

PAPER DETAILS

TITLE: Bologna Sürecinde Maliye Bölümleri VE Maliye Egitimi: Öğrenci Görüşleri

AUTHORS: Hilal Görkem

PAGES: 13-40

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/297430>

BOLOGNA SÜRECİNDE MALİYE BÖLÜMLERİ VE MALİYE EĞİTİMİ: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

Hilal GÖRKEM¹

Özet

Bu çalışmada maliye bölümü öğrencilerinin görüşlerinden hareketle, Türkiye üniversiteleri maliye bölümlerindeki Bologna Süreci reform uygulamaları ve maliye eğitiminin mevcut durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 3. ve 4. sınıf maliye bölümü öğrencilerine yönelik bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler, frekans dağılımı, ortalama değerler, ki-kare bağımsızlık testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bologna Süreci, Maliye Bölümleri, Maliye Eğitimi

JEL Kodları: I23, C00, C14

PUBLIC FINANCE DEPARTMENTS AND PUBLIC FINANCE EDUCATION IN THE BOLOGNA PROCESS: STUDENTS' VIEWS

Abstract

This study seeks to reveal Bologna Process reform implementations, and the current situations of public finance departments in Turkish universities by addressing the views of public finance students. For this purpose, in the spring semester of the 2011-2012 academic year, a questionnaire was applied to 3rd and 4th grade students of public finance. Data obtained are analysed using frequency distribution, mean values, chi-square independence test, Mann Whitney U test and Kruskal-Wallis H test.

Keywords: Bologna Process, Public Finance Departments, Public Finance Education

JEL Codes: I23, C00, C14

1.GİRİŞ

29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından 19 Haziran 1999'da İtalya, Bologna'da imzalanan Bologna Deklarasyonu'ndan sonra bu isimle anılmaya başlanan Bologna Süreci, günümüzde tümü Avrupa Kültür Sözleşmesi'ne taraf olan ve Avrupa Yükseköğretim Alanı hedeflerine bağlı 47 ülkeyi içine almaktadır (The official Bologna Process website July 2007 - June 2010, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>). Bologna Süreci ile 2010 yılı itibarıyla; “ulusal yükseköğretim sistemlerinin daha uyumlu, yeterliliklerin daha saydam ve taşınabilir olacağı bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması” (Rich, 2010: 566) hedefi

* Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Anabilim Dalı, Maliye Teorisi Bilim Dalı'nda Prof. Dr.Turgay BERKSOY danışmanlığında yapılmış olan “Türkiye Üniversiteleri Maliye Bölümlerinin Bologna Süreci Çerçevesinde Değerlendirilmesi” adlı doktora tezine dayanmaktadır.

¹ Arş.Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Biga İ.İ.B.F. Maliye Bölümü, hilalgorkem@yahoo.com

konmuştur. Avrupa Yükseköğretim Alanı ile azami öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği ile yaşamboyu öğrenmeyi teşvik etmek ve küresel eğitim piyasasında Avrupa eğitiminin kalitesini ve cazibesini sağlamak amaçlanmaktadır (Kivinen ve Nurmi, 2003: 84).

Bologna Süreci'ne 2001 yılında katılan ülkemizde Bologna Süreci çalışmalarının Türkiye Bologna Süreci I. Projesi 2004-2005'le birlikte başladığı görülmektedir (Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu, 2007: 11). Bologna Süreci'ne uyum sağlamak için yapılan çeşitli düzenlemeler doğrultusunda yükseköğretim kurumları derece programlarının; ders programlarını yeniden düzenlemeleri, derslerin AKTS kredilerini, program yeterliliklerini ve öğrenme çıktılarını hazırlamaları gerekmiştir.

Bologna Süreci'nin en önemli unsurlarından biri yükseköğretimde paydaş katılımının sağlanmasıdır. Buna göre gerek iç paydaşlar gerekse dış paydaşların görüş ve önerilerinin yükseköğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesinde dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Türkiye üniversiteleri maliye bölümleri özelinde yapılan bu çalışmada maliye öğrencilerinin Bologna Süreci, maliye bölümlerindeki Bologna Süreci reform uygulamaları ve maliye eğitimi ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin görüşlerini ölçmek için ilgili literatür taranarak¹ ve daha önce gerek kurumlar (Bologna Süreci İzleme Grubu, Avrupa Üniversiteler Birliği, Avrupa Öğrenciler Birliği vb.) tarafından yapılan gerekse bilimsel çalışmalarda yer alan anketler incelenerek öğrencilere yönelik bir anket çalışması tasarlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla çeşitli istatistiksel testlere tabi tutulmuştur.

2. BOLOGNA SÜRECİ

Kökeni Bologna Üniversitesi'nin 900. yıldönümüne katılan üniversitelerin liderleri tarafından 1988'de imzalanan, üniversite düzeyindeki eğitimin dayandığı temel ilkeleri düzenleyen bir belge olan Magna Carta Universitatum'a dayanan (House of Commons Education and Skills Committee, 2006-07: 9) Bologna Süreci'nin temel ilkeleri Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere'nin (UK) eğitim bakanları tarafından Mayıs 1998'de imzalanan Sorbonne Deklarasyonu'na dayanır (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009: 13). Sorbonne Deklarasyonu ile birlikte bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma hakkında tartışma ortaya çıkmıştır (ESIB, 2003: 1). Bologna Süreci'nin kapsayıcı amacı, uluslararası işbirliğine ve akademik değişime (exchange) dayanan bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaktır (The official Bologna Process website July 2007 - June 2010; <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>).

Bologna reformlarının kapsamı aşağıdaki gibi özetlenebilir (The official Bologna Process website July 2007 - June 2010; <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>):

- Üç aşamalı bir yapıda (lisans-yüksek lisans- doktora) düzenlenmiş kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir dereceler
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda Kalite Güvence için Standartlar ve İlkeler (ESG) ile uyumlu kalite güvencesi
- Avrupa Konseyi/UNESCO Tanıma Sözleşmesi'ne uygun olarak yabancı derecelerin ve diğer yükseköğretim yeterliliklerinin adil şekilde tanınması

Tablo 1. Bologna Süreci Zaman Çizelgesi (1998-2012)

Sorbonne Deklarasyonu (1998)	Ortak bir yeterlilikler çerçevesi Ortak iki aşamalı sistem Öğrencilerin ve öğretmenlerin hareketliliği
Bologna Deklarasyonu (1999)	Kolayca anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir dereceler Bir krediler sistemi (ECTS) Araştırmacıların hareketliliği Kalite güvencede Avrupa işbirliği Yükseköğretimde Avrupa boyutu
Prag Bildirisi (2001)	Yaşamboyu öğrenme Sosyal boyut Yükseköğretim kurumları ve öğrencilerin dahil edilmesi Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (EHEA) teşviki
Berlin Bildirisi (2003)	Kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyinde kalite güvencesi Doktora düzeyinin üçüncü aşama olarak dahil edilmesi Dereceler ve öğrenim dönemlerinin tanınması (Diploma Eki) Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim ve araştırma arasında daha yakın bağlantılar
Bergen Bildirisi (2005)	Sosyal boyutun güçlendirilmesi Kalite güvence için standartlar ve kılavuz ilkeler Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ortak derecelerın verilmesi ve tanınması Yükseköğretimde esnek öğrenme yolları
Londra Bildirisi (2007)	Kalite güvencesi için Avrupa Kayıt Ajansı'nın (EQAR) oluşumu Bologna Süreci'nin global boyutunu geliştirme stratejisi Sosyal boyutun etkili gözetimi ile ulusal eylem planları üretme taahhüdü
Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirisi (2009)	Sosyal boyut: adil erişim ve tamamlama Yaşamboyu öğrenme İstihdam edilebilirlik Öğrenci merkezli öğrenme ve yükseköğretimin öğretim misyonu Eğitim, araştırma ve inovasyon Uluslararası açıklık Hareketlilik (2020'de EHEA'da mezun olanların en az %20'si bir öğrenim veya eğitim periyodunu yurtdışında geçirmelidir.) Veri toplama Çok boyutlu şeffaflık araçları Finansman (Kamu finansmanı adil erişimi temin etmek için temel öncelik olmakla birlikte, yeni ve çeşitlendirilmiş finansman kaynakları ve yöntemleri aramaya daha büyük dikkat gösterilmelidir.)
Budapeşte/Viyana Deklarasyonu (2010)	Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın açılışı
Bükreş Bildirisi (2012)	Herkes için kaliteli yükseköğrenim sağlamak Mezunların istihdam edilebilirliğini arttırmak Daha iyi öğrenme için hareketliliği güçlendirmek

Kaynak: The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency(EACEA P9 Eurydice), *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Eurydice_report.pdf, 2009, s.16; Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, Budapest-Vienna Declaration, 2010, Bucharest Communiqué, 2012

1999'dan beri, Avrupa'da yükseköğretimden sorumlu bakanlar, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı oluşturma konusundaki ilerlemeyi değerlendirmek ve gelişmeleri gözden geçirmek için iki yılda bir toplanmaktadırlar. Bakanlar durum değerlendirmesi yaparken aynı zamanda yeni gündem başlıkları belirleyebilmekte ve yeni öncelikli hedefler koyabilmektedirler. Bologna Süreci'nin tarihi gelişimi Tablo 1'de özetlenmiştir

2010'da Budapeşte'de düzenlenen konferansta Avrupa Yükseköğretim Alanı ilan edilmiş olmakla birlikte, üye ülkelerde Süreçle ilgili çalışmalar devam etmektedir. Gelecek Bakanlar Konferansı'nın 2015 yılında Yerevan, Ermenistan'da gerçekleştirilmesi planlanmaktadır (EHEA official website, <http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=262> 30.01.2012).

2.1. Ülke Uygulamaları

Bakanlık konferansları için hazırlanan Durum Değerlendirme Raporları, EUA'nın (Avrupa Üniversiteler Birliği) Trends raporları, ülkelerin Bologna Süreci ile ilgili ulusal raporları, ESU (Avrupa Öğrenci Birliği) tarafından hazırlanan "Bologna with Students Eyes" raporları Bologna eylem başlıklarının üye ülkelerdeki uygulamalar ile ilgili detaylı bilgi sağlamaktadır. Bununla birlikte reform uygulamaları ve ülke örneklerine dair yapılmış birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır.

Rakic (2001), Avrupa entegrasyonunun Hollanda, Belçika/Flanders ve Almanya yükseköğretim politikaları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, özellikle öğrenci hareketliliği ve kalite güvence olmak üzere yükseköğretim alanındaki ulusal politika düzenlemelerinde bir yakınsamanın mevcut olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yükseköğretim sistemlerinin yapılarında daha az yakınsama görülmektedir (Rakic, 2001: 225).

Musselin (2009), ülkelerin derece programlarında lisans ve yüksek lisans süreleri bakımından en yaygın uygulama olan "3+2" yapısına bazı istisnaların olduğunu belirtmiş ve bu konudaki birtakım çalışmalara dikkat çekmiştir. Witte'nin (2006) İngiltere (UK), Hollanda, Fransa ve Almanya için; Krücken vd.'nin (2005) Almanya için, Gornitzka'nın (2006) Norveç için, Alesi vd.'nin (2005) çalıştıkları yedi ülke için bu istisnaları gözlemlediklerini belirtmiştir. Trends IV raporunda da (Reichert and Tauch 2005) bu durumun vurgulandığını eklemiştir (Musselin, 2009: 186).

Kehm ve Teichler (2006); Trends IV (2005) raporu ve Centre for Research on Higher Education and Work at the University of Kassel üyelerinin (Alesi, Bürger, Kehm&Teichler, 2005) yaptıkları durum değerlendirme çalışmasının, 2004 yılında Avrupa çapında aşamalı öğrenim programları ve dereceleri uygulamasının büyük ölçüde kabul edildiği sonucuna vardıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, her iki çalışma da "3+2" temel modelinin çok sayıda istisnası olduğuna işaret etmişlerdir (Kehm ve Teichler, 2006: 272-273).

