Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi
The Journal of International Social Research
Cilt: 8 Sayı: 38 Volume: 8 Issue: 38
Haziran 2015 June 2015
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ AVRUPA BİRLİĞİ HAYAT BOYU ÖĞRENME PROJELERİNE BAKIŞI

THE EDUCATION FACULTY ACADEMICIANS' VIEWS ON THE EUROPEAN UNION LIFELONG LEARNING PROJECTS

Gamze YAVUZ KONOKMAN•
Cenk AKAY**
Tuba DEMİRCİOĞLU***

Öz

Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine (ABHBÖP) ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre (akademik unvan, kurumda Avrupa Birliği projelerinin yürütülme durumu, proje sayısı, proje hazırlama yeterliği) incelenmesi ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak ABHBÖP'ne ilişkin mevcut durumun (öğretim elemanlarının bilgi düzeyi, bilgi kaynakları, projelere katılma ya da katılmama sebepleri, projelerin mesleki ve kişisel gelişim ile eğitim sistemine etkisi) belirlenmesi amacıyla karma modelde araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle belirlenen Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde görev yapan 211 öğretim elemanına araştırmacılar tarafından geliştirilen "Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmış; maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniğiyle belirlenen 9 öğretim elemanıyla görüşme yapılmıştır. Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi çalışmalarıyla ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının hesaplanmasıyla ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği kanıtlanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçları, Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ABHBÖP'ne ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca ABHBÖP'nin kişisel gelişime (işbirlikli çalışma, özgüven, girişimcilik, problem çözme becerileri, yabancı dil kullanımı, yurt dışı deneyimi, çok kültürlü bakış açısı kazanma, vb.), mesleki gelişime (akademik gelişim, bilimsel çalışma üretme, akademisyenler arası etkileşim ve motivasyon) ve eğitim sistemine (farklı eğitim sistemlerini tanıma ve karşılaştırma) olumlu katkı sunduğu sonucuna varılmıştır. Ancak süreçte yaşanan sorunların öğretim elemanlarının projelere etkin olarak katılamamalarına neden olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projeleri, Öğretim Elemanı, Tutum, Görüş.

Abstract

On the purpose of investigating the Education Faculty academicians' attitudes towards the European Union Lifelong Learning Projects (EULLP) according to various variables (academic statue, the generation of European Union Projects at the university, participated project frequency, project generation competency) and determining the present situation about EULLP based on the academicians' views (academicians' knowledge level, information sources, the reason for taking part in project or not, the effects of projects on individual and professional development as well as education system) mixed method research was done. For the purpose "Attitude scale towards the European Union Lifelong Learning Projects" developed by the researchers were applied to 211 academicians at Education Faculty in Turkey, who were determined with easily accessible sampling technique and 9 academicians at a university chosen regarding maximum variability sampling technique were interviewed. It was studied to prove the reliability and validity of the scale with the help of exploratory and confirmatory factor analysis and Cronbach alpha reliability parameter. The results of the study indicate that the academicians at the education faculties have positive attitudes towards EULLP. Moreover, It is found that EULLP have positive effect on the academicians' individual (cooperative study, entrepreneurship, etc.) and professional development (generating scientific study, motivation, interaction among academicians, etc.) as well as education system (recognition and comparison of different education systems). However, the problems in the process lead to the academicians' not taking part in generating the project.

Keywords: European Union lifelong Learning Project, Academician, Attitude, View.

• Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Mersin-Türkiye, yavuz.gamze@hotmail.com
** Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Mersin-Türkiye, cenkakay35@hotmail.com
*** Arş. Gör. Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Adana-Türkiye, tdemircioglu@cu.edu.tr

1. GİRİŞ

Bologna süreci ve Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) müktesebatına uyum programı kapsamında AB Eğitim ve Gençlik Programları oldukça önemli bir role sahiptir. Bu programlar sayesinde, programlara üye ülkeler tarafından eğitsel, mesleki, sosyal ve kültürel alanlarda projeler yapılmaktadır. Yapılan projeler ile akademik ve bilimsel gelişimin yanı sıra kültürel, dilsel ve sosyal etkileşimin yaşanması da hedeflenmektedir. Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) programı, bireylerin, kurum ve kuruluşların Avrupa çapında kendilerini geliştirmeye teşvik edici, eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını ve projeler geliştirmelerini sağlayan bir Avrupa Birliği topluluk programıdır (Ulusal Ajans, 2013). HBÖ programı kendi içinde dört alt programa ayrılmıştır. Bunlar: Comenius Programı (Okul Eğitimi), Leonardo Da Vinci Programı (Mesleki Eğitim), Grundtvig Programı (Yetişkin Eğitimi) ve Erasmus Programı (Yüksek Öğretim) dır. Ulusal Ajansın (2013) programların yapısına ilişkin açıklamaları şöyle özetlenmiştir. Comenius Programı, genel olarak, okul eğitiminde kaliteyi artırmayı ve Avrupa boyutunu güçlendirmeyi hedefleyen bir hayat boyu öğrenme programıdır. Leonardo Da Vinci Programı, ülkeler arası iş birliği yoluyla, mesleki eğitim sistemleri ve uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerinin artırılmasını, yeniliklerin teşvik edilmesini hedefleyen bir programdır. Grundtvig Programı ise, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkanlar sunarak istihdam olanaklarını artırmayı ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlamaktadır. Erasmus Programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Bunun yanı sıra yükseköğretim sistemini iş dünyasının gereksinimlerine uygun olarak geliştirmek ve üniversite mezunlarının iş dünyasında istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları ile çalışma çevreleri arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin arttırılmasını da teşvik etmektedir. Programın amacı Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Sunulan programlar okul öncesinden yükseköğretime, mesleki eğitimden yetişkin eğitimine kadar geniş bir yelpazeyi barındırmaktadır. Öğretmen, yükseköğretim dışında bu yelpazenin tüm evrelerinde yer alan bir meslek grubu çalışanıdır. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde öğrenim görürken programlar hakkında bilgi sahibi olmalarının; kendilerinin akademik, sosyal, kültürel ve dilsel gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının da bu süreç hakkında bilgi sahibi olmaları, öğretim elemanlarına; eğitim alanında AB ülkelerinde uygulanan iyi örnekleri yerinde inceleme, ülkemizdeki iyi uygulamaları yurtdışında tanıtma, öğretmen yetiştirme alanında son yenilikler, öğretim teknolojileri vb. alanlarda çalışmalar yapmalarına fırsat tanıyabilir. Hem öğretmen adaylarının hem de kurumsal olarak eğitim fakültelerinin, programlarda etkin olabilmelerinde, öğretim elemanlarının programlara dair bilgilerinin, deneyimlerinin ve tutumlarının önemli olacağı düşünülebilir.

Alanyazında Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin görüşlerin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmaların olduğu, ancak bu çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Kış ve Konan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretim elemanların Erasmus Projeleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, Erasmus programlarına katılımın ve örgütsel bilgilendirme hizmetinin çok az olduğu ve öğretim elemanlarının internet ve meslektaşlarını bilgi kaynağı olarak gördükleri belirtilmiştir. Böylece yükseköğretim kurumlarındaki AB ofislerinin üstlerine düşen görevi yeterince yapmadıkları düşünülmektedir. Bir başka çalışmada Erasmus programına katılan öğretmen adaylarının sosyokültürel etkileşim nedeniyle özgüven, sorunların üstesinden gelme, sorumluluk üstlenme, pozitif düşünme, kendi kültürüne ilişkin farkındalık, önyargılardan uzaklaşma, farklı eğitim sistemlerini tanıma, yabancı dil seviyesi vb. konularda kendilerini geliştirdikleri görülmüştür (Demir ve Demir, 2009). Benzer biçimde yaşam boyu öğrenme programlarının katılımcılara değişik kültürleri ve eğitim sistemlerini tanıma fırsatı sağlamasıyla katılımcıların kişisel gelişimlerine katkı sağladığı vurgulanmıştır (Uysal ve Şahin, 2008). Günbayı ve Yassıkaya (2011) meslek lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin Leonardo Da Vinci projesine katılmak istemelerinin temel nedeninin Avrupa Birliğindeki ülkeleri görmek olduğuna, iki ülkenin eğitim sistemini ve öğretmenlerini karşılaştırma olanağı sağlaması açısından Leonardo Da Vinci programlarını yararlı bulduklarına değinmiştir. Aydoğan ve Şahin (2006) Comenius okul ortaklıkları projelerine katılan ilk ve ortaöğretim öğrencilerin, okulla ilgili olumlu düşünceler geliştirdiklerini,

derslere katılımlarında artış olduğunu, sorumluluk almaktan kaçınmayarak sosyal faaliyetlere daha çok katılmak istediklerini, problemlerin çözümünde daha yaratıcı olduklarını, yabancı dil öğrenme isteklerinin arttığı ve farklı kültürlere ait önyargılarının azaldığını belirtmiştir. Uluslararası öğretmen "internationalteacher" kavramının yaygınlaşmaya başladığı günümüzde, öğretmen eğitimcilerinin uluslararası boyutta yerini alan bu tür projelere ilişkin farkındalıklarının artması ve Avrupa Birliği projelerine ilişkin olumlu tutum ve görüşe sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu bağlamda nitel ve nicel veriler yardımıyla Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının AB Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere (akademik unvan, kurumda Avrupa Birliği projelerinin yürütülme durumu, yer alınan proje sayısı, proje hazırlama yeterliği) incelenmesi, Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin mevcut durumun (öğretim elemanlarının ABHBÖP bilgi düzeyi, bilgi kaynakları, projelere katılma ya da katılmama sebepleri) saptanması ve öğretim elemanlarının projelerin kişisel ve mesleki gelişimleri ile eğitim sistemine etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında yanıt aranması amaçlanan araştırma problemi ve alt problemlere aşağıda yer verilmiştir:

1. Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumları nasıldır?

   1.1. Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumları çeşitli değişkenlere (akademik unvan, görev yapılan kurumda Avrupa Birliği projelerinin yürütülme durumu, öğretim elemanının AB Projelerine katılım durumu, yer alınan proje sayısı, proje hazırlama yeterliği) göre farklılık göstermekte midir?

2. Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin görüşleri nasıldır?

   2.1. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin mevcut durum nasıldır?

      2.1.1. Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin bilgi düzeyi nasıldır?

      2.1.2. Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine yönelik kullandıkları bilgi kaynakları nelerdir?

      2.1.3. Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerinde yer alma ya da almama sebepleri nelerdir?

   2.2. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerinin kişisel gelişime etkisine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nasıldır?

   2.3. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nasıldır?

   2.4. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerinin eğitim sistemine etkisine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Çalışma karma araştırma modelinde tasarlanmıştır. Karma yöntem, çalışma bulgularının geçerliliğini ve güvenirliğini arttırmada, olguların daha derinlemesine ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamada etkilidir (Greene, 2007). Bu çalışmada *"tamamlama"* amacıyla karma yöntemin kullanılması amaçlanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen çalışma grubu, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının Eğitim fakültelerinde okutman, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, yardımcı doçent, doçent ve profesör olarak görev yapan 211 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 37'si (%17,5) Atatürk Üniversitesi'nde, 40'ı (%19) Çukurova Üniversitesi'nde, 13'ü (%6,2) Uludağ Üniversitesi'nde, 20'si (%9,5) Kırıkkale Üniversitesi'nde, 8'i (%3,8) Mersin Üniversitesi'nde, 32'si (%15,2) Niğde Üniversitesi'nde, 9'u (%4,3) Hacettepe Üniversitesi'nde, 6'sı (%2,8) Gazi Üniversitesi'nde, 21'i (%10) Cumhuriyet Üniversitesi'nde ve 25'i (%11,7) Sütçü İmam Üniversitesi'nde görev yapmaktadır.

Öğretim elemanlarının 7'si (%3,4) profesör, 25'i (%11,9) doçent, 39'u (%18,6) yardımcı doçent, 56'sı (%26,7) öğretim görevlisi, 72'si (%34,1) araştırma görevlisi ve 11'i (%5,3) okutmandır.Öğretim elemanlarının 140'ı (%67,6) kurumlarında Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerinin yürütüldüğünü, 67'si (%32,4) yürütülmediğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının 96'sı (%45,5) Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerinde yer aldığının belirtirken, öğretim elemanlarının 115'i (%54,5) Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerinde yer almadığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 97'si (%58) Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projesinde hiç yer almadıklarını belirtirken, 41'i (%24,6) bir projede, 24'ü (%14,4) iki projede, 5'i (%3) üç ve daha fazla Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projesinde yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının 16'sı (%8,1) proje hazırlama konusunda kendilerinin oldukça yeterli olduğu, 57'si (%28,9) yeterli olduğu, 70'i (%35,5) orta düzeyde yeterli olduğu, 36'sı (%18,3) az yeterli olduğu, 18'i (%9,2) yeterli olmadığı görüşündedir.

Maksimum çeşitlilik örneklemesi ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenen Türkiye'nin güney bölgesinde yer alan bir üniversitede görev yapan dokuz öğretim elemanıyla da görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılacak kişilerin belirlenmesinde görüşme yapmayı kabul eden ve katılmaya istekli olan öğretim elemanları göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme için belirlenen dokuz öğretim elemanının kişisel bilgileri Tablo 1Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretim Elemanlarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcılar	Ünvan	Cinsiyet	Görev Süresi
ÖE1	Doçent	E	22
ÖE2	Doçent	E	6
ÖE3	Arş.Gör.Dr.	K	7
ÖE4	Arş.Gör.	K	5
ÖE5	Arş.Gör.	E	4
ÖE6	Arş.Gör.	K	3
ÖE7	Öğr.Gör.Dr.	K	7
ÖE8	Yrd.Doç.Dr.	E	10
ÖE9	Öğr.Gör.Dr.	E	13

2.2. Veri Toplama Araçları

Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projeleri Tutum Ölçeği: Tutum ölçeği deneme formunda yer alacak maddelerin oluşturulması amacıyla; AB Projeleri ve Bologna Süreci adlı doktora dersini alan öğrencilerin görüşü alınarak ve alan yazın incelenerek 41 maddeden oluşan denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek maddelerine 1 Bologna uzmanı, 1 AB projeleri uzman ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı öğretim üyelerinin görüşleri dikkate alınarak son şekli verilmiştir. Deneme formunda yer alan 2., 3., 8., 10., 14., 16., 18., 19., 21., 23., 27., 30., 34. ve 36. maddeler ters puanlanmıştır. Ölçme aracı, 5 kategorili Likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Ölçek kategorileri; "*Hiç Katılmıyorum (1)*", "*Katılmıyorum (2)*", "*Kararsızım (3)*", "*Katılıyorum (4)*" ve "*Tamamen Katılıyorum (5)*" olarak belirlenmiştir.

Madde analizi çalışmaları korelasyona dayalı analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiş; madde toplam test korelasyonlarının hesaplanmasında Pearsonkorelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Madde toplam test analizinin sonrasında ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş (Murphy ve Davidshofer, 1998; Walsh ve Betz, 1995) ve varimax döndürme yapılmıştır (Gable, 1986; Tabachnick ve Fidell, 2001). Ayrıca araştırmada açımlayıcı faktör analizinden sonra tespit edilen modelin denenmesi için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Alan yazında belirtilen örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının bes katı olması gerektiği ifadesine (Büyüköztürk, 2002; Child, 2006) dayanarak faktör analizi tekniğinin kullanımı için çalışma grubu sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi araştırmacıya maddelerinin hangi faktörler altında yüklendiğinin incelemesine olanak verirken (Coakes, 2005) doğrulayıcı faktör analizi ise araştırmacının oluşturduğu modelin veri tarafından doğrulanma sürecini incelemeye yöneliktir (Noar, 2003). Analizler sırasında SPSS 17 ile Lisrel8.2 programları kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Bartlett'in küresellik testi yardımıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) .93 ve Bartlett testi $p<.05$ düzeyinde önemli bulunmuştur. KMO değeri .93 ve Bartlett testinin .05 düzeyinde anlamlı bulunduğundan "evren korelasyon matrisi birim matristir" şeklindeki H0 hipotezi

reddedilmiş ve tutum ölçeğine faktör analizi uygulamak için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir. Faktör analizi çalışması sırasında faktör yükü .30'dan büyük olan maddeler ve özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bir maddenin iki faktördeki yük değeri farkı .10'un altında olanlar ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe ve ölçeğin bileşenlerine ait güvenirlik Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen model doğrulayıcı faktör analiziyle test edilerek, analizler sonucunda modele ilişkin Ki-kare ($\chi 2$), $\chi 2/sd$, RMSEA, RMR, GFI, IFI, NNFI, NFI ve AGFI uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir.

Ölçekte yer alan 41 maddeye ilişkin madde toplam test korelasyonları, ölçeğin faktör yapısı ve güvenirlik katsayısına

Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Denemelik Ölçeğin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	MTTK	**Faktör Yükleri**							
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
M1	.620	.612							
M2	.578	.609							
M3	.412								
M4	.567	.586							
M5	.637	.647							
M6	.421		-.500						
M7	.697	.705							
M8	.449			.429					
M9	.622	.631							
M10	.584	.609						-.402	
M11	.665	.717							
M12	.499	.530							
M13	.274				-.767				
M14	.486	.455		.550					
M15	.648	.652							
M16	.543	.537							
M17	.639	.683							
M18	.460	.463	-.550						
M19	.577	.620							
M20	.690	.711							
M21	.549	.524		.411					
M22	.589	.619							
M23	.629	.649							
M24	.354		-.680						
M25	.478	.530							
M26	.545	.614							
M27	.521	.512							
M28	.711	.745							
M29	.537	-.630							
M30	.368	-.458							
M31	.661	.733							
M32	.636	.664							
M33	.459	-.596							
M34	.555	-.651							
M35	.514	-.629							
M36	.525	-.612							
M37	.585	.618							
M38	.555	.606							
M39	.670	.698							
M40	.647	.670							
M41	.611	.637							
Özdeğer		14.353	2.671	2.127	1.644	1.298	1.238	1.134	1.020
Açıklanan Varyans		35.008	6.515	5.189	4.009	3.166	3.020	2.766	2.487
Güvenirlik *(Cronbach Alfa)*		.837							

Tablo 2 incelendiğinde deneme formu iç tutarlılık katsayısının .837 olmak üzere yüksek olduğu görülmektedir. Özdeğer istatistiğine bakıldığında ölçekte özdeğeri 1 den büyük olan 8 faktör görülmektedir. İlk faktör (özdeğeri 14,353) varyansın %35.008 ini açıklarken ikinci faktör (özdeğeri 2,671) ise varyansın %6,515 ini açıklamaktadır. Faktör sayısına karar vermek için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alındığında ölçek 8 faktörlü görülmektedir. Döndürülmemiş sonuçlar için özdeğerler ve faktör yükleri bir arada dikkate alınırsa birinci ve ikinci özdeğer arasındaki farka dayanarak ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Deneme formu iç tutarlılık katsayısının yüksek olması, madde toplam test korelasyonlarının .30'un üzerinde olması, birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oranının yüksek olması, birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün 7 katı olması ölçeğin tek faktörlü olduğunun göstergeleri olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2011). Faktör yük dağılımını daha net görebilmek amacıyla döndürme yöntemi kullanılması amaçlanmıştır. Döndürme yöntemini kullanmadan önce hangi tür döndürmenin seçileceğini belirlemek amacıyla faktörler arası korelasyonlara bakılmış ve faktörler arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülerek Varimax dik döndürme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Varimax döndürme yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ölçeğin tek faktörlü 4 bileşenli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin madde toplam test korelasyonlarına, faktör yapısına ve güvenirlik katsayısına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Varimax Rotasyonuna Göre Faktör Yükü Dağılımı

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Test Korelasyonu	Bileşenler			
		1	2	3	4
Madde 1	.582	.642			
Madde 5	.604	.572			
Madde 7	.669	.792			
Madde 9	.589	.780			
Madde 15	.619	.706			
Madde 17	.606	.781			
Madde 20	.662	.680			
Madde 26	.505	.729			
Madde 6	.365		.839		
Madde 18	.406		.787		
Madde 24	.30		.758		
Madde 30	.425			.773	
Madde 36	.566			.556	
Madde 37	.540			.712	
Madde 39	.641			.655	
Madde 3	.355				.679
Madde 8	.390				.783
Madde 14	.434				.727
Özdeğer		6,739	2,192	1,405	1,101
Açıklanan Varyans		35,467	11,534	7,393	5,795
Güvenirlik *(Cronbach Alfa)*		.884	.776	.781	.712

Tablo 3'e göre, madde toplam test korelasyonlarının yüksek olduğu gözlenmektedir. Dört bileşen birlikte toplam varyansın %60,654'ünü açıklamaktadır. Birinci faktörün değişkenin %35,467'ini tek başına açıklaması ve ölçeğin bütününe ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .803 bulunması maddelerin oldukça homojen bir yapıya sahip olduğunu, ölçeğin tek faktörlü dört bileşenli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bileşenlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .884; .776; .781 ve .712 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerinin .70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Sipahi ve diğerleri, 2010). Ölçeğin geçerliğinin kanıtı olarak Pearson Momentler Korelasyon katsayıları hesaplanarak ölçek bileşenlerinin birbiriyle ve ölçek toplam puanıyla olan ilişkileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Bileşen ve Toplam Puan Korelasyonları

	1. Bileşen	2. Bileşen	3. Bileşen	4. Bileşen
1. Bileşen	-			
2. Bileşen	.123	-		
3. Bileşen	.263**	.062	-	

4. Bileşen	.405**	.014	.250**	-
Toplam Puan	.878**	.237**	.567**	.654**

Tablo 4incelendiğinde, bileşenlerin genel olarak birbirleriyle ve toplam puanla pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin tek faktörlü dört bileşenli bir yapıya sahip olduğunun göstergeleri olarak kabul edilmiştir. Ölçekte madde atma süreci sonunda 12'si olumlu, 6'sı olumsuz olmak üzere 18 madde kalmıştır. Ölçekte yer alanların maddelerin bileşenlere göre dağılımı incelendiğinde birinci bileşenin; 1., 5., 7., 9., 15., 17., 20. ve 26. maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu bileşen kişisel gelişim olarak adlandırılmıştır. Kişisel gelişim bileşeni olarak adlandırılmasının nedeni, bu bileşende AB Hayat Boyu Öğrenme projelerinin öğretim elemanlarının kişisel gelişimine katkı sağlamasına yönelik tutum cümlelerinin yer almasıdır. Bu bileşende yer alan maddelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Madde 1. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi/projelerinde yer almanın beni sosyalleştireceğine inanıyorum.

Madde 7. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi/projelerinde yer almanın girişimciliğimi arttıracağına inanıyorum.

Madde 9. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi/projelerinde yer almanın yansıtıcı düşünme becerilerimi geliştireceğine inanıyorum.

Madde 15. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi/projelerinde yer almanın özgüvenimi arttıracağına inanıyorum.

Madde 17. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi/projelerinde yer almanın iletişim becerilerimi geliştireceğine inanıyorum.

Madde 26. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi/projelerinde yer almanın bana farklı kültürleri tanıma fırsatı sağladığına inanıyorum.

İkinci bileşende 6., 18. ve 24. maddeler yer almaktadır. Bu bileşende öğretim elemanlarının AB Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin kişisel merakının göstergesi olan tutum maddelerinin yer almasından bu bileşen merak olarak adlandırılmıştır. Bu bileşende yer alan maddeler aşağıda sunulmuştur.

Madde 6. Eğitim alanında yapılan Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerini incelerim.

Madde 18. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerinin başvurularını takip etmem.

Madde 24. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projeleri başvurmak için çaba harcarım.

Üçüncü bileşen 30., 36., 37. ve 39. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşende akademisyenlik mesleğinde AB Hayat Boyu Öğrenme projelerinin gerekliliğine vurgu yapılan tutum maddeleri yer almaktadır. Bu nedenle, bu bileşen mesleki gereklilik olarak adlandırılmıştır.

Madde 30. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesinde yer almak akademisyeni mutlu etmez.

Madde 36. Akademisyenler için Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesinde yer almayı bir gereklilik olarak görmüyorum**.**

Madde 37. Bence her akademisyen Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesinde yer almalıdır.

Madde 39. Avrupa birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi yapmanın farklı ülkelerdeki akademisyenler arasında etkileşim sağlayacağına inanıyorum.

Dördüncü bileşen 3., 8. ve 14. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşende öğretim elemanlarının AB Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin olumsuz inançlarının göstergesi olan maddelerin yer alması nedeniyle, bu bileşen olumsuz inanç olarak adlandırılmıştır.

Madde 3. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi/projelerinde yer almanın mesleğimde yükselmemi kolaylaştıracağına inanmıyorum.

Madde 8. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projesi/projelerinde yer almanın eğitsel sorunlara karşı farkındalığımı arttıracağına inanmıyorum.

Madde 14. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projeleriyle eğitimin niteliğinin artacağına inanmıyorum.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen model doğrulayıcı faktör analiziyle test edilerek, analizler sonucunda modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanların Ki-kare ($\chi 2$), $\chi 2$/sd, RMSEA, RMR, GFI ve AGFI olduğu belirtilmiştir (Duyan ve Gelbal, 2008). Modele ilişkin hesaplanan $\chi 2$/df oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyumun, 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyumun göstergelerindendir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Ayrıca GFI ve AGFI değerlerinin 0.90 dan yüksek olması, RMSEA değerinin ise 0.05 dan düşük çıkması, model veri uyumunu göstermektedir (JöreskogandSorbom, 1993; MarshandHocevar, 1988). Bununla birlikte, GFI'nin 0.85'ten, AGFI nin 0.80'den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson&Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla & McDonald, 1988). AB Hayat Boyu Öğrenme projeleri tutum ölçeğinin geçerlik çalışmaları olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları sonucuna göre, önerilen modele ilişkin uyum indekslerinden GFI ile IFI'nin .96 ve NNFI'nin .95 olması modelin mükemmel uyum gösterdiğini kanıtıdır. RMSEA değerinin .086, NFI değerinin .93, AGFI değerinin .81 olarak hesaplanmasından modelin mükemmel uyuma yakın ancak iyi uyum sergilediği anlaşılmaktadır. Ki kare istatistiği indeks uyum eksikliği olarak belirtilir (Stapleton, 1997). Doğan ve Başokcu (2010) küçük test istatistiği modelin gözlemsel yapıya uygun olduğunu, büyük istatistik değeri ise modelin gözlemsel yapıya uygun olmadığını yani modelin gözlenen yapıyı yeterince açıklamadığını gösterdiğini vurgulamıştır. Ki-kare istatistiği toplamalı bir istatistik olduğundan değişken sayısı arttıkça yüksek çıkacağından ki-kare / serbestlik derecesinden yararlanılır (Doğan ve Başokcu, 2010; Çokluk ve diğerleri, 2012). Bu değer 5 değerinden küçük ise modelin uyum iyiliğine sahip olduğu, 3 değerinden daha küçük ise modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğu kabul edilir (Byrne, 1998 akt. Doğan ve Başokcu, 2010). Çalışmada oluşturulan modelin gözlenen yapıya uygun olduğunu ki-kare/serbestlik derece işlemi sonuçlarının (338.97/128=2.648) 3 değerinden küçük çıkmasına dayanarak söyleyebiliriz. Önerilen modele ilişkin T değerlerinin gösterimine Şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1.Modele İlişkin T Değerlerinin Diyagram Gösterimi

Şekil 1 incelendiğinde Lisrel Programıyla kurulan modelde t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Görüşme Formu: Araştırmada nitel veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmede genel olarak AB projelerine yönelik düşünceler, AB projelerine yönelik yeterlilik algısı, AB projeleri ile ilgili bilgilerin edinildiği kaynaklar, AB projelerinde yer alma durumları ve bunların nedenleri, AB projelerinde yer alma isteği, AB projelerinin olumlu ya da olumsuz etkilerine ilişkin konular üzerinde durulmuştur.

2.3. Veri Analizi

Öğretim elemanlarının ABHBÖP'ne ilişkin tutumlarının belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının ABHBÖP'ne ilişkin tutumlarının akademik unvan, kurumda proje yürütülme durumuna, yer alınan proje sayısına ve proje hazırlama yeterliğine ilişkin algı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle bağımsız değişken düzeyinde bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normal dağılımın gözlendiği durumlarda parametrik test istatistikleri, normal dağılımın gözlenmediği durumlarda ise parametrik olmayan test istatistikleri kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projeleri ölçeğinin geçerliğinin sağlanmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Geçerliğin bir diğer kanıtı olarak ölçeğin ve ölçek bileşenlerinin toplam puanla korelasyon değerleri incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin sağlanmasında Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı değeri hesaplanmış. Ölçek formunda yer alan maddelere ilişkin uzman kanısı alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik, yüz yüze görüşme şeklinde toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının ayrıntılı olarak tanımlanması, bulguların kendi içinde anlamlı ve tutarlı olup olmadığının incelenmesi, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılar yapılması ve bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması yoluyla sağlanmıştır.

Güvenirlik ise, araştırmanın temel aşamaları ve araştırmacının araştırma sürecindeki konumu konusunda ayrıntılı bilgi verilerek, görüşmelere ait veriler araştırmacı tarafından belirli aralıklarla tekrar kodlanarak ve bunların tutarlılığı incelenerek, verilerin analizinde iki öğretim elemanının görüşleri alınarak ve ulaşılan sonuçlar teyit edilerek sağlanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Öğretim elamanlarının ABHBÖP tutum ölçeğinin "Kişisel Gelişim" bileşeninden elde ettikleri ortalama puan 31,58, standart sapma 3,96; "Merak" bileşeninden elde ettikleri ortalama puan 10,05, standart sapma 1,90 "Mesleki Gereklilik" bileşeninden elde ettikleri ortalama puan 12,06, standart sapma 1,23 ve "Olumsuz İnanç" bileşeninden elde ettikleri ortalama puan 10,90, standart sapma ise 2,22'dir. Öğretim elemanlarının tüm ölçekten elde etikleri puanların ortalaması 64,04 iken standart sapması 6,12'dir. Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projeleri tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanın ($\bar{x}$=64,04) ölçeğin orta puan değeri olan 54'ten yüksek olması nedeniyle öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarının akademik ünvana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına

Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğretim Elemanlarının Akademik Unvana Göre Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin Tutumları-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Akademik Unvan	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Profesör	7	136,86	5	11,069	.05
Doçent	25	117,56			
Yardımcı Doçent	39	118,35			
Öğretim Görevlisi	56	86,99			
Araştırma Görevlisi	72	108,59			
Okutman	11	86,59			

Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre, profesörlerin tutum puanları sıra ortalamasının ($\bar{X}$ =136,86) en yüksek olduğu, okutman ve öğretim görevlilerinin tutum puanları sıra ortalamasının ($\bar{X}$ =86,99;$\bar{X}$=86,59) düşük olduğu görülmektedir. Akademik unvana göre öğretim elemanlarının tutum puanları sıra ortalamalarında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır, x^2(sd=5)=11,069, p=0.05.Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarının kurumlarında proje yürütülme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları incelendiğinde, öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarında kurumlarında daha önce AB projesi yürütülme durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t_{205}=3,184, p<.05). Kurumunda daha önce AB projesi yürütülen öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarının ($\bar{X}$=64,95; SS=6,01) kurumunda daha önce AB projesi yürütülmeyen öğretim elemanlarının tutumlarından ($\bar{X}$=62,14; SS=5,73) daha olumlu olduğu görülmektedir. Kurumda proje yürütülme durumuna göre öğretim elemanlarının tutumları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6:Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Proje Yürütülme Durumuna Göre Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin Tutumları-İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kurumumuzda daha önce AB Projesi yürütüldü	140	64,955	6,01	205	3,184	.002
Kurumumuzda daha önce AB Projesi yürütülmedi	67	62,14	5,73			

Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarında daha önce AB projesinde yer alma durumuna göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesinde gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7:Öğretim Elemanlarının AB Projesi Deneyimine Göre Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin Tutumları-İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Daha önce AB projesinde yer aldım	96	65,28	5,85	209	2,719	.007
Daha önce AB projesinde yer almadım	115	63	6,16			

Tablo 7incelendiğinde, öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarında daha önce AB projesinde yer alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t_{209}=2,719, p<.05). Daha önce AB projesinde yer alan öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutum puanlarının ortalaması 65,28, daha önce AB projesinde yer almayan öğretim elemanlarının tutum puanlarının ortalaması 63'tür. Öğretim elemanlarının tutum puanları arasında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak proje deneyiminin öğretim elemanlarının AB Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği yargısına varılabilir. Öğretim elemanlarının tutumlarında yer aldıkları AB proje sayısına göre farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarınaTablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8: Öğretim Elemanlarının Katıldıkları AB Proje Sayısına Göre Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin Tutumları-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	275,474	3	91,825	2,333	,076
Gruplariçi	6416,045	163	39,362		
Toplam	6691,519	166			

Tablo 8 incelendiğinde, öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarında daha önce yer aldıkları AB projesi sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, F(3, 163)=2,333, p>.05. AB projesinde hiç yer almadığını belirten öğretim elemanlarının tutum puanları ortalaması 63,63, standart sapması 6,70; bir projede yer aldığını belirtenlerin tutum puanları ortalaması 66,14, standart sapması, 5,67; iki projede yer aldığını belirtenlerin tutum puanları ortalaması 65,12, standart sapması 5,21; üç ve daha fazla projeye katıldığını belirtenlerin tutum puanları ortalaması 68,60, standart sapması 6,87 olarak bulunmuştur. Yer alınan proje sayısına göre gözlenen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanlarının proje hazırlama yeterliklerine ilişkin algılarına göre tutum puanlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 9'da, tutumlarının yeterlik algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9:Proje Hazırlama Yeterlik AlgısınaGöre Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Proje Hazırlama Yeterlik Algısı	N	$\bar{X}$	SS
Oldukça yeterliyim	16	67	6,44
Yeterliyim	57	65,41	5,18
Orta düzeyde yeterliyim	70	63,85	5,64
Az yeterliyim	36	62,35	6,07
Yeterli değilim	18	62,08	8,34

Tablo 10: Öğretim Elemanlarının Proje Hazırlama Yeterlik AlgısınaGöre Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin Tutumları-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	419,775	4	104,944	2,960	,021
Gruplariçi	6806,039	192	35,448		
Toplam	7225,814	196			

Tablo 9 ve Tablo 10incelendiğinde öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarında proje hazırlama yeterlik algısına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, F(4, 192)=2,960, p<.05. Kendini proje hazırlama konusunda yeterli ve oldukça

yeterli gören öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}$=67; $\bar{X}$=65,41) kendisini proje hazırlama konusunda az yeterli gören ve yeterli görmeyen öğretim elemanlarının tutum puanları ortalamasından ($\bar{X}$=62,35; $\bar{X}$=62,08) daha yüksektir. Proje hazırlama yeterlik algısına göre öğretim elemanlarının tutum puanları arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

3.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının AB projelerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılan görüşmede, öğretim elemanlarına ilk olarak genel olarak AB projelerine ilişkin görüşlerinin ne şekilde olduğu sorulmuş ve katılımcılar AB projeleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *"Oldukça yenilikçi ve aslında bizim çok da alışık olmadığımız noktalara değinen projeler oluyor genelde. Biz kendi içimizde bile çok fazla yer değiştirmeye, bilgi alışverişine çok da açık bir toplum değilmişiz gibi bir algım var benim açıkçası. Ama bu AB projelerinin sanki daha kapsayıcı ve bütünleştirici bir yapısı olduğunu düşünüyorum genel olarak böyle bir algı söz konusu. Belki Erasmus'la ilgili. Ama farklı projelerin de olduğunu biliyorum. Çok detaylı fikrim olmasa da ama bizzat Erasmus öğrenci değişim programı öğrencisi olarak bunun oldukça yararlı ve aslında bizim toplumsal yapımızı değiştirebilme gücüne sahip projeler olduğunu düşünüyorum. Toplumsal anlamda o şekilde"* [ÖE5]

> *"Türkiye'nin çok uzun süren AB'ne üyelik macerasında her zaman şu söylenir; işte AB'ne üye olduğunuz andan itibaren ülkemize para akmaya başlayacak, insanlar burada şöyle bir yanılgıya kapılıyorlar, AB çuvallarla para getirecek, bizlere böyle para verecek. Ne yazık ki, keşke öyle olsaydı ama öyle olmuyor. AB özellikle komisyon bazında bu üyeliğe adaptasyon yardımlarını AB projeleri kapsamında yapıyor. Bu tabi çok değişik dallanmaları var, ama bu para aktarımları genellikle hibe biçiminde karşılıksız paralar, hani işte bu bize para verecek manası buradan çıkıyor, ancak parayı tabi ki birtakım projelendirilmemiş işlere veriliyor ve AB projeleri bu bağlamda ülkemizin birliğe uyum ve adaptasyon açısından çok önemli bir süreç. Sadece eğitim alanında değil, aklınıza gelecek her uyum alanında birliğin bu taraz yardımlarıyla hem iktisadi hem de sosyal bağlamda ülkemizin birliğe uyumu açısından AB projelerinin bu şekilde bir önemi olduğunu düşünüyorum."* [ÖE8]

Öğretim elemanlarına yöneltilen diğer sorulara verilen cevaplara ilişkin ulaşılan temalara ve kodlara

Tablo **11**'de yer verilmiştir.

Tablo 11:Öğretim Elemanlarının AB Hayat Boyu Öğrenme Projelerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Akademisyenlik Mesleğine Etki	Akademik Gelişim Sağlama	ÖE1,ÖE2,ÖE4,ÖE6
	Bilimsel Çalışmalara Katkı	ÖE2,ÖE5,ÖE7,ÖE9
	Akademisyenler arasında etkileşim sağlama	ÖE1,ÖE2,ÖE9
	Motivasyon sağlama	ÖE1,ÖE4,ÖE6
Kişisel Gelişime Etki	İşbirlikli çalışmayı geliştirme	ÖE1,ÖE2,ÖE5
	İletişim becerilerini geliştirme	ÖE3,ÖE5
	Problem çözme becerilerini geliştirme	ÖE3,ÖE8
	Özgüveni geliştirme	ÖE4,ÖE6
	Sorumluluk bilincini geliştirme	ÖE4,ÖE5
	Yabancı dili geliştirme	ÖE1,ÖE3
	Girişimciliği arttırma	ÖE3,ÖE9
	Farklı bakış açısı kazandırma	ÖE5,ÖE7
	Farklı kültürleri tanıma fırsatı	ÖE3,ÖE5
	Yurt dışı tecrübesi	ÖE4, ÖE9
Eğitim Sistemine Etki	Farklı ülkelerdeki eğitim sistemini tanıma	ÖE4, ÖE5,ÖE8
	Farklı ülkelerdeki eğitim sistemini karşılaştırma	ÖE4, ÖE5,ÖE1
AB Projelerine Yönelik Bilgi Algısı	Yetersiz bilgi sahibi	ÖE1,ÖE2, ÖE3, ÖE5,ÖE6, ÖE7,ÖE9
	Yeterli bilgi sahibi	ÖE4,ÖE8
Bilgi Sahibi Olunan Projeler	Erasmus	ÖE1,ÖE2,ÖE5,ÖE6,ÖE9
	LDV	ÖE2(az),ÖE4, ÖE7,ÖE8

	Comenius	ÖE2(az), ÖE3,ÖE6
Bilgi Kaynakları	İnternet (AB Sayfası, CORDİS, Üniversite Sayfası, Ulusal Ajans sayfası)	ÖE2, ÖE3, ÖE4,ÖE5,ÖE6, ÖE7,ÖE8
	Toplantılar (Tanıtım, bilgilendirme)	ÖE1,ÖE4,ÖE5,ÖE9
	Dış ilişkiler birimi	ÖE1,ÖE4,ÖE5,ÖE9
	Çevredeki insan deneyimleri	ÖE1,ÖE5,ÖE6
AB projesinde yer alma durumu	Yer alma	ÖE1(Alan Danışmanı), ÖE3 (Katılımcı), ÖE7, ÖE8 (Yürütücü)
	Yer almama	ÖE2,ÖE4, ÖE5,ÖE6,ÖE9
Projede yer almama/yürütücü olmama nedenleri	Zaman sıkıntısı (Yoğunluk)	ÖE1,ÖE2,ÖE3,ÖE5,ÖE6,ÖE9
	Dış motivasyon eksikliği	ÖE1,ÖE5
	Bütçe yönetimi zorluğu	ÖE2,ÖE3
	Deneyim eksikliği	ÖE1,ÖE3

Tablo **11** incelendiğinde öğretim elemanlarının AB projelerine yönelik belirttikleri görüşler akademisyenlik mesleğine etki, kişisel gelişime etki, eğitim sistemine etki, bilgi sahibi olunan projeler, bilgi kaynakları, AB projesinde yer alma durumu, projede yer almama/yürütücü olmama nedenleri temaları altında toplanmıştır. Akademisyenlik mesleğine etki teması altında, katılımcılar tarafından en çok AB projelerinin akademik gelişim (f=4) ve bilimsel çalışmalara katkı sağladığı (f=4) belirtilmiştir. Bunların dışında katılımcılar, AB projelerinin akademisyenler arasında etkileşim sağladığını (f=3) ve motivasyon sağladığını (f=3) dile getirmiştir. ÖE1, AB projelerinin akademik gelişim sağladığını şu şekilde ifade etmiştir:

> *"AB projelerinin akademisyenleri farklı şekilde çalışmaya ittiğini düşünüyorum. Hem akademik gelişimleri açısından hem de akademik gelişime kaynak oluşturma açısından gelir elde etme açısından bakılabilir diye de düşünüyorum.". AB projelerinin motivasyon sağladığına değinen katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir: "Birde en önemlisi ortaya koyan ürün sonucunda oluşan başarı hissi, bu da sürekli ve kalıcı motivasyonu sağlıyor bence."* [ÖE6]

AB projelerinin kişisel gelişime etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde, üç katılımcı AB projelerinin işbirlikli çalışmayı, ikişer katılımcı ise iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini, özgüveni, sorumluluk bilincini, yabancı dili geliştirdiğini, girişimciliği arttırdığını, farklı bakış açısı kazandırdığını, farklı kültürleri tanıma fırsatı ve yurt dışı tecrübesi sağladığını belirtmişlerdir. Birer katılımcı tarafından değinilen konular ise yaratıcılığı, öz-yeterliliği geliştirme; çok kültürlü bakış açısı, disiplinler arası bakış açısı kazandırma; ufku genişletme, öz değerlendirme ve disiplinler arası çalışma fırsatı, farklılıklara saygıya katkı, sosyal ve sanatsal gelişim sağlama şeklindedir. AB projelerinin sorumluluk bilincini, özgüveni geliştireceğini ve farklılıklara saygıya katkı sağlayacağını ÖE4 şu şekilde belirtmiştir:

> *"Olumlu bir şekilde etkileyeceğini düşünüyorum yani projenin içeriği ne olursa olsun Avrupa'yla bağlantı kurulması, projede bireysel olarak yer alınması kişilerin sorumluluk bilinci geliştirmeleri, özgüvenlerinin gelişmesi, farklılıklara saygı göstermelerini sağlayacaktır diye düşünüyorum ve çok çok etkili bu duyuşsal anlamda bence."* [ÖE4]

Görüşmeler doğrultusunda elde edilen bir diğer tema ise AB projelerinin "eğitim sistemine etki"sidir. Bu tema altında yer alan görüşlerde katılımcılar tarafından en çok AB projelerinin farklı ülkelerdeki eğitim sistemini tanıma (f=3) ve karşılaştırma fırsatı sağladığı (f=3) belirtilmiştir. Bunları anlamlı öğrenmeyi (f=1) , eğitim sisteminin sorgulanmasını sağlama (f=1) ve projenin yaygınlaşması (f=1) takip etmektedir. Katılımcılardan biri AB projelerinin farklı ülkelerdeki eğitim sistemini tanıma ve karşılaştırma fırsatı sağladığını şu şekilde dile getirmiştir:

> *"Zaten bu AB projelerinin Avrupa ayağı var. Avrupa ayağı da olunca diğer ülkelerdeki eğitim sistemini tanıma fırsatın oluyor. Birincisi böyle bir etkisi olabilir. O eğitim sistemlerinin yansımaları ülkemizde görülebilir ya da oradaki eğitim sistemlerini görüp bizimkiyle karşılaştırdığımızda aksayan yönler farkına varılıp bunların üzerine gidilebilir."* [ÖE4].

ÖE2 ise proje kavramının eğitim sistemine girişini ve yaygınlaşmasını aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir.

"Biz ülke olarak proje kavramıyla AB projeleriyle tanıştık. Önceden bu AB projeleri gündeme gelmeden proje nedir kimsenin bir fikri yoktu. Ama şu anda baktığımız zaman, mesela bugün iki öğretmen arkadaşla tanıştım. Proje yapıyorlar, Grundtvig projesi yapıyorlar. Artık öğretmenler, müdürler, akademisyenler, öğrenciler hatta projeden bahsetmeye başladılar, proje kavramını kullanmaya başladılar. Dolayısıyla bu açıdan baktığımız zaman AB bizim araştırma mentalitemizde araştırma paradigmamızda çok büyük bir değişime sebep oldu, yeni bir paradigma doğurdu bizim için." [ÖE2].

Tablo **11**'de öğretim elemanlarının AB projelerine yönelik olarak daha çok yetersiz bilgi sahibi olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen öğretim elemanının görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"Yeterli bilgiye sahip olduğumu açıkçası düşünmüyorum. İçerik anlamında AB projesinin içeriğini, işlevini, sürecini bu konularda bilgili olduğumu düşünüyorum ama soruyu bir bütün olarak aldığımda, bir de bunları bilmek yetmiyor, uygulama anlamında, proje yazma, pratiği geliştirme, projeler yönteme vs. gibi o konuların eksik olduğunu düşündüğüm için bu bilgi meselesini öyle algılıyorum o yüzden de tam olduğumu düşünmüyorum, eksik kaldığımı düşünüyorum bilgilenme sürecinde."[ÖE1]

ÖE8 ise AB projeleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu şöyle ifade etmiştir:

"Ben tabi özel olarak ilgilendim bu alanla. En az altı-yedi yıldan beri sürekli okuyarak. Bu tür projelerle ilgili daha fazla bilgi edinmemiz gerekiyor hepimizin ama ben oldukça fazla araştırma yaptım, okudum, seminerlere, eğitimlere katıldım, birçok yerde, AB genel sekreterliğinde bizzat kişisel eğitimlere katıldım. Birliğin projelerle ilgili fon dağıtım birimi olarak yer alan merkezi finans biriminde proje değerlendiricisi olarak yer aldım. Hani, kendi açımdan diyeyim en azından ileri düzeyde bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum." [ÖE8]

Katılımcıların en çok bilgi sahibi oldukları AB projeleri incelendiğinde ise katılımcıların yarıdan fazlasının "Erasmus"u belirttiği görülmektedir. Katılımcılardan üç kişi LDV projelerini belirtirken, üç kişi de Comenius'u belirtmiştir. Katılımcılardan bir kişi Grundtvig projeleri hakkında da bilgi sahibi olduğundan söz etmiştir. *"Erasmus ile ilgili baya bir bilgim var. Çünkü Erasmus sorumlusu öğretim elemanı olarak baya biliyorum."* sözleriyle ÖE9, AB projelerinden en çok Erasmus ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ise en çok LDV projeleri hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir: *"Leonardo'ydu benimki. Leonardo Da Vinci projesiydi. Diğerleri hakkında açıkçası pek bir bilgim yok. LDV daha fazla." (ÖE7)*

Öğretim elemanlarının, bilgi sahibi oldukları projeler hakkındaki bilgilere en çok internet aracılığıyla ulaştıkları görülmektedir. Bunların dışında katılımcılar toplantılar (tanıtım, bilgilendirme), üniversitelerinde bulunan dış ilişkiler birimi, çevredeki insan deneyimleri, eğitimler, AB proje birimi (Üniversitedeki), seminer, çalıştay, daha önce yapılmış projeler ve AB projeleri ile ilgili aldıkları ders aracılığıyla bu bilgilere ulaştıklarını açıklamışlardır. Aşağıdaki alıntılarda öğretim elemanlarının bilgilere ulaştıkları kaynaklara bazı örnekler yer almaktadır:

(*İnternet- Çevredeki insan deneyimleri): "…konuyla ilgili bir eğitime katılmadım ya da bu amaca dönük bir ders almadım, sadece belirli bir zaman önce internetten yaptığım kısa incelemeler söz konusu…, internet aracılığıyla ulaştım, ancak çalıştığım okulda comenius projesi yürüten bir öğretmen arkadaşımdan da bilgi almıştım. Kendisi uygulamada olduğu için süreç içerisinde yaşadıkları ile ilgili daha ayrıntılı bilgi edinme şansım oldu*." [ÖE6]

(*Dış ilişkiler- İnternet- Çevredeki insan deneyimleri) : "şu anda üniversitemizde dış ilişkiler var. Onun aracılığıyla açıkçası ben Erasmus'tanhaberdar oldum. Açıkçası öncelikle, bütün bunlara da gelirken ilk Erasmus'tan nasıl haberdar olduğumu anlatayım. Üniversitemizin web sayfasından böyle bir birimin varlığından haberdardım. Ama açıkçası oraya bizzat başvuruda bulunmak ya da ne var ne yok diye bir şeye girişmemiştim. Ta ki bir bölüm hocamın bana bu konuda detaylı bir bilgi verip senin de bu hareketlilik sürecinden yararlanmanı tavsiye ediyorum diyene kadar. Sonra ben başladım açıkçası işte bu ulusal ajanstan haberim oldu. Proje, AB projeler birimiyle ilgili işte. Yine dediğim gibi diğer arkadaşlarımın Comenius projelerini bildiğim için. Öncelikle yakın çevremden ve hocalarımdan*." [ÖE5]

(İnternet- Proje birimi- Seminer) : "…Ben AB projelerinin sayfasından aktif olarak takip etmeye başladığım yıl 2007. Bunun dışında, Ankara'da şöyle bir şey olmuştu; Gazi Üniv.'nin işte projeler birimi diye bir birimi vardı. O birimin sürekli ilanları olurdu, mesela işte ulusal ajansın kendi ofisinde düzenlediği, binasında düzenlediği diyeyim, proje yazma ve ortak bulma seminerleri oluyordu. İşte buralara üniversite aracılığıyla gittiğim oldu birkaç kere." [ÖE3]

Katılımcıların AB projelerinde yer alma durumları incelendiğinde beş katılımcının herhangi bir AB projesinde yer almadığı, dört katılımcının ise yer aldığı görülmektedir. Bir AB projesinde yer alan katılımcılardan biri alan danışmanı, biri katılımcı, biri yürütücü, diğeri ise hem yürütücü hem de proje koordinatörü olarak projede yer almıştır. Bir AB projesinde yer almama ya da yürütücü olmama nedenleri ise en çok zaman sıkıntısı olarak belirtilmiştir (f=5). Bunların dışında yoğunluk (f=3), dış motivasyon eksikliği (f=2), bütçe yönetimi zorluğu (f=2), deneyim eksikliği (f=2), başka çalışmalara yönelme (f=1), planlama yapmama (f=1), proje yazımındaki teknik detaylar (f=1), partner bulma problemi (f=1), orijinal proje fikri eksikliği (f=1), bilgi eksikliği (f=1), uygulama aşamasındaki sıkıntılar (f=1) ve kabul kriterleri (f=1) belirtilen diğer nedenler arasındadır. Katılımcılar bir AB projesinde yer almama nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır:

"Öncelikle orijinal bir projemin olmadığını düşünüyordum AB sunacak kadar, orijinal bir projem olsaydı zorlardım. Diğer bir sebep zaman sıkıntısı tabi. Biraz mesai harcamak gerekiyor. İşlerin yoğunluğu ve orijinal bir fikrin olmaması beni engelledi." [ÖE2]

"İşin açığı bu güne kadar hep doktora ve derslerimin yoğunluğundan dolayı, her ikisini bir arada yürüttüğüm için hiç fırsat bulamadım. Doktora bittikten sonra artık bu işlere daha rahat zaman bulduğum için, düşünebilme, her şeyden önce bu rahatlıkla projelere kafa yorabilme imkanım olduğu için yeni başladım. Daha önce imkan ve zaman yoktu." [ÖE9]

"Şu an ister istemez burada kişisel yoğunluklarımız da var. Açıkçası tam odaklanamıyorum. …İstek var, evet. Belki biraz cesaret de olabilir, cesaret durumu da olabilir, çünkü tam bilgiye sahip olmadığım için, her basamağını bilsem, belki ona göre kendime bir rota çizebilirim ya da diyebilirim ki işte bunun sonucunda şöyle bir yere varılacak. Şu parçalarında ben de rol almak isterim, kendi üstüme düşen görevleri yapmak isterim projeye katkıda bulunmak isterim gibi. Sanırım bunlar hakkında bilgi sahibi olmamak en büyük nedeni katılmamamdaki." [ÖE5]

Bir projede yürütücü olarak yer almayan öğretim elemanları ise bunun nedenlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

"…benim yer almama sebebim, bu projelere karşı isteksiz, bu projeleri gerçekleştirememe kaygısı ya da çekincesinden dolayı değil. Bu bir öz eleştiridir. Zaman yönetimini iyi kullanamadığımı görüyorum bu noktada, yani ne demek istiyorum; şimdi bir proje yazmışsınız, bu projeyi takip etmek gerekiyor, onunla ilgili yeniden bir eleştiriye yönelik düzeltme yapsan proje geçecek mesela. Zaman yönetiminden söz ettim ya, zaman yönetimi dediğimiz şey işte müracaat zamanını kaçırıyorsun Erasmus için söz gelimi yani o bile bir şey yani. Niye kaçırıyorsun, sonuçta bir yoğunluğun içerisine giriyorsun, takip edemiyorsun, bunların hepsinin zaman yönetimi açısından sıkıntılar olduğunu gösteriyor kendi adıma söyleyeyim ya da bir dönem de tercih etmiyorsun başka bir şeyle meşgul oluyorsun. Benim kendi adıma bunu gerçekleştirememe durumum yani böyle bir planlamayı gerçekleştirip üzerine gitmemekle ilgili diye düşünüyorum yoksa çünkü çok istiyorum." [ÖE1]

"Zaman sıkıntısı… yazma süreci insanları çok korkutuyor, beni de dahil olmak üzere. Nasıl yazacağımızı bilmiyoruz, bütçeyi nasıl oluşturacağımızı bilmiyoruz. Bütçe de çok büyük bir problem bana göre." [ÖE3]

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, nicel verilerin analizi sonucunda öğretim elamanlarının AB projelerine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Daha önce herhangi bir AB projesinde yer alınması ve proje hazırlama yeterlik algıları değişkenlerine göre öğretim elemanlarının AB projelerine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark gözlenirken; akademik unvan ve daha önce yer aldıkları AB proje sayısı değişkenlerine göre öğretim elemanlarının tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Nitel veri setinin analizi sonucunda, genel olarak öğretim elemanları, projelerin akademisyenlik mesleğine, kişisel gelişime ve eğitim sistemine yönelik çalışmalara katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Akademisyenlik mesleğine etki temasının alt temaları olarak; projelerin akademik

gelişime, bilimsel çalışma üretmeye, akademisyenler arası etkileşimi arttırmaya ve motivasyon sağlamaya katkısı belirtilmiştir. Kişisel gelişim bölümünde ise projelerin, işbirlikli çalışmayı teşvik ettiği, iletişim, özgüven, sorumluluk bilinci, girişimcilik ve problem çözme becerilerini geliştirmeye fırsat tanıdığı söylenmiştir. Ayrıca yabancı dili kullanma, yurt dışı tecrübesi, farklı ve çok kültürlü bakış açısı kazanma alanlarında destek olabileceği ifade edilmiştir. Eğitim sistemine etkisi bölümünde ise, projelerin farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini tanımaya ve sistemler arası karşılaştırma yapabilmeye imkan tanıdığı söylenmiştir. Öğretim elemanları AB projelerine yönelik bilgi algısında çoğunlukla kendilerini yetersiz bilgi sahibi olarak nitelemişlerdir. Bu bulgu projelerin öğretim elemanlarına tanıtımında birtakım eksikliklerin yaşandığına işaret etmektedir. Ayrıca, projelerde yer almayan öğretim elemanları yer almama nedenlerini, öncelikle zaman sıkıntısı olmak üzere yoğunluk, dış motive edicilerin eksikliği, bütçe yönetim zorluğu ve deneyim eksikliği ile vurgulamışlardır.

Tüm verilerin analizlerinden elde edilen sonuçlar öğretim elemanlarının AB projelerinde yer almaya, uygulamaya ve proje yazmaya yönelik istekli olduğu fikrini sunmaktadır. Ancak bulgular kısmında sunulan sorunlar yüzünden öğretim elemanlarının sürece etkin olarak katılamadıkları durumlarda oluşmaktadır. Türkiye'nin, 1963 yılında Ankara Anlaşmasının imzalanmasıyla başlayan Avrupa Birliği serüveninde özellikle eğitim projelerine odaklanan AB Hayat Boyu Öğrenme projelerinde eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının yöneticilik, rehberlik, proje uzmanlığı gibi konularda öncü olması beklenen bir yapıdır. Yapılacak projeler ile,Avrupa'da farklı eğitim sistemlerinin tanınması, iyi örneklerin yerinde incelenmesi, Türkiye'de uygulanmakta olan eğitsel süreçler hakkında bilgi sunulması, farklı kültürlerin tanınması, öz-kültürün tanıtılması, disiplinler arası uluslar arası çalışma, eğitim sistemlerinin karşılaştırılması gibi alanlarda çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu süreçte projelerde yer alan öğretim elemanlarının deneyimlerini öğretmen adaylarıyla paylaşmaları, öğretmen adaylarının atandıkları kurumlarda proje kültürü ve AB projelerine yönelik bir farkındalık oluşturabilmelerine de imkan tanıyabilir.

Uluslararası öğretmen "internationalteacher" kavramının yaygınlaşmaya başladığı günümüzde, öğretmen eğitimcilerinin uluslararası boyutta önemli rol oynayan bu tür projelere yönelik tutumlarının geliştirilebilmesi, projelerle ilgili etkinliklere daha çok katılabilmeleri için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının AB projeleri hakkında detaylı bilgi sahibi olabilmeleri için etkili ve periyodik bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Öğretim elemanlarına proje hazırlama ile ilgili hizmet-içi eğitimler düzenlenebilir.
- Üniversitelerin resmi web sayfalarında AB projelerine yönelik işlevsel alt sayfalar oluşturulabilir.
- Daha önce projelerde yer alan öğretim elemanlarının proje deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşabileceği ortamlar sunulabilir.
- Eğitim fakültelerinde AB proje ekipleri kurulabilir.
- Avrupa Birliği Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı ile işbirliği içinde proje uzmanlarının kurumlara davetleri sağlanabilir.
- Proje kapsamında yer alan diğer Avrupa üniversitelerinde görevli öğretim elemanları ile disiplinler arası ve uluslararası boyutta çalışmalar için öğretim elemanları üniversite yönetimlerince cesaretlendirilebilir.
- Öğretim elemanlarının proje etkinliklerinde; yerel, bölgesel ve ulusal boyutlarda kurumsal işbirlikleri için gerekli girişimler desteklenebilir.
- YÖK Bologna süreci kapsamında edinmiş olduğu kurumsal deneyimi, proje yapmayı düşünen öğretim elemanlarının uluslararası ilişkiler kurabilmeleri için paylaşabilir.
- Araştırmacılar tarafından hazırlanan Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin tutum ölçeğinin ülke genelindeki eğitim fakültelerinde uygulanması ile sorunların daha kapsamlı analizi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi için girişimlerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

ANDERSON, C. James & GERBING, W.David (1984). "TheEffect of SamplingError on Convergence, İmproper Solutions, andGoodness of Fit İndicesFor Maximum LikelihoodComfirmatoryFactor Analysis", *Psychometrika, 49*, 155-173.

AYDOĞAN, İsmail&ŞAHİN, A. Enver (2006). "ComeniusOkul Ortaklıkları Projelerinin, Comenius Amaçlarının Gerçekleşmesine Katkısı",*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48,* 455-480.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002). "Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı",*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32,* 470-483.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı,* Ankara: Pegem Akademi.

CHILD, Dennis(2006). *The Essentials of Factor Analysis* (3 th ed.), London: Continuum.

COAKES, J. Sheridan(2005). *SPSS: Analysis withoutAnguish: Version12.0for Windows,* Melbourne: John WileyandSons.

COLE, A. David (1987). "Utility of ConfirmatoryFactor Analysis in Test ValidationResearch",*Journal of ConsultingandClinicalPsychology, 55,* 1019-1031.

ÇOKLUK, Ömay.,ŞEKERCİOĞLU, Güçlü&BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları,*Ankara: Pegem Akademi.

DEMİR, Aysın&DEMİR, Semra (2009). "ErasmusProgramının Kültürlerarası Dialogve Etkileşim Açısından Değerlendirilmesi (Öğretmen Adaylarıyla Nitel Bir Çalışma)",*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(9),* 95-105.

DOĞAN, Nuri & BAŞOKCU, T. Oğuz (2010). "İstatistik Tutum Ölçeği İçin Uygulanan Faktör Analizi ve Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması", *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1(2),* 65-71.

DUYAN, Veli&GELBAL, Selahattin (2008). "BarnettÇocuk Sevme Ölçeği'niTürkçe'ye Uyarlama Çalışması",*Eğitim ve Bilim, 33(148),* 40-48.

GABLE, K. Robert (1986). *Instrument Development in TheAffective Domain,* Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing

GREENE, C. Jennifer (2007). *Mixed Methods in Socialİnquiry*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

GÜNBAYI, İlhan & YASSIKAYA, Burcu (2011). "Meslek Lisesinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Leonardo Da Vinci Projesi Hakkındaki Görüşleri: Bir Durum Çalışması",*E-internationalJournal of EducationalResearch, 2(3),* 13-34.

JÖROSKOG, K.arl G. & SÖRBOM, Dag (1986). *Lisrel VI: Analysis of LinearStructuralRelationshipsbyMaximum Likelihood, İnstrumentalVariables, andLeastSquaresMethods.*Mooresville, IN: Scientific Software.

KIŞ, Ali & KONAN, Necdet (2012). "İnönü Üniversitesi Öğretim Elemanlarının AB Eğitim Programlarından Erasmus'aİlişkin Bilgi ve Görüşleri",*Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi,* 11(1), 42-60.

KLİNE, B.Rex (2005). *PrinciplesandPracticeof StructuralEquationModeling*,NY: Guilford Publications, Inc.

MARSH, W.Herbert, BALLA, R. John&MCDONALD, P. Roderick(1988). "Goodness of Fit İndexesin ConfirmatoryFactor Analysis: TheEffectof Sample Size",*PsychologicalBulletin,103*, 391-410.

MARSH, W. Herbert& HOCEVAR, Dennis (1988). "A New MorePowerfulApproachtoMultitraitMultimethodAnalyses: Application of Second OrderConfirmatoryFactor Analysis",*Journal of AppliedPsychology, 73*, 107-117.

MURPHY, R. Kevin&DAVIDSHOFER, O. Charles (1998). *PschologicalTestingPrinciplesand Applications*(4 th ed.), New Jersey: PrenticeHall.

NOAR, M. Seth(2003). "The Role of StructuralEquationModeling in Scale Development", *StructuralEquationModeling: A MultidisciplinaryJournal*, 10(4), 622-647.

SİPAHİ, Beril, YURTKORU, Serra E. &ÇİNKO, Murat (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'leVeri Analizi*,İstanbul: Beta Basım.

STAPLETON, ConnieD. (1997). Basic ConceptsandProcedures of ConfirmatoryFactor Analysis,EducationalResearchAssociation, Reports-Evaluative (142), Speeches/Meeting Papers (150). [http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407416.pdf], Erişim Tarihi: 07.03.2015.

SÜMER, Nebi (2000). "Yapısal Eşitlik Modelleri",*Türk Psikoloji Yazıları, 3(6),* 49-74.

TABACHNICK, G.Barbara&FIDELL, S. Linda(2001). *Using MultivariateStatistics*NeedhamHeights, Allyn& Bacon.

ULUSAL AJANS (2013). *Hayat Boyu Öğrenme Programları.* [www.ua.gov.tr.], Erişim Tarihi: 27.08.2013.

ULUSAL AJANS (2013). *Gençlik Programı Kılavuzu.*[www.ua.gov.tr/docs/default-source/gen%C3%A7lik-program %C4 %B1/2013yiaprogramkilavuzu.pdf?sfvrsn=0], Erişim Tarihi: 27.08.2013.[14]

UYSAL, Ömer&ŞAHİN, Özden (2008).*Yaşam Boyu Öğrenme Programının Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencileri Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği.* [www.ietc2008.home.anadolu.edu.tr.], Erişim Tarihi: 27.08.2013.

WALSH, W. Bruce & BETZ, Nancy E. (1995). *TestsandAssessment* (3 th ed.), New Jersey: PrenticeHall.