

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ VE
EĞİTİM FAKÜLTELERİ LİSANS PROGRAMLARININ
AKREDİTASYONUNDA GELİŞMELER VE
DENEYİMLER**

DOKTORA TEZİ

OKAN DEDE

**ANKARA
OCAK, 2024**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ VE
EĞİTİM FAKÜLTELERİ LİSANS PROGRAMLARININ
AKREDİTASYONUNDA GELİŞMELER VE
DENEYİMLER**

DOKTORA TEZİ

OKAN DEDE

DANIŞMAN: PROF. DR. FATMA MIZIKACI

**ANKARA
OCAK, 2024**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Okan DEDE adlı öğrencinin hazırladığı “Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarının Akreditasyonunda Gelişmeler ve Deneyimler” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Yüksel KAVAK	
Üye	Prof. Dr. Fatma MIZIKACI (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Berna ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN	
Üye	Doç. Dr. Elif İLHAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Okan DEDE

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ LİSANS PROGRAMLARININ AKREDİTASYONUNDA GELİŞMELER VE DENEYİMLER

DEDE, Okan

Doktora Tezi, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma MIZIKACI

Ocak, 2024 xx + 341 Sayfa

Çalışmanın amacı Türkiye'deki yükseköğretim kurumları ve Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde lisans programları bağlamında kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerine ilişkin yasal temeller, süreçler, uygulamalar ve deneyimlerle ilgili değerlendirme yapmaktır. Bir durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği betimsel araştırma özellikleri taşımaktadır. Araştırmada incelenen belgeler ve çalışma grubunu Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yasal düzenlemelerine ilişkin kanun ve yönetmelikler, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yapısını oluşturan kurumlara ilişkin belgeler, EPDAD tarafından akredite edilen programlarda görev yapan öğretim elemanları, yöneticiler, eğitim alan öğrenciler ve akreditasyonda görev alan değerlendiriciler oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama yöntemi görüşme ve doküman incelemesidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doküman inceleme formları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda yükseköğretim paydaşlarının hesap verilebilirlik, nitelikli eğitim, kalite, eşitlik, standartlaşma, sürekli gelişim ve sistemin doğru işlemesi gibi kavramlar çerçevesinde akreditasyon uygulamalarına olumlu yaklaşıtları ortaya çıkmıştır. Buna karşın akreditasyon uygulamalarının dokümantasyon yoğunluğu, gerçeklerle örtüşmeme, akreditasyon ziyaret tarihlerinin belli ve kısa süreli olması, akreditasyon sistemine ilişkin paydaşların bilgilendirilmemesi, değerlendiricilerin alan uzmanı olmaması ve

akreditasyonun amacının bilinmemesi gibi nedenlerle eleştirildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular kapsamında akreditasyon sürecine ilişkin tüm paydaşlara bilgilendirme çalışmalarının yapılması, akredite edilecek program paydaşları ve akredite edecek kurum arasında sürekli bir iletişimin kurulması, akreditasyon çalışmalarının lisansüstü düzeyde de yapılması, EPDAD değerlendirici havuzunun nitelik ve nicelik açısından zenginleştirilmesi ve akreditasyon sürecindeki dokümantasyon yoğunluğunun azaltılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretimde kalite, yükseköğretimde akreditasyon, öğretmen eğitimi programları, öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon



ABSTRACT

QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION AND DEVELOPMENTS AND EXPERIENCES IN THE ACCREDITATION OF UNDERGRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION FACULTIES

DEDE, Okan

Dissertation, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Fatma MIZIKACI

January, 2024, xx + 341 Pages

The aim of the study is to evaluate the legal foundations, processes, practices, and experiences related to quality assurance and accreditation systems in the context of undergraduate programs at higher education institutions and Faculties of Education/Educational Sciences in Turkey. Designed as a case study, this research adopts a qualitative research approach with descriptive research characteristics. The documents and study group examined in the research consisted of laws and regulations regarding quality assurance and accreditation in higher education institutions in Turkey, documents related to the institutions that constitute the structure of quality assurance and accreditation in higher education institutions in Turkey, faculty members and administrators working in programs accredited by EPDAD, students studying in these programs, and evaluators involved in accreditation. The data collection methods of the research were interviews and document analysis. Semi-structured interview forms and document review forms developed by the researcher were used as data collection tools in the research. The data obtained from the research were analyzed through content analysis and descriptive analysis methods. As a result of the research, it has been revealed that stakeholders in higher education have a positive approach to accreditation practices within the framework of concepts such as accountability, quality education, equality, standardization, continuous improvement, and proper functioning of the system. However, it has been found that accreditation practices were criticized for reasons such as documentation density, inconsistency with reality, accreditation visit dates being certain and short-term, stakeholders not being informed about the

accreditation system, evaluators not being experts in the field, and the purpose of accreditation not being known. Within the scope of the findings, it was recommended to inform all stakeholders regarding the accreditation process, establish continuous communication between the program stakeholders to be accredited and the accrediting institution, carry out accreditation studies at the postgraduate level, to enrich the EPDAD evaluator pool in terms of quality and quantity, and reduce the documentation intensity in the accreditation process.

Key Words: Quality in higher education, accreditation in higher education, teacher education programs, accreditation in teacher education programs



ÖNSÖZ

Doktora eğitimime başladığımdan itibaren bana destek olan, sistemli bir bilimsel araştırma sürecini yönlendirmemde bana katkı sağlayan ve desteğinin mezuniyetim sonrasında da sona ermeyeceğinden emin olduğum danışmanım Prof. Dr. Fatma MIZIKACI'ya teşekkürlerimi sunarım. Eleştirileri ve önerileriyle doktora tezimin daha nitelikli hale gelmesini sağlayan saygıdeğer Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Yüksel KAVAK ve Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN hocalarıma teşekkür ederim.

Tezime görüş ve önerileriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Berna ASLAN ve Doç. Dr. Elif İLHAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde bana destek olan ve var olabilme nedenlerimin başında gelen babama, anneme, abime ve kız kardeşime çok teşekkür ederim.

Ve en özel teşekkürlerimi de evlendiğimiz günden beri benimle doktora sürecini yaşayan ve zor zamanlarımda beni ayağa kaldıran eşim Sevgi Çisem'e sunuyorum.

Son olarak doğduğu günden itibaren bana şans ve başarı getiren biricik oğlum Kuzey'e tez çalışmamı ithaf ediyorum.



Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR/SİMGELER	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	7
Önem.....	7
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar.....	9
BÖLÜM 2.....	11
KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
Yükseköğretimde Kalite	11
Yükseköğretimde Kalite Hareketine Etki Eden Temel Unsurlar.....	11
Uluslararasılaşma	13
Küresel Rekabet	15
Üniversite Sıralamaları.....	17
Yükseköğretimde Büyüme ve Devletin Değişen Rolü	18
Akademik Kalite	20
Akademik Kalite Geliştirme.....	21
Akademik Kalite ve Öğrenci Değerlendirmeleri.....	23
Akademik Kalite ve Mükemmellik	24
Kalite ve Toplam Kalite Yönetiminin Ortaya Çıkışı	25
Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Temelleri	27
Müşteri Memnuniyeti/Müşteri Odaklılık	31
Önce İnsan Anlayışı	32
Tam Katılım	33
Sürekli Gelişim.....	34
Kalite Güvencesi	40
Değerlendirme.....	40
Kalite Değerlendirmesi	42
Yükseköğretimde Akreditasyon ve Kalite İlişkisi	42

Yükseköğretimde Akreditasyonun Boyutları	45
Akreditasyonun Hesap Verilebilirliği	47
Akreditasyona İlişkin Eleştiriler, Eksiklikler ve Problemler	50
Yükseköğretimde Program Akreditasyonu ve Program Değerlendirme İlişkisi	54
Tarihsel Süreç İçerisinde Kalite Güvencesi ve Akreditasyonun Amerika ve Avrupa Boyutu.....	59
Tarihsel Süreç İçerisinde Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyonun Türkiye Boyutu	70
Tarihsel Süreç İçerisinde Öğretmen Eğitimi Sisteminin ve Akreditasyonun Türkiye Boyutu.....	72
İlgili Araştırmalar	77
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	77
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	87
BÖLÜM 3.....	95
YÖNTEM	95
Araştırmanın Modeli.....	97
Araştırmanın Çalışma Grubu	102
Araştırmanın Birinci Amacı Kapsamında İncelenen Çalışma Belgeleri.....	102
Araştırmanın İkinci Amacı Kapsamında İncelenen Çalışma Belgeleri	104
Araştırmanın Üçüncü Amacına Yönelik Çalışma Grubu.....	105
Araştırmanın Veri Toplama Araçları	108
Araştırmanın Birinci ve İkinci Amacına Yönelik Belgelere İlişkin Veri Toplama Araçları.....	109
Araştırmanın Üçüncü Amacına Yönelik Veri Toplama Araçları	110
Verilerin Toplanması	112
Araştırmanın Birinci ve İkinci Amacına Yönelik Belgelere İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizi	113
Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizi.....	114
Araştırmacının Rolü.....	116
Geçerlik ve Güvenirlilik.....	117
BÖLÜM 4.....	123
BULGULAR VE YORUMLAR	123
Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum	123
Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvence Sistemleri ve Akreditasyona Yönelik Yasal Düzenlemelerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum	123
Akreditasyon Kuruluşlarının Yapı ve İşleyişinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	133
Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK).....	140
Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD).....	145
Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK).	153

Ulusal Düzeyde Akreditasyonun Kurumsallaşma Sürecine Yönelik Gelişmelere İlişkin Bulgular ve Yorum	157
Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum	169
EPDAD Kurumsal Yapılanması ve İşleyişinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum	169
Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerinde Akreditasyonun Yaygınlaşmasının Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum	182
Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum	183
Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Değerlendirilen Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	184
Akreditasyon Sürecindeki Beklentilerin Ne Olduğuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.	184
Ziyaret Öncesindeki Hazırlık Süreci	185
Kurum Ziyaretindeki Beklentiler.....	186
Program Akreditasyonunun Gerekliliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	188
Kalite.....	189
Eşitlik.....	191
Hesap Verilebilirlik	193
Olumsuz Etkiler	195
Program Akreditasyonunun Eğitim-Öğretime Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri	198
Nitelik Artışı	199
Benzer Özellikler Kazandırılması.....	201
Sistemin Doğru İşlemesi.....	203
Rekabet.	205
Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konulara İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri	206
İş Yükünün Azaltılması	206
Bilgilendirme Eksikliğinin Giderilmesi.....	208
İnsan Unsuru	209
Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	211
Program Akreditasyonunun Gerekliliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri	212
Standartlaşma.....	212
Kalite.....	215
Hesap Verilebilirlik	217
Motivasyon	219
Program Akreditasyonunun Eğitim-Öğretime Etkilerine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri.....	220
Nitelikli Eğitim.	225
Sürekli Gelişim.	189
Öğretimin Değerlendirilmesinin İyileştirilmesi.....	225

Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konulara İlişkin	
Yöneticilerin Görüşleri.....	226
Hazır Bulunuşluk	227
Bilgi Eksikliği	229
Sistemsal Problemler.	235
Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Öğrencilerin	
Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	232
Öğrencilerin Akreditasyonu Bilme Durumu ve Kaynağına İlişkin Bulgular.	233
Program Akreditasyonunun Öğrenme Süreçlerine Etkisine İlişkin Öğrencilerin	
Görüşleri	234
Nitelikli Eğitim	235
Kontrol Edilebilir Sistem	237
Kurum İtibarı	239
Gerçeklerle Örtüşmeme	240
Program Akreditasyonunun Üniversite veya Bölüm Seçme Tercihlerine	
Etkisine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri	241
Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Değerlendiricilerin	
Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	243
EPDAD Değerlendirici Eğitimine İlişkin Değerlendiricilerin Görüşleri	244
Sistemsal Avantajlar	245
Geliştirilmesi Gereken Noktalar.	247
EPDAD Akreditasyon Sistemine İlişkin Değerlendiricilerin Görüşleri.....	248
Akreditasyon Standart Alanları	249
Akreditasyon Ziyaretleri	251
Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konulara İlişkin	
Değerlendiricilerin Görüşleri	253
Akreditasyon Süreci ve İş Bölümü	254
Standart Alanları ve Kanıt Oluşturmak	255
Diğer Etkenler.....	257
BÖLÜM 5.....	259
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	259
Sonuçlar ve Tartışma	259
Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreçlerinin	
Mevcut Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	259
Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerindeki Program Akreditasyon Süreçlerinin	
Etkililiğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	261
Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Katılımcıların	
Görüşlerine İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar ve Tartışma.....	263
Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Değerlendirilen	
Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	266
Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Yöneticilerin	
Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	268
Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Öğrencilerin	
Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	269

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Değerlendiricilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	271
Öneriler	273
Araştırmacılar İçin Öneriler	273
Uygulayıcılar İçin Öneriler	274
Akreditasyon Kuruluşları İçin Öneriler	274
KAYNAKLAR	277
EKLER	319
EK 1. Etik Kurul Onayı	320
EK 2. Araştırma Grubundaki Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri	320
EK 3. Değerlendirilen Öğretim Elemanları İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	327
EK 4. Yöneticiler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	329
EK 5. Akreditasyon Süreçlerinde Görev Alan Değerlendiriciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	331
EK 6. Öğrenciler İçin Odak Grup Görüşme Formu	333
EK 7. Aydınlatılmış Onam Formu	335
EK 8. Doküman İnceleme Formu 1	338
EK 9. Doküman İnceleme Formu 2	338
BENZERLİK BİLDİRİMİ	340
ÖZGEÇMİŞ	341

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. ABD’de Yükseköğretim Akreditasyonunun Tarihsel Dönemleri	62
Tablo 2. Bologna Sürecinde Önem Verilen Temalar	67
Tablo 3. 1923-1981 Dönemi Öğretmen Yetiştiren Kurumlar	72
Tablo 4. 1990’lı Yılların Başında Öğretmen Yetiştirme Süreçlerinde Kaliteyi Arttırmaya İlişkin Yapılan Çalışmalar	74
Tablo 5. Akreditasyon ve Kalite Güvence Sistemlerine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	77
Tablo 6. Araştırmada Yöntem Süreci	96
Tablo 7. Araştırmanın Birinci Temel Amacının Alt Amaçları ve İncelenen Çalışma Belgeleri	103
Tablo 8. Araştırmanın İkinci Temel Amacının Alt Amaçları ve İncelenen Çalışma Belgeleri	105
Tablo 9. Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler	106
Tablo 10. Görüşme Yapılan Yöneticilere İlişkin Bilgiler	107
Tablo 11. Görüşme Yapılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler	107
Tablo 12. Görüşme Yapılan Değerlendiricilere İlişkin Bilgiler	108
Tablo 13. Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları	109
Tablo 14. Çalışmanın Analiz Aşamaları ve Yapılan Çalışmalar	120
Tablo 15. Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi ve Akreditasyona Yönelik Yasal Düzenlemelere İlişkin Gelişmeler	124
Tablo 16. Tescil Süresi Devam Eden Akreditasyon Kuruluşları.....	134
Tablo 17. YÖKAK Tarafından Tescillendirilen Akreditasyon Kuruluşları	135
Tablo 18. MÜDEK’e İlişkin Genel Bilgiler	141
Tablo 19. MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri	144
Tablo 20. TEPDAD’a İlişkin Genel Bilgiler	147
Tablo 21. TEPDAD Ulusal Standartları	149
Tablo 22. FEDEK’e İlişkin Genel Bilgiler	154
Tablo 23. FEDEK Değerlendirme Ölçütleri.....	156
Tablo 24. YÖKAK Bünyesindeki Komisyonlar ve Görevleri	159
Tablo 25. KDDP, KAP ve İP arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar.....	168
Tablo 26. EPDAD’a İlişkin Genel Bilgiler	170

Tablo 27. EPDAD Kalite Güvencesi ve Sürekli Gelişim Birimleri'ne Bağlı Komisyonlar ve Görevleri.....	175
Tablo 28. EPDAD Akreditasyon Modeli	177
Tablo 29. EPDAD Öğretmen Eğitimi Standartlarının Sınıflandırılması	179
Tablo 30. EPDAD Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Sistemlerinde Standart Alanlarının Standart Gruplarına Göre Dağılımı.....	181
Tablo 31. Akreditasyon Sürecindeki Beklentilerin Ne Olduğuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	184
Tablo 32. Akreditasyon Sürecinin Gerekliliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	188
Tablo 33. Akreditasyon Sürecinin Eğitim-Öğretime Olan Etkisine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	198
Tablo 34. Akreditasyon Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Konular Bağlamında Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	206
Tablo 35. Akreditasyon Sürecinin Gerekliliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri	212
Tablo 36. Akreditasyon Sürecinin Eğitim-Öğretime Olan Etkisine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri.....	220
Tablo 37. Akreditasyon Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Konulara İlişkin Yöneticilerin Görüşleri.....	227
Tablo 38. Öğrencilerin Programlarının Akredite Olma Durumunu Bilmelerine İlişkin Bilgiler	233
Tablo 39. Akreditasyon Sürecinin Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri.....	235
Tablo 40. Programların Akredite Olma Durumunun Öğrencilerin Üniversite veya Bölüm Seçme Tercihlerine Etkisine İlişkin Bilgiler	241
Tablo 41. EPDAD Değerlendirici Eğitimine İlişkin Değerlendirici Görüşleri	244
Tablo 42. Akreditasyon Sisteminin Özelliğine İlişkin Değerlendiricilerin Görüşleri ..	249
Tablo 43. Akreditasyon Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Konular Bağlamında Değerlendiricilerin Görüşleri	253
Tablo 44. Farklı Katılımcı Gruplardan Elde Edilen Verilere İlişkin Karşılaştırmalı Tablo	264

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Durum Çalışması Desenleri.....	100
Şekil 2. Araştırma Sürecinde Kullanılan Durum Çalışması Deseni.....	102
Şekil 3. Doküman İncelemesi Sürecinde Yapılan İşlemler	113
Şekil 4. MÜDEK Akreditasyon Değerlendirme Süreci ve Kararları	144
Şekil 5. Yükseköğretimde Kurumsal Dış Değerlendirme Süreci	164
Şekil 6. Yükseköğretimde Kurumsal İç Değerlendirme Süreci	165
Şekil 7. Kurumsal Akreditasyon Programı Süreci.....	167
Şekil 8. EPDAD Teşkilat Yapısı	172

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Grafik 1. 2018-2022 Yılları Arasında Akredite Olan Programlara İlişkin Veriler	182
Grafik 2. Akredite Edilen Öğretmen Eğitimi Programlarının Üniversite Türleri	183

KISALTMALAR/SİMGELER

AAA	Avrupa Araştırma Alanı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
CHEA	Amerikan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulu
CEENQA	Central European Network of Quality Agencies
DEDAK	Dil Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
DEPAD	Diş Hekimliği Eğitim Programları Akreditasyon Derneği
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ECZAKDER	Eczacılık Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
EFAK	Öğretmenlik Eğitimi Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu
EFDEK	Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi
EHEA	European Higher Education Area
ENAE	European Network for Accreditation of Engineering Education (Avrupa Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Ağı)
ENQA	The European Association for Quality Assurance in Higher Education (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği)
EPDAD	Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda Kalite Güvencesi için Standartlar ve Kılavuzları)
EQAR	Avrupa Kalite Güvencesi Kaydı

FEDEK	Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
FEF	Fen Edebiyat Fakültesi
FEFAK	FEF Öğretim Programları Akreditasyon Kurulu
FEFKON	Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlar Konseyi
HEPDAK	Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
İAA	İlahiyat Akreditasyon Ajansı
İLEDAK	İletişim Araştırmaları Derneği
İP	İzleme Programı
KAP	Kurumsal Akreditasyon Programı
KDDP	Kurumsal Dış Değerlendirme Programı
KGBR	Kurum Geri Bildirim Raporu
KİDR	Kurum İçi Değerlendirme Raporu
MAK	Mühendislik Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu
MDK	Mühendislik Dekanları Konseyi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MİAK	Mimarlık Eğitimi Akreditasyon Derneği
MÜDEK	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
NCATE	National Council For Accreditation of Teacher Education (Ulusal Öğretmen Akreditasyon Konseyi)
PEMDER	Peyzaj Mimarlığı Eğitim ve Bilim Derneği
SABAK	Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
SPORAK	Spor Bilimleri Derneği
STAR	Sosyal Beşeri ve Temel Bilimler Akreditasyon ve Rating Derneği
TEPDAD	Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
TKY	Toplam Kalite Yönetimi

TPD	Türk Psikologlar Derneği
TURAK	Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu
UATEAK	Uluslararası Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu
UNESCO	Birleşmiş Milletler, Eğitim, Bilim ve Kùltür Örgütü
UTEAK	Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu
VEDEK	Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
WFME	World Federation of Medical Education
YÖDEK	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖDGED	Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu
ZİDEK	Ziraat Fakùlteleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölüm; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve önemli kavramların tanımlarını içektir.