Kehm ve diğ.'nin (2010), Bologna Deklarasyonu bağlamında Almanya ve Norveç'te yükseköğretimde meydana gelen değişimleri inceledikleri çalışmalarında Bologna Süreci'nin iki ülkedeki yükseköğretim sistemleri içinde bir hayli gerginlik yarattığı öne sürülmüştür (Kehm ve diğ., 2010: 227). Oprean (2007: 92), üniversite reformlarına Romanya'da gösterilen reformcu ve anti reformcu tepkileri gerekçeleriyle beraber ele almıştır. Serrano-Velarde ve Stensaker (2010: 213), Humboldtian üniversite ideali ve Bologna Süreci çerçevesinde Almanya ve Norveç'te kalite ve kalite güvence uygulamalarını incelemişlerdir. Kalite kavramının iki ülkede yorumlanma farklılıkları olmakla birlikte, Humboldt ve Bologna'nın

temelini oluşturan fikirler arasında birkaç olası bağlantı olduğunu belirtmişlerdir (Serrano-Velardea ve Stensaker, 2010: 213)

2003-2004 ile 2006-2007 arasındaki eğitim-öğretim yıllarında Portekiz yükseköğretimi başvurularına ilişkin verileri kullanan Portela ve diğ. (2009), Bologna ilkelerine uyum sağlamak için yeniden yapılanan programların, yeniden yapılanmayan programlarla karşılaştırıldığında, talepte bir artışla karşı karşıya kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yani Bologna tipi derece programlarına talep daha fazla olmaktadır. Ayrıca Bologna Süreci'nin etkisinin, öğrenim alanı itibarıyla farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir (Portela ve diğ., 2009: 466, 471).

Bologna Süreci'nin ülkelerin yükseköğretim yapısı, kurumları ve programları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalardan bir kısmı yükseköğretim personeli, öğrenciler, uzmanlar, mezunlar gibi iç ve dış paydaşların görüşlerine başvurmuştur.

Voegtler ve diğ. (2011), Bologna Süreci bağlamında uluslararası iletişimin, ülkelerin yükseköğretim politikalarının birbirine yakınlaşmasına yol açıp açmadığını öğrenim yapıları ve kalite güvence temelinde araştırdıkları çalışmada hem Bologna Süreci üyelerini (14 AB üyesi ülke) hem de üye olmayan ülke örneklerini (7 OECD ülkesi) ele almışlardır (Voegtler ve diğ., 2011:77-78). Yükseköğretim kurumlarının öğrenim yapıları ve kalite güvence mekanizmalarının yakınsamasını ölçmek için uzmanlara (yükseköğretimle ilgili bakanlıklar veya kurumların çalışanları, yükseköğretim personeli, üniversitelerde yükseköğretim üzerine odaklanan araştırmacılar ve Bologna İzleme Grubu'nun (BFUG) ulusal temsilcileri) online bir anket uygulamışlardır. Ayrıca, Bologna sekreteryası tarafından sağlanan ulusal raporlar, Uluslararası Üniversiteler Birliği (IUA) ve Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), OECD ve UNESCO raporları kullanılmıştır (Voegtler ve diğ., 2011: 85-86). Çalışmanın sonuçları, yakınsamanın üye ülkeler için daha büyük olmakla birlikte, üye olmayan ülkelere de Bologna üyelerinin yükseköğretim politikalarına doğru bir yakınsamanın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Bologna Süreci çerçevesinde teşvik edilen bazı yükseköğretim politikalarının üye olmayan ülkeler tarafından bile benimsendiğini göstermektedir (Voegtler ve diğ., 2011: 77-78).

Pusztai ve Szabó (2008), Bologna reformları ışığında Macaristan yükseköğretim sistemindeki değişimleri ve gelişmeleri anlattıkları çalışmalarında basın bültenleri ile yükseköğretim kurum liderleri ve emek piyasası temsilcileri ile yapılan mülakatları analiz etmişlerdir (Pusztai ve Szabó 2008: 89-90).

Díaz ve diğ. (2010), Avrupa'da yükseköğretimde meydana gelen değişiklikler hakkında bilgi ve tutumlarını anlamak için İspanya'da Universidad Complutense de Madrid'in on farklı okulunda (Beşeri Bilimler, Sosyal Bilimler, Deneysel Bilimler, Sağlık ve Teknoloji'den ikişer tane okul) 257 öğretim elemanını içeren bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları birçok fakülte üyesinde direnç hissinin olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Avrupa yükseköğretimindeki değişikliklerle ilgili bir ölçüde bilgi eksikliği olduğunu da ortaya koymaktadır (Díaz, ve diğ., 2010: 101, 106).

Veiga ve Amaral (2009), Portekiz yükseköğretim kurumları ve derece programlarının Bologna Süreci uygulamalarını inceledikleri çalışmalarında, Bologna tipi derece program teklifleri veya eski derece programlarının yeni Bologna tipi yapıya adaptasyon teklifleri sunan tüm yükseköğretim kurumlarının (fakülteler, enstitüler, politeknik okulları) yönetimine yönelik bir anket uygulamışlardır (Veiga ve Amaral, 2009: 58). Sonuçlar, Portekiz'de Bologna uygulamasının sadece kağıt üstünde gerçekleştirildiğini, Bologna Süreci'nin daha çok şeklen uygulandığını göstermektedir (Veiga ve Amaral, 2009: 67).

Bologna Süreci'nin Finlandiya yükseköğretimi üzerindeki etkisinin boyutunu analiz etmek amacıyla yola çıkan Hoffman ve diğ. (2008), 2004-2005 döneminde 20 Fin üniversitesinden seçilen yedi üniversitede 19 akademik temel birimden personelle ve dört idari birimle grup mülakatları yapmışlardır (Hoffman ve diğ., 2008: 227, 229, 230). Hoffman ve diğ. (2008), çalışmalarında Bologna Süreci'ne karşı tutumları ve algıları bakımından akademik birimleri bir spektrum boyunca uzanan üç farklı kategoriye ayırmışlardır. Buna göre, bir uçta bir süredir Bologna süreci hedeflerine uygun faaliyet gösteren 1.kategorideki birimler (9 birim) vardır. Faaliyetlerini iyileştirmek için reform hedeflerini araçsal olarak kullanan 2. Kategorideki birimler (5 birim) bu spektrumun ortasında yer almaktadır. Son olarak, Bologna sürecinin fikir ve amaçlarına karşı olan 3. kategorideki birimler (5 birim) vardır (Hoffman ve diğ. 2008: 231).

Musselin (2009), Bologna Süreci uygulamaları ile ülkelerin ulusal kurumsal düzenlemeleri arasındaki ilişkileri Fransa'daki LMD (Lisans, Master, Doktora) örneğinde incelemiştir. Bu sürecin yeniden millileştirilmesinin (re-nationalisation) meydana geldiğini; çünkü Fransız kamu otoritelerinin diğer amaçlara ulaşmak için bu reformu kullandıklarını öne sürmüştür (Musselin, 2009: 182, 188). Musselin, LMD konusunda Mignot-Gérard (2006) ile Ekim 2004-Haziran 2005 arasında Fransa'daki 3 üniversitenin 80 akademik (fakülte üyeleri, akademik liderler, dekanlar) ve 8 idari personeliyle toplam 88 yarı yapılandırılmış görüşme ve ulusal düzeyde 18 görüşmeye (bakanlık, rektörler konferansı, uzmanlar vb.) dayanan çalışmalarına da değinmiştir (Musselin, 2009: 202, 182).

Kivinen ve Nurmi (2003), 10 Avrupa ülkesinden (Avusturya, İngiltere, Finlandiya, Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda, İspanya, İsveç ve AB üyesi olmayan Norveç) 25.000 üniversite mezununa ilişkin verilerle yaptıkları çalışmanın ışığında Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın mevcut durumunu incelemişlerdir. Derece yapılarının yanı sıra, öğrenim süreleri, eğitim kalitesi, öğrenci hareketliliği ve mezun yeterliliklerinin çalışma hayatıyla ilgisi karşılaştırılmıştır. Çalışma; eğitim ile çalışma hayatı, derece yapıları, fiili öğrenim süresi, eğitim kalitesi ve öğrenci hareketliliği arasındaki ilişkilerde ülkeler arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğunu meydana çıkarmaktadır. Sonuçlar, üniversite eğitiminin çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerle birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır (Kivinen ve Nurmi, 2003: 83-85).

Mezuniyeti izleyen ilk beş yıl içinde mezun istihdamını ve eğitim (training) deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlayan AlmaLaura'nın 2008 araştırmasına, 47 İtalyan üniversitesinden 300.000 mezun dahil edilmiştir (Antonelli ve diğ., 2009: 8). Emek piyasalarının reform sonrası mezunları ayrımcılık yapmadan kabul ettikleri görülmektedir. Reform öncesi mezunların istihdam oranı, mezuniyeti takip eden bir yıl içinde %51 iken, bu oran reform sonrası ilk düzey mezunlar için %69'a, ikinci düzey mezunlar için %53'e ulaşmıştır (Antonelli ve diğ., 2009: 9).

Aamodt ve diğ. (2010), Norveç mezun anket verilerini kullanarak, lisans derecesinin ne ölçüde Norveç emek piyasasına hazırlayan nihai bir derece olduğunu araştırmışlardır. Ayrıca lisans derecesinin yüksek lisans veya ileriki çalışmalar için bir temel işlevi görüp görmediğini de incelemişlerdir (Aamodt ve diğ., 2010: 271, 273). Çalışmanın sonuçları, üniversite lisans adaylarının sadece küçük bir kısmının mezuniyetten 6 ay sonra öğrenimleriyle ilgili iş bulduklarını göstermiştir. Bu durum, esas olarak adayların iş aramak yerine öğrenimlerine devam etmeyi tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, lisans öğrencileri arasında algılanan istihdam edilebilirliğin oldukça zayıf olması da önemli bir faktördür (Aamodt ve diğ., 2010: 271). Aamodt ve diğ. (2010), emek piyasasının fili

ihtiyaçlarının yeterince yansıtılmadığı ve lisans derecesinin işverenlere çekici görünmediği sonucuna varmışlardır (Aamodt ve diğ. 2010: 281).

2.2. Bologna Süreci'ne Yönelik Eleştiriler

Bologna Süreci, Avrupa yükseköğretiminin çekiciliğini arttırmak ve bir Avrupa Yükseköğretim Alanı meydana getirmek hedeflerinden hareketle çeşitli eylem başlıkları ve reform araçlarıyla üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde büyük bir dönüşüme yol açarken, çok çeşitli eleştirilerin de hedefi olmaktan kurtulamamıştır. Bu eleştirilerin başında karşılaştırılabilirliği sağlamak için yapılan düzenlemelerin standardizasyona yol açarak üniversitelerin özerkliğine (House of Commons Education and Skills Committee, 2006-07: 3; Palfreyman, 2008: 250) ve zengin çeşitliliğine (Palfreyman, 2008: 253) zarar vermesi yer almaktadır. Ayrıca merkezileşmenin, ulusal özerklik ve üniversite özerkliği kaybı ile gerçekleşeceğine yönelik endişeler de söz konusudur (Birtwistle, 2009: 60). Amaçlarının tutarlı olmadığı (Palfreyman, 2008: 253), katı zaman sınırlamalarının Bologna Süreci'nin gönüllü doğasını kısıtlayacağına dair kaygılar (House of Commons Education and Skills Committee, 2006-07: 16), belirli hedeflere ulaşmak için konulan zaman aralığının, değişikliklerin yapılması ve uygulanmaya geçilmesi için bazen yeterli olmadığı (Veiga ve Amaral, 2006: 291) öne sürülmüştür.

Ülkelerin uygulamaya geçirmekte zorluk çektiği düzenlemeler ve reformlar için Bologna Süreci'ni bir kaldıraç (Veiga ve Amaral, 2006: 287-288) ya da maske (Robinson, 2009, s.A5) olarak kullandıkları ileri sürülmektedir. Pechar (2007), tüm yurttaşların eşit haklara sahip olduğu tam entegre bir Avrupa Yükseköğrenim Alanı görüşünün, ulusal hükümetler tarafından finanse edilen yükseköğrenim sistemleri gerçeği ile çatıştığını öne sürmüştür (Pechar, 2007: 117). Ayrıca yeni derecelerin işverenler tarafından kabulü konusunda sıkıntılara dikkat çekilmiştir (Pechar, 2007: 115-116).

Bologna Süreci'nin hegemonik bir araç olduğu (Figuerola, 2010: 247), özelleştirme (ESIB, 2003: 3-4, 14) ve beyin göçünü arttırabileceği (ESIB, 2003: 3-4, 14; Jing, 2008: 613), yükseköğretimde ticarileşme (ESIB, 2003:14; De Pablos, 2008:3) ve yükseköğretimin metalaştırılmasına (Birtwistle, 2009: 60-61) yol açabilme tehlikesi, bürokratik işlemlerin artabileceği (Robinson, 2009: A5), Bologna araçlarının yapay ve yüzeysel uygulanması tehlikesi (Veiga ve Amaral, 2006: 291), ECTS'nin yanlış ve yapay kullanımı (Veiga ve Amaral, 2009:61), ECTS kredilerinin belirlenmesinde öğrenci katılımı konusundaki sorunlar (Eriş, 2009), Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı şekillendirmede ve yükseköğretim yönetişimine öğrencilerin katılımının yetersizliği (Jing, 2008: 615), yapay göstergeler benimseyerek Bologna Süreci uygulamasının daraltılması tehlikesi (Pechar, 2007: 117) Sürece yöneltelen öne çıkan diğer eleştirilerdir.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE BULGULAR

Türkiye üniversiteleri maliye bölümleri 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış olan anket, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Mart-Haziran ayları arasında 30 üniversitede gerçekleştirilmiştir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 32 maliye bölümünde örgün öğretim yapılmaktadır. En az 3.sınıf düzeyinde örgün eğitim veren bölüm sayısı ise 30'dur (OSYM, 2009 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu ve 2011 ÖSYS Yükseköğretim Programları Kılavuzu). Anket uygulamasına başlamadan önce 50 öğrenciyle pilot çalışma yapılmış, buna göre sorular yeniden düzenlenmiştir. Öğrenci anketleri, soru formlarının öğrencilere dağıtılması yoluyla uygulanmıştır.

Yapılan toplam anket sayısı 5264'tür. Geçerli anket sayısı ise 1327 3.sınıf 1.öğretim, 799 3.sınıf 2.öğretim; 870 4.sınıf 1.öğretim; 625 4.sınıf 2.öğretim olmak üzere toplam 3621'dir (Tablo 2). Elde edilen veri seti SPSS 16.0 programı kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada %5 hata payıyla çalışılmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri (α), 0,935 bulunmuştur. İdeal güvenilirlik düzeyi için genellikle alpha değerinin 0,70 ve üzeri olması gerektiği kabul edilir (Akbulut, 2010: 80).

Toplam 63 sorunun bulunduğu anket formu, 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde "üniversite, sınıf" gibi kategorik sorular ile öğrencilerin Bologna Süreci uygulamalarına katılımı ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde Bologna Süreci'ne yönelik kategorik ve likert ölçekli sorular yer alırken, üçüncü bölümde öğrencilerin yurtdışı tecrübelerine yönelik hazırlanmış sorulara rastlanmaktadır. Son bölümde ise öğrencilerin aldıkları eğitim ve Bologna Süreci'nde maliye eğitimi ile ilgili likert ölçekli sorular yer almaktadır.

5'li likert ölçekli sorularda öğrencilerden sorulardaki ifadelerden (Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum) birini seçmeleri istenmektedir. Sorular, "5:Kesinlikle katılıyorum; 4:Katılıyorum; 3:Kararsızım; 2:Katılmıyorum; 1:Kesinlikle katılmıyorum" olarak puanlanmıştır.

Öncelikle toplanan verilerin frekans dağılımları incelenmiştir. İkinci aşamada soruların betimsel istatistikleri ışığında ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Veriler arasında anlamlı istatistiki ilişkinin olup olmadığı ki-kare bağımsızlık testi, Mann-Whitney U testi ile Kruskal Wallis H testi yardımıyla analiz edilmiştir.

3.1. Frekans Dağılımları ve Ortalama Değerler

Tablo 2'de ankete katılan öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı gösterilmiştir. En büyük payı % 8,2 ile Karadeniz Teknik Üniversitesi alırken, ikinci sırada %7,7 ile Uludağ Üniversitesi, üçüncü sırada ise %5,6 ile Dumlupınar Üniversitesi yer almaktadır. En düşük payı Çukurova ve Ankara üniversiteleri almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı

	Üniversite	3.sınıf 1.öğretim	3.sınıf 2.öğretim	4.sınıf 1.öğretim	4.sınıf 2.öğretim	Toplam	Yüzde
1	Adnan Menderes	55	43	44	35	177	4,9
2	Afyon Kocatepe	34	24	33	12	103	2,8
3	Akdeniz	45	-	17	-	62	1,7
4	Anadolu	64	62	23	-	149	4,1
5	Ankara	16	-	5	-	21	,6
6	Balıkesir	53	30	15	10	108	3,0
7	Bülent Ecevit	60	41	28	20	149	4,1
8	Celal Bayar	61	47	32	48	188	5,2
9	Cumhuriyet	23	12	21	-	56	1,5
10	Çanakkale Onsekiz Mart	47	32	20	36	135	3,7
11	Çukurova	0	7	7	0	14	,4
12	Dokuz Eylül	41	42	39	49	171	4,7
13	Dumlupınar	64	55	38	47	204	5,6
14	Erciyes	43	-	13	-	56	1,5
15	Eskişehir Osmangazi	36	40	28	14	118	3,3
16	Gazi	120	-	34	-	154	4,3
17	Gaziosmanpaşa	22	18	23	-	63	1,7
18	Hacettepe	29	-	22	-	51	1,4
19	Harran	33	33	27	33	126	3,5
20	Hitit	5	-	50	-	55	1,5
21	İstanbul	36	-	34	-	70	1,9
22	KTÜ	101	23	79	93	296	8,2
23	Marmara	42	52	43	41	178	4,9
24	Mersin	23	-	20	-	43	1,2
25	Pamukkale	67	62	22	35	186	5,1
26	Sakarya	36	35	47	39	157	4,3
27	Süleyman Demirel	25	2	41	33	101	2,8
28	Trakya	19	25	-	-	44	1,2
29	Uludağ	96	86	45	53	280	7,7
30	Uşak	31	28	20	27	106	2,9
	Toplam	1327	799	870	625	3621	100,0

3.sınıf 1.öğretim öğrencileri %36,6 ile anketi cevaplayanlar arasında ilk sırada yer alırken, ikinci sırayı %24 ile 4.sınıf 1.öğretim öğrencileri almıştır. 3.sınıf öğrencilerinin toplamda aldıkları pay %58,7'dir. 1.öğretim öğrencilerinin aldıkları toplam pay %60,6 iken, 2.öğretim öğrencileri %39,4'lük bir pay almışlardır.

Tablo 3. Bologna Süreci Düzenlemelerine Öğrencilerin Katılımına İlişkin Frekans Dağılımı

	Evet	Hayır	Toplam
s3 Bölümünüz ders müfredatı hazırlanırken görüş ve önerilerinize başvuruldu mu?	45	3576	3621
s4 Bölümünüz program çıktıları hazırlanırken görüş ve önerilerinize başvuruldu mu?	43	3578	3621
s5 Bölümünüz derslerine ilişkin öğrenme çıktıları hazırlanırken görüş ve önerilerinize başvuruldu mu?	86	3535	3621
s6 Derslerin ECTS kredileri belirlenirken görüş ve önerilerinize başvuruldu mu?	24	3597	3621

Bologna Süreci düzenlemelerine öğrencilerin katılımına ilişkin soruların yanıtları incelendiğinde bu konuda öğrencilerin katılımının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. 86 öğrenci (%2,38) derslerin öğrenme çıktıları hazırlanırken, 45 öğrenci (%1,24) ders müfredatı hazırlanırken, 43 öğrenci (%1,19) program çıktıları hazırlanırken, 24 öğrenci (%0,66) ise ECTS kredileri belirlenirken görüş ve önerilerine başvurulduğunu bildirmiştir.

Bologna Süreci kavramını daha önce duymayanlar, öğrencilerin %84,1'ini oluşturmaktadır. Sürecin en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin çoğunun Süreç'ten habersiz oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Bologna Süreci Bilgi Kaynakları Frekans Dağılımı

	N	Frekans	Yüzde
Ders aldığım öğretim elemanlarından	576	218	37,8
Üniversitemde konuyla ilgili düzenlenen bilgilendirme etkinliğine katıldım. (seminer, konferans, panel, bilgilendirme toplantısı vb.)	576	36	6,2
Yazılı ve görsel medyadan	576	272	47,2
Üniversitemizdeki öğrenci arkadaşlarımdan	576	224	38,9
İdari personel	576	30	5,2
Diğer	576	33	5,7

Bologna Süreci'ne dair öğrencilerin bilgi edindikleri birinci kaynak, yazılı ve görsel medya olurken (%47,2); bunu üniversitelerindeki öğrenci arkadaşları (%38,9) ile ders aldıkları öğretim elemanları (%37,8) takip etmektedir. En düşük oran ise idari personele ilişkindir (%5,2). Bologna Süreci ile ilgili bilgileri öğrencilerin ilk olarak medyadan aldıkları söylenebilir. "Üniversitemde konuyla ilgili düzenlenen bilgilendirme etkinliğine katıldım. (seminer, konferans, panel, bilgilendirme toplantısı vb.)" cevabını verenlerin oranı %6,2'dir. Oldukça düşük olan bu orandan üniversitelerde öğrencilere yönelik faaliyetlerin sık yapılmadığı sonucuna varılabilir.

Bologna Süreci'nden haberdar olan öğrencilere Süreçle ilgili likert ölçekli sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin %53,9'u Bologna Süreci'nin öğrenciler için daha iyi olanaklar sunulması için zemin hazırladığını, %18,2'si zemin hazırlamadığını, %28'i ise bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bologna Süreci'nin öğrencilerin başarısı üzerinde pozitif bir etkisi olacağını düşünenlerin oranı %52,1'dir. Öğrencilerin %19,8'i bu ifadeye

katılmadıklarını, %28,1'i kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bologna Süreci'nin öğrencilerin yükseköğretim yönetişimine katılımını arttıracak bir fırsat olarak görenlerin oranı %50,7 iken, bir fırsat olarak görmeyenlerin oranı %20,1'dir. Kararsızların oranı ise %29,2'dir. Öğrencilerin %50,3'ü Bologna Süreci'nin üniversiteden alacakları diplomaya uluslararası ek bir değer sağlayacağını düşünürken, %34'ü mezunların istihdam olanaklarını arttıracığını, %54,2'si üniversitelerde eğitimin kalitesini arttıracığını belirtmiştir. Kararsızların oranı sırasıyla %32,6, %36,6 ve %27,1'dir.

Tablo 5. Öğrencilerin Bologna Süreci'ne İlişkin Görüşlerinin Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama
s9Bologna Süreci, öğrenciler için daha iyi olanaklar sunulması için zemin hazırlar.	9	9,2	28,0	37,2	16,7	3,43
s10Bologna Süreci'nin öğrencilerin başarısı üzerinde pozitif bir etkisi olacaktır.	7,8	12	28,1	38,9	13,2	3,38
s11Bologna Süreci'ni öğrencilerin yükseköğretim yönetişimine katılımını arttıracak bir fırsat olarak görüyorum.	8,5	11,6	29,2	39,8	10,9	3,33
s12Bologna Süreci'nin üniversiteden alacağım diplomaya uluslararası ek bir değer sağlayacağını düşünüyorum	6,4	10,6	32,6	34,0	16,3	3,43
s13Bologna Süreci, üniversite mezunlarının istihdam olanaklarını arttıracaktır.	10,6	18,8	36,6	23,1	10,9	3,05
s14Bologna Süreci, üniversitelerde eğitimin kalitesini arttıracaktır.	7,6	11,1	27,1	38,7	15,5	3,43
s15Bologna Süreci, uygulamada standardizasyona yol açarak üniversitelerin özerkliği ve esnekliğini azaltabilir.	5,7	17,4	45,3	22,0	9,5	3,12
s16Öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin artışı, beyin göçünü hızlandıracaktır.	6,2	16,1	30,9	32,8	13,9	3,32
s17Bologna Süreci'nin sosyal boyutu zayıf kalmaktadır.	5,6	17,9	36,8	26,7	13,0	3,24
s18Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımı yeterli değildir	3,8	8,7	29,5	35,8	22,2	3,64
s19Bologna Süreci yükseköğretimin ticarileşmesine yol açar.	4,9	15,8	45,8	17,7	15,8	3,24
s20Bologna Süreci'nin sadece şeklen uygulandığını düşünüyorum.	3,8	11,6	32,3	32,3	20,0	3,53

Bologna Süreci'ne yöneltilen eleştirilerle ilgili öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bologna Süreci'nin uygulamada standardizasyona yol açarak üniversitelerin özerkliği ve esnekliğini azaltabildiğine katılanların oranı %31,5 iken, bu konuda kararsızların oranı daha yüksektir (%45,3). Katılmayanların oranı ise %23,1'dir. Öğrencilerin %46,7'si öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin artışının beyin göçünü hızlandıracığını düşünürken, %30,9'u kararsız kalmıştır. Katılmayanların oranı ise %22,3'tür. Bologna Süreci'nin sosyal boyutunun zayıf kaldığını düşünen öğrenciler %39,7 ile ilk sırada yer alırken, kararsızlar %36,8 ile hemen peşinden gelmektedir. %23,5'i ise sosyal boyutun zayıf kalmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%58) Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımını yeterli bulmazken, %12,5'i yeterli bulmaktadır. Kararsızlar ise %29,5'lik bir pay almışlardır. Öğrencilerin %45,8'i Bologna Süreci'nin yükseköğretimin

ticarileşmesine yol açıp açmadığı konusunda kararsız kalırken, %33,5'i ticarileşmeye yol açtığını, %20,7'si ise ticarileşmeye yol açmadığını bildirmişlerdir. Öğrencilerin %52,3'ü Bologna Süreci'nin sadece şeklen uygulandığını belirtirken, %15,4'ü buna katılmamaktadır %32,3'ü ise kararsız kalmıştır.

Bologna Süreci ile ilgili tüm sorulara verilen yanıtlara bakıldığında kararsızların oranının %27,1 ile %45,8 arasında değiştiği görülmektedir. Kararsızların bu ölçüde pay alması öğrencilerin Bologna Süreci hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları yahut Sürece karşı duyarsız ya da şüpheli yaklaşıtlarını akla getirebilir. Bologna Süreci'nin olumlu yönleri konusunda öğrencilerin genel olarak en az yarısının olumlu baktığı görülmektedir. Sadece mezunların istihdam olanaklarını arttırması konusunda olumlu düşünenler %34'lük payla kararsızlardan (%36,6) sonra ikinci sırada yer almaktadırlar.

Bologna Süreci'ne yöneltilen eleştiriler konusunda ise bulgular çeşitlilik arz etmektedir. Bologna Süreci'nin standardizasyona yol açarak özerklik ve esnekliği azaltması ile yükseköğretimin ticarileşmesine yol açması konusunda kararsızların oranı öğrencilerin yarısına yaklaşmaktadır (sırasıyla %45,3, %45,8). Öğrencilerin çoğunluğu Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımını yeterli bulmamakta (%58) ve Bologna Süreci'nin sadece şeklen uygulandığına katılmaktadırlar (%52,3). Hareketlilikteki artışın beyin göçünü hızlandıracağını düşünenler ise yarıya yakın pay almıştır (%46,7). Sosyal boyut konusunda ise zayıf kaldığını düşünenler ile (%39,7) kararsız kalanlar (%36,8) birbirlerine çok yakındırlar.

Soruların ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan soru 3,64 ile 18.sorudur. İkinci sırayı 3,53 ile 20.soru almaktadır. Ankete katılan öğrenciler, Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımını yeterli bulmamakta ve Bologna Süreci'nin sadece şeklen uygulandığı görüşüne katılmaktadırlar. En düşük ortalama ise 13.soruya (3,05) aittir. Bologna Süreci'nin üniversite mezunlarının istihdam olanaklarını arttırması konusunda öğrenciler kararsızdırlar. İkinci en düşük oran ise 15.soruya aittir (3,12). Bologna Süreci'nin uygulamada standardizasyona yol açarak üniversitelerin özerkliği ve esnekliğini azaltabildiğine dair soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması kararsız olduklarını göstermektedir. 9, 12 ve 14.sorular aldıkları 3,43 ortalama değerle "katılıyorum"a oldukça yakındırlar.

Hareketlilik ile ilgili soruların cevaplarına bakıldığında anketi yanıtlayan öğrencilerin sadece %1'inin lisans eğitimlerinin bir kısmını Erasmus, dil okulu, yaz okulu, ortak proje vb gibi nedenlerle yurtdışında geçirdikleri görülmektedir. Yurtdışına giden öğrencilerin %34,2'si (13) 4.sınıf 1.öğretim, %31,6'sı (12) 3.sınıf 1.öğretim, %26,3'ü (10) 4.sınıf 2.öğretim, %7,9'u (3) 3.sınıf 2.öğretim öğrencileridir. 4.sınıf öğrencilerin toplam payı %60,5'tir.

Öğrenci anketi sonuçlarına göre 16 farklı üniversiteden 38 öğrenci, öğrenimlerinin bir döneminde yurtdışına gitmişlerdir. Bu üniversiteler; Dokuz Eylül (9), Afyon Kocatepe (5), Adnan Menderes (2), Balıkesir (2), Gazi (2), Pamukkale (2), Hacettepe (2), Eskişehir Osmangazi (2), İstanbul (2), Uludağ (2), Sakarya (2), Ankara (2), Anadolu (1), Marmara (1), Çukurova (1), Bülent Ecevit (1) üniversiteleridir.

Öğrencilerin %42,1'i Erasmus programı ile yurtdışına giderken, %36,8'i çalışma programı ile yurtdışına gitmişlerdir. Üçüncü sırayı %18,4 ile dil okulu almaktadır. Öğrencilerin gittikleri ülkeler içinde birinci sırayı 13 öğrenci ile ABD almaktadır. İkinci sırada İngiltere (5), üçüncü sırada Polonya (4) yer almaktadır. Bunu, Litvanya (2), Almanya (2), Çek Cumhuriyeti (2) ve Portekiz (2) izlemektedir. Slovakya, Letonya, Avusturya,

Bulgaristan, Romanya, İtalya, Fransa ve Malta'ya 1'er öğrenci gitmiştir. ABD'ye giden öğrencilerin hepsi "Work and Travel" programı kapsamında yer alırken, dil okuluna giden öğrencilerin en çok tercih ettikleri ülke İngiltere'dir (5). İkinci sırada Avusturya (1) ve Malta (1) vardır. 1 öğrenci (Dokuz Eylül) bir dernekte staj yapmak için Portekiz'de bulunmuştur. Bir başka öğrenci (Eskişehir Osmangazi), "Avrupa Gönüllü Hizmeti" kapsamında Letonya'ya gitmiştir.

Yurtdışına giden öğrencilerin %50'si yurtdışına öğrenim görmek üzere gidecek öğrenciler için üniversiteleri tarafından yabancı dil eğitim olanağı sağlandığını ifade ederken diğer %50 ise böyle bir olanağın olmadığını belirtmişlerdir. Erasmus programı ile yurtdışına giden öğrencilerin döndüklerinde aldıkları derslerin kredilerinin tanınması hususunda problem yaşamadığı söylenebilir (%93,8). Erasmus programı ile yurtdışına giden 16 öğrenciden sadece 1'i döndüğünde kredilerin tanınması konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğrenimleri sırasında yurtdışına gitmeyen öğrencilere, yurtdışında öğrenim görme olanaklarından (değişim programları/Erasmus vb.) yararlanmayı düşünüp düşünmedikleri sorusu yöneltilmiştir. %53,7'si bunu düşünmezken, %46,3'ü bu olanaklardan yararlanmayı düşünmektedirler.

Tablo 6. Öğrencilerin Maliye Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama
s26Bölümümüzde alanımızla ilgili yeterlikleri kazandırıcı temel dersler mevcuttur.	4,1	12,4	13,0	54,1	16,4	3,66
s27Bölümümüzde öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun yeterli sayı ve çeşitlilikte seçmeli ders verilmektedir.	19,1	31,0	15,0	26,2	8,7	2,74
s28 Bölümümüzde okutulan yabancı dil derslerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	49,3	28,6	9,8	7,0	5,2	1,90
s29.Bölümümüz ders programının yeni gelişmeleri de dikkate alacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,3	7,5	12,1	33,8	43,3	4,06
s30Vergi hukuku derslerinin maliye eğitimi içindeki ağırlığının artırılması gerekir.	3,7	10,8	13,7	38,0	33,8	3,87
s31İktisat derslerinin maliye eğitimi içindeki ağırlığının artırılması gerekir.	7,7	20,4	17,0	31,4	23,5	3,43
s32İşletme derslerinin maliye eğitimi içindeki ağırlığının artırılması gerekir.	16,8	33,8	23,0	19,3	7,2	2,66
s33Muhasebe derslerinin maliye eğitimi içindeki ağırlığının artırılması gerekir.	4	9,4	9,9	39,0	37,6	3,97
s34Maliye bölümünün, verilen eğitimin içeriği bakımından fakültemizdeki diğer bölümlerden belirgin bir farkı olmadığını düşünüyorum.	18,0	27,2	14,3	25,4	15,2	2,93
s35Aldığım maliye eğitimi piyasadaki gelişmelerden uzak ve teoride kalmaktadır.	8,1	18,3	14,9	27,7	31,0	3,55
s36Maliye eğitiminde teoriden çok uygulamaya yönelik bilgiler verilmelidir.	9,8	12,2	8,3	24,7	45,1	3,83
s37Maliye eğitiminde teorik bilgiler ile uygulamayı belirli bir ölçüde dengelemek gerekir.	1,9	3,5	5,5	38,1	51,1	4,33
s38Derslerimiz öğrencilerin katılımıyla etkileşimli olarak gerçekleştirilmektedir.	14,2	26,8	18,5	28,4	12,1	2,98

s39Öğretimde bilgi iletişim teknolojileri yeterince kullanılmaktadır.	28,9	34,6	12,8	16,9	6,7	2,38
s40Bölümümüzde etkin ve işlevsel bir akademik danışmanlık hizmeti verilmektedir.	32,2	32,0	17,1	13,5	5,2	2,28
s41Dersler ve öğretim elemanlarının performansı ile ilgili görüşlerimiz dikkate alınmaktadır.	36,2	32,0	14,3	12,6	4,9	2,18
s42ECTS kredileri öğrencilere yeteri kadar tanıtıldı.	51,7	31,0	11,3	3,7	2,3	1,74
s43Yaşamboyu öğrenme ile kazanılan bilgi ve beceriler bölümümüzde dikkate alınmaktadır.	22,3	34,6	24,5	14,2	4,4	2,44
s44Maliye eğitimi uzaktan eğitime uygundur.	38,9	25,8	16,4	12,0	6,9	2,22
s45Yurtdışında öğrenim görme fırsatları (değişim programları/Erasmus vb.) ile ilgili bölümümüz tarafından yeterli bilgilendirme yapılıyor.	36,8	34,7	12,9	11,8	3,8	2,11
s46Öğrenimin bir döneminin yurtdışında geçirilmesinin istihdam olanaklarını arttıracağını düşünüyorum.	3,9	7,2	16,1	37,6	35,3	3,93
s47Bölümümüzün uluslararası işbirliği ve hareketlilik anlayışlarını yeterli buluyorum.	21,5	31,2	31,7	11,4	4,1	2,46
s48Yurtdışı programlarına ne şekilde başvurulduğu/nasıl bir süreç izlendiği hakkında yeterli bilgiye sahibim.	28,2	39,2	13,2	15,2	4,3	2,28
s49Üniversitemiz genelinde öğrencilerin yönetim düzeyinde karar alma süreçlerine yeterince dahil edildiklerini düşünüyorum.	41,7	37,2	13,1	5,3	2,7	1,90
s50Fakültemiz yönetim düzeyinde öğrencilerin karar alma süreçlerine yeterince dahil edildiklerini düşünüyorum.	42,3	37,5	12,9	5,2	2,1	1,87
s51Bölümümüz yönetim düzeyinde öğrencilerin karar alma süreçlerine yeterince dahil edildiklerini düşünüyorum.	40,5	37,0	14,5	5,8	2,2	1,92
s52Lisans derecem alanımla ilgili istihdam fırsatları için yeterlidir.	14,9	26,6	34,3	18,3	5,9	2,74
s53Maliye bölümü mezunlarının çoğunluğu için genel istihdam alanı kamu sektörüdür.	3,6	11,8	11,9	45,4	27,3	3,81
s54Maliye bölümü mezunları esas olarak kamu sektörüne yönelik yetiştirilmelidir.	7,0	15,2	12,8	32,4	32,6	3,68
s55Aldığım maliye eğitiminin istihdam alanları ile ilgili yeterli bilgiye sahibim.	9,9	30,1	25,9	27,9	6,1	2,90
s56Bölümümüzde mezuniyet sonrası iş seçenekleri konusunda kapsamlı rehberlik, bilgilendirme ve danışmanlık hizmeti verilmektedir.	39,4	36,5	11,7	9,4	3,0	2,00
s57Kurum sınavlarında başarılı olabilmek için yardımcı eğitim almaksızın lisans düzeyinde aldığım eğitim yeterlidir.	40,1	34,7	15,1	7,6	2,5	1,98
s58Çalışma kariyerine başlamak için ek yeterlikler/özellikler aramak zorunda kalacağımı düşünüyorum.	4,3	5,4	7,9	40,8	41,7	4,10
s59Lisans derecemin uluslararası çapta geçerli olduğunu düşünüyorum.	27,5	35,9	25,0	8,6	2,9	2,24
s60Maliye bölümlerinin Avrupa'da tam eşdeğerliliğinin olmaması diplomaların tanınması konusunda sorun yaratabilir.	4,3	7,2	25,9	38,8	23,8	3,71
s61Üniversitemin öğrencilere sağladığı sosyal imkanların yeterli olduğunu düşünüyorum.	33,9	30,0	16,0	15,1	4,9	2,27
s62Üniversitemde dezavantajlı gruplara (maddi durumu iyi olmayanlar, engelliler, göçmenler vd.) yönelik yeterli eğitim imkanı sunulmaktadır.	19,3	23,4	34,1	17,8	5,3	2,67
s63Üniversitemde dezavantajlı gruplara (maddi durumu iyi olmayanlar, engelliler, göçmenler vd.) yönelik yeterli sosyal hizmet sunulmaktadır.	19,4	24,7	35,5	15,4	5,0	2,62

Öğrencilerin %70,5'i bölümlerinde alanla ilgili yeterlilikleri kazandırıcı temel derslerin mevcut olduğunu düşünürken, %34,9'u ilgi ve gereksinimlerine uygun yeterli sayı ve çeşitlilikte seçmeli ders verildiğini, %12,2'si okutulan yabancı dil derslerinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Ders programlarının yeni gelişmeleri de dikkate alacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirten öğrencilerin oranı %77,1'dir. Öğrencilerin, %76,6'sı muhasebe derslerinin, %71,8'i vergi hukuku derslerinin, %54,9'u iktisat derslerinin, %26,5'i işletme derslerinin maliye eğitimi içindeki ağırlığının artırılması gerektiğini düşünmektedirler.

Bölüm dersleri ile ilgili öğrencilerin cevaplarında en yüksek ortalama değere sahip soru 4,06 ile "Bölümümüz ders programının yeni gelişmeleri de dikkate alacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum." ifadesidir. Bu soruyu 3,97 ortalama değer ile "Muhasebe derslerinin maliye eğitimi içindeki ağırlığının artırılması gerekir" sorusu izlemektedir. Öğrencilerin muhasebe derslerinden sonra en çok vergi hukuku derslerinin ağırlığının artırılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir (ortalama değer: 3,87). En düşük ortalama ise yabancı dil derslerinin yeterliliği ile ilgili sorunun aldığı 1,90 değeridir.

Öğrencilerin %40,6'sı maliye bölümünün, verilen eğitimin içeriği bakımından fakültedeki diğer bölümlerden belirgin bir farkı olmadığına katılmaktadırlar. %45,2'si ise bu görüşe katılmamaktadırlar. Katılanlar ve katılmayanların birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Bu sorunun ortalama değeri 2,93 ile kararsızlığı göstermektedir.

Aldıkları eğitimin piyasadaki gelişmelerden uzak ve teoride kaldığını düşünenlerin oranı %58,7 iken, öğrencilerin %69,8'i teoriden çok uygulamaya yönelik bilgilerin verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Teori ile uygulamanın dengelenmesi gerektiğini düşünenler ise %89,2'lik bir pay almışlardır.

Öğrencilerin %40,5'i derslerin öğrencilerin katılımıyla etkileşimli olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir. %41'i ise öğrencilerin katılımıyla gerçekleşmediğini düşünmektedirler. Katılanlar ve katılmayanların yüzdesinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Sorunun aldığı ortalama değer ise 2,98 ile kararsızlığa işaret etmektedir. Öğretimde bilgi iletişim teknolojilerinin yeterince kullanıldığını düşünenler %23,6; bölümlerinde etkin ve işlevsel bir akademik danışmanlık hizmeti verildiğini ifade edenler %18,7 ile düşük bir pay almışlardır.

Dersler ve öğretim elemanlarının performansı ile ilgili görüşlerinin dikkate alındığını düşünen öğrenciler %17,5'i oluştururken, dikkate alınmadığını düşünenler ise %68,2'lik pay almışlardır. Öğrencilerin %82,7'si ECTS kredilerinin öğrencilere yeterince tanıtılmadığını, %56,9'u yaşamboyu öğrenme ile kazanılan bilgi ve becerilerin bölümde dikkate alınmadığını, %64,7'si maliye eğitiminin uzaktan eğitime uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %71,5'i yurtdışında öğrenim görme fırsatları (değişim programları/Erasmus vb.) ile ilgili bölümleri tarafından yeterli bilgilendirme yapılmadığını ifade ederken, yeterli bilgilendirme yapıldığını düşünenlerin oranı ise %15,6'dır. %72,9'u öğrenimin bir döneminin yurtdışında geçirilmesinin istihdam olanaklarını arttıracığını, %11,1'i arttırmayacağını, %16,1'i kararsız olduklarını söylemişlerdir. Bölümlerinin uluslararası işbirliği ve hareketlilik anlaşmalarını yeterli bulanların oranı %15,5; kararsızları %31,7; katılmayanları %52,7'dir. Ortalama değer 2,46'dır. Öğrencilerin

%67,4'ü yurtdışı programlarına ne şekilde başvurulduğu/nasıl bir süreç izlendiğine dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler.

Öğrencilerin %8'i üniversite yönetim düzeyinde, %7,3'ü fakülte yönetim düzeyinde, %8'i bölüm düzeyinde karar alma süreçlerine yeterince dahil ediklerini düşünmektedirler. Katılmayanların oranı sırasıyla %78,9, %79,8, %77,5'tir. Ortalama değerin en yüksek olduğu düzey bölüm düzeyidir (1,92). En düşük olduğu ise 1,87 ile fakülte düzeyidir.

Lisans derecesinin alanla ilgili istidam fırsatları için yeterli olduğunu düşünen öğrenciler % 24,2'lik bir paya sahiptir. %41,5'i ise yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu konuda kararsız kalanlar %34,3'lük pay almaktadır. Lisans derecelerinin alanları ile ilgili istihdam fırsatları için yeterli olmadığını düşünenler en yüksek payı almakla birlikte kararsızlar da ona yakın bir orandadır. Dolayısıyla ortalama değer 2,74 ile kararsızlığı göstermektedir.

Öğrencilerin %72,7'si maliye bölümü mezunlarının çoğunluğu için genel istihdam alanını kamu sektörü olarak görmektedirler. Maliye bölümü mezunlarının esas olarak kamu sektörüne yönelik yetiştirilmesi gerektiğini düşünenlerin oranı %65'tir. Maliye eğitiminin istihdam alanları ile ilgili yeterli bilgiye sahibim diyenler %34, yeterli bilgiye sahip değilim diyenler %40, kararsızlar ise %25,9'luk paya sahiptirler. Katılanlar ve katılmayanlar birbirlerine yakın değerler almışlardır. Ortalama değer 2,90 ile kararsızlığı göstermektedir. Bölümlerinde mezuniyet sonrası iş seçenekleri konusunda kapsamlı rehberlik, bilgilendirme ve danışmanlık hizmeti verildiğine katılanlar %12,4; katılmayanlar %75,9; kararsızlar %11,7'lik pay almışlardır. Katılmayanlar içinde "kesinlikle katılmıyorum" diyenlerin oranı daha yüksektir (%39,4). Ortalama değer 2'dir. Öğrencilerin %74,8'i kurum sınavlarında başarılı olabilmek için yardımcı eğitim almaksızın lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli görmemektedirler. %82,5'i ise çalışma kariyerine başlamak için ek yeterlikler/özellikler aramak zorunda kalacağını düşünmektedir.

Lisans derecelerinin uluslararası çapta geçerli olmadığını düşünenler %63,4'lük pay alırken, maliye bölümlerinin Avrupa'da tam eşdeğerliğinin olmamasının diplomaların tanınması konusunda sorun yaratabileceğine katılanların oranı ise %62,6'dır.

Üniversitelerinin öğrencilere sağladığı sosyal imkanların yeterli olduğunu düşünenlerin oranı %20, yeterli olduğuna katılmayanların oranı %63,9'dur. Dezavantajlı gruplara yönelik yeterli eğitim imkanı sunulduğunu belirtenlerin oranı %23,1; buna katılmayanların oranı %42,7 ve kararsızların oranı %34,1'dir. Dezavantajlı gruplara yönelik yeterli sosyal hizmet sunulduğunu ifade edenlerin oranı ise %20,4; katılmayanların oranı %44,1; kararsızların oranı ise %35,5'tir. Dezavantajlı öğrencilere yönelik hizmetler konusunda katılmayanlar ile kararsızların oranı birbirine yakın seyretmektedir. Ortalama değerleri sırasıyla 2,67 ve 2,62'dir. Genel olarak öğrencilere sağlanan sosyal imkanların yeterliliği ise bu soru grubu arasında en düşük ortalama değere sahiptir (2,27).

Öğrencilerin Bologna Süreci'nde maliye eğitimi ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek ortalama değeri 4,33 ile 37.soru almıştır. Buna göre öğrenciler maliye eğitiminde teorik bilgiler ile uygulamayı belirli bir ölçüde dengelemek gerektiğine katılmaktadırlar. İkinci sırayı 4,10 ile 58.soru, üçüncü sırayı 4,06 ile 29.soru almıştır. Buna göre öğrenciler çalışma kariyerine başlamak için ek

yeterlikler/özellikler aramak zorunda kalacaklarına, ders programının yeni gelişmeleri de dikkate alacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğine katılmaktadırlar.

En düşük ortalama değer ise 1,74 ile 42.soruya aittir. İkinci sırayı 1,87 ile 50.soru, üçüncü sırayı 1,90 ile 28. ve 49. sorular almaktadır. ECTS kredilerinin kendilerine yeterince tanıtıldığına, fakülte yönetim düzeyinde öğrencilerin karar alma süreçlerine yeterince dahil edildiklerine, üniversite genelinde öğrencilerin yönetim düzeyinde karar alma süreçlerine yeterince dahil edildiklerine, bölümlerinde okutulan yabancı dil derslerinin yeterli olduğuna katılmamaktadırlar.

3.2. Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Ki-kare bağımsızlık testi, nominal (sınıflama) ya da ordinal (sıralama) ölçekli iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan bir testtir (Baş, 2008: 183). Ki-kare testiyle iki değişken arasında bağımsızlığın olup olmadığını tespit edebilmek için teorik frekanslar ile gözlemlenen frekanslar arasındaki farklar incelenir. Frekans değerlerinin birbirine yakın olması bağımsızlık olduğunu, değerlerin farklı olması ise bağımsızlık olmadığını gösterir (Turanlı ve Gürış, 2000: 722). Değişkenlerin birbirinden bağımsız olması, aralarında bir ilişkinin bulunmamasını ifade eder (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007: 239).

Öğrencilerin bulundukları sınıfla Bologna Süreci'nden haberdar olup olmamaları, yurtdışında bulunup bulunmamaları, yurtdışındaki öğrenim fırsatlarından yararlanmayı düşünüp düşünmemeleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için ki-kare testleri yapılmıştır.

Testlerin sonuçlarına göre öğrencilerin bulundukları sınıflara göre Bologna Süreci'nden haberdar olup olmamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır [p değeri (kuyruk olasılığı) 0,008]. 4.sınıf 1.öğretim öğrencilerinin %18,5'i daha önce Bologna Süreci'ni duyduklarını ifade ederken, bunu 4.sınıf 2.öğretim öğrencileri %17,6 ile takip etmektedir. En düşük oran ise 3.sınıf 1.öğretim öğrencilerine aittir (%13,4). 1. ve 2. öğretim olmaları dikkate alınmadan 3. ve 4. sınıf olarak gruplama yapıldığında sonuçlar iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p=0,002$). 3.sınıfta okuyan öğrencilerin %14,3'ü daha önce Bologna Süreci kavramını duyduklarını ifade etmişlerdir. 4.sınıfta okuyan öğrencilerin ise %18,1'i Süreç'ten haberdardırlar. 4.sınıf öğrencilerinin Bologna Süreci'nden 3.sınıf öğrencilerine göre daha fazla haberdar olduğu söylenebilir. 4.sınıf öğrencilerinin mezuniyetlerinin yakın olması ve okul bitirme kaygıları nedeniyle zaman zaman derslerde ve müfredatta değişiklik yapılmasını gerektiren Bologna Süreci hakkında daha bilgili oldukları düşünülebilir. Öğretim türü esas alınarak yapılan ki-kare testine göre 1.ve 2.öğretim öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p=0,330$).

Öğrencilerin öğrenimlerinin bir döneminde yurtdışında bulunup bulunmamaları, 3. veya 4. sınıf olmalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0,015$). 4.sınıf öğrencilerinin %1,5'i yurtdışında bulunmuşken, bu oran 3.sınıf öğrencileri için % 0,7'dir. Yurtdışına giden öğrencilerin %60,5'i 4.sınıf öğrencisidir. Öğretim türleri ile öğrencilerin yurtdışına gidip gitmemeleri arasında ise bir ilişki yoktur ($p=0,516$).

Öğrencilerin okudukları sınıfla, kayıtlı oldukları öğretim türü birlikte ele alınarak yapılan ki-kare testi sonuçları, 4 grup arasında yurtdışında öğrenim fırsatlarından yararlanmayı düşünüp düşünmemelerine göre bir farklılaşma olduğunu göstermektedir

($p=0,000$). Öğrenimlerinin bir dönemini yurtdışında geçirmeyen öğrencilere yöneltilen yurtdışına gitmek isteyip istemediklerine dair soruya verilen yanıtlara bakıldığında 3.sınıf 2.öğretim öğrencilerinin bu konuda daha istekli oldukları görülmektedir (%55,3). Onları %49,1 ile 3.sınıf 1.öğretim öğrencileri izlemektedir. 4.sınıf öğrencilerinin 3.sınıf öğrencilerine göre yurtdışına gitmeyi daha az düşündükleri görülmektedir. Mezuniyetleri yakın olan 4.sınıf öğrencilerinin böyle bir tutum sergilemesi doğaldır. En düşük oran %37,8 ile 4.sınıf 1.öğretim öğrencilerine aittir.

1.ve 2.öğretim ayrımı olmaksızın öğrencilerin okudukları sınıfa göre yurtdışındaki öğrenim fırsatlarından yararlanmayı düşünüp düşünmemeleri konusunda bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için ki-kare testi yapılmıştır. p değeri 0,05'ten küçüktür ($p=0,000$). 3. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır. 3.sınıfların %51,4'ü yurtdışındaki öğrenim fırsatlarından yararlanmayı düşünürken, 4.sınıfların %38,9'u bu konuda isteklidir. 3.sınıfların yurtdışına gitme konusunda daha istekli oldukları görülmektedir. Öğrencilerin kayıtlı oldukları öğretim türüne ilişkin yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre ($p=0,016$), 2.öğretim öğrencileri yurtdışına gitme konusunda daha isteklidirler. 1.öğretim öğrencilerinin %44,7'si, 2.öğretim öğrencilerinin %48,8'i öğrenim görmek için yurtdışına gitmeyi düşünmektedirler.

3.3. Öğrencilerin Bologna Süreci ve Maliye Eğitime İlişkin Görüşlerindeki Farklılıkların Analizi

Likert ölçekli sorulara Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapıldığında tüm soruların p değeri 0,000 bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu durumda H_0 hipotezi reddedilir. Değişkenler normal dağılmamaktadır. Normal dağılım şartı sağlanamadığı için parametrik testler yerine parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Parametrik testler daha güçlü testler olmalarına karşın, normal dışı dağılım gösteren verilere parametrik test uygulanması doğru sonuçlara ulaşılmasını engeller (Sipahi, ve diğ., 2010, 183).

İki bağımsız örneğin aynı anakütleden gelip gelmediğini test etmek için parametrik testlerin varsayımları yerine getirilemediğinde t testi yerine Mann-Whitney U Testi kullanılır (Turanlı ve Güriş, 2000: 709). Test hesaplanırken ilk olarak, her iki gruba ilişkin veriler küçükten büyüğe sıralanır. Sıralanan tüm bu verilere 1'den n 'e kadar (n veri sayısı) sıra numarası verilir. Sıralamaya konan gözlemler eşit olduğunda, ortak değerlere bunlara karşılık gelen sıraların ortalaması verilir. Son aşamada iki gruba ilişkin sıralamaların toplamı hesaplanır (Altunışık ve diğ., 2005: 185-186).

İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eden Kruskal Wallis analizinde, k tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırılır. Bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve gözlemlerin birbirinden bağımsız olması gerekir (Büyüköztürk, 2012: 158). Kruskal Wallis H testinde, Mann-Whitney U testinde yapıldığı gibi, önce değerler sıralanır, daha sonra sıralama değerlerinin ortalamaları karşılaştırılır (Sipahi ve diğ. 2010: 194).

3.3.1. Bologna Süreci'ne İlişkin Görüşlerindeki Farklılıkların Analizi

Öğrencilerin Bologna Süreci'ne ilişkin görüşlerinde, öğrenimlerinin bir döneminde yurtdışında bulunup bulunmamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık gösteren soruya ilişkin sonuçlar Tablo 7'de özetlenmiştir. Buna göre öğrenimleri sırasında yurtdışına

giden ve gitmeyen öğrencilerin Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımı konusundaki görüşleri farklılık göstermektedir ($p=0,001$). Yurtdışına gitmeyenler, Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımının yeterli olmadığına katılırlarken (3,62); yurtdışına gidenler “kesinlikle katılmaktadırlar” (4,50).

Tablo 7. Mann-Whitney U Testi Sonuçları Özet Tablosu (s.18)

	s21	Ortalama	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
s18 Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımı yeterli değildir.	Evete	4,50	1,967E3	1,602E5	-3,340	,001
	Hayır	3,62				

Yurtdışındaki öğrenim olanaklarından yararlanmak isteyenler ve istemeyenlerin Bologna Süreci'ne yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre 4 sorunun p değeri 0,05'in altındadır (10, 11,12,18). İstatistiksel olarak anlamlı bulunan farklar Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Mann-Whitney U Testi Sonuçları Özet Tablosu (s.10, s.11, s.12, s.18)

	s25	Ortalama	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
s10	Evete	3,51	3,491E4	7,595E4	-2,477	,013
	Hayır	3,26				
s11	Evete	3,43	3,578E4	7,682E4	-2,006	,045
	Hayır	3,23				
s12	Evete	3,60	3,275E4	7,380E4	-3,637	,000
	Hayır	3,27				
s18	Evete	3,76	3,404E4	7,508E4	-2,943	,003
	Hayır	3,48				

Yurtdışında öğrenim görmek isteyenlerin ortalama değerleri daha yüksektir. Bologna Süreci'nin öğrencilerin başarısı üzerinde pozitif bir etkisi olacağına yurtdışına gitmek isteyenler katılırlarken (3,51), yurtdışına gitmek istemeyenler bu konuda kararsız kalmışlardır (3,26). Bologna Süreci'nin öğrencilerin yükseköğretim yönetişimine katılımını arttıracak bir fırsat olması konusunda yurtdışına gitmek istemeyenler daha kararsızdır (3,23). Yurtdışına gitmek isteyenlerin ortalama değeri “katılıyorum”a yakın bir değer almıştır (3,43). Yurtdışına gitmek isteyenler, Bologna Süreci'nin üniversiteden alacakları diplomaya uluslararası ek bir değer sağlayacağına katılırlarken (3,60), yurtdışına gitmek istemeyenler bu konuda kararsız kalmıştır (3,27). Yurtdışına gitmek isteyenler, Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımını yeterli bulmazken (3,76), yurtdışına gitmek istemeyenler bu konuda kararsızdırlar (3,48).

Öğrencilerin okudukları sınıfa göre Bologna Süreci hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 10, 11 ve 13. soruların p değerleri 0,05'in altındadır. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan farklar Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Özet Tablosu (s.10, s.11, s.13)

	s2	Ortalama	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
s10	3.sınıf-1.Öğretim	3,51	8,889	3	,031
	3. sınıf-2.Öğretim	3,16			
	4.sınıf-1.Öğretim	3,35			
	4.sınıf-2.Öğretim	3,46			
s11	3.sınıf-1.Öğretim	3,46	14,977	3	,002
	3. sınıf-2.Öğretim	3,13			
	4.sınıf-1.Öğretim	3,19			
	4.sınıf-2.Öğretim	3,56			
s13	3.sınıf-1.Öğretim	3,14	9,036	3	,029
	3. sınıf-2.Öğretim	2,97			
	4.sınıf-1.Öğretim	2,89			
	4.sınıf-2.Öğretim	3,24			

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, 10.soru için 3.sınıf 2.öğretim öğrencilerinin, 3.sınıf 1.öğretim ve 4.sınıf 2.öğretimleri öğrencileri ile arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (sırasıyla $p=0,006$; $p=0,046$). 3.sınıf 2.öğretim öğrencileri, Bologna Süreci'nin öğrencilerin başarısı üzerinde pozitif bir etkisi olacağı konusunda kararsız kalırken (3,16), 3.sınıf 1.öğretim öğrencileri buna katılmaktadırlar (3,51). 4.sınıf 2.öğretim öğrencileri kararsız olmakla birlikte, “katılıyorum”a oldukça yakın bir değer almışlardır (3,46). Tablo 11'den de görülebileceği gibi 4 grup arasında en düşük ortalama değer 3.sınıf 2.öğretim öğrencilerine aittir.

11.soru için yapılan Mann-Whitney U test sonuçlarına bakıldığında, 3.sınıf 2.öğretim öğrencileri ve 4.sınıf 1.öğretim öğrencilerinin; 3.sınıf 1.öğretim ve 4.sınıf 2.öğretim öğrencilerinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (3.sınıf 2.öğretim ile 3.sınıf 1.öğretim öğrencilerine ilişkin p değeri 0,013; 3.sınıf 2.öğretim ile 4.sınıf 2.öğretim öğrencilerine ilişkin p değeri 0,003; 4.sınıf 1.öğretim ile 3.sınıf 1.öğretim öğrencilerine ilişkin p değeri 0,014; 4.sınıf 1.öğretim öğrencileri ile 4.sınıf 2.öğretim öğrencilerine ilişkin p değeri 0,003'tür.). Bu durum ortalama değerlere bakıldığında da açıkça görülmektedir. 3.sınıf 2.öğretim (3,13) ve 4.sınıf 1.öğretim öğrencileri (3,19) en düşük ortalama değerlere sahip gruplardır. 4.sınıf 2.öğretim öğrencileri 3,56 ile en yüksek ortalama değere sahip olurken, onları 3,46 ortalama ile 3.sınıf 1.öğretim öğrencileri izlemektedir. 4.sınıf 2.öğretim öğrencileri, “Bologna Süreci'ni öğrencilerin yükseköğretim yönetişimine katılımını arttıracak bir fırsat olarak görüyorum” ifadesine katılırlarken, 3.sınıf 2.öğretim ve 4.sınıf 1.öğretim öğrencileri bu konuda kararsız kalmışlardır. 3.sınıf 1.öğretim öğrencileri de bu konuda kararsız olmakla birlikte ortalama değeri “katılıyorum”a yakındır.

13.soru için 4.sınıf 1.öğretim öğrencilerinin 3.sınıf 1.öğretim ve 4.sınıf 2.öğretim öğrencileri ile arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla $p=0,025$; $p=0,005$). Bologna Süreci'nin üniversite mezunlarının istihdam olanaklarını arttırması konusunda tüm gruplar kararsız olmakla birlikte 4.sınıf 1.öğretim öğrencileri en düşük ortalama değere sahip gruptur (2,89). En yüksek ortalama değere sahip grup 3,24 ile 4.sınıf 2.öğretim öğrencileridir. Bunları 3,14 ile 3.sınıf 1.öğretim öğrencileri takip etmiştir.

3.3.2. Maliye Eğitime İlişkin Görüşlerindeki Farklılıkların Analizi

Öğrencilerin maliye eğitime ilişkin görüşlerinde; Bologna Süreci'ni duyup duymamaları, öğrenimleri için yurtdışına gidip gitmemeleri, yurtdışına gitmeyi düşünüp düşünmemelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Belirgin (yorumlamaya elverişli) farklılık çıkan sorular aşağıda ele alınmıştır.

Mann-Whitney U testi sonucunda, öğrencilerin yurtdışına gidip gitmemelerine göre maliye eğitime ilişkin görüşlerindeki anlamlı ve belirgin farklılıklar Tablo 10'da özetlenmiştir. Yurtdışına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında 3 soru için (34,48,54) belirgin farklılık göze çarpmaktadır. Maliye bölümünün, verilen eğitimin içeriği bakımından fakülte'deki diğer bölümlerden belirgin bir farkı olmadığına yurtdışına gidenler katılmazken (2,45), yurtdışına gitmeyenler bu konuda kararsızdırlar (2,93). Maliye bölümü mezunlarının esas olarak kamu sektörüne yönelik yetiştirilmesi gerektiği konusunda yurtdışına gidenler kararsız kalırken (3,26), yurtdışına gitmeyenler buna katılmaktadırlar (3,69). Daha önce öğrenimlerinin bir döneminde yurtdışında bulunan öğrenciler, yurtdışı programlarına ne şekilde başvurulduğu/nasıl bir süreç izlendiği hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarına katılırlarken (3,61), yurtdışına gitmeyen öğrenciler ise yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler (2,27).

Tablo 10. Mann-Whitney U Testi Sonuçları Özet Tablosu (s34, s48, s54)

	s21	Ortalama	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
s34	Evet	2,45	5,474E4	5,548E4	-2,133	,033
	Hayır	2,93				
s48	Evet	3,61	3,352E4	6,454E6	-5,647	,000
	Hayır	2,27				
s54	Evet	3,26	5,325E4	5,399E4	-2,404	,016
	Hayır	3,69				

Öğrencilerin bulundukları sınıfa göre maliye eğitimi ile ilgili düşüncelerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. 25 sorunun p değeri 0,05'in altında değer almıştır (26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 50, 51, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63). Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit edebilmek için Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı ve belirgin farklılık çıkan sorular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (s31, s35, s43, s47)

	s2	Ortalama	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
s31	3.sınıf-1.Öğretim	3,42	20,817	3	,000
	3. sınıf-2.Öğretim	3,27			
	4.sınıf-1.Öğretim	3,53			
	4.sınıf-2.Öğretim	3,50			
s35	3.sınıf-1.Öğretim	3,47	25,438	3	,000
	3. sınıf-2.Öğretim	3,46			
	4.sınıf-1.Öğretim	3,67			
	4.sınıf-2.Öğretim	3,68			
s43	3.sınıf-1.Öğretim	2,53	49,005	3	,000
	3. sınıf-2.Öğretim	2,57			
	4.sınıf-1.Öğretim	2,27			
	4.sınıf-2.Öğretim	2,31			
s47	3.sınıf-1.Öğretim	2,56	23,078	3	,000
	3. sınıf-2.Öğretim	2,46			
	4.sınıf-1.Öğretim	2,35			
	4.sınıf-2.Öğretim	2,38			

Mann-Whitney U testlerinin sonuçlarına göre 31.soru için 3.sınıf 2.öğretim öğrencileri ile diğer gruplar arasında ve 3.sınıf 1.öğretim ile 4.sınıf 1.öğretim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. 3.sınıf 2.öğretim-3.sınıf 1.öğretim gruplarına ilişkin p değeri 0,011; 3.sınıf 2.öğretim-4.sınıf 1.öğretim gruplarına ilişkin p değeri 0,000; 3.sınıf 2.öğretim-4.sınıf 2.öğretim gruplarına ilişkin p değeri 0,001 ve 3.sınıf 1.öğretim-4.sınıf 1.öğretim gruplarına ilişkin p değeri 0,033'tür. İktisat derslerinin maliye eğitimi içindeki ağırlığının artırılması gerektiği konusunda en düşük ortalamayı 3,27 ile 3.sınıf 2.öğretim öğrencileri almıştır. 3.sınıf 1.öğretim öğrencileri de bu konuda kararsız olmakla birlikte, ortalamaları "katılıyorum"a yakın bir değer almıştır (3,42). 4.sınıf öğrencileri iktisat derslerinin ağırlığının artırılması gerektiğine katılmaktadırlar. En yüksek ortalamayı 3,53 ile 4.sınıf 1.öğretim öğrencileri almıştır.

35. soru için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre 3. ve 4.sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (3.sınıf 1.öğretim-4.sınıf 1.öğretim gruplarına ilişkin $p=0,000$; 3.sınıf 1.öğretim-4.sınıf 2.öğretim gruplarına ilişkin $p=0,000$; 3.sınıf 2.öğretim-4.sınıf 1.öğretim gruplarına ilişkin $p=0,001$; 3.sınıf 2.öğretim-4.sınıf 2.öğretim gruplarına ilişkin $p=0,002$). Ortalama değerlere bakıldığında 4.sınıf öğrencilerinin aldıkları maliye eğitiminin piyasadaki gelişmelerden uzak ve teoride kaldığına katıldıkları, 3.sınıf öğrencilerinin ise bu konuda kararsız kaldıkları görülmektedir.

Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre 43. soru için 3. ve 4.sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (3.sınıf 1.öğretim-4.sınıf 1.öğretim; 3.sınıf 1.öğretim-4.sınıf 2.öğretim; 3.sınıf 2.öğretim-4.sınıf 1.öğretim; 3.sınıf 2.öğretim-4.sınıf 2.öğretim grupları için p değeri 0,000'dır). 4.sınıf öğrencileri yaşamboyu öğrenme ile kazanılan bilgi ve becerilerin bölümlerinde dikkate alındığına katılmazken, 3.sınıf öğrencileri bu konuda kararsızdırlar.

"Bölümümüzün uluslararası işbirliği ve hareketlilik anlaşmalarını yeterli buluyorum." sorusu için hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre 3.sınıf 1.öğretim öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında ve 3.sınıf 2.öğretim öğrencileri ile 4.sınıf 1.öğretim öğrencileri arasında anlamlı

farklılık bulunmaktadır (3.sınıf 1.öğretim-4.sınıf 1.öğretim gruplarına ilişkin $p=0,000$; 3.sınıf 1.öğretim-4.sınıf 2.öğretim gruplarına ilişkin $p=0,001$; 3.sınıf 2.öğretim-4.sınıf 1.öğretim gruplarına ilişkin $p=0,034$). Ortalama değerlere bakıldığında 4.sınıf öğrencileri uluslararası işbirliği ve hareketlilik anlaşmalarını yeterli bulmazken, 3.sınıf 1.öğretim öğrencilerinin bu konuda kararsız (2,56) oldukları görülmektedir. 3.sınıf 2.öğretim ile 4.sınıf 1.öğretim öğrencileri uluslararası işbirliği ve hareketlilik anlaşmalarını yeterli bulmamakla birlikte, 3.sınıf 2.öğretim öğrencilerinin ortalama değeri (2,46) kararsızlığa yakın bir değer almıştır. 3.sınıf 1.öğretim öğrencileri kararsızken, diğer gruplar bu ifadeye katılmamaktadırlar.

4. SONUÇ

2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 30 maliye bölümünde 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanan anket sonuçları, öğrencilerin bölümlerdeki Bologna reform düzenlemelerine katılımının hemen hemen hiç olmadığını, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%84,1) Bologna Süreci'nden haberdar olmadığını göstermektedir. 4.sınıf öğrencilerinin Bologna Süreci'nden 3.sınıf öğrencilerine göre daha fazla haberdar olduğu söylenebilir.

Bölümlerde ders müfredatı düzenlenirken, program çıktıları ve öğrenme çıktıları hazırlanırken, ECTS kredileri belirlenirken Bologna Süreci'nde önemli paydaşlardan biri olan öğrencilerin görüşlerine başvurulması öğrenci odaklı öğrenim ve düzenlemelerin kağıt üstünde kalmaması açısından önem taşımaktadır. Bologna Süreci ile ilgili öğrenciler seminer, konferans gibi bilgilendirme toplantıları ile bilgilendirilebilirler. Ayrıca öğrencilerin bölüm, fakülte ve üniversite genelinde yönetim düzeyinde karar alma süreçlerine yeterince dahil edilmediklerini düşündükleri göz önüne alındığında, öğrencilerle etkileşimin sağlanması ihtiyacı göze çarpmaktadır.

Bologna Süreci'nden haberdar olan öğrencilerin genel olarak en az yarısının Bologna Süreci'nin güçlü yönleri konusunda olumlu baktığı görülmektedir. Sadece mezunların istihdam olanaklarını arttırması konusunda kararsızlar en yüksek payı almışlardır. Eleştiriler konusundaki bulgular çeşitlilik arz etmektedir. Bologna Süreci'nin standardizasyona yol açarak özerklik ve esnekliği azaltması ile yükseköğretimin ticarileşmesine yol açması konusunda kararsızların oranı öğrencilerin yarısına yaklaşmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin yarısından çoğu, Bologna Süreci'ne öğrencilerin katılımını yeterli bulmamakta ve Bologna Süreci'nin sadece şeklen uygulandığı görüşüne katılmaktadırlar. Bologna Süreci'nin sosyal boyutunun zayıf kalması ve beyin göçünü arttırması konusunda ortalama olarak kararsızdırlar.

Bologna'nın önemli eylem başlıklarından biri olan hareketliliğin çok düşük olduğu gözlenmiştir. Bunda Avrupa'da birkaç yer dışında maliye bölümü olmamasının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yurtdışında öğrenim görme fırsatları ile ilgili bölümleri tarafından yeterli bilgilendirme yapılmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin yarıdan fazlası öğrenimleri sırasında yurtdışına gitmek istememektedirler (%53,7). Yurtdışına gitme konusunda 3.sınıflar daha isteklidir. Mezuniyetleri yakın olan 4.sınıf öğrencilerinin böyle bir tutum sergilemesi doğaldır. 2.öğretim öğrencileri 1. öğretim öğrencilerine göre daha isteklidir.

Yurtdışı programları ile ilgili bilgilendirme ve yönlendirme yapılması hareketliliğin artmasına katkı sağlayabilir. Öğrenimleri için yurtdışına giden öğrencilerin kredilerini saydırma konusunda sıkıntı çekmediği görülmektedir. Avrupa'da birkaç yer dışında maliye bölümü olmadığı düşünüldüğünde öğrencilerin daha çok diğer iktisadi ve idari bilimler

programlarına gittikleri söylenebilir. Dolayısıyla, aynı program olmasından çok yürütülen ders programı ve ders içeriklerinin uyumlu olmasının daha belirleyici olduğu öne sürülebilir. Bunun için ders programlarının güncel gelişmeleri de içine alacak ve dünya ile uyumlu olacak şekilde düzenlenmesi, seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi, özellikle yabancı dilde verilen derslerin yaygınlaştırılması önerilebilir. Anket sonuçlarına göre öğrenciler temel derslerin verildiğini düşünürken, yabancı dil derslerinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin yarısı (%50,1) seçmeli derslerin yeterli sayı ve çeşitlilikte olmadığını düşünmektedir. Ortalama olarak ise öğrenciler bu konuda kararsızdırlar. Ayrıca, muhasebe ve vergi hukuku derslerinin ağırlığının artırılmasını istemektedirler.

Öğrenciler öğretimde bilgi iletişim teknolojilerinin yeterince kullanılmadığını, etkin ve işlevsel bir akademik danışmanlık hizmeti verilmediğini düşünmektedirler. Derslerin öğrencilerin katılımıyla etkileşimli olarak gerçekleşmesi konusunda ortalama olarak kararsız oldukları görülmektedir. Öğrencilerin büyük kısmı derslerin ve öğretim elemanlarının performansı ile ilgili görüşlerinin dikkate alınmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu yaşamboyu öğrenme ile kazanılan bilgi ve becerilerin bölümlerinde dikkate alındığına ve maliye eğitiminin uzaktan eğitime uygun olduğuna katılmamaktadırlar.

Öğrenciler maliye bölümü mezunlarının çoğunluğu için genel istihdam alanının kamu sektörü olduğunu düşünmektedirler. Çalışma kariyerine başlamak için ek yeterlikler/özellikler aramak zorunda kalacaklarına, ders programının yeni gelişmeleri de dikkate alacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğine katılmaktadırlar. Kurum sınavlarında başarılı olabilmek için yardımcı eğitim almaksızın lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli görmemektedirler. Bölümlerinde mezuniyet sonrası iş seçenekleri konusunda kapsamlı rehberlik, bilgilendirme ve danışmanlık hizmeti verilmediğini düşünmektedirler.

Bologna Süreci'nde mezunların istihdam edilebilirliğine büyük önem verilmektedir. Bu noktadan hareketle öğrenciler alanları ile ilgili istihdam imkanları ile ilgili bilgilendirilmelidirler. Bu bağlamda mezunlar, işverenler, meslek kuruluşlarıyla birlikte çeşitli toplantılar, konferans, seminer ve etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin aktif katılımıyla düzenlenen bu etkinliklerde dış paydaşlar, kamu ve özel sektör istihdam alanları ile emek piyasasında aranan özellikler, istihdamı kolaylaştıran bilgi ve becerilere yönelik sunumlar gerçekleştirebilirler. Ders planları hazırlanırken dış paydaşların görüş ve önerileri dikkate alınabilir. Ayrıca derslere uygulamacıların katılması sağlanarak öğrencilerin teorinin yanı sıra pratik bilgi ve beceriler edinmesi kolaylaştırılabilir.

NOTLAR

1. Bu çalışma hazırlanırken maliye eğitimi ile ilgili literatür de incelenmiştir. İlgilenen araştırmacılar için Türkiye'de maliye eğitimi ile ilgili öne çıkan çalışmalar şu şekilde özetlenebilir: Akdoğan, A. (1986). Maliye Eğitiminde Hukuki Yaklaşım Hakkında Bir Yorum, *Türkiye 1. Maliye Eğitimi Sempozyumu*, 22-24 Nisan 1985, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir, 17-30; Anıl, H. (1988). Maliye Lisans ve Yüksek Lisans Eğitim Sorunları-Bazı Düşünceler. *III. Türkiye Maliye Eğitimi Sempozyumu*, 24-26 Nisan 1987, Gebze, Acar Matbaacılık Tesisleri, İstanbul, ss.141-144; Arın, T. (2002). Türkiye'de Maliye Eğitimi: Maliye Ders Programları 1994-1995 ve 2001-2002, *17. Türkiye Maliye Sempozyumu*, Avrupa Birliği'ne Geçiş Süreci ve Türk Kamu Maliyesinin Uyumu, 22-25 Mayıs 2002, Fethiye, Türmob Yayını, ss. 462- 488; Batırel, Ö.F. (1986). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Bugüne Kadar İzlenen Maliye Eğitimi ve Politikası- Yorum. *Türkiye 1. Maliye Eğitimi Sempozyumu*, 22-24 Nisan 1985, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi, 71-77; Batırel, Ö.F. (22-25 Mayıs 2002). Dünya İktisadi Süreçleri Karşısında Maliye Eğitiminin Gelişimi. *17. Türkiye Maliye*

Sempozyumu, Avrupa Birliği'ne Geçiş Süreci ve Türk Kamu Maliyesinin Uyum. Türmob Yayını, 459-462; Görgün, S. (1989). Panel: Maliye Eğitimi. *IV. Türkiye Maliye Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Mayıs 1988, Çeşme, İzmir, Aslar Matbaacılık AŞ., İzmir, ss.214-216; Nadaroğlu, H. (1986). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Bugüne Kadar İzlenen Maliye Eğitimi ve Politikası. *Türkiye 1. Maliye Eğitimi Sempozyumu*, 22-24 Nisan 1985, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir, ss.49-69; Öncel, M ve A. Kumrulu (1986). Maliye Eğitiminde Hukuki Yaklaşım, *Türkiye 1. Maliye Eğitimi Sempozyumu*, 22-24 Nisan 1985, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir,1-16.; Sezgin, S. (2007). Panel: Türkiye'de Maliye Eğitimi ve Maliye Sempozyumları. *21.Türkiye Maliye Sempozyumu*, Kamu Maliyesinde Güncel Gelişmeler, 10-14 Mayıs 2006, Lara, Antalya, Pozitif Matbaa, Ankara, 304-316; Sezgin, S. ve F. Deyneli (Ed.). (2007). *Maliye Söyleşileri Sorunlar-Öneriler*. Ankara:Naturel Yayınevi.

KAYNAKÇA

- AAMODT, P.O., HOVDHAUGEN, E. and BIELFELDT, U., 2010, Serving the Society? Historical and Modern Interpretations of Employability, *Higher Education Policy*, 23, 271-284.
- AKBULUT, Y., 2010, *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları, Sık Kullanılan İstatistiksel Analizler ve Açıklamalı SPSS Çözümleri*, İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S. ve YILDIRIM, E., 2005, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Geliştirilmiş 4.baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- ANTONELLI, G., CAMILLO, F., CAMMELLI, A., DI FRANCIA, A., GHISELLI, S. and SGARZI, M., 2009, Graduates' Employment and Employability After the "Bologna Process" Reform. Evidence from the Italian Experience and Methodological Issues. AlmaLaurea Inter-University Consortium. Prepared for the: *International Conference – DECOWE Development of Competencies in the World of Work and Education*. 24-26 September 2009. University of Ljubljana, Slovenia. Provisional draft. August 2009, <http://ssrn.com/abstract=1547150>
- BAŞ, T., 2008, *Anket: Anket Nasıl Hazırlanır? Anket Nasıl Uygulanır? Anket Nasıl Değerlendirilir?*, 5.baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- BIRTWISTLE, T., 2009, Towards 2010 (and then beyond)-the context of the Bologna Process, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (1), March, 55-63.
- Bucharest Communiqué, Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, 2012, <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010, http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., 2012, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, 16.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

- CROSIER, D., PURSER, L., and SMIDT, H., 2007, *Trends V: Universities Shaping The European Higher Education Area*. EUA Publications.
- DE PABLOS, S.P. (27 November 2008). University Rectors Warn of Growing Opposition to "Bologna Process". *Herald Tribune. El Pais* (English edition). Madrid. s.3.
- DÍAZ, M.J.F., SANTAOLALLA, R. C. and GONZÁLEZ, A.G., 2010, Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges, *High Educ.* 60, 101–118.
- EKİNCİ, C. Ergin and BURGAZ, B., 2007, Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- ERİŞ, E., 2009, Yüksek Öğretimdeki Küreselleşme Rüzgarı Karşısında Öğrenci-II, *Cumhuriyet Bilim Teknoloji*, 8 Mayıs, <http://eng.iku.edu.tr/file/QW2694QO.pdf>
- ESIB, 2003, ESIB and the Bologna Process - creating a European Higher Education Area for and with students.
- FIGUEROA, F.E., 2010, The Bologna Process as a hegemonic tool of Normative Power Europe (NPE): the case of Chilean and Mexican higher education, *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 247-256.
- HOFFMAN, D.M., VÄLIMAA J. and HUUSKO, M., 2008, Chapter 15 The Bologna Process in Academic Basic Units: Finnish Universities and Competitive Horizons. J. Välimaa ve O.-H. Ylijoki (ed.). *Cultural Perspectives on Higher Education*, Springer, 227-243.
- HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE, The Bologna Process, Fourth Report of Session 2006-07.
- HTSPE, 2008, The EU –Russia Cooperation Programme, Mid-Term Evaluation of Tempus in Russia – Assessing the contribution of Tempus to the Bologna process in Russia Final Report, Project No. 2006/130642 – Version 1, February, http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/eval/russia_en.pdf.
- JING, X., 2008, A critical analysis of the barriers to achieving the Bologna Process, *Front. Educ China*, 3(4), 607–622.
- JOHNSTON, B. and ELTON, L., 2005, German and UK Higher Education and Graduate Employment: The Interface Between Systemic Tradition and Graduate Views, *Comparative Education*, 41(3), August, 351-373.
- KEHM, B.M. and TEICHLER, U., 2006, Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process, *Tert Educ Manag.* 12, 269–282.
- KEHM, B.M., MICHELSEN, S. and VABØ, A., 2010, Towards the Two-cycle Degree Structure: Bologna, Reform and Path Dependency in German and Norwegian Universities, *Higher Education Policy*. 23, 227-245.

- KIVINEN, O. and NURMI, J., 2003, Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. *Higher Education and Work: A Comparison of Ten Countries, Comparative Education*, 39 (1), Feb., 83-103.
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade, 28-29 April 2009, [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf)
- MUSSELIN, C., 2009, The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France. A. Amaral et al. (eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research, Higher Education Dynamics* 26, Springer Science+Business Media B.V. , 181-205.
- OPREAN, C., 2007, Adequately Responding to “Reform” and “Anti-Reform” Pressures in the Romanian Higher Education System under the Bologna Process, *Higher Education in Europe*, 32(1), 91-97.
- OSYM, 2009 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-11477/2009-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-ki-.html>
- OSYM, 2011 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12584/2011-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-ki-.html>
- PALFREYMAN, D., 2008, The legal impact of Bologna implementation: exploring criticisms and critiques of the Bologna process, *Education and the Law*, 20(3), September, 249-257.
- PECHAR, H., 2007, “The Bologna Process” A European Response to Global Competition in Higher Education, *The Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 109-125.
- PORTELA, M., SÁ, C., ALEXANDRE, F. and CARDOSO A.R., 2009, Perceptions of the Bologna Process: What Do Students’ Choices Reveal?, *High Educ.* 58, 465-474.
- PUSZTAI, G. and SZABÓ, P.CS., 2008, The Bologna Process as a Trojan Horse Restructuring Higher Education in Hungary, *European Education*, 40(2), Summer, 85-103.
- RAKIC, V., 2001, Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany, *Higher Education Policy*, 14 (3), September, 225-240.
- RAUHVARGERS, A., DEANE, C and PAUWELS, W., 2009, *Bologna Process Stocktaking Report* 2009, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf

- REICHERT, S., and TAUCH, C., 2003, *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*. EUA, July.
- RICH, D., 2010, The Bologna Process in European Higher Education, *International Encyclopedia of Education*, 566-572.
- ROBINSON, D., 2009, Bologna Process Poses Dangers & an Opportunity, *CAUT Bulletin*, Apr, 56, 4, CBCA Complete, pg. A5.
- SERRANO-VELARDE K. and STENSAKER, B., 2010, Bologna — Realising Old or New Ideals of Quality?, *Higher Education Policy*, 23, 213–226.
- SİPAHİ, B., YURTKORU, E.S. and ÇİNKÖ, M., 2010, *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*, 3.baskı, İstanbul: Beta.
- SURSOCK, A. and SMIDT, H., 2010, *Trends 2010: A decade of Change in European Higher Education*, EUA Publications.
- THE EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY(EACEA P9 Eurydice), 2009, Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Eurydice_report.pdf
- TURANLI, M. ve GÜRİŞ, S., 2000, *Temel İstatistik*. İstanbul:Der Yayınları.
- TÜRKİYE BOLOGNA REHBERLERİ ULUSAL TAKIMI, (ed.) Lerzan Özkale, *Bologna Süreci’nin Türkiye’de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu*, Ankara, 2007
- VEIGA, A. and AMARAL, A., 2006, The Open Method of Coordination and The Implementation of The Bologna Process, *Tert Educ Manag*, 12, 283–295.
- VEIGA, A. and AMARAL, A., 2009, Survey on the Implementation of the Bologna Process in Portugal, *High Educ.*, 57, 57–69.
- VOEGTLE, E.M., KNILL, C. and DOBBINS, M., 2011, To What Extent Does Transnational Communication Drive Cross-national Policy Convergence? The Impact of the Bologna Process on Domestic Higher Education Policies, *High Educ.* 61, 77–94.
- YAZICIOĞLU, Y. ve ERDOĞAN, S., 2007, *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Genişletilmiş 2.baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- EHEA official website, <http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=262> 30.01.2012
- The official Bologna Process website July 2007 - June 2010, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>