğitim sisteminin ülkemizde yerini alması amaçlanmıştır. “1933 Reformunu, 1946 yılında çıkan 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile 1960’da çıkarılan 115 ve 119 sayılı Kanunlar izlemiştir” (Arslan, 2005: 30).

1946’da çok partili döneme geçişle birlikte üniversitelere özerklik verilmiş, ancak daha çok bu özerklik rektörleri ve dekanları öğretim üyelerinin seçmesi şeklinde algılanmıştır. 1961 Anayasa’sındaki, “üniversiteler kendi seçtikleri organlar tarafından yönetilirler” ifadesi ise bu özerklik algısının daha da güçlenmesine neden olmuştur. Bahsi geçen özerklik yaklaşımı neticesinde, halk tarafından seçilenlerin üniversitelere idareci ataması anlayışı tamamıyla terk edilmiştir. Bu dönemde, dekanların fakülte kurullarına başkanlık ettikleri ve kurulların fazlasıyla geniş yetkilerle donatıldığı görülmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009: 130).

Çok partili dönemde, İstanbul ve Ankara hariç diğer illerde de üniversitelerin açılması yönünde talepler gelmiştir (Korkut, 2001: 89). Demokrat Parti’nin 1950’de iktidara gelmesiyle, ABD’deki bölge üniversiteleri gibi, İzmir’de Ege Üniversitesi, Trabzon’da Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Erzurum’da da Erzurum Üniversitesi kurulmuştur.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi ilk olarak 1956’da Orta Doğu Yüksek Teknoloji Enstitüsü olarak Ankara’da kurulmuş, 1959’da ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) adını alarak özel statüsünü ortaya koyan kuruluş yasası oluşturulmuştur. Üniversitenin amaçları; Orta Doğu’nun kaynaklarının

geliştirilmesi, ekonomik sorunlarına çözümler bulunması, uygulamalı araştırmalar yapılması ve İngilizce eğitim verilmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca üniversitenin, 1981 yılında çıkarılmış olan 2547 sayılı yasa yürürlüğe girmeden önce diğer üniversitelere nazaran farklı bir statüde olması ve Mütevelli Heyetiyle yönetilmesi söz konusu olmuştur (Küçükcan ve Gür, 2009: 131). 1967’de Hacettepe Üniversitesi kurulurken, 1971’de ise Robert Kolej Yüksekokulu’nun Boğaziçi Üniversitesi’ne dönüştürülmesine karar verilmiştir.

Bu dönemi “07.07.1973 tarih ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ve son olarak 06.11.1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu izlemiştir” (Arslan, 2005: 31).

1960 yılları ile birlikte planlama konusuna önem verilmiş olmasına rağmen, 1970’lerin başlarına kadar üniversitelerin belli bir insan gücü planlamasının dışında, halkın talebi, kişisel girişimler ve sosyal zorunluluklar neticesinde alınan kararlarla açılmış oldukları görülmektedir (Korkut, 2001: 93).

1973’de yükseköğretime ilişkin reform yapılması konusunda yürütülen çalışmalar neticesinde kabul edilen önemli bir ilke de, yükseköğretimin yurt geneline dengeli dağıtılması yönünde olmuştur. 1965’te yürürlüğe giren “Özel Okullar Kanunu” çerçevesinde özel yüksekokulları açılmaya başlamıştır. 1973’te kabul edilen 1750 sayılı “Üniversiteler Kanunu” ile yükseköğretime yön vermek için gereken inceleme, araştırma ve değerlendirmenin yapılması ve yükseköğretim kurumları arasında eşgüdüm sağlanması noktasında bir Yükseköğretim Kurulu oluşturulmasına karar verilmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009: 132).

1981 yılına gelene kadar daha pek çok yüksekokul ve akademinin kurulmuş olduğu görülmektedir. 12 Eylül darbesinin ardından çıkarılan 2547 no’lu Yükseköğretim Kanunu ile birlikte; fakülte, akademi, enstitü ve yüksekokulların bir çatı altında birleştirilmesi ve tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanması söz konusu olmuştur.

1992 yılından itibaren Türkiye’de açılan üniversite sayısında ciddi bir artış söz konusu olmuştur. 1995 yılından sonra ise açılmış olan birçok vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Özellikle de 1992, 2006 ve 2007 yıllarında açılan yeni devlet ve vakıf üniversitelerinin sayısında artış gözlemlenmiştir (Küçükcan

ve Gür, 2009: 133).

3. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE SİSTEMİNİ ETKİLEYEN KÜRESELLEŞME

3.1. Yükseköğretimde Küreselleşme

Küreselleşme, yaşamı etkileyen ve yönlendiren faktörlerin çok uluslu bir boyut kazanması şeklinde açıklanmaktadır. Diğer bir deyişle küreselleşme; siyasetin, ekonominin, finans pazarlarının, eğitimin, kültürün, sosyal dinamiklerin ve bütün entelektüel faktörlerin, dünyanın genelinde ciddi bir biçimde etkileşmesi ve bütünleşmesini ifade etmektedir (Aydın, 2010). Sanayileşmiş ülkeler bu değişimi son 25-30 yıldır yoğun bir biçimde yaşamaktadırlar. Bu ülkelerin yeni kalkınma yaklaşımı ise; bilginin üretilmesi, onun sistematize edilmesi, ona hızlı bir biçimde ulaşılması ve paylaşılması, sürekli güncelleştirilmesi ve amaçlar doğrultusunda kullanılması konusunda çalışmalar yapılması şeklinde olmaktadır. Bilgi toplumu, bu bilgiye olan ihtiyaçtan doğmuştur ve bilginin üretilmesi, işlenmesi ve değerlendirilmesini sağlayacak bir kapasitenin yaratılmasını amaçlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının, toplumun bu amacını gerçekleştirme çabalarında, diğer bir ifadeyle bilgi toplumu olma noktasında itici ve işlevsel bir rolü bulunmaktadır. Zira toplumun geleceğini oluşturan gençlerin, bu amaca sahip çıktıkları oranda süreç başarılı ve sürdürülebilir olabilecektir (Aydın, 2010).

Eğitim ve öğretim sistemleri, gereksinimler doğrultusunda şekillenmekte ve bugüne gelindiğinde ise teknoloji ve küreselleşmenin de etkisiyle yeniden bir dönüşüm içine girmektedir. Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüz çağında, hayatın her alanında bilişim teknolojileri ile karşılaşmaktadır. Dolayısıyla, eğitim sisteminin de bu durum karşısında bir değişim içine girdiği bir gerçektir. Günümüzde eğitim önceden olduğu gibi yalnızca sınıflarda değil sanal ortamlarda da verilmektedir. Öğrencilerin okula gitmelerine gerek duyulmayan uzaktan eğitim sistemlerinin gelişmeye başladığı ve oldukça popüler bir hal aldığı görülmektedir. İnternetin ve bilişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı da oldukça yaygınlaşmıştır (Özdemir, 2011). Buna örnek olarak; ödevlerin internet araştırmaları üzerine kurulmaya başladığı gösterilebilir.

Böylelikle öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Yazılı ödevler yerlerini internet üzerinden rahatlıkla yapılabilen testlere bırakmıştır.

Küreselleşme yalnızca kurumlar arasındaki işbirliğini teşvik etmekle kalmamakta, rekabeti de hızlandırmaktadır. Bu da önemli bir kazanımı ifade etmektedir. Gerçekten de bu dönemin en önemli unsurlarından biri olan küreselleşme tarafından körüklenen rekabet ortamının, eğitime olan yansımalarından mutlaka bahsedilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2011). Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaşanan rekabet neticesinde özel okullar ortaya çıkmış ve sayıları hızla artmaya başlamıştır.

Ayrıca bu dönemde eğitim alanında pozitivist yaklaşım terk edilmiştir. Bilimin net olduğu ve yoruma açık olmadığı görüşünün yerine araştırma, sorgulama ve yorumlama anlayışı gelmiştir. Bu da kitlesel eğitimden uzaklaşarak bireysel eğitime yönelilmesini beraberinde getirmiştir. Birey odaklı olan bu sistem, yapılandırıcılığı esas almaktadır. Bu anlamda bireyin kitapta yazılanları ezberlemesi, basit gerçekliğin dışına çıkmaması anlayışı terk edilmiş ve bireyden araştırması, sorgulaması, yorumlaması istenmiştir.

Bu sistemle birlikte eğitim devamlılık kazanmıştır. Önceki dönemlerde var olan kişiyi iş yaşamına hazırlayan eğitim anlayışının yerine, kişinin yaşamı boyunca işine hazırlanması ve işinde gelişmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda kişiler, devamlı surette eğitim almakta ve kendilerini değişen ve gelişen şartlara uyarlamakta ve uygun hale getirmektedir. Bilgi kolay elde edilebilir olduğu için, bilgiye ulaşma yöntemleri de öğretilmek suretiyle, öğrencilerin bu bilgilerini hayatları boyunca kullanmaları amaçlanmaktadır. Yine bu döneme ait başka bir özellik olarak, küreselleşmeden dolayı değişik kültürlerin bir araya gelmesiyle eğitim sisteminin diğer kültürlerden daha çok etkilenmeye başladığı gösterilebilir. Çoğu farklı kültüre ait bireylerin birlikte programlar oluşturduğu ve eğitim sistemini bu doğrultuda değiştirmeye başladığı görülmektedir (Özdemir, 2011).

Gerçekten de küreselleşme ile yükseköğretimin de gitgide ülkelere has bir etkinlik olmaktan çıktığı görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki genç nüfusun, gelişmiş ülkelere olan aşırı yükseköğrenim talebi neticesinde, bu

ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin öğrenci hareketliliğine giderek daha açık hale geldiği bir gerçektir. Başka bir ifadeyle, yükseköğretim devamlı surette çok uluslu bir boyut kazanmakta ve kısa dönemli öğrenci ve akademik personel hareketliliğine ek olarak, lisans ve lisansüstü eğitim amacıyla yabancı ülkelerde uzun dönemli kalan öğrenci sayısı da sürekli artmaktadır. OECD ülkelerinde yükseköğrenim alan yabancı öğrencilerin sayısının son 20 yılda iki katına çıkmış olması, bu duruma güzel bir örnek teşkil etmektedir (Aydın, 2010).

Yine, dünyadaki birçok ülke, küreselleşmenin etkisiyle artan uluslararası rekabet koşulları nedeniyle, eğitim program ve uygulamalarında yeniden yapılanmaya gitmiş ve yeni düzenlemeler içine girmiştir. 1970’li yıllarla beraber bilhassa Avrupa Birliği’nin temel eğitim politikalarında görülen yeniden yapılanma süreci bahsi geçen düzenlemelere örnek olarak gösterilebilir. Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarının ana felsefesi, “öğrenmeyi öğrenme” ve “öğrenmenin yaşam boyu sürmesi” ilkeleridir ve bu ilkelerin yaşam kalitesinde ortak değerlerin yaratılması ve paylaşılması hususlarında önemli bir rolü olduğunun söylenmesi mümkündür (Tatlıdil ve Günder, 2013: 267). Türkiye’nin 2000 yıllarından sonra katıldığı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programlarının amacı; değişik ülkelerin eğitim uygulamalarının ve kültürlerinin tanınması, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin ülkeler arasında dolaşımının sağlanması suretiyle sahip oldukları bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını sağlamaktır. Eğitim sistemine yeni anlamlar ve değerler yükleyen Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci vb. gibi program ve uygulamaların, gerek bireyleri gerekse de eğitim sistemini yaklaşım ve süreçlerini değiştirmeye ve yeniliklere ayak uydurmaya zorladığı ifade edilmektedir (Özdemir, 2011: 100).

Bugün öğrencilerin ve eğitim kurumlarının yalnızca bölgesel olarak tanınmasının yetersizliğini ortaya koyan Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) gibi uluslararası akreditasyon uygulamaları, eğitim süreç ve çıktılarının çok uluslu alanda da tanınır hale getirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir (Özdemir, 2011: 100). Günümüzde Türkiye’deki yükseköğretim kurumları dâhil birçok eğitim kurumunun, uyguladıkları eğitim programlarının hedeflerini, içeriğini, eğitim süreçlerini ve öğrenme çıktılarını uluslararası standartlar doğrultusunda belirledikleri ve yürütmeye başladıkları görülmektedir. Aynı şekilde birçok eğitim ve sosyal alandaki küresel sorunlara değişik eğitim

programları ve teşvik edilen projeler vasıtasıyla küresel çözümler arandığı da bir gerçektir.

Doğan'a (1999: 49-53) göre küreselleşen değerlere karşılık Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yeniden yapılanma gereksiniminin nedenleri şunlardır;

1- Türkiye'de eğitimin ulusal ve evrensel düzeylerde istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda bir takım problemler mevcuttur. Bürokratik ve sosyo-kültürel yapının da bu durumu tetiklediği bir gerçektir.

2- Türkiye'de, eğitimden beklentiler günlük ve dönemsel sorunlarla belirlenmektedir. Dolayısıyla eğitimle ilgili uzun vadeli bir vizyonun belirlenmesi mümkün olmamıştır.

3- Türkiye'deki eğitim programlarının, şu andaki haliyle değişim kültürünün beklentileri ile uygunluk içinde olmadığı görülmektedir. Ders kitapları, sınav sistemi ve programda değişim kültürünün etkin bir biçimde yansıtılmadığı açıktır.

Bu noktalardan hareketle, Türkiye çok çeşitli uluslararası eğitim politikalarına dâhil olmuş ve bu süreçlerin içinde yer almıştır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

3.2. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları

3.2.1. Bologna Süreci

“Bologna Süreci ilk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır” (Erdoğan, 2010: 3). “Bildirgede ilk defa olarak Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri geliştirilmiştir. 1999 yılında İtalya'nın Bologna kentinde düzenlenen ve 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanlarının imza attıkları Bologna Bildirgesi'yle Bologna Süreci resmen başlamıştır” (Erdoğan, 2010: 3). Bologna Sürecinin yüksek rekabet gücüne sahip ve temeli bilgiye dayalı olan bir Avrupa ekonomisi adına; Öğrenci, öğretim elemanı ve yönetici kadronun hareketliliğinin yüksek olduğu; Ulusal eğitim alanlarının birbirleriyle karşılaştırılabilir olduğu; Ulus ötesi eğitim boyutlarının göz önüne alındığı;

Eğitim ve araştırma etkinliklerinin birbirleriyle çok iyi ilintilenmiş olduğu ve bütün sürecin i ve dış paydaş katılımıyla devamlı surette denetlendiği ve izlendiği; Avrupa Yüksek ğretim (EHEA-AYA) ve Araştırma Alanlarının (AAA) oluşturulmasını amaç edinen bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

“Bologna Süreci, devletlerarası herhangi bir anlaşmaya dayanmayan, ye ülkeler üzerinde bağlayıcılığı olmayan, dahası ye ülkelerin Sürece uyum konusunda zgr olduğu bir yapıdır” (elik, 2012: 101).

Türkiye bu sürece 2001 Prag Bildirgesi ile resmen dâhil olmuştur. 2007 itibariyle sürece katılan ülke sayısı 47’ye ulaşmıştır. Yapılandırılmış ve devamlı izlenerek değerlendirilen bu sürecin çok uluslu seviyede birinci ve en üst politik yapısı her iki yılda bir toplanmak suretiyle yapılan “durum tespiti” neticelerinin değerlendirildiği, yeni hedeflerin saptandığı ve alınan kararların bildiri ve bildirgelerle kamuoyuna duyurulduğu yükseköğretimden sorumlu Avrupa Bakanlarının toplantılarından oluşmaktadır.

“Bologna İzleme Grubu” (Bologna Follow-Up Group - BFUG) ise sürecin ikinci politik yapısını ifade etmektedir. Bu grup Bologna Süreci’ne dahil ülkelerin yükseköğretimden sorumlu temsilcilerinden oluşmaktadır. BFUG’un Başkan’ın Avrupa Birliğinin dönem Başkan’ı ile eř zamanlı olarak değişmesi ngrlmştir. Ayrıca hem bakanlar hem de BFUG ulusal temsilcileri tarafından oluşturulan bu politik düzeylerin danıştığı üyeler (consultative members) de mevcuttur. Toplantıları düzenleyen ayrı bir yönetim kurulunun bulunduğu BFUG toplantıları yılda iki kez yapılmaktadır. BFUG yelerinin; Bologna süreci çalışmalarının Avrupa lkeleri ile kendi ülkelerindeki gelişimi ve izlenmesi üzerinde sorumluluğu bulunmaktadır. Bununla birlikte grup içinde farklı konular üzerindeki çalışmaların yönlendirilmesi ve izlenmesi amacıyla çalışma gruplarının oluşturulması öngörülmektedir (Edinsel, 2008: 7).

“Bologna Sürecine yönelik en ciddi eleştiri, Sürecin yükseköğretimi yalnızca piyasalaştırmadığı buna ilaveten aşırı brokratikleştirdiğidir” (elik, 2012: 104). Ancak netice olarak bu süreç, sürecin kapsamış olduğu yükseköğretim ve araştırma alanlarının çekiciliğini ve temeli bilgiye dayalı ekonomiler adına rasyonelliğini arttırmayı hedeflemektedir. ekiciliği arttırmak suretiyle nitelikli beyin gücü göçünü engelleme ve ortak alana dışarıdan ğrenci

kazandırma amacı güdülmektedir. Sürecin diğer bir ana hedefi ise süreç içinde bulunan ulusal yükseköğretim sistemlerinin, yükseköğretim aşamalarında mezunların kazanmış oldukları nitelikleri ya da yeterlilikleri yönünden karşılaştırılabilir duruma getirilmesi ve genişletilmiş ortak Avrupa ekonomik düzeyinde nitelikli iş gücü hareketliliğinin yükseltilmesidir. Dolayısıyla ulusal yükseköğretim sistemlerinin ve kurumlarının uyumlulaştırması çalışmalarına devam edilmektedir. Bu çalışmaların da ortak bir planlama, uygulama ve karşılaştırma dil kullanması adına bir takım yöntem ve araçların geliştirilmesi gerekmektedir. Ulusal açıdan bahsi geçen yöntem ve araçların en önemlilerinden biri Avrupa Nitelikler Çerçevesi'nin yükseköğretim aşamalarıyla uyumlu Ulusal Yeterlilikler Çerçeveleri'nin geliştirilmesi ve belgelendirilmesidir. Diğer yöntem ve araçlara örnek olarak; yükseköğretim kurumlarında iç ve dış paydaşların katılımıyla iç ve dış kalite güvencesi sistemlerinin kurulmasını, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'nde öngörülen yükseköğretim öğrenme çıktıları sağlayacak öğretim programlarının geliştirilmesini ve öğrencinin iş yüküne dayanan ortak bir kredi toplama, biriktirme ve transfer sistemine geçişi (AKTS - Avrupa Kredi Transfer Sistemi) gösterilebilir.

Aşağıda Bologna Süreci'nde, yükseköğretimden sorumlu Avrupa Bakanları'nın toplantılarda almış oldukları ve bildiri ve bildirgelerle kamuoyuna duyurdukları önlemler ve etkinlik alanlarından bazıları tarih sırasına göre verilmektedir (Görkem, 2014: 15).

Bologna Bildirgesi (1999)

- Kolay anlaşılır ve karşılaştırılabilir bir derece sistemini uygulamak
- Lisans ve lisansüstü olarak iki kademeli bir sistemi uygulamak
- Ortak bir kredi sistemini (AKTS) oluşturmak
- Öğrenci/Öğretim üyesi hareketliliğini özendirme ve teşvik etmek
- Kalite güvencesinde Avrupa boyutunu oluşturmak
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu güçlendirmek

Prag Bildirgesi (2001)

- Hayat Boyu Öğrenme stratejilerini geliştirmek, sosyal uyum, eşit şartlar ve yaşam kalitesinin artırılması adına yeni teknolojileri kullanmak

- Yüksek Öğretim Kurumları ve öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı (EHEA-AYA) çekici hale getirmek

Berlin Bildirgesi (2003)

- Doktora eğitimini üçüncü kademe olarak derece sistemine eklemek ve Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA-AYA) ile Avrupa Araştırma Alanı (AAA) ve doktora çalışmaları arasındaki sinerjiyi teşvik etmek
- Üç kademeli akademik derecelendirme (3-cycle degree structure) oluşturmak
- Diploma ve dereceleri tanımak
- Kalite güvencesine yönelik standartlar ve ilkeler oluşturmak
- Ortak derece programlarını desteklemek
- Bologna sürecinde elde edilen ilerlemeleri raporlamak

Bergen Bildirgesi (2005)

- Vize ve çalışma izni verilmesini kolaylaştırmak, hareketlilik programlarına katılımı teşvik etmek
- Katılımcı ülkelerdeki ENIC/NARIC ağların saptamış olduğu tanınmaya ilişkin problemlere odaklanmak
- Kalite Güvencesine yönelik Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) Standart ve ilkeleri uygulamak
- Avrupa Yükseköğretim Alanı (2010) gözetilmek suretiyle Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi geliştirmek ve her aşamadaki öğrenim adına öğrenim çıktılarını ve yetkinlikleri esas almak
- Avrupa Yükseköğretim Alanında doktora da dâhil iki ya da daha fazla ülkenin verdiği ortak dereceleri teşvik etmek ve tanımak
- Hayat boyu öğrenme için fırsatlar yaratmak ve resmi olmayan öğrenmelerin tanınmasının geliştirilmesi adına yükseköğretim kurumları ve diğer kurumlarla birlikte çalışılmasını sağlamak

Londra Bildirgesi (2007)

- Hareketlilik alanında ulusal düzeyde yapılanları raporlamak, hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması adına önde gelen ulusal

unsurlarla mücadelelere odaklanmak, bilgi ve deneyim paylaşılmasına yönelik uzmanlar ağını oluşturmak

- Toplumsal boyutun geliştirilmesine yönelik ulusal strateji ve politikaları raporlamak ve paydaşların ulusal düzeyde katılıma çağrıda bulunmak
- Hareketlilik ve toplumsal boyutun amaca uygun bir biçimde sürdürülmesinin ölçülmesi adına Avrupa Komisyonu tarafından karşılaştırılabilir ve güvenilir göstergeleri oluşturmak
- Mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılmasına yönelik ayrıntılı çalışmalar yapmak
- Küresel manada Avrupa Yükseköğretim alanına (EHEA-AYA) dair bilgileri ve akademik tanınmayı geliştirmek
- Kalite Güvencesinde Avrupa standart ve ilkelerinin devamlılığını sağlamak
- E4 Grubunun (EUA, EURASHE, ESU, ENQA) önerdiği Kalite Güvence Ajanslarının Tescil sistemini kabul etmek ve geliştirmek
- Ulusal ve Avrupa Yeterlilikler çerçevesi ve kalite güvencesi ile ilişkilendirmek
- Hayat boyu öğrenme ve deneyime dayalı yeterlilikleri tanımak

3.2.2. Erasmus Programı

Erasmus programı, Avrupa'da bulunan yükseköğretim kurumları arasındaki ortak çalışma programlarıyla kısa çalışma ziyaretlerini desteklemek adına, Avrupa Komisyonu burs destek programı olarak başlatılmıştır (Özdem, 2013: 62). Program ilk olarak 1976'da eğitim alanında hazırlanmış olan bir faaliyet programı neticesinde pilot uygulama şeklinde ortaya çıkmıştır. İlk aşamasının 1 Temmuz 1987 ve 30 Haziran 1990 tarihleri arasında tamamlandığı, programın ikinci aşamasının birinci aşamasının hemen arkasından 1990 ile 1995 yılları arasında beş yıl sürdüğü ifade edilmektedir. Söz konusu program 1995'den sonra ise diğer Avrupa Birliği eğitim programlarının kapsamında değerlendirilmeye başlamıştır. 1995-2000'li yıllar arasında Sokrates eğitim programının bir alt programı olan program, 1998 yılından itibaren Bologna süreci içinde yer almıştır (Süngü ve Bayrakçı, 2010). 2007'de "Hayat Boyu Öğrenme Programı" (LLP) olarak şekillendirilen Sokrates programı ile birlikte Erasmus programı da Hayat Boyu Öğrenme Programının alt eylem alanına

dönüştürmüştür (Özdem, 2013: 62).

Tarihsel açıdan program değerlendirildiğinde, programın en önemli aşamasının öğrenciler ve öğretim üyeleri arasındaki hareketlilikten kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Hareketlilik, oldukça genel bir kavram olmasının yanında değişik sınıflama ve yönleriyle tanımlanmaktadır. Teichler ve Jason'a (2007) göre süreye bağlı hareketlilik, yatay ve dikey hareketlilik olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

Öğrencilerin yalnızca bir konu ya da bir dersi tamamlamalarının hedeflendiği, mezun olana kadar öğrenime devamın söz konusu olmadığı ve neticede derece elde etmenin amaçlanmadığı yatay hareketlilikte, derece amacı yoktur ve bu hareketlilik bilhassa kısa süreli bir hareketliliği ifade etmektedir. Öğrencilerin mezun olup derece alana kadar başka ülkede öğrenim görmesinin hedeflendiği dikey hareketlilik ise; derece amaçlı bir hareketliliğe işaret etmektedir (akt. Ünal, 2011). Program dâhilindeki öğrencilerin hareketliliğe ilişkin değerlendirmeleri ve hareketliliğin etkileri incelenmiş ve hareketliliğin; öğrencilerde kişisel, akademik, sosyal, dil becerisi ve kültürel etkiler yarattığı sonucuna varılmıştır (Ünal, 2011). Yükseköğretim Kurulu'na (2010: 50) göre, hareketlilik vasıtasıyla açık ve hoşgörüyeye dayanan, değişik kültürlerle beraber yaşama bilincine sahip bir toplum yaratılması ve toplumda zenofobinin (yabancı düşmanlığı) ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır (Özdem, 2013: 63).

Bunun yanında hareketlilik, öğrencilere ve öğretim üyelerine yeni ufuklar açmakta ve geleceğin donanımlı bireylerinin yetişmesine ve birbirlerini anlamalarına imkân sağlamaktadır. Diğer yandan, hareketlilik ile Türkiye'nin Avrupa'ya insani, doğal ve kültürel düzeylerde tanıtılma çabasına ciddi bir katkı yapıldığı da bir gerçektir.

Adını Hollandalı Desiderius Erasmus'tan (1465-1536) almış olan programın amacı, Avrupa çapında yükseköğretim kalitesinin artırılması ve Avrupa boyutunun güçlendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Programın diğer amaçları arasında ise; üniversiteler arasında uluslararası işbirliğinin teşvik edilmesi, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa çapında karşılıklı değişiminin sağlanması; programa katılan ülkelerde yürütülen çalışmaların ve alınan

derecelerin akademik anlamda tanınması ve şeffaflığın gelişmesine katkıda bulunulması yer almaktadır. Bütün bunlara ek olarak program, Avrupa çapında kaliteli yükseköğretim hizmeti veren üniversiteler tarafından donanımlı ve iş dünyasının beklentilerine daha çok cevap veren bireylerin yetiştirilmesinin nihai amaç olarak gerçekleştirmesini de hedeflemektedir (Duman, 2001). Programın ayrıca yükseköğretim kurumlarının imzalayacağı ikili anlaşmalar dahilinde, öğrenci ve öğretim üyelerinin diğer katılımcı ülkelerde bulunan ortak üniversitelerde eğitim/öğretim dönemlerinin bir bölümünü geçirmelerini ve dolayısıyla akademik alanlarındaki bilgilerini geliştirme, çalışmalara katılma ve Avrupa ülkelerinin kültürlerini daha yakından tanıma imkanına sahip olmalarının hedeflediği belirtilmektedir. Bahsi geçen sürenin 3 ile 12 ay arasında değişmesi öngörülmektedir (Gençer, 2009).

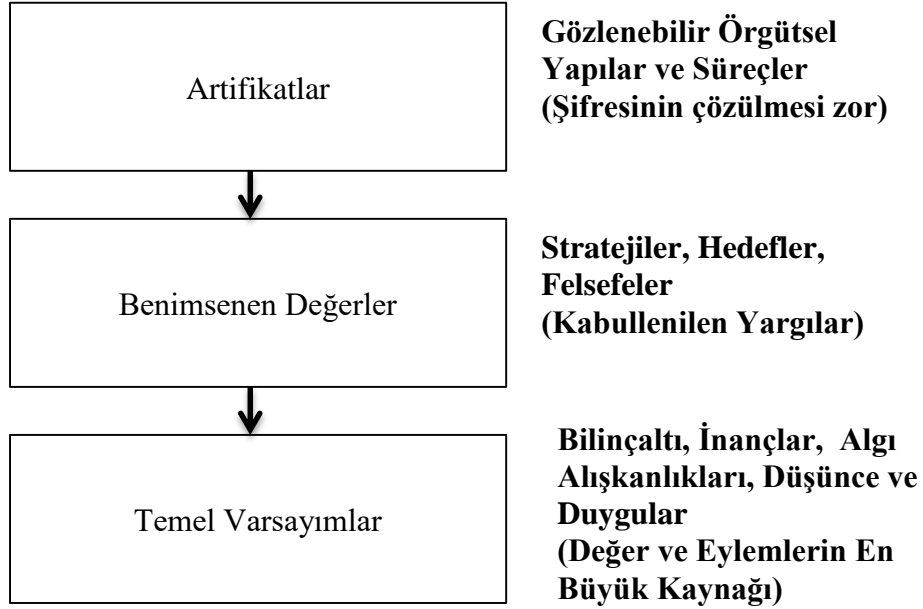
3.3. Gelişim Kültürü

James vd.'ne (2007: 21) göre örgüt kültürü, “bir örgütte örnek oluşturan inançları (ör. sistem değerleri) ve paylaşılan davranışsal beklentileri (ör. sistem normları)” ifade etmektedir. Denison’a (1996: 654) göre ise örgüt kültürü, “örgüt üyelerinin değerlerinden, inançlarından ve kabullerinden köklenen organizasyonların derin yapısıdır”.

Uzkurt ve Şen’in (2012) örgüt kültürüne ilişkin tanımı; örgüt içerisinde yapılanların gerçekleşme şekli olduğuna dairdir. Schein (1992, akt. Uzkurt ve Şen, 2012: 28) ise örgüt kültürünü, ortak geçmişe sahip bir grubun ortaya koyduğu tanımlanabilir kültür şeklinde açıklamaktadır. Ona göre aynı örgütün birden fazla alt kültürü olabilmektedir. Örgüt kültürüne dair bir başka görüş ise, örgüt kültürünün çalışma birimlerindeki paylaşılan davranışsal beklentilere ve örnek teşkil eden inançlara odaklandığını ifade etmektedir (Glisson ve James, 2002: 788).

Beugelsdijk vd. (2006), örgüt kültürünün bir organizasyona ait olduğunu, nispi olarak sabit olduğunu ve organizasyonlar arasındaki ilişkileri etkileyebildiğini belirtmektedir. Aynı şekilde örgüt kültürünün bireylerin kişiliği ile benzer bir nitelik taşıdığını ifade eden Oden’e (1997, akt. Uzkurt ve Şen, 2012: 28) göre, her örgüt kendine has bir kültüre sahiptir. Bundan dolayıdır ki,

örgüt kültürü geniş anlamda işletmeler açısından sürdürülebilir bir rekabetçi avantaj kaynağı oluşturmaktadır (Miron vd., 2004). Bu bağlamda Schein (1992), örgüt kültürünün Artifikatlar, temel değerler ve varsayımlar olmak üzere üç ana unsurdan oluştuğunu ileri sürmektedir (Uzkurt ve Şen, 2012: 28).



Kaynak: Schein (1992, akt. Uzkurt ve Şen, 2012: 28)

Şekil 3.1. Örgüt Kültürünün Üç Temel Unsuru

Kültürü ve bununla ilişkili olarak örgüt kültürünü araştırmış olan Hofstede (1980: 225), 4 boyutlu bir kültür modeli ortaya koymuştur. Söz konusu boyutlar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Bireycilik / Toplumculuk (individualism/collectivism): Toplumdaki kolektif ya da bireyci anlayış seviyesine dikkat çekilmektedir.
- Belirsizlikten Kaçınma (uncertainty avoidance): Toplumun belirsizlik karşısında göstermiş olduğu toleransı göstermektedir.
- Güç Mesafesi (power distance): Toplumdaki bireyler arasında görülen eşitsizliğin, seviyesine ya da güç dengesine işaret etmektedir.
- Dişillik / Erillik (masculinity/femininity): Klasik manada toplum tarafından erkeklik rol modelinin benimsenmesini ve cinsiyet ayrımının seviyesini ifade etmektedir.

Bütün bu unsurlar sadece toplum içindeki kültür yapısını meydana getirmekle kalmamakta, bunun yanında bölgenin örgütlerinin yapısını ve işleyişlerini de etkilemektedir. Bu etki basit bir etki değildir, örgütlerin başarıları üzerinde de ciddi bir etki yapmaktadır. Bir örgütün inovasyonla ilgili başarısı, inovasyona teşvik edebilecek bir kültüre sahip olması ile yakından ilişkilidir.

Örgüt kültürü işletmelerin başarılı bir şekilde yenilik yapabilmeleri noktasında önemli bir etkidir, dolayısıyla işletmelerin örgüt kültürlerini devamlı surette yeniliği kolaylaştıracak bir biçimde düzenlemesi veya değiştirmesi gerekmektedir.

Poskiene (2006: 47) örgüt kültürünün, bütün işletmelerde paylaşılan karmaşık bir ideolojiler, gelenekler, bağlılıklar ve değerler birliğine karşılık geldiğini ve potansiyel bir yenilik, ilerleme ve avantaj kaynağı olmak amacıyla işletmenin bütün performansını kullanma şekli üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Böylelikle kaçınılmaz bir biçimde geçerliliğe sahip olanın, kişilerin işletmeye getirmiş olduğu değerlerin olmadığı, işletmenin kişilere getirdiği değerler olduğu görülmektedir. Netice olarak Poskiene'ne (2006) göre inovasyon ile kültür arasındaki ilişkinin, basitçe ifade edilemez, ölçülemez veya algılanamaz çok fazla değişkeni içerdiği için deneysel çalışmalar vasıtasıyla ispat edilmesi zorunlu değildir.

Baldwin (1995) tarafından yapılmış olan bir araştırma neticesinde en başarılı işletmelerin yalnızca diğer işletmelerin teknolojilerini kullanmadıkları, ya yeni teknolojiler geliştirmek suretiyle diğer teknolojileri iyileştirdikleri ya da kendi mevcut teknolojilerini iyileştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ancak kendi örgüt kültürü içinde yeniliğe odaklanmayı ön plana alan bir işletme için söz konusu olabilmektedir. Aynı doğrultuda Baldwin'e (1995) göre, yeniliğe daha çok önem verme başarıda kritik bir etkeni ifade etmektedir.

Martins ve Terblanche'ye (2003) göre başarılı işletmeler, kendi yönetim süreçleri ve kültürlerine yenilik vurgusunu iki temel biçimde kaynaştırmışlardır. Bu bağlamda yenilikçilik, örgüt kültürüne ya sosyalleşme süreciyle ya da yenilik ve yaratıcılık düzeylerini artırmak suretiyle katılabilmektedir.

Gelişim kültürü; değişim, doğallık, açıklık, uyarlanabilirlik ve cevaplanabilirlik olarak sıralanan esneklik değerlerine atıf yapan (Quinn, 1988,

akt. Akkoç, 2012) dış odaklı bir alt kültür çeşidi olarak açıklanmaktadır.

Organizasyonların içinde bulunan esneklik değerlerinin; açık ve çok farklı iletişim kanalları, gevşek ve resmi olmayan kontroller ve hiyerarşik kademelerin tümünü içine alan serbest bilgi akışının teşvik edilmesi gibi unsurları ortaya çıkardığı bir gerçektir (Burns ve Stalker, 1961, akt. Akkoç, 2012). Gelişim kültürü içinde organizasyonun gelişmesi ve yeni kaynaklar bulması, alanlarında çalışan bireylere cesaret veren esnek bir örgüt kültürünü ifade etmektedir.

Gelişme, esneklik ve dış çevre üzerine odaklanan gelişim kültüründe, bu odaklanmanın ana faktörleri olarak büyüme, kaynakların elde edilmesi, yaratıcılık ve dış çevreye uyum sayılabilmektedir (Quinn, 1988, akt. Akkoç, 2012; Deshpande ve Webster, 1989; Quinn ve Spreitzer, 1991). Büyüme, uyum yeteneği, yenilik ve yaratıcılığın esas alındığı gelişim kültürü, bilhassa iş görenlerin öğrenmeye ilişkin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen bir örgüt alt kültürüne işaret etmektedir (Scott vd., 2003; Lok vd., 2005). Bir organizasyonda gelişim kültür değerleri hakimse, buradan o organizasyonun yöneticilerinin girişimci, idealist, risk alabilen ve vizyon geliştirebilen, ayrıca ek ve dış kaynakların elde edilmesine ve şeffaflığa odaklanan bireyler oldukları anlamı çıkarılabilmektedir (Quinn ve Spreitzer, 1991, akt. Akkoç, 2012).

3.4. Öğrenme Kapasitesi

Peter Senge 1990'da öğrenen örgüt terimini sıkça kullanmaya başlamıştır. Bu tarihten itibaren kaynaklarda yapılan tanımların da çoğaldığı görülmüştür (Jashapara, 1993; Daft ve Marcic, 1998; Sankar, 2003). Aşağıda açıklananlar, bahsi geçen tanımlardan öğrenmenin, vizyonu aksiyona dönüştürme gücünü vurgulayan tanımlardır.

Öğrenen örgütte, tüm üyelerin öğrenme sürecini kolaylaştırması ve sürekli olarak kendini yenilemesi söz konusudur (Pedler vd., 1997: 1).

Öğrenen örgütte bireyler, ulaşmak istedikleri neticeleri elde edebilmek adına devamlı surette kapasitelerini artırma, yeni ve genişleyen düşünme örneklerinden yararlanma, kolektif amaçlarını özgürlüğe kavuşturma ve beraber öğrenmeyi öğrenme şansına sahiptirler. Ayrıca öğrenen örgütün; bilgi üretme,

alma ve iletme konularında ve yeni bilgilerle sezgileri biçimlendirmede gelişmiş olduğunun da söylenmesi mümkündür (Garvin, 1993: 80).

Kısacası öğrenen örgüt, örgütsel öğrenmeyi doğru uygulayan örgüt olarak da tanımlanmaktadır (Tsang, 1997). Böylelikle örgütün tecrübelerinden yararlanmak suretiyle, bunları davranışa yönlendirerek rutine uygulayabilmesi ve ortamdaki değişimler karşısında kolayca uyum sağlayabilmesi mümkün olacaktır. Öğrenen örgütün; bilgiyi oluşturma, edinme ve aktarma becerisinin yanında yeni bilgi ve iç görüleri yansıtan bir şekilde davranışını uyarlama yeteneğine sahip olan bir örgüt olduğu da bir gerçektir (Garvin, 1993: 80).

Öğrenen örgütler, bilinçli olarak örgütsel öğrenmeyi en üst seviyeye çıkaran yapı ve stratejileri tasarlayan ve inşa eden işletmeler şeklinde tanımlanmaktadır (Dodgson, 1993). Pedler vd.'ne (1997: 3) göre öğrenen örgüt; tüm çalışanlarının öğrenmesini sağlayan ve kendini sürekli olarak geliştiren bir örgüttür.

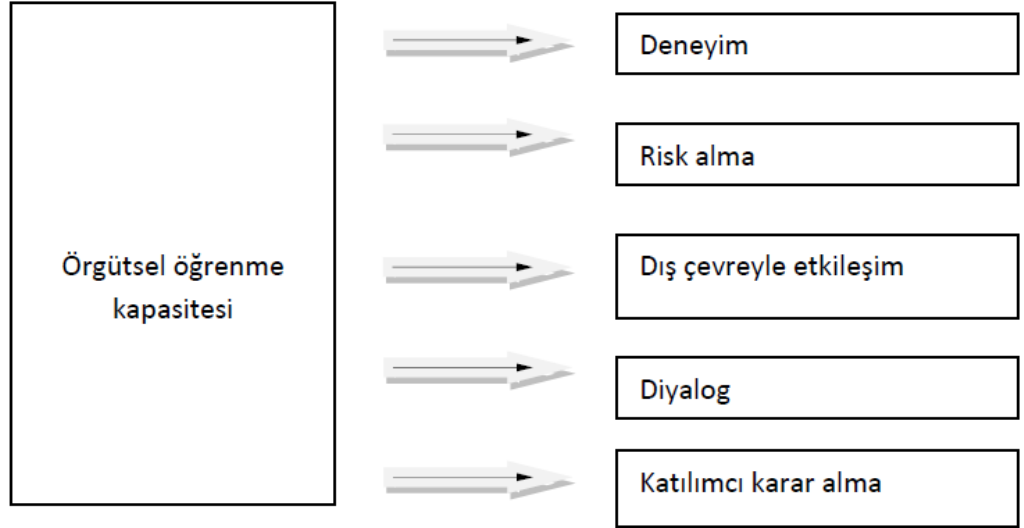
Pedler vd. (1989) bir öğrenen örgütte, kişileri öğrenmeye ve bütün potansiyellerini ortaya koymaya teşvik eden bir ortam olduğunu belirtmektedirler. Müşteriler, tedarikçiler ve hisse sahipleri örgütün öğrenme kültürü içinde yer almaktadırlar. Yukarıda bahsi geçen stratejik yönetim yaklaşımının yanı sıra, Pedler vd. (1989) öğrenen örgütlerin insan kaynağı geliştirme stratejilerini, iş politikalarının merkezine oturttuğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenen örgütlerin devamlı surette örgütsel bir dönüşüm sürecinde oldukları da belirtilmektedir (Pedler vd., 1997: 3).

Senge'ye (1990: 14) göre öğrenen örgütler; bireylerin gerçekten istedikleri neticelere ulaşmak adına potansiyellerini devamlı surette arttırdıkları, yeni ve daha geniş çaplı anlayış kalıplarına destek verildiği, toplu iştirakin serbest bırakıldığı ve bireylerin sürekli beraber nasıl öğreneceklerini öğrendikleri örgütlerdir. Bu örgütlerin felsefesini; örgütün tüm düzeylerdeki çalışanların ve onlardan oluşan grupların, örgütün vizyonuna bağlılıkları nedeniyle örgütün başarısı için katkı sağladıkları şeklinde açıklamak mümkündür.

Öğrenen örgütü, devamlı surette yeni şeyler öğrenilen ya da bu örgütteki bireylerin yeni şeyler öğrenmesine destek veren bir organizasyon şeklinde

tanımlamak da mümkündür. Bu yaklaşımın benimsemiş olduğu felsefeye göre birçok farklılıklar bulunmaktadır. Kimi rekabet ortamının ve siyasi faktörlerin, bir organizasyonun yapısının öğrenilmesine izin vermediğini öne sürülebilmektedir. Diğer yandan birçok organizasyonun ise öğrenme kültürünün gelişmesi ve kapasitenin artırılmasına yönelik engelleri ortadan kaldırdığı görülmektedir.

“Toplamda, beş örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırıcı faktör sunulmaktadır: Bunlar; deneyim, risk alma, iletişim, dış çevreyle etkileşim ve katılımcı karar alma alt faktörleridir” (Chiva ve Alegre, 2009: 326, akt. Aydoğan vd., 2011: 195).



Kaynak: Chiva ve Alegre (2009, akt. Aydoğan vd., 2011: 195).

Şekil 3.2. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Alt Boyutları.

Yükseköğretimin eğitim programlarının ve öğrenme çıktılarının, Avrupa düzeyine ilişkin tanımlanan “Dublin Tanımlayıcıları”ndan hareketle, ulusal düzeyler adına tanımlanan mesleki ve sosyal becerilerin kazanılmasına odaklandığı görülmektedir. Netice olarak Avrupa vatandaşlığı ve mezunların istihdam edilebilirliği olmak üzere iki üst amaca hizmet eden “Bologna Süreci”nin; yükseköğretim öncesini de içine alan 8 aşamaya sahip bir “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” ve onu kapsayan “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Nitelikler” tasarımıyla genişlediğini ifade etmek mümkündür. Öğrenme

çıktılarının planlanması ve değerlendirilmesi bakımından önemli bir zihniyet anlayışını ve araçlarını içeren bu süreç, yükseköğretimi ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda işlevselleştiren bir yaklaşım olarak da değerlendirilmektedir. Yükseköğretimde mezunların elde etmesi istenen mesleki ve genel bilgi, beceri ve yetkinliklerin, yükseköğretime “girdi” sağlayan yükseköğretim öncesindeki öğrenmeyle beraber düşünülmesi gerekmektedir. Öğrencinin planlama, uygulama ve nitelik kazanma gibi süreçlere katılmasının özendirilmesi noktasında, onu engelleyen ya da yalnızca katılıyormuş gibi gösteren kültürel, sosyal ve pedagojik unsurların öneminden bahsedilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin 8 yetkinlik alanı bulunmaktadır (Edinsel, 2008: 4). Bunlar;

- Ana dilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Bireyler arası, kültürler arası ve sosyal yetkinlikler, vatandaşlık yetkinliği
- Girişimcilik
- Kültürel ifade

Bu yetkinliklerin bilhassa üçü üzerinde önemle durmak gerekmektedir.

“Öğrenmeyi Öğrenme” (*Learning to learn*); öğrenmenin peşini bırakmama ve öğrenmeyi ısrarla sürdürmek şeklinde ifade edilmektedir. Kişilerin grupta ya da yalnız başlarına, zaman ve bilgiyi etkili bir biçimde yönetmeyi de kapsayacak şekilde kendi öğrenmelerini organize edebilmeleri önemlidir. Bireyin kendi öğrenme süreçlerini ve gereksinimlerini fark etmesi, mevcut imkânları tanınması ve başarılı öğrenme adına engellerle baş edebilme yetisi, bu yetkinliğin kapsamı içinde değerlendirilmektedir.

Bu yetkinlik; ev, iş, eğitim ve öğretim benzeri farklı çevre ve şartlarda bilgi ve beceri kazanılması ve kullanılması yönünde, öğrenen kişilerin yeni öğrendiklerini önceden öğrenmiş oldukları üzerine eklemesini sağlamaktadır. Bu noktada motivasyon ve güvenin büyük bir önemi bulunmaktadır.

Bir diğerk yetkinlik olan “*kişiler arası, kültürler arası ve sosyal yetkinlikler ve vatandaşlık yetkinliği*” kapsamındaki yetkinlikler; bireylerin, sosyal hayata ve iş hayatına bilhassa giderek artan oranlarda farklılık arz eden toplumlarda etkili ve yapıcı bir biçimde katılabilmelerini ve gerektiği zamanda da çatışmaları çözebilmeleri adına ihtiyaç duydukları bütün donanımları kapsamalarını içermektedir. Bir kişi vatandaşlık yetkinliğinden, toplumsal ve politik tasarım ve yapıları bilmek suretiyle sivil hayata tamamıyla, etkili ve demokratik bir biçimde katılması için gereken donanımı kazanmaktadır.

Son olarak ele alınması gereken yetkinlik ise “*Kültürel ifade*” yetkinliğidir. Bu yetkinlik; düşüncelerin, deneyimlerin ve duyguların, müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatları da içine alacak şekilde iletişim araçlarındaki yaratıcı anlatımların öneminin algılanması ve takdir edilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Kültürel ifadenin kapsamında; dünya tarihinin önemli bir kısmını oluşturan çağdaş popüler kültür dahil ulusal kültür miraslarını ve Avrupa kültür mirasını, bu mirasları dünyada bulunduğu yerlerle ilgili olarak değerlendirmek suretiyle önemli kültürel eserlere dair temel bilgi sahibi olunması, kültürel ifade stillerinin farklılığına açık olunması ve sanat eserlerinden haz alınması benzeri bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Bu bağlamda Türk-İslam kültür mirasının ve bu mirasın Avrupa’da ve dünya üzerinde bulunmuş olduğu bölgelerle ilgili olarak düşünülmesinin sağlanması adına gerçekleştirilecek ortak tarih, kültür ve sanat çalışmalarının büyük önem kazandığı bir gerçektir (Edinsel, 2008: 5).

4. BÖLÜM

ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ

4.1. Araştırmanın Modeli, Kapsamı ve Varsayımlar

Literatür incelendiğinde tanımlayıcı araştırma modelinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada da tanımlayıcı araştırma modelinden istifade edilmiştir. Bilindiği gibi tanımlayıcı araştırma modeli bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bir yapıya sahiptir. Buna göre araştırmada yükseköğretimde görevli öğretim elemanlarının küreselleşme, öğrenme kapasitesi, gelişim kültürü, Erasmus ve Bologna konularındaki düşünceleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, İstanbul'da faaliyet göstermekte olan bir vakıf üniversitesi öğretim elemanlarını kapsamaktadır. Öğretim elemanlarının ölçme araçlarını doğru anladıkları ve samimi olarak, gerçekçi ve yansız bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

Araştırma, öğretim elemanlarının görevli oldukları bölümleri ve öğretim üyelerinin ilgi alanı itibariyle anlamlı farklılıklar göstermeyeceği varsayılmıştır.

Araştırmada, yükseköğretimde küreselleşme, öğretim kurumunun öğrenme kapasitesi, gelişim kültürü, Erasmus algısı, Bologna algısı ölçekleri alt boyutları itibariyle incelenmemiştir.

4.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket uygulamasından yararlanılmıştır. Katılımcı anketine ekler bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmadaki hipotezleri test etmek için önceden geliştirilmiş ve kabul görmüş ölçekler kullanılmıştır. Ankette kullanılan bu ölçeklerde yer alan değişkenler '(5) Kesinlikle Katılıyorum' dan '(1) Kesinlikle Katılmıyorum' a sıralanan 5'li Likert ölçeği olarak düzenlenmiş ve ölçülmüştür.

Uygulanan ankette, öğretim elemanlarının konuyla ilgili düşüncelerini ölçmek için aşağıdaki yedi adet ölçekler kullanılmıştır:

- *Bolonga_A Ölçeği*: A. Egorov ve E. Sukhova tarafından verilen ölçek kullanılmıştır (Egorov ve Sukhova, 2006).
- *Bolonga_B Ölçeği*: Yung-Chi Hou (Angela), Robert Morse, Martin Ince, Hui-Jung Chen, Chung-Lin Chiang ve Ying Chan tarafından verilen ölçek kullanılmıştır (Hou vd., 2015).
- *Bolonga_C Ölçeği*: Marta A. Shaw, David W. Chapman ve Nataliya L. Romyantseva'nın ortak çalışmasında yer alan ölçek kullanılmıştır (Shaw vd., 2013).
- *Erasmus Ölçeği*: Güven Özdem'in çalışmasında yer alan ölçek kullanılmıştır (Özdem, 2013).
- *Küreselleşme Ölçeği*: Ercan TATLIDİL, Esmâ ESGİN GÜNDER'in çalışmasında yer alan ölçek kullanılmıştır (Tatlidil ve Gunder, 2013). Aynı ölçek Garner'ın (akt. Çalık ve Sezgin, 2005) çalışmasında yer almıştır.
- *Gelişim Kültürü Ölçeği*: Quinn (1988), Quinn ve Spreitzer (1991), Wang ve Shyu (2003), Tseng ve Lee (2009) çalışmasında yer alan ölçek kullanılmıştır.
- *Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği*: Hock-Hai Teo, Xinwei Wang, Kwok-Kee Wei, Choon-Ling Sia, ve Matthew K. O. Lee' nin ortak çalışmasında yer alan öğrenme kapasitesi ölçeği kullanılmıştır (Teo vd., 2006).

Araştırmada kullanılan anketin başlangıcında katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kurum içindeki görevi, kurumda çalıştığı yıl ve mesleki deneyimi soruları yer almıştır.

4.3. Ana Kütle ve Örneklem

Araştırmanın ana kütlesini İstanbul'daki bir vakıf üniversitesi öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada toplam 350 anket dağıtılmış, elde edilen geçerli anket sayısı ise 298 olmuştur (geri dönüş oranı %85).

4.4. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Tez araştırması için elde edilen anket verileri SPSS ve AMOS 22.0 programları ile analiz edilmiştir. Veri toplama amacıyla kullanılan ölçekler faktör analizine tabi tutulmuştur. Güvenilirlik kriteri için ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan 7 adet ölçeğin SPSS'te faktör analizine uygunluğuna bakılmış, AMOS programında ise doğrulayıcı faktör analizleri ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Faktörlerde korelasyon ve regresyon analizine bakılmış, demografik değişkenlere göre faktörlerin değişimi de incelenmiştir.

4.4.1. Ölçeklerin Güvenilirlik ve İç Tutarlılık Ölçütü Değerleri

Ölçeklerin Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Eğer anket soruları yeterli sayıda olmadığı durumlarda Cronbach's Alpha değerinin sınırı 0,60 ve üstü kabul edilmektedir. Cronbach's Alpha değer aralıkları Tablo 4.1.'deki gibi sınıflandırılır (Kalaycı, 2006: 405).

Tablo 4.1. Cronbach's Alpha Değerleri İçin Bir Sınıflama.

Cronbach's Alpha	Yorumu
0,80-1.00 Arası	Yüksek Güvenilirlik
0,60-0,80 Arası	Oldukça güvenilir
0,40-0,60 Arası	Güvenilirlik düşük
0,40 dan aşağısı	Güvenilir değil

Kaynak: (Kalaycı, 2006: 405).

Bir ölçeğin geçerliliği ise o ölçeğin ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüyle ilişkilidir. Ancak geçerlilik testinin güvenilirlik testindeki gibi sayısal bir değeri yoktur. Bu yüzden geçerlilik testi daha çok kuramsal analizlerle yapılmaktadır.

Tablo 4.2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlik değerleri

Faktör	N	Cronbach's Alpha
BLG A	6	,804
BLG B	5	,799
BLG C	3	,803
ERS Total	7	,789
<i>ERS_1</i>	4	,872
<i>ERS_2</i>	3	,766
OLC Total	17	,806
<i>SYS</i>	3	,788
<i>CFL</i>	5	,761
<i>KAU</i>	5	,734
<i>İSD</i>	4	,703
GLB_Total	6	,834
<i>GLB_1</i>	3	,807
<i>GLB_2</i>	3	,789
DC	8	,907

Araştırmada kullanılan ölçeklerden BLG_A, BLG_C, OLC_total, GLB_total ve DC ölçeklerinde cronbach's alpha değeri “yüksek güvenilirlik” derecesindedir. Alt boyutlardan yüksek güvenilirlik derecesinde olan ölçekler ERS_1 ve GLB_1 faktörleridir. ERS_total ve BLG_C ölçeğimizin güvenilirlikleri “oldukça güvenilir” düzeyde yer almaktadır. Alt boyutlardan ise GLB_2, SYS, CFL, KAU, İSD, ERS_2 “oldukça güvenilir seviyede ter alan faktörlerdir.

4.5. Araştırma Hipotezleri

Araştırmada test edilmek üzere önerilen araştırma modeli ile uyumlu aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

- Hipotez 1: Erasmus faaliyeti organizasyonel öğrenme kapasitesi üzerinde etki etmektedir.
- Hipotez 2: Bologna faaliyeti organizasyonel öğrenme kapasitesi üzerinde etki etmektedir.
- Hipotez 3: Erasmus faaliyeti küreselleşme üzerinde etki etmektedir.
- Hipotez 4: Bologna faaliyeti küreselleşme üzerinde etki etmektedir.
- Hipotez 5: Gelişim kültürü küreselleşme üzerinde etki etmektedir.
- Hipotez 6: Organizasyonel öğrenme kapasitesi küreselleşme üzerinde etki etmektedir.

4.6. Araştırma Bulguları

4.6.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırma anketine katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik özellikler aşağıdaki tablolarda detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların demografik özellikleri - Cinsiyet

	Count	Column N %
Erkek	130	45,5%
Kadın	156	54,5%

Tablo 4.4. Katılımcıların demografik özellikleri - Yaş

	Count	Column N %
YAŞ	<25	8 2,8%
	25-29	64 22,1%
	30-34	110 37,9%
	35 ve üzeri	108 37,2%

Tablo 4.5. Katılımcıların demografik özellikleri – Eğitim düzeyi

	Count	Column N %
EĞİTİM DÜZEYİ	Arş.Gör.	42 14,9%
	Öğr.Gör.	142 50,3%
	Yrd.Doç.Dr	84 29,8%
	Doç.Dr./Prof.Dr.	14 5,0%

Tablo 4.6. Katılımcıların demografik özellikleri – Görev

	Count	Column N %
GÖREV	Öğretim faaliyeti	226 82,5%
	Orta Kademe Yönetici/ Öğretim faaliyeti	26 9,5%
	Yönetici/ Öğretim faaliyeti	22 8,0%

Tablo 4.7. Katılımcıların demografik özellikleri – Kurum kıdem

	Count	Column N %
	82	30,4%
KURUM KIDEM		
1 yıldan az	46	17,0%
1-2 yıl arası	46	17,0%
2-3 yıl arası	96	35,6%
3 yıl ve üzeri		

Tablo 4.8. Katılımcıların demografik özellikleri – Mesleki kıdem

	Count	Column N %
	22	8,3%
MESLEKİ DENEYİM		
1 yıldan az	76	28,6%
1-5 yıl arası	80	30,1%
5-10 yıl arası	88	33,1%
10 yıl ve üzeri		

4.6.2. Önemli Demografik Değişkenlere Göre Endojen Değişkenlerin Farklılık Testleri

4.6.2.1. Cinsiyete Göre Endojen Değişkenlerin Farklılık Testi

Araştırmada endojen (etkilenen) değişkenlerimiz olan GLB1 , DC ve OLC değişkenlerinin cinsiyet açısından araştırılması önemli görülmüştür. Cinsiyet sadece 2 faktörlü olduğundan bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.9. Cinsiyete göre endojen faktörlerin karşılaştırılması

	CİNSİYET	N	AO	Ss	t	sd	p
GLB1	Bay	130	4,8462	,30543			
	Bayan	156	4,8120	,42701	,764	284	,432
DC	Bay	130	3,6462	,81280			
	Bayan	156	2,9647	,81688	7,04	284	,000* *
OLC	Bay	130	3,5000	,69327			
	Bayan	156	3,2308	,70798	3,23	284	,000* *

**p<0,05

T testi sonucu GLB1 değişkeni için hesaplanan p değeri ($p>0,05$) olduğundan cinsiyete göre GLB1 değişkeni farklılık göstermemektedir. Bayan ve erkek ortalamaları eşit kabul edilebilir.

DC endojen değişkeninde $p<0,05$ olduğundan cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkeklerin katılım düzeyi ortalaması (3,64) bayanların katılım düzeyi ortalamasından (2,96) yüksek bulunmuştur.

OLC endojen değişkeninde $p<0,05$ olduğundan cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkeklerin katılım düzeyi ortalaması (3,50) bayanların katılım düzeyi ortalamasından (3,23) yüksek bulunmuştur.

4.6.2.2. Akademik Kariyer Durumuna Göre Endojen Değişkenlerin Farklılık Testi

Araştırmada endojen (etkilenen) değişkenlerimiz olan GLB1 , DC ve OLC değişkenlerinin kariyer açısından araştırılması önemli bulunmuştur. Akademik kariyer 4 gruptan oluşturulduğu için tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Fark olan boyut için ise post hoc testlerden Tukey kullanılarak

farklı gruplar ortaya çıkartılmıştır.

Tablo 4.10. Kariyer durumuna göre endojen faktörlerin karşılaştırılması

	N	AO	Ss	F	sd	p
GLB1	Arş.Gör.	42	4,7619	,44348		
	Öğr.Gör.	142	4,8216	,37170		
	Yrd.Doç.Dr	84	4,8889	,34062		
	Doç.Dr./Prof. Dr.	14	4,8095	,31254	1,207	281
DC	Arş.Gör.	42	3,2381	,74990		
	Öğr.Gör.	142	3,2183	,90598		
	Yrd.Doç.Dr	84	3,2798	,91169		
	Doç.Dr./Prof. Dr.	14	3,7679	,81284	1,669	281
OLC	Arş.Gör.	42	3,6190	,56103		
	Öğr.Gör.	142	3,4155	,61301		
	Yrd.Doç.Dr	84	3,1548	,88146		
	Doç.Dr./Prof. Dr.	14	3,2143	,67123	2,363	281

**p<0,05

GLB1 ve DC değişkenlerinde p değeri ($p>0,05$) olduğundan akademik kariyer durumuna göre farklılık oluşmamıştır.

OLC değişkeninde ise ($p<0,05$) olduğundan akademik kariyer durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Tukey testi kullanılarak bu farklılığın Araştırma görevlisi ile Yrd.Doç.Dr ve Doç.Dr./Prof.Dr. kariyer grubu arasında

olduğu tespit edilmiştir. Araştırma görevlisi katılım ortalaması (3,61) Yrd.Doç.Dr katılım ortalamasından (3,15) ve Doç.Dr./Prof.Dr. katılım ortalamasından (3,21) yüksek olduğu anlaşılmıştır.

4.6.3. Araştırma Modelinde Kullanılan Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile her ölçek için ayrı ayrı ölçüm modellerinin anlamlı olup olmadığı AMOS 22.0 paket programı ile araştırılmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre araştırmadaki ölçüm modellerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

4.6.3.1. Bologna_A Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

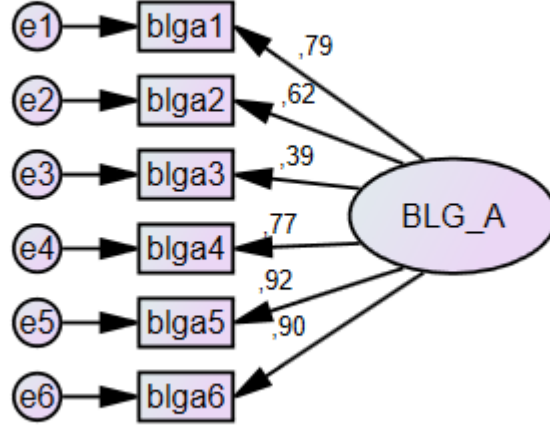
Bologna_A ölçeği 6 maddesiyle yapılan faktör analizinde tek faktörlü yapısı ve KMO değeri ,846, Bartlett's test p value ($p < 0,05$) bulunduğundan veriler faktör analizine mükemmel derecede uygundur. Varyans açıklama oranı % 57,7 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Bologna_A ölçeği faktör analizi.

Faktör Adı	Maddeler	Faktör ağırlığı	Açıklanıcılık (%)	Güvenilirlik
BLG_A	5. Bologna programı, yüksek öğretim kurumlarının küreselleşmesine katkı yapar.	,901	57,7	80,4
	7. Bologna programı, yükseköğretimin paydaşlarına vizyon katar.	,891		
	1. Bologna programı modern, dinamik bir üniversite eğitim modeli sunmaktadır.	,762		
	4. Yükseköğretim sistemimiz tamamen kendi başına gelişebilecek kapasiteye sahiptir, fakat küreselleşme gereği Yükseköğretim sistemimiz Bologna programına katılarak Avrupa üniversite sisteminin bir	,751		

	üyesi olmalıdır.			
	2. Ulusal sistemi olduğu gibi muhafaza etmek gerekir çünkü Bologna programı sistemimizi tamamen tahrip etmektedir.	,602		
	3. Yükseköğretim kurumlarımız, eğitimdeki kendi avantajlı durumlarını kaybetmeden Bologna Uluslar arası Ağ sistemine katılmalıdır.	,451		
	TOTAL	-	% 57,7	80,4

*KMO değeri 0,846 *Bartlett Testi için p=0,00



Şekil 4.1. Bologna_A ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).

Bologna_A ölçeğinde faktör yüklerinde blga3 faktör yükü (,39) normal değerlerin altındadır. Ancak bu faktör yükü istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) ve çıkarıldığında RMSEA kabul edilebilir sınırların dışına çıktığından analizden çıkarılmamıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde model test değerleri $\chi^2 (22,125)$, $\chi^2/df (2,212)$ ve $p < 0,05$ bulunduğundan DFA'nın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca uyum indeks değerleri $GFI(,954)$, $CFI(,969)$, $RMSEA(,080)$ kabul edilebilir sınırlar dahilinde yer aldığından DFA sonucunun kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

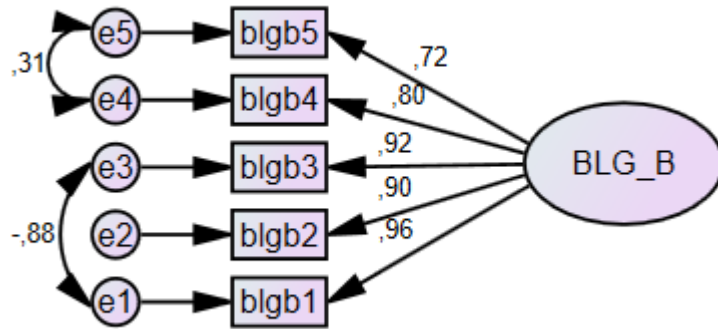
4.6.3.2. Bologna_B Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bologna_B ölçeği 5 maddesiyle yapılan faktör analizinde tek faktörlü yapısı ve KMO değeri ,864, Bartlett's test p value ($p < 0,05$) bulunduğundan veriler faktör analizine mükemmel uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Varyans açıklayıcılık oranı % 78,58 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.12. Bologna_B ölçeği faktör analizi.

Faktör Adı	Maddeler	Faktör ağırlığı	Açıklayıcılık (%)	Güvenilirlik
BLG_B	1. Bologna, üniversiteleri kalite artırma mekanizmalarını geliştirme konusunda cesaretlendirir.	,945	78,58	,799
	2. Bologna, üniversiteleri kendi kalitelerini değerlendirmelerine yardımcı olur.	,903		
	3. Bologna, kamuoyuna üniversitelerin kalite değerlendirmeleri konusunda yardımcı olur.	,878		
	4. Bologna, üniversitelerin özelliklerini geliştirme ve akademik mükemmeliyetçiliği kovalamalarına yardımcı olur.	,767		
	5. Bologna, yükseköğretim politikasının akreditasyon çıktılarına göre yapılmasını sağlar.	,702		
	TOTAL	-	% 78,58	,799

*KMO değeri 0,864 *Bartlett Testi için $p=0,00$



Şekil 4.2. Bologna_B Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).

Doğrulayıcı faktör analizinde model test değerleri χ^2 (13,592) , χ^2/df (3,398) ve $p < 0,05$ bulunduğundan DFA'nın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Uyum indeks değerleri **GFI**(,983),**CFI** (,992),**RMSEA** (,079) kabul edilebilir sınırlar dahilinde yer aldığından Bologna_B DFA sonucunun kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

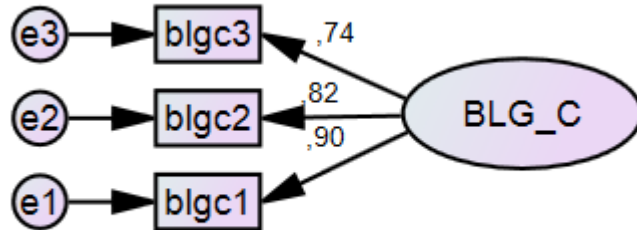
4.6.3.3. Bologna_C Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bologna_C ölçeği 4 maddesiyle yapılan faktör analizinde tek faktörlü yapısı ve KMO değeri ,757, Bartlett's test p value ($p < 0,05$) bulunduğundan veriler faktör analizine orta derecede uygundur. Varyans açıklama oranı % 61,250 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.13. Bologna_C ölçeği faktör analizi.

Faktör Adı	Maddeler	Faktör ağırlığı	Açıklayıcılık (%)	Güvenilirlik
BLG_C	1. Bologna Programı, çok önemli bir değişim kaynağıdır.	,881	61,250	80,3
	2. Bologna Programının bir pozitif gelişme sağladığına inanıyorum.	,812		
	3. Bologna Programı bir takım pozitif gelişmeler (değerlendirme sistemi, modüler sistem, daha büyük esneklik, Uluslar arası geçerlilik) sağlar.	,721		
	TOTAL	-	% 61,250	80,3

*KMO değeri 0,757 *Bartlett Testi için $p=0,00$



Şekil 4.3. Bologna_C Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).

Doğrulayıcı faktör analizinde model test değerleri χ^2 (4,014) , χ^2/df (4,014) ve $p < 0,05$ bulunduğundan Bologna_C ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Uyum indeks değerleri *GFI* (,982), *CFI* (,981), *RMSEA* (,079) kabul edilebilir sınırlar dahilinde yer aldığından Bologna_C ölçeği DFA sonucunun kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

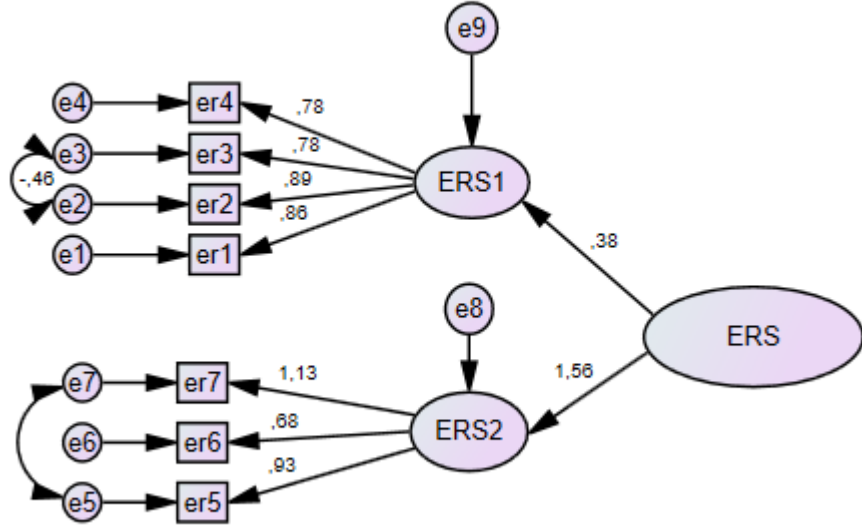
4.6.3.4. Erasmus Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Erasmus ölçeği 7 maddesiyle yapılan faktör analizinde iki faktörlü yapısı ve KMO değeri ,838 ve Bartlett's test p value ($p < 0,05$) bulunduğundan veriler faktör analizine mükemmel derecede uygundur. Varyans açıklama oranı % 78,167 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.14. Erasmus ölçeği faktör analizi.

Faktör Adı	Maddeler	Faktör ağırlığı	Açıklama (%)	Güvenilirlik (Cronbach's alpha)
ERS1	2. Erasmus faaliyetinin katılımcılara akademik katkıları vardır.	,872	45,34	,87
	1. Erasmus faaliyetinin katılımcılara Bireysel katkıları vardır	,845		
	4. Erasmus faaliyetinin katılımcılara yabancı dil kullanma becerisine katkıları vardır	,765		
	3. Erasmus faaliyetinin Sosyal etkileri vardır.	,765		
ERS2	7. Erasmus programı, yükseköğretimin paydaşlarına vizyon katar.	,913	32,83	,76
	5. Erasmus faaliyetinin katılımcıların üzerinde kültürel etkiler yaratır.	,903		
	6. Erasmus programı, yüksek öğretim kurumlarının küreselleşmesine katkı yapar.	,654		
	TOTAL	-	% 78,167	,789

*KMO değeri 0,811 *Bartlett Testi için $p = 0,00$



Şekil 4.4. Erasmus Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).

Doğrulayıcı faktör analizinde model test değerleri $\chi^2 (40,394)$, $\chi^2/df (4,038)$ ve $p < 0,05$ bulunduğundan Erasmus ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Uyum indeks değerleri **GFI**(,954),**CFI** (,978),**RMSEA** (,080) kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığından Erasmus ölçeği DFA sonucunun kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

4.6.3.5. Öğrenme Kapasitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

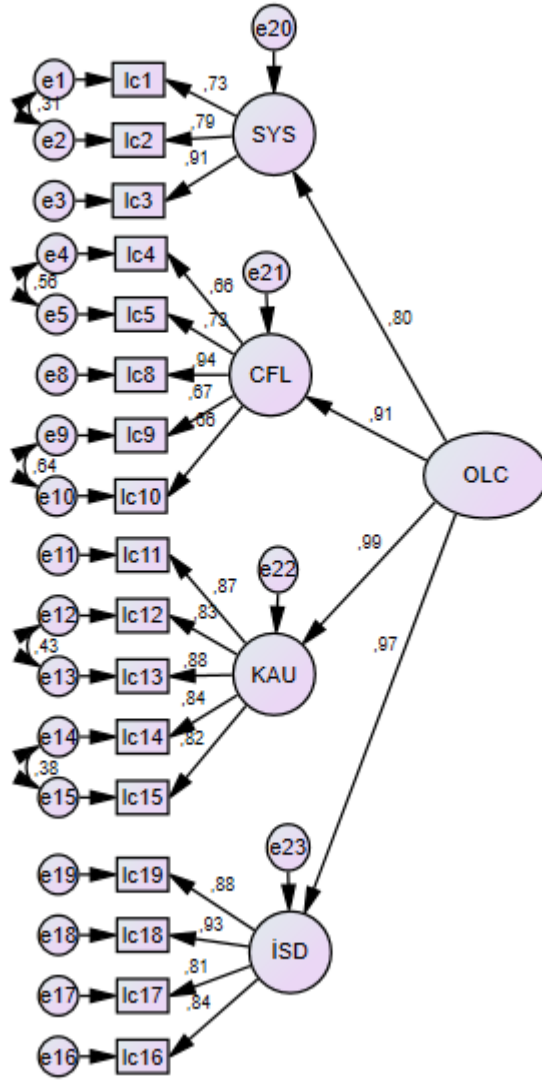
Öğrenme kapasitesi ölçeğinden 4 madde faktör yüklerinin düşük bulunması ile elenmiş kalan 17 maddeden yapılan faktör analizinde dört faktörlü yapısı ve KMO değeri ,911 , Bartlett's test p value ($p < 0,05$) bulunduğundan veriler faktör analizine mükemmel derecede uygundur. Varyans açıklama oranı % 72,156 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrenme kapasitesi ölçeği faktör analizi özet tablosu.

Faktör Adı	Maddeler	Faktör ağırlığı	Açıklanıcılık (%)	Güvenilirlik
SYS	3. Her iş sürecinin bütün bölümleri bir değerler zinciri oluşturacak şekilde birbirine bağlıdır.	,813	27,65	,78
	2. İş süreçlerinde yer alan bütün eylemler açıkça tanımlanmıştır.	,704		
	1. Çalışanlarımız kurumumuzdaki süreçlerin bir bütün olduğu ve kendi aralarında ilgili olduğunun farkındadır.	,654		
CFL	8. Kurumumda öğrenme firmamın bu sektörde varlığını devam etmesini garanti altına alabilmek için anahtar faktör olarak görülür.	,810	17,78	,76
	5. İş sürecindeki herhangi bir değişimdeki temel değerlerimiz gelişmenin anahtarı olan öğrenmeyi içerir.	,765		
	4. Temel olarak öğrenme kabiliyetimizin kurumumuzun gelişmesinde anahtar etken olduğu konusunda hemfikiriz.	,654		
	9. Kurumumda kendi kendine gelişen süreçleri geliştirmek için yeni yollar bulmaya düzenli olarak çalışmak gereklidir.	,605		
	10. Kurumumda kendi kendine gelişen süreçlere yeni bilgi teknolojilerini entegre etmem gereklidir.	,554		
KAU	13. Kurumum yeni iş yapma teknolojisi ve/veya metotlarından kolayca etkilenir.	,855	16,54	,73
	11. Kurumum kendi işleyişi ile ilgili teknolojideki yeni gelişmeleri sürekli araştırır.	,812		
	12. Kurumum yeni teknolojiler ve uygulamalarının potansiyel etkilerini düzenli olarak değerlendirir.	,801		
	14. Kurumumun teknoloji konusunda çevresel tarama yapacak spesifik mekanizması vardır.	,735		

	15. Kurumum diğer kurumlarda kullanılan metot/teknolojilerdeki değişimleri hemen tespit eder.	,654		
İSD	19. Teknolojik konularla ilgili olarak geçmiş tecrübelerden alınan derslerin canlı kalmasını sağlayacak yeterli miktarda kurum içi iletişim vardır.	,714	10,18 6	,703
	18. Teknolojik konularla ilgili olarak değerli içgörü ve metotların paylaşılması ve tüm Kurumuma yayılması kurumun politikasıdır.	,782		
	17. Teknolojik konularla ilgili olarak çalışmam daha iyi karar verebilmem için bilgisiyle beni etkilemeye çalışır.	,654		
	16. Bir çalışmam teknolojik konularla ilgili kurumuma faydalı bir şey bulursa hemen diğerlerini bilgilendirir.	,601		
	TOTAL	-	% 72,15 6	,806

*KMO değeri 0,916 *Bartlett Testi için $p=0,00$



Şekil 4.5. Öğrenme Kapasitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).

Doğrulayıcı faktör analizinde model test değerleri χ^2 (456,04) , χ^2/df (4,108) ve $p < 0,05$ bulunduğundan Öğrenme Kapasitesi ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Uyum indeks değerleri **GFI**(,902),**CFI** (,9503),**RMSEA** (,078) kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığından Öğrenme Kapasitesi DFA sonucunun kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

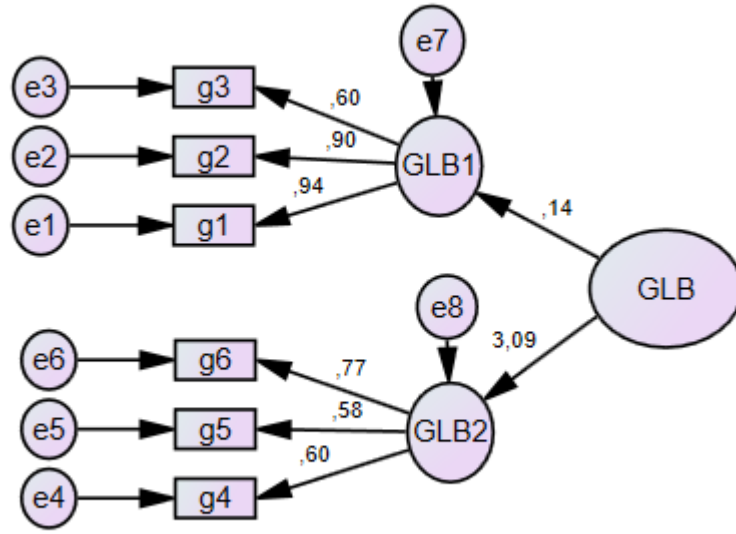
4.6.3.6. Küreselleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Küreselleşme ölçeği 6 maddesiyle yapılan faktör analizinde iki faktörlü yapısı ve KMO değeri ,757 ve Bartlett's test p value ($p < 0,05$) bulunduğundan veriler faktör analizine mükemmel derecede uygundur. Varyans açıklama oranı % 74,8 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.16. Küreselleşme ölçeği faktör analizi.

Faktör Adı	Maddeler	Faktör ağırlığı	Açıklama (%)	Güvenilirlik
GLB1	1. Eğitim yaşam boyu süren bir etkinlik olmalıdır.	,891	48,01	,807
	2. Eğitim, her zaman, her yerde ve yaşamın her alanında olmalıdır.	,801		
	3. Eğitim, eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözme becerilerine odaklanmalıdır.	,598		
GLB2	4. Öğrenme, toplumun gelişmesinde önemli bir etken olduğu için, eğitim toplumsal gelişmeye yatırım niteliğinde olmalıdır.	,707	41,97	,789
	5. Eğitim sistemi, öğrencilere küresel bir vatandaşlık anlayışı kazandırmalıdır.	,601		
	6. Eğitim, bireyler ve kurumlar arasında ortaklıklar kurma becerisini sağlamalıdır.	,567		
	TOTAL	-	% 74,8	,8340

*KMO değeri 0,757 *Bartlett Testi için $p = 0,00$



Şekil 4.6. Küreselleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).

Doğrulayıcı faktör analizinde model test değerleri $\chi^2 (19,233)$, $\chi^2/df (2,404)$ ve $p < 0,05$ bulunduğundan Küreselleşme ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Uyum indeks değerleri *GFI* (.979), *CFI* (.983), *RMSEA* (.069) kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığından Küreselleşme ölçeği DFA sonucunun kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

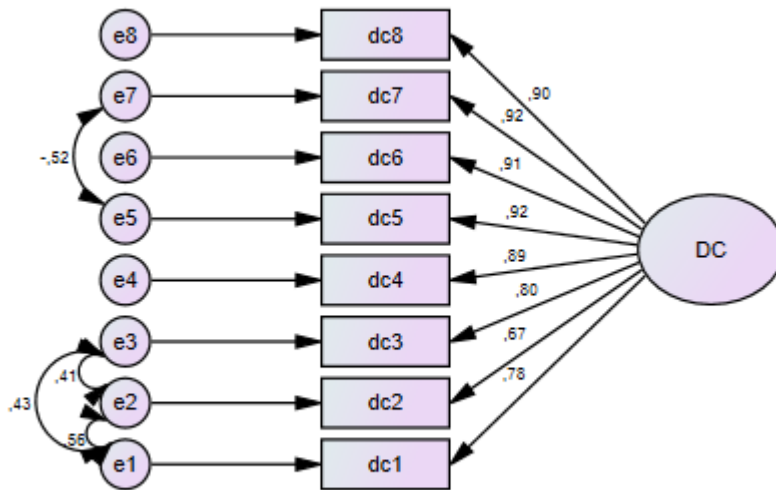
4.6.3.7. Gelişim Kültürü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Gelişim Kültürü ölçeği 8 maddesiyle yapılan faktör analizinde iki faktörlü yapısı ve KMO değeri ,913 ve Bartlett's test p value ($p < 0,05$) bulunduğundan veriler faktör analizine mükemmel derecede uygundur. Varyans açıklama oranı % 72,48 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.17. Gelişim kültürü ölçeği faktör analizi.

Faktör Adı	Maddeler	Faktör ağırlığı	Açıklanabilirlik (%)	Güvenilirlik
DC	5. Çalıştığım kurum tamamen özgün olan yönetici sitiline önem verir.	,910	72,48	,907
	7. Çalıştığım kurum yeni değişimler için cesareti olan çalışanlara ağırlık verir.	,902		
	8. Çalıştığım kurum sürekli yenilik ve denemeler yapan çalışanlar üzerine odaklanır.	,891		
	6. Çalıştığım kurum karar almada yaratıcı fikirleri benimsemektedir.	,780		
	1. Çalıştığım kurum verimlilik ve yaratıcılığa ağırlık verir.	,762		
	4. Çalıştığım kurum reformcu ve risk alan yöneticiye önem verir.	,751		
	3. Çalıştığım kurum zorlu ve fırsatlarla dolu işler almakta esnekler.	,664		
	2. Çalıştığım kurum AR-GE ve yeni ürüne ağırlık verir.	,603		
	TOTAL	-	% 72,48	,907

*KMO değeri 0,913 *Bartlett Testi için p=0,00



Şekil 4.7. Gelişim Kültürü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).

Doğrulayıcı faktör analizinde model test değerleri $\chi^2 (71,510)$, $\chi^2/df (2,404)$ ve $p < 0,05$ bulunduğundan Gelişim Kültürü ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Uyum indeks değerleri **GFI**(,942),**CFI** (,975), **RMSEA** (,076) kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığından Gelişim Kültürü Ölçeği DFA sonucunun kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

4.6.4. Araştırma Modelindeki Hipotezlerin Testleri

Bu araştırma modelinde önerilen hipotezleri test etmek için Korelasyon ve Regresyon analizleri kullanılmıştır.

Tablo 4.18. Araştırma Ölçeklerinin Boyutları Arasında Korelasyon Analizi.

No	Boyutlar	1	2	3	4	5
1	BLG	1				
2	DC	,239**	1			
3	ER	,228**	,171**	1		
4	GLB	,100*	,194**	,187**	1	
5	OLC	,282**	,753**	,269**	,112*	1

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

- Erasmus faaliyeti ile organizasyonel öğrenme kapasitesi arasında pozitif yönde (,269) istatistiksel olarak anlamlı ilişki söz konusudur.
- Bologna faaliyeti ile organizasyonel öğrenme kapasitesi arasında pozitif yönde (,282) istatistiksel olarak anlamlı ilişki mevcuttur.
- Erasmus faaliyeti ile küreselleşme arasında pozitif yönde (,187) istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

- Bologna faaliyeti ile küreselleşme arasında pozitif yönde (,100) istatistiksel olarak anlamlı ilişki mevcuttur.
- Gelişim kültürü ile küreselleşme arasında pozitif yönde (,194) istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır.
- Organizasyonel öğrenme kapasitesi ile küreselleşme arasında pozitif yönde (,112) istatistiksel olarak anlamlı ilişki söz konusudur.

4.6.4.1. Erasmus Değişkeninin Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi Üzerine Etkisi

Tablo 4.19. Organizasyonel öğrenme kapasitesi boyutunun Erasmus tarafından yordanması.

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,236	,259		8,629	,000*
ER	,282	,059	,269	4,803	,000*

$R^2 = \% 7,2$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Organizasyonel öğrenme kapasitesi boyutunun Erasmus tarafından yordanmasını açıklayan regresyon analizinde beta katsayısı (,282) ve ($p < 0,01$) olduğundan pozitif anlamlı etki söz konusudur. Erasmus boyutunun değeri artarsa organizasyonel öğrenme kapasitesi boyutunun değeri de artar. Erasmus boyutunun organizasyonel öğrenme kapasitesi boyutunu açıklama oranı % 7,2 olarak gerçekleşmiştir.

Bu sebeple, “Erasmus faaliyeti organizasyonel öğrenme kapasitesi üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 1 Kabul).

4.6.4.2. Bologna Değişkeninin Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi Üzerine Etkisi

Organizasyonel öğrenme kapasitesi boyutunun Bologna tarafından yordanmasını açıklayan regresyon analizinde beta katsayısı (,220) ve ($p<0,01$) olduğundan pozitif anlamlı etki söz konusudur. Bologna boyutunun değeri artarsa Organizasyonel öğrenme kültürü boyutunun değeri de artar. Bologna boyutunun Organizasyonel öğrenme kültürü boyutunu açıklama oranı % 7,9 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.20. Bologna boyutunun Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi tarafından yordanması.

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,655	,165		16,058	,000**
BLG	,220	,044	,282	5,049	,000**

$R^2 = \% 7,9$ ** $p<0,01$ * $p<0,05$

Bu sebeple, “Bologna faaliyeti organizasyonel öğrenme kapasitesi üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 2 Kabul).

4.6.4.3. Erasmus Değişkeninin Küreselleşme Üzerine Etkisi

Küreselleşme boyutunun Erasmus tarafından yordanmasını açıklayan regresyon analizinde beta katsayısı (,111) ve ($p<0,01$) olduğundan pozitif anlamlı etki söz konusudur. Erasmus boyutunun değeri artarsa Küreselleşme boyutunun değeri de artar. Erasmus boyutunun Küreselleşme boyutunu açıklama oranı % 3,5 olarak gerçekleşmiştir

Tablo 4.21. Küreselleşme boyutunun Erasmus boyutu tarafından yordanması.

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4,341	,150		29,032	,000**
ER	,111	,034	,187	3,276	,001**

$R^2 = \% 3,5$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Bu sebeple, “Erasmus faaliyeti küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 3 Kabul).

4.6.4.4. Bologna Değişkeninin Küreselleşme Üzerine Etkisi

Tablo 4.22. Küreselleşme boyutunun Bologna boyutu tarafından yordanması.

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4,662	,097		48,071	,000
BLG	,044	,026	,100	1,732	,084

$R^2 = \% 3,5$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Bologna boyutunun Küreselleşme tarafından yordanmasını açıklayan regresyon analizinde beta katsayısı (,044) ve ($p > 0,05$) olduğundan anlamlı etki bulunamamıştır.

Bu sebeple, “Bologna faaliyeti küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmamıştır (Hipotez 4 Red).

4.6.4.5. Gelişim Kültürü Değişkeninin Küreselleşme Üzerine Etkisi

Tablo 4.23. Küreselleşme boyutunun Gelişim Kültürü boyutu tarafından yordanması

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4,561	,081		56,512	,000**
DC					
(Gelişim Kültürü)	,079	,023	,194	3,410	,001**

$R^2 = \% 3,8$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Küreselleşme boyutunun gelişim kültürü tarafından yordanmasını açıklayan regresyon analizinde beta katsayısı (,079) ve ($p < 0,01$) olduğundan pozitif anlamlı etki söz konusudur. Gelişim kültürü boyutunun değeri artarsa Küreselleşme boyutunun değeri de artar. Gelişim kültürü boyutunun Küreselleşme boyutunu açıklama oranı % 3,8 olarak gerçekleşmiştir.

Bu sebeple, “Gelişim kültürü küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 5 Kabul).

4.6.4.6. Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi Değişkeninin Küreselleşme Üzerine Etkisi

Küreselleşme boyutunun organizasyonel öğrenme kapasitesi tarafından yordanmasını açıklayan regresyon analizinde beta katsayısı (,024) ve ($p < 0,01$) olduğundan pozitif anlamlı etki söz konusudur. Organizasyonel öğrenme kapasitesi boyutunun değeri artarsa Küreselleşme boyutunun değeri de artar.

Organizasyonel öğrenme kapasitesi boyutunun küreselleşme boyutunu açıklama oranı % 5,6 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.24. Küreselleşme boyutunun Organizasyonel Öğrenme Kapasitesi boyutu tarafından yordanması

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	5,342	,075		27,314	,000**
DC (Gelişim Kültürü)	,054	,024	,112	2,510	,001**

$R^2 = \% 5,6$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Bu sonuca göre, “Organizasyonel öğrenme kapasitesi küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 6 Kabul).

5. BÖLÜM

SONUÇ

5.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar

Üniversitede görev yapan akademisyenlerin ankete katılımı ile veriler elde edilmiştir. Veri analizleri ile demografik özelliklere göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Hem İngilizce dili hem de Türkçe dili ile yazılan literatürde yer alan ölçeklere ankette yer verilmiştir. İngilizce eğitimi ve öğretimi ile uğraşan akademik personelden ankette kullanılan İngilizce dili ile yazılmış ölçeklerde yer alan ifadelerinin tercümelere konusunda da destek alınmıştır. Bu nedenle dilsel geçerlilik olduğu varsayılmaktadır.

Ölçeklerin güvenilirlik testleri yapılmış ve elde edilen Cronbach alpha değerlerinin orijinal anket değerlerine yakın olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anket ölçekleri için, AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Böylece, araştırma anketine katılan katılımcıların yanıtları ile oluşan verilerin analizinin ölçeklerin orijinal faktörlerini doğruladığı tespit edilmiştir.

Araştırma hipotezleri, korelasyon ve regresyon analizleri ile sınanmıştır. Başka bir ifadeyle, bu araştırma modelinde önerilen hipotezleri test etmek için Korelasyon ve Regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada test edilmek üzere önerilen araştırma modeli ile uyumlu aşağıdaki hipotezler sınanmıştır.

- “Erasmus faaliyeti organizasyonel öğrenme kapasitesi üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 1 Kabul).
- “Bologna faaliyeti organizasyonel öğrenme kapasitesi üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 2 Kabul).
- “Erasmus faaliyeti küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 3 Kabul).
- “Bologna faaliyeti küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmamıştır (Hipotez 4 Red).
- “Gelişim Kültürü küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 5 Kabul).

- “Organizasyonel öğrenme kapasitesi küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” hipotezi doğrulanmıştır (Hipotez 6 Kabul).

Araştırma hipotezleri regresyon analizi ile test edildiğinde toplam 6 hipotezden 5'i doğrulanmıştır.

Hipotez 4, “Bologna faaliyeti küreselleşme üzerinde etki etmektedir.” Hipotezi kabul edilmemiştir.

Bologna süreci müfredat programlarının biçim şartlarına dönük bir düzenleme olduğundan yükseköğretim kurumlarının küreselleşmesinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2. Araştırma Kısıtları

Bu araştırma İstanbul'da bir vakıf üniversitesindeki öğretim elemanları arasında yapılmıştır. Araştırma, Türkiye'deki yükseköğretim sistemini ele almaktadır. Diğer ülkelerde yükseköğretim sistemlerinde küreselleşmenin etkileri üzerine benzer bir araştırma yapıldığında Türkiye'deki araştırmanın çıktılarını kıyasla farklı sonuçlar elde edilmesi beklenebilir. Bunun sebebi hem kültürel farklılıkların hem de yükseköğretim sistemlerindeki farklılıkların yapılacak araştırmanın sonuçlarını etkileyebileceğindedir. Bu sebeple bu araştırmanın çıktılarının genelleştirmesinde bu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

5.3. Geleceğe Yönelik Çalışma Alanları

Bu araştırmanın bir benzeri daha geniş bir örnekleme, farklı devlet ve vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının katkılarıyla yapılmasında fayda olacaktır. Aynı şekilde ülkemizdeki bu çalışmaların sonuçlarının farklı ülkelerdeki benzer araştırma sonuçlarıyla da karşılaştırılması üniversiteler üzerindeki küreselleşmenin etkilerinin farklı kültürlerdeki karşılıklarının kıyaslanması açısından önemli göstergeler sağlayacaktır. İleriye dönük yapılabilecek bir diğer önemli araştırma ise uluslararası akreditasyonların üniversitelerdeki küreselleşmeye olan etkileri olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adeyinka, T. (2015). Information Literacy and Lifelong Learning: A review of Literature. Keengwe, J. (Eds.). *Promoting Active Learning through the Integration of Mobile and Ubiquitous Technologies* içinde (s. 223-234). Hershey: IGI Global.
- Akkoç, İ. (2012). Gelişim Kültürü ve Etik İklimin Yenilikçiliğe Etkisinde Dağıtım Adaletinin Rolü. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3), 45-60.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Aydoğan, E., Orhan, F., Naldöken, Ü., Beylik, U. & Aksay, K. (2011). Sağlık Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Kapasitesi: Bir Kamu Hastanesi Örneği. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 191-213.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet Dönemi Üniversite Reformları Bağlamında Üniversitelerimizde Demokratiklik Tartışmaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 23-49.
- Aydın, R. (2010). Küreselleşme ve Yükseköğretim. *İz Atılım Üniversitesi Dergisi*, 9, 1-3.
- Aynî, M. A. (2007). *Darülfünun Tarihi*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Baldwin, J. (1995). Innovation: The key to success in small firms. *Statistics Canada and Canadian Institute for Advanced Research*. No. 76.
- Beugelsdijk, S., Koen, C.I. & Noorderhaven, N.G. (2006). Organizational culture and relationship skills. *Organization Studies*, 27(6), 833-854.
- Burns, T. & Stalker, G.M. (1961). *The Management Of Innovation*. London: Tavistock Publications.
- Chiva, R. & Alegre, J. (2009). Organizational Learning Capacity and Job Satisfaction: An Empirical Assessment in the Ceramic Tile Industry. *British Journal Of Management*, 20, 323-340.

- Çalık, T. & Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelik, Z. (2012). Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 100-105.
- Daft, R. & Marcic, D. (1998). *Understanding Management*. Forth Worth: Dryden Press.
- Denison, D.R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate?. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Deshpande, R. & Webster, JR. F.E. (1989). Organizational Culture and Marketing: Defining the Research Agenda. *Journal of Marketing*, 53, 3-15.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organizational Studies*, 14(3), 375-394.
- Doğan, İ. (1999). Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, 25-27 Kasım 1999, Ankara: Tekışık.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 407-442.
- Duman, T. (2001). Avrupa birliği eğitim programları “Socrates programı”. *Milli Eğitim Dergisi*, (149), 74-80.
- Egorov, E. & Sukhova, E. (2006). Readiness to Become Part of the Bologna Process. *Russian Education and Society*, 48(10), 16-31.
- Edinsel, K. (2008). *Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması 'Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi': 2007-2008 Sonuç Raporu*. Ankara: YÖK.
- Erdem, A.R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.

- Erdoğan, A. (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Garvin, D. (1993). Building learning organizations. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Garner, L. H. (2002). *Education for the Twenty-first Century: Leadership for Globalization*. Iowa: Second Korea-U.S. Forum.
- Gençer, G. (2009). Avrupa birliği eğitim ve gençlik programları; Erasmus programı ve Türkiye yüksek öğretiminde programın uygulanması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Glisson, C. & James, L.R. (2002). The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 767-794.
- Görkem, H. (2014). Bologna Sürecinde Maliye Bölümleri ve Maliye Eğitimi: Öğrenci Görüşleri. *Journal of Life Economics*, 1(1), 13-40.
- Hou, Y.-C., Morse, R., Ince, M., Chen, H.-J., Chiang, C.-L. & Chan, Y. (2015). Is the Asian quality assurance system for higher education going glonacal? Assessing the impact of three types of program accreditation on Taiwanese universities. *Studies in Higher Education*, 40(1), 83-105.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures' Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- James, L.R., Choi, C.C., Ko, C.-H.E., McNeil, P.K., Minton, M.K. & Wright, M.A. (2007). Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 5-32.
- Jashapara, A. (1993). The competitive learning organization: A quest for the Holy Grail. *Management Decision*, 31(8), 52-62.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kafadar, O. (2000). *Türkiye'de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi*.

İstanbul: İz Yayıncılık.

Karataş, S. (2003). Osmanlı Eğitim Sisteminde Batılılaşma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 231-242.

Korkut, H. (2001). *Sorgulanan Yükseköğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükcan, T. & Gür, B.S. (2009). *Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: Pelin Ofset.

Lok, P., Westwood, R. & Crawford, J. (2005). Perceptions Of Organizational Subculture And Their Significance For Organizational Commitment. *Applied Psychology*, 54(4), 490-514.

Martins, E.C. & Terblanche, F. (2003). Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64- 74.

Miron, E., Erez, M. & Naheh, E. (2004). Do personal characteristics and cultural values that promote innovation, quality, and efficiency compete or complement each other?. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 175-199.

Ortaylı, İ. (2008). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Oden, H.W. (1997). *Managing Corporate Culture, Innovation and Intrapreneurship*. Westport: Conn, Quorum Books.

Özdem, G. (2013). Yükseköğretim Kurumlarında ERASMUS Programının Değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 61-98.

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.

Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1989). Towards the Learning Company. *Management Education and Development*, 20(1), 1-8.

Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1997). *The Learning Company: A*

Strategy for Sustainable Development. Maidenhead: McGraw-Hill Publishing Company.

Poskiene A. (2006). Organizational culture and innovations. *Engineering Economics*, 46(1), 45- 50.

Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco, California: Jossey- Bass.

Quinn, R. E. & Spreitzer, G. E. (1991). The Psychometrics of the Competing Values Culture Instrument and an Analysis of the Impact of Organizational Culture on Quality of Life. *Research on Organizational Change and Development*, 5, 115-142.

Sankar, Y. (2003). Designing the learning organization as an information-processing system: Some design principles from the systems paradigm and cybernetics. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 6(4), 501-521.

Shaw, M.A., Chapman, D.W. & Romyantseva, N.L. (2013). Organizational culture in the adoption of the Bologna process: a study of academic staff at a Ukrainian university. *Studies in Higher Education*, 38(7), 989-1003.

Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Scott, T., Mannion, R., Marshall, M. & Davies, H. (2003). Does Organizational Culture Influence Healthcare Performance? A Review Of The Evidence. *Journal of Health Services Research and Policy*, 8(2), 105-117.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Süngü, H. ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.

Şaylan, G. (1995). *Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşleri*. Ankara: İmge Yayınevi.

Tatlıldil, E. & Günder, E.E. (2013). Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları

Üzerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 259-277.

Teo, H., Wang, X., Wei, K., Sia, C. & Lee, M.K.O. (2006). Organizational Learning Capacity and Attitude Toward Complex Technological Innovations: An Empirical Study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(2), 264-279.

Teichler, U. & Janson, K. (2007). The professional values of temporary study in another European country: Employment and work of former Erasmus students. *Journal of Studies in International Education*, 11(3), 486-495.

Tekeli, İ. (2007). Cumhuriyet öncesinde üniversite kavramının ortaya çıkışı ve gerçekleştirilmesinde alınan yol. Aras, N. K., Dölen, E. ve Bahadır, O. (Eds.). *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi 1861-1961* içinde (s. 19-51). Ankara: TÜBA.

Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

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

Tsang, E. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89.

Tseng, Y. F. & Lee, T. Z. (2009). Comparing appropriate decision support of human resource practices on organizational performance with DEA/AHP model. *Expert Systems with Applications*, 36, 6548-6558.

Üzkurt, C. ve Şen, R. (2012). Örgüt kültürü ve örgütsel yeniliğin pazarlama yeniliğine etkisi: Gazlı içecek sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 27-50.

Ülker, H.İ. (2010). Üniversitelerin Yeniden Yapılanmalarının Kısa Tarihçesi. *İz Atılım Üniversitesi Dergisi*, 9, 25-27.

Ünal, M. (2011). Avrupa birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi. (*Yayınlanmamış doktora tezi*), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ürekli, F. (2002). Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 382-406.

Wang, D. S., & Shyu, C. L. (2003). The impact of organizational culture and knowledge sharing motivation on knowledge sharing. *Sun Yat-Sen Management Review*, 11(3), 409-431.

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

EKLER

Ek 1. Katılımcı Anketi

Değerli Katılımcı;

Bu anket formu İstanbul AREL Üniversitesi bünyesinde yürütülmekte olan bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Anketten elde edilen bilgiler tamamen gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anketi cevaplayarak çalışmalarımıza sağladığınız değerli katkılarınız için teşekkür ederiz. Saygılarımızla,

Cinsiyetiniz:	(1) Bay	(2) Bayan		
Yaşınız:	(1) 25'den az	(2) 25-29	(3) 30-34	(4) 35 ve üzeri
Eğitim Düzeyiniz:	(1) Arş.Gör.	(2) Öğr.Gör.	(3) Yrd.Doç.Dr	(4) Doç.Dr. / Prof.Dr.
Göreviniz:	(1) Öğretim faaliyeti	(2) Orta Kademe Yönetici/ Öğretim faaliyeti	(3) Yönetici/ Öğretim faaliyeti	
İşletmedeki Kıdeminiz:	(1) 1 yıldan az	(2) 1-2 yıl arası	(3) 2-3 yıl arası	(4) 3 yıl ve üzeri
Mesleki Deneyiminiz:	(1) 1 yıldan az	(2) 1-5 yıl arası	(3) 5-10 yıl arası	(4) 10 yıl ve üzeri

Aşağıdaki ifadeleri BOLOGNA Sürecini göz önüne alarak belirtilen kriterlere göre yanıtlayınız : Bu kriterler:

(5) Kesinlikle Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

1. Bologna programı modern, dinamik bir üniversite eğitim modeli sunmaktadır. (5) (4) (3) (2) (1)

2. Ulusal sistemi olduğu gibi muhafaza etmek gerekir çünkü Bologna programı sistemimizi tamamen tahrip etmektedir. (5) (4) (3) (2) (1)

3. Yükseköğretim kurumlarımız, eğitimdeki kendi avantajlı durumlarını kaybetmeden Bologna Uluslar arası Ağ sistemine katılmalıdır. (5) (4) (3) (2) (1)

4. Yükseköğretim sistemimiz tamamen kendi başına gelişebilecek kapasiteye sahiptir, fakat küreselleşme gereği Yükseköğretim sistemimiz Bologna programına katılarak Avrupa üniversite sisteminin bir üyesi olmalıdır. (5) (4) (3) (2) (1)

5. Bologna programı, yüksek öğretim kurumlarının küreselleşmesine katkı yapar. (5) (4) (3) (2) (1)

6. Bologna programı, yükseköğretimin paydaşlarına vizyon katar. (5) (4) (3) (2) (1)

Aşağıdaki ifadeleri BOLOGNA Sürecini göz önüne alarak belirtilen kriterlere göre yanıtlayınız : Bu kriterler:

**(5) Kesinlikle Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (2) Katılmıyorum
(1) Hiç Katılmıyorum**

1. Bologna, üniversiteleri kalite artırma mekanizmalarını geliştirme konusunda cesaretlendirir.	(5) (4) (3) (2) (1)
2. Bologna, üniversiteleri kendi kalitelerini değerlendirmelerine yardımcı olur.	(5) (4) (3) (2) (1)
3. Bologna, kamuoyuna üniversitelerin kalite değerlendirmeleri konusunda yardımcı olur.	(5) (4) (3) (2) (1)
4. Bologna, üniversitelerin özelliklerini geliştirme ve akademik mükemmeliyetçiliği koalamalarına yardımcı olur.	(5) (4) (3) (2) (1)
5. Bologna, yükseköğretimin politikasının akreditasyon çıktılarına göre yapılmasını sağlar.	(5) (4) (3) (2) (1)

Aşağıdaki ifadeleri BOLOGNA Sürecini göz önüne alarak belirtilen kriterlere göre yanıtlayınız : Bu kriterler:

**(5) Kesinlikle Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (2) Katılmıyorum
(1) Hiç Katılmıyorum**

1. Bologna Programı, çok önemli bir değişim kaynağıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)
2. Bologna Programının bir pozitif gelişme sağladığına inanıyorum.	(5) (4) (3) (2) (1)
3. Bologna Programı bir takım pozitif gelişmeler (değerlendirme sistemi, modüler sistem, daha büyük esneklik, Uluslar arası geçerlilik) sağlar.	(5) (4) (3) (2) (1)
4. Bologna Programı bir takım negatif gelişmeler (test, uygulamada yanlış adımlar) yaratır.	(5) (4) (3) (2) (1)

Aşağıdaki ifadeleri ERASMUS sistemini göz önüne alarak belirtilen kriterlere göre yanıtlayınız : Bu kriterler:

**(5) Kesinlikle Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (2) Katılmıyorum
(1) Hiç Katılmıyorum**

1. Erasmus faaliyetinin katılımcılara Bireysel katkıları vardır	(5) (4) (3) (2) (1)
2. Erasmus faaliyetinin katılımcılara akademik katkıları vardır.	(5) (4) (3) (2) (1)
3. Erasmus faaliyetinin Sosyal etkileri vardır.	(5) (4) (3) (2) (1)
4. Erasmus faaliyetinin katılımcılara yabancı dil kullanma becerisine katkıları vardır	(5) (4) (3) (2) (1)
5. Erasmus faaliyetinin katılımcıların üzerinde kültürel etkiler yaratır.	(5) (4) (3) (2) (1)
6. Erasmus programı, yüksek öğretim kurumlarının küreselleşmesine katkı yapar.	(5) (4) (3) (2) (1)
7. Erasmus programı, yükseköğretimin paydaşlarına vizyon katar.	(5) (4) (3) (2) (1)

Aşağıdaki ifadeleri KÜRESELLEŞEN EĞİTİM sistemini göz önüne alarak belirtilen kriterlere göre yanıtlayınız : Bu kriterler:	
(5) Kesinlikle Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum	
1. Eğitim yaşam boyu süren bir etkinlik olmalıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)
2. Eğitim, her zaman, her yerde ve yaşamın her alanında olmalıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)
3. Eğitim, eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözmeye becerilerine odaklanmalıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)
4. Öğrenme, toplumun gelişmesinde önemli bir etken olduğu için, eğitim toplumsal gelişmeye yatırım niteliğinde olmalıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)
5. Eğitim sistemi, öğrencilere küresel bir vatandaşlık anlayışı kazandırmalıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)
6. Eğitim, bireyler ve kurumlar arasında ortaklıklar kurma becerisini sağlamalıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)

Aşağıdaki ifadeleri KURUMUNUZU göz önüne alarak belirtilen kriterlere göre yanıtlayınız : Bu kriterler:	
(5) Kesinlikle Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum	
1. Çalıştığım kurum verimlilik ve yaratıcılığa ağırlık verir.	(5) (4) (3) (2) (1)
2. Çalıştığım kurum AR-GE ve yeni ürüne ağırlık verir.	(5) (4) (3) (2) (1)
3. Çalıştığım kurum zorlu ve fırsatlarla dolu işler almakta esnekler.	(5) (4) (3) (2) (1)
4. Çalıştığım kurum reformcu ve risk alan yöneticiye önem verir.	(5) (4) (3) (2) (1)
5. Çalıştığım kurum tamamen özgün olan yönetici sitiline önem verir.	(5) (4) (3) (2) (1)
6. Çalıştığım kurum karar almada yaratıcı fikirleri benimsemektedir.	(5) (4) (3) (2) (1)
7. Çalıştığım kurum yeni değişimler için cesareti olan çalışanlara ağırlık verir.	(5) (4) (3) (2) (1)
8. Çalıştığım kurum sürekli yenilik ve denemeler yapan çalışanlar üzerine odaklanır.	(5) (4) (3) (2) (1)

Aşağıdaki ifadeleri kendi KURUMUNUZU göz önüne alarak belirtilen kriterlere göre yanıtlayınız : Bu kriterler:	
(5) Kesinlikle Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum	
1. Çalışanlarımız kurumumuzdaki süreçlerin bir bütün olduğu ve kendi aralarında ilgili olduğunun farkındadır.	(5) (4) (3) (2) (1)
2. İş süreçlerinde yer alan bütün eylemler açıkça tanımlanmıştır.	(5) (4) (3) (2) (1)
3. Her iş sürecinin bütün bölümleri bir değerler zinciri oluşturacak şekilde birbirine bağlıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)

Aşağıdaki ifadeleri kendi KURUMUNUZU göz önüne alarak belirtilen kriterlere göre yanıtlayınız : Bu kriterler:

**(5) Kesinlikle Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (2) Katılmıyorum
(1) Hiç Katılmıyorum**

4. Temel olarak öğrenme kabiliyetimizin kurumumuzun gelişmesinde anahtar etken olduğu konusunda hemfikiriz.	(5) (4) (3) (2) (1)
5. İş sürecindeki herhangi bir değişimdeki temel değerlerimiz gelişmenin anahtarı olan öğrenmeyi içerir.	(5) (4) (3) (2) (1)
6. Çalışanlarını sürekli öğrenmeye teşvik etmek kurumumuzun politikasıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)
7. Bu kurumdaki anlayış çalışanın öğrenmesinin bir harcama değil bir yatırım olduğudur.	(5) (4) (3) (2) (1)
8. Kurumumda öğrenme firmamın bu sektörde varlığını devam etmesini garanti altına alabilmek için anahtar faktör olarak görülür.	(5) (4) (3) (2) (1)
9. Kurumumda kendi kendine gelişen süreçleri geliştirmek için yeni yollar bulmaya düzenli olarak çalışmak gereklidir.	(5) (4) (3) (2) (1)
10. Kurumumda kendi kendine gelişen süreçlere yeni bilgi teknolojilerini entegre etmem gereklidir.	(5) (4) (3) (2) (1)
11. Kurumum kendi işleyişi ile ilgili teknolojideki yeni gelişmeleri sürekli araştırır.	(5) (4) (3) (2) (1)
12. Kurumum yeni teknolojiler ve uygulamalarının potansiyel etkilerini düzenli olarak değerlendirir.	(5) (4) (3) (2) (1)
13. Kurumum yeni iş yapma teknolojisi ve/veya metotlarından kolayca etkilenir.	(5) (4) (3) (2) (1)
14. Kurumumun teknoloji konusunda çevresel tarama yapacak spesifik mekanizması vardır.	(5) (4) (3) (2) (1)
15. Kurumum diğer kurumlarda kullanılan metot/teknolojilerdeki değişimleri hemen tespit eder.	(5) (4) (3) (2) (1)
16. Bir çalışanın teknolojik konularla ilgili kurumuma faydalı bir şey bulursa hemen diğerlerini bilgilendirir.	(5) (4) (3) (2) (1)
17. Teknolojik konularla ilgili olarak çalışanın daha iyi karar verebilmemesi için bilgisiyle beni etkilemeye çalışır.	(5) (4) (3) (2) (1)
18. Teknolojik konularla ilgili olarak değerli içgörü ve metotların paylaşılması ve tüm Kurumuma yayılması kurumun politikasıdır.	(5) (4) (3) (2) (1)
19. Teknolojik konularla ilgili olarak geçmiş tecrübelerden alınan derslerin canlı kalmasını sağlayacak yeterli miktarda kurum içi iletişim vardır.	(5) (4) (3) (2) (1)
20. Teknolojik konularla ilgili olarak kurumumun rekabet gücünü artıracak spesifik bilgi paylaşma sistemi yoktur.	(5) (4) (3) (2) (1)
21. Teknolojik konularla ilgili olarak Kurumumdaki personel değişimi (devri) ilgili teknik bilgidir azalma ile sonuçlanır.	(5) (4) (3) (2) (1)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI VE SOYADI : BURAK YILDIZ
DOĞUM YERİ VE TARİHİ : ZONGULDAK / 10.01.1974
MEDENİ HALİ : EVLİ
E-MAIL : BURAK.YILDIZ@VERINOD.COM
ADRES (EV) : YENİBOSNA / İSTANBUL

EĞİTİM DURUMU

1992 – 1997 LİSANS : Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Mühendislik Fakültesi
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği
1994 – 1997 LİSE : Tire Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu

YABANCI DİL : İNGİLİZCE

İŞ TECRÜBESİ

2007 – 2014 NXP Semiconductors İstanbul / Türkiye
Türkiye Genel Müdürü
2006 – 2007 INTEL Kalifornia / USA
İş Geliştirme Müdürü
2004 – 2006 INTEL İstanbul / Türkiye
Bölge Satış Müdürü
2003 – 2004 STMicroelectronics İstanbul / Türkiye
Yazılım Proje Müdürü
2000 - 2003 WINDRIVER Kalifornia / USA
Teknik Pazarlama Müdürü
1997 – 2000 VESTEL Kalifornia / USA
Yazılım Mühendisi