Problem

Küresel anlamda gerçekleşen ve özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında meydana gelen siyasi olaylardan sonra güven ve sorumluluk kavramları önem kazanmış, yükseköğretim kurumları merkezi olmayan bir yapıda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürme eğiliminde olmuş ve ülkelerinin sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sorumluluk almaya başlamışlardır (Meek, 2000). Bu gibi yönelimlerin değerlendirme ve sorumluluk gibi yeni kavramların eğitim alanında ortaya çıkmasına neden olduğu ifade edilebilir. Bu yeni atmosferde değişimlerin etkisiyle birçok ülkede “yükseköğretimde kalite” sorunu gündeme gelmiştir (Erdem, 2013). Yükseköğretimde uluslararasılaşma sonucunda küreselleşmiş yükseköğretimin zorunluluğu ortaya çıkarken bu eğilim “hesap verebilirlik ve şeffaflık için artan bir talebe” yol açmıştır (Smidt, 2015). Ayrıca 1980’li yıllardan itibaren denetim toplumu da güç kazanmaya başlamıştır (Power, 1999).

Günümüzün ihtiyaçları ve koşulları düşünüldüğünde eğitimin bu ihtiyaçlara uyumlu hale getirilmesi konusu gündeme gelmiş ve eğitimde kalite kavramına ilgi artmıştır (Bergh, 2011). Kalitenin eğitim süreçlerindeki önemi ve kalite değerlendirme yöntemlerinin eğitimi ne şekilde geliştirebileceğine ilişkin sorular eğitim paydaşları tarafından cevap aranan sorular haline gelmiştir (Dromey, 1993). Bu soruların gündeme gelme nedeninin ise ülkelerin varlıklarını sürdürebilmesi ve küresel dünyada rekabet edebilecek güce kavuşabilmesi için nitelikli mezunların gerekliliği olduğu belirtilebilir. Eğitim sürecinin kaliteli olması öğrencilerin başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Yorke, 1999). Bu kapsamda yükseköğretimde en önemli paydaşlarından olan öğrenciler ve öğretim elemanları için dikkat odağı eğitim süreci üzerinde olabilir. Bu

nedenlerle kaliteyi eğitim sürecinde birleştirici bir kavram olarak nitelendirmek mümkündür (Harvey, Green ve Burrows, 1993).

Kalite güvence sistemleri kurumlar, ürünler, programlar, hizmetler ve süreçler hakkında bilgiler vererek tüm bunların iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Nicholson, 2011). Bununla birlikte kalite güvencesi algısı çok boyutlu ve bağlamsal bir olgudur. Söz konusu bu durum kalite güvencesi uzmanları, akademik personel ve öğrenciler arasında görüş farklılığına neden olmaktadır (Smidt, 2015). Yükseköğretimde kalitenin birkaç kilit boyutu mükemmellik, değer, tutarlılık, ihtiyaç ve beklentileri karşılama olarak sıralanabilir. Ancak hiçbir kalite güvence çerçevesi kalitenin tüm yönlerini ele alamamaktadır, dolayısıyla ne tür bir kalitenin değerlendirileceği konusunda seçimler yapılması gerekmektedir (Harvey, 2004). Kalitenin “refah”, “mükemmellik” ve “iyi uygulama” gibi olumlu terimlerle ilgili sayısız tanımı vardır (Frazer, 1992; Harvey ve Green, 1993). Bununla birlikte Frazer’a (1992) göre kalite “çok yönlü” olabilir. Harvey ve Green’e (1993) göre ise kalite “değer yüklüdür”. Ayrıca Green (1994) kalitenin “özgürlük” veya “adalet” gibi soyut bir kavram olduğunu belirtmektedir. Scott (1995) ise yükseköğretimde genel, kabul edilmiş bir kalite tanımının olmadığını ileri sürmektedir.

Kalite güvence sistemi için ortak bir çerçevenin oluşturulması öğrenme tasarımı, içeriği ve pedagojisinin tutarlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacaktır (Puzziferro ve Shelton, 2008). Barnett’a (1994) göre yükseköğretimde iki kalite anlayışı vardır. Bunlardan ilki akademideki somut değer ve fikri mülkiyet kavramlarıdır. Başka bir ifadeyle herhangi bir sonuçtan ziyade söz konusu olan yükseköğretim paydaşlarının katkılarının niteliğidir. Belirli bir kalitede eğitim hizmetini sürdüren kuruluşların personel niteliği, öğrencilerin istekliliği, daha yüksek finansman desteği ve artan özerklik nedeniyle daha güçlü hale geldiklerinden bahsetmek mümkündür. Diğer bir kalite anlayışı ise yükseköğretimin girdi ve çıktılara sahip bir ürün olarak görüldüğü performans anlayışıdır. Bu görüşe göre yükseköğretimin kalitesi performans göstergelerinden anlaşılabilir. Eğitimde kalite anlayışı ile ülkeler daha nitelikli bir eğitim verme idealiyle yola çıkmalarının yanı sıra diğer ülkelerin mezunlarıyla uluslararası düzeyde rekabet edebilen mezunlar yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Barnett, 1994).

Yükseköğretimde kalite iyi bir derece elde etmek için aşılması gereken belirli eşik olarak nitelendirilebilmektedir (Harvey vd., 1993). Yükseköğretimde kalite kavramını mezuniyet oranları, mezun öğrencilerin istihdamı, kaynakların verimli

kullanımı, standart sınavlardan alınan puanlar, hesap verebilirlik, eğitimden faydalanabilecek kişilerin ne derecede bu eğitime ulaşabildiği, sınıf mevcudu, öğretim elemanı sayısı, öğretim elemanı/öğrenci oranı, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, öğrenme sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisi gibi unsurlarla ilişkilendirebilmek mümkündür (Worthen ve Berry, 2002).

Yükseköğretimde kalite arayışları öncelikle kurumsal değerlendirmelerle, ardından da toplam kalite yöntemi (TKY) gibi yaklaşımlarla sürdürülmüş ve son yıllarda akreditasyon uygulamaları işe koşılmaya başlanmıştır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013). Akreditasyon bir programın veya kurumun dış uzmanlar grubu tarafından daha önceden belirlenmiş kalite standartları doğrultusunda işleyişlerinin değerlendirilmesi ve onaylanmasını içeren kalite değerlendirme yöntemidir (Jones, 2002; Sanyal ve Martin, 2007; Skolnik, 2010). Bir kalite değerlendirme yöntemi olan akreditasyon kurum veya programlar tarafından yaygın bir biçimde tercih edilmektedir (Volkwein, 2010). Eğitim sürecinde özellikle de yükseköğretimde akreditasyon akademik kaliteyi teminat altına almak ve iyileştirmek için kullanılan bir öz-denetim süreci olarak görülmektedir (Davenport, 2001). Başka bir ifadeyle akredite edilmiş bir yükseköğretim kurumundan mezun olacak öğrenciye kaliteli eğitim alacağının garantisi verilmiş olur (First World Summit on Accreditation, 2012). Akreditasyon sonunda kurumlar veya programların kalite standartlarına ulaştıklarını ispat ederek bu süreci akreditasyon belgesi ile belgelendirme hedefini taşıdıkları ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle akreditasyonun bir parçası olarak kurumlar veya programların akreditasyon standartlarını ne ölçüde karşıladıklarını göstermesi beklenmektedir.

Akreditasyon konusuna şüpheli yaklaşımların varlığından bahsetmekte de fayda bulunmaktadır. Bazı akreditasyon çalışmalarının amaçlarına uygun yapılmadığını ve kalitesiz bir sonuç ortaya çıkardığını söylemek mümkün olacaktır (Harvey, 2002; OECD, 2009; Shray, 2006). Bunun önüne geçilebilmesinin en önemli yollarından biri yükseköğretimde şeffaflık ve hesap verilebilirlik kapsamında öğrencilerin öğrenme süreçlerine odaklanmasıdır (Aktan ve Gencel, 2010; El-Khawas, 1998). Aksi takdirde akreditasyon çalışmalarının kurumlara süreç ve uygulamalarını iyileştirme şansı vermekten yoksun kalacağı belirtilebilir. Çünkü bireylerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşması son derece önemliyken bu hedeflere ulaşılabilmesi için iyi bir ders tasarımı, etkili bir öğrenme/öğretme stratejisi, donanımlı öğretim elemanları ve öğrenmeyi mümkün kılan bir ortamın gerekliliğinin belirtilmesinde de fayda bulunmaktadır (Sanyal ve Martin, 2007).

Eğitim programları çalışmalarında bireylerin entelektüel gelişimlerini üst düzeye çıkarma, toplumun başarılı bireyleri olarak öğrencilerin ne bilmeleri gerektiğine odaklanma, bireylerin süreç içerisindeki deneyiminin önemine odaklanma ve bireylerin okullardaki ırksal, kültürel, sınıfsal farklılıklara karşı aktif rol oynayarak toplumu yapılandırmalarına odaklanma gibi farklı eğilimler bulunmaktadır (Schubert, 1996). Bu farklı eğilimlerin eğitim programları çalışmalarını daha nitelikli hale getirme çabasında olduğu ifade edilebilir. Ancak bu süreçlerde önemli olan sorgulamadır. Teori ve pratiğin bir araya getirildiği sorgulamaya dayalı yöntem problemlerin çözülebilmesi için kullanılabilir (McKeon, 2016).

Bütün problemlerin birbirine benzemediğinin kavranması çözüm yollarının belirlenmesinde önem taşımaktadır. Program geliştirme çalışmalarında başarıya ulaşabilmek için tüm paydaşların ilgili süreçlere katılımının son derece önemli olduğu belirtilebilir. Çağdaş program geliştirme anlayışlarında program geliştirme çalışmalarında sorumluluk alan kişi veya grupların arasında bilgi ve tecrübe paylaşımı mümkün olmaktadır. Bu tür çalışma gruplarında tüm paydaşların minimum bir sınırlama çerçevesinde çalışmaları ve paylaşım yapmaları bir gerekliliktir (Frymier ve Hawn, 1970; Taba, 1962). Dolayısıyla program çalışmalarının işbirlikçi çalışmayı gerektiren bir süreç olduğu ifade edilebilir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

Hem uluslararası hem ulusal program geliştirme tarihi incelendiğinde program geliştirme alanının sürekli bir gelişim içinde olduğu ifade edilebilir. Toplumsal değişimler, ülkeler arası savaşlar ve çekişmeler, ulusal krizler, ekonomi alanındaki bunalımlar, toplumsal yapıda değişen ideal insan tanımı eğitimdeki beklentileri çeşitlendirmekte ve bu çeşitlilik programlara yön veren ideolojilerde ve programlarda değişikliğe neden olmaktadır. Program geliştirmede sistematik anlayışta programların önceden adım adım hazırlanması, öğrenciye kazandırılacak davranışların standartlarının oluşturulması ve ürüne yönelik bir değerlendirme yapılması eğilimi bulunmaktadır (Null, 2011). Buna karşın öğrenme hususunda her bireyin istenilen standartlarda başarılı olması günümüzde de tartışılan bir konu olmuştur. Bu durumun eğitimde özellikle standartlaşmaya gidilmesi ve daha iyi vatandaş yetiştirme kavramının doğmasında etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca çıktılarda hesap verilebilirlik seçeneklerinin sunulması önemli bir adım olarak sistematik program kuramlarında ön plana çıkmaktadır (Tingey, 2009). Çünkü gelişmiş ülkelerde bir idea haline gelen hesap verilebilir sistemlerin belirlenen hedeflere ulaşılabilmesinde ve kurumların motivasyonlarının artırılmasında önemli bir rol oynadığı belirtilebilir. Ayrıca Null'a (2011) göre sistematik program

bağlamında rekabet ve hesap verilebilirlik bir programın iyileştirilmesinde etkili olan mekanizmalardır.

Eğitimin değişime ihtiyaç duyan bireyler ve toplumlar için son derece önemli olduğu ifade edilebilir. İnsanların söz konusu değişimi gerçekleştirebilmelerinde bilgi ve zekânın önemini de vurgulamakta fayda vardır. Bu nedenlerle Dewey de eğitimin amacının insanları yetiştirmek olduğundan bahsederek eğitimin bireyleri yönlendirebilecek temel bilgileri bireylere kazandırdığını dile getirmiştir (Guttek, 2014). Bir başka ifadeyle eğitim bireylerin dünyalarının yeniden inşası yoluyla gündelik yaşamlarını sürdürmelerini sağlamalı ve üretken kapasiteleri geliştirmelidir. Bu nedenlerle eğitimin hesap verilebilir olması sosyal düzenin sağlanmasında da faydalı olabilir. Sosyal dinamiklerin ve toplumun sürekli değiştiği bir atmosferde söz konusu değişikliklerden kaynaklanan problemlere rasyonel çözümler getirebilmek için hesap verilebilirliğin de ön planda olduğu bir ortam gerekmektedir. Dolayısıyla okul programlarının yapısı, işlevi ve değerlendirme süreçleri bireylerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduracak bir bakış açısına sahip olmalıdır (Kridel, 2010). Çünkü en iyi programların içeriği belirli bir zaman ve bağlamda değişiklik göstermelidir. Programlardaki temel amacın anlamlı bir değişim yaratma arzusunu bireylere kazandırma fikri göz önünde bulundurulduğunda (Stoller, 2018) akreditasyonun okulun eğitim kalitesi için önemli olduğu kabul edilen hedeflere ve standartlara bağlı olduğunun bir işareti olduğu ifade edilebilir.

Programlar daha büyük bir amaca hizmet ederek ahlaki ve entelektüel yönlerin birbirine bağlı kalmasına katkıda bulunabilirler (Null, 2011). Ancak bu şekilde programlar paydaşların da desteğiyle yeni ekonomik, sosyal ve politik bir düzen oluşturabileceklerdir (Kridel, 2010). Bu ideaya ulaşabilmek için de paydaşlar sosyal devrimciler gibi hareket etmeli ve radikal dönüşüm hedefiyle gücü ellerinde bulundurmalıdır (Counts, 2013). Buna karşın her okulun programının ayrıcalıklı öğrencilerin toplumda destek kazanmaları yerine azınlık öğrencileri aşağı pozisyonda tutmaya çanak tutan bir kültürel bir araç haline gelme ihtimali bulunmaktadır. Ancak program geliştirme alanında ekonomik ve sosyal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması hedefi önemli bir mihenk taşı olmalıdır. Bunu sağlamanın yolu ise tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken sabit bir bilgi sisteminin kurulmasından ziyade bilginin sürekli değiştiği bu nedenle de programın da sürekli gelişmesi gerektiği düşüncesinin ön plana çıkarılmasıdır (Kridel, 2010). Bu bağlamda güçlü grupların hâkimiyeti koruduğu kurumsallaştırılmış programlar olan resmi bilgilerin yerine akredite edilen bir kurum

veya programın eğitim faaliyetlerinin işe koşulması güven ortamına destekte bulunabilir.

Akreditasyon yalnızca kaliteyi değerlendirmekle kalmayıp aynı zamanda kurumlar ve programlar hakkında güvenilir bilgi sağlamak, hesap verebilirliği teşvik etmek ve başarılı iyileştirme çabalarını belirlemek yoluyla kurumlara katkıda bulunmaktadır (Aktan ve Gencel, 2010). Akreditasyon süreçlerinin eğitim kurumları ve programları için kalitenin güvenilir bir göstergesi olduğu düşünüldüğünde akreditasyon olmadan eğitimin kalitesinden veya bir kurum/programın vaatlerini yerine getireceğinden emin olmak zordur. Bu nedenlerle kurumlar mevcut ve gelecekteki öğrencilerine kalite ve güvenilirliklerini kanıtlamak için kalite güvence sistemleri ve akreditasyona önem vermektedirler. Kalite güvence sistemleri yükseköğretim kurumlarının bütün işleyiş süreçlerine ilişkin bilgiler toplamı olmasına karşın (ENQA, 2007, 2008) yükseköğretim kurumlarında yapılan akreditasyon çalışmalarında geliştirilmesi gereken noktaların olduğu belirtilebilir.

Türk yükseköğretim sisteminin küresel çaptaki niceliksel ve niteliksel gelişmelerden etkilendiğini de ifade etmek mümkün olacaktır. 2024 yılında vakıf ve devlet üniversiteleri sayısının 200'ün üzerinde olduğu düşünüldüğünde söz konusu yükseköğretim kurumlarından yarısından fazlasının 21. yüzyılın ilk çeyreğinde kurulduğunun belirtilmesinde fayda bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2024a). Ayrıca güncel verilere bakıldığında Türkiye yükseköğretim sisteminde devlet ve vakıf üniversitelerinde 90'nın üzerinde Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültesi bulunmaktadır (YÖK, 2024b). Ancak Türkiye özellikle son yıllarda gelişmiş ülkelerin aksine yükseköğretimde niteliksel dönüşümler yerine niceliksel artışlarla ilgilenmiş ve bu durum yükseköğretim kurumlarındaki eğitim kalitesine olumsuz yönde etmiştir.

Özetle, Yükseköğretimde akreditasyon süreçlerinin niteliği, işleyişi ve durumuna ilişkin değerlendirmelerin eksik olduğu düşünülmektedir. Akreditasyon uygulamalarına ilişkin Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültesi paydaşlarının deneyimlerini konu alan akademik çalışmaların kapsam bakımından daha özel bir kapsamda yapıldığı ifade edilebilir. Yükseköğretimde ve Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde yapılan akreditasyon uygulamalarının dünyadaki ve Türkiye'deki süreçlerin ortaya konması önemli bir gerekliliktir. Belirtilen problem durumu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada ele alınan problem kalite güvencesi sistemleri ve akreditasyonun gelişiminin incelenerek uygulamaya yönelik durumun ve deneyimlerin belirlenmesidir.

Amaç

Araştırmanın temel amacı Türkiye'deki yükseköğretim kurumları ve Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde lisans programları bağlamında kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerine ilişkin yasal temeller, süreçler, uygulamalar ve deneyimlerle ilgili değerlendirme yapmaktır. Araştırmada yukarıda belirtilen genel amaçlar çerçevesinde şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- 1) Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun gelişimi nasıldır?
 - a) Yasal düzenlemeler nasıldır?
 - b) Akreditasyon kuruluşlarının yapı ve işleyişi nasıldır?
 - c) Ulusal düzeyde akreditasyonun kurumsallaşmasına ilişkin gelişmeler nelerdir?
- 2) Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'ndeki program akreditasyonunun gelişimi nasıldır?
 - a) Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nin (EPDAD) kurumsal yapılanması ve işleyişi nasıldır?
 - b) Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde akreditasyonun yaygınlaşması nasıldır?
- 3) Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin öğretim elemanlarının, yöneticilerin, değerlendiricilerin ve öğrencilerin görüş ve deneyimleri nelerdir?

Önem

Tarihsel bir bakış açısıyla incelendiğinde yükseköğretim kurumlarında ve eğitim fakültelerinde nitelikli insan yetiştirme bağlamında arayışların olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, akreditasyon çalışmaları yükseköğretimde kaliteyi artırmak ve nitelikli mezunlar yetiştirmek için önemli bir araç olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri, eğitim sistemlerinin beklentilerinin temelinde yer aldığı için, öğretmen yetiştirme sistemlerinin standartlara ulaşması ve sürekli iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ek olarak uluslararası rekabetin önem kazandığı bir atmosferde

eğitim kurumlarının bu rekabetçi yapıya uyum sağlanabilmesi için kritik rol oynadığı ifade edilebilir (Gencel, 2001).

Bilgi toplumunun önem kazanmasıyla yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlardaki öğrenci sayısının nicelik artışı sonunda nitelik arayışı ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle yükseköğretim politikalarının akreditasyon, hesap verilebilirlik ve şeffaflık kavramlarıyla uyumlu hale getirilmesi önem kazanmıştır. Tezsürücü ve Bursalıoğlu (2013) yükseköğretimde kalite güvencesi kavramının kurumlar açısından uluslararası pazarda nitelikli bir şekilde var olabilmek için kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Kalite güvence sistemlerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, tüm paydaşların süreci anlayabilecekleri ve katkı sağlayabilecekleri mekanizmaların oluşturulması önemlidir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin belirlenebilmesi için akreditasyon gibi mekanizmalarla kalite değerlendirme çalışmalarını yapması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Aktan ve Gencel, 2010).

Farklı disiplinlerde uygulamaya konan akreditasyon çalışmaları öğretmen eğitimi programlarında da işe koşulmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının ve programlarının yeni neslin nitelikli bir şekilde yetiştirilebilmesi için kalite güvencesi çalışmalarına önem vermesi göz ardı edilemez bir olgu olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda bu araştırma Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi ve akreditasyon alanlarında gerçekleşen değişimler ve dönüşümlerle başa çıkma kapasitesini anlamak ve bu süreçleri etkili bir şekilde yönetmek için önemli bir adım olarak nitelendirilebilir. Araştırmanın sonuçlarının politika yapıcılar, eğitimciler ve yöneticiler için nitelikli eğitime ilişkin farkındalık yaratılması bağlamında önemli bilgiler ve deneyimler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde akreditasyon sürecine katılan paydaşların tecrübelerini ve görüşlerini değerlendiren, bu nedenle yöntemsel olarak da özgün bir nitelik taşıyan kapsamlı bir analiz sunması bakımından önem taşımaktadır. Bu sayede yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinin etkililiğinin artırılması ve süreçlerin daha şeffaf, hesap verebilir ve sürdürülebilir hale getirilmesi için somut öneriler sunulmuştur.

Sayıtlar

Bu araştırmada,

1. Araştırmaya katılan öğretim elemanı, yönetici, değerlendirici ve öğrencilerin görüşme formlarındaki sorulara verdikleri yanıtlarda tarafsız ve samimi oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımdan hareket edilecektir.

1. Beş farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde akredite olan öğretmen eğitimi programlarındaki öğretim elemanları, yöneticiler ve öğrencilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Akreditasyon: Bir programın veya kurumun dış uzmanlar grubu tarafından daha önceden belirlenmiş kalite standartları doğrultusunda işleyişlerinin değerlendirilmesi ve onaylanmasını içeren kalite değerlendirme yöntemidir (Jones, 2002; Sanyal ve Martin, 2007; Skolnik, 2010).

Yükseköğretimde Akreditasyon: Yükseköğretim kurumlarının ve programlarının kalitesinin incelemesidir (CHEA, 2014).

Standart: Bir otorite tarafından oluşturulan ve izlenmesi gereken model veya örnek (Richardson, 1994).

Kalite: Bir insanın, sistemin veya faaliyetlerin temel niteliklerinin düzenlenmesidir (Harvey ve Green, 1993).

Yükseköğretimde Kalite: Yükseköğretim kurumlarının veya programlarının kalite standartlarına ilişkin uygunluğunun belirlenmesi sürecidir (ENQA, 2007).

Program Değerlendirme: Elde edilen veriler yardımıyla programların etkililiğinin ve aksaklıklarının kaynağının belirlenerek yargıda bulunup iyileştirmelerin yapıldığı bir süreçtir (Cronbach, 1982; Ornstein ve Hunkins, 1998; Posner, 1995).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yükseköğretimde kalite, yükseköğretimde kalite hareketine etki eden temel unsurlar, kalite ve TKY'nin ortaya çıkışı ve yükseköğretimde TKY ve temellerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca yükseköğretimde akreditasyon başlığı altında yükseköğretimde akreditasyon ve kalite ilişkisi, yükseköğretimde akreditasyonun boyutları, akreditasyonun hesap verilebilirliği, akreditasyona ilişkin eleştiriler, eksiklikler ve problemler, yükseköğretimde program akreditasyonu ve program değerlendirme ilişkisi ve tarihsel süreç içinde akreditasyonun Amerika, Avrupa ve Türkiye boyutuna ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Yükseköğretimde Kalite

Yükseköğretime duyulan talebin sürekli artması, hızlı teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimlerle birlikte bilgi ihtiyacının ve nitelikli insan gücü gereksiniminin artması, toplumun yükseköğretim kurumlarından daha üst düzeyde hizmetler beklemesine yol açmıştır. Ancak öğrenci sayısının ve öğretim elemanlarının artmasına rağmen, yükseköğretim kurumlarına ayrılan kaynakların ve ödeneklerin artmaması, eğitim, sağlık, bilim, sanat, teknoloji alanlarında araştırma ve geliştirme çalışmalarının yapıldığı üniversitelerde kalite sürecinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle yeni bir yaklaşım ve yapılanma gerekli olmuştur. Bu gereklilik Türkiye'de olduğu gibi diğer ülkelerde de yükseköğretimde kalite kavramını ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda yükseköğretimde kalite kavramı yükseköğretim kurumlarının veya programlarının kalite standartlarına ilişkin uygunluğunun belirlenmesini içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (ENQA, 2007).

Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınır ötesi üniversiteler ve küreselleşen ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı gibi etmenler, yükseköğretimde kavramının artık ulusal sınırların ötesine geçtiğini göstermektedir. Diplomaların tanınması ve akreditasyon gibi konular, ikili veya çok taraflı ilişkilerde önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Ayrıca dünya genelinde yükseköğretimin kiteselleşmesiyle birlikte,

yükseköğretim kurumlarının öğrenci sayılarında yaşanan artış ve buna bağlı olarak ilgili kurumlara ayrılan bütçelerde artışlar gözlemlenmektedir. Bu durum, yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirliğini daha da önemli hale getirmiştir. Yükseköğretim kurumlarına erişimde yaşanan artış, kurumların kalite standartlarını belirleme ve sürdürme konusunda düzenlemeler yapmalarını zorunlu kılmıştır. Bu da, yükseköğretim hizmetlerinden faydalanan paydaşların kaliteli hizmetleri tercih etmelerine yönlendirmiştir (Özer, 2012).

Yükseköğretime olan talepteki artış, yükseköğretim sektöründe küresel bir uluslararası pazarın oluşumuna etki etmiştir. Bu durum, ortak eğitim standartlarının geliştirilmesini, karşılıklı tanıma süreçlerini ve öğrenci ile akademisyenler arasında hareketliliği teşvik eden çalışmaları beraberinde getirmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, ülkeler arası ve üniversiteler arasında bölgesel ve uluslararası düzeyde anlaşmalar yapılmıştır. Bu gelişmeler neticesinde, yükseköğretim küresel bir nitelik kazanmıştır. Yükseköğretim kurumları artık sadece bilginin üretildiği yerler olmanın ötesinde, farklı misyonlar üstlenen küresel aktörler haline gelmişlerdir. Bilgi üretme fonksiyonunun yanı sıra, disiplinler arası çalışmalar, rekabet gücü, hesap verebilirlik, şeffaflık, sanayi ile iş birliği, dijital öğrenme, yenilikçilik, çeşitlilik, sürdürülebilir kampüsler, ekonomik katma değer yaratma, bölgesel kalkınma ve girişimcilik gibi birçok farklı kavramı içeren faaliyetleri gerçekleştirme beklentisi vardır (Günay, 2014). Yükseköğretim kurumlarının fonksiyonlarındaki bu çeşitlilik, kalite değerlendirmeleri açısından zorluklar doğurmaktadır. Farklı hedefleri, amaçları, misyonları olan bu kurumların hangi göstergelere ve kriterlere göre değerlendirileceği, bu göstergelerin ve kriterlerin kaliteyi ne kadar yansıttığı temel bir sorudur. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının kalitesinin, nitel ve nicel değerlendirmelerin yapısına uygun olması önem arz etmektedir (Ischinger, 2006).

Farklı paydaşların kaliteyi nasıl algıladığını anlamak için titiz bir girişim gerekmektedir. Örneğin, hükümetler ve fon sağlayan kuruluşlar için kalite, toplumun beklentilerine ve mali kaynakların etkili kullanımına uygunluk açısından değerlendirilebilir. Öğrenciler için kalitenin yorumlanması, kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilecek bir avantaj sağlamakla ilişkilendirilebilir. Akademisyenler ve yöneticiler için kalite, davranış normlarının yerine getirildiği, etik değerlerin desteklendiği ve iş ahlakının korunduğu bir kavram olarak değerlendirilebilir. Gelecekteki işverenler için ise kalite, mezunların yetkinliklerinin iş dünyasının gereksinimlerine uygunluğuyla ilişkilendirilebilir (Lagrosen, Seyyed-Hashemi ve

Leitner, 2004). Bu bağlamda yükseköğretimde kalite kavramının ortaya çıkışına etki eden temel unsurların anlaşılması farklı paydaşların ilgili kavrama farklı anlamlar yüklemesinin anlaşılabilmesi için fayda sağlayacaktır.

Yükseköğretimde Kalite Hareketine Etki Eden Temel Unsurlar

Bu başlık altında yükseköğretimde kalite hareketine etki eden temel unsurlar olan uluslararasılaşma, küresel rekabet, üniversite sıralamaları, yükseköğretimde büyüme ve devletin değişen rolü ve akademik kaliteye ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Uluslararasılaşma

Yükseköğretimin uluslararası boyutuna ilişkin artan ilgi rekabet edebilirliğin yükseköğretimin gelişiminde nasıl önemli bir rol oynayabileceğine dair birkaç teoriye yol açmıştır. Buna karşın söz konusu bu kavramın yükseköğretimde ne anlama geldiğinin belirlenmesi süreçlerin daha doğru anlaşılabilmesi için katkıda bulunacaktır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili olarak kültürlerarası eğitim, uluslararası eğitim veya küreselleşme gibi eşanlamli olarak kullanılan çeşitli kavramlar bulunmaktadır (Knight, 2009). Uluslararasılaşmanın küresel içerik ve boyutların yükseköğretim kurum ve sistemlerinin işlev ve amaçlarına entegre edildiği çok yönlü ve çok boyutlu bir süreç olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla yükseköğretimin uluslararasılaşması içinde olduğu uluslararası bağlam tarafından sürekli olarak şekillendirilen dinamik bir süreç olduğu dile getirilebilir. Bu bağlam değiştikçe uluslararasılaşmanın amacı, hedefleri, anlamları ve stratejileri de değişmektedir.

Herhangi bir ülkede ulusal ve kurumsal düzeyde yükseköğretimin uluslararasılaşması, kültürlerarası veya küresel bir boyutu eğitim sisteminin temel işlevlerine entegre etme süreci olarak anlaşılabilir. Bu kavrama çok yakın bir tanımlama yapan Knight (2002) yükseköğretimin uluslararasılaşmasını uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların eğitim fonksiyonları ile bütünleşmesi olarak ele almaktadır. Uluslararasılaşmanın hedefleri arasında küresel vatandaşların eğitilmesi, araştırma için kapasitenin geliştirilmesi ve kurumsal prestijin arttırılması gibi farklı hedefler bulunmaktadır (Yang, 2002).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma eğitim sürecinde yükseköğretim kurumlarının kalitesinin arttırılabilmesi için önemli bir husus olarak kabul edilmektedir (Özer, 2017). Söz konusu bu uluslararasılaşma süreci değerlendirme ve akreditasyon olmak üzere iki süreç aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Kreber, 2009). İstenilen hedeflere ulaşmak için üniversiteler tutarlı uluslararasılaşma stratejileri oluşturmali ve daha yüksek performanslara ulaşmak ve gerekli önlemleri etkili bir şekilde almak için bir kalite yönetim sistemi geliştirmelidir (Olçay ve Nasır, 2006). Dolayısıyla mevcut bağlamda uluslararasılaşma ve kalite güvence boyutunun birbiriyle ilişkili olduğu belirtilebilir.

Ulusal ve uluslararası standartlara göre kalite güvencesine olanak sağlayan akademik bir ortamın varlığı da süreç içerisinde önem kazanmaktadır. Üniversiteler akademik kültürü de barındıran değerler ve inançlar modeline sahiptir ve sürdürülebilir ulusal kalkınmayı teşvik etme kabiliyetleri nedeniyle toplumda önemli bir rol oynamaktadırlar. Ayrıca iş dünyası için öğrencilerini, eğitimlerle nitelikli araştırmacıları yetiştirmekte ve araştırmaları aracılığıyla bilimsel olanaklarını geliştirmektedirler. Bu nedenlerle üniversiteler arasında artan rekabet bağlamında öğrencilerin, öğretim elemanlarının, idari personelin bağlılığı ve itibarının kurumlar açısından hayatta kalabilmek ve başarılı olabilmek için anahtar faktörler olduğu belirtilebilir.

Altbach'a (2004) göre yükseköğretimde uluslararasılaşma hükümetleri, akademik sistemleri, kurumları, küreselleşmeyle başa çıkacak veya bundan yararlanacak bireyleri ve programlar veya kurumlar tarafından üstlenilen belirli politikaları içermektedir. Bu nedenle çoğu üniversite yabancı öğrencilerin sayısının artırılması, uluslararası düzeyde akademisyenlerin işe alınması, yükseköğretim kurumları ile araştırma iş birliklerinin desteklenmesi gibi küresel sorunlarla başa çıkmak için uluslararasılaşma stratejilerini benimsemiştir (Wit, 2002). Dolayısıyla günümüzde uluslararasılaşmanın getirdiği en büyük endişenin çeşitli uluslararası stratejiler yoluyla hem devletler hem de üniversiteler için yükseköğretimde kalite ve uluslararası rekabet gücünün nasıl sağlanacağı ile ilgili olduğu dile getirilebilir. Bu bağlamda yükseköğretimin uluslararasılaşması küresel boyutları da içeren bir süreçtir (Knight, 2008). Bu nedenle hesap verebilirlik ve denetim sistemlerini vurgulayan kalite güvence sistemleri ve uluslararası kıyaslama dünya çapında daha popüler hale gelmiştir (Marginson, 2007). Bu durum zamanda küresel olarak rekabetçi eğitim pazarında yerel kurumların kalite standardını kanıtlamak için güçlü bir gösterge olarak kullanılabilen uluslararası akreditasyona sahip olmasını da gerekli hale getirmiştir (Ewell, 2008).

Küresel Rekabet

Bilgi endüstrisinin artan önemi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler ve bölgesel-uluslararası yönetim sistemlerindeki gelişmeler neticesinde küresel anlamda dönüşümler de kaçınılmaz olmuştur. Ülkeleri, kültürleri ve yaşayış biçimlerini dahi etkileyen küreselleşmenin yükseköğretimi de etkileyeceği son derece açıktır (Knight, 2008). Küreselleşmenin yükseköğretimin odak noktası haline geldikçe rekabetçi ortamların da giderek önem kazandığı dile getirilebilir. Aslında rekabetin küresel bir serbest piyasa ekonomisiyle yakından bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla küreselleşmenin etkisi ve küresel bilgi ekonomisinin gelişimi birleştiğinde, bu küresel rekabet yükseköğretim kurumlarını yeniden şekillendirmektedir.

Pek çok araştırmacı yükseköğretimde küreselleşmeyi dünya çapında her türlü birbirine bağlılığın genişlemesi, derinleşmesi ve hızlanması olarak tanımlamaktadır (King, 2004; Scott, 1998). Küresel dönüşümlerin yayılması, hızı ve yoğunluğu birçok etmene bağlı olarak değişmektedir (Marginson ve Rhoades, 2002). Bu bağlamda yükseköğretim kurumları küreselleşmenin etkisi sonucunda ortaya çıkan problemleri analiz ederek hizmet verdikleri toplumların entelektüel, ekonomik ve kültürel sorunlarına yanıt arayabilmektedirler (Ruben, 2007). Küreselleşme sonucunda ortaya çıkan yükseköğretimde rekabet ile kurumların işleyiş biçimlerine olan vurgu da önemli bir hale gelmiştir (Lingenfelter, 2001). Yükseköğretim kurumlarının işleyiş biçimlerine olan bu vurgunun kalite süreçlerinin de tartışılmasına katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Özellikle nüfusun belli bir yüzdesine yükseköğretim imkânı sunabilen gelişmekte olan ülkeler küresel rekabetin ortaya çıkarmış olduğu ortamda bu koşullarla rekabet edebilmek için çaba göstermektedirler. Uluslararasılaşma ve yeni yönelimlerin etkisiyle öğrenci sayılarında gözlenen artış da yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin endişelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Petersen, 1999).

Küreselleşme sonucunda ortaya çıkan rekabetçi ortam nedeniyle yükseköğretim kurumlarının markalaşması bir zorunluluk olmuştur (Hemsley-Brown ve Oplatka, 2006). Bu nedenle birçok yükseköğretim kurumu akademik programlarını yeniden düzenleyerek değişen taleplere cevap verme arayışında olmuştur. Çünkü ancak bu şekilde toplumların yükseköğretim kurumlarının daha kaliteli eğitim hizmeti sunduğu düşüncesine varabileceği düşüncesi hâkimdir (Bleiklie, 2011). Aslında yükseköğretimde küresel rekabetin dünya çapındaki "bilgi ekonomisinin" gelişimi ve küreselleşmenin etkisi ile ilişkili nispeten yeni bir olgu olduğu belirtilebilir. Küresel rekabet kavramı

neoliberal ideoloji ve yükseköğretim de dâhil olmak üzere bir dizi politika alanında düşünmeyi gerektiren değerlerle yakından ilişkilidir (Rizvi ve Lingard, 2009). Ancak yükseköğretimde küresel rekabete odaklanan bir dizi yeni araştırmalar olmasına karşın (Bagley ve Portnoi, 2014; Marginson, 2006) araştırmacılar arasında küresel rekabetin en iyi nasıl kavramsallaştırılacağı konusunda bir fikir birliği de bulunmamaktadır.

Küresel rekabeti tanımlamanın en yaygın yollarından biri neoliberal görüşleri yükseköğretime uyarlamaktır. Yükseköğretimin piyasa yöneliminin temelinde neredeyse dünya çapında piyasa kapitalizminin yükselişi ve neo-liberal iktisat ilkeleri yatmaktadır (Johnstone, Arora ve Experton, 1998). Neoliberal ilkeler hem yükseköğretimde politika oluşturmaya katkıda bulunur hem de yükseköğretim sektörünü kapitalist bir pazar olarak tanımlamak için tutarlı bir kavramsal çerçeve sağlar (Levidow, 2002; Marginson, 2013).

Yükseköğretimde küresel rekabetin bir başka açıdan kavramsallaştırması için küresel bilgi ekonomisinde ulus devletler arasındaki rekabetçi ilişkilerin rolünü vurgulamak gerekmektedir (Carnoy vd., 2013). Özellikle araştırma üniversiteleri ülkelerin küresel rekabet gücünü artırmaya ve teknolojik yenilikleri ilerletmeye yönelik daha büyük çabanın bir parçası olarak görülmektedir. Bir yükseköğretim kurumunun küresel stratejilerinin büyük ölçüde ulusal politika gündemlerine ve yerel ve bölgesel yetkililerin hedeflerine bağlı olduğu dile getirilebilir. Bu kapsamda üniversiteler bağımsız kuruluşlar yerine devletin temsilcileri olarak küresel rekabete katılırlar ve başarıları veya başarısızlıkları, bir ülkenin küresel bilgi ekonomisindeki konumuna ve ulusların küresel hiyerarşisine bağlıdır (Marginson, 2006).

Hou (2011) yükseköğretim kurumlarının uluslararası tanınırlığının teminat altına alınabilmesi ve küresel rekabet güçlerinin arttırılabilmesi için çeşitli kalite sistemlerinin uygulanabileceği yöntemlerden bahsetmektedir. Çünkü küresel rekabet ortamında yükseköğretim kurumlarının varlıklarını devam ettirebilmeleri için kalitelerini ispat etmek zorundadırlar. Ancak bu şekilde söz konusu kurumların uluslararası bir rekabet ortamında hizmetlerini sürdürebilecekleri ifade edilebilir. Bu bağlamda Knight (2007) kalite kontrol süreçlerinin sürdürülebilmesi amacıyla akreditasyonun bir değerlendirme mekanizması olarak kullanılabileceğini dile getirmektedir. Fakat her ne kadar bu rekabetçi ortam akreditasyonun da katkısıyla bazı iyileştirmelere olanak sağlasa da bu sürecin olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları kalitelerini teminat altına alabilmek ve uluslararası alanda söz sahibi olabilmek için mümkün olduğunca akreditasyon sertifikası hak etmeye çalıştıkça akreditasyonun ticari bir

faaliyet olarak görülme riski de bulunmaktadır (Knight, 2007). Dolayısıyla bu durumlarda küresel rekabet ortamında akreditasyon yükseköğretim kurumlarının kalitesinin teminat altına alınabilmesinde eksik kalabilir.

Üniversite Sıralamaları

Mevcut küreselleşmiş ekonomide küresel üniversite sıralamaları yükseköğretim kurumlarının küresel rekabet güçlerini ölçmek için kullanılabilmektedir. Üniversite sıralamaları bir meta performans göstergesi olarak işlev görmesinin yanı sıra yükseköğretim kurumlarının profilini ve kalitesini yansıtabilmektedirler (Harman, 2011). Uluslararası üniversite sıralamalarının son yıllarda yükseköğretim çalışmaları için önemli bir konu olmasına karşın (Lo, 2014) söz konusu bu sistemin yükseköğretim kurumlarının kalitesini ve bilimsel performansını tek başına teminat altına alamayacağını dile getirmekte fayda bulunmaktadır.

Yükseköğretimde derecelendirme veya sıralama sistemleri eğitim paydaşlarına eğitim hizmetleri hakkında bilgi verebilmek amacıyla popüler bir araçtır (Humpert, 2013). Üniversite sıralamaları sistemindeki asıl amaç yükseköğretim kurumlarını tanımlayarak kalite bağlamında yüksek standartlara sahip olan kurumları diğerlerinden ayırt edebilmektir (Bleiklie, 2011). Üniversite sıralamaları yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerine odaklanarak aynı zamanda söz konusu kurumları da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bir başka ifadeyle üniversite sıralamaları sayesinde yükseköğretim kurumları küresel rekabete ayak uydurabilmek amacıyla eğitim-öğretim süreçlerini objektif bir şekilde değerlendirebilmektedirler (Hazelkorn, 2009). Ancak üniversite sıralamalarının sadece kurum kaynakları ve itibarına odaklanıp öğrenci deneyimleri üzerine odaklanmama gibi dezavantajı da bulunmaktadır. Dolayısıyla asıl önemli olan bireylerin kendilerine sunulan kaynakları nasıl kullandıklarının ortaya çıkarılmasıdır (Kuh, 2001).

Üniversite sıralamaları hesap verebilirlik, denetim ve araştırma süreçlerine harcanan ekonomik kaynakların etkililiği hususunda da bilgiler sağlayabilir (Marginson, 2011). Benzer şekilde üniversite sıralamaları finansal kaynaklar ve hükümetlerin kaynak yönetimi arasındaki etkililiğine ilişki veriler de sağlayabilir. Kalite süreçlerine ilişkin üniversite sıralamalarının akreditasyon ile ortak yönleri de bulunmaktadır. Akademik personel, öğrencilere ilişkin veriler ve kaynakların yönetimi gibi kurumsal kaynakların

incelenmesini içeren göstergeler hem üniversite sıralamaları hem de akreditasyon sistemlerinde ortak özellikler olarak ifade edilebilir (Salmi ve Saroyan, 2007). Akreditasyon ve üniversite sıralamaları arasındaki fark ise akreditasyonda minimum standartların belirlenmesi, üniversite sıralamalarında ise en iyi özelliğin seçilmesidir (Bleiklie, 2011).

Üniversite sıralamaları bazen akreditasyonun bir aşaması olarak kabul edilebilir (Salmi ve Saroyan, 2007). Yükseköğretimde küresel rekabet ve uluslararasılaşmanın önem kazanmasıyla üniversite sıralamaları da bilgi kaynağı haline gelerek akreditasyona katkıda bulunabilir (Hazelkorn, 2009). Bunun yanı sıra bağımsız şekilde yapılan sıralamalar paydaşlara tarafsız eğitim bilgileri vermekle kalmaz, aynı zamanda politika yapıcılara gerekli analitik araçlarla yardımcı olmaktadır (Linn, 1993). Çünkü yükseköğretimde küresel rekabet ortamında üniversite sıralamaları sayesinde söz konusu kurumların öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin veriler elde edilebilir (Marginson, 2011). Aslında bu durum küresel rekabet ortamında yükseköğretim kurumlarının gittikçe artan öneminin bir göstergesi olarak da kabul edilebilir (Hazelkorn, 2009).

Son yıllarda üniversite sıralamalarının ve küreselleşmenin öneminin artması ve sosyal-ekonomik iyileşme ve kalkınma için yükseköğretimin öneminin anlaşılması yükseköğretim kurumlarının hesap verilebilirlik süreçlerine de katkıda bulunmaktadır. Hesap verilebilirlik kavramının yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerine ilişkin katkıda bulunduğu göz önünde bulundurulduğunda üniversite sıralamalarının bu bağlamda kullanılabileceği ifade edilebilir.

Yükseköğretimde Büyüme ve Devletin Değişen Rolü

Misyonları ne olursa olsun birçok yükseköğretim kurumu hizmet verdikleri ülkelerde bireyleri ihtiyaç duyulan türde eğitilmiş vatandaşlar olmaları için nasıl eğitebileceklerini araştırmaktadır. Benzer şekilde yükseköğretim kurumları misyonları ve bireylerin ihtiyaçları kapsamında diğer toplumlarla bilgi paylaşımı ve iş birliğine dayalı etkileşimin nasıl modellenebileceği üzerinde çalışmaktadır. Bunların yanı sıra özellikle 1980'lerden itibaren kalite güvencesine olan ilginin artması nedeniyle kurumlardan daha fazla şeffaflık ve hesap verebilirlik üzerinde düşünmeleri beklendiğinden (Orsingher, 2006) yükseköğretimde eğitimciler ve yöneticiler

karşılaşılan baskılarla karmaşık ve yönetilmesi zor süreçlerle karşı karşıya kalmışlardır. Dolayısıyla bu baskılar bugünün dünyasında yükseköğretimde eğitim süreçlerinin ne anlama geldiğinin yeniden kavramsallaştırılmasını ve yükseköğretimin çoğunu karakterize eden belirsizlik karşısında tutarlı ve anlamlı bir eğitim deneyimi sunmanın yollarının keşfedilmesini gerektirmektedir. Yükseköğretimde tutarlı ve anlamlı deneyimleri sunmanın en önemli yöntemlerinden birinin de kalite güvence sistemlerinin işe koşulması olduğu ifade edilebilir.

Kalite güvence sistemleri yükseköğretim kurumlarının hizmet verdikleri devletlerde görev yapan hükümetlerle ilişkilerini de etkilemiştir (El-Khawas, 2001). Kalite kontrol süreçleri geçmişte ülkelerin ilgili bakanlıkları tarafından yürütülmekteyken, günümüzde bu yaklaşımdan ziyade performans değerlendirmeleri ve akreditasyon ön plana çıkmaktadır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2019). Kalite kontrol yaklaşımlarında gözlenen bu dönüşüm süreci sonunda kaliteden sorumlu kurumların rolü artık kalite süreçlerini yönetebilecek mekanizmaların var olup olmadığının belirlenmesi olmuştur. Yükseköğretimde gözlenen uluslararasılaşma çabalarına karşın yükseköğretimin denetiminin günümüzde büyük çoğunlukla devletlerin sorumluluğunda olduğu belirtilebilir. Ancak kamu kaynaklarını kullanarak hizmet vermekte olan yükseköğretim kurumlarının söz konusu kaynakları nasıl kullandıklarının denetlenmesini ve eğitim-öğretim süreçlerinin kalite kontrol süreçlerini devletler 1980'lerden itibaren akreditasyon kuruluşlarına devretmeye başlamışlardır (Schwarz ve Westerheijden, 2007).

Yükseköğretim kurumlarının devlet desteği sayesinde edindikleri kaynaklardaki kısıtlamalardan ve küresel rekabetten kaynaklanan bir dizi iç ve dış zorluklarla karşı karşıya kaldıkları düşünülebilir. Bu zorlukların bir sonucu olarak yükseköğretime karşı artan bir şüphe ve güven eksikliği söz konusu olmaktadır. Bu zorlukların merkezindeki birincil endişe kalite sorunu ve öğrencilerin yükseköğretime ayırdıkları para ve zaman karşılığında ne elde edeceğidir (Carnevale ve Strohl, 2013). Devletler yaptıkları yatırımları denetleyerek hem kaynak yönetiminin doğru bir şekilde yapılabilmesinde hem de vatandaşlarının kaliteli bir eğitim alabilmesinde yükseköğretimde önemli bir rol oynayabilmektedirler. Benzer şekilde geleneksel olarak devletler yükseköğretim kurumlarının kamu yararına faaliyet göstermesini ve kurumların kendi kamu kaynaklarının sorumluluklarını almasını sağlayabilir. Bu sorumluluğun merkezinde ise kurumsal ve eğitimsel kalite sorununun bulunduğu ifade edilebilir.

Akademik Kalite

Yükseköğretime erişimin küresel olarak artması akademik kaliteye ilişkin bilgi talebinin arttığı dile getirilebilir. Yükseköğretime olan talep artışı nedeniyle ulusal ve küresel anlamda eğitim paydaşlarının akademik kalite bağlamında da beklentileri artmıştır. Bu nedenlerle bireylerin seçimlerine rehber olabilecek akademik kalite göstergelerinin geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir (Dill ve Beerkens, 2013). Çünkü akademik kalite bireylerin iş hayatına başlayabilmelerini etkileyecek en önemli unsurlardan biridir. Ancak Eaton (2007) her ne kadar akademik kalitenin çok önemli olduğunu vurgulasa da söz konusu bu kavramın ne şekilde tanımlanabileceğine ilişkin bir çerçeve sunulamadığından bahsetmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimde en çok kabul edilen akademik göstergeden bazılarının mezuniyet ve istihdam oranlarının olduğu ifade edilebilir.

Akademik kalitenin garanti altına alınabilmesi için yükseköğretimde iyi uygulamaların hayata geçirilmesi zorunludur. Chickering ve Gamson (1999) iyi bir yükseköğretim kurumunun öğrenciler arasında iş birliğini sağlayarak, aktif öğrenme ortamlarını oluşturarak ve yüksek beklentiler çerçevesinde hizmet vermeye çalışarak akademik kalitenin artırılması yönünde çalışmalar yaptığını dile getirmektedir. Akademik kalite bağlamında öğretim kalitesinin ortaya çıkarılması ile yükseköğretim kurumlarının paydaşlarının memnuniyetinin artırılabilceği belirtilebilir (Peeva, 2010). Ayrıca akademik kalite göstergelerinin yükseköğretim kurumlarının belirlemiş oldukları örgütsel hedeflerle doğrudan ilişkili olması tanımlanmış sistemlerin ve süreçlerin en doğru şekilde yürütülebilmesine katkıda bulunur (Peterson, Kovel-Jarboe ve Schwartz, 1997).

Akademik kalite bağlamında yükseköğretim kurumlarında hâkim olan programların da incelenmesinde fayda bulunmaktadır. Çünkü Kohler (2003) programların kalitesinin sonuçlardaki kaliteyi de etkilediğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda bireysel gelişime katkıda bulunacak programların akademik kalite ortamına da olumlu etkisinin olacağı belirtilebilir. Kurumların bireylerin becerilerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için yararlandıkları programların kalitesinin de önemi tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çünkü yükseköğretim kurumları programları aracılığıyla bireylerin eğitimsel hedeflerine ulaşabilmelerine yardımcı olmaktadır ve bu doğrultuda hareket etmek zorundadırlar (Kuh, 2009).

Pek çok ülkede yükseköğretim kurumları eğitim ve öğretim kalitesini sürdürmek veya iyileştirmek için performans göstergeleri, öğretim değerlendirmeleri ve akademik denetimlerle akademik kalitelerini ispat etmeye çalışmaktadır. Bu nedenlerle Neave (1988) söz konusu bu araçların akademik kurumların temel eğitim ve öğretim süreçlerini yürüttüğü ortamı yeniden şekillendirdiğinden bahsetmektedir. Yükseköğretim kurumlarında akademik kaliteyi sağlamanın geleneksel yolları genellikle çok etkili olmaması nedeniyle akreditasyon gibi yeni uygulamalarla bu süreçlerin daha etkili hale getirildiği ifade edilebilir. Ayrıca akademik kalitenin güvence altına alındığı geleneksel yapıların ve yönetim süreçlerinin günümüzde akademik hesap verebilirliğin yeni politika araçlarının etkisi altında değişmekte olduğuna dair birçok gösterge bulunmaktadır (Dill, 1997).

Hesap verebilirlik politikalarının üniversiteler üzerindeki etkilerini anlamanın bir yolu onları yeni ve daha rekabetçi bir ortama uyum sağlamak için gereken örgütsel adaptasyonlar olarak görmek olacaktır. Bu perspektiften öğretim ve öğrenmenin iyileştirilmesi ile ilgili yükseköğretim kurumlarındaki yapısal uyarlamalar bir akademik organizasyonunun temel tasarım unsurlarına ve akademik kaliteye ilişkin ipuçları sunabilir. Söz konusu ipuçları akademik kalite geliştirme, akademik kalite ve öğrenci değerlendirmeleri ve akademik kalite ve mükemmellik şeklinde başlıklara ayırmak mümkündür.

Akademik Kalite Geliştirme. Öğrenciler kalıcı değere sahip bilgi ve becerilerle donatılmazsa artan mezuniyet oranlarının niteliksel bağlamda bir anlamının olmayacağı belirtilebilir. Akademik kaliteyi güvence altına almayı amaçlayan hükümet girişimleri ve düzenlemeleri son yıllarda birçok ülkede uygulanmaktadır. Bu politikaların etkililiği konusundaki eleştiriler nedeniyle söz konusu girişimler ve düzenlemeler sürekli değişim ve adaptasyona uğramışlardır. Özellikle son yıllarda yükseköğretime erişim birçok ülkede hızla artarken, akademik kaliteyi tüm dünyaya yaymak için tasarlanmış ulusal politikalar önem kazanmıştır (Dill ve Beerkens, 2013; Williams ve Harvey, 2015). Bu ulusal kalite güvence politikaları yükseköğretimde öğrenme süreçlerinin kalitesinin gerçekten güvence altına alınması ve iyileştirilmesinde sınırlı başarıya sahip olduğundan sürekli olarak değiştirilmiş ve geliştirilmeye çalışılmıştır.

Modern dönüşüm süreçleri bağlamında yükseköğretimde akademik kaliteyi geliştirme sorunu kavramsal bir sorundur ve reform süreçlerinden geçmekte olan bir

ülkenin eğitim sisteminin geniş çapta tartışılması açısından teorik ve pratik öneme sahiptir. Çünkü eğitim kalitesi hem yükseköğretim kurumlarının hem de bir bütün olarak ulusal eğitim sistemlerinin rekabet edebilirliğini tanımlayan en önemli özelliklerden biridir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) Yüksek Öğretimde Değişim ve Kalkınma Politika Belgesi'nde de belirtildiği gibi akademik kalite bir üniversitenin tüm temel işlevlerini ve faaliyet türlerini kapsayan ve aynı zamanda mezunlarının hemen iş bulabilmeleri açısından önemli bir unsurdur (UNESCO, 1995).

Akademik kalite geliştirme süreçleri geleceğe dönük kararların alınabilmesi amacıyla yürütülen ve yargılayıcı olmaktan ziyade bilgilendirme odaklı bir süreç olarak kabul edilebilir (Barnett, 1994). Dolmans, Wolfhagen ve Scherpbier (2003) yükseköğretim kurumlarının tercih etmiş olduğu kalite temin süreçlerinin tamamının başarı ile sonuçlanmadığından bahsederek söz konusu süreçlerin döngüsel bir halde gerçekleşmesi ve bu süreçte ölçme, karar verme ve geliştirme aşamalarının göz önünde bulundurulması gerektiğini dile getirmektedir. Ölçme aşamasında yükseköğretim kurumlarındaki eğitim hizmetlerinin kalitesi belirlenmekte, karar verme sürecinde elde edilen veriler standartlar çerçevesinde değerlendirilerek güçlü ve zayıf yönler ortaya çıkarılmaktadır. Son aşama olan geliştirme sürecinde ise akademik kalitenin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlara dönük öncelikler belirlenmektedir. Dolayısıyla akademik kalite geliştirme süreçlerinin ancak sistematik ve yapılandırılmış bir şekilde yürütülecek olan planlarla sağlanacağı ifade edilebilir. Bu kapsamda birçok kurum öğretim ve araştırma sorumluluklarını yerine getirirken sundukları hizmetin kalitesini nasıl yükselteceklerini gözden geçirmek zorundadır.

Volkwein (2010) yükseköğretim kurumlarının eğitimsel dönüşüm süreçlerinde değerlendirme uygulamalarını etkili bir şekilde yaptıklarında gelişim ve iyileştirme süreçlerinde başarılı olduklarından bahsetmektedir. Benzer şekilde akademik kalitenin geliştirilmesi yükseköğretim kurumlarındaki programların amaçlarının net bir şekilde anlaşılabilmesine, standartların karşılanabilmesine ve devlet tarafından sunulan finans kaynaklarının hesap verilebilir bir şekilde kullanılabilmesine katkıda bulunur (Yorke, 1999). Yükseköğretim kurumlarında akademik kalite geliştirme süreçlerinin başarılı olup olmadığının anlaşılabilmesi için kurumsal hesap verilebilirlik ve performans değerlendirme yöntemleri sıklıkla tercih edilse de bazen bu mekanizmalar başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Massy, 2003). Bu nedenlerle akademik kalite geliştirme süreçlerinin başarıyla sonuçlandırılması için yükseköğretim kurumlarının tüm

aşamalarda kararlarını gerekçelere dayandırmaları, öğretme, öğrenme ve değerlendirme mekanizmalarına odaklanmaları ve sürekli iyileştirmeyi öncelik haline getirmeleri gerekmektedir.

Akademik Kalite ve Öğrenci Değerlendirmeleri. Yükseköğretime kaydolan öğrencilerin kalite temini ve değerlendirme aşamalarının en önemli paydaşlarından biri olduğu düşünüldüğünde yükseköğretim kurumlarının kalite temini bağlamında öğrencilerin görüşlerine değer vermesi bir zorunluluk olmuştur. Son yıllarda araştırma ve öğretim/öğrenmede akademik kalite sorununu ele almak için bir dizi yeni değerlendirme aracı benimsenmiştir. Toplumun akademik kaliteye olan ilgisinin araştırma süreçlerinde ve öğrenci öğreniminde akademik standartları sağlamak ve geliştirmek üzerine olduğu ifade edilebilir.

Yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artış ile kaliteye ilişkin bakış açılarının farklılaşması neticesinde söz konusu kurumlarda öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması da önem kazanmıştır (Douglas ve Douglas, 2006). Bu kapsamda yükseköğretimde kalite temini süreçlerinde öğrencilerin geribildirimde bulunma sorumluluğunun ve hakkının olduğu düşünülebilir. Akademik kaliteye ilişkin öğrenci algılarına dayanarak yapılabilecek geribildirimler kalite temini bağlamında yararlanabilecek en yaygın yöntemlerden biri olmuştur. Özellikle Amerika’da öğrencilerden elde edilen geribildirimlerin akademik kaliteye ilişkin kararlar alma süreçlerinde kullanılması 1990’lı yıllarda sistematik bir hale gelmiştir (Leckey ve Neill, 2001).

Yükseköğretimde küresel rekabet ve uluslararasılaşmanın da etkisiyle birçok yükseköğretim kurumu kalite değerlendirme süreçlerine gittikçe daha önem vermiş ve bu süreçlerde de öğrencilerden elde edilen geribildirimler büyük önem taşımıştır (Leckey ve Neill, 2001). Çünkü öğretim süreçlerinin ne derecede kaliteli olduğu sadece akademik kadro tarafından yapılacak değerlendirmelerle değil öğrencilerden elde edilecek olan geribildirimlerle ortaya çıkarılabilir. Benzer şekilde Kember, Leung ve Kwan (2002) öğrencilerden elde edilecek geribildirim verilerinin öğretim süreçlerinin niteliğine olumlu etki yapabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenlerle her ne kadar akademik çevrede dirençle karşılaşmış olsa da birçok yükseköğretim kurumu öğrenci değerlendirmelerini hesap verilebilirlik yöntemi olarak kullanmaktadır (Salmi ve Saroyan, 2007). Dolayısıyla doğru bir şekilde tasarlanan öğrenci geribildirim

sistemlerinin yükseköğretimde kalite süreçlerinin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Akademik Kalite ve Mükemmellik. Akademik kalite geliştirme süreçleri akademik ve idari personelin, öğrencilerin ve diğer personelin performansını iyileştirmeyi amaçlar ve bu da kişisel ve kurumsal gelişime katkıda bulunur. Dolayısıyla bu örgütsel gelişimin gerçekleşebileceği iklim olumlu ve destekleyici nitelikte olmalı ve akademik mükemmelliğe katkıda bulunmalıdır. Ancak yükseköğretimde mükemmelliği tanımlamak basit bir iş değildir. Pek çok olası tanım bulunabileceği gerçeğinin yanı sıra, evrensel bir anlamın ortaya konması karmaşıktır. Çünkü söz konusu kavramın eşzamanlı olarak sosyal- kültürel çevrelerle ve politik-ekonomik bağlamlarla bağlantılı olduğu ifade edilebilir.

En iyi yükseköğretim kurumunu diğerlerinden ayırt eden yüksek düzey kalite olarak tanımlanması mümkün olan mükemmellik son yarım yüzyılda yükseköğretim kurumlarında süregelen dönüşümün merkezi olmuştur (Bleiklie, 2011). Pascarella (2001) akademik personel ve akademik deneyimlerin niteliğinin yükseköğretimde mükemmelliğin tanımlanabilmesi aşamasında önemli unsurlar olduğundan bahsetmektedir. Bu unsurları göz önünde bulunduran birçok yükseköğretim kurumunun tüm işlevlerini etkili bir şekilde yürütülebilmesinde minimum kalite standardını sağlamanın aksine mükemmelliğe ulaşabilme hedeflerine odaklandığı belirtilebilir. Bu kapsamda oluşturulan Yükseköğretimde Mükemmellik Çerçevesi'nde kurumlar tarafından sunulmakta olan programlar ve hizmetlerin kalite süreçlerinin hangi bağlamda yürütüldüğünün ortaya çıkarılmasının önemi üzerinde durulmaktadır (Ruben, 2007).

Akademik performans evrensel olarak en uygun öğrenme ölçütü olarak kabul edilmektedir (Bowman, 2010). Bununla birlikte McGrath, Guerin, Harte, Frearson ve Manville (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik mükemmeliyetinin bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerinde ilerleme veya kat edilen mesafe olarak tanımlanabileceğini vurgulanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında öğrenciler arasında akademik mükemmelliğin teşvik edilmesinin dünyanın pek çok bölgesindeki akademik kurumlar için önemli bir rol oynadığı belirtilebilir. Çünkü yükseköğretim kurumlarının verdikleri hizmetleri devam ettirebilmeleri ve işlevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri için mükemmelliğe odaklanmaları gerekmektedir.

Benzer şekilde eğitimde mükemmellik konusundaki tartışmalar sistemlerin farklı akademik yeteneklere sahip bireylerin ihtiyaçlarına dönük eğitim süreçlerinin işe koşulması durumunda en yüksek performansı ürettiğini göstermektedir (Werfhorst ve Mijs, 2010). Dolayısıyla eğitim paydaşları arasında bulunan aileler çocuklarının ve bir bütün olarak ulusun başarısını en üst düzeye çıkaracak eğitim düzeyini ve türünü seçeceklerdir (Friedman, 2002).

Akademik mükemmellik özellikle son yıllarda küresel değişiklikler nedeniyle bireysel bir erdem veya nitelikte yakından bağlantılı bir kavram iken, iyi yükseköğretim kurumlarını diğerlerinden ayıran örgütsel bir özellik haline gelmiştir (Bleiklie, 2011). Mükemmel olarak sınıflandırılan yükseköğretim kurumları incelendiğinde bunların "elit kurumlar" olarak tanımlandıkları görülebilir (Rostan ve Vaira, 2011). Ancak akademik mükemmelliğin kurumların ve akademik bölümlerin itibarının bir yansıması ve bu nedenle kurumların üniversite sıralamalarındaki yansıması olduğunu kabul etmek yeterli değildir. Çünkü kurumsal itibar uzun belli bir süre kazanılır kazanılır ve araştırma deneyimi, birikmiş bilgi, sosyal etkileşim ve üretken bir akademik topluluğun oluşumu yoluyla güçlendirilebilir. Dolayısıyla üniversite sıralamaları gibi göstergeler öğrenciler için mükemmel bir öğrenme deneyimini garanti etmez veya başarılarını önceden belirleyemez (Johnes, 2018).

Kalite ve Toplam Kalite Yönetiminin Ortaya Çıkışı

Kalite kavramı uygulayıcılar ve akademisyenler tarafından sıkça kullanılan bir terim olsa da bu kavrama ilişkin herkes tarafından kabul edilmiş bir tanım bulunmamaktadır (Ojasalo, 2006; Russell ve Miles, 1998; Sebastianelli ve Tamimi, 2002). Kalitenin gereksinimlere uygunluk (Crosby, 1980), mükemmellik (Tuchman, 1980) gibi farklı şekillerde tanımları yapılmıştır. Kaliteye ilişkin yapılan geniş kapsamlı tanımların işlevsel hale getirilmesine karşın bu terimin karmaşıklığını çözmesi mümkün gözükmemektedir (Reeves ve Bednar, 1994). Çünkü toplumların içinde bulundukları değişken dinamikler nedeniyle kalite kavramına yüklenen anlamların da değiştiği düşünülebilir. Ross (1995) kalitenin kavramsal olarak anlamının ortaya çıkarılmasının oldukça muğlak olduğunu ve farklı alanlarda farklı şekillerde yapılmış tanımların bulunduğunu vurgulamıştır. Kalitenin Deming, Ishikawa, Gryna, Juran ve Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASOQ) tarafından yapılan tanımları arasında büyük farklılıklar

bulunmaktadır (Kalaycı, 2008). Son yıllardaki dönüşümle beraber kalite kavramı kalite güvence süreçleri için kavramsal temel sağlamaktadır. Öyle ki, yükseköğretimde kalite terimi söz konusu olduğunda genellikle kalite güvence süreçleri olarak algılanmaktadır (Harvey, 2006).

Dönüşüm süreçlerinde tartışılan konular kalite tanımının ve süreç içerisinde yaşanan algı değişikliklerinin nasıl bir değişime uğradığını açık bir şekilde göstermektedir. Buna karşın kalite kavramının ilk kez nerede veya hangi amaçla kullanıldığı tam olarak açık bir şekilde ortaya konulamamıştır. Gencel (2001) orta çağdan başlayarak 1800'lü yıllara kadar ürün veya hizmetlerin kalite kontrol süreçlerinde bireylerin hem üretici hem de kaliteyi değerlendirici rolünü üstlendiklerinden bahsetmiştir. 19. yüzyılın sonlarına doğru özellikle Amerika'da kalite ve yönetim anlayışı Taylor'un bilimsel yönetim anlayışı ile birleştirilmiştir. Taylor (2004) çalışanların işe harcadığı enerji ve zamanın büyük bölümünün boşa gittiğini, basit bir şekilde yapılacak işlerin karmaşık yöntemlerle yapıldığını ve bu nedenle verimin düşük olduğunu, işçiler daha çok yorulduğunu ve daha az ürün elde edildiğini dile getirmektedir.

Taylor tarafından yazılan Bilimsel Yönetimin İlkeleri kitabının, Amerika'nın yirminci yüzyılın erken dönemlerinde ekonomik büyümesindeki temel değişime cevap vererek büyük endüstriyel sistemleri yönetme konusunda bilimsel bir bakış açısı arayışına ilişkin düşünceleri özetlemesi açısından önemli bir kaynak olduğu belirtilebilir. Taylor yönetim ve iş organizasyonuna niteliksel olarak yeni bir yaklaşımı öne sürerek büyük işlemleri basit ve küçük parçalara ayırmış ve standart bir hale getirmiştir (Taylor, 2004). Hodgetts ve Greenwood (1995) kalitenin gelişme süreçlerinde Taylor'un büyük bir etkisi olduğunu belirterek kurumların kültürlerinin, çalışanları ödüllendirme sistemlerinin ve yönetim ilişkilerinin Taylor'un bilimsel yönetim anlayışı prensiplerine dayandığını dile getirmektedir. Genel olarak Bilimsel Yönetimin İlkeleri ilerleyen teknolojiler ile eskimiş organizasyonel araçlar arasındaki boşluğun kapatılması ve üretkenliğin artırılması gibi ihtiyaçların karşılanmasında etkili olmuştur. Taylor'un öne sürdüğü tüm bu ilkeler sayesinde verimlilik hızla artarken işçilerin karşılaştığı monoton işler nedeniyle kalite üzerindeki etkililiği azalmıştır (Beniger, 2009). Bu dönemlerde birkaç istatistiksel araçlar yöntemiyle kalite denetiminin sağlandığına da şahit olunmuştur (Feigenbaum, 1983).

Üretim miktarlarındaki hızlı artış kalite süreçlerinin maliyetlerinin de artmasında neden olmuştur. Bu sorun neticesinde Amerika'da çalışmalar yapan Shewhart 20.

yüzyılın ilk çeyreğinde seri üretim süreçlerinde de kalitenin ekonomik bir şekilde sağlanabileceğini ortaya çıkarmıştır (James, 1996). Kalitenin objektif ve sübjektif taraflarının olduğunu öne süren Shewhart objektif gerçekçiliğe ve bunun sonucunda ortaya çıkan bireylerin duygu ve düşüncelerine atıfta bulunmaktadır (Kolarik, 1995). İstatistiksel Kalite Kontrolü olarak adlandırılan bu sistemde sorunların kaynağında çözülmesi kalitenin arttırılmasına katkıda bulunurken maliyetleri de düşürmektedir (Akın, 2001).

TKY'nin tarihi ve kaynağı konusunda bir fikir birliği olmamasına karşın alan yazında TKY'nin öncü isimlerinin Feigenbaum, Ishikawa, Deming, Juran ve Crosby olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Sahney, Banwet ve Karunes, 2004). Deming (1986) tarafından öne sürülen kaliteye ilişkin on dört temel kural, Ishikawa'nın savunduğu kalite herkes için geçerlidir görüşü (Ishikawa, 1997) ve Crosby'nin üretimde sıfır hata anlayışı (Crosby, 1980) TKY'nin ortaya çıkarılmasının zeminini oluşturmuştur. Powell ise (1995) TKY'nin çıkış noktasını Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri Birliği'nin Japon üretkenliğini geliştirmek amacıyla 1949 yılında oluşturduğu komiteye dayandırmakta iken, Stuelpnagel (1993) Ford ve Crowter'in "My Life and Work" adlı kitabında TKY'nin kökenine rastlandığını belirtmektedir. TKY uygulamaları İkinci Dünya Savaşı'ndan büyük bir yıkımla çıkan Japonya'da uygulamaya konmuş ve bu durum dünyanın geri kalanını küresel rekabette rol alabilmek için kaliteye odaklanmasına olanak sağlamıştır (Goetsch ve Davis, 2013). Japonya Deming'in de katkılarıyla kalite süreçlerinde başarı sağlanmış ve Japon kurumlarının söz konusu bu başarısı özellikle 1980'li yıllarda Batılı ülkelerde TKY ilkelerinin yaygın olarak benimsenmesine katkıda bulunmuştur (Saylor, 1996).

Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Temelleri

TKY'de müşterilerin ilgi ve ihtiyaçlarının değişken olduğu görüşünden yola çıkılarak kurumların bu değişken süreçlere cevap verebilmesi beklenmektedir (Sallis, 2014). Kalite süreçleri müşterilerin ürüne ilişkin ilgilerini ve ihtiyaçlarını belirleyen en önemli unsurlardan biri olduğu için bir ürünü veya hizmeti ortaya çıkaran kişilerin bütün aşamalarla ilgili sorumluluk alması gerekmektedir. Kaliteyi oluşturan her bir unsurun en etkili bir şekilde kullanılabilmesi için de uygulanabilecek en uygun yöntemlerden biri de TKY sistemidir. TKY'nin bir kurumun sürekli gelişmesi ve

iyileştirilmesi için belirlenen temel ilkeler dizisi veya bu süreçte yararlanılan bir felsefe olarak tanımlanabilmesi mümkündür (Besterfield, Michna, Besterfield ve Sacre, 1995). Benzer şekilde TKY bir kurum tarafından yürütülen süreçlerin geliştirilebilmesi için kaynakların etkili bir şekilde uygulanması ve paydaşların gereksinimlerini karşılamaya dayalı bir sürecin ele alınması şeklinde tanımlanabilir.

TKY kurumların hizmet verdikleri grupların istek ve ihtiyaçlarını karşılamaları için gereksinim duydukları ürünleri en doğru şekilde üretebilmek için bünyelerinde görev yapan bireylere yönetim ve organizasyon süreçlerinde, amaca dönük işleyiş sistemlerinde ve birbirleriyle uyum içinde çalışabilmelerinde uyguladıkları yöntemdir (Gencel, 2001). TKY hizmet ve ürünlerde kalitenin arttırılmasının yanı sıra kurumların piyasadaki paylarını, söz haklarını ve maliyet oranlarını düşürmek amacıyla gelişebilmelerini sağlayarak rekabet gücünü de arttırmalarına olanak sağlayacak bir stratejidir (Ching Yi, 2016).

Eğitimde TKY eldeki kaynakların rasyonel olarak kullanılmasını öngören, çevrenin ihtiyaçlarının etkileşim içerisinde değerlendirilmesini ön planda tutan ve eğitim paydaşlarının aralarındaki ilişkilerin düzenlenmesini içeren bir yönetim anlayışıdır (Şimşek, 2000). TKY yönetim anlayışının günümüzde yükseköğretim kurumlarında kullanılmasının amacı toplumun tüm bireyleri ile iletişim kurularak tüm paydaşlara ve özellikle de eğitimcilere yardımcı olunmasıdır (Köksal, 1998). Bir başka açıdan TKY süreçleri yükseköğretimin tüm paydaşlarının ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması anlamına gelmektedir. İç müşterilerin kurum içerisinde yürütülen tüm faaliyetlerden memnun olması, dış müşterilerin ise mezunlardan istedikleri niteliklerle donatılması TKY'nin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır (Kwan, 1996).

TKY sürekli gelişme hedefiyle insan kaynaklarının, stratejilerin, iletişim yollarının ve diğer bütün kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirir (Kovancı, 2003). Son yıllarda TKY diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de giderek önemi artan ve üzerinde araştırmalar yapılan kavramlardan biri olmuştur. Eğitim alanında TKY eldeki kaynakların rasyonel bir şekilde kullanılmasını amaçlayan ve okulun paydaşları arasındaki ilişkileri düzenleyen bir yönetim felsefesidir (Şimşek, 2000). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve TKY'nin tanımı doğal olarak bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanları, öğrenciler veya personel için yükseköğretimde kalitenin tanımı değişmektedir (Mangnale ve Potluri, 2011).

Hem hükümet hem de kurum düzeyinde yükseköğretim sektörü, son yıllarda aşamalı olarak yüksek kaliteli yönetim sistemlerinin uygulamaya konmasına önem vermektedirler (Brookes ve Becket, 2007). Aynı zamanda hükümetlerden gelen büyük fonlar eğitimle ilgilenenler için yükseköğretim kurumlarında sağlanan eğitimin verimli olacağının garanti altına alınmasını önemli bir hale getirmektedir. Ayrıca rekabetçi iş ortamı, eğitim sektörünün işbirlikçilerinin daha güvenilir, bilgili ve yetenekli iş gücüne ihtiyaç duymasına yol açmaktadır. Söz konusu bu durum yükseköğretim kurumlarının kaliteli eğitim sistemiyle daha fazla ilgilenmelerini sağlamıştır.

Toplam kalitenin eğitim kurumlarında ve özellikle de yükseköğretimde uygulanmasıyla bireylerin tüm süreçlerde daha fazla sorumluluk alabileceği ve kurumsal kalitenin kurumların hedefleri sayesinde sağlanabileceği ifade edilebilir (Arcaro, 1995). Ayrıca toplam kalite süreçlerinin yükseköğretim kurumlarında etkili bir şekilde yürütülebilmesi bireylerin analitik düşünme becerilerinin arttırılabileceği bir öğrenme ortamı sağlayabilir (Crawford ve Shutler,1999). Endüstride ve iş dünyasında kullanılan kalite teriminin yükseköğretim bağlamında uygun şekilde yeniden tanımlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılayan en önemli yollarından biri ise süreçlere bilimsel yöntemlerle yaklaşmaktır. Harvey ve diğerleri (1993) yükseköğretimde kaliteyi yeniden tanımlamak ve ölçütler belirlemek için kalitenin değerlendirilmesine ilişkin bir yöntem geliştirmiştir. Söz konusu yöntemin belirlenmesinde öğretme ve öğrenmenin kalitesini değerlendirmek için belirli kriterlerin oluşturulmasına odaklanarak kalite politikalarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte hedef olan paydaş gruplarını ise öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler, işverenler, akreditasyon kuruluşları, kalite denetçileri ve hükümetler oluşturmaktadır.

Roffe'ye (1998) göre açık bir rekabet nedeniyle, öğrenciler artık tüketiciler olduğu kadar müşteriler olarak rol almaktadır ve bu nedenlerle müşterilere sunulan hizmetlerin veya ürünlerin sürekli iyileştirmeye yönelik bir felsefe üzerinde temellendirilmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda Harris (1994) yükseköğretimde TKY için üç genel yaklaşım bulunduğunu vurgulamaktadır. Birinci yaklaşım öğrenciye yönelik hizmetin öğrencinin tercihini ve kendine güvenmesini teşvik eden müşteri odağıdır. İkinci yaklaşım, bir kurumun yönetim prosedürünün gücüne, kuralların ve önceliklerin belirlenmesine dayanan personelin tüm üyelerinin payını değerlendirmek ve yükseltmekle ilgili personel odağıdır. Üçüncü yaklaşım ise hizmet süreçlerinin ölçülebilir şartlara uyumunun garanti edilmesi temeline dayanmaktadır (Harris, 1994).

TKY'nin yükseköğretimde başarılı olarak uygulanabilmesi için birçok farklı değişken bulunmaktadır. TKY'nin yükseköğretim kurumlarında başarı ile sonuçlanabilmesinin en önemli aşaması yöneticilerin olaylara bakış açlarına bağlıdır. Bütün yetki ve sorumlulukları ellerinde bulunduran yükseköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik rollerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri üniversitelerin vizyon ve misyonlarını gerçekleştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. TKY felsefesinin yükseköğretim kurumlarında eksiksiz bir şekilde uygulanması bütün görevliler arasında güven duygusunun oluşturulabilmesine, sürekli gelişim ve değişim süreçlerinin kurum kültüründe var olmasına katkıda bulunmaktadır (Bonstingl, 2000). Dolayısıyla TKY süreçlerinde yükseköğretim kurumlarında çalışan personelin istek ve beklentilerinin yanı sıra kuruma karşı olumlu ve olumsuz tutum ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır (Levvis ve Douglas, 1994).

Birçok kurumda olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da yeni sistemlerin uygulanması süreçlerinde bazı problemler ortaya çıkmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında TKY süreçlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasının altında çeşitli etkenler yatmaktadır. Bu etkenler arasında çalışanların değişim kültürüne tam olarak hazır olmaması, yöneticilerin desteğinin eksik kalması, TKY süreçlerinin her problemi halledebilecek sihirli bir değnek olarak algılanması ve beklentilerin düşük seviyede tutulması bulunmaktadır (Özdemir, 2005). Bonstigl (2000) ise TKY süreçlerinin başarılı olabilmesinin önündeki bir diğer etkenin kurumlarda göre yapan yöneticilerin veya çalışanların alınan kararlarda kısa sürede sonuç beklemesi fakat bu beklentilerinin gerçekleşmemesi olduğunu belirtmektedir. Söz konusu bu süreçlerde tüm çalışanların işbirliği içinde sabırlı bir şekilde katılım sağlamaları TKY'nin hedeflerine ulaşabilmesi için önemli adımlardan biridir.

TKY süreçlerinde karşılaşılan bir diğer problem ise yeni uygulamalara karşı çalışanların direncidir. Bridge (2003) yükseköğretim kurumlarına hâkim olan atmosfer nedeniyle TKY'nin başarısız olabileceğini vurgulamıştır. Cafoğlu (1998) kurumlarda çalışan yöneticilerin bir modelin örgüt atmosferine adapte edilmesini tercih edeceklerine hali hazırda kullanılan modelde ısrar ettiklerini dile getirerek TKY süreçlerinin bu nedenlerle başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmiştir. Müşteri odaklılık ilkesine uygun olarak öğrenciler yükseköğretim hizmetlerinde çok önemli müşteriler olduklarından, yükseköğretimin kalitesini artırmak için öğrencilerin kalite algılarını, beklentilerini ve memnuniyetlerini doğru bir şekilde anlayabilmek çok önemlidir. Bu nedenle, yükseköğretimde kalite güvence sistemi, yükseköğretim imkânlarından faydalanan

herkesin temel ihtiyaçlarını karşılayan, güvenilir ve kaliteli hizmet sunan bir yapının değerlendirme ve gözden geçirme faaliyetlerini içermelidir.

Owens (2001) toplam ve sürekli kalite gelişiminin gerçek bir başlangıcı ve sonu olmayan bir yolculuk olduğundan bahsetmektedir. Bu nedenlerle TKY aslında kurumların bir kriteri sürdürmesi için sürekli bir çabaların bütününü içermektedir. TKY, akademik alandaki hizmetlerin yanı sıra süreçlere ilişkin sorunları çözmek için de bir yönetim aracıdır (Venkatraman, 2007). Yükseköğretimde kalite süreçlerine olan vurgu ğrenci sayıları arttıkça daha önemli bir hale gelmiş ve yükseköğretim kurumlarına olan beklentilerin de artmasına neden olmuştur. (Becket ve Brookes, 2005). Buradaki temel başlangıç noktası ise st yönetimin kararlı olmasını sağlamak ve böylece kurumların kalite politikalarının uygun şekilde başlatılıp uygulanmasını sağlamaktır. TKY teknikleri doğru bir şekilde anlaşılır, kapsamlı bir şekilde uygulanır, temel ilke ve uygulamalar kabul edilir ve yürütülürse öğrenciler daha donanımlı bir şekilde eğitim alabileceklerdir. Bu kapsamda TKY uygulamalarının hangi temeller üzerinde anlamlandırılması gerektiğinin ortaya konması araştırma açısından fayda sağlayacaktır. Bu temelleri müşteri memnuniyeti/müşteri odaklılık, önce insan anlayışı, tam katılım ve sürekli gelişim olarak sıralamak mümkündür.

Müşteri Memnuniyeti/Müşteri Odaklılık

Giderek artan rekabetçi ortam ve küreselleşmenin de etkisiyle birçok kurum hedeflerini açıkça ortaya koyarak müşterilerinin erişimine sunmuştur. Kurumlar vizyon ve misyonlarını oluştururken bazen anlamının dışında ve bazen de bilinçsizce kullanılsa da müşteri memnuniyeti veya müşteri odaklılık önemli bir kavram haline gelmiştir. Müşteri memnuniyeti ilkesi TKY anlayışında kurumsal işleyişlerin müşterilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda gerçekleştirildiğine ilişkin kavram olarak kabul edilmektedir. Kalite yönetimine ilişkin süreçlerin sürekli gelişim temelinde yürütülmesinin nedeni ise müşterilerin ihtiyaçlarının sonsuz olmasıdır. Bu nedenlerle bir kurumun en temel amaçlarından biri müşterilerinin ilgi, istek ve beklentilerine cevap vererek yeni müşteriler edinebilmesidir. Doğal olarak müşteriler bir kurumun en değerli varlıkları olduğu için (Kovancı, 1996) TKY süreçlerinde müşterilerin belirlenmesi ve söz konusu müşterilerin beklentilerinin karşılanması TKY süreçlerinin başarıya varabilmesi için en önemli adımlardan biridir.

Müşteri odaklılık ilkesi eğitim açısından değerlendirildiğinde müşteri kavramının yerine paydaş odaklılık kavramının kullanılması daha doğru bir yöntem olacaktır. Çünkü eğitim alanında müşteri sözcüğü para karşılığında hizmet veya ürün alan kişi olmaktan ziyade başka anlamlar taşımaktadır. Eğitim alanında paydaşlar hizmetin planlanması aşamasında kaynak kişiler olarak düşünülebilir ve doğal olarak da bu süreçte denetçi konumunda rol almaktadırlar (MEB, 2005). Özellikle eğitim süreçlerinin tasarlanmasında paydaşların görüşlerine önem verilmesi ve paydaşlarla süreçlerin eksik ve güçlü yanlarına ilişkin değerlendirme yapılması önerilmektedir. Ancak bu şekilde paydaşlar ve kurumlar arasında yoğun bir bilgi alışveriş süreci yürütülebilmektedir (Filippini, Forza ve Vinelli, 1997). Dolayısıyla yükseköğretim kurumları da öğrenci memnuniyeti oranlarına odaklanarak kalite temini mekanizmalarının güçlü yanlarını ortaya çıkarma çabasında bulunmaktadırlar (Hazelkorn, 2009).

Önce İnsan Anlayışı

TKY felsefesinin temelini oluşturan en önemli kavramlardan bir diğeri ise önce insan anlayışıdır. Ishikawa (1997) insanı ön plana koyan yönetim anlayışının bireylerin güçlerinin sürekli gelişmesine olanak sağlayan bir yönetim felsefesi olduğunun altını çizmektedir. Herhangi bir kurumda görev alan yöneticiler sorumluluk paylaşımını ve tam katılımı etkili bir şekilde işe koştuklarında kurum içerisinde insana saygı anlayışının bir kültür haline getirilebilmesinde önemli bir adım atmış olurlar. Çalışanların yeteneklerine ve birey olarak kendilerine gösterilen saygı performanslarının artmasına da yardımcı olacaktır (Tekin, 1999).

TKY süreçlerinin insanla başladığı göz önünde bulundurulduğunda uygulamaların ancak ve ancak insana değer verildiğinde hedeflerine ulaşabildiği belirtilebilir (İmai, 1999). TKY sistemlerinde takım çalışması, tam katılım, müşteri memnuniyeti, sürekli gelişim ve iyileştirme kavramları kapsamında analitik bir tartışma yapıldığında tüm bunların temelinde birey kalitesinin olduğu açıkça ortaya çıkarılabilir (Özgener, 2004). Bir başka ifadeyle TKY felsefesi açısından bakıldığında öncelik sıralamasının en tepesinde kalite kavramının olduğu düşünülse de, TKY'nin temel girdisi insan olduğu için bu süreçlerde insana verilen önemin değeri bilinmelidir (Şişman ve Turan, 2002).

Özetle, kalite yönetiminin en önemli girdilerinden biri olan insana saygı TKY süreçlerinin olmazsa olmazlarından. TKY yönetim felsefesinin bir yönetim modeli olarak bütün dünya çapında tanınmasında önemli rolü olan Deming'in anlayışının temelinde de önce insan anlayışı bulunmaktadır (Özden, 2005). Dolayısıyla insanın makine gibi düşünüldüğü klasik yönetim anlayışları geçerliliğini yitirmişlerdir (Yıldırım, 2002). Bu nedenlerle kurum yöneticilerinin ve çalışanlarının önce insan anlayışını içselleştirmeleri TKY süreçlerinin alt yapısını sağlamlaştıracaktır.

Tam Katılım

TKY felsefesinin benimsenmesinde müşteri memnuniyeti ve önce insan anlayışının yanı sıra tam katılım ilkesi de önem taşımaktadır. Ancak uygulama süreçlerinde kurumsal kültürün oluşabilmesi için en önemli prensiplerden biri olan tam katılım ilkesi ihmal edildiğinden beklenen etkinin gözlenmediği ifade edilebilir. Yükseköğretim kurumlarında kaliteye ilişkin süreçlerde tam katılımın sağlanamaması durumunda bütün girişimlerin başarısızlıkla sonuçlanacağı belirtilebilir. Bu nedenlerle kalite kültürünün tüm çalışanlar tarafından benimseneceği bir atmosferin oluşturulması ve kurumların bu atmosfere dayalı olarak kalite süreçlerini yürütmesi gerekmektedir.

TKY ilkelerinin uygulanması eğitim süreçlerinde yalnızca öğretmenlerin veya öğrencilerin daha nitelikli becerilerle donatılması anlamına gelmemektedir. TKY bir yükseköğretim kurumunda çalışan yöneticilerin, akademik ve idari personelin aktif bir şekilde tüm süreçlerinde rol almasını ve kalite geliştirme çabalarında iş birliği içinde çalışılmasını gerektiren bir felsefedir. Tüm çabalara karşın okul paydaşları kalite çalışmalarında iş birliği içinde çalışmazlarsa ve etkili bir iletişim süreçleri yürütülmezse TKY felsefesi söz konusu kurum kültüründe başarılı olamayacaktır (Baim ve Dimperio, 2001). Söz konusu çalışma kültürünün oluşturulabildiği yükseköğretim kurumlarında tüm paydaşlar nitelikli ve kaliteli bir sürecin oluşturulması süreçlerine aktif katılım göstermektedirler. Kalite sistemlerinin tüm çalışanları kontrol etme mekanizması değil sorunların çözülmesinde yararlanabilecek bir felsefe olduğu kabul edildiğinde (Ensari, 2000) ve tüm çalışanların aktif katılımı sağlandığında yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyonlarını gerçekleştirebileceği ifade edilebilir. Her biri TKY çalışmalarında yer alan akademik ve idari personelin var olan süreçleri daha kaliteli hale getirerek sürekli iyileşme prensibine de katkı sağlayacağı belirtilebilir. Ancak bu hedefe

ulaşılabilmesi için her bir çalışanın kalite geliştirme süreçlerine katılımının garanti altına alınması gerekmektedir (Dahlgaard, Kristensen ve Kanji, 1995).

Sürekli Gelişim

Bir kurum içindeki çalışanlar ve yöneticiler tüm kararların alınması süreçlerinde düşüncelerini ifade ederek sorunların çözülmesine katkıda bulunmak isteyebilmektedirler. Bu nedenlerle çalışanların tüm süreçlere katılımının sağlanması sürekli gelişim için büyük önem taşımakta ve çalışanların yaratıcılıklarını arttırabilmektedir (şimşek, 2000). Sürekli geliştirme çabaları kurumların faaliyetlerini sürdürürken söz konusu faaliyetlerden daha verimli sonuçlar elde edilebilmesi için yapılmaktadır. Kalite süreçleri sreklielik gerektirdiğinden yönetim sistemleri de durağan olmaktan çıkıp dinamik bir hale gelmektedir (Allaire, 1990). Çünkü hızla değişen dünyada bütün kurumların ve özellikle de insan gücünü yetiştirmekle sorumlu olan yükseköğretim kurumlarının yeniliklere ayak uydurması gerekmektedir. Dolayısıyla sürekli iyileştirme prensipleri kurumların bunu başarmalarına katkıda bulunacaktır (Eisenhardt ve Brown, 1998). Başka bir ifadeyle yükseköğretim kurumlarının en temel görevlerinden birinin bireylerin gelişimlerini en st düzeye çıkarmak olduğu göz önünde bulundurulduğunda sürekli iyileştirme prensibinin ne derece önemli olduğu da anlaşılacaktır (Tam, 2001).

Yenilikçi olmak ve yeniliklerin peşinde koşmak farklı fikirlerin bir arada bulunduğu özgürlükçü bir ortamın varlığını gerektirmektedir (Dorothy ve Straus, 1997). Klasik yönetim tarzı anlayışında hataların kaynağının araştırılması yerine hatanın bedelini arama yöntemi seilmekteyken (Imai, 1999), TKY felsefesinde sonuçların değerlendirilerek sistemin sürekli gelişiminin temel alındığı yöntem önem kazanmaktadır. Sürekli gelişimin ön plana çıkarıldığı yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari personel kurumun hedefleri doğrultusunda çalışabilecekleri bir ortama sahip olabilecek ve daha pratik bir şekilde sorunların üstesinden gelebileceklerdir.

Özetle, sürekli gelişim ve değişim prensibi kurumlarda daha iyi sonuçların alınabilmesi için önemli bir rol oynamaktadır. Sıfır hata ve daha verimli bir iş ortamının elde edilebilmesi amacıyla ortaya konan söz konusu bu prensip sürekli olarak değişimi ve değişimin kaynaklarının analiz edilmesini de gerektirir. Benzer şekilde herhangi bir

sistem içinde çalışan her bir bireyin verimliliğinin ve kalitesinin arttırılarak sorumluluklarını en doğru şekilde üstlenebilmesi oluşabilecek sorunların da önüne geçilebilmesi adına önemli bir adım olacaktır (Fidan, 1996).

Yükseköğretimde Akreditasyon: Kavramsal Çerçeve

Ülkeler eğitim-öğretim sayesinde finansal, sosyal, politik ve hepsinden önemlisi bilimsel güç ile rakipleriyle başa çıkmak için mümkün olduğunca çok sayıda insanı eğiterek bir gelişme bilincine sahip olmaya çalışmaktadırlar. Uluslararası rekabet devam ederken ülkeler de sürekli projeler üreterek eğitim sistemlerinin kalitesi için mücadele etmektedirler (Petersen, 1999). En çok kabul gören ve tercih edilen yeniliklerden biri ise eğitime belirli bir kalite kazandırma arayışdır. Bu bağlamda kaliteli eğitim sayesinde ülkelerin gelişebilecekleri düşünüldüğünde eğitimde kalite ölçüsü sezgisel olarak değil belirli standartlarla belirlenmelidir.

Tarihsel süreçler göz önünde bulundurulduğunda toplumların sırasıyla tarım, sanayi ve bilgi toplumlarına doğru küresel çapta bir dönüşüm yaşadıkları ifade edilebilir (Dura, 1999). Özellikle 21. yüzyıl ile bilgi toplumu veya bilgi çağı gibi yeni terimler alan yazında yerini almıştır (Şimşek İşliyen, 2020). Gündelik yaşamda bilgiye duyulan ihtiyaç ve üretim süreçlerinde kas gücünden ziyade bilgi gücünün tercih ediliyor olması neticesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gittikçe önem kazandığı yadsınamaz bir gerçektir. Teknolojideki gelişmeler ve toplumların bu gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmesi dünyanın yapısal bir değişime uğramasına katkıda bulunmuştur (Toffler ve Toffler, 1995). Teknolojinin toplumları dönüştürme gücünün fazla olması düşünüldüğünde bilgi toplumunun sürdürülebilmesinde ileri teknoloji üretimi ve dönüşümü, gelişmiş bilimler faaliyetler ve yüksek kalitede ulusal eğitim büyük önem taşımaktadır (Kutlu, 2000).

Günümüzde nitelikli vatandaş yetiştirebilme arzusu uluslararası rekabetin belirleyici unsurlarından biri olarak nitelendirilebilir. Buna paralel olarak bireylere mesleki eğitim hizmeti veren ve onları entelektüel bilgi ile donatan yükseköğretimdeki eğitime olan talepte artış gözlenmiştir (Süngü ve Bayrakçı, 2010). Artan bu talep neticesinde yükseköğretim kurumlarının niteliğine verilen önem artmış ve kalite güvencesi ve akreditasyon kavramları sıkça söz edilen kavramlar olmuştur. Farklı sektörlerde bireylere sunulmakta olan hizmetlerin niteliğinin belli bir düzeyin üstünde

kalabilmesi için geliştirilen yöntem olarak tanımlanabilen akreditasyon kavramı (YÖK, 1999) yükseköğretim kurumlarının da doğal olarak dikkatini çekmiştir.

Yükseköğretimde akreditasyon çabaları, eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesinin artırılması ve belirli standartlara uygun olarak sürdürülmesinin güvence altına alınması, sistematik olarak sürekli hale getirilmesi amacıyla gerçekleştirilen faaliyetleri içermektedir (Brittingham, 2008). Yükseköğretimdeki eğitim hizmetine talebin artması, bu hizmeti sunan kurumların sayısındaki artış ve bu eğitim hizmetlerinin niteliğinin garanti altına alınma ihtiyacının doğması ile akreditasyon çalışmaları da yaygınlaşmıştır (Brittingham, 2009; Kavak, 2007). Akreditasyon ve kalite güvence sistemleri yalnız standartların karşılandığını gösteren niceliksel ölçütlerden ibaret olmayıp aynı zamanda yükseköğretim kurumlarını teşvik eden niteliksel çalışmalar bütünüdür. Bu bağlamda akreditasyon çalışmaları programlarının iyileştirilmesi ve bu eğitimi veren kurumların niteliklerinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Colleen, 1999).

Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturma hareketi yükseköğretimde tanıklık edilen ve adından sıkça bahsedilen reform girişimleri olarak alan yazında yerini almıştır. Bu hareketlerin ana hedeflerinden biri Avrupa ülkeleri arasındaki iş birliğinin daha sağlam bir temele oturtulması ve yükseköğretimde sistematik kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasıdır (Bologna Bildirgesi, 1999). Diğer yandan şeffaflık, hesap verebilirlik, uluslararasılaşma gibi küresel çapta gerçekleşen faktörler yükseköğretimde kalite güvence sisteminin oluşturulmasını ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Yükseköğretimin hedef ve işlevlerinde uluslararası, kültürler arası ve/veya küresel olguları yansıtmasını yükseköğretimin uluslararasılaşması olarak adlandırmak mümkündür (Juknyte-Petreikiene, 2006). Son yıllarda meydana gelen küresel hareketler neticesinde kurumlar değişimlere tepki gösterebilmek amacıyla çeşitli uluslararasılaşma stratejileri geliştirmeye çalışmışlardır (Hou, 2011). Çünkü yükseköğretimin uluslararasılaşması kurumların amaç, işlev ve hizmetlerine çok yönlü katkıda bulunan bir süreçtir (Knight, 2007). Bu bağlamda uluslararasılaşmanın da etkisiyle birçok yükseköğretim kurumu kalite göstergesi olarak akredite olma yoluna gitmişlerdir (Altbach ve Knight, 2007). Yükseköğretim kurumları ancak bu şekilde mevcut rekabet atmosferinde eğitim hizmeti verirken güvenilirliklerini garanti altına alabileceklerdir (Damme, 2001; Hou, 2011). Çünkü rekabetin oldukça önemli olduğu bu ortamda bireylere sunulan eğitimin kalitesi de büyük önem arz etmektedir (Smith, 2010).

Yükseköğretimde küreselleşmenin artması ve öğrenci-öğretim elemanı hareketliliğinin ivme kazanmasıyla mevcut kalite mekanizmalarının yeterince garanti sunup sunmadığı hakkında büyük çapta tartışmalar olmuştur (Lamico ve Jensen, 2003). Özellikle gelişmekte olan ülkeler uluslararası platformda kendilerine tanınırlık elde edebilmek amacıyla yükseköğretim kurumlarının standartları karşıladığını göstermek durumundadırlar (Petersen, 1999). Dolayısıyla yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ve bu sürecin çıktılarının akreditasyonun önemine katkı yaptığı ifade edilebilir (El-Khawas, 1998).

Yükseköğretim kurumlarının bireylere ve topluma olan katkıları nedeniyle ayrıcalıklı bir statüsü olmasına karşın son zamanlarda toplumun yükseköğretim kurumlarına karşı bir güven kaybı olmuştur (Sarrico, Rosa, Teixeira ve Cardoso, 2010). Ayrıca yanı sıra yükseköğretimde kurum/program kalitesi üzerine olan vurgu da artmış ve kalite konusunda endişeler üst seviyeye çıkmıştır (Lingenfelter, 2001). Yeni yönelimler sonucunda oluşan öğrenci sayısındaki artış yükseköğretimin kalitesi ile ilgili söz konusu endişelerin daha fazla dile getirilmesine neden olmuştur (Petersen, 1999). Bu nedenlerle kalitenin güvence altına alınabilmesi için bir değerlendirme mekanizması olarak akreditasyon kuruluşları tarafından yükseköğretim kurumlarının akredite edilmesinin yüksek kalitede eğitim hizmetinin verildiğine ilişkin güçlü bir kanıt oluşturacağı dile getirilmektedir (Knight, 2007). Bunun temel amacı ise yükseköğretim kurumlarının akademik mükemmelliğin merkezi olmasını sağlayarak bu kurumları yüksek kalite üreticileri haline getirmektir (Bleiklie, 2011). Ancak bu süreçte tüm paydaşların ortak sorumluluğu bulunmak zorundadır.

Yükseköğretimde yeni yönelimlere neden olan bir diğer kavram ise üniversite sıralamalarıdır. Kaliteyi de temsil edebilecek bir dizi göstergeleri de içeren üniversite sıralamalarının bazı durumlarda akreditasyonun bir aşaması olarak kabul edildiği de dile getirilmektedir (Salmi ve Saroyan, 2007). Çünkü yükseköğretimin pazar haline gelmesi sonucunda bireyler de bilgili tüketici konumuna gelecekler ve üniversite sıralaması da bilgi kaynağı ve saygınlık oluşturan bir kavram olacaktır. Küresel rekabetin üst düzeyde olduğu bu ortamda yükseköğretimin iş hayatına ve sanayiye olan katkıları da kıyaslama yöntemi olarak nitelendirilebilir (Marginson, 2011). Bu durum küresel rekabetin yükseköğretimde önem kazanmasına neden olan etkenler arasında büyük rol oynadığına ilişkin güçlü bir gösterge olabilir (Hazelkorn, 2009). Ancak “akreditasyonun minimum standartların tanımladığı, üniversite sıralamalarının ise göreceli olarak en iyilerin

seçildiği gerçeği” gözden kaçırılırsa bu durumun neden olacağı problemler büyük olacaktır (Bleiklie, 2011).

Yükseköğretimde akreditasyon süreçlerinin başta akredite edilecek kurum olmak üzere tüm paydaşlarına sağlayabileceği faydalar bulunmaktadır. Yükseköğretimde akreditasyonun saydamlık (transparency) ve hesap verme sorumluluğunun (accountability) aracı olduğu ifade edilebilir. Akreditasyon sistemlerinin işe koşulmasının ardındaki hedefler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Kalite kontrolünü sağlayarak yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasını ve bu faaliyetlerin sistematik olarak sürekli geliştirilmesini teşvik etmek,
- Akademik hareketliliği sağlayarak bunun doğal bir sonucu olarak öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak,
- İşverenlere mezunların eğitim kurumlarından almış oldukları eğitimin kalitesi hakkında bilgi sağlamak,
- Eğitim kurumlarının eğitim-öğretim hizmetinin standartlarını yükseltmek,
- Eğitim dışındaki paydaşlara eğitim kurumlarına ilişkin bilgiler vererek topluma hizmet etmek,
- Hesap verilebilirliği önemli bir unsur haline getirmek,
- Son zamanlarda sayıları hızla artan ve gelir amacı güden özel eğitim kurumlarının kalite kontrol süreçlerini üstlenmek,
- Diploma ve unvanların karşılaştırılabilmesine yardımcı olmak,
- Kendilerine yüksek standartları hedef olarak belirleyen ancak çeşitli zorluklarla karşılaşan yöneticilere ve öğretim elemanlarına destek vermek,
- Yükseköğretim programlarından mezun olan kişilerin meslek edinebilmelerinde temel standartları oluşturabilmek,
- Eğitim-öğretim faaliyetlerinde şeffaflık sağlamak,
- Küreselleşmenin doğal bir sonucu olarak eğitimin sınırlar ötesine taşınması neticesinde sistemlerin ülkeler arası karşılaştırılabilir olmasına olanak sağlamak (Epstein, 2012; Harvey, 2004; Kilfoil, 2007; Rozsnyai, 2004).

Latchem’a (2011) göre akreditasyon ile yükseköğretimde verilen öğretim hizmetinin tüm aşamalarında kalite politikalarının oluşturulabilmesi, bu politikaların düzenlenmesi ve kalite kontrolünün yapılması kolaylaşmaktadır. Tüm bu olumlu

gelişmelere karşın yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmekte, akreditasyon ve akreditasyona benzer uygulamaların yükseköğretimde yaratıcılığı ve yeniliği engellediği düşünülmektedir. Bu bağlamda Rozsnyai (2004) akreditasyon ile kalite güvence kuruluşlarında çalışan bürokratların yükseköğretim sistemleri üzerindeki otoritelerini sağlamlaştırarak genişletmekte olduğunu öne sürmektedir.

Suchman'e (1995) göre yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin eğitim programlarının geçerliliğinin güvence altına alınması ve karar vericilere öğretim süreçlerine ilişkin bilgi sağlaması gibi iki temel görevi bulunmaktadır. Head ve Johnson (2011) ise akreditasyona ilişkin çalışmaların temelinde kurum içi düzenlemelerin ve uygulamaların bulunduğunu dile getirmektedir. Akreditasyon sayesinde yükseköğretim kurumları daha etkili ve verimli bir şekilde hizmet verebilir ve sürdürülebilir bir kalite gelişimine katkıda bulunulabilir. Ancak bu şekilde yükseköğretim kurumlarında uygulamaya konan eğitim programları ile topluma güvenirlilik sağlanabilir. Akreditasyon çalışmaları ile eğitim almak isteyen kişiler kurum ve program tercihlerinde koruma altına alınmış olacaklardır. Solbrekke ve Sugrue (2014) bu görüşü daha da genişleterek akreditasyonun hesap verebilirlik noktasında büyük önem taşıdığını ve yükseköğretim kurumlarını daha şeffaf bir yapıya kavuşturacağını belirtmişlerdir.

Akreditasyona benzer uygulamalar incelendiğinde kalite güvencesi (quality assurance), değerlendirme (evaluation), denetim veya kalite denetimi (quality audit), kalite değerlendirmesi (quality assessment) gibi kavramların sıklıkla kullanıldığı belirtilebilir. Alan yazın incelendiğinde akreditasyon kavramı ile bu kavramların birçok ortak yönünün bulunmasına, kullanım amacının ve kullanılan yöntemlerinin benzer özellikler taşımasına karşın bazı yönlerden de farklılıklar gösterdiği son derece açıktır (Alstete, 2004; Gola, 2003; Harvey, 2004; Michavila ve Zamorano, 2007; Scheele, 2004; Thorpe, 2003). Söz konusu bu kavramlara ilişkin açıklamanın yapılması akreditasyon sürecine ilişkin farkındalığın oluşturulabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle aşağıda alan yazında yaygın olan kavramlara ilişkin bilgiler verilmektedir.

Kalite Güvencesi

Kalite güvencesini kalite değerlendirmesi, akreditasyon, denetim, kalite denetimi, geçerlik sınaması, değerlendirme ve dış inceleme gibi kavramları içeren şemsiye bir kavram olarak tanımlamak mümkündür (ENQA, 2005). Kalite ve kalite güvencesi gibi kavramlar sanayide sık olarak kullanılan ve dolaylı olarak da olsa yükseköğretim kurumlarında da kullanılan kavramlardır (Anderson, Johnson ve Milligan, 2000). Eğitim alanında ise kalite eğitim kurumlarının akademik standartlara, toplumun ihtiyaçlarına, öğrencilerin ilgi ve isteklerine, işverenlerin taleplerine ve profesyonel kurumların gereksinimlerine bağlı olarak ortaya koydukları amaçlara ulaşabilmek olarak tanımlanabilir. Kalite güvencesi terimine ilişkin olumsuz düşünceler de bulunmaktadır. Harvey'e (2005) göre kalite güvence sürecine bağımsız kurumların veya devlet dairelerinin dâhil edilmesi bir zorunluluktur. UNESCO (2007) kalite güvencesinin yerini bürokrasiye bıraktığını belirtirken etkililik, standardizasyon ve kontrol gibi olumlu etkileri yanı sıra yönetimde güç hiyerarşilerine yol açtığını belirtmektedir.

Değerlendirme

Değerlendirmenin bir süreçle ilgili yargıya ulaşmanın hedeflendiği, bilişsel bir etkinlik olduğu ifade edilebilir. Eğitimde değerlendirme ise bir programın uygulanma süreçlerinden elde edilebilecek verimliliğe ilişkin kanıtlara ulaşılabilmesinde bireylere katkı sağlayacak planlı bir süreçtir (Klenowski, 2010). Akreditasyonda da bir değerlendirme süreci bulunmasına karşın her değerlendirme süreci sonunda akredite olma amacı olmayabilir. Değerlendirme sonunda bir kurumun zayıf ve güçlü yönlerinin tespit edilmesi, zayıf yönlerine ilişkin tavsiyelerde bulunulması ve hedeflenenlere ulaşılması mümkün olacaktır (Gola, 2003).

Denetim kalite güvence sistemlerinin zayıf ve güçlü yönlerinin analiz edilmesi süreçlerinde tercih edilmektedir (Michavila ve Zamorano, 2007). Ayrıca denetimin bir kurumun kalite güvence sistemlerine ve sahip olması gereken standartlara ne düzeyde sahip olduğunun ortaya çıkarılması için yararlanılan bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Denetim, kurumların kalite güvence politikalarına sahip oldukları ve bu süreçlerin başarılı bir şekilde işlediğine ilişkin kanıtların toplanabileceği varsayımına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle denetim kalite güvencesinin hangi düzeyde

gerçekleştığının uzmanlar tarafından değerlendirilmesini içeren bir yaklaşımdır. Avustralya, Güney Afrika, Norveç ve Yeni Zelanda denetim yaklaşımını kullanan ülkelere örnek olarak verilebilir (Michavila ve Zamorano, 2007). Değerlendirme ve denetim arasındaki farkın ortaya konması bu kavramların daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için faydalı olacaktır. Alstete (2004) değerlendirme süreçlerinde kalitenin kendisinin veya kaliteye ilişkin çıktıların incelendiğini belirtirken, denetim sürecinde kaliteye ilişkin yöntemlere odaklanıldığını dile getirmektedir.

Akreditasyon ve denetim süreçlerinde kullanılan yöntemlerin benzer özellikler taşıdığı belirtilebilir. Bu yöntemler arasında doğrudan sınıfta gözlem, doküman analizi, eğitimdeki paydaşlara uygulanan anketler, öğrenciye not verme sürecinin izlenmesi, öz-değerlendirme, özel oluşturulmuş paneller, performans göstergelerinin incelenmesi ve uzman ziyaretlerini sıralamak mümkündür (Harvey, 2004; Scheele, 2004). Ancak Brittingham (2008) denetimin akademik standartların karşılaştırılabilirliğine odaklandığını ve akreditasyondan farklı olarak sonuçların halka açık olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca denetim ziyaretlerinin akreditasyon ziyaretlerinden daha sık olduğunu belirtmektedir. Dill'e (2000) göre denetimin temel amacı yükseköğretim kurumları tarafından öğretim ve öğrenme düzeyini yükseltmek için yürütülen bağlantılı süreçlere odaklanmaktır. Bununla birlikte Chernay (1990) akreditasyonu kurumlara, eğitim programlarına hedeflere ulaşmalarını temin eden bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında kaliteyi ölçmek için üç temel mekanizma denetim, akreditasyon ve değerlendirmedir. Dill, Massy, Williams ve Cook (1996) akreditasyon, değerlendirme ve akademik denetimi kalite mekanizması olarak şu şekilde özetlemektedir;

1. Akreditasyon performans derecesi, kendi kendine çalışma ve akran denetimini ilişkilendirerek hedeflerin nasıl uygulandığını gösterir. Başka bir ifadeyle, akreditasyon kurumun veya programın eğitim standartlarını karşıladığını doğrular.
2. Değerlendirme akran değerlendirmesi, bireysel çalışma ve performans göstergelerini içerir. Kalite düzeyleri hakkında yargıda bulunur ve konu ya da program düzeyinde belirli faaliyetlerin değerlendirilmesine odaklanır.
3. Akademik denetim değerlendirme ve akreditasyondan çeşitli şekillerde farklılık gösterir. İlk olarak kurumsal kararların var olduğu ortak performans göstergeleri yoktur. Akademik denetimler kurumların prosedür, kural ve

politika beyanları gibi kaliteyi belgelemek için kullandıkları süreçlere odaklanılır.

Kalite Değerlendirmesi

Kalite değerlendirmesinde yükseköğretim süreçlerinin, uygulamalarının ve programlarının incelenmesine, ölçülmesine ve değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Kullanılan yöntemlerin, değerlendirme düzeylerinin, değerlendirilen alanların ve paydaşların hedef ve önceliklerinin dikkate alındığı kalite değerlendirmesinin örneklerine Fransa'da rastlamak mümkün olmakla birlikte bu yaklaşım sonunda akreditasyon sürecindeki gibi bir kalite etiketi verilmemektedir (Sanyal ve Martin, 2007).

Yükseköğretimde Akreditasyon ve Kalite İlişkisi

Küreselleşme ve uluslararasılaşma ile yükseköğretime erişim artmış (Knight, 2007), ülkeler arasındaki sınırlar ortadan kalkmış ve üniversite sıralamaları nedeniyle rekabet önem kazanmıştır (Ülker ve Bakioğlu, 2019). Bu durum yükseköğretim kurumlarını yüksek kalitede eğitim sağladığını belgelemek için akreditasyon gibi kalite güvence yöntemlerini benimsemeye yöneltmiştir (Romanowski, 2022). Ayrıca yükseköğretimde araştırma ve öğretime ilişkin problemlerin giderek küresel bir sorun haline gelmesiyle kalite güvencesi kavramına dünya çapında bir ilgi olmuş ve kalite güvencesi sistemlerine ilişkin çalışmalar başlamıştır (OECD, 2009).

Akreditasyon kuruluşları ve söz konusu akreditasyon kuruluşlarına üye olan kuruluşlar kaliteli öğrenmenin gerçekleşmesi için kaynakların yeterli olmasını ve bu kaynakların güvenilir insanlar tarafından kullanılması gerektiğini öne sürmekteydiler (Wergin, 2005a). Ancak yükseköğretim kurumlarının karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle yükseköğretimde kalite kriterlerinin ve verilerinin belirlenmesi de son derece karmaşıktır (Lingenfelter, 2001). Bu karmaşık süreç göz önünde bulundurulduğunda temelde bir Amerikan uygulaması olarak düşünülen akreditasyon sistemleri topluma yükseköğretimde kalite teminini sağlayan organize bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Kohler, 2003; Wergin, 2005b). Yükseköğretimde kalite güvencesi mekanizmalarından biri olan akreditasyon (Eaton, 2006; Ülker ve Bakioğlu, 2019) üniversitelerin ve

programların değerlendirilmesi ve paydaşlara kalite güvencesi, iyileştirme ve hesap verebilirliğin sağlanması için kullanılmaktadır (Gillen, 2020).

Petersen (1999) eğitimde kalitenin artık sadece akademisyenlerin ve akreditasyon kuruluşlarının önemle üzerinde durdukları bir olgu olmaktan çıktığını dile getirerek kalitenin tüketiciler için de teminat altına alınması gereken önemli bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle yükseköğretimde kalitenin sağlanabilmesi için akreditasyonun başarılı bir girişim olduğu ifade edilebilir (Bollag, 2004; Eaton, 2012; Sheahan, 1997). Akreditasyon ve kalite ilişkisi söz konusu olduğunda yükseköğretim kurumlarının misyonları büyük önem taşımaktadır. Kaliteli bir yükseköğretim kurumunun misyonunu net bir şekilde belirlemesi ve kendi belirlediği hedeflere ulaşması beklenmektedir. Akreditasyon süreçlerinde de kurumlar performanslarını ölçmek ve gelişmeler kaydetmek için misyonlarını nasıl takip ettiklerini göstermek durumundadır (Harvey ve Green, 1993; Wergin, 2005a).

Eğitim sistemlerinde önleyici tedbirler olarak kalitenin gelişmesine katkıda bulunabilmek için akreditasyon önemli bir rol oynayabilir. Bu bağlamda Sanyal ve Martin (2007) akreditasyondan kaynaklanan rekabetçi ruhun kalitenin geliştirilebilmesi için önemli olduğu vurgulamaktadır. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının akreditasyon kapsamında akademik kaliteye ilişkin çeşitli süreç ve uygulama kriterlerini karşılaması gerekmektedir (Neal, 2008). Bir kalite değerlendirme süreci olan akreditasyon (Jones, 2002; Kohler, 2003; Sanyal ve Martin, 2007; Skolnik, 2010) yükseköğretim kurumlarının kamuoyu tarafından tanınmasına katkı sağlayabilecek bir yöntem olarak nitelendirilebilir. Akredite olarak belirlenen standartlara uygunluğunu ispatlayabilen kurumun ürününün de kaliteli olacağı ifade edilebilir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Kavak (2007) yükseköğretimde talebin artması neticesinde hizmet veren kurumların sayısının arttığını dile getirerek söz konusu yükseköğretim kurumlarının hizmetlerinin niteliğini garanti altına alabilmek için akreditasyona ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Schray (2006) ise bazı akreditasyon kuruluşlarının sahip oldukları temel kalite standartlarını akreditasyon standartları doğrultusunda gözden geçirdiklerini ve yükseköğretimde kalitenin sağlanabilmesi için bu standartları kendi süreçlerine dâhil ettiklerini vurgulamıştır.

Yükseköğretim kurumlarında kalite sorunlarının gündeme gelmesinin kendi iç dinamiklerinden, kaygılarından ve arayışlarından kaynaklandığı belirtilebilir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında nitelik meselesi kalite güvence sistemleri aracılığıyla teknik bir sorun olmaktan çıkmıştır. Çünkü akreditasyon ve kalite güvencesi

çerçevesinde standartların belirlenmesi hem ulusal hem de uluslararası anlamda karşılaştırma yapılabilmesinde kurumlara olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla kalite güvence sistemleri yükseköğretim kurumlarının özerkliğinin korunması ve yerel şartlara uygun hareket edebilmesi için büyük önem taşımaktadır (Altbach vd., 2019; ENQA, 2007).

Kalite güvence sistemleri iyileştirme ve şeffaflığı esas alması nedeniyle yükseköğretim kurumlarının akademik anlamdaki tüm süreçlerine odaklanmaktadır (ENQA, 2008). Bu sistemlerin küresel olarak ön plana çıkması birçok ülkeyi kalite güvence sistemlerine önem vermeye yönlendirmiş ve yükseköğretim kurumları kalite güvence sistemleri için projeler üretmeye başlamışlardır (Westerheijden, Stensaker ve Rosa, 2007). Kalite güvence sistemlerinin kurumlar tarafından gözetilmesinin altında yatan en önemli nedenlerden biri de yükseköğretimde rekabetin önemli olduğu uluslararasılaşma süreçlerinde öğrenci hareketliliğinin önem kazanmış olmasıdır (Olsen ve Maassen, 2007).

Yükseköğretim kurumlarında sürdürülen öğretim, araştırma, proje vb. süreçler kalite güvence sistemlerinin üzerinde durdukları hizmetlerdir (ENQA, 2008). Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının amaçları ve beklentilerine ulaşabilmek için kalite güvence sistemleri kurumlara iç denetim sağlamaktadır. Hızla artan ulusal ve uluslararası rekabet ortamında varoluşlarını sürdürebilmeleri için yükseköğretim kurumlarının söz konusu iç ve dış denetim mekanizmalarını işe koşarak kaynaklarını daha verimli bir şekilde kullanmaları, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri ve akreditasyon süreçleriyle kalitelerini ispatlamaları gerekmektedir (Smith, 2012). Bu bağlamda Bryant (2013) yükseköğretimde kalite ve akreditasyonun kaliteyi sürekli arttırabileceğinden bahsederek iç ve dış denetim mekanizmalarının önemine vurgu yapmaktadır.

Yükseköğretimde kalite ihtiyacının ortaya çıkmasındaki gelişmeleri iç ve dış etmenler olarak iki ana başlık altında gruplandırmak mümkündür. Akademik ve idari personelin kalite süreçlerine ilişkin takınmış olduğu olumlu tavır ve yükseköğretim kurumunun kendini geliştirme çabası iç etmenler olarak sıralanabilirken; bütçe olanaklarının geçmişe oranla daha düşük olması, rekabetçi ortamın gittikçe güç kazanması, hükümetlerin yükseköğretim kurumlarından beklentilerinin artması dış etmenler olarak sıralanabilir (Freed, 1997). Bu noktada yükseköğretimde kalite kavramının ne olduğu üzerine tartışmaların olduğunu belirtmek faydalı olacaktır. Özer, Gür ve Küçükcan (2011) yükseköğretimde kaliteyi çok boyutlu ve dinamik kavram

olarak nitelendirirken bu süreçte belirli bir disiplin, program veya sistemin standartlarının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bir yükseköğretim kurumu veya programının önceden belirlenen ölçütler ışığında sürekli olarak değerlendirilmesi kalite güvencesi olarak alan yazında kendine yer bulmuştur (UNESCO, 2007).

Harvey ve diğerleri (1993) yükseköğretimde kaliteyi iyi bir derece elde edebilmek için aşılması gereken eşikler şeklinde nitelendirirken yükseköğretimde kalitenin arzu edilen kazanımlarla sonuçlanan süreçlerle de ilişkilendirilebileceğini de dile getirmektedir. Bu süreçte herkesin kaliteyi kendi bakış açısına göre algıladığını ve bu amaçla kalite için çaba gösterdiğini de belirtmekte fayda bulunmaktadır. Yorke (1999) ise kaliteye ilişkin en önemli soruların sürece ilişkin sorular olduğunu belirterek iki önemli soruyu sormaktadır;

1. Eğitim süreci programa dâhil olan öğrencilerle programın hedeflediği öğrenme kazanımları arasında doğru bir bağlantı kurabiliyor mu?
2. Eğitim süreci eğitim kazanımlarının mükemmelliğine katkıda bulunabiliyor mu?

Akreditasyon ise tüketici güvencesini sağlayarak akredite edilen program ve kurumların iyileştirilmesini teşvik eden bir süreçtir (Glidden, 1998). Akreditasyon kurum veya kuruluşların ulaşmaya çalıştıkları kalite güvencesinin tarafsız ve yetkilendirilmiş bir kuruluş tarafından denetlenerek onaylanması ve bu sürecin periyodik olarak incelenmesini kapsamaktadır. Tarafsız olan akreditasyon kuruluşları çalışmalarıyla eğitim kurumlarının vermiş olduğu hizmetin belirlenen standartlara uygunluğunu onaylayarak hem ilgili kuruma dönüt vermekte hem de bu kurumların itibarlarını korumalarına yardımcı olmaktadır.

Yükseköğretimde Akreditasyonun Boyutları

Yükseköğretimde akreditasyon kurum akreditasyonu ve program akreditasyonu olmak üzere iki başlık altında incelenebilir (Coffey ve Millsaps, 2004). Kurumsal akreditasyonda eğitim kurumunun sunmuş olduğu hizmetlerin kapasitesi incelenmekte ve sürecin sonunda ilgili kurum akredite edilmektedir. Kurumsal akreditasyonda akreditasyon sürecinden geçen kurumda varlığını sürdüren tüm profesyonel uzmanlık alanları akredite edilmektedir (Hou, 2011; Kohler, 2003). Bu tür akreditasyon sürecinde

kâr amacı güden veya gütmeyen, diploma veren veya vermeyen tüm yükseköğretim kurumları değerlendirilmektedir (Eaton, 2003). Çalışanların yeterlikleri, öğrenci giriş koşulları, öğrenme kaynakları gibi konularda önceden belirlenmiş standartlara bağlamında değerlendirme süreci kurumsal akreditasyonda önem taşımaktadır. Özetle kurumsal akreditasyon çalışmaları tüm akademik programların, akademik ve idari kadronun, fiziki ve sosyal olanakların kapsamlı ve bütünsel bir incelemesini içermektedir (CHEA, 2020).

Aktan ve Gencel'e (2010) göre kurumsal akreditasyon kurumsal olarak kalitenin minimum standartlarda sağlanmasını amaçlarken bu süreçte kurumlar bütünsel bir açıdan değerlendirilmektedir. Liyakatinden şüphe duyulan kurumların kaliteli yükseköğretim kurumu olarak nitelendirilemeyeceği kurumsal akreditasyon sayesinde garanti altına alınmaktadır (Harvey, 2004). Bu tür akreditasyonda kurumun amacının yanı sıra kurumun mali durumu, yönetsel özellikleri, kurumsal kaynakları ve diğer kurumlarla ilişkisi belirli standartlar kapsamında değerlendirilir (OECD, 2009). Bu değerlendirme sonunda kurumlara etkin bir şekilde çalışma ruhsatı sağlanmaktadır. Kurumsal akreditasyon genellikle kurumun öğrenme kaynakları, araştırma faaliyetleri, personel nitelikleri ve öğrenci alımı gibi belirlenmiş girdi standartlarını karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesine dayanır. Bu tür akreditasyon sayesinde paydaşlar hem değerlendirme sürecinin ne şekilde yapıldığını hem de ilgili kurumun kalite ve standartlarını nasıl güvence altına aldığını öğrenebileceklerdir (Yorke, 1999).

Avrupa'da kurumsal akreditasyon genellikle ulusal kurumlar tarafından ya da hükümet tarafından desteklenen ajanslar tarafından yapılır. Büyük bir özel sektöre sahip olan ABD'de akreditasyon gönüllü sivil toplum kuruluşları tarafından kurumsal uygulanabilirliğin tanınması için kendi kendini düzenleyen bir süreçtir (Harvey, 2004). Kurumsal değerlendirme üzerine odaklanan akreditasyon kuruluşları kurumların kendilerini nasıl değerlendirdiği üzerinde çalışmalar yaparak kurum ziyaretlerini bu amaç kapsamında gerçekleştirir (OECD, 2009). Bu yöntemle mevcut kurumların değerlendirilmesi yapılarak ilgili kuruma ilişkin bir değer yargısına varılabilir.

Uzmanlığa yönelik (specialized accreditation) ya da profesyonel akreditasyon (professional accreditation) olarak da adlandırılan program akreditasyonunda kurum içerisindeki belirli bir program kalite ve mükemmeliyet standartları ile değerlendirilerek akredite edilmektedir (Eaton, 2003; Harvey, 2004; Hou, 2011; Kohler, 2003). Program akreditasyonu uygulamaları incelendiğinde özellikle hukuk, hemşirelik, mühendislik, eğitim gibi uzmanlık alanlarında bu tür uygulamalara rastlamak mümkündür. Program

akreditasyon çalışmalarının en önemli amaçlarından biri söz konusu programlardan mezun olan kişilerin profesyonel yeterliklere sahip olmasını sağlamaktır (Schwarz ve Westerheijden, 2007).

Program akreditasyonu genellikle bir kurumu oluşturan belirli programların, bölümlerin veya okulların değerlendirilmesini kapsamaktadır. Akredite edilecek bir birim, bir yükseköğretim kurumu içindeki bir bölüm kadar büyük veya belirli bir akademik disiplin içindeki bir program kadar küçük olabilir. Program akreditasyonu incelenen çalışma alanına özgü daha dar bir standartlar setine odaklanmaktadır. Aslında kurumsal akreditasyon ve program akreditasyonu birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Kurumsal akreditasyon bir kurumun işletme birimine odaklanarak kurumun genel özelliklerinin incelenip tatmin edici olup olmadığı konusunda güvence sağlarken; program akreditasyonu bir akreditasyon kurumunun belirli bir programa odaklanması, söz konusu programın ayrıntılarının akreditasyon standartlarını karşıladığına dair güvence sunması düşüncesi üstünde temellendirilir.

Sonuç olarak program akreditasyonu ve kurumsal akreditasyon arasındaki fark akreditasyon sürecinin kapsamındadır. Program akreditasyonu belirli bir programın kalitesine odaklanırken kurumsal akreditasyon bir yükseköğretim kurumunun tüm programlarının ve hizmetlerinin kalitesine odaklanmaktadır. Program akreditasyonu belirli bir meslekte çalışan kişiler için önemli olabilirken kurumsal akreditasyon bir yükseköğretim kurumunun prestijini ve itibarını etkileyebilir. Kurumlar ister kurumsal akreditasyon ile bütüncül bir değerlendirme yöntemini, isterlerse de program akreditasyonu yardımıyla belli bir programın akredite edilmesini tercih edebilmektedirler.

Akreditasyonun Hesap Verilebilirliği

Nüfusun çok önemli bir bölümünü etkilediği düşünüldüğünde yükseköğretim kurumlarının bireylerin ve toplumların ekonomik ve sosyal refaha ulaşabilmeleri için kritik öneme sahip olduğu ifade edilebilir (Eaton, 2003). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının eşitlik ve hesap verilebilirlik prensiplerine dayalı bir şekilde hizmetlerine devam etmeleri son derece önemlidir. Son yıllarda gözlemlenen talep artışı nedeniyle yükseköğretim kurumları başarılı olabilmek için farklı sosyal statülerden gelen bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak durumundadırlar. Akademik programları ve sosyal

imkânarı sayesinde yükseköğretim kurumları öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermelerinin yanı sıra bölgesel ve ulusal ihtiyaçların da karşılanmasına hizmet edebilmektedirler. Dolayısıyla öğrenci ihtiyaçlarının, kaynakların ve yönetsel yapıların çeşitliliği neticesinde farklılık gösteren yükseköğretim kurumları ortaya çıkmıştır (Volkwein, 2010; Wergin, 2005b). Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarındaki eğitim hizmetlerinin öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesini teminat altına alabilmek için hesap verilebilirlik son dönemlerde önemle üzerinde durulan konulardan biri olmuştur (Sarrico vd., 2010). Hesap verilebilirlikle ilgili alan yazında farklı tanımlar yer almaktadır;

- Hesap verilebilirlik yükseköğretim kurumlarının öğrencilere ve topluma cevap verme sorumluluğu olarak nitelendirilebilir. Ayrıca kurumlara sağlanan kaynakların beklenen eğitsel kazanımları sağlayıp sağlamadığını ortaya çıkarması açısından hesap verilebilirlik büyük önem taşımaktadır (Eaton, 2009).
- Hesap verebilirlik yükseköğretim kurumlarının akreditasyon çalışmalarının kalitesi ve sonuçları konusunda sorumluluğu nasıl ve ne ölçüde kabul ettiği, paydaşlara ve kamuya açık bir şekilde duyarlı olduğu anlamına gelir (Eaton, 2011).
- Eğitim alanında hesap verilebilirliğin beklentilerin ne düzeyde gerçekleştiğinin ortaya çıkarılması ve sistemin zayıf halkalarının ne olduklarının belirlenmesi gibi anlamları bulunmaktadır (Lingenfelter, 2001).
- Hesap verilebilirlik kurumların veya programların finans kaynaklarına ulaşabilmesi için gerekli olan temel standartlarda veya bu standartların üstünde hizmet verebilmesi ile ilgilidir (OECD, 2009).
- Eğitim kurumlarından sorumlu olan birimlere karşı cevap verebilme sorumluluğu olarak tanımlanan hesap verilebilirlik performans ve başarı delillerini ispat ederek gerçekleştirilebilir (Saunders, 2007).

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının hesap verilebilirlik bağlamında en sık yararlandığı yöntemlerden biri olan akreditasyona dayalı değerlendirme süreçleri (Wolff, 2005) kalite güvence sistemlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Çünkü giderek artan küreselleşme ve uluslararasılaşmanın da etkisiyle yükseköğretim kurumları sadece kendi paydaşlarına değil çeşitli denetim kuruluşları aracılığıyla kamuoyuna da hesap vermek durumundadırlar (Stensaker ve Harvey, 2010). Tüm hesap verilebilirlik

uygulamalarının amacı yükseköğretim kurumlarına saldırmak veya onları korumak değil söz konusu kurumların performansını arttırmaktır (Layzell, 2004).

Teknolojik gelişmeler neticesinde yükseköğretim kurumlarında meydana gelen hızlı gelişmeler yeni kalite sorunlarını ortaya çıkararak standart hesap verebilme yöntemlerini karmaşık hale getirmiştir (Ewell ve Steen, 2003). Eğitim süreçlerinde hiç kimse tamamen veya büyük ölçüde sonuçlar için sorumlu tutulamayacağından aslında hesap verilebilirlik karmaşık bir olgudur (Harvey ve Newton, 2004; Jones, 2002; Lingenfelter, 2001; Sarrico vd., 2010). Ancak yükseköğretim kurumları öğrencilerin öğrenme süreçlerine destek olmak ve kurum performanslarını arttırmak için hesap verilebilirlik kapsamında çeşitli yöntemler üzerinde durmaktadırlar. Bu yöntemler arasında bilinçli kararlar verebilmek ve hesap verebilirliği kurumsal düzeyde değerlendirmek yer almaktadır (Eaton, 2009).

Öğrencilerin yükseköğretim sonrasında sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerle donatılması ve yükseköğretim kurumlarının kendilerine sunulan finans kaynaklarını etkili bir şekilde harcamaları toplumun hesap verilebilirlik kapsamında önemle üzerinde durduğu konulardır (Rothstein, Jacobsen ve Wilder, 2009). Bu nedenlerle hesap verilebilirlik kaliteli eğitimin altında yatan en önemli gerekçelerden biridir (Harvey ve Newton, 2004). Bu gerekçeden yola çıkıldığında hesap verilebilirliğin toplumsal harcamalara açıklık getirilebilmesi ve bireylerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi açısından önemli olduğu belirtilebilir. Ayrıca yükseköğretim daha kitlesel hale geldikçe kanun belirleyiciler ve özellikle ebeveynler öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinde kalite kontrol süreçlerinin teminat altına alınması gerektiğini düşünmektedirler (Ewell ve Steen, 2003). Ek olarak yükseköğretim kurumlarına olan talep artışı göz önünde bulundurulduğunda kurumsal anlamda hesap verilebilirliğin bu derecede önemli hale gelmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının öğrenciler, toplum, hükümetler, akreditasyon kuruluşları gibi kurumlara hesap verilebilirlik anlamında sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenlerle son dönemlerde yükseköğretim kurumlarının kendi kurumsal yaklaşımlarını oluşturma ve sorumluluklarını yerine getirme çabalarının olduğu gözlemlenmektedir (Eaton, 2009).

Hesap verilebilirlik söz konusu olduğunda öğrenci başarıları da büyük önem taşımaya karşın öğrenci başarılarının tek başına yeterli bir gösterge olarak düşünülmesi yanlış bir eğilim olacaktır (Volkwein, 2010). Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin başarılarının yanı sıra araştırma süreçlerini de ciddi bir şekilde ele aldığıını ispat etmesi gerekmektedir. Bu nedenlerle geçerli kriterlerin belirlenmesi ve

akreditasyon süreçlerinin bu kriterler kapsamında ele alınması hesap verilebilirlik için vazgeçilmezdir. Dolayısıyla hesap verilebilirlik yükseköğretim kurumları da dâhil karar vericilere bazı sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklar şu şekilde sıralanabilir;

- Yöneticilerin kendilerine verilen gücü doğru bir şekilde kullandıklarını gösterme sorumluluğu bulunmaktadır.
- Yükseköğretimde görev yapan yöneticilerin çalıştıkları kurumun amaçlarını gerçekleştirmeleri sürecinde sorumluluk üstlendiklerini kanıtlamaları gerekmektedir.
- Uygulanan programların ve üretilen hizmetlerin kalitesinin güvence altına alınması bir zorunluluktur (Burke, 2005).

Akreditasyona İlişkin Eleştiriler, Eksiklikler ve Problemler

Özellikle son bir asırdır yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinden biri olarak kullanılan akreditasyon çalışmaları 1992 yılında Yükseköğretim Hareketi'nden itibaren eğitimde mükemmelliğin garanti altına alınmasında ve kaliteli bir öğretim hizmetinin sağlanmasında sorgulanmaya başlanmıştır (Amaral, 1998; Saunders, 2007; Sheahan, 1997). ABD'de akreditasyon sistemi akademik kalitenin artırılması bağlamında eksik kalması ve öğrenim ücretlerini yükseltmesi açısından eleştirilirken (Ewell, 1994; Morgan, 2002; Saunders, 2007) bu sürecin denetçilerle yükseköğretim kurumları arasında olan hassas güven dengesine zarar vereceği konusunda kaygılar da bulunmaktadır (Ewell, 2007). Tüm bu eleştiriler akreditasyonun varlığını ve gerekliliğini tartışmaya açmıştır. Benzer şekilde Leef (2003) zorunlu akreditasyon çalışmalarının ortadan kaldırılmasının akreditasyonun değerine etki etmeyeceğini dile getirerek akreditasyon çalışmalarının her zaman akademik kalitenin gerçek bir göstergesi olmayabileceğini dile getirmiştir.

Ulusal ve uluslararası kuruluşlar için güvenilir bir kalite güvence mekanizması olarak kullanılan akreditasyon dünya çapında daha yaygın hale geldiğinden, akreditasyona ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıkarılması faydası sağlayabilir. Akreditasyonda kurumsal sorumluluk ön plana alınmaksızın yapılan dış kontrol sistemlerine gereğinden fazla odaklanması akademik standartların garanti altına alınması yerine dış değerlendiricileri memnun etme çabasına neden olabilir (Dill, 2010; El-Khawas, 1998). Bu bağlamda Bievre (2011) bağımsız akreditasyon kuruluşlarının

kendi kurumlarının faydası kapsamında para kazanma arzularının akreditasyon süreçlerinde problemlere yol açabileceğini önemle vurgulamıştır.

Akreditasyon çalışmalarının sistematik bir şekilde uzun süre devam ettirilebilmesinin ekonomik anlamda oldukça maliyetli olması ve genellikle bu tür uygulamaların ders düzeyine odaklandıkları için kurumsal anlamda etkin bir içsel kalite temini sağlama noktasında eksik kalması (Dill, 2010; El-Khawas, 1998) akreditasyona getirilen eleştirilerden bir diğeridir. Ayrıca Jones (2002) akreditasyon çalışmalarında öğrenme sürecinin göz ardı edildiğinden ve büyük ölçüde sonuç değerlendirilmesi üzerine odaklanıldığından bahsetmektedir.

Akreditasyon çalışmalarının etkili bir içsel kalite sağlamada eksik kalmasının dile getirilmesinin yanı sıra bazı araştırmacılar söz konusu süreçlerin öğretim elemanlarının üzerinde yoğun bir bürokratik iş yükü olduğunu belirtmektedirler (Harvey, 2004). Özellikle akademik standartların kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu yükseköğretim kurumlarında yapılan akreditasyonun kurum yöneticilerinin ve akademik kadronun üzerinde gereğinden fazla yük oluşturduğu algısı bulunmaktadır (Dill, 2000). Ewell (2000) de bu tartışmalara katkıda bulunarak akreditasyonun getirdiği ekstra yük nedeniyle yükseköğretim kurumlarında çalışanların memnun olmadığını vurgulamıştır.

Akreditasyon çalışmaları getirdiği bürokratik yükün yanı sıra yeni yüzyılın rekabetçi ortamında yeterince eleştirel bir bakış açısı sağlayamamakta (Sanyal ve Martin, 2007) ve söz konusu uygulamalar sonucunda kurumsal açıdan alınacak önlemler ve karar verme mekanizmalarına yeterince etki edememektedir (Ewell, 2000). Akreditasyonda öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve becerileri edinip edinmedikleri ve iş hayatı için hazır olup olmadıkları tam olarak ortaya çıkarılamamaktadır. Bu nedenlerle akreditasyon çalışmaları gerçek performansların ortaya konmasında eksik kalmasından dolayı eleştirilmektedir (Saunders, 2007). Ayrıca akreditasyonda öğretim süreci değerlendirilmeye çalışılsa dahi saha ziyaretlerinin çok önceden belirlenmesinden dolayı öğretim elemanları en iyi derslerini anlatabilmek için kendilerini hazırlayabilir veya kurum yöneticileri görüşme yapılacak kişileri kendi amaçları doğrultusunda seçebilir (Rothstein vd., 2009).

Saha ziyaretleri gerçekleştirilirken öğretim elemanları ve kurum yöneticilerine bazı dayatmalar getirilebilme riski bulunmaktadır. Söz konusu yöneticiler ve öğretim elemanları fikirlerini açık bir şekilde beyan etseler dahi akreditasyonda zorluk çıkaran kişiler olarak görülme riski bulunduğundan öne sürdükleri yorumlar göz önünde

bulundurulmayabilir (Harvey, 2002). Saha ziyaretlerinde eleştirilen bir diğer nokta ise kurum ziyaretlerinde denetçilerin öğrenci çalışmalarına daha fazla odaklanıp kurumun kendi kalite temini sistemlerine daha az zaman ayırmalarıdır (OECD, 2009). Akreditasyonda görev alan değerlendirme ekiplerinin uygulamalarına ilişkin tartışmalar da bulunmaktadır. Saha ziyaretinde bulunan değerlendirme ekiplerinin bağlı olduğu kurumların da akreditasyon süreçlerinden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda Kendi denetçilerin standartları düşük seviyede tutma riski bulunmaktadır (Neal, 2008).

Schray (2006) akreditasyonun gerektiği şekilde iyileştirilmediğinden bahsederek mevcut akreditasyon çalışmalarının bazılarının kar amacıyla hizmet veren kurumlar tarafından yapıldığını ve günden güne artan yükseköğretimdeki çeşitliliğe yeterince cevap veremediğini vurgulamaktadır. Bir başka ifadeyle akreditasyon için yetkilendirilen kuruluşlar yükseköğretim sistemlerini etkili bir şekilde değerlendirememekte ve bu nedenle yaptırımların uygulanmasında eksik kalmakla eleştirilmektedirler (Kis, 2005). Ayrıca bazı yükseköğretim kurumları sahip oldukları kalite değerlendirme sistemlerinin yeterli olduğunu iddia ederek akreditasyon sonunda verilen dönütleri ciddiye almamaktadırlar (Ewell, 2007). Sürekli gelişme hedefi bir yana dursun bazı yükseköğretim kurumları sadece minimum akreditasyon standartlarını karşılayarak akreditasyon belgesini alabilmek amacıyla akreditasyon çalışmalarına dâhil olmaktadır (First World Summit on Accreditation, 2012).

Akreditasyon çalışmalarının bir ayağını da meslektaş değerlendirmesi oluşturmaktadır. Ancak akreditasyonun meslektaş değerlendirmesi açısından yeterli olmadığı ifade edilebilir (Rothstein vd., 2009). Bu nedenlerle eğitim paydaşlarının meslektaş yargılarına dayanarak yapılacak kalite temininin etkililiği konusunda tereddütleri bulunmaktadır (Eaton, Fryshman, Hope, Scanlon ve Crow, 2005). Dolayısıyla meslektaş değerlendirme süreçlerinin kalitesini denetleyecek bir sistemin eksikliği göze çarpmakta (Wergin, 2005a) ve bu sürece katılan değerlendiriciler kurumsal işleyişin çok küçük bir boyutunu anlamayabilmektedirler (Harvey, 2002). Benzer şekilde akreditasyondan en çok faydalanan gruplardan birinin saha ziyaretinde görev alan meslektaşların olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu değerli bireysel tecrübenin diğer meslektaşlarla paylaşıldığına ilişkin çok az gösterge bulunmaktadır (Harvey, 2002).

Akreditasyonun en önemli boyutlarından biri olan standartlara ilişkin de araştırmacıların eleştirileri bulunmaktadır. Leef (2003) akademik sonuçlara odaklanmakta eksik kalan standartların büyük oranda girdi ve süreçlerle odaklanmasının

yöntemsel olarak eksik bir çaba olduğunu öne sürmektedir. Akreditasyon standartlarına ilişkin bir diğer eleştiri konusu ise performans göstergeleri üzerinde olmuştur. Yorke (1998) performans göstergelerinden elde edilecek sonuçların hatalı olabileceğinden ve söz konusu göstergelerin kullanımının tarafsızlığa gölge getireceğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla performans göstergelerine güvenme konusunda daha temkinli bir tavır alınmasının akreditasyonda fayda sağlayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Akademik standartların etkili bir şekilde akreditasyonda yer almaması gerekli olan eğitsel etkinliklerin de eksik kalmasına neden olmuştur (Dill ve Beerkens, 2010).

Öğretim elemanlarının bazıları günden güne artan bir şekilde performans göstergelerinin kullanılmasının hatalı kıyaslamalara sebebiyet verdiğini belirtmektedirler (El-Khawas, 1998). Benzer şekilde akreditasyonda kalite göstergesi olarak sıklıkla kullanılmasına karşın performans göstergeleri ve kalite arasındaki ilişkinin net olmadığı konusunda eleştiriler bulunmaktadır (Kis, 2005). Ayrıca Ewell (2007) yükseköğretim kurumlarının birkaçının akreditasyon standartlarını karşıladığını belirterek günümüzde akreditasyon kuruluşlarının hangi göstergeleri ölçmesi gerektiğine ilişkin bir fikir birliğinin olmadığından bahsetmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının paydaşları olan kurumlar ve kişiler hesap verilebilirlik sistemlerindeki eksikliklerden dolayı sürekli olarak eleştiri yapmasına rağmen çok az kurum veya kişi söz konusu sistemlerin iyileştirilmesi sürecinde sorumluluk almaktadır (Burke, 2005). Ancak yine de akreditasyonun hesap verilebilirliğine ilişkin eleştirilere değinmekte fayda bulunmaktadır. Rothstein ve diğerleri (2009) ilk bakışta akreditasyonun gelişmek isteyen kurumlar için faydalı olduğunu ancak akreditasyon çalışmalarının hesap verilebilirlik sistemi olarak düşünülemeyeceğini belirtmektedirler. Leef (2003) ise bireylerin akademik kurumlara ilişkin bilgi alma hakkı olduğunu vurgulamasına karşın akreditasyon ile ilgili dokümanların pek de kamuoyuyla paylaşılmadığını dile getirmektedir. Akreditasyon değerlendirmeleri hesap verilebilirlik anlamında çok önemli kaynaklardan biri olmasına karşın bu belgelerin kurumlar istemedikçe yayınlanmama gibi riski bulunmaktadır.

Hükümetler veya yükseköğretimde görev yapan kurum yöneticileri hesap verilebilirlik sürecinde genellikle öğrencilerin öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi yerine kayıt sayılarını, mezuniyet sürelerini veya oranlarını değerlendirme eğilimindedirler (Reed ve Rust, 2004). Ancak akreditasyonda elde edilen nicel verilerin tümünün hesap verilebilirliğin en temel kaynağı olarak düşünülmesi yanıltıcı olabilir. Ek olarak akreditasyon kuruluşlarının hesap verilebilirliği ve bu kuruluşların denetim

mekanizmalarının da değerlendirilmesi gerekmektedir (Sanyal ve Martin, 2007). Çünkü bağımsız akreditasyon kuruluşlarının kendi kurumlarının faydası kapsamında para kazanma arzularının akreditasyonun hesap verilebilirliğine olumsuz etkileri olabilir.

Yükseköğretimde Program Akreditasyonu ve Program Değerlendirme İlişkisi

Eğitimde programların zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek için sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Tyler, 1949). Bu kalite kontrol zorunluluğu nedeniyle programların amaca ne kadar hizmet ettiğini belirlemek, istenmedik yan ürünleri tespit etmek ve programın etkililiğine ilişkin bir yargıya varmak ancak program değerlendirme süreci ile sağlanabilecektir (Ertürk, 2013). Program değerlendirme verilerin toplanması, gözlemlenmesi ve elde edilen verilerin analiz edilmesini içeren, değerlendirilmekte olan programın kalitesini bütünüyle göz önünde bulunduran ve karar verme ile sonuçlanan sürecin sistematik bir işlemi olarak açıklanabilir (Demirel, 2008). Bir başka ifadeyle program değerlendirme bir programın gerçek sonuçlarını beklenen sonuçlarıyla karşılaştıran geçerli ve güvenilir olarak kabul edilen yöntemlere (nitel veya nicel) dayanarak bir değer yargısına varmanın yoludur (Rossi, 1985). Program değerlendirme geniş kapsamlı bir uzmