

**T.C.
KARA HARP OKULU
SAVUNMA BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAREKÂT ARAŞTIRMASI ANA BİLİM DALI**

**AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMI KAPSAMINDAKİ
PROJELERİN BAZI EĞİTİM VE BAŞARIM GÖSTERGELERİYLE
İLİŞKİSİ: ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Neslihan GİRAY**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. H. Nejat BASIM**

**Tez Eş Danışmanı
Dr. Filiz ERSÖZ**

ANKARA – 2010

TEZ TANITIM FORMU

TEZİN TARİHİ : 19.08.2010

TEZİN TİPİ : Yüksek Lisans Tezi

TEZİN BAŞLIĞI : Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programı Kapsamındaki Projelerin Bazı Eğitim ve Başarı Göstergeleriyle İlişkisi: Ortaöğretim Okullarında Bir Araştırma.

TEZİN YAPILDIĞI BİRİM : Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Harekât Araştırması Ana Bilim Dalı.

DAĞITIM LİSTESİ : Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Tez Hazırlama, Onay, Dağıtım ve Muhafaza Esasları Kılavuzunda Belirtilen Yerlere.

TEZİN ÖZETİ : Bu çalışma; ortaöğretim okullarının, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programı kapsamındaki projelere katılımlarının, bazı eğitim ve başarı göstergeleriyle ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ankara'da bulunan 229 genel ortaöğretim okulunun, MEB'den ve Ulusal Ajans'tan alınan verileri kullanılarak, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımları incelenmiştir. Bu projelere katılımda, söz konusu okulların kurum türü, okul türü, derslik ve öğrenci sayıları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı, ÖSS yerleşme durumları, ÖSS yerleşme oranları, ÖSS başarı puanları ve TÜBİTAK Bilim Ödülleri göstergelerinden hangilerinin etkili olduğu araştırılmıştır. Yapılan analizler sonunda projelere katılımda, ÖSS yerleşme oranının ve okul türlerinden Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER : Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, Proje, Türk Eğitim Sistemi, Okul Başarısı, Eğitim, Ortaöğretim Okulları.

SAYFA SAYISI : 100

GİZLİLİK DERECESESİ : Tasnif Dışı

**T.C.
KARA HARP OKULU
SAVUNMA BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAREKÂT ARAŞTIRMASI ANA BİLİM DALI**

**AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMI KAPSAMINDAKİ
PROJELERİN BAZI EĞİTİM VE BAŞARIM GÖSTERGELERİYLE
İLİŞKİSİ: ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Neslihan GİRAY**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. H. Nejat BASIM**

**Tez Eş Danışmanı
Dr. Filiz ERSÖZ**

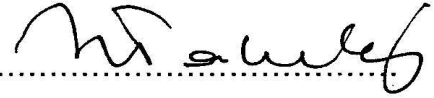
ANKARA – 2010

KARA HARP OKULU

SAVUNMA BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

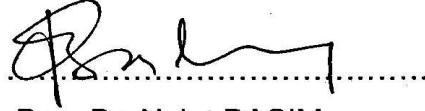
Neslihan GİRAY'ın, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programı Kapsamındaki Projelerin Bazı Eğitim ve Başarım Göstergeleriyle İlişkisi: Ortaöğretim Okullarında Bir Araştırma konulu tez çalışması, jürimiz tarafından HAREKÂT ARAŞTIRMASI Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan



Yrd.Doç.Dr.P.Alb Akif TABAK

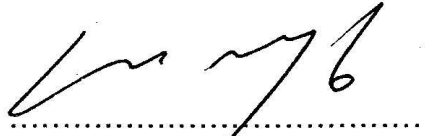
Üye



Doç. Dr. Nejat BASIM

(Danışman)

Üye

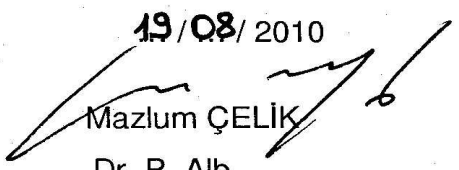


Dr. P. Alb.Mazlum ÇELİK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19/08/2010



Mazlum ÇELİK

Dr. P. Alb.

Enstitü Müdür V.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması boyunca geniş tecrübeleri ve bilgi birikimleri ile her zaman yanımda olan, beni yönlendiren, ilgilerini ve desteklerini eksik etmeyen çok değerli tez danışmanlarım ve öğretmenlerim Doç.Dr.H.Nejat BASIM'a ve Dr.Filiz ERSÖZ'e; önerileri ve yardımları için Harekât Araştırması Ana Bilim Dalı Başkanı Yrd. Doç.Dr.P.Alb.Akif TABAK'a, Dr.P.Alb.Mazlum ÇELİK'e ve Enstitü Müdürü Yrd. Doç.Dr.Mly.Alb.Cengiz TAVUKÇUOĞLU'na; desteği için Ankara Milli Eğitim Şube Müdürü H.Fatih ÇELEBİ'ye minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

T.C.
KARA HARP OKULU
SAVUNMA BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAREKÂT ARAŞTIRMASI ANA BİLİM DALI
ANKARA 2010

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMI
KAPSAMINDAKİ PROJELERİN BAZI EĞİTİM VE BAŞARIM
GÖSTERGELERİYLE İLİŞKİSİ: ORTAÖĞRETİM
OKULLARINDA BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neslihan GİRAY

ÖZET

Uluslararası düzeyde bilgi ve kültür paylaşımı hızla artmaktadır. AB Eğitim ve Gençlik Programları da katılımcı ülkelerin sosyal, kültürel ve eğitim gibi alanlarda paylaşımlarını arttıran ve bu anlamda ülkelerin birbirine yakınlaşmasını sağlayan programlardan biridir. Bu araştırmada Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ve bu programlar kapsamındaki yapılan projelerin, Türkiye'deki ortaöğretim okullarının bazı eğitim ve başarımlar göstergeleriyle ilişkisi incelenmektedir.

Avrupa Birliği, üye ülkelerden meydana gelen bir işbirliği örgütüdür. Birçok alanı kapsayan bu işbirliğinin eğitim alanındaki programlarından biri Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarıdır. Türkiye'nin bu programlara katılımı 1 Nisan 2004 tarihinde gerçekleşmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde Avrupa Birliği ve Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

Eğitimde zamanın şartlarına uyum sağlamak için yeni bilgiye açık olmak gerekir. Bu da eğitim sisteminin ve ulusal kültürün gerekleri ve şartları

doğrultusunda yapılmalıdır. Türk Eğitim Sisteminin yapısının ve şartlarının farkında olmak, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımı daha etkin hale getirecektir. Bu sebeple araştırmanın ikinci bölümde Türk Eğitim Sisteminin genel yapısı, Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımı ve Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarıyla ilgili literatür araştırmasına yer verilmiştir.

Türkiye'de Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımın az olması, Türkiye için eğitim, finans, kültür ve sosyal alanlarda fırsat kaybı anlamına gelmektedir. Eğitimin içinde yer alan herkese ve her okul türüne açık olan bu programlardan yararlanmak, hem üretilen projeler, hem de yatırılan giriş parasını geri döndürmek açısından da oldukça önemlidir. Çalışmanın üçüncü bölümünde, ortaöğretim okullarının Avrupa Birliği Projelerine katılımlarının, okulların bazı eğitim ve başarımlarını göstermeleriyle ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırma yer almaktadır. Türkiye'nin programlara katılımı 2004 yılında gerçekleştiğinden, araştırma, 2004 – 2009 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Araştırmada bu dönemde Ankara'da eğitim öğretim yapan 229 genel ortaöğretim okulu ele alınmaktadır. Çeşitli istatistiksel analizler kullanılarak yapılan bu araştırmada, genel olarak ÖSS yerleşme oranı yüksek okulların Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programı kapsamındaki projelere katılımlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda; ortaöğretim okullarının AB projelerine katılımlarının, öncelikle akademik başarı düzeyleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuç ve önerilerin yer aldığı dördüncü bölümde, araştırmanın sonuçları ve gelecek araştırmalar için öneriler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, Proje, Türk Eğitim Sistemi, Okul Başarısı, Eğitim, Ortaöğretim Okulları.

Tez Yöneticileri : Doç. Dr. Nejat BASIM, Dr. Filiz ERSÖZ

Sayfa Sayısı : 100

T.C.
TURKISH MILITARY ACADEMY
DEFENSE SCIENCES INSTITUTE
DEPARTMENT OF OPERATIONS RESEARCH
ANKARA 2010

**THE RELATIONSHIP OF THE EUROPEAN UNION EDUCATION
AND YOUTH PROGRAM PROJECTS WITH SOME
EDUCATIONAL AND PERFORMANCE INDICATORS: AN
INVESTIGATION ON SECONDARY SCHOOLS**
MASTER THESIS

Neslihan GİRAY

ABSTRACT

Sharing of information and culture at the international level is increasing rapidly. EU Education and Youth Programs is one of the programs which increases the shares of participating countries in fields such as social, cultural and education and provides to convergence of the countries each other in this context. In this research, the relationship of the projects under the European Union Education and Youth Programs with some education and performance indicators, of secondary schools in Turkey will be examined.

European Union is a collaboration organization which consists of member countries. One of the educational programs of this cooperation which covers many areas including education programs is the European Union Education and Youth Programs. Turkey's participation in the program was held on April 1, 2004. In the first part of the study general information of European Union and European Union Education and Youth Programs are presented.

It is necessary to be open to new knowledge to adapt to time requirements in education. This needed to be made in accordance with the

terms and conditions of the educational system and national culture. In this sense, to be aware of the structure and conditions of the Turkish education system, will make their participation in the European Union Education and Youth Programs more effective. Therefore in the second part of this research, the overall structure of Turkish education system, Turkey's inclusion to the European Union Education and Youth Programs and the literature research about European Union Education and Youth Programs are presented.

In Turkey, less participation in the European Union Education and Youth Program means opportunity loss for Turkey in monetary, cultural, social and educational areas. To benefit from these programs which is open to everyone involved in education and all types of schools, is important to return the entry funds. In the third section of the study, a study is stated to determine the relationship of secondary schools participating in the project of the European Union with demographic and performance indicators. Since Turkey's participation in the program began in 2004, this research covers the period between the years 2004 and 2009. In this research 229 secondary schools have been investigated. Using various statistical analyses, it has been identified that the schools which had a high OSS placement rate also had a high participation in the project.

As a result, it has been identified that there was a relationship between secondary schools' participation in EU projects and levels of academic achievement. The fourth section includes conclusions and recommendations, research results and suggestions for future research.

Keywords : European Union Education and Youth Programmes, Project, Turkish Education System, School Performance, Training, Secondary Schools.

Advisors : Doç. Dr. Nejat BASIM, Dr. Filiz ERSÖZ

Number of Pages : 100

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI

1. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE EĞİTİM.....	3
a. Avrupa Birliği	3
b. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	6
2. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI	9
a. Genel Özellikleri.....	9
b. Tarihsel Süreci.....	11
(1) İlk Dönem Programları	11
(2) İkinci Dönem Programları	12
(3) Üçüncü Dönem Programları	17

İKİNCİ BÖLÜM
TÜRKİYE’NİN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK
PROGRAMLARINA KATILIMI

1. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI.....	23
2. AVRUPA BİRLİĞİ SÜRECİNDE TÜRKİYE’DE EĞİTİM.....	27
3. TÜRKİYE’NİN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARINA KATILIM SÜRECİ	30
4. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARINA KATILIMIN SONUÇLARINA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR.....	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNİN BAZI EĞİTİM VE BAŞARIM
GÖSTERGELERİYLE İLİŞKİSİ: ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA BİR
ARAŞTIRMA

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	40
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	40
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	41
4. VARSAYIMLAR	41
5. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI	42
6. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	44
a. Araştırma Modeli	44
b. Araştırma Soruları	45
c. Verilerin Toplanması.....	46
ç. Verilerin Çözümlemesi.....	46
7. BULGULAR.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

1. SONUÇLAR.....	85
2. ÖNERİLER	88
KAYNAKÇA	92

TABLÖLER LİSTESİ

Sayfa

Tablo-1: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılan Ülkeler...	10
Tablo-2: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları İkinci Dönem İkinci Aşama Programları.....	13
Tablo-3: Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Seçilmiş Eğitim Göstergeleri.....	28
Tablo-4: Araştırmada Yer Alan Comenius Projelerinin İsimleri.....	43
Tablo-5: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Projelere Katılım İstatistikleri.....	49
Tablo-6: 2004–2009 Yıllarındaki Eğitim Öğretim Dönemlerinde Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarına Ait Comenius ve Gençlik Proje Sayıları.....	50
Tablo-7: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Kurum Türlerine Göre Projelere Katılım İstatistikleri	52
Tablo-8: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Okul Türlerine Göre Projelere Katılım İstatistikleri	54
Tablo-9: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının TÜBİTAK Bilim Ödülleri Başarılarına Göre Projelere Katılım İstatistikleri ..	57
Tablo-10: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Derslik Sayısı, Öğrenci Sayısı ve ÖSS Yerleşme Oranına Göre Projelere Katılım İstatistikleri.....	58
Tablo-11: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Yerleşilen Programa Göre Projelere Katılım İstatistikleri	60
Tablo-12: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının ÖSS Puan Başarı Puanlarına Göre Projelere Katılım İstatistikleri.....	61
Tablo-13: Kurum Türlerine İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları.....	67
Tablo-14: Okul Türlerine İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları.....	67
Tablo-15: TÜBİTAK Bilim Ödülleri İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları.....	68
Tablo-16: Derslik Sayılarına İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları...	68
Tablo-17: Öğrenci Sayılarına İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları..	69
Tablo-18: Kız-Erkek Oranına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70

Tablo-19: Kız-Erkek Oranına İlişkin Mann-Whitney U Test İstatistikleri....	70
Tablo-20: Ön lisans Düzeyinde ÖSS Yerleşme Durumuna İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları.....	71
Tablo-21: Açıköğretim Fakültesi Düzeyinde ÖSS Yerleşme Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları.....	71
Tablo-22: Lisans Düzeyinde ÖSS Yerleşme Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları.....	72
Tablo-23: ÖSS Yerleşme Oranı Normallik Testi Sonuçları.....	73
Tablo-24: ÖSS Yerleşme Oranı Açıklayıcı İstatistikleri.....	73
Tablo-25: ÖSS Yerleşme Oranına İlişkin Mann-Whitney U Sıralama Testi Sonuçları.....	74
Tablo-26: ÖSS Yerleşme Oranına İlişkin Mann-Whitney U Test İstatistikleri.....	74
Tablo-27: Sayısal Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Açıklayıcı İstatistikler.....	75
Tablo-28: Sayısal Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann - Whitney U Testi Sıralama Sonuçları.....	75
Tablo-29: Sayısal Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann - Whitney U Test İstatistikleri.....	76
Tablo-30: Sözel Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Açıklayıcı İstatistikler.....	76
Tablo-31: Sözel Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann - Whitney U Testi Sıralama Sonuçları.....	77
Tablo-32: Sözel Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann - Whitney U Test İstatistikleri.....	77
Tablo-33: Eşit Ağırlık Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Açıklayıcı İstatistikler.....	78
Tablo-34: Eşit Ağırlık Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann - Whitney U Testi Sıralama Sonuçları.....	79
Tablo-35: Eşit Ağırlık Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann - Whitney U Test İstatistikleri.....	79
Tablo-36: Omnibus Testi Sonuçları.....	80

Tablo-37: Modelin Özeti.....	81
Tablo-38: Hosmer-Lemeshow Testi Sonuçları.....	81
Tablo-39: Sınıflandırma Tablosu.....	82
Tablo-40: Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları.....	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil-1: Hayat Boyu Öğrenme Programları Faaliyetleri.....	18
Şekil-2: Türk Eğitim Sistemi'nde Eğitim Kademeleri	25
Şekil-3: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Projelere Katılım Grafiği.....	49
Şekil-4: 2004–2009 Yıllarındaki Eğitim Öğretim Dönemlerinde Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Yaptıkları Comenius ve Gençlik Projelerinin Sayılarına İlişkin Grafik	51
Şekil-5: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Kurum Türlerine Göre Oransal Olarak Projelere Katılım Grafiği	52
Şekil-6: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Kurum Türlerine Göre Projelere Katılım Grafiği	53
Şekil-7: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Okul Türlerine Göre Projelere Katılım Grafiği	55
Şekil-8: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Okul Türlerine Göre Proje Yapan Okullar İçinde Proje Katılım Grafiği.....	56
Şekil-9: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının TÜBİTAK Bilim Ödülleri Bazında Proje Durum Grafiği	58
Şekil-10: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Ortalama ÖSS Yerleşme Oranlarına Göre Projelere Katılım Grafiği.....	59
Şekil-11: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Ortalama ÖSS Yerleşme Durumu Bazında Projelere Katılım Grafiği... ..	61
Şekil-12: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının ÖSS Başarı Puanına Göre Projelere Katılım Grafiği.....	62
Şekil-13: Okulların Projelere Katılımını Gösteren Ağaç Diyagramı	63
Şekil-14: Okul Türü Dışındaki Değişkenlerle Oluşturulan Okulların Projelere Katılımını Gösteren Ağaç Diyagramı.....	65
Şekil-15: Çoklu Uyum Analizi Grafiği.....	84

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABGS	: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği
AEA	: Avrupa Ekonomik Alanı
AMEM	: Ankara Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼
AÖF	: Açıköğretim Fak¼ltesi
AR-GE	: Araştırma Geliştirme
AT	: Avrupa Topluluğu
CHAID	: Otomatik Ki-Kare İlişki Belirleyici
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EEA	: Avrupa Ekonomik Alanı
EFTA	: Avrupa Serbest Ticaret Birliği
EHEA	: Avrupa Y¼ksek Öğretim Alanı
GSYİH	: Gayri Safi Yurt İçin Hâsıla
İMMİB	: İstanbul Maden ve Metaller İhracatçı Birlikleri
LDV	: Leonardo Da Vinci Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
TOBB	: T¼rkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TÜBİTAK	: T¼rkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UA	: Ulusal Ajans
VM	: Veri Madenciliği

GİRİŞ

Dünya hızla değişmektedir. Bu değişime ayak uydurabilmek, yeniliklere açık olmak, gelişmek artık zorunluluk haline gelmiştir. Yerinde saymak, geri kalmak demektir. Bu anlayışla hareket eden ülkeler, birçok alanda etkileşimi artırmakta ve işbirliği içine girmektedir. Avrupa Birliği (AB) de, bu işbirliğinin uluslararası üstü boyuta taşındığı bir topluluktur. Ekonomi, eğitim, kültür, sosyal ve diğer birçok alanda yapılan işbirliği, üye ülkelere çeşitli faydalar sağlamaktadır. Avrupa Birliği eğitim politikaları kapsamında yer alan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, geniş bir alanda, öğrenci, öğretmen, uzman öğretim üyesi değişiminden, AB dillerinin öğretimine, eğitimin kalitesinin yükseltilmesinden, yaşam boyu öğrenmeye kadar çeşitli alanlarda faaliyet göstermektedir. Türkiye'nin bu programlara katılımıyla, diğer katılımcı ülkelerde olduğu gibi, eğitim alanında belirli bir bütçe çerçevesinde yararlanılması beklenmektedir.

Ülkelerin eğitim sistemleri arasında önemli farklılıklar vardır. Ancak, son dönemde benzerlikler yaygınlaşmakta ve standartlaşmaya doğru gidilmektedir. Türk Eğitim Sisteminde de, başka eğitim sistemleriyle ortak çalışmalar yapan uygulamalar artmaktadır. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları da bu çerçevede değerlendirilmektedir. Ancak, eğitim sisteminin yapısı, sorunları ve gereklilikleri bu programların etkinliği ile ilgili olarak göz önünde tutulması gereken önemli faktörlerdir.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının Türk Eğitim Sistemine katkısını, etkili yönetsel kararlar alabilmek için birçok yönüyle sorgulamak gerekir. Para, fırsat ve gelişim kaybını en aza indirmek için Türkiye'nin AB Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımının yeterliliğini ve etkinliğini iyi değerlendirilmek gerekir. Bunun için okulların programlara katılımlarıyla, eğitim özellikleri ve başarımların göstergelerinin ilişkisini ortaya koymanın fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımın ortaöğretim okullarının bazı eğitim ve

başarım göstergeleriyle ilişkisi üzerine çalışılmıştır. Dört bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ile ilgili genel bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde Türkiye'nin programa katılım süreci, Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı hakkında bilgi ve Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının sonuçlarına yönelik daha önce yapılmış araştırmalar verilmektedir.

Üçüncü bölümde Ankara ili ölçeğinde genel ortaöğretim okullarının AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında yaptıkları projeler ile kurum türleri, okul türleri, derslik ve öğrenci sayıları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı, ÖSS yerleşme oranı, ÖSS puan türleri, ÖSS yerleşme durumları, TÜBİTAK Bilim Ödülleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yer almaktadır.

Dördüncü bölümde ise araştırma sonuçlarına ilişkin değerlendirme ve genel ortaöğretim okullarının Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımlarıyla ilgili öneriler bulunmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI

1. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE EĞİTİM

a. Avrupa Birliği

Avrupa Birliği, yirmi yedi üye ülkeden oluşan ve toprakları büyük ölçüde Avrupa kıtasında bulunan siyasi ve ekonomik bir örgütlenmedir. AB'nin ilk kurucuları Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg'tur. Kurulduğundan bugüne kadar altı genişleme geçiren AB, 1994'e kadar Avrupa Topluluğu ya da Avrupa Ortak Pazarı ifadeleri ile anılmıştır. Bu topluluk, söz konusu altı ülkenin Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu Anlaşması, daha sonra da 'Gümrük Birliği' için Roma Antlaşması'nı (25 Mart 1957) imzalamaları ile ortaya çıkmıştır (ABGS [web], 2010).

Bugünkü Avrupa Birliğinin oluşturulması sürecindeki ilk somut gelişme olan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu kuran anlaşma, 25 Temmuz 1952'de yürürlüğe girmiştir (Bozkurt, 2001).

1 Ocak 1958 tarihinde, Avrupa'daki bütünleşme sürecinde iki yeni topluluk oluşturulmuştur: Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu. Bu iki topluluk ile Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu, "Avrupa Toplulukları" olarak isimlendirilmektedir (TOBB, 2010).

1 Ocak 1992 tarihi itibarıyla tamamlanan iç pazar, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin ulusal pazarlarını birbirinden ayıran sınırları kaldırmıştır. Böylece, daha önce, kişi, mal, hizmet ve sermayenin üye ülkeler arasındaki dolaşımına getirilen engeller ortadan kaldırılmıştır. Kısaca, üye ülke sayısı kadar pazar yerine tüm üyelerin oluşturduğu tek bir pazar oluşturulmuştur (İMMİB [web], 2010).

1 Kasım 1993 tarihinde yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması ile Avrupa'daki bütünleşme süreci, Avrupa Birliği adını almıştır. Aynı antlaşma ile tek para birimine geçilmesi hükme bağlanmıştır (Avrupa Birliği [web], 2009).

2 Ekim 1997 tarihinde imzalanarak 1 Mayıs 1998 tarihinde yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması ile Avrupa vatandaşlığı kavramı kapsamındaki haklar güçlendirilmiştir. Ayrıca, AB kurumsal yapısı ve karar verme süreci dışında geliştirilen Schengen Müktesebatı da antlaşmaya dâhil edilmiştir (Eralp, 2003).

Avrupa'nın bütünleşmesi yönünde atılan adımlar ve sağlanan gelişmeler, bütünleşmeye dönük ilgiyi artırmıştır ve AB üye sayısı 1995 yılında 15'e yükselmiştir. Üyeliğin genişleme sürecindeki en büyük etki, topluluğun başarılarının artan sayıda ülkenin üyelik başvurusunda bulunmasına neden olmasıdır (Bozkurt, 2001).

Kurucu üyeler; Belçika, Fransa, Almanya, İtalya, Lüksemburg ve Hollanda'nın imzaladığı 25 Mart 1957 tarihli Roma Antlaşması'ndan sonra başlayan Avrupa Birliği'nin gelişim süreci aşağıdaki şekilde özetlenebilir (TOBB [web], 2009):

- **1. Genişleme:** İngiltere, Danimarka ve İrlanda (1 Ocak 1973).
- **2. Genişleme:** Yunanistan (1 Ocak 1981).
- **3. Genişleme:** İspanya, Portekiz (1 Ocak 1986).
- **4. Genişleme:** Avusturya, İsveç, Finlandiya (1 Ocak 1995).
- **5. Genişleme:** Estonya, Litvanya, Letonya, Çek Cumhuriyeti, Polonya, Güney Kıbrıs Rum Cumhuriyeti, Slovakya, Slovenya, Malta ve Macaristan (1 Mayıs 2004).
- **6. Genişleme:** Bulgaristan ve Romanya (1 Ocak 2007).

Avrupa Birliği üyeliği, “ulusal egemenlik yetkilerinin bir bölümünün örgütte paylaşımı” olgusu üzerine kuruludur. Birlik, üye devletlerden

devraldığı bu egemenlik parçaları ile kendine egemenlik sağlayan bir yetki alanı yaratmıştır. Bu yetkiler kullanılarak, tüm üye devletleri bağlayıcı hukuk normları konmaktadır. Bu sisteme uyum sağlamak için üye devletlerin tamamı, tam üyelik öncesinde belirli konulardaki egemenlik yetkilerinin devrini öngören hükümleri ulusal anayasalarına koymuşlardır. Avrupa Birliği karar verme sürecinde, üye devletler, egemen yetki alanında ulusal egemenlik yetkilerinin bir kısmını paylaşıırken, öte yandan, Avrupa Birliği tarafından gerçekleştirilen ve tüm üye devletleri ilgilendiren düzenlemelerde de söz sahibi olabilmektedir (İMMİB [web], 2010).

"Kurucu üye devletler" olarak bilinen ve 1952-1958 yıllarında toplulukta bulunan altı kurucu üye; Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, İtalya, Lüksemburg'dur. Diğer üye devletler; İngiltere, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Portekiz, Avusturya, İsveç, Finlandiya, Estonya, Güney Kıbrıs Rum Cumhuriyeti, Bulgaristan, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Romanya, Slovakya, Slovenya'dır. Avrupa Birliği'ne aday ülkeler ise Hırvatistan, Makedonya ve Türkiye'dir (AB [web], 2010).

Avrupa Birliği, temelinde insan hakları ve temel özgürlükler gibi ilke ve değerlerin toplumlarca benimsenmesine hizmet ettiği ifade edilen bazı programlar geliştirmiştir. Bu programlar; Avrupa Birliği ülkelerinin aralarındaki işbirliğini arttırmak amacıyla meydana getirilmiştir ve genel olarak eğitim, kültür, bilim, enerji, çevre, insan hakları, araştırma ve teknoloji konularındaki programlardan oluşmaktadır (Karaman, 2002).

Avrupa Birliği programlarından biri olan eğitim programları, Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları doğrultusunda geliştirildiğinden, öncelikle Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarının incelenmesinde yarar vardır.

b. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları

AB eğitim politikasının temel amacı; AB'ye üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, üye ülkelerin yurttaşları arasında karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşlamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm Ar-Ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak şeklinde özetlenebilir.

AB'nin eğitime ilişkin hedefleri şu şekilde belirlenmiştir (Laçın,2005):

- Eğitimin özellikle üye ülkelerin dillerinin öğretimi yoluyla geliştirilmesi,
- Diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) özendirerek, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğine destek sağlanması,
- Öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi,
- Üye ülkelerin öğretim sistemlerinin ortak sorunları için bilgi ve deneyimlerin aktarılması,
- Gençler ve öğretmenlerin ülkeler arasındaki değişiminin desteklenmesi,
- Açıköğretim ve uzaktan öğretimin geliştirilmesi,
- Uluslararası kurumlarla eğitim konusundaki işbirliğinin geliştirilmesi,
- Avrupa vatandaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunulması,
- Teknolojik gelişmelere uyum sağlanması, sürekli mesleki eğitimin iyileştirilmesi ve mesleki eğitime erişim olanaklarının artırılması.

Dünyadaki tüm ülkeler mevcut eğitim sorunlarının nasıl çözümleneceğini araştırmakta ve bu konuda reform projeleri hazırlamaktadır. Eğitimde reform çalışmaları artık uluslararası bir nitelik kazanmıştır.

Yaşanmakta olan büyük ekonomik ve politik değişikliklerin yönlendirmesiyle, Avrupa Birliği eğitim ve öğretim politikaları da köklü değişimler geçirmektedir. Eğitime ilişkin 1976 tarihli ilk eylem planından günümüze, Avrupa Birliği organları ve ulusal düzeyde üye ülkeler, bu alanda işbirliği için büyük çaba harcamışlardır. AB üyesi devletler, Avrupa'nın geleceğini değişim ve dolaşım serbestisine bağlı olarak değerlendirmeleri nedeniyle diğer üye ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olmaya önem vermektedir. Avrupa Birliği içinde bilgi, deneyim ve yeniliklerin değişimi, karar mekanizmalarının daha sağlıklı kararlar almasına yardımcı olacağı gibi eğitim alanındaki işbirliği, Avrupa boyutunun uzlaşma içinde gerçekleşmesine katkıda bulunacaktır. Bu alanda, AB'nin bütün faaliyet programları, üye ülkeler ve Komisyon'dan gelen üst düzey yetkililerin oluşturduğu 'Eğitim Komitesi' tarafından, Topluluk seviyesinde koordine edilmektedir. Eğitim Komitesi ise Bakanlar Konseyi'nce yönlendirilmektedir. Ayrıca, AB Komisyonu'na bağlı 'İnsan Kaynakları, Eğitim, Öğretim ve Gençlik Görev Gücü' eğitim alanında önemli görevler üstlenmiştir (Karaman, 2002).

Haziran 1999 tarihinde, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya ile olan teknolojiye bilimsel altyapı açığını saptayan Avrupa Birliği (AB), çözümün yüksek öğretim kuruluşlarının yeniden yapılandırmasında olduğu ortak görüşüne varmıştır. İtalya'nın Bologna kentinde, 19 Haziran 1999 da yapılan bu toplantı için hazırlanmış olan "Yüksek Eğitimde Eğilimler I" adlı rapor ile ilgili olarak üç temel alanda uzlaşa sağlanmıştır. Ortak inanç, uzlaşa noktaları doğrultusundaki politikaların, AB üniversitelerini 2010 yılında hedeflenen düzeye ulaştıracığıdır. Projenin uygulanma boyutu kısaca EHEA olarak bilinen "Avrupa Yüksek Öğretim Alanı" olarak tanımlanmaktadır. Temelde, AB ülkeleri yüksek öğretim kurumlarının yeniden yapılanmasını öngören Bologna Süreci'ne Türkiye resmen 15

Nisan 2004 tarihinde Brüksel'de imzalanan ekli “Avrupa Topluluğu ile Türkiye Cumhuriyeti Arasında Türkiye Cumhuriyetinin Topluluk Programları Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Gençlik Programlarına Katılımı Hakkında “Mutabakat Zaptı”nın onaylanması ile dâhil olmuştur (Lâçin, 2005).

Bologna Bildirisi öncesi, eğitim alanında Erasmus Programı (1987), Bologna ‘Magna Charta Universitatum’ (1988), Socrates Programı I (1995–1999) gibi çalışma ve programlar sonrası yapılan toplantı ve bildiriler aşağıda sıralanmaktadır (Çotuksöken, 2007):

- Sorbon Ortak Deklarasyonu (Mayıs 1998, Paris)
- Bologna Deklarasyonu (Haziran 1999, Bologna)
- Prag Bildirisi (Mayıs 2001, Prag)
- Graz Deklarasyonu(Temmuz 2003, Graz)
- Berlin Bildirisi (Eylül 2003, Berlin)
- Bergen Bildirisi (Mayıs 2005, Bergen)
- Londra Bildirisi (2007)

Bologna Süreci, birçok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 46 üye ülke tarafından oluşturulmuş ve sürdürülmektedir. Bologna Sürecinin oluşturmayı hedeflediği Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan ülke vatandaşlarının, yükseköğrenim görmek ya da çalışmak amaçları ile Avrupa’da hareketlilikleri kolaylaşacak; eğitim ve iş imkânları açısından dünyanın diğer bölgelerinden kişiler Avrupa’yı tercih etmek isteyeceklerdir (Hitit Üniversitesi Bologna Eşgüdüm Komisyonu [web], 2010).

Avrupa Birliği ve Avrupa Ekonomik Alanı (AEA) ülkelerindeki yükseköğretim sistemlerinden de anlaşılacağı gibi, Avrupa’daki ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli yapısal farklılıklar bulunmaktadır. Bazı ülkelerde, tüm yükseköğretim kurumları aynı çatı altında toplanmıştır. Bazı ülkelerde ise, üniversiteler ile üniversite dışı kurumlar olarak iki ayrı çatı

altında yapılandırılmış yükseköğretim kurumları bulunmaktadır. Bazı ülkelerin eğitim sistemleri ise oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Ayrıca, Avrupa ülkelerindeki orta ve yükseköğretim çağındaki genç nüfus, Türkiye'dekinin aksine sürekli azaldığından, bu alanlardaki kaynaklar sürekli eğitim veya yaşam boyu eğitim alanlarına kaydırılmak istenmektedir (Lâçin, 2005).

2. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI

a. Genel Özellikleri

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, AB tarafından yürütülen en büyük parasal kaynaklı programlardan birisidir. Avrupa fikrinin temeli olan halkın yatay ve dikey hareketliliğini sağlamayı eğitim yoluyla başlatmak amacıyla yapılandırılmıştır (Ulusal Ajans [web], 2009).

Avrupa Birliği bu programları bir Avrupa kimliği oluşturmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitimi yaşam boyu sürdürebilmek amacıyla başlatmıştır. Avrupa Birliğine üye ülkeler arasında eğitim alanında işbirliği sağlamak için Avrupa Birliği Antlaşması'nın 149. ve 150. maddeleri temel alınarak 1995 yılında Socrates Programı başlatılmıştır. Socrates Programı tüm düzeylerde eğitimde Avrupa boyutunun güçlenmesini, eğitimin tüm alanlarında fırsat eşitliği oluşmasını ve üye ülkelerde işbirliği içerisinde yürütülecek bir dizi etkinlik yoluyla eğitimde kalitenin gelişmesine katkı yapmayı amaçlamaktadır (Karaman, 2002).

Leonardo da Vinci mesleki eğitime, Socrates ise eğitimin her alanına yöneliktir. Gençlik Programı da okul dışındaki gençlere seslenmektedir. Bu programların ortak amaçları aşağıda sıralanmaktadır (Ulusal Ajans [web], 2009):

- Çok uluslu eğitim, mesleki eğitim ve gençlik ortaklıkları oluşturmak,

- Müfredatların ve yurtdışında eğitim fırsatlarının değişimini sağlamak,
- Yeni yaklaşımları hedefleyen eğitim ve öğretim projeleri üretmek ve uygulamak,
- Akademik ve mesleki uzmanlık ağıları kurmak,
- Eğitimde yeni teknolojiler ve mesleki vasıfların tanınması gibi sınır ötesi meseleleri çözmeyi amaçlayan yeni sistemler aramak,
- Uyum, mukayese ve karar alma için ortak bir platform oluşturmak.

Bu programlar devletler tarafından fonlanmakta olduğu için birey ve kurumlardan ek bir katılım ücreti kesinlikle talep edilmemektedir. Tam tersine gerçekleşen proje başına havuzdan ödeme yapılmaktadır.

Tablo 1’de Avrupa Birliği’ne Eğitim ve Gençlik Programlarına katılan ülkeler gösterilmektedir.

Tablo–1: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılan Ülkeler (Ulusal Ajans [web], 2010)

Avrupa Birliği’nin 27 Üye Ülkesi						AB’ye Katılmaya Aday 3 Ülke (Katılım Sürecinde Ülkeler)	EFTA Ülkeleri
Almanya	Fransa	İtalya	Belçika	Danimarka	Slovenya		
İrlanda	Slovakya	İngiltere	Romanya	Hollanda	Lüksemburg		
Yunanistan	Avusturya	Estonya	Letonya	Malta	Çek Cumhuriyeti	Türkiye	İzlanda
İspanya	İsveç	Güney Kıbrıs Rum Cum.	Litvanya	Polonya	Macaristan	Makedonya	Lihtenştayn
Portekiz	Finlandiya	Bulgaristan				Hırvatistan	Norveç

AB üyesi 27 ülke ve aday 3 ülke ile 3 EFTA ülkesi olmak üzere toplam 33 ülke Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarından yararlanmaktadır.

b. Tarihsel Süreci

Programların gelişimi, İlk Dönem Programları (1980–1995), İkinci Dönem Programları (1995–2006) ve Üçüncü Dönem Programları (2007–2013) olmak üzere üç dönem halinde izlenebilir (Bahadır, 2007).

(1) İlk Dönem Programları

Maastricht Öncesi Dönemde, Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun temelini oluşturan Roma Antlaşması, Topluluk eğitim ve mesleki eğitim politikasına ilişkin temel düzenlemelerin yer aldığı kurucu bir metindir. Comett, Erasmus, Lingua, Tempus, Petra, Eurotecnet, Force, Iris, Youth, Eurydice ve Arion programları, Maastricht Antlaşması öncesinde, topluluk düzeyinde uygulanan eğitime yönelik başlıca topluluk programlarıdır. 1980–1995 yıllarını kapsayan bu programlarda karşılaşılan bazı sorunlar şunlardır (Kısakürek, 2006):

- İlk dönem programlarının başarıları projelere katılan kişi ve kurumların başarıları ile sınırlı kalmıştır.
- Projelerin sonuçlarının ülkelerin eğitim sistemlerine uyarlanmasında büyük güçlükler yaşanmıştır.
- Projeler yeterli destek alamamıştır.
- Üye ülkelerde AT projelerinin dış kaynaklı olarak algılanması, reform ve yenileşmeye karşı direnç oluşturmuştur.
- Topluluk düzeyinde ve ulusal düzeyde bürokratik engellerle karşılaşmıştır.

(2) İkinci Dönem Programları

İkinci Dönem Programları; 1995–1999 ilk aşama ve 2000–2006 ikinci aşama olarak uygulanmıştır. İlk aşama programları beş yıllığına uygulanmış olup ilk aşamada karşılaşılan olumsuz sonuçların değerlendirilmesi ile yeniden düzenlenerek yedi yıl daha sürdürülmesine karar verilmiştir. İlk aşama programlarında yer alan Socrates ve Leonardo programları 2000 yılının başlarından itibaren ikinci aşama programları olarak sürdürülmüştür (Bahadır, 2007). İkinci aşamada programlarda birinci aşamaya göre gidilen temel değişiklikler şunlardır (Postacı, 2004):

- Programlarda etkinliklerin artırılması amacıyla ikinci ayakların süresi 5 yıldan 7 yıla çıkarılmıştır.
- Programların amaçları sayıca azaltılarak daha anlaşılır hale getirilmiştir.
- Yapıları ve idari süreçleri basitleştirilmiştir.
- Şeffaflık ve esneklik artırılmış, idari faaliyetlerin pek çoğu ulusal ajanslara kaydırılmıştır.
- Açık ve uzaktan öğretim kavramları programlara eklenmiştir.
- Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına, hayat boyu öğrenim konusuna ve iyi uygulamaların yayılması sürecine daha fazla vurgu yapılmıştır.

İkinci dönem ikinci aşama programları Socrates, Leonardo ve Gençlik programlarıdır. Bu programlar alt programlarıyla birlikte Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo–2: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları İkinci Dönem İkinci Aşama Programları (Ulusal Ajans [web], 2009)

<u>Socrates</u>	<u>Leonardo Da Vinci</u>	<u>Gençlik</u>
Comenius	A Tipi	Eylem 1
Erasmus	B Tipi	Eylem 2
Grundtvig	C Tipi	Eylem 3
Lingua		Eylem 4
Arion		Eylem 5

Socrates Programı (Genel Eğitim), eğitimin tüm alanlarını kapsamaktadır. Her yaştan ve herkesin yararlanacağı bu programın çeşitli faaliyet alanları vardır (Gediklioğlu, 2005):

Erasmus (Yüksek Öğretim) Programı, yüksek öğretim tüm seviyelerini kapsamaktadır. Üniversiteler arasında ortaklık kurularak öğrenci, öğretim üyesi değişikliği yapılmakta, bizim öğrencilerimiz kendi üniversitelerinin anlaşma yaptığı üye veya aday ülkelerin üniversitelerinde yarım/tam yıl okuma hakkına sahip olmakta, aynı şekilde o üniversitelerden de ülkemize öğrenciler gelmekte ve tüm masraflar program kapsamında karşılanmaktadır. Öğretim üyeleri de değişim programından yararlanmaktadır. Üniversiteler arası işbirliği projeleri bu çerçevede önemli bir yer tutmaktadır.

Comenius (Okul Eğitimi) Programı, ortaöğretim, ilköğretim, okul öncesi eğitim olmak üzere, okul öncesinden lise son sınıfa kadar olan genel eğitimi kapsamaktadır. Program, okul ortaklıkları kurdurmakta, öğretmen ve öğrenci değişimi yaptırmaktadır. Ayrıca; iyi deneyimlerin paylaşılması, ortak müfredat uygulamaları, dil öğrenimi, uzaktan eğitim modelleri uygulamaları, yetişkin eğitimi, hizmet içi eğitim gibi eğitimin tüm alanlarını kapsayan projelerin gerçekleştirilmesine fırsatlar sağlamaktadır.

Yetişkin eğitimi ve ek program olarak, **Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) Programı**, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca, bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkânlar sunarak istihdam olanaklarını artırmak ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlar. Yaşı ne olursa olsun örgün eğitimin dışındaki herkesi kapsamaktadır (Ulusal Ajans [web], 2010).

Minerva (Açık-Uzaktan Eğitim) Programı, açık ve uzaktan öğrenim ve eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımını kapsar.

Lingua (Dil Öğrenimi ve Öğretimi) Programı, Avrupa dilleri eğitimidir.

Observation and Innovation (Gözlem ve Yenilik) Programı, eğitim sistemlerinin ya da politikalarının izlenmesi ve bu alanlarda yeniliktir.

Joint Actions (Bağlantılı Faaliyetler) Programı, diğer Avrupa programları ile ortak eylemlerdir.

Accompanying Measures (İlişkilendirme Ölçütleri) Programı, diğer eylem alanlarında yer almayan destek önlemleridir.

Socrates programının hedefleri genel olarak (Aslan, 2004);

- Tüm düzeylerde eğitimde Avrupa boyutunu güçlendirmek,
- Avrupa'daki eğitim kaynaklarına ülkeler arası erişimi kolaylaştırmak,
- Daha az kullanılan ve öğretilen dillerle ilgili bilginin kalite ve nicelik açılarından iyileştirilmesini desteklemek,
- Eğitim alanında işbirliği ve öğrenci değişimini teşvik etmek,
- Eğitim uygulamaları ve malzemelerin geliştirilmesi konusunda yenileştirmeleri desteklemek,

- Eğitim alanında ortak politika konularını incelemektir.

Leonardo Da Vinci (Meslekî Eğitim) Programı ise, meslekî eğitimin kalitesinin artırılması ve güçlendirilmesini amaçlamaktadır. Mesleki eğitim almış kişiler, öğrenciler, genç işçiler, eğitimciler ve yeni mezunlar için katılımcı ülkelere ziyaret, eğitimcilerin ve mesleki eğitim uzmanlarının eğitimi için uluslararası değişim, mesleki eğitimde yabancı dil ve kültür bilgisinin geliştirilmesine yönelik projeler bu program kapsamındadır (Karaman, 2002).

Organizasyon ve içeriği Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin sorumluluğunda olan Leonardo da Vinci programı ile AB'ne üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır. Bu program; ülkeler arası işbirliğinin kullanılarak mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmiştir. Programın üç genel hedefi vardır (Ulusal Ajans [web], 2010):

- **Kişilerin, Özellikle Gençlerin, Temel Mesleki Eğitim İçinde Tüm Düzeylerde Beceri ve Yeterliliklerinin Artırılması:** Bu hedef, istihdamın artırılması ve mesleki bütünleşmenin kolaylaştırılması amacıyla diğerleriyle birlikte iş bağlantılı mesleki eğitim ve çıraklık yoluyla gerçekleştirilebilir.

- **Kalitenin Yükseltilmesi:** Özellikle teknolojik ve örgütsel değişimi güçlendirmek üzere uyum sağlayabilmeyi artırıp geliştirmeye yönelik sürekli-mesleki eğitimde ve hayat-boyu beceri ve yeterlilikler kazanmada kalitenin yükseltilmesi ve bunlara erişimin iyileştirilmesi.

- **Mesleki Eğitime Katılımı Arttırmak:** Rekabet edebilmeyi ve girişimciliği, yeni istihdam fırsatları açısından da, geliştirmek üzere mesleki eğitimin yenileşme sürecine katılımını destekleyip artırmak. Bu çerçevede, üniversiteler dâhil mesleki eğitim kurumları ile işletmeler (özellikle KOBİ'ler) arasında işbirliğinin artırılmasına özel önem verilecektir.

Gençlik Programı, 15–25 yaş arası gençlerin değişim ve gönüllülük programıdır. Avrupalı gençlerin birbirlerini tanımaları ve gönüllü olarak toplumsal faaliyetlere katılmaları amaçlanmaktadır. Ülkemiz gençlerinin Avrupalı yaşlıları ile birlikte yürüteceği projeler, karşılıklı olarak birbirlerini tanımaları açısından son derece önemlidir. Gençlik programı Socrates ve Leonardo programları dışında kalan tüm gençleri kapsayan Avrupa Birliği'nin örgün olmayan eğitim ve değişim programıdır. Socrates programının örgün eğitimi, Leonardo programının da mesleki eğitimi kapsadığı düşünülürse Gençlik Programının hitap ettiği kesim 18 – 25 yaş arası gençleri kapsamaktadır (Ulusal Ajans [web], 2009). Birincil derecede önem verilen konulardan biri, olanakları kısıtlı-dezavantajlı gençlere Gençlik Programı çerçevesinde geliştirilmiş olan hareketlilik ya da yaygın eğitim etkinliklerine erişim olanağı vermektir.

Programın 5 ana eylemi 3 yardımcı eylemi vardır. Bütün eylemlerde eğitimciler, öğretmenler ve kurumlar arasında işbirlikleri kurmak, öğrenci ve eğitici değişimleri, kurumlar arası tematik işbirliği ağları oluşturmak, bilginin yayılmasına katkıda bulunmak ve sağlamak amaçlanmıştır.

- Gençlik değişim programı organize etmek ya da kendi yerel topluluklarında bir girişim başlatmak isteyen genç grupları,
- Avrupa Gönüllü Servisine katılmak isteyen gençler,
- Edindikleri deneyimi ilerletmek isteyen eski gönüllüler,
- Gençlik kuruluşları,
- Gençlik liderleri,
- Gençlik çalışanları,
- Gençlik ve yaygın eğitim alanında faaliyet gösteren proje yöneticileri ya da düzenleyicileri,
- Kâr amaçlı olmayan kuruluş, dernek ve sivil toplum kuruluşları Gençlik programlarından faydalanabilir (MEB DİGM [web], 2009).

AB Eğitim ve Gençlik Programları bazı kaynaklarda, 1995 yılından itibaren üç dönem halinde ele alınmaktadır. 31 Aralık 2006 tarihinde programların 1995–2006 yılları arasındaki dönemi sona ermiştir. 1995–1999 yılları arasında 1 milyon kişi, 2000–2006 yılları arasında 2 milyon kişi olmak üzere bu dönemde toplam 3 milyon yararlanıcı sayısına ulaşılmıştır. 1995–1999 yılları arasındaki hibe miktarı 1,9 milyar Avro, 2000–2006 yılları arasındaki hibe miktarı 3,6 milyar Avro'dur. 2007'de başlayan ve 2013 yılında bitecek olan 3. Dönem için ayrılan hibe miktarı ise 8 milyar Avro'dur (Yılmaz, 2010).

(3) Üçüncü Dönem Programları (2007–2013)

1 Ocak 2007 tarihinde başlayan yeni dönem programlarda ikinci döneme göre en önemli değişiklik, Socrates programının altındaki alt programların (Comenius, Erasmus, Grundtvig...) Leonardo da Vinci Programı ile birleştirilerek Hayat Boyu Öğrenme (Lifelong Learning) Programının tesis edilmesi olmuştur (Bahadır, 2007). Bu sebeple 2006'ya kadar Socrates (Genel Eğitim), Leonardo Da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Gençlik adı altında yürütülen üç program, 2007 yılından itibaren; Hayat Boyu Eğitim (Genel ve Mesleki Eğitim) Programları ve Gençlik Programları olmak üzere iki grup halinde yürütülmektedir.

Hayat boyu öğrenme programları üç başlık altında toplanmaktadır (Ulusal Ajans [web], 2010):

- Sektörel Programlar
- Ortak Konulu Programlar
- Jean Monnet Programı

Ortak Konulu Programlar ve Jean Monnet Programı komisyon merkezli, Sektörel Programlar ise ülke merkezlidir.

Komisyon Merkezli Eylemler (Brüksel'e Sunulan Projeler):
Programla ilgili projenin koordinatörleri önerilerini komisyona sunar ve bir

örneğini ülkesinin Ulusal Ajansına verir. Komisyon değerlendirmesini yapar ve Ulusal Ajansın da görüşünü alarak kararını verir. Daha sonra finansal destek miktarı belirlenir.

Ülke Merkezli Eylemler (Ulusal Ajansa Sunulan Projeler): Bu eylemlerin uygulanabilmesi ve finansal destek için başvurular Ulusal Ajanslara yapılır. Ülkeler Ulusal Ajans yardımıyla seçim işlemini yürütür ve seçilen adaylara finansal yardımı yapar (MEB [web], 2010).

Şekil 1’de Hayat Boyu Öğrenme Programlarına ilişkin faaliyetler gösterilmektedir.

1. Sektörel Programlar			
Comenius (Okul Eğitimi)	Erasmus (Yüksek Öğretim)	Leonardo Da Vinci (Mesleki Eğitim)	Grundtvig (Yetişkin Eğitimi)
2. Ortak Konulu Programlar Politika Geliştirme Diller Bilgi İletişim Teknolojileri Sonuçların Yaygınlaştırılması ve Kullanımı			
3. Jean Monnet Programı Jean Monnet Eylemi Avrupa Kurumları Avrupa Kuruluşları			

Şekil-1: Hayat Boyu Eğitim Programlarının Faaliyetleri (Ulusal Ajans [web], 2009)

Üç bölümden oluşan Hayat Boyu Öğrenme Programı’nın genel amaçları; hayat boyu öğrenme yoluyla topluluğu ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok iş imkânı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek, çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak, topluluk

içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir (MEB DİGM [web], 2009).

Hayat boyu öğrenme programının hedefleri aşağıda belirtilmektedir (Ulusal Ajans [web], 2009):

- Hayat boyu öğrenme kalitesinin gelişimine katkıda bulunmak, yeniliği ve yüksek performansı teşvik etmek,
- Hayat boyu öğrenmede bir Avrupa alanının olmasını desteklemek,
- Üye ülkeler arasında hayat boyu öğrenme fırsatlarına ulaşılabilirliğe, çekiciliğe ve kalitenin artırılmasına yardımcı olmak,
- Hayat boyu öğrenmenin sosyal bağlılık, aktif yurttaşlık, kültürlerarası diyalog, cinsiyet eşitliği ve bireysel yeterliliğe katkısını güçlendirmek,
- Girişimci ruhun artmasını, istihdam edilebilirliği, rekabetçiliği ve yaratıcılığı teşvik etmek,
- Sosyoekonomik düzeylerine bakılmaksızın özel ihtiyaçları olan dezavantajlı grupları da içeren her yaştaki tüm insanların hayat boyu öğrenme programına katılımının artmasına katkıda bulunmak,
- Dil öğrenme ve dil çeşitliliğini teşvik etmek,
- Hayat boyu öğrenme uygulamalarını, eğitim yöntemlerini, hizmetleri ve içeriği temel alan yenilikçi bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimini desteklemek,
- Hoşgörüyü, insanlara ve kültürlere saygı duymayı teşvik ederek hayat boyu öğrenmenin rolünü güçlendirmek,
- Avrupa'daki tüm mesleki eğitim kurumlarında kalite güvencesinde işbirliğini teşvik etmek,

- Eğitim ve öğretimdeki kaliteyi artırmak için, hayat boyu öğrenme programı kapsamındaki sonuçların, ürünlerin ve işlemlerin en iyi kullanımını ve iyi uygulamaların karşılıklı değişimini teşvik etmek.

Üçüncü dönem Hayat Boyu Eğitim programının faaliyet alanları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Ulusal Ajans [web], 2009):

Comenius Programı:

- Çok Taraflı İşbirliği Projeleri
- Comenius Okul Ortaklıkları
- Bireysel Hareketlilik (Hizmet İçi Eğitim Kursları, Comenius Asistanlığı)
- Comenius Ağları
- E-Twinning
- Destekleyici Faaliyetler

Leonardo da Vinci Programı:

- Hareketlilik
- Yenilikçilik Transferi İçin Çok Taraflı Projeler
- Ağlar
- Destekleyici Faaliyetler

Grundtvig Programı:

- Çok Taraflı İşbirliği Projeleri
- Öğrenme Ortaklıkları
- Bireysel Hareketlilik (Hizmet İçi Eğitim Kursları)
- Ağlar

- Destekleyici Faaliyetler

Ortak Konulu Programlar:

- Politika Geliştirme
- Diller
- Bilgi İletişim Teknolojileri
- Sonuçların Yaygınlaştırılması ve Kullanımı

Gençlik Programlarında ise, ana hedef kitle gençlik çalışanları ve 13–30 yaş arasındaki gençlerdir. Gençlik Programları genel olarak, gençlerin girişimci özelliklerini canlandırmak, toplumla bütünleşmelerini sağlamak, bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı olmak, farklı kültürlerle sahip gençlerin birbirlerini tanıması yoluyla hoşgörüyü arttırmak, ortak değerlerin daha iyi anlaşılmasına destek olmak amaçlarını taşımaktadır (Ulusal Ajans, 2008).

Katılımcı ülkelerde, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına ilişkin faaliyetleri organize, koordine eden ve yürüten birim Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi'dir. Bu kuruluşlara genel olarak Ulusal Ajans adı verilmektedir.

Ulusal Ajansın başlıca görevleri arasında programların ülke içinde duyurulması, tanıtımı, ilgili taraflara bilgi sağlanması, müracaat işlemlerinin desteklenmesi, organize edilmesi ve kayıt altına alınması, proje teklifleri konusunda değerlendirme ve görüş oluşturulması, seçilen projelerin idari, mali ve yasal işlemlerinin yürütülmesi, proje harcamalarının denetimi ve izlenmesi, iyi uygulamaların ülke içinde ve dışında yayımına katkı sağlanması yer alır (DPT [web], 2002).

Avrupa Birliği eğitim politikaları kapsamında AB Eğitim ve Gençlik Programları dışında da eğitim programları bulunmaktadır. Uluslararası bilim ve teknoloji konularında araştırmaları destekleyen çerçeve programları bunlar arasında sayılabilir. 2002–2006 yılları arasında uygulanan 6.

Çerçeve Programı'na Türkiye 250 milyon Avro civarında katkı yapmasına rağmen, programdan doğrudan yararlanan proje sayısının azlığı, tecrübesizlik, tanınmamışlık gibi nedenlerle toplam geri dönüş bunun ancak beşte biri, yani 50 milyon Avro civarında olmuştur. 7. Çerçeve Programı'nda ise, Türkiye yaklaşık 500 milyon Avro katkıda bulunacaktır (EurActiv [web], 2008). Yapılan katkıların geri dönüşünün gerçekleşmesi için, projelere katılımın artırılması sağlanmalıdır. İkinci bölümde Türkiye'nin AB Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımı ele alınmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’NİN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARINA KATILIMI

Türkiye, 1950’lerin sonlarından itibaren AB ile ilişkilerini geliştirmiş, sonraki yıllarda ise AB’ye tam üyelik sağlamak üzere çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Birçok alanda olduğu gibi, eğitimde de bu yönde çalışmalar yapılmıştır. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının da, bu amaç doğrultusunda katkılarının olması beklenmektedir. Bu programlardan en iyi şekilde faydalanmak için Türkiye’deki eğitim sisteminin özelliklerinin, yapısının ve ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi ve bunların, programlarla ilgili kararlarda göz önünde tutulması gerekmektedir.

1. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI

Eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması amacına uygun olarak bireyi kültürleme sürecidir (Senemoğlu, 2002). Eğitim, birden çok değişkeni olan bir bilim ve açık bir sistemdir (Doğan, 2002).

Türkiye’de eğitim; adalet, güvenlik ve sağlık gibi devletin temel işlevlerinden birisi olup devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Eğitim hakkı, T.C. Anayasası ile güvence altına alınmıştır. Türk Millî Eğitim Sisteminin genel çerçevesi, 14.06.1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir.

Türk Eğitim Sisteminin hukukî yapısını temel olarak; Anayasa, yasalar ve uluslararası belgeler meydana getirmektedir. Bu yasalar arasında; Kanun Hükmünde Kararname ve Yönetmelikler, Milli Eğitim

Temel Kanunu, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu, Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Yükseköğretim Kanunu, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yer almaktadır (MEB [web], 2009).

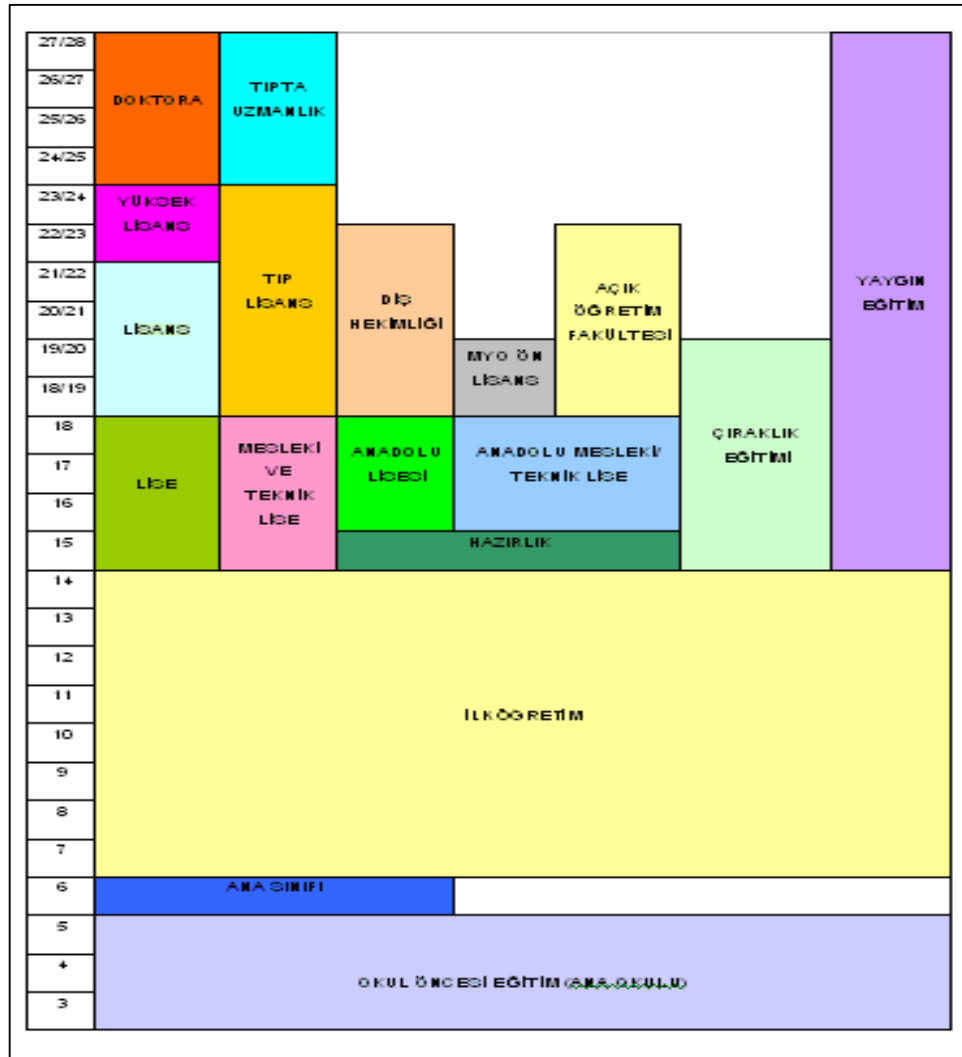
Türk Eğitim Sistemi milyonlarca öğrenci ve öğretim elemanı ile büyük bir sistemdir. Türkiye'de eğitim-öğretimle ilgilenen bakanlık Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), anaokulundan üniversiteye kadar öğrenci ve vatandaşların her tür eğitimi ile görevlidir. MEB, ilk olarak 1839 yılında genel müdürlük durumundaki Rüşdiye Okulları Bakanlığı adında görev yapmıştır. 1869 Eğitim Genel Tüzüğü (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi), bugünkü eğitim sisteminin temelini oluşturan ilk belgedir. Günümüze kadar bakanlığın adı birçok kez değiştirilmiştir: Kültür Bakanlığı (1935), Maarif Vekilliği (1941), Milli Eğitim Bakanlığı (1946), Maarif Vekâleti (1954), Milli Eğitim Bakanlığı (1961), Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1983) ve Milli Eğitim Bakanlığı (1989) olmuştur. 1992 yılında yürürlüğe giren 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun, bakanlığın örgüt ve görevlerini düzenlemiş ve MEB bugünkü şeklini almıştır (Bülbül, 2010).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 18. maddesinde Türk Millî Eğitim Sisteminin, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulduğu belirtilmektedir.

Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar.

Yaygın eğitim ise, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Türk Eğitim Sistemi'ndeki eğitim kademeleri Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil-2: Türk Eğitim Sistemi'nde Eğitim Kademeleri (MEB MAÖL [web], 2009)

Yukarıdaki şekilde, eğitim kademeleri ortalama eğitim yaşı dikkate alınarak düzenlendiğinden açık ve sıralı olarak yer almaktadır. Yaygın eğitim olarak belirtilen bölüm dışında gösterilen tüm eğitim kademeleri örgün eğitim kapsamındadır.

Örgün eğitim, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitimidir. Türk Eğitim Sistemi'ndeki örgün eğitim kademeleri dört bölüm halinde özetlenmektedir (MEB [web], 2010):

Okul öncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3–5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi, kız meslek liselerine bağlı uygulama sınıfları ile diğer öğretim kurumlarına bağlı anasınıfları olarak da açılabilir.

İlköğretim (Temel Eğitim); 6–14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur.

Ortaöğretim; ilköğretime dayalıdır ve 15–18 yaş grubundakileri kapsamaktadır. 2008 yılına kadar üç yıl öğrenim verilen ortaöğretim okullarında, 2008 yılından itibaren dört yıllık öğrenim verilmektedir. Ortaöğretim; genel ortaöğretim ve meslekî ve teknik ortaöğretim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren, en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının istediği elemanları yetiştiren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretim kurumları; üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulu ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır.

Türkiye’de eğitimle ilgili sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen bazı sıkıntılar mevcuttur. Türkiye’de eğitimle ilgili başlıca sorunlar; eğitim politikalarında süreklilik sağlanmaması, nitelikli öğretmen yetiştirmede yaşanan sıkıntılar, ihtiyaç duyulmayan alanlarda yükseköğretim kurumlarına öğrenci alınması, geleceğe yönelik insan kaynağı planlaması yapılmaması, yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde öğretim konularındaki eksiklikler olarak sıralanabilir. Birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi başarılı öğrencilerin üniversiteye sınavsız girmesinin sağlanması ve merkezi giriş sınav uygulamasının kaldırılması faydalı olacaktır (Gediklioğlu, 2005). Türkiye’deki ortaöğretim kurumları genellikle üniversiteye öğrenci yetiştirmeye çalışmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının

görevleri üniversitelere kaydığundan insan gücü yetiştirme süreci uzun ve pahalı bir haldedir (Doğan, 2002).

2. AVRUPA BİRLİĞİ SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE EĞİTİM

Avrupa Birliği, eğitim alanında üye ülkeler arasında ortak standartlar çevresinde eğitim programları uygulanmasını amaçlamaktadır. Ancak, bu süreçte bütün ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirinin aynı olması beklenemez. Zira ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında eğitimin felsefi ve ideolojik temelleri, amaçları ve içeriği yönünden ulusal özellikler dikkat çekmektedir (Karaman, 2002).

Türkiye’de, eğitimde reform çalışmaları, Osmanlı Devleti’nden bu yana hep batı merkezli gerçekleşmiştir. Buna bağlı olarak, çeşitli ülkelerden farklı okul kademeleriyle ilgili farklı modeller uyarlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu reform çabaları, genel olarak sorunların artmasına neden olmuştur. Sistemdeki sorunlar, kökten bir çözüm üretilip uygulanmadığından, dersane, özel öğretmenlik, özel kurs gibi aracı kurumları ortaya çıkarmıştır. Bu durumda ise genel olarak, okullarda daha mükemmel bir geleceğin kurgulamasını yapmak yerine var olan yapıyı sürdürme eğilimine girilmiştir (Laçın, 2005).

Türkiye Kopenhag Zirvesi’nden (1993) sonra AB’ye uyum amacı ile eğitim alanında çeşitli iyileştirmeler yapmıştır. Ancak, Türkiye’deki eğitim sisteminde yıllar içerisinde ağır sorunlarla karşılaşıldığı için eğitimde kaliteyi yükseltmek kolay olmamaktadır. Tablo 3’te, Türkiye’ye ve bazı AB ülkelerine ait okullaşma oranları, zorunlu eğitim süresi, nüfus artış hızı ve eğitim harcamalarına ilişkin göstergeler verilmektedir.

Tablo–3: Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Seçilmiş Eğitim Göstergeleri
(Gediklioğlu, 2005)

Ülkeler	Okul Öncesi Okullaşma Oranlı (%)	İlköğretim Okullaşma Oranlı (%)	Ortaöğretim Okullaşma Oranlı (%)	Zorunlu Eğitim Süresi (Yıl)	Nüfus Artış Hızı (%)	Eğitim Harcamaları /GSMH (%)
Belçika	100	99	88	12	- 0,1	6,12
Danimarka	80	98	88	9	0,0	8,38
Almanya	81	99	88	12	- 0,2	4,53
Yunanistan	56	97	87	9	- 0,1	3,51
İspanya	99	105	-	10	- 0,2	4,42
Fransa	100	99	95	10	0,2	5,77
İrlanda	54	99	86	9	0,6	4,36
İtalya	93	99	-	8	- 0,3	4,98
Lüksemburg	-	98	-	9	-	3,84
Hollanda	99	105	91	12	0,2	4,99
Avusturya	72	99	-	9	- 0,1	5,82
Portekiz	55	125	-	9	- 0,1	5,89
Finlandiya	36	98	93	9	0,1	6,25
İsveç	63	105	-	9	- 0,1	7,32
İngiltere	94	115	92	11	0,0	4,54
Türkiye	9,3	97	70	8	1,2	2,62

Tablo 3'te verilen Türkiye ve AB ülkelerinden alınmış bazı eğitim göstergelerine ilişkin rakamlar bu durumu desteklemektedir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullaşma oranları, zorunlu eğitim süresi ve eğitim

harcamaları alanlarında Türkiye'nin birçok Avrupa ülkesinden geride olduğu görülmektedir. Buna rağmen nüfus artış hızı Avrupa ülkelerine göre oldukça yüksektir. Bu da eğitim alanındaki çalışmaları zorlaştırmaktadır. Özellikle eğitime ayrılan kaynakları arttırmak, planları uygulamaya koymak, doğru denetim yapmak gibi yönetsel konular daha zor hale gelmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği kapsamında eğitimle ilgili çalışmaları yürütmek ve koordine etmek amacıyla bir takım birimler oluşturmuştur. AB'ye uyum sürecinde Türkiye'deki eğitim sistemi için yapılan çalışmalar, eğitim alanında bilgi birikimi oluşturma, AB ile yükseköğretimde işbirliği, etkin yabancı dil eğitimi, eğitimde eşitlik, eğitim-istihdam ilişkileri, okul kademeleri ile ilgili yaygın bir dokümantasyon oluşturma şeklinde sıralanabilir (MEB [web], 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, AB katkısıyla temel eğitimin desteklenmesi, mesleki ve teknik eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının modernizasyonu gibi eğitimle ilgili bir takım projeler başlatmıştır. AB'nin eğitime yönelik temel politikası haline gelen hayat boyu eğitim ise, Türkiye'de son yıllarda önem kazanmakla birlikte, hayat boyu eğitimin desteklenmesine yönelik temel araçların neler olabileceği konusunda bir gelişme görülmemektedir. MEB'in hayat boyu eğitimi yaygın eğitim kapsamında ele alması bunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. MEB'in, hayat boyu eğitimin geliştirilmesi yönünde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanması, bireylere rehberlik sağlaması ve hayat boyu eğitimi öncelikle genç insanlara yönelik politikalar doğrultusunda geliştirmesi faydalı olacaktır. Hayat boyu eğitimi gerçekleştirebilmek için, eğitim sisteminin örgütlenişinde, bireylerin gereksinim duyduğu her an bilgiye ulaşabilmelerinin sağlanması büyük önem taşımaktadır (Terzi, 2005).

MEB'in eğitim politikalarında nitelikli işgücünü yetiştirme konusu da AB'ye giriş sürecinde önemli yer tutmaktadır. MEB, uyguladığı bazı projelerle, mesleki eğitim ve öğretim ile özel sektörün talep ettiği vasıflı insan gücü arasındaki koordinasyonu sağlayarak, eğitim alanındaki uygulamalarını, geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir (Uzunyayla, 2007).

Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde birçok alanda olduğu gibi eğitimde de Avrupa'da geçerli kurallara uyumda anlayış farklılıkları ile karşılaşmaktadır. Bu sebeple, Türkiye için Avrupa Birliğine tam üyeliğin, ulusal değerlerimizi yitirmeden, varılması zorunlu olmayan bir hedef olarak düşünülmesi ve önemli olanın yapılacak çalışmalar sonucu kaydedilecek gelişmeler olarak görülmesi faydalı olacaktır. Özellikle eğitim alanında atılan bu adımlar, Türkiye'nin kalkınması ve gelecek kuşakların yaşam standartlarının yükseltilmesi açısından önemli yatırımlardır.

3. TÜRKİYE'NİN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARINA KATILIM SÜRECİ

Türkiye, 1999 yılında Avrupa Birliği üyeliğine aday ülke haline gelmesiyle, 2000–2006 dönemi Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarından yararlanmaya başlamıştır. Türkiye'nin bu programlara katılımı Aralık 1999'da onaylanmasına rağmen, tam katılım için Ulusal Ajans kurulması gerekmiştir. 26 Aralık 2001'de Devlet Planlama Teşkilatı (DTP) Müsteşarlığı Avrupa Birliği ile İlişkiler Genel Müdürlüğü bünyesinde daire başkanlığı şeklinde örgütlenen Ulusal Ajans kurulmuştur. Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılım süreci 1987 yılında Avrupa Topluluğu'na tam üye olmak üzere başvurması ile başlamaktadır. 11–12 Aralık 1999 yılında Helsinki'de gerçekleştirilen Avrupa Konseyi zirve toplantısında Türkiye aday ülke durumuna gelmiştir. Ocak 2002'de AB Eğitim ve Gençlik Programlarına giriş için Çerçeve Antlaşması imzalanmıştır. 27 Aralık 2002'de Hazırlık Dönemi Tedbirlerine ilişkin anlaşmalar Avrupa Birliği Komisyonu ve Türkiye arasında imzalanmıştır. DPT gerekli faaliyetleri yerine getirmesi için görevlendirilmiş ve 6 Ağustos 2003 tarihinde 4968 sayılı Kanun ile DPT Müsteşarlığı bünyesinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) kurulmuştur (Ulusal Ajans [web], 2009).

1 Nisan 2004 tarihinde Türkiye'nin AB Eğitim ve Gençlik Programlarına resmen katılımı gerçekleşmiş ve Avrupa Toplulukları

Komisyonu Tam Katılım Mutabakat Zaptı imzalanmıştır. Bu tarihten itibaren Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının (Socrates II, Leonardo da Vinci II, Gençlik) 2000–2006 yıllarındaki dönemine katılımı başlamıştır (Ulusal Ajans [web], 2009).

AB Eğitim ve Gençlik Programlarının, 31 Aralık 2006'da sona eren bu dönemde, Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik programları çerçevesinde, gerek katılım öncesi AB fonlarından gerekse ulusal katkı paylarından oluşan toplam 67 milyon Avro'luk bir bütçe oluşturulmuştur. Türkiye'nin programlara katılımının gerçekleştiği 2004 yılında yaklaşık 8000 kişi için 13,8 milyon Avro, 2005 yılında yaklaşık 15000 kişi için 21,7 milyon Avro, 2006 yılında yaklaşık 17000 kişi için 34,6 milyon Avro olmak üzere, programların uygulandığı ilk üç yılda toplam 3.035 proje desteklenmeye değer bulunmuştur. Böylece 2004–2006 yıllarındaki dönemde yaklaşık 40.000 kişinin bilgi ve deneyim artırma amaçlı değişim ve yerleştirmelere katılımı gerçekleştirilmiş ve yenilikçi yaklaşımların kazandırılmasında önemli katkılar sağlanmıştır. 1 Ocak 2007'de başlayan üçüncü dönemde (2007–2013) ise programların bütçesi yaklaşık % 70 oranında artırılmıştır (Yılmaz, 2010).

Türkiye, diğer ülkeler gibi, programlardan faydalanmak için her yıl Avrupa Birliği bütçesine Avro cinsinden mali katkı payı ödemektedir. Bu programlara çok sayıda projelerle katılmak, aynı zamanda, yatırılan giriş parasını da ülkemize geri döndürmek anlamına gelmektedir.

Proje konuları, ilkokulun öğrencilerinin Avrupa'daki yaşlılarına kart yazmaları veya birlikte geliştirecekleri bir resim projesi gibi basit içerikli olabildiği gibi, bir ortaöğretim okulu öğretmeninin Avrupalı meslektaşları ile yapacağı yeni bir ders programı olabilir (MEB [web], 2010). Katılımcıların yaratıcılıkları, proje oluşturma sürecinde çok önemli bir faktördür. Bu açıdan bakıldığında, özellikle eğitimde ezberciliğin yaygın olduğu durumlarda, öğrencilerin proje yapma geleneği kazanması, yaratıcılıklarının ve bakış açılarının gelişimi için arzu edilir hale gelmektedir.

Proje; başlama ve bitişı açıkça tanımlanmış aktivitelerle bütçe ve zaman kısıdı altında iyi tanımlanmış hedef ve amaçlara ulaşma eylemi olarak tanımlanmaktadır (Sayısal Yöntemler [web], 2010). Proje yapmanın, öğrencilerin, inisiyatif kullanma ve karar verme yeteneklerini, başarı ve güven duygularını geliştirmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu sebeple, MEB'in proje alışkanlığı kazandırmak amacıyla proje uygulamalarını yaygınlaştırma çabaları artmıştır. Örneğin Comenius alt faaliyetlerinden biri olan e-Twinning projeleri, bilgisayar üzerinden yapılması sebebiyle bilgisayar kullanımını ve proje yapma alışkanlığını arttırması beklentisiyle tüm illerdeki müdürlükler görevlendirilmek suretiyle yaygınlaştırılmaktadır.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projeler, işitme engelli öğrenciler için yeni öğrenim teknikleri geliştirme, farkındalık oluşturma, enerji tasarrufu sağlama, mesleki eğitimde yeni teknolojiler geliştirme gibi çeşitli konularda yapılmaktadır. Bu konular genellikle eğitimde yaşanan sorunlara çözümler üretir ya da eğitime katkı sağlar niteliktedir. Öğrenciler, bir yandan eğitim öğrenim faaliyeti içinde yer alırken, bir yandan da yeni kültürler tanıma ve kendi kültürlerini tanıtmaya fırsatı bulmaktadır. Bu da öğrencilerin bakış açılarının genişlemesine ve başarı düzeylerinin arttırmasına katkı sağlamaktadır.

4. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARINA KATILIMIN SONUÇLARINA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının ortaya çıkışından itibaren, bu programlarla ilgili olarak ulusal ve yabancı kaynaklı birçok araştırma yapılmıştır. Uluslararası yazın incelendiğinde, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları konusunda yapılan araştırmaların çoğunun, Avrupa Birliği ülkelerine ait olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda, genellikle, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının AB'ye siyasal ve ekonomik katkıları üzerinde durulmuş ve AB'nin genişleme sürecinde AB'ye getirilerinin neler olacağı değerlendirilmiştir.

Türkiye, bu programlara 2004 yılında katıldığından, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları hakkında yapılan ulusal araştırmaların çoğu katılımdan sonraki döneme aittir. Ulusal araştırmalar genel olarak, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının sonuçlarına yöneliktir. Bunlar, katılımcıların Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları hakkındaki görüş ve önerilerini kapsamaktadır. Bu sebeple, araştırmalarda anket, yüz yüze görüşme gibi yöntemlere sıkça başvurulmuş, araştırma sonuçları, katılımcıların programlar hakkındaki düşüncelerine dayalı olarak elde edilmiştir.

Yazın taraması sonucunda, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda anket, yüz yüze görüşme dışında kullanılan diğer yöntemin betimsel yöntem olduğu tespit edilmiştir. Betimsel yöntem kullanılan araştırmalarda, konuyla ilgili yazın taranmış ve analitik düşünce yoluyla belli bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, konuyla ilgili olarak önce ulusal, sonra da yurtdışı yazın taramasında yer alan araştırmalardan bazıları sunulmaktadır.

Yapılan bir araştırmada (Gülcan, 2003), Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde Türk Eğitim Sistemi'nin yapısal sorunları ele alınmıştır. Türk Eğitim Sistemi'nde geleneksel yönetimlerin hâkim olduğu ve toplumsal gerçeklere uyumlu ve ulusal politikalar doğrultusunda öğrencilerin geniş bir dünya görüşüne sahip olacak biçimde yetişmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin, amaç ve yapı bakımından benzeşme sürecinde olduğu ve merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Türk Eğitim Sistemi'nin kendi doğası gereği benzeşmesinin zamana yayılarak yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca değişimin rahatsız vermeyecek düzeyde tutulmasının uygun olacağı ifade edilmiş ve model önerisinde bulunulmuştur.

Başka bir araştırmada ise (Topsakal, 2003), Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'nin bu politikalara uyumu ele alınmıştır. Bu konu, Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve üniversiteler, hükümet düzeyi ve sivil toplum kuruluşları düzeylerinde incelenmiştir. Bu araştırmada, Avrupa Birliği'nin gelişimi ve Türkiye'nin Avrupa Birliği süreci

anlatılmıştır. AB eğitim politikalarının amaçları arasında hareketliliğin önündeki tüm engellerin ortadan kaldırılmasının yer aldığı ve bu konuda önemli ilerlemeler kaydedildiği belirtilmektedir. Araştırmada, AB Eğitim ve Gençlik Programlarının Avrupalılık bilincini, yenilikçilik ve girişimcilik anlayışının geliştirilmesini hedeflediği belirtilmiştir. Buna benzer bir konunun ele alındığı Terzi (2005)'nin araştırmasında ise; Türkiye ve AB'nin eğitim politikaları eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi başlıkları altında yorumlanmıştır. Karşılaştırma türü tarama modelinde desenlenen araştırmada, verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada toplanan bilgilerin çözümlenmesi betimsel analiz tekniği ile gerçekleştirilmiş ve Türk Eğitim Sistemi'nde Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde gerçekleştirilmesi gereken düzenlemelere ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, AB'nin hareketlilik politikalarından en üst düzeyde imkân sağlaması için, Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarının AB'nin çok dilli ve kültürlü yapısına göre yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir. Betimsel yöntem kullanılarak yapılan bir başka araştırmanın (Aşar, 2006) sonucunda ise her ne kadar eğitim ve öğretimin değişik alanlarında ilerleme olduğuna dair kanıtlar olsa da, hayat boyu öğrenime katılımın derecesi ve gelişimine ilişkin genel bir görüntünün elde edilmesinin zor olduğu belirtilmektedir. Böyle bir katılımın temellerinin, öğrenci merkezli bir yaklaşımla, esneklik ve uyum sağlama ilkelerini bütünleştiren tutarlı ve kapsamlı yaşam boyu öğrenme stratejisinin geliştirilmesi ve farklı ortamlarda öğrenmeye katılmaya devam etme arzusunun teşvik edilmesi suretiyle atılması gerektiği önerilmektedir. Yine betimsel nitelikteki bir başka alan araştırmasında ise (Top, 2006), anketi cevaplayan katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, programların katılımcılar üzerinde genel olarak olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin program öncesi ve sonrası bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öneriler arasında ise, proje çalışma ekiplerinin mümkün olduğunca tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde genişletilmesi, öğretmenlere programları tanıtmaya yönelik sürekli bilgilendirme faaliyetleri gerçekleştirmesi, MEB'in

öğretmen ve yöneticilerin dil öğrenimini teşvik etmesi ve kolaylaştırması gerektiği yer almaktadır.

Bir başka araştırmada ise (İnandı, 2005), Avrupa Birliği ülkelerinin ve Türkiye'nin eğitim sistemleri; yönetim ve finansmanları açısından karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada AB ülkelerinden eğitime en fazla finansal kaynak ayıran ülkenin Danimarka olduğu ve Türkiye'de eğitimdeki kaynağın çoğunun kamu tarafından sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca, AB ortak eğitim programları için AB'nin destek fonlarından yardım alındığı ancak eğitimin finansmanını sağlamada Avrupa Birliği ülkelerinin ortak bir politikası olmadığı ifade edilmiştir.

Diğer bir araştırmada (Öztürk, 2009), Avrupa Birliği'nin kuruluşundan bugüne izlediği eğitim politikalarından hareketle, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ve bu programların Türkiye'deki gelişimi açıklayıcı ve betimleyici yöntemle anlatılmaktadır. Programların, katılımcılara olumlu katkılarının olduğu, takım çalışması, proje hazırlama ve uygulama becerilerinin gelişmesi gibi olumlu sonuçların ortaya çıktığı belirtilmiş ve programlara katılımların artırılması için bazı öneriler yapılmıştır: yabancı dil eğitimine daha fazla önem verilmelidir, proje seçim aşamasında şeffaflığa ve tarafsızlığa önem verilmelidir, projelerdeki niceliksel artış, niteliksel artışla devam etmelidir. Ayrıca projelerin katılımcılarda dil öğrenme isteğini arttırdığı, girişimcilik ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Tarama modeli kullanarak yapılan bir araştırmada ise (Bahadır, 2007), öğretmen ve yöneticilerin bir Comenius projesi hazırlamaları halinde, kişisel ve mesleki gelişimlerinin artacağına, eğitimin ülkeler arası gelişimine ve eğitim sisteminin iyileştirilmesine yardımcı olacaklarına inanmalarına rağmen, Comenius programı için bir projenin sahip olması gereken kriterler hakkında bilgi sahibi olmamalarının, Comenius projeleri gerçekleştirememelerine ya da böyle bir proje içine dâhil olmamalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun önüne geçilmesi için her okulda istekli bir eğitimcinin İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin Avrupa Birliği Proje Koordinatörlüğünce eğitilip, okullarında AB Eğitim Programları okul temsilcisi olarak görevlendirilerek, Ulusal Ajanstan başlayan AB Eğitim

programlarıyla ilgili bilgilerin okula akışını yönetmelerinin sağlanması önerilmektedir.

Bir çalışmada ise (Ceylan, 2008), ülkelerin Ulusal Ajanslarının yapısal olarak incelenerek, yaptıkları çalışmaların, gerçekleştirilen değişim hareketliliği üzerindeki etkisinin saptaması konusu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Ulusal Ajanslar için ölçüt olarak görülen hususların tam olması halinde kesin bir başarıdan söz etmenin mümkün olmadığı; bir başka deyişle, ülkelerin öğrenci ya da öğretim hareketliliğindeki başarılarının, kurumların münferit başarıları olup, Ulusal Ajanslarla doğrudan bir bağlantılarının olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bu araştırmanın, okuyucuları Ulusal Ajanslara gerek olup olmadığı sorusunu sormaya yönlendirdiği ifade edilmektedir.

Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'nin bilgi ve iletişim teknolojilerinin, eğitim sistemlerine bütünleştirilmesi konusundaki bir çalışmada (Göktaş, 2003), bilgi ve iletişim teknolojilerinin ulusal eğitim politikalarına, müfredata ve öğretmen yetiştirme programlarına bütünleştirilmesi açısından AB ülkeleri ve Türkiye'nin eğitim sistemleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin öneminin arttığı ve Türkiye'nin AB standartlarını yakalayabilmesi için gerekli tedbirleri alması gerektiği belirtilmiştir. Örneğin eğitim için ayrılan bütçenin nasıl dağıtıldığının önemli olduğu ve öğretmenlerin öğrencilerin beklentilerini bilmesi gerektiği ifade edilmektedir. AB ülkelerinde eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımının ileri düzeyde olduğu ancak Türkiye'de eğitimde bilişim teknolojileriyle bütünleşme konusunda yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.

Antunes (2006), araştırmasında, AB eğitim politikalarını küreselleşme boyutu açısından ele almıştır. Bologna süreci ve bununla ilgili programların, AB'nin müdahale derinliğini arttırdığı belirtmektedir. Eğitimde daha önceden belirlenmiş olan modellerin, yenilikler ve dinamikler göz önüne alınarak yeniden şekillendirilmesi gerektiğini önermektedir.

Yabancı yazın taraması sonucu belirlenen bir başka araştırmada ise (Nicolau, 2010), Hayatboyu Öğrenme Programlarının Avrupa Birliği'nde ve dünyada çok güncel bir konu olduğu ve değişen toplumun temel taşlardan birini oluşturduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, bu programların amacının Lizbon stratejisi ve amaçlarına ulaşmak olduğu da ifade edilmektedir. Bu araştırma, programların dinamik bir ekonominin yapı taşlarından olduğu ve dünya ekonomisinin değişiklikleriyle ilgili olarak mevcut sorunlarla karşı karşıya bulunduğu sonucuna varmaktadır. Bunun yanında, gelişmekte olan ülkelerin ise hayat boyu eğitim programlarını mali yönden desteklemek için yeterli güçlerinin bulunmadığı ve onları bu anlamda desteklemek gerektiği belirtilmektedir. Başka bir araştırmada ise (Dehmel, 2006), hayat boyu öğrenme kavramının Avrupa Birliği'nde giderek daha popüler hale geldiği ve hatta Avrupa Birliği eğitim ve öğretim politikasında merkezi strateji olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu araştırmada, AB'nin hayat boyu öğrenme politikaları incelenerek AB eğitim ve öğretim politikalarındaki bu yönelmenin, Avrupa'yı hayat boyu öğrenme bölgesi haline getireceği sonucuna varılmıştır.

Lizbon gündemi altında Avrupa Birliği'nin eğitim ve öğretim politikalarının incelendiği bir araştırmada ise (Ertl, 2006), Avrupa Birliği çalışmalarının yeni dalgalara sebep olduğunu ifade etmiştir. Buna rağmen, üye devletlerde Lizbon hedeflerine ulaşmanın yavaş olduğu, program ve projelerinin etkisinin sınırlı kaldığı belirtilmektedir.

Yapılan başka bir çalışmada (Armstrong, Bunting ve Larsen, 2009), okul gelişimi için bir model önerisi sunulmaktadır. Buna göre, okul gelişimi üzerinde etkili olan altı adet faktör olduğu vardır. Bunlar; bağımsızlık, yetki, kamu fonu, destekleyici, özerklik ve yeni yapılardır. Bu alanlardaki çalışmaların okul gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtilmektedir. Çok sayıda tablo ve grafiksel açıklamalar kullanılan araştırmada yazın taraması yapılmıştır. Avrupa Birliği'nde eğitim alanındaki eşitsizlik konusunun ele alındığı bir araştırmada ise (Schlicht, Stadelmann-Steffen ve Freitag, 2010), öncelikle öğrenci değişim programlarının etkinliği üzerinde durmuştur. Yapılan çoklu karşılaştırma analizinde eğitim politikalarının, eğitimdeki

eşitsizliği büyük ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Ulusal eğitim politikaları ile eğitimdeki sosyal eşitsizlik derecesi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin bu araştırmada, başarı faktörü olarak matematik alanındaki performans dikkate alınmıştır. Bağımlı değişken eğitimdeki eşitsizlik derecesi olduğundan, ortaya konulan altı hipotezde de bağımsız değişkenlerin (eğitim politikalarının), matematiksel başarıyı etkileyip etkilemediği ölçülmektedir. Analiz sonuçlarına göre eğitim politikası eğitimdeki eşitsizliği çok farklı şekillerde etkilemektedir. Bu sonuç özellikle batı Avrupa ülkeleri ile komünizm sonrası ülkeler karşılaştırıldığında daha görünür olmaktadır.

İnternet ortamında, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ile ilgili olarak birçok kaynak yer almaktadır. Ulusal Ajans'ın, Avrupa Birliği'nin ve Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği'nin internet siteleri, tüm araştırmacılar için zengin ve açıklayıcı bilgiler ve programlarla ilgili güncel duyurular içermektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar ve eğitim programları ile ilgili genel açıklamalar da bu sitelerde bulunmaktadır.

Başarı üzerindeki etkiyi ölçmek için karşılaştırma analizleri yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, yazın taramasında, bazı istatistiksel verilere yer verilse de, AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelerle ilgili verilerin ileri istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durumda, AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelerin istatistiksel analizler kullanılarak değerlendirilmesi konusunda önemli ölçüde eksiklikler olduğu sonucuna varılmaktadır. Çünkü programların ortaya çıkışından bu yana, veri oluşturmak için gereken yeterli zamanın geçmemesi nedeniyle yeterli sayıda veri elde edilememiş ve araştırmacılar anket, yüz yüze görüşme ve betimsel yöntemler kullanmayı tercih etmişlerdir.

Konuyla ilgili yazın incelendiğinde, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımın sonuçlarına yönelik değerlendirmelerin genellikle subjektif yöntemlere dayandığı görülmektedir. Bu ise programlara katılım ve ortaya çıkaracağı sonuçlar hakkındaki değerlendirmelerin gerçeklere yakın olmasını zorlaştırır. Bu sebeple, söz konusu projelere katılımın

objektif ve çok yönlü şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Önemli olan projelere katılımın sayısı değildir. Bu projeler gerçekten işe yarıyor mu? Bunun sorgulanması gerekmektedir. Algılama ve tutum testleri ile yapılan değerlendirmelerden ziyade, özellikle gerçek veriler ile yapılan çalışmalara ihtiyaç vardır. İşte bu araştırma, gerçek veri üzerinden yapılan araştırmalara örnek teşkil edeceği gibi, bu projeleri değerlendirmede nesnel bir bakış açısı sağlamaktadır.

Çalışmanın buraya kadarki bölümünde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının ortaya çıkışı, amacı, özellikleri, Türk Eğitim Sistemi ve Türkiye'nin bu programlara katılımları gibi konularda bilgi verilmiştir. Bu programlarla ilgili olarak sağlıklı kararlar alabilmek için özellikle bu programların eğitim sistemindeki yerine ilişkin bazı soruların cevaplarını bulmak gerekir: Bu programlar katılımcıları nasıl etkiliyor? İyi mi kötü mü? Güçlü mü zayıf mı? Bu programlardan en iyi şekilde faydalanmak için yapılması gerekenler nelerdir? Bu gibi soruların cevaplanabilmesi için de, bu çalışmada olduğu gibi, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik kapsamındaki projelerin, bazı değişken ve göstergelerle olan ilişkilerinin ortaya konması gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNİN BAZI EĞİTİM VE BAŞARIM GÖSTERGELERİYLE İLİŞKİSİ: ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA BİR ARAŞTIRMA

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Araştırmada; genel ortaöğretim okullarının Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımları ile seçilmiş eğitim ve başarımlar göstergelerinin ilişkisi incelenmektedir. Bu göstergeler kullanılarak okulların Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımını etkileyen faktörler ortaya konmaktadır.

Araştırmada, Ankara ilinde 2004–2009 yılları arasında faaliyet gösteren genel ortaöğretim okulları ele alınmaktadır. Bu okullar, söz konusu dönemde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren resmi ve özel okullardır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımın, genel ortaöğretim okullarına ait eğitim ve başarımlar göstergeleriyle ilgisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ile ilgili hem eğitim yönünden, hem de parasal olarak yaşanan fırsat kaybını en aza indirmek arzu edilmektedir. Bu doğrultuda, program kapsamındaki projelere katılımı, seçilen eğitim ve başarımlar göstergelerinden hangilerinin etkili olduğu belirlemek ve böylece projelere katılımı artırma yolunda ışık tutmak amaçlanmaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma ile okullarda Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programı kapsamındaki projelere katılımı etkileyen bazı eğitim ve başarımlar göstergeleri ortaya konmaktadır. Günümüze kadar Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ile ilgili olarak birçok araştırma yapılmış ve katılımcıların görüş ve önerilerine dayalı sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırmada ise resmi istatistikler yani gerçek veriler kullanılmaktadır. Bu araştırma, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları konusunda kişisel görüşlere değil, sadece gerçek verilere dayalı olduğundan, farklılık taşımaktadır.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları hakkında sağlıklı yönetsel kararlar alabilmek için bu programların Türkiye'ye katkılarını objektif şekilde değerlendirmek gerekmektedir. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için, bazı sorulara verilmesi gereken cevaplar, bu cevaplar için de belirlenmesi gereken bazı göstergeler vardır. Bu araştırma, AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projeleri, genel ortaöğretim okullarına ait bazı eğitim ve başarımlar göstergeleriyle değerlendiren ileri istatistiksel analizlere yer vermesi bakımından farklılık taşımaktadır. Ayrıca, bu konuda gerçek verilere dayalı bakış sağlaması bakımından, bu araştırmanın önemli olduğu değerlendirilmektedir.

4. VARSAYIMLAR

Araştırmanın varsayımları aşağıda yer almaktadır:

- Okulların nitelikleri birbirine yakındır.
- Okullar, AB Eğitim ve Gençlik Programları hakkında eşit ve yeterli düzeyde bilgi sahibidir.
- Elde edilen tüm verilerin gerçek durumu yansıttığı kabul edilmiştir.

- Lise öğreniminin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması sebebiyle 2008 yılına ait bazı okul verilerinde, diğer yıllara göre, az miktarda azalma meydana gelmiştir. Bu durumun, analizleri etkilemediği varsayılmaktadır.

5. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI

Araştırmada Ankara ilinde 2004–2009 yıllarını kapsayan dönemde faaliyet gösteren genel ortaöğretim kademesindeki resmi ve özel okullar ele alınmaktadır. Bu okulların incelenen eğitim göstergeleri; kurum türü, okul türü, derslik ve öğrenci sayısı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranıdır. Okulların başarı göstergeleri ise ÖSS yerleşme oranı, ÖSS başarı puanı ÖSS yerleşme durumu ve TÜBİTAK Bilim Ödülü'dür. Bu okullar, genel ortaöğretim kademesinde olduklarından, AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında Comenius ve Gençlik Projelerine katılmaktadırlar. Bu sebeple araştırmada sadece Comenius projeleri ile Gençlik projeleri ele alınmıştır. Bazı okulların aynı dönemde birden fazla farklı proje yaptıkları da gözlenmiştir. Araştırmada yer alan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları projeleri aşağıda verilmektedir:

- Comenius 1
- Comenius 2
- Comenius 3
- Gençlik
- Comenius 2 ve Comenius 3
- Gençlik ve Comenius 3

AB Eğitim ve Gençlik Programlarının, ikinci dönemi 2004, 2005 ve 2006 yıllarını, üçüncü dönemi ise 2007, 2008, 2009 yıllarını kapsadığından, Comenius projelerinin isimleri 2007 yılından itibaren değişmiştir. Araştırmanın analizinde bu projeler için ortak isim kullanma gereği ortaya

çıkıldığından Comenius 1, Comenius 2 ve Comenius 3 projelerinin yıllara göre araştırmada ifade ettiği isimler Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo-4: Araştırmada Yer Alan Comenius Projelerinin İsimleri

	2004, 2005, 2006 Yılları	2007, 2008, 2009 Yılları
Comenius 1	Dil Projesi	Comenius Asistanlığı
Comenius 2	Okul Gelişim Projesi	Çok Taraflı Ortaklık Projesi
Comenius 3	Okul Projesi	İki Taraflı Ortaklık Projesi

Genel ortaöğretim kademesinde, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Genel Lise, Fen Lisesi, Özel Fen Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Lise, Özel Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi olmak üzere 10 okul türü yer almaktadır. Ancak araştırmaya konu olan dönem boyunca Sosyal Bilimler Lisesi, Ankara'da eğitim öğretim faaliyetinde bulunmadığından araştırmada yer almamaktadır. Araştırmada Sosyal Bilimler Lisesi dışındaki tüm genel ortaöğretim okul türleri bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmada 9 okul türü yer almaktadır.

Türkiye'nin AB Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımı 2004 yılında başladığından, araştırma, 2004 – 2009 yıllarını kapsamaktadır. Bu dönem içinde okulların bazıları kapandığı, bazıları da yeni açıldığı için, faaliyetleri bu dönem içinde sürekli olan okullar araştırmada ele alınmaktadır. Bu sebeple araştırmada ele alınan her yıl için okul sayısı eşittir. 2004–2009 yılları arasındaki her yıl için araştırmada ele alınan okul sayısı 229'dur. Bu altı yıllık dönem göz önüne alındığında ise, araştırmadaki okul sayısı 1374 olarak değerlendirilmektedir.

6. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

a. Araştırma Modeli

Araştırmada; ortaöğretim okullarının AB Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımlarının, okulların eğitim ve başarımlarını gösteren göstergeleriyle ilişkisi incelenecektir. Bu sebeple, okulun AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında projesinin olup olmadığını ifade eden proje durumu, bağımlı değişkendir. Bağımsız değişkenler ise kurum türü, okul türü, TÜBİTAK Bilim Ödülü, proje türü, hibe miktarı (Avro), okuldaki derslik sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı, ÖSS yerleşme durumu, ÖSS yerleşme oranı, ÖSS puan başarısıdır.

Değişkenlerin tanımları aşağıda yer almaktadır:

- Proje: 1= Yok, 2=Var.
- Kurum Türü: 1= Kamu, 2= Özel.
- Okul Türü: 1= Anadolu Lisesi, 2= Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, 3= Genel Lise, 4= Fen Lisesi, 5= Özel Fen Lisesi, 6= Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 7= Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Lise, 8= Özel Lise, 9= Anadolu Öğretmen Lisesi.
- TÜBİTAK Bilim Ödülü: 1= Yok, 2= Var.
- Proje Türü: 1= Comenius 1, 2= Comenius 2, 3= Comenius 3, 4= Gençlik, 5= Comenius 2 ve Comenius 3, 6= Gençlik ve Comenius 3.
- Hibe Miktarı (Avro).
- Okuldaki Derslik Sayısı.
- Okuldaki Öğrenci Sayısı.
- Okuldaki Kız Öğrencilerin Erkek Öğrencilere Oranı.

- ÖSS Yerleşme Durumu: 1=Lisans, 2= Ön Lisans, 3= Açıköğretim Fakültesi.

- ÖSS Yerleşme Oranı.

- ÖSS Puan Başarısı: 1=Sayısal, 2= Sözel, 3= Eşit Ağırlık.

b. Araştırma Soruları

Projelere katılım ile okulların eğitim ve başarımlarını göstergeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

(1) Okulların kurum türleri itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(2) Okulların türleri itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(3) Okulların aldıkları TÜBİTAK bilim ödülleri itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(4) Okulların derslik sayıları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(5) Okulların öğrenci sayıları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark vardır.

(6) Okullardaki öğrencilerin kız-erkek oranı itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(7) Okulların ÖSS yerleşme başarı durumu itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(8) Okulların ÖSS yerleşme başarı oranları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(9) Okulların ÖSS puan başarıları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(10) Okulların projelere katılımlarında söz konusu eğitim ve başarımların göstergelerinin ağırlığı nedir?

c. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; MEB'in, Ulusal Ajans'ın, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'nın ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü (AMEM)'nün resmî istatistiklerinden elde edilmiştir. Veriler, bu kurumlarla yapılan resmi yazışmalar ve resmi internet siteleri aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada yer alan eğitim ve başarımların göstergeleri, MEB'de ve Ulusal Ajans'ta, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları alanında çalışan uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Araştırmada yer alan değişkenler; genel olarak, projelere katılım, akademik başarı, bilim ödülleri, kurum ve okul türleri, derslik ve öğrenci sayıları olarak ifade edilebilir.

ç. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS PASW Statistics 17 ve SPSS Clementine 12.0 (Veri Madenciliği) Programları kullanılmıştır.

Araştırma soruları için Ki-Kare analizi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testleri, ilişkilerin araştırılmasında ise; Lojistik Regresyon, Çoklu Uyum analizi, yeni nesil yöntemlerden olan karar ağacı algoritmalarının başlıcalarından CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection- Otomatik Ki-Kare İlişki Belirleyici) kullanılmıştır.

Genel olarak, parametrik olmayan testlerle sınıflayıcı (nominal), sıralayıcı (ordinal) ya da normal dışı dağılım gösteren sayısal veriler analiz edilebilirken, parametrik testlerle normal dağılım gösteren sayısal verilerin

analizi yapılır. Kategorik verilerde parametrik olmayan istatistikler kullanılırken, sürekli verilerde ise parametrik istatistikler kullanılır. Parametrik olmayan testlerde, bazen örnek hacmi öyle küçük olur ki, istatistiklerin örneklerle dağılımı normal dağılıma yaklaşmaz. Bu durumda parametrik olmayan bir tekniğe ihtiyaç duyulur. Hâlbuki parametrik testler daha yüksek seviyedeki verilere ihtiyaç duyar. Parametrik olmayan testin diğer önemli bir avantajı ise sınıflayıcı ve sıralayıcı verilerle yapılabilir olmasıdır (Bozkurt Güreli, 2004). Bu sebeple araştırmada yer alan veriler için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Ki-Kare analiz yöntemi frekans dağılımları üzerinden işlem yapan bir analiz yöntemidir ve sadece ilişkilerin saptanmasında değil, aynı zamanda değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesinde de kullanılmaktadır. Ki-Kare testinde bir sınıflayıcı (nominal) değişkenin diğer bir nominal değişkenle ilişkili olup olmadığı araştırılır. Değişkenlerden birinin ya da ikisinin sıralama (ordinal) ölçeği olduğu durumlarda da Ki-Kare testi uygulanabilir. Araştırmada, sayımla elde edilen verilere ilişkin gruplar arası karşılaştırmada Ki-Kare analizi kullanılmıştır.

Mann-Whitney U testi ise iki bağımsız örneğin arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmede, parametrik olmayan testlerden en sık kullanılanıdır (Sarioğlu, 2010). Nominal veriler için Ki-Kare testi, ordinal veriler için de Wicoxon testi ile Mann-Whitney U testi kullanılır. Araştırmada kategorik olmayan değişkenler için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Lojistik regresyon analizi, bağımlı değişkenin kategorik bir yapıya sahip olduğu bağımsız değişkenlerin ise sürekli veya kategorik bir yapıda olabildiği durumlarda kullanılan bir tekniktir. Lojistik regresyon analizinde, sapmaların karelerini minimize etmek yerine meydana gelecek bir olayın olabilirliği maksimize edilmeye çalışılır. Elde edilen değer risk ölçütü olarak verilir. Araştırmada, AB Projeleri (Var/Yok) üzerinde etkili olan olasılık faktörlerinin araştırılmasında lojistik regresyon yönteminden yararlanılmaktadır. Lojistik modelin uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde Ki-Kare dağılımına uygunluk gösteren Hosmer-Lemeshow (H-L) testi

kullanılmıştır. Bu testin amacı, tahmin edilen olasılık değerlerini gruplandırmaktır.

Çoklu uyum analizi kısaca, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve bunun nasıl bir ilişki olduğunu gösterir. Çoklu uyum analizinin çözümü özdeğerler kümesi ile gösterilmektedir (Ersöz, 2010). Bu kategorik analiz yönteminde kullanılan çapraz tablolara, uyum tabloları denilmektedir.

Bu araştırmada literatürdeki tekniklerden farklı olarak yeni bir alan olan Veri Madenciliği (VM) tekniği de kullanılmıştır. Veri madenciliği, büyük miktarlardaki verinin içinden anlamlı ve yararlı, ilişki ve kuralların bilgisayar programları aracılığıyla aranması ve analizidir. VM; verideki eğilimleri, ilişkileri ve görüntüleri belirlemek için veriyi sınıflandıran bir analitik araçtır. VM teknikleri işlevlerinden Sınıflama, verinin önceden belirlenen çıktılara uygun olarak ayrıştırılmasını sağlayan bir tekniktir. Bu araştırmada da, VM uygulamasında, denetimli bir sınıflandırma tekniği olan karar ağaçları kullanılmıştır. Temel sınıflandırma tekniklerinden biri olan karar ağaçları; verileri belli nitelik değerlerine göre sınıflandırmaya yarar. Bunun için algoritmaya girdi olarak verilerin belirlenen belli nitelikleri, çıktı olarak da verilerin belli bir niteliği verilir. Algoritma bu çıktı niteliğindeki değerlere ulaşmak için hangi girdi nitelik değerlerinin olması gerektiğini ağaç veri yapılarını kullanarak keşfeder. Karar ağaçları, yaygın olarak kullanılan Sınıflama algoritmalarından birisidir. Karar ağacı yapılarında, her düğüm bir nitelik üzerinde gerçekleştirilen testi, her dal bu testin çıktısını, her yaprak düğüm ise sınıfları temsil eder. En üstteki düğüm kök düğüm olarak adlandırılır. Karar ağaçları, kök düğümden yaprak düğüme doğru çalışır (Weid, 2002). En yaygın kullanılan karar ağacı algoritmaları; CHAID (Kass 1980), C&RT (Breiman ve Friedman, 1984), ID3 (Quinlan, 1986), C4.5 (Quinlan, 1993)'dir (Çalış, 2007).

CHAID metodu 1980'de Kaas tarafından en iyi bölmeyi hesaplamak için istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, hedef değişkene uyan çiftlerde tahmin değişkeninin olası kategori çiftini birleştirmesiyle oluşturulmuştur. En uygun bölümleri seçmek için Ki-Kare testi kullanılmaktadır. En iyi bölmeyi hesaplamak için, tahmin değişkenleri hedef

değişkene uyan bir çiftin içinde, istatistik olarak anlamlı bir fark kalmayınca kadar birleştirilmektedir (Albayrak, 2009).

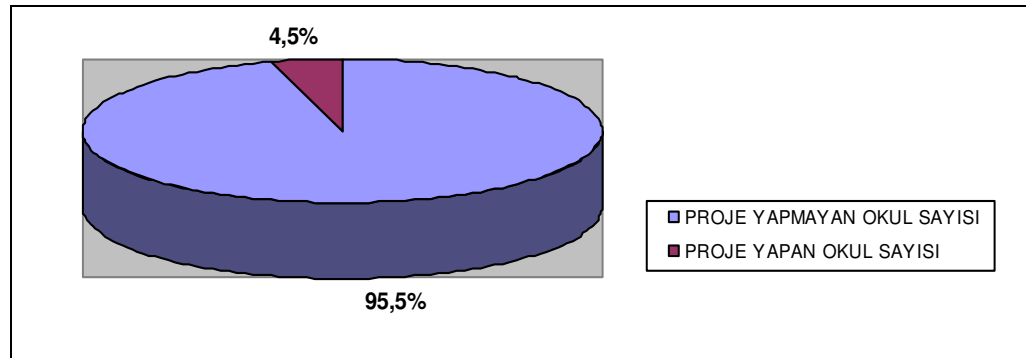
7. BULGULAR

2004–2009 yıllarını kapsayan dönem boyunca Ankara’da faaliyet gösteren resmi ve özel genel ortaöğretim okullarının sayısı 229’dur. Bu altı yıllık dönemde sözü edilen okulların sadece 62 proje yaptığı tespit edilmiştir. Bu okulların Avrupa Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılım durumları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo–5: 2004–2009 Yıllarında Ankara’daki Genel Ortaöğretim Okullarının Projelere Katılım İstatistikleri

Proje Yapan Okul Sayısı	Proje Yapmayan Okul Sayısı	Toplam	Projelere Katılım Oranı (%)
62	1312	1374	4,5

Okulların AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımlarının oldukça düşük olduğu gözlenmektedir. Bu okulların projelere katılım oranının grafiği Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil–3: 2004–2009 Yıllarında Ankara’daki Genel Ortaöğretim Okullarının Projelere Katılım Grafiği

2004–2009 yılları arasında, okulların Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılım oranı Şekil 3'te gösterildiği gibi yaklaşık % 4,5'tir.

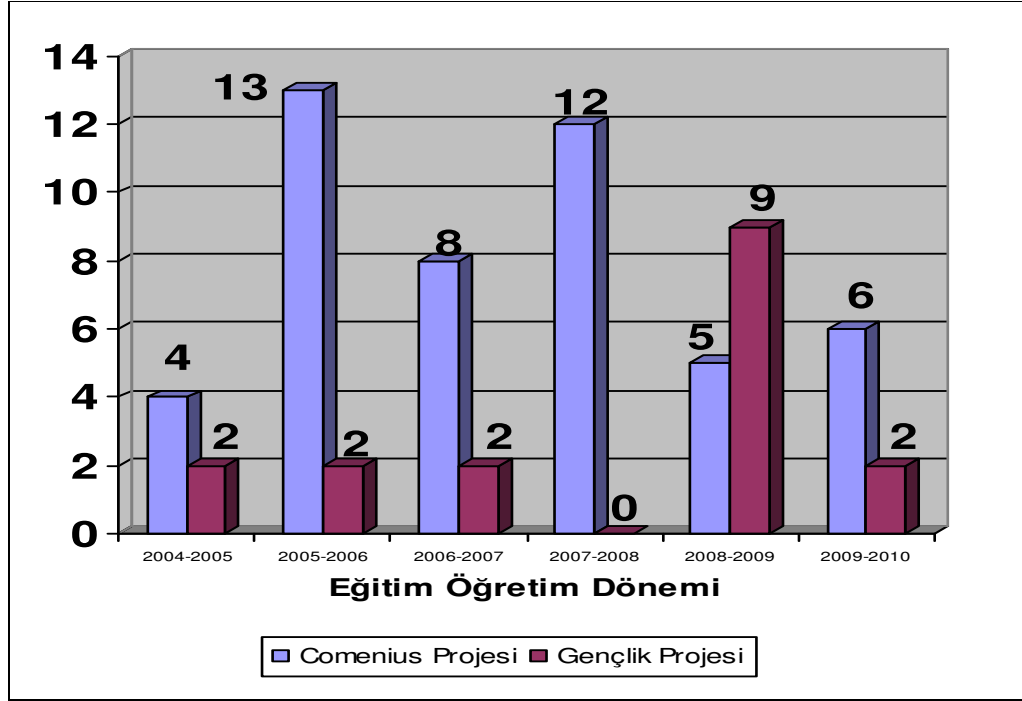
2004–2009 yıllarını kapsayan eğitim öğretim dönemlerinde Ankara'daki genel ortaöğretim okullarının Comenius ve Gençlik projelerine katılımlarına ilişkin olarak elde edilen sayısal veriler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo–6: 2004–2009 Yıllarındaki Eğitim Öğretim Dönemlerinde Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarına Ait Comenius ve Gençlik Proje Sayıları

	Eğitim Öğretim Dönemi						
	2004– 2005	2005– 2006	2006– 2007	2007– 2008	2008– 2009	2009– 2010	Toplam
Comenius Projesi	4	13	8	12	5	6	48
Gençlik Projesi	2	2	2	0	9	2	17
Toplam	6	15	10	12	14	8	65

2004–2009 yıllarını kapsayan eğitim öğretim dönemlerinde 65 adet Comenius ve Gençlik projesi yapılmıştır. Ancak, bazı okullar bir senede birden fazla sayıda proje yaptığından, yapılan analiz gereği, o okulun o sene içinde sadece bir proje yaptığı şeklinde değerlendirme yapılmaktadır. Bu sebeple 65 olan proje sayısı bu analizde 62 olarak ele alınmaktadır.

Şekil 4'te, 2004–2009 yıllarını kapsayan eğitim öğretim dönemlerinde Ankara'daki genel ortaöğretim okullarının Comenius ve Gençlik projelerine katılımlarının grafiği yer almaktadır.



Şekil-4: 2004–2009 Yıllarındaki Eğitim Öğretim Dönemlerinde Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Yaptıkları Comenius ve Gençlik Projelerinin Sayılarına İlişkin Grafik

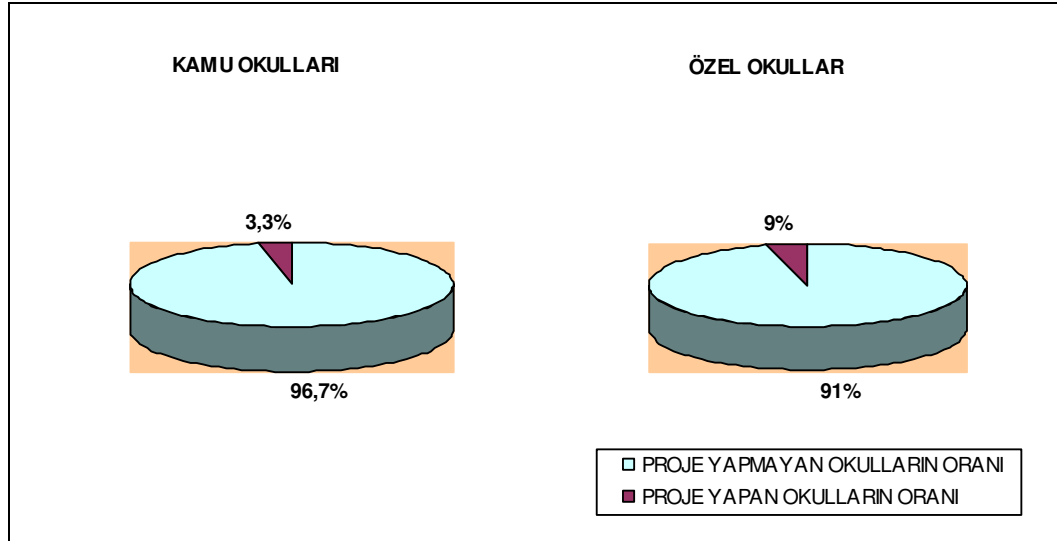
Şekil 4'te verilen grafiğe göre, 2008 yılı dışındaki tüm yıllarda Comenius projelerine katılım Gençlik projelerinden daha fazladır. Genel olarak, okulların Comenius projelerine katılımlarının Gençlik projelerinden fazla olmasının sebebinin, Comenius projelerinin bütçesinin daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, Comenius projelerinden yararlanan öğrenci ve öğretmen sayılarının Gençlik projelerinden yararlananlara göre fazla olması, Comenius projelerinin okullar için daha tercih edilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'de araştırmadaki okulların projelere katılımları, kurum türlerine göre gösterilmektedir.

Tablo-7: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Kurum Türlerine Göre Projelere Katılım İstatistikleri

Kurum Türü	Proje Yapan Okul Sayısı	Proje Yapmayan Okul Sayısı	Toplam	Projelere Katılım Oranı (%)
Kamu	37	1061	1098	3,3
Özel	25	251	276	9

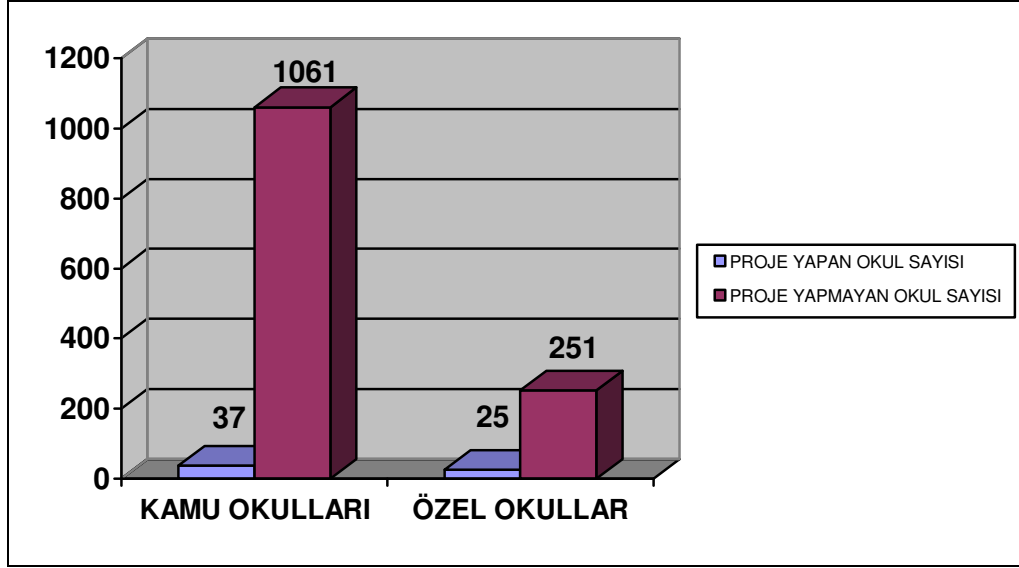
Araştırmadaki okullardan 1098'i kamu, 276'sı özel okuldur. Kamu okullarının sayısı özel okulların sayısından çok daha fazla olmasına rağmen, proje yapan kamu okulları ile özel okullar arasındaki sayısal fark oldukça azdır: proje yapan kamu okulu sayısı 37, özel okul sayısı ise 25'dir. Bu ise proje yapan kamu okulları ile özel okullar arasında oransal olarak önemli bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Şekil 5'te okulların kurum türlerine göre projelere katılım oranlarının grafiği gösterilmektedir.



Şekil-5: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Kurum Türlerine Göre Oransal Olarak Projelere Katılım Grafiği

Yukarıdaki grafiğe göre devlet okullarının yaklaşık % 3,3'ü, özel okulların ise yaklaşık % 9'u proje yapmıştır. Buna göre, projelere katılım oranının özel okullarda daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır.

Şekil 6'da okulların kurum türlerine göre projelere katılım sayılarının grafiği verilmektedir.



Şekil-6: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Kurum Türlerine Göre Projelere Katılım Grafiği

Yukarıdaki projelere katılım grafiğine göre, toplam sayısı kamu okullarının yarısına bile ulaşmayan özel okulların proje yapan okul sayısı neredeyse kamu okullarına eşittir. Bu durum projelere katılım konusunda, kamu okullarının özel okulların çok gerisinde kaldığını göstermektedir. AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılım konusunda özellikle kamu okullarının teşvik edilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8'de ise Ankara'daki okulların türlerine göre AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımlarına ilişkin sayısal değerler ve proje oranları gösterilmektedir. Araştırmada dokuz farklı genel ortaöğretim okul türü ele alınmaktadır.

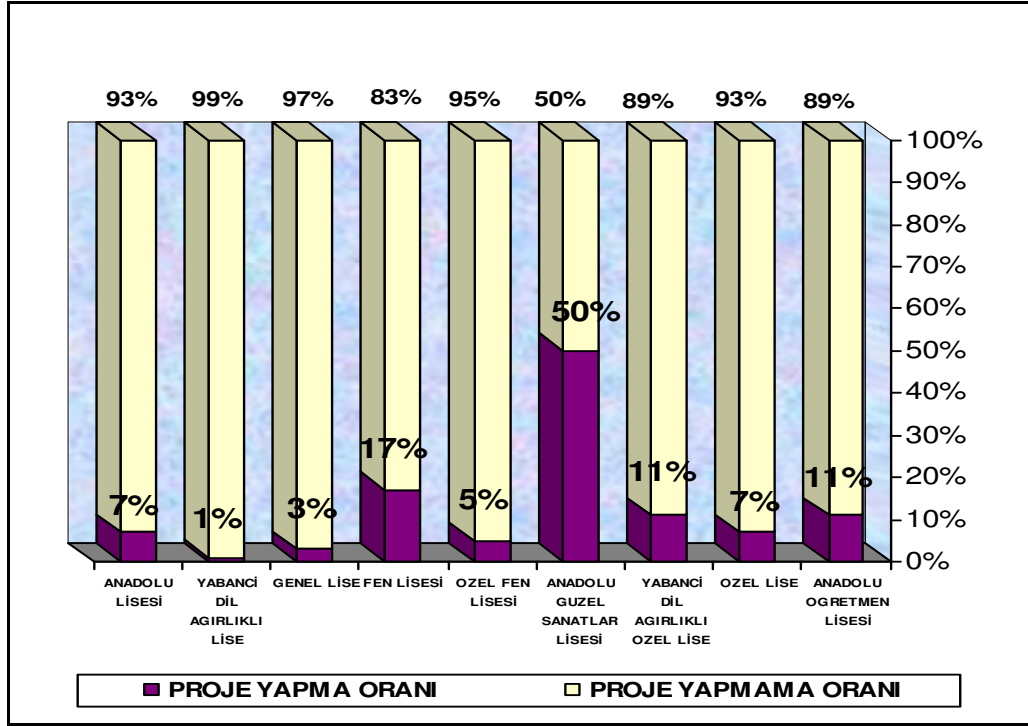
Tablo–8: 2004–2009 Yıllarında Ankara’daki Genel Ortaöğretim Okullarının Okul Türlerine Göre Projelere Katılım İstatistikleri

Okul Türü	Proje Yapan Okul Sayısı	Proje Yapmayan Okul Sayısı	Toplam	Projelere Katılım Oranı (%)
Anadolu Lisesi	11	145	156	7
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	5	409	414	1
Genel Lise	15	483	498	3
Fen Lisesi	1	5	6	17
Özel Fen Lisesi	3	57	60	5
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	3	3	6	50
Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Lise	18	144	162	11
Özel Lise	4	50	54	7
Anadolu Öğretmen Lisesi	2	16	18	11
Toplam	62	1312	1374	5

Tablo 8’de görüldüğü gibi, yıllara göre proje yapan okul sayısı değerlendirildiğinde (bir yılda birden fazla proje yapan okul bir proje yapmış gibi kabul edilirse), 1374 okuldan 62 tanesinin projelere katılımı vardır. 62 projeden 18’i Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Liselere aittir ve dokuz genel ortaöğretim okul türü içinde en fazla miktarda proje yapan okul türü Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Liselerdir.

Okul sayıları dikkate alındığında ise, oransal olarak projelere en fazla katılım sağlayan okul türü Anadolu Güzel Sanatlar Liseleridir. Anadolu

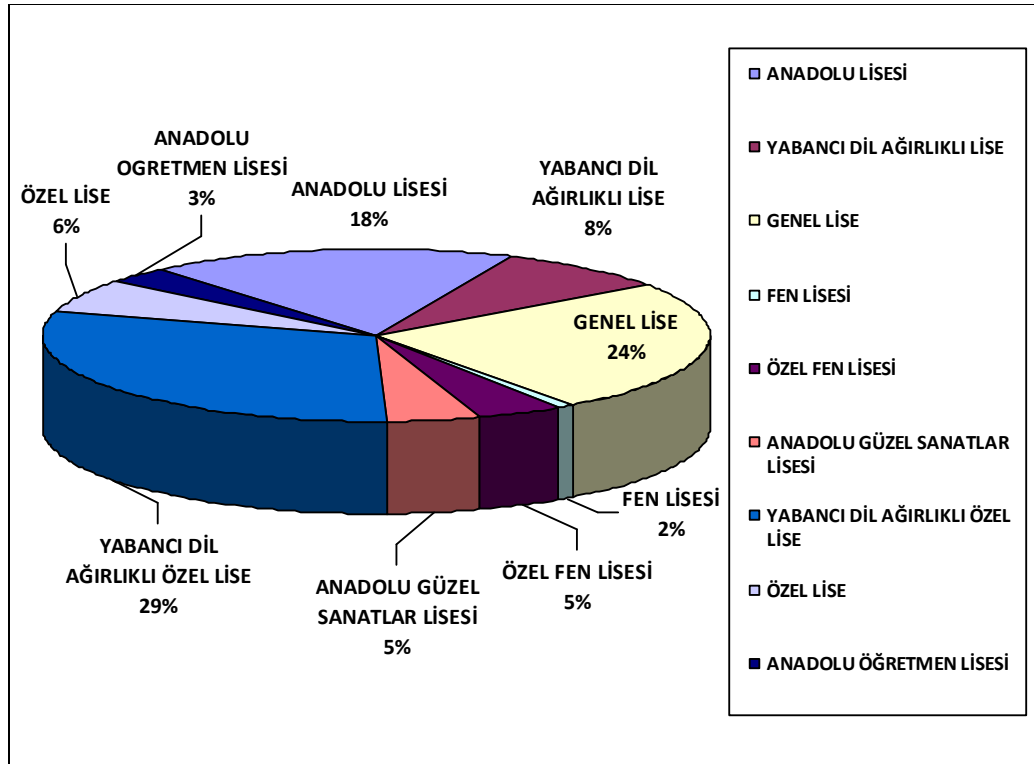
Güzel Sanatlar Liselerinden sonra ise, projelere katılım oranı en yüksek olan okul türü Fen Lisesi'dir. Bunun en önemli sebebi Ankara'da üç tane Anadolu Güzel sanatlar Lisesi ve bir tane Fen Lisesi bulunmasıdır. Altı yıllık dönem boyunca okulların projelere katılım oranları Şekil 7'deki grafikte gösterilmektedir.



Şekil-7: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Okul Türüne Göre Proje Katılım Oranı Grafiği

Yukarıdaki grafikte, genel ortaöğretim okulları arasında projelere katılımı en aktif olan okul türünün Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri olduğu görülmektedir.

Ele alınan okul türlerinin sayıları birbirine eşit değildir. Bu sebeple okul türlerinin sayıları dikkate alınmaksızın oluşturulan okulların projelere katılım oranlarının grafiği de Şekil 8'de gösterilmektedir.



Şekil-8: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Okul Türlerine Göre, Proje Yapan Okullar İçinde Proje Katılımlarının Grafiği

Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Lise, genel ortaöğretim okulları içinde en fazla sayıda proje yapan okul türüdür. Şekil 8'de verilen grafiğe göre 62 katılımdan 18'ini yani yaklaşık % 29'luk kısmını Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Liseler oluşturmaktadır ve projelere en fazla katılımı sağlayan okul türü olmaktadır. Bunu yaklaşık % 24 oranla Genel Liseler, % 18 oranla Anadolu Liseleri, % 8 oranla Yabancı Dil Ağırlıklı Liseleri, % 6 oranla Özel Liseleri, % 5 oranla Özel Fen Liseleri, % 5 oranla Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, % 3 oranla Anadolu Öğretmen Liseleri, % 2 oranla Fen Lisesi izlemektedir.

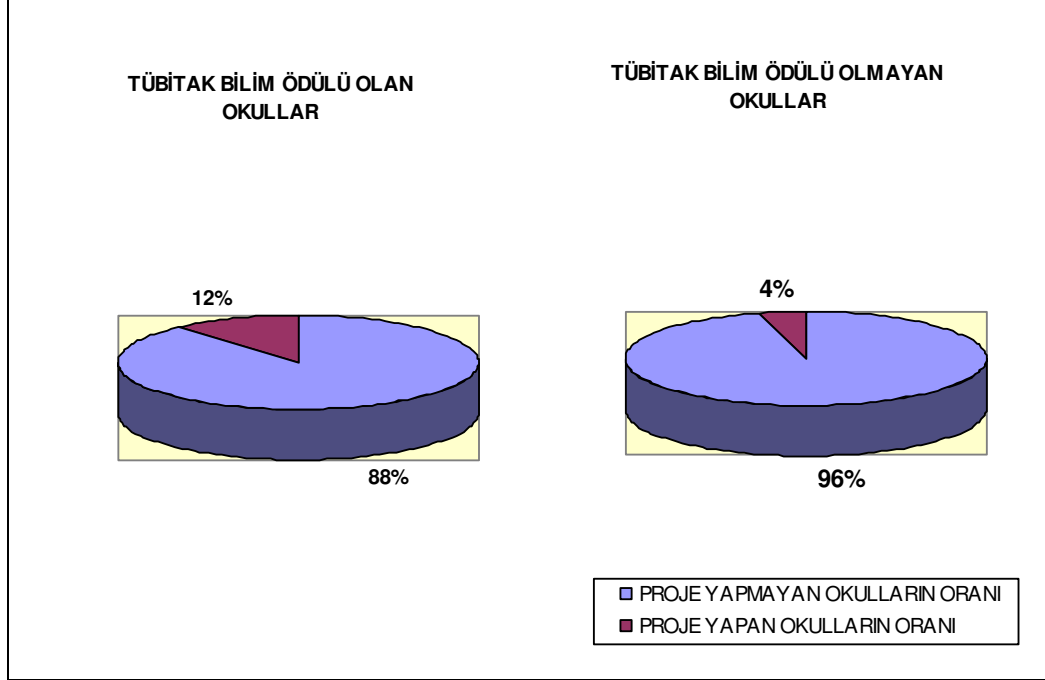
Analizde yer alan projelerin hibelerinin ortalama miktarı da tespit edilmiştir. Buna göre, 2004–2009 yıllarını kapsayan altı yıllık dönemde proje yapan okulların yaptıkları her projeden aldıkları ortalama hibe miktarı 15.085 Avro'dur.

Ele alınan dönemde, TÜBİTAK Bilim Ödülü alan ve almayan okullar ve okulların projelere katılım durumları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo–9: 2004–2009 Yıllarında Ankara’daki Genel Ortaöğretim Okullarının TÜBİTAK Bilim Ödülleri Başarısına Göre Proje Katılım İstatistikleri

	Proje Yapan Okul Sayısı	Proje Yapmayan Okul Sayısı	Toplam
TÜBİTAK Bilim Ödülü Olmayan Okullar	57	1274	1331
TÜBİTAK Bilim Ödülü Olan Okullar	5	38	43

Yıllara göre bir yılda birden fazla proje yapan okul bir proje yapmış gibi kabul edildiğinde toplam 1374 okuldan 43’ünün TÜBİTAK Bilim Ödülü vardır ve bunlardan 5’inin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programı kapsamında proje yaptığı, 38’inin ise yapmadığı tespit edilmiştir. Şekil 9’da Ankara’daki genel ortaöğretim okullarından TÜBİTAK Bilim Ödülü kazanan ve kazanmayan okulların bu projelere katılım oranları gösterilmektedir.



Şekil-9: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının TUBİTAK Bilim Ödülleri Bazında Projelere Katılım Grafiği

Yukarıdaki grafiğe göre, TUBİTAK bilim ödülü kazanan okulların % 12'si proje yapmış, TUBİTAK Bilim ödülü kazanmayan okulların ise sadece % 4'ü proje yapmıştır.

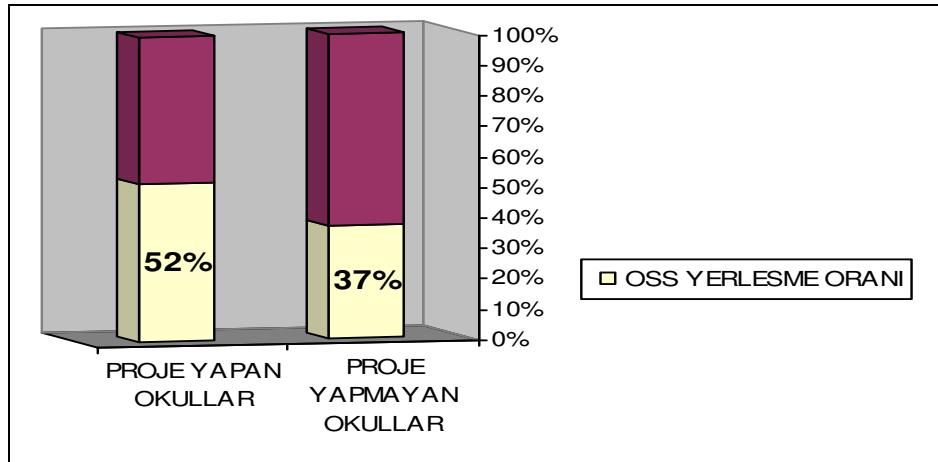
Tablo 10'da araştırmadaki okulların ortalama derslik sayılarına, öğrenci sayılarına ve ÖSS yerleşme oranlarına göre proje durumları gösterilmektedir.

Tablo-10: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Ortalama Derslik Sayısı, Öğrenci Sayısı ve ÖSS Yerleşme Oranına Göre Projelere Katılım İstatistikleri

	Proje Yapan Okul Sayısı	Proje Yapmayan Okul Sayısı
Ortalama Derslik Sayısı	23	18
Ortalama Öğrenci Sayısı	676	657
ÖSS Yerleşme Oranı (%)	52,24	36,99

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programı kapsamında proje yapan okulların ortalama derslik sayılarının 23, proje yapmayan okulların ortalama derslik sayısının ise 18 olduğu görülmektedir. Proje yapan okulların ortalama ğrenci sayılarının 657, proje yapmayan okulların ortalama ğrenci sayılarının ise 676 olduğu görülmektedir. Bu farklılık az olsa da, Ulusal Ajans'ın AB Eğitim ve Gençlik Programlarına başvuru yapan okullardan ğrenci sayıları fazla olanlara öncelik vermesi sebebiyle olduğu söylenebilir. Örneğin Comenius Okul Ortaklıkları uygunluk kriterleri arasında ğrenci sayılarıyla ilgili alt sınırlamalar mevcuttur (Ulusal Ajans [web], 2009). Proje yapan okulların ortalama SS yerleşme başarı oranı % 52,24, proje yapmayan okulların ortalama SS yerleşme başarı oranı ise % 36,99'dur. Buna göre proje yapan okullardaki ğrencilerinin % 52,24'lik kısmı yüksek ğretim kurumuna yerleşmektedir. Proje yapmayan okullardaki öğrencilerin ise % 36,99'luk kısmı yüksek ğretim kurumuna yerleşmektedir. Buna göre proje yapan okullarda ortalama derslik ve ğrenci sayıları ile SS yerleşme başarı oranları proje yapmayan okullara göre yüksektir.

şekil 10'da Ankara'daki genel ortaöğretim okullarının SS yerleşme oranları bazında projelere katılım grafiği verilmektedir.



şekil-10: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Ortalama SS Yerleşme Oranına Göre Proje Katılım Grafiği

Proje yapan okulların ÖSS yerleşme oranları % 52 iken, proje yapmayan okulların ÖSS yerleşme oranları % 37'dir. Buna göre proje yapan okulların ÖSS yerleşme oranları proje yapan okullardan daha yüksektir.

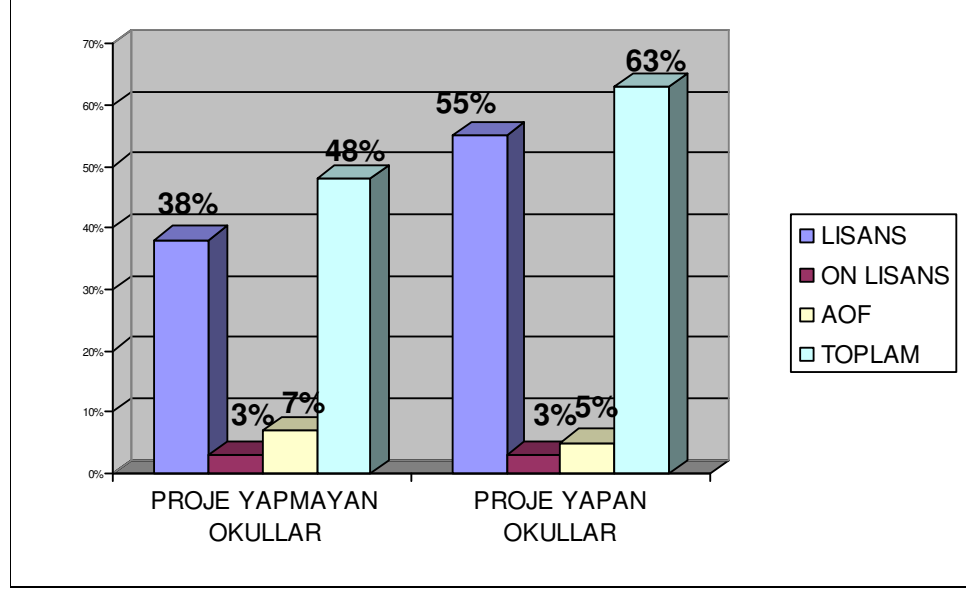
Tablo 11'de ise yerleşilen programa göre projelere katılım oranları gösterilmektedir.

Tablo–11: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Yerleşilen Programa Göre Projelere Katılım İstatistikleri

Yerleşilen Programa Göre ÖSS Yerleşme Durumu	Proje Yapan Okullar (%)	Proje Yapmayan Okullar (%)
Lisans	55	38
On Lisans	3	3
Açıköğretim Fakültesi	5	7

Proje yapan okullar arasında **lisans öğrenimine** yerleşen ortalama öğrenci oranı % 55, proje yapmayan okullar arasında lisans öğrenimine yerleşen ortalama öğrenci oranı % 38'dir. Proje yapan okullar arasında **ön lisans öğrenimine** yerleşen ortalama öğrenci oranı % 3, proje yapmayan okullar arasında ön lisans öğrenimine yerleşen ortalama öğrenci oranı % 3'tür. Proje yapan okullar arasında **Açıköğretim Fakültesi**'ne yerleşen ortalama öğrenci oranı % 5, proje yapmayan okullar arasında Açıköğretim Fakültesine yerleşen ortalama öğrenci oranı % 7'dir. Buna göre, projelere katılım oranı yüksek olan okulların, lisans öğrenimine yerleşme ortalaması proje yapmayan okullara göre yüksektir.

Şekil 11'de Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının ÖSS yerleşme oranlarına göre projelere katılım grafiği gösterilmektedir.



Şekil-11: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının Ortalama ÖSS Yerleşme Durumu Bazında Proje Durumu Grafiği

Şekil 11'deki grafiğe göre genel olarak, proje yapan okullara ait yerleşme oranı proje yapmayan okullara göre yüksektir. Lisans öğrenimine yerleşme durumu bir başarıım göstergesi olarak ele alındığında, bu durum, başarılı okulların projelere katılımlarının daha fazla olduğunu göstermektedir.

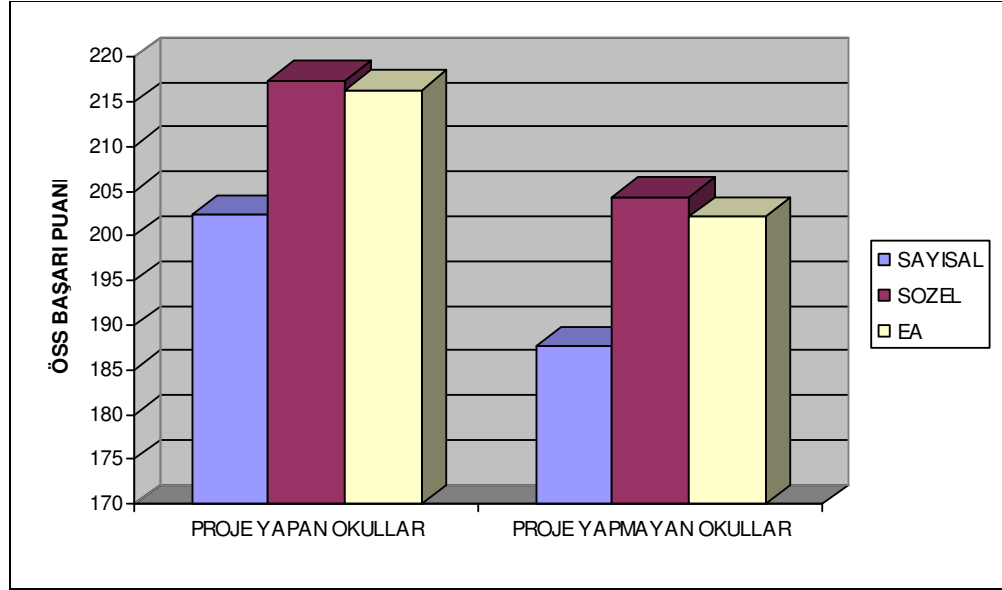
Tablo 12'de okulların ortalama ÖSS puan türlerine göre projelere katılımları gösterilmektedir.

Tablo-12: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının ÖSS Başarı Puanlarına Göre Projelere Katılım İstatistikleri

ÖSS Puan Türü	Proje Yapan Okullar	Proje Yapmayan Okullar
Sayısal	202,348	187,607
Sözel	217,342	204,375
Eşit Ağırlık	216,371	202,130

Proje yapan okulların ÖSS **sayısal** puan ortalaması 202,348, yapmayan okulların ÖSS sayısal puan ortalaması 187,607'dir. Proje yapan okulların ÖSS **sözel** puan ortalaması 217,342, proje yapmayan okulların 204,375'dir. Proje yapan okulların ÖSS **eşit ağırlık** puan ortalaması 216,371, yapmayan okulların ÖSS sayısal puan ortalaması 202,130'dir. Bu durumda, proje yapan okulların ÖSS başarı puanlarının her türünde proje yapmayan okullardan yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca sayısal puan türü, proje yapan okulların proje yapmayan okullara göre ÖSS puan türleri içinde en fazla başarı gösterdikleri puan türüdür.

Şekil 12'de proje yapan ve yapmayan okulların sayısal, sözel ve eşit ağırlık puan türlerinde başarı grafiği verilmektedir.

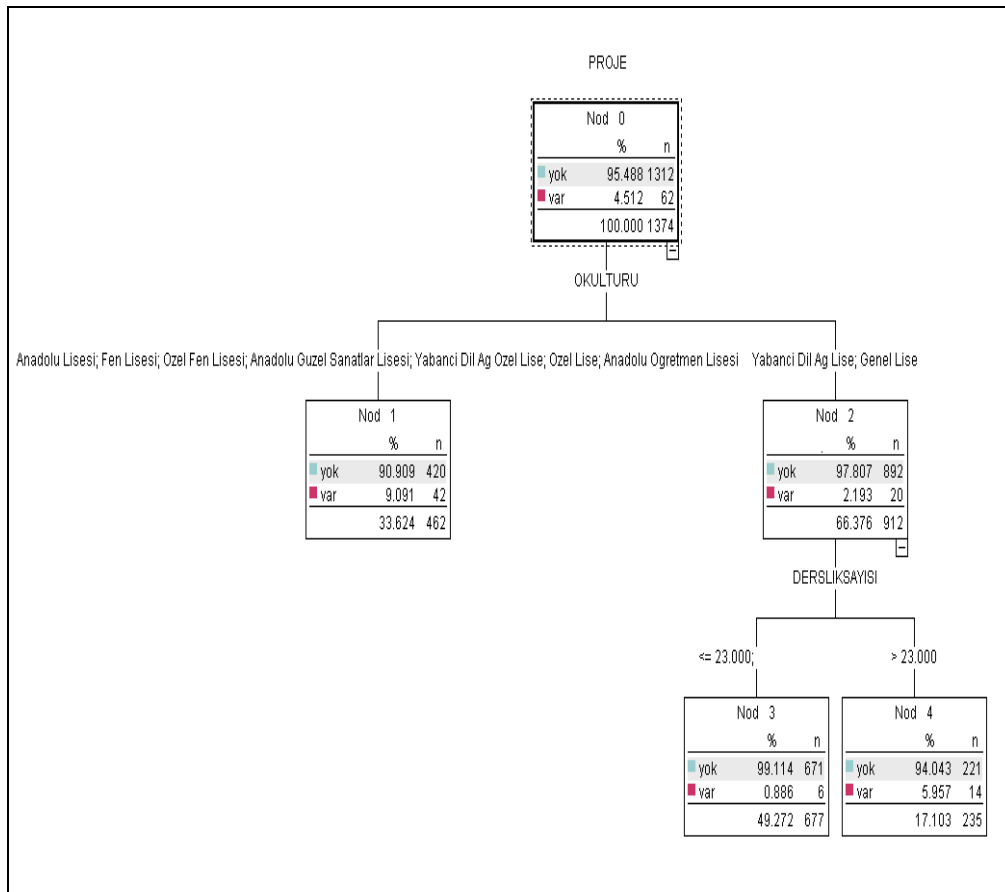


Şekil-12: 2004–2009 Yıllarında Ankara'daki Genel Ortaöğretim Okullarının ÖSS Başarı Puanına Göre Projelerle Katılım Grafiği

Yukarıdaki grafiğe göre, proje yapan okulların ÖSS başarı puanları her puan türünde proje yapmayan okullara göre yüksektir. Ayrıca proje yapan ve yapmayan okulların her ikisinin de ÖSS puan türleri içinde en başarılı oldukları puan türünün ÖSS sözel puan türü olduğu gözlenmektedir.

Avrupa Birliği Programları kapsamındaki projelere katılımını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla, SPSS Clementine 12.0 (Veri

Madenciligi) Programı ile oluşturulan model karar ağaç algoritmalarından CHAID model algoritması da kullanılmıştır. Bu analiz sonucu Şekil 13’de verilen ağaç diyagramı elde edilmiştir. CHAID model algoritması ile oluşturulan bu ağaç diyagramında, okul türleri dâhil tüm değişkenler yer almaktadır. Bu diyagramda okulların projelere katılım durumları bağımlı değişken; okulu türü, kurum türü, ÖSS yerleşme oran, TÜBİTAK bilim ödülü, derslik ve öğrenci sayıları ile öğrencilerin kız erkek oranı bağımsız değişkenlerdir. Bu analizde, yer alan bağımlı değişken (projelere katılım) kategorik yapıda olduğundan, CHAID model algoritması kullanılmıştır.

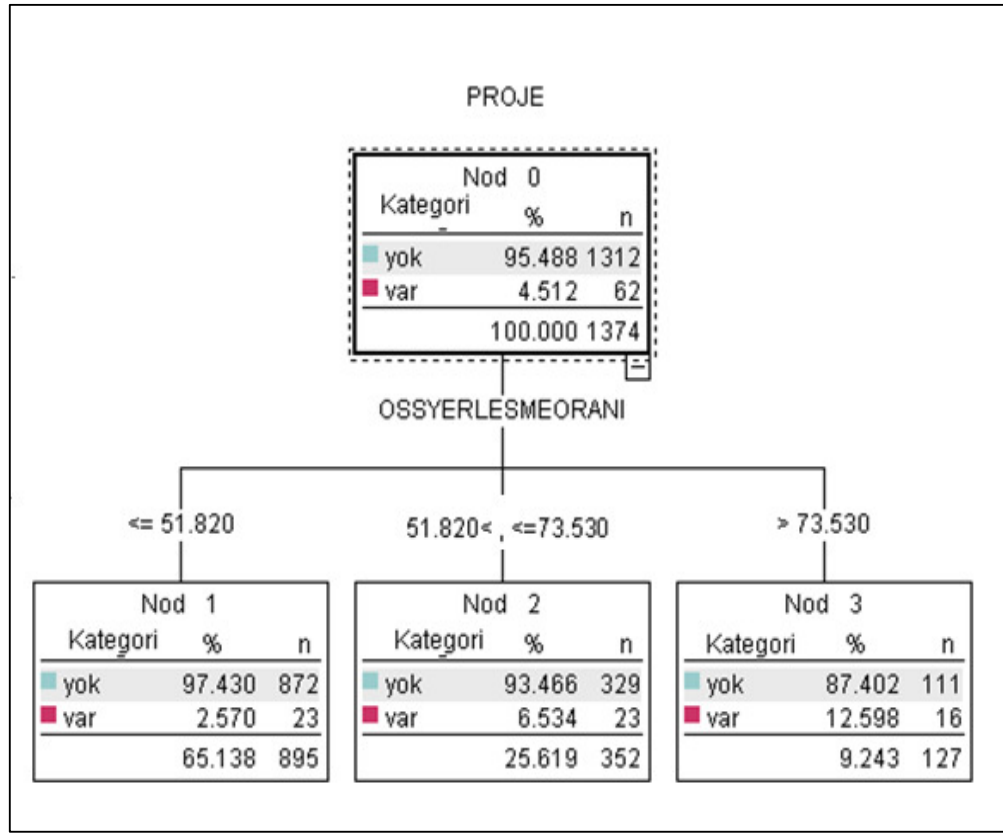


Şekil-13: Okulların Projelere Katılımı Gösteren Ağaç Diyagramı

Tüm değişkenler bu analize katıldığında, projelere katılımını öncelikle etkileyen bağımsız değişkenin okul türü olduğu tespit edilmiştir. Projelere katılımlarına göre okul türleri göre ikiye ayrılmıştır. Bu kırılma noktasına göre, okul türlerinden Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler ile Genel Liseler

birlikte ayrı bir grup oluşturmaktadır ve bunların projelere katılım oranı yaklaşık %2,1'dir (Nod 2). Diğer okul türlerinin ise projelere katılım oranı yaklaşık % 9'dur (Nod 1). Yabancı dil ağırlıklı ve genel liselerin oluşturduğu grubu (Nod 2), derslik sayının etkilediği ve iki gruba ayırdığı görülmektedir: birincisinde, ortalama derslik sayısı 23'den büyük olan okulların projelere katılım oranı % 5,9 (Nod 4), ikincisinde ortalama derslik sayısı 23'den küçük olan okulların projelere katılım oranı %0,8 (Nod 3)'dir. Bu durumda ortalama derslik sayısı fazla olan okulların projelere katılımları da fazladır.

Şekil 14'de gösterilen ağaç diyagramı ise yine, CHAID model algoritması kullanılarak elde edilmiştir. Ancak bu diyagramı oluşturan değişkenler arasında okul türü bulunmamaktadır. Projelere katılım bağımlı değişken, kurum türü, ÖSS yerleşme oranı, TÜBİTAK bilim ödülü, derslik ve öğrenci sayıları ile öğrencilerin kız erkek oranı bağımsız değişkenlerdir. Bağımlı değişken kategorik olduğundan (proje var/ yok), CHAID model algoritması kullanılmıştır. Buna göre modele giren bağımsız değişkenlerden sadece ÖSS yerleşme oranının projelere katılımı etkisi bulunmaktadır.



Şekil-14: Okul Türü Dışındaki Değişkenlerle Oluşturulan Okulların Projelere Katılımını Gösteren Ağaç Diyagramı

Okulların 2004–2009 yıllarındaki AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımlarını gösteren Şekil 14'deki Ağaç Diyagramına göre, 1374 okuldan 1312'sinin yani yaklaşık % 95'inin projesi olmadığı, 62 tanesinin yani yaklaşık % 4,5'inin ise projesinin olduğu gösterilmektedir. Yani Nod 0'a göre okullardan yaklaşık % 4,5'i projelere katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre projelere katılım, ÖSS yerleşme oranı ile ilişkisine göre 3 gruba ayrılmaktadır. Buna göre, ÖSS yerleşme oranı % 73,5'ten fazla olan okulların proje yapma oranı yaklaşık %12,5'dir (Nod 3). ÖSS yerleşme oranı % 51,8'den küçük okulların proje yapma oranı %2,5'tir (Nod 1). ÖSS yerleşme oranı % 51,8 ile % 73,5 olan okullarda ise proje yapma oranı %6,5'dir (Nod 2). Proje yapma oranı en fazla olan grubu, % 12,5 ile ÖSS yerleşme oranı % 73,5'den büyük olan okulların (Nod 3) oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, ÖSS yerleştirme oranının fazla olduğu

okullarda projelere katılımın da fazla olduğunu göstermektedir. Bu da ÖSS yerleştirme oranı başarı faktörü olarak alındığında, başarılı okulların AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere daha fazla katılımı bulunduğunu göstermektedir.

Bu iki ağaç diyagramı göstermektedir ki, projelere katılımı etkileyen değişkenler okul türü ve ÖSS yerleşme oranıdır. Çünkü tüm değişkenler diyagrama dahil edildiğinde okul türü, okul türü çıkarıldığında ise ÖSS yerleşme oranı önemli hale gelmektedir.

İlk dokuz araştırma sorusunun analizinde Ki-Kare ve Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Kategorik değişkenler için Ki-Kare, sürekli değişkenler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Ki-Kare analizi yöntemi sadece ilişkilerin saptanmasında değil, aynı zamanda değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesinde de kullanılmaktadır. Genel bir kural olarak Ki-Kare analiz yönteminde, üzerinde analiz yapılan değişkenlere ilişkin oluşturulan çapraz tabloda yer alan hücrelerin her birindeki frekans sayısının en az 5 olması önerilmektedir. Aşağıda araştırma sorularına ilişkin bazı analizlerde, hücrenin beklenen frekansları 5'den küçüktür ve bu durumda "Fishers exact test – Fisher'in Tam Olasılık Testi" değerine bakılmıştır (Bayram, 2004).

Anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde, sürekli değişkenler için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu test, bağımsız örnekler için uygulanan t-testlerinin parametrik olmayan alternatifidir. T-testinde olduğu gibi iki grubun ortalamalarının karşılaştırılması yerine, Mann-Whitney U testi grupların meydanlarını karşılaştırır (Kalaycı, 2006). Başarım değişkenleri normal dağılım göstermediğinden bu yöneme başvurulmuştur.

“Okulların Kurum Türleri İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Tablo 13'te kurum türleri itibariyle okulların projelere katılımı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–13: Kurum Türlerine İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	12,011	1	0,001	
Olasılık Oranı	10,288	1	0,001	
Fisher'in Tam Olasılık Testi				0,001
Geçerli Değişken Sayısı	1374			

Tabloda Pearson Ki-Kare değeri 12,011 bulunmuştur. Beklenen frekanslar 5'ten küçük olduğundan "Fisher'in Tam Olasılık Testi" değerine bakılmıştır. Kurum türleri ile okulların projelere katılımları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,001<0,05$). Bu iki değişken arasındaki ilişkinin ise yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir (Cramer's $V=0,09$).

“Okulların Türleri İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Tablo 14'te okulların türleri itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–14: Okul Türlerine İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Pearson Ki-Kare	47,299	8	0,000
Olasılık Oranı	37,277	8	0,000
Geçerli Değişken Sayısı	1374		

Tabloda Pearson Ki-Kare değeri 47,299 bulunmuştur. Okul türleri ile projelere katılımlar arasında anlamlı bir farklılık var ($p=0,000<0,05$). Bu iki değişken arasında ilişkinin ise az olduğu gözlenmiştir (Cramer's $V= 0,19$).

“Okulların Aldıkları TÜBİTAK Bilim Ödülleri İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Tablo 15’te okulların aldıkları TÜBİTAK Bilim Ödülleri itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–15: TÜBİTAK Bilim Ödülleri İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	6,023	1	0,014	
Olasılık Oranı	4,208	1	0,040	
Fisher’in Tam Olasılık Testi				0,032
Geçerli Değişken Sayısı	1374			

Tabloda Pearson Ki-Kare değeri 6,023 bulunmuştur. Beklenen frekanslar 5’ten küçük olduğundan “Fisher’in Tam Olasılık Testi” değerine bakılmıştır. TÜBİTAK Bilim Ödülleri ile projelere katılımlar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,032<0,05$). Bu iki değişken arasındaki ilişkinin ise yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir (Cramer’s V= 0,06).

“Okulların Derslik Sayıları İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Tablo 16’da okulların derslik sayıları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–16: Derslik Sayılarına İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Pearson Ki-Kare	107,520	56	0,000
Olasılık Oranı	83,320	56	0,010
Geçerli Değişken Sayısı	1364		

Tabloda Pearson Ki-Kare değeri 107,520 bulunmuştur. Derslik sayıları ile okulların projelere katılımları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p= 0,000<0,05$). Bu iki değişken arasında ilişki bulunmaktadır (Cramer's $V=0,28$).

“Okulların Öğrenci Sayıları İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Tablo 17’de okulların öğrenci sayıları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–17: Öğrenci Sayılarına İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Pearson Ki-Kare	794,565	805	0,597
Olasılık Oranı	345,463	805	1,000
Geçerli Değişken Sayısı	1372		

Tabloda Pearson Ki-Kare değeri 794,565 bulunmuştur. Öğrenci sayıları ile okulların projelere katılımları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p= 0,597>0,05$). Bu iki değişken arasında ilişkinin oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir (Cramer's $V=0,76$).

“Okullardaki Öğrencilerin Kız-Erkek Oranı İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Öğrencilerin kız-erkek oranı itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 18’de yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–18: Kız-Erkek Oranına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Proje Durumu	Geçerli Değişken Sayısı	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı
Kız Öğrencilerin Erkek Öğrencilere Oranı	Proje Yok	1273	668,25	850683,50
	Proje Var	62	662,85	41096,50
	Toplam	1335		

Tablo 19’da okullardaki öğrencilerin kız-erkek oranı itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U Test İstatistikleri gösterilmektedir.

Tablo–19: Kız-Erkek Oranına İlişkin Mann-Whitney U Test İstatistikleri

Mann-Whitney U	39143,500
Wilcoxon W	41096,500
Z Değeri	-0,108
Anlamlılık Düzeyi	0,914

Analiz sonucunda, okullardaki öğrencilerin kız-erkek oranı itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark yoktur ($p=0,914>0,05$).

“Okulların ÖSS Yerleşme Durumu İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Okulların ÖSS yerleşme durumları ön lisans, Açıköğretim Fakültesi ve lisans olmak üzere üç alanda ele alınmaktadır:

Ön Lisans Yerleşme Oranına İlişkin Bulgular: Tablo 15’de okulların ön lisans yerleşme oranı itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Analiz sonuçları gösterilmektedir. Tablo 20’de okulların Ön Lisans Düzeyinde ÖSS Yerleşme Durumuna İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–20: Ön Lisans Düzeyinde ÖSS Yerleşme Durumuna İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Pearson Ki-Kare	36,790	24	0,046
Olasılık Oranı	22,029	24	0,578
Geçerli Değişken Sayısı	1277		

Tabloda Pearson Ki-Kare değeri 36,790 bulunmuştur. Ön lisans düzeyinde ÖSS yerleşme durumu ile okulların projelere katılımları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p= 0,046 < 0,05$). Bu iki değişken arasında çok az ilişki bulunmaktadır (Cramer's $V=0,17$).

Açıköğretim Fakültesi Yerleşme Oranına İlişkin Bulgular: Tablo 21'de okulların Açıköğretim Fakültesi yerleşme oranları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–21: Açıköğretim Fakültesi Düzeyinde ÖSS Yerleşme Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Pearson Ki-Kare	53,196	44	0,161
Olasılık Oranı	42,073	44	0,555
Geçerli Değişken Sayısı	1277		

Tabloda Pearson Ki-Kare değeri 53,196 bulunmuştur. Açıköğretim Fakültesi düzeyinde ÖSS yerleşme durumu ile okulların projelere katılımları

arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p= 0,161>0,05$). Bu iki değişken arasında az bir ilişki tespit edilmiştir (Cramer's $V=0,20$).

Lisans Yerleşme Oranına İlişkin Bulgular: Tablo 22'de okulların lisans yerleşme oranları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–22: Lisans Düzeyinde ÖSS Yerleşme Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Pearson Ki-Kare	308,250	173	0,000
Olasılık Oranı	156,348	173	0,813
Geçerli Değişken Sayısı	1277		

Tabloda Pearson Ki-Kare değeri 308,250 bulunmuştur. Lisans düzeyinde ÖSS yerleşme durumlarına ile okulların projelere katılımları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p= 0,000<0,05$). Bu iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki görülmüştür (Cramer's $V=0,49$).

“Okulların ÖSS Yerleşme Başarı Oranları İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Okulların ÖSS yerleşme başarı oranları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tüm değişkenler için normallik testi yapılmış ve bu değişkenlerin normal dağılmadıkları tespit edilmiştir. ÖSS yerleşme oranının normallik testi sonuçları Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo–23: ÖSS Yerleşme Oranı Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
ÖSS Yerleşme Oranı	0,086	1277	0,000	0,953	1277	0,000

Veri grubunun normallik testi Kolmogorov-Smirnov kullanılarak yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle aşağıda bu değişkenler arasındaki anlamlılık farklılığına bakmak için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testine bakılmıştır. Tablo 24'te okulların ÖSS yerleşme oranına ilişkin açıklayıcı istatistikleri gösterilmektedir.

Tablo–24: ÖSS Yerleşme Oranı Açıklayıcı İstatistikleri

	Geçerli Değişken Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Minimum Değer	Maksimum Değer
ÖSS Yerleşme Oranı	1277	37,6478	24,9043	0,00	106,00
Proje Durumu	1374	1,05	0,208	1	2

ÖSS yerleşme oranı açıklayıcı istatistiklerine göre ortalama ÖSS yerleşme oranı yaklaşık %37'dir.

Tablo 25'te okulların ÖSS yerleşme oranına ilişkin Mann-Whitney U Testi sıralama sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–25: ÖSS Yerleşme Oranına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sıralama Sonuçları

	Proje Durumu	Geçerli Değişken Sayısı	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı
ÖSS Yerleşme Oranı	Yok	1222	629,99	769843,00
	Var	55	839,27	46160,00
	Toplam	1277		

Projesi yapan okullarda ÖSS yerleşme oranının da yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 26’da ÖSS yerleşme oranını itibariyle projelere katılımlar arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U Test İstatistikleri gösterilmektedir.

Tablo–26: ÖSS Yerleşme Oranına İlişkin Mann-Whitney U Test İstatistikleri

Mann-Whitney U	22590,000
Wilcoxon W	769843,000
Z Değeri	-4,117
Anlamlılık Düzeyi	0,000

Analiz sonucunda, ÖSS yerleşme başarı oranları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark vardır ($p=0,000<0,05$).

“Okulların ÖSS Puan Başarıları İtibariyle Projelere Katılımları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgurlar: Okulların başarı durumları sayısal, sözel ve eşit ağırlık olmak üzere üç alanda ele alınmaktadır:

ÖSS Sayısal Puan Başarısına İlişkin Bulgular: Okulların ÖSS sayısal puan başarıları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 27’de ÖSS sayısal başarı puanlarına ilişkin açıklayıcı istatistikler verilmektedir.

Tablo–27: Sayısal Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Açıklayıcı İstatistikler

	Geçerli Değişken Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Minimum Değer	Maksimum Değer
Sayısal	1261	188,27323	36,312785	0,000	292,305
Proje Durumu	1374	1,05	0,208	1	2

Sayısal puan türünde ÖSS başarı puanlarına ilişkin açıklayıcı istatistiklere göre ortalama sayısal puan 188,273, minimum değer 0, maksimum değer ise 293,305’dir.

Tablo 28’de okulların sayısal puan türünde ÖSS başarı puanlarına için yapılan Mann-Whitney U Testi Sıralama Sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–28: Sayısal Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sıralama Sonuçları

	Proje Durumu	Geçerli Değişken Sayısı	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı
Sayısal	Yok	1204	624,35	751723,00
	Var	57	771,37	43968,00
	Toplam	1261		

Projelere katılım oranı yüksek olan okulların sayısal puan türünde başarı puanları yüksektir.

Tablo 29'da okulların sayısal puan türünde ÖSS başarı puanları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U Test İstatistikleri gösterilmektedir.

Tablo–29: Sayısal Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Test İstatistikleri

Mann-Whitney U	26313,000
Wilcoxon W	751723,000
Z Değeri	-2,978
Anlamlılık Düzeyi	0,003

Analiz sonucunda, okulların sayısal puan türünde ÖSS başarı puanları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark vardır ($p=0,003<0,05$).

ÖSS Sözel Puan Başarısına İlişkin Bulgular: Okulların ÖSS sözel puan başarıları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 30'da yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ilişkin açıklayıcı istatistikler verilmektedir.

Tablo–30: Sözel Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Açıklayıcı İstatistikler

	Geçerli Değişken Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Minimum Değer	Maksimum Değer
Sözel	1261	204,961	30,255	0,000	285,296
Proje Durumu	1374	1,05	0,208	1	2

Sözel puan türünde ÖSS başarı puanlarına ilişkin açıklayıcı istatistiklere göre ortalama sözel puan 204,961, minimum değer 0, maksimum değer ise 285,296'dır.

Tablo 31'de okulların sözel puan türündeki ÖSS başarı puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi sıralama sonuçları gösterilmektedir.

Tablo-31: Sözel Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sıralama Sonuçları

	Proje Durumu	Geçerli Değişken Sayısı	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı
Sözel	Yok	1204	621,98	748867,00
	Var	57	821,47	46824,00
	Toplam	1261		

Projelere katılım oranı yüksek olan okulların sözel puan türünde başarı puanları yüksektir.

Tablo 32'de okulların sözel puan türünde ÖSS başarı puanları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U Test İstatistikleri gösterilmektedir.

Tablo-32: Sözel Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Test İstatistikleri

Mann-Whitney U	23457,000
Wilcoxon W	748867,000
Z Değeri	-4,041
Anlamlılık Düzeyi	0,000

Analiz sonucunda, okulların sözel puan türünde ÖSS başarı puanları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark vardır ($p=0,000<0,05$).

ÖSS Eşit Ağırlık Puan Başarısına İlişkin Bulgular: Okulların ÖSS eşit ağırlık puan başarıları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 33'te okulların eşit ağırlık puan türünde ÖSS başarı puanlarına ilişkin açıklayıcı istatistikler gösterilmektedir.

Tablo-33: Eşit Ağırlık Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Açıklayıcı İstatistikler

	Geçerli Değişken Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Minimum Değer	Maksimum Değer
Eşit Ağırlık	1260	202,774	34,135	0,000	290,146
Proje Durumu	1374	1,05	0,208	1	2

Eşit ağırlık puan türünde ÖSS başarı puanlarına ilişkin açıklayıcı istatistiklere göre ortalama eşit ağırlık puan 202,774, minimum değer 0, maksimum değer ise 290,146'dir.

Tablo 34'te okulların eşit ağırlık türünde ÖSS başarı puanına ilişkin Mann-Whitney U Testi sıralama sonuçları gösterilmektedir.

Tablo–34: Eşit Ağırlık Türünde ÖSS Başarı Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sıralama Sonuçları

	Proje Durumu	Geçerli Değişken Sayısı	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı
Eşit Ağırlık	Yok	1203	622,61	749005,00
	Var	57	796,93	45425,00
	Toplam	1260		

Projelere katılım oranı yüksek olan okulların eşit ağırlık puan türünde de başarı puanları yüksektir.

Tablo 35'te okulların eşit ağırlık puan türünde ÖSS başarı puanları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U Test İstatistikleri gösterilmektedir.

Tablo–35: Eşit Ağırlık Puan Türünde ÖSS Başarı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Test İstatistikleri

Mann-Whitney U	24799,000
Wilcoxon W	749005,000
Z Değeri	-3,534
Anlamlılık Düzeyi	0,000

Analiz sonucunda, okulların eşit ağırlık puan türünde ÖSS başarı puanları itibariyle projelere katılımları arasında anlamlı fark vardır ($p=0,000<0,05$).

Anlamlılık farklılıklarına ilişkin araştırma soruları test edildiğinde, 5. ve 6. araştırma soruları dışındakilerin 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okulların kurum türleri, okul türleri, TÜBİTAK Bilim Ödüller, derslik sayısı, ön lisans ve lisans düzeyindeki ÖSS

yerleşme durumları, ÖSS başarı puanları itibariyle okulların projelere katılımları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, analiz sonuçlarına göre, okulların öğrenci sayısı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı ve Açıköğretim Fakültesi düzeyinde ÖSS yerleşme durumu itibariyle Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

“Okulların Projelere Katılımlarında, Eğitim ve Başarım Göstergelerinin Ağırlığı Nedir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Araştırmada ele alınan okulların, Avrupa Birliği Programları kapsamındaki projelere katılımlarında, eğitim ve başarım göstergeleri içinden hangilerinin etkili olduğunu belirlemek amacıyla Lojistik Regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken okulların projelere katılımı, bağımsız değişkenler ise kurum türü, okul türü, ÖSS yerleşme oranı, derslik sayısı, öğrenci sayısı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı, TÜBİTAK bilim ödülüdür.

Lojistik regresyon analizi ile elde edilen Omnibus Testi sonuçları Tablo 36’da verilmektedir.

Tablo–36: Omnibus Testi Sonuçları

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Model	49,702	9	0,000

Modelin katsayıları için Omnibus testi sonuçları ($\chi^2=49,702$, $p<0,05$) modelin katsayılarının anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 37’de oluşturulan modelin özeti yer almaktadır.

Tablo–37: Modelin Özeti

Adım	-2 Log Olasılık	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²
1	392,121	0,040	0,131

Model için Cox ve Snell istatistiğine göre bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında %4'lük bir ilişki varken, Nagelkerke istatistiğine göre % 13,1'lük bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, düşük bir ilişkidir.

Tablo 38'de modelin, Hosmer-Lemeshow Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo–38: Hosmer-Lemeshow Testi Sonuçları

Ki-Kare Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
10,946	8	0,205

Model tahminlerinin uyum iyiliği değerlendirmeleri Hosmer-Lemeshow testi yardımıyla oluşturulmaktadır. Hesaplanan Hosmer-Lemeshow istatistiği 10,946 değeri 8 serbestlik derecesinde anlamlılık düzeyinin (olasılık değerinin) 0.205 bulunması, 0.05 anlamlılık düzeyinde olasılıkların uyumlu olmadığını göstermektedir.

Kurulan lojistik regresyon modelinin doğru sınıflandırma yapılıp yapılmadığını göstermek için sınıflandırma tablosu kullanılmaktadır. Sınıflandırma tablosunda, bağımlı değişkenin gerçek ve tahmin edilen değeri çaprazlanmaktadır. Proje durumu için sınıflandırma tablosu Tablo 39'da verilmektedir.

Tablo–39: Sınıflandırma Tablosu

		Tahmin Edilen		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi (%)
		Proje yok	Proje var	
Gözlenen	Proje yok	1160	1	99,9
	Proje var	53	1	1,9
Genel Yüzde				95,6

Sınıflandırma tablosuna göre, model, proje yapmayan okulların %99,9'unu, proje yapan okulların ise % 1,9'unu açıklamaktadır. Genel toplamda okulların % 95,6'sini açıklamaktadır.

Tablo 40'da modelin lojistik regresyon analizine ilişkin sonuçlar verilmektedir.

Tablo–40: Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	Parametre	Standart Hata	Wald Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	Exp(B)
ÖSS Yerleşme Oranı	0,021	0,009	6,098	1	0,014	1,022
Okul Turu			32,497	8	0,000	
Okul Turu(1)	-0,391	0,815	0,230	1	0,631	0,676
Okul Turu(2)	-1,686	0,904	3,477	1	0,062	0,185
Okul Turu(3)	-0,545	0,915	0,355	1	0,551	0,580
Okul Turu(4)	0,078	1,338	0,003	1	0,954	1,081
Okul Turu(5)	-0,678	0,962	0,497	1	0,481	0,508
Okul Turu(6)	3,359	1,229	7,466	1	0,006	28,760
Okul Turu(7)	-0,036	0,798	0,002	1	0,964	0,965
Okul Turu(8)	0,264	1,010	0,068	1	0,794	1,302
Sabit	-3,523	0,957	13,540	1	0,000	0,030

Bağımlı değişken olan projelere katılımın, 0,05 anlamlılık düzeyinde, ÖSS yerleşme oranı ve Anadolu Güzel Lisesi (okul türü 6) ile ilişkisi bulunmaktadır. Buna göre, ÖSS yerleşme oranının ve Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin (okul türü 6) okulların AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımları üzerinde pozitif etkileri olduğu görülmektedir. ÖSS yerleşme oranındaki 1 birimlik artışın okulların projelere katılımına 0,02 birimlik katkı sağladığı tespit edilmiştir. Modele giren diğer değişkenlerin ise okulların projelere katılımı üzerinde anlamlı etkilere sahip olmadığı belirlenmiştir.

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin projelere katılımlarda, diğer okul türlerine göre büyük bir orana (% 50) sahip olmasının başlıca sebebi okul sayısının diğer okul türlerinin okul sayılarına göre az olmasıdır.

Lojistik regresyon analizine göre araştırmanın modelinde yer alan iki bağımsız değişken vardır:

$$\ln (\text{Prob} / 1-\text{Prob}) = \alpha + \beta_1 (X_1) + \beta_2 (X_2)$$

$\ln (\text{Proje Var} / \text{Yok}) = -3,659 + 3,570 (\text{Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi}) + 0,02 (\text{ÖSS Yerleşme Oranı})$

Araştırmada yer alan okulların, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımlarında, eğitim ve başarımların göstergeleri içinden hangilerinin etkin olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, kategorik değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilerini görebilmek amacıyla Çoklu Uyum Analizi de yapılmıştır. Şekil 15'te Çoklu Uyum analiz sonuçlarına göre oluşturulan ilişki grafiği gösterilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. SONUÇLAR

Türkiye’de, AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projeler, 2004 yılında yani, AB Gençlik ve Eğitim Programları’nın ikinci döneminde yapılmaya başlanmıştır. Araştırmada, projelerin gerçekleşmeye başladığı 2004 yılından 2009 yılı sonuna kadar ki dönemde Ankara’da genel ortaöğretim okullarının bu projelere katılımı incelenmektedir. Bulgularından gözlemlendiği gibi, altı yıllık bu süreç içinde bu oran, % 5’lerde kalmıştır. Bu orandan anlaşılabileceği gibi okulların projelere katılımı çok düşük düzeydedir. Bu oranın büyük kısmını projelere devlet okullarından daha fazla katılım sağlayan özel okullar oluşturmaktadır. Özel okullar, araştırmaya giren okulların %20’lik kısmını oluşturmalarına rağmen, AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında proje yapan okulların % 40’lık kısmını oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan okul türlerinden projelere en fazla katılım gösteren okul türü Yabancı dil ağırlıklı özel liselerdir. Bu okullardaki yabancı dil eğitiminin payının büyük olduğu söylenebilir. AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımda Yabancı dil ağırlıklı özel liseleri, genel liseler takip etmektedir. Genel liselerde proje yapma oranının yüksek olmasının en önemli sebebi, Genel liselerin en fazla okul sayısına sahip olan okul türü olmasıdır. Zira yabancı dil ağırlıklı özel liselerin % 11’i proje yaparken, genel liselerin ancak %3’ü proje yapmıştır. Devlet okullarının bu konudaki eksikliğini gidermek için yapılabilecek öncelikli çalışmalar, tanıtım, bilgilendirme ve yönlendirme alanlarında olmalıdır.

TÜBİTAK Bilim Ödülü kazanan okulların AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımlarının, TÜBİTAK Bilim Ödülü kazanmayan okullara göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Bu gruptaki oluşturan en önemli okul resmi ve özel fen liseleridir. Bunun bir

sonucu olarak, proje yapan okulların tüm ÖSS puan türlerinde proje yapmayan okullardan yüksek puan aldıkları ve bu farkın en çok sayısal puan türünde olduğu gözlenmektedir. Bu durum, akademik başarısı yüksek okulların AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımlarının, akademik başarısı düşük okullardan fazla olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, ÖSS başarı puanları bakımından bu projelere katılımın akademik başarı ile doğrusal ilişkisi vardır. Sayısal, sözel ve eşit ağırlık olmak üzere her üç puan türünde de proje yapan okulların ÖSS puan başarılarının, proje yapmayanlara göre yüksek olması, bu projelere katılımda akademik bilgi düzeyinin, beceri ve zekânın önemli sayılabilecek faktörler olduğunu göstermektedir.

ÖSS yerleşme oranı fazla olan okullarda AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımın daha fazla olduğu gözlenmektedir. Yukarıdaki sonucu destekleyen bu durum, akademik başarı arttıkça projelere olan katılımın arttığının başka bir göstergesidir. Özellikle Lisans düzeyindeki yerleşme oranı, projelere katılan okullarda daha yüksek olduğundan, akademik başarı arttıkça projelere katılımın arttığı, bu sebeple projelere katılımı akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılım, derslik ve öğrenci sayıları ile doğru orantılıdır. Derslik ve öğrenci sayılarının artışının projelere katılımın artışını sağlamasının en önemli sebebi, Ulusal Ajans'ın daha fazla sayıda öğrenciyi yararlandırmak amacıyla proje başvurusu yapan okullar arasında derslik ve öğrenci sayıları fazla olan okullara öncelik vermesidir. Bunun bir sebebi de kalabalık okullarda projelere katılım konusunda daha fazla sayıda istekli bulunması olduğu söylenebilir. Bunlara rağmen proje yapan ve yapmayan okulların ortalama derslik ve öğrenci sayıları arasında çok yüksek farklılıklar görülmemektedir.

Araştırmada yer alan lojistik regresyon analizine göre okulların AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımını etkileyen faktörler okul türü (Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi) ve ÖSS yerleşme

oranlarıdır. ÖSS yerleşme oranının, okulların projelere katılımı üzerinde pozitif yönde ve % 2 katsayı değerinde etkisi vardır. Bu sebeple, ÖSS yerleştirme oranının, okulların projelere katılımının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okulların ÖSS yerleşme oranı ile projelere katılımı arasındaki bu pozitif ilişkinin en önemli sebepleri, katılımcı öğretmen ve öğrencilerin genel bilgi ve bilinç düzeylerinin daha yüksek olması, daha iyi eğitim imkânlarına sahip olmaları ve akademik alandaki ilgilerinin fazla olması sayılabilir. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki artışın projelere katılımı arttırmasının en önemli sebebi, araştırmada, bu türde 6 okulun bulunup, bunların yarısının (3'ünün) proje yapmış olmasıdır. Yani % 50 katılım oranıyla Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, en fazla proje katılım oranına sahip okul türüdür. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin sayısının az olmasına rağmen proje katılımındaki oransal büyüklüğü, modele girmesine sebep olmaktadır. CHAID model algoritmasında gösterildiği gibi, okul türleri modelden çıkarıldığında, projelere katılımı etkileyen tek ve en önemli unsur, ÖSS yerleşme oranı olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırma soruları istatistiksel analizler ile test edilmiş 0,05 anlamlılık düzeyinde okulların kurum türleri, okul türleri, TÜBİTAK Bilim Ödülleri, derslik sayıları, ön lisans ve lisans düzeyindeki ÖSS yerleşme durumları, ÖSS yerleşme oranları, ÖSS başarı puanları itibariyle okulların projelere katılımları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okulların projelere katılımının; kurum türü (resmi/özel), okul türü, TÜBİTAK Bilim Ödülü alıp almadıkları, derslik sayıları, ön lisans ve lisans öğrenimlerine yerleştirme başarıları, ÖSS sayısal, sözel ve eşit ağırlık puanlarının her biriyle yeterli olmasa bile çok az ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmada, genel ortaöğretim okullarının AB Eğitim ve Gençlik Programı kapsamındaki projelere katılımlarının, söz konusu eğitim ve başarımların göstergeleriyle ilgisi olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bulgulara göre başarı düzeyi yüksek okulların projelere katılımları fazladır. Araştırmada ele alınan başarımların göstergeleri; ÖSS yerleşme oranı, ÖSS yerleşme durumu, ÖSS başarı puanı ve TÜBİTAK Bilim ödülleri ile sınırlıdır. Ancak başarı düzeyini belirlemede bu veriler her zaman yeterli değildir. Ayrıca

akademik alan dışında kalan alanlarda da başarı düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, projelere katılımı araştırmada ele alınan başarı düzeyinin etkili olduğunu söylemekle birlikte, bunun payının çok yüksek olduğu söylenemez. Çünkü yapılan lojistik regresyon analizi sonucu, projelere katılımın sadece % 13'ü modele giren bağımsız değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Okulların AB Eğitim ve Gençlik Programı kapsamındaki projelere katılımlarının % 87'si farklı değişkenlerle açıklanmaktadır. Bu sebeple projelere katılımı daha birçok faktörün etkisinin olduğu sonucuna varılmaktadır.

Literatür araştırması sonucu, benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelerin katılımcılara genel olarak olumlu katkılarının olduğu ve bu projelere katılımların artırması gerektiği belirtilmiştir. Bazı araştırmalarda, ÖSS sonuçlarının ve okul türlerinin eğitim ve başarı göstergeleri olarak değerlendirmeye alındığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise sözü edilen değişkenlerin yanı sıra birçok değişken ele alınmıştır. Ancak eğitim ve başarı performansını ölçen göstergelerin sayısı daha da artırılabilir. Örneğin, bu araştırma için görüşülen uzmanlar, eğitim ve başarı göstergesi olarak öğrencilerin spor ve sanatsal başarılarının da değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu sebeple yeni eğitim ve başarı göstergeleri katılarak daha geniş bir araştırma yapılabilir. Ayrıca bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkilerin az olduğunun tespit edilmesi sebebiyle, yeni başarı göstergelerinin analize eklenmesi ile daha yüksek ilişkilerle yeni sonuçlar elde edilebileceği sonucuna varılmaktadır.

2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, okulların AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımını etkileyen faktörler bulunmasına rağmen, bu faktörlerin önemli ölçüde etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Araştırmada yer alan değişkenlerin, uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulduğundan ve analizde kullanılan verilerin sayısal nitelikli olması gerektiğinden sınırlı kaldığı söylenebilir. Uzmanların

araştırmada yer alan değişkenler dışında, eğitim ve başarım göstergeleri olarak spor ve sanatsal alanda başarıları ulusal ve uluslararası başarıları da sıralamalarına rağmen verilerin nitelikleri bakımından araştırmada yer almamıştır. Bunlar ve eğitim ve başarım göstergesi olarak ele alınabilecek başka faktörler bu analizlere girdiğinde daha yüksek bir ilişki ve yeni sonuçlar elde edilecektir. Çünkü değişken sayısı ne kadar arttırılırsa projelere katılımı etkileyen faktörlerin neler olduğu konusunda o kadar çok bilgi elde edilir. Örneğin araştırmada ele alınan yıllar bazında okullarda görev yapan İngilizce ğretmenlerinin sayısı hakkında veri elde edilemediğinden projelere katılımı etkileyen önemli bir faktör eksiktir. Bu sebeple, bu ve bunun gibi önemli olduğu düşünülen yeni ve çok sayıda değişkenler ile yapılan analizler faydalı olacaktır. Çünkü bu araştırmalarla elde edilecek sonuçlar, bu projelerle ilgili alınacak kararlara ışık tutacaktır.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamındaki projelere katılımın, genel olarak başarılı okullarda yoğunlaşmış olması, zaten projelere katılımın az olduğulkemizde projelere katılımın dağılımı konusunda da eksikliklerin mevcut olduğunu göstermektedir. Bunun; projeler hakkında yeterli bilgi sahibi olunmaması, yabancı dil yetersizliği ve eğitim sistemindeki diğer sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir. nemli olan, ikinci dönem AB Eğitim ve Gençlik Programlarından itibaren programlar için ödeme yapan Türkiye'nin, bu programlardan daha etkin şekilde yararlanması gerektiğinin fark edilmesidir. Bu sebeple Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımın ve bu kapsamdaki projelerin etkinliğinin attırılması için daha fazla çalışma yapılmalıdır. Bu konuda model nerileri ile desteklenebilecek araştırma ve çalışmalara ihtiyaç vardır. Projelere katılımın etkinliğini arttırmak amacıyla yapılacak bilimsel araştırmalarda yöneylem modellerinden yararlanılabilir.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının etkinliğini değerlendirmek amacıyla daha önce yapılan çalışmalarda uygulanan yöntemler genellikle, programlara katılanların grşlerizerine odaklıdır. Ancak bu yöntemle elde edilen sonuçlar katılımcıların görüşlerine bağlı olduğundan nesnel sonuçlar vermeyebilir. Oysa bu programlarda hibe

miktarları gibi somut ve önemli nitelikler bulunduğundan, programların etkinliğini ve ne ölçüde katkı sağladığını bulmak için daha nesnel yöntemlere başvurulabilir. Kişisel değerlendirmeler yer almayacağından ve böylece sonuçlar gerçeğe daha yakın çıkacağından, bu tür programların katkılarının değerlendirilmesi hakkında daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilir. 2004 yılından beri bu programlara üye olan ülkemizde, artık daha fazla veri ortaya çıktığından, araştırmalarda katılımcı görüşleri yerine somut veriler kullanma imkânı artmıştır. Böyle araştırmalarla gerçek duruma daha yakın sonuçlar elde edileceğinden, bu konuda daha sağlıklı kararlar alınacaktır.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarından daha iyi şekilde faydalanmak için yapılması gereken en önemli çalışma tanıtım ve bilgilendirmedir. Çünkü katılımcı sayısını arttırmanın yolu insanların farkındalığını arttırmaktır. Bu sebeple her okulda bu alanda uzman bir eğiticinin bulunması gerekmektedir.

Gelecek çalışmalarda göz önünde tutulması gereken bazı önemli noktalar vardır. Bunlar; Türkiye'nin eğitim, ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı, eğitimde yaşanan sorunlar, Türk Eğitim Sisteminin yapısı, dünyada eğitim alanında yapılan çalışmalar şeklinde sıralanabilir. Çünkü mevcut yapıyı tam olarak analiz etmeden, yeni uygulamaların getirilmesinde başarı yakalama ihtimali düşüktür. Yeni fikirler ve uygulamaları sağlam şekilde inşa etmek, ancak alt yapıyı iyi bilmekle mümkündür.

Bugüne kadar Türkiye'de eğitimi geliştirme adına pek çok, proje gerçekleştirilmiş, planlamalar yapılmış, hedefler konulmuş, ancak beklenen sonuçlar alınamamıştır. Eğitim sisteminin sorunları, ülke olarak yaşadığımız diğer sosyal, ekonomik, politik sorunların dışında düşünülmemelidir.

Türk eğitim sistemindeki mevcut sorunları aşmada ve geleceği şekillendirmede, Türkiye'nin zengin geçmiş tarihi birikiminden yola çıkmalıdır. Bu şekilde yapılan yeniliklerin ve sisteme getirilen uygulamaların toplum tarafından özümsemişi daha kolay ve hızlı olacaktır. Ayrıca, temeldeki eksiklikler sebebiyle bocalama yaşama ihtimali en aza indirilmiş

olacaktır. Böylece topluma sunulan yeni uygulamaların israf haline dönüşmesi baştan önlenmiş olacaktır.

Türkiye’de, Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde önemli gelişmeler olduğu bir gerçektir. Örneğin, lise öğreniminin dört yıla çıkarılmış olması, genel liselerle mesleki ve teknik liseler arasında dokuzuncu sınıftan sonra yatay geçiş olanağı sağlanmış olması bunlardır. Ancak, bunun gibi gelişmelerin ve değişikliklerin eğitimle ilgili daha geniş konuları ve alanları da kapsamaları gerekmektedir. Gelecek nesillere daha iyi bir dünya bırakmak için eğitimin her alanında gelişme kaydetmek çok büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

ALBAYRAK, A.S. ve Ş.K. YILMAZ. "Veri Madenciliği: Karar Ağacı Algoritmaları ve İMKB Verileri Üzerine Bir Uygulama", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Isparta, XIV, 1, 2009, 31–52.

Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, resmî internet sitesi, <<http://ankara.meb.gov.tr/sistem/>>, Erişim tarihi: 23.09.2009.

Ankara Üniversitesi, internet sitesi, <<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6311.pdf>>, Erişim tarihi: 17.11.2009.

ANTUNES, Fatima. "Globalisation And Europeification Of Education Policies: Routes, Processes And Metamorphoses", **European Educational Research Journal**, V, 1, University Of Minho, 2006.

ARIKAN, B., E. ERİŞ, B. HARTOKA, L. ÖZKALE. "**Bologna Süreci**", <www.ua.gov.tr/uploads/erasmus/18_mart_sivas_bologna.pps>, Erişim Tarihi: 11 Şubat 2005.

ARMSTRONG, D., V. BUNTING ve J. LARSEN "Academies: a model for school improvement? Key findings from a five-year longitudinal evaluation", **Management in Education**, XXIII, 3, 2009, 118–124.

ASLAN, C.A ve A.K. GÖKKAYA "Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikalarının Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarına Etkisi", **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XXIV, 3, 2004, 227–224.

Avrupa Birliği, resmî internet sitesi, <http://europa.eu/abc/eurojargon/index_en.htm>, Erişim Tarihi: 12.09. 2009.

Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, resmî internet sitesi, <http://www.avrupa.info.tr/Bir_Bakista_AB,Bir_Bakista_Spot.html>, Erişim Tarihi: 12.03.2010.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans), resmî internet sitesi, <www.ua.gov.tr>, Erişim Tarihi: 02.10. 2009.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans), resmî internet sitesi, <www.ua.gov.tr>, Erişim Tarihi: 04.03. 2010.

Avrupa Konseyi, resmî internet sitesi, <<http://www.avrupakonseyi.org.tr/>>, Erişim Tarihi: 09.12.2009.

BAHADIR, Harun. **Comenius Projelerinden Faydalanma Konusunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri**, (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

BAYRAM, Nuran. **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**, Bursa, Ezgi Kitabevi, 2004.

BERRİN, Aşar. **Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Sürecinde “Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları”nın İncelenmesi ve Türk Eğitim Sisteminin Bu Programlardan Yararlanma Düzeyinin Analizi**, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

BLACKBURN, R. T. ve J. H. LAWRENCE. **Faculty at Work**. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Pres,1995.

BOZKURT, E., M. ÖZCAN ve A.KÖKTAŞ. **Avrupa Birliği Hukuku**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

BOZKURT GÜRELİ, Tunay. “Parametrik ve Nonparametrik Testler”, Niğde, Niğde Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, 2004. <http://www.akademikdestek.net/kutuphane/analiz/analiz_dosyalar/parametrik_nonparametrik_testler.doc> Erişim Tarihi: 10.02.2010.

BÜLBÜL, Tuncer, **Türk Eğitim Sistemi**, Ders Sunumu
<<http://www.tuncerbulbul.com/?Syf=5&Id=17518>>, Erişim Tarihi: 12.05.2010.

CEYLAN, Esra. **Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerin Üniversitelerindeki Socrates (LLP) Programlarını Yürüten Birimlerin Yapısal Olarak İncelenmeleri ve Bir Modelleme Çalışması**, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

ÇOTUKSÖKEN, Betül. **"Bologna Süreci Yeterlilikler Çerçevesi"**, Sunum, İstanbul, Maltepe Üniversitesi, 2007,
<<http://akademik.maltepe.edu.tr/betulc/Bologna%20S%FCreci%20ve%20Y%C7%201997-2007.ppt>>, Erişim Tarihi: 10.12.2009.

DEHMEL, Alexandra. "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies" **Comparative Education**, University of Paderborn, Germany, XLII, 1, 2006, 49 — 62.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), resmî internet sitesi, **Milli Eğitim İstatistikleri**, <www.tuik.gov.tr>, Erişim Tarihi: 17.11.2008.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), resmî internet sitesi, <www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/3213/ulusalaj.ppt>, Erişim Tarihi: 11.12.2009.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), resmî internet sitesi, <dpt.gov.tr/DocObjects/Download/2976/kriter.pdf>, Erişim Tarihi: 02.05.2010.

DOĞAN, Elife. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara, Academyplus Kitabevi, 2002.

ECOTEC ve ECORYS, **Joint Report on the Final Evaluation of Socrates II, Leonardo da Vinci II and eLearning**, Araştırma Raporu, 2008.

<http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/joint_en.pdf>

ERALP, Atilla. **Soğuk Savaştan Günümüze Türkiye-AB İlişkileri**, İstanbul, TÜBA Yayını, 2003.

ERTL, Hurbert. "European Union Policies in Education and Training: the Lisbon Agenda as a Turning Point?", **Comparative Education**, University of Oxford, XLII, 1, 2006, 5 – 27.

ERSÖZ, F., A. CANTEKİN, A. TABAK ve A. KARAMAN "11 Eylül'den Önce ve Sonra Dünya Savunma Harcamaları ve İlişki Analizi", **Savunma Teknolojileri Kongresi (SAVTEK)**, Ankara, 1, 2010, 895-906.

EurActiv, internet sitesi, <<http://www.euractiv.com.tr>>, Erişim Tarihi: 21.03.2008.

Euroeducation, internet sitesi, <<http://www.euroeducation.net/>>, Erişim Tarihi: 05.12.2009.

GEDİKLİOĞLU, Tokay, "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Mersin, I, 1, 2005, 66–80.

GÖKTAŞ, Yüksel. **A Comparative Study Between the European Union Countries' and Turkey's Education Systems Regarding the Integration of Information and Communication Technologies** (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2003.

GÜLCAN, Murat Gürkan. **Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması**, (Doktora Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

GÜMRÜKÇÜ, Harun, **Türkiye ve Avrupa Birliği, İlişkinin Unutulan Yönleri, Dünü, Bugünü ve Yarını**, İstanbul, Avrupa-Türkiye Araştırmaları Enstitüsü (ATA-Enstitüsü) Yayınları, 2002.

GÜNDOĞDU, İbrahim Hakkı. **“Eğitimde Başarının Sırları”**, İstanbul, Bizim Kitaplar Yayınevi, 2007.

Hitit Üniversitesi Bologna Eşgüdüm Komisyonu, internet sitesi, <<http://www.bek.hitit.edu.tr/>>, Erişim Tarihi: 08.07. 2010.

İMMİB, internet sitesi, <<http://www.immib.org.tr/userfiles/documents/avrupa-birligi/Avrphk.doc>>, Erişim Tarihi: 16.06.2010.

İNANDI, Yusuf. **Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı**, (Doktora Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

KALAYCI, İrfan. **Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Üzerine Ekonomi-Politik Tezler**, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım, 2006.

KALAYCI, Şeref. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, (2.Baskı), Ankara, Asil Yayın Dağıtım, 2006.

KARAMAN, Adil. “Maastricht Sonrası AB Eğitim ve Gençlik Programları”, **Çimento İşveren Dergisi**, İstanbul, 2002, 16–27.

KARLUK, S. Rıdvan. **Avrupa Birliği ve Türkiye**, İstanbul, Beta Basım, 1998.

KAYAALP, Kıyas. **Asenkron Motorlarda Veri Madenciliği ile Hata Tespiti**, (Yüksek Lisans Tezi) Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2007.

KISAKÜREK, Mehmet A. “**AB Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi**”
Sunum, Ankara, 2006.

LÂÇİN, Önder, AB Eğitim, Sunum, 2005, <egitim.aku.edu.tr/abegitim.ppt>,
Erişim Tarihi: 11.08.2009.

MEB, resmî internet sitesi, <<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaBirliğı2004/ABEgitimprogTurkiyeninKatilimi.htm>>, Erişim Tarihi: 12.09.2009.

MEB, resmî internet sitesi, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/2006/takvim/egitim_sistemi.html>, Erişim Tarihi: 11.04.2010.

MEB Projeler Genel Müdürlüğü, resmî internet sitesi,
<<http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/>> , Erişim Tarihi: 10.09.2009.

MEB Mevzuat Bankası, resmî internet sitesi,
<<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>>, Erişim Tarihi: 05.02.2010.

MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, resmî internet sitesi,
<<http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/orgutler.html>> , Erişim Tarihi: 11.07. 2009.

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, resmî internet sitesi,
<<http://ogm.meb.gov.tr/>> , Erişim Tarihi: 03.02.2010.

MEB Mevzuat Bankası, Milli Eğitim Temel Kanunu, resmî internet sitesi,
<<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>> , Erişim Tarihi: 04.01.2010.

MEB Mesleki Açıköğretim Lisesi, resmî internet sitesi, <maol.meb.gov.tr >,
Erişim Tarihi: 13.10.2009.

MEB Mesleki Açıköğretim Lisesi, Avrupa Eğitim Sistemleri Avrupa'daki
Eğitim Sistemleri ve Devam Eden Reformlar Üzerine Özet Ulusal Belgeler,

resmî internet sitesi, <maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler>, Erişim Tarihi: 21.01.2010.

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ülkemiz ve Avrupa'daki Mesleki ve Teknik Eğitimde Gelişmeler ile Modüler Eğitim Uygulamaları, <tkb.meb.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 07.03.2007.

NICOLAU, Adrian. "Structural Funds and the Concept of Lifelong Learning in Romania", **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, II, 2, 2010, 5625-5629.

ÖZDAMAR, Kazım. **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi – 1**, Eskişehir, Kaan Kitabevi, 2004.

ÖZTÜRK, Fatma. **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ve Türkiye**, (Yüksek Lisans Tezi), Denizli, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

POSTACI, Aslı. **Bütünleşme Sürecinde Avrupa Birliği Politikaları**, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.

SCHLICHT, R., I. STADELMANN-STEFFEN ve M. FREITAG "Educational Inequality in the EU", **European Union Politics**, University of Konstanz, XI, 1, 2010, 29–59.

SENEMOĞLU, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Ankara, Gazi Kitabevi, 2002.

Sayısal Yöntemler, internet sitesi, <http://98.131.36.73/?q=node/8>, Erişim Tarihi: 04.04.2010.

ŞİŞMAN, M. ve S. TURAN, **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2004.

TEMEL, G.Ö., H. ÇAMDEVİREN ve Z. AKKUŞ. “Sınıflama Ağaçları Yardımıyla Restless Legs Syndrome (RLS) Hastalarına Tanı Koyma” **İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, Malatya, XII, 2, 2005, 111–117.

TERZİ, Çetin. **Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, (Doktora Tezi), Eskişehir, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

TOP, Veysel. **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri**, (Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

TOPSAKAL, Cem. **Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sistemi'nin Uyum**, (Doktora Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), resmî internet sitesi, <<http://www.tubitak.gov.tr>>, Erişim Tarihi: 30.12.2009.

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, **Euro El Kitabı**, Ankara, TCMB Yayınları, 2000.

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, **Helsinki Zirvesinden Sonra Türkiye-Avrupa Birliği İlişkilerine Genel Bakış**, Ankara, TCMB Yayınları, 2000.

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, **Tarihi Süreç İçerisinde Avrupa İle İktisadi Bütünleşme Sorunu**, Ankara, TCMB Yayınları, 1999.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK), İşveren Dergisi, 12, 2009, <http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=2625&id=118>, Erişim Tarihi: 01.06.2010.

Türkçe Bilgi, internet sitesi, <www.turkcebilgi.com/efta/ansiklopedi>, Erişim Tarihi: 02.05.2010.

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, internet sitesi, <www.tobb.org.tr/abm>, Erişim Tarihi: 01.03.2009.

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, internet sitesi, <<http://www.tobb.org.tr/raporlar/abnedir.pdf>>, Erişim Tarihi: 11.04.2010

UZUNYAYLA, Ferda. **Avrupa Birliği Giriş Sürecinde Eğitim ve İstihdam Politikaları**, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

YAZICIOĞLU, Y. ve S. ERDOĞAN, **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Detay Yayıncılık, 2004.

YILMAZ, Savaş. **“Belediye Yatırımlarında Uluslararası Fonlardan Faydalanma İmkânları”** <www.erkankaraarslan.org/bolum/makale/dosya/74.doc>, Erişim Tarihi: 06.07.2010.

Wikipedia internet sitesi, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa_Ekonomik_Alan_%C4%B1>, Erişim Tarihi: 11.12.2009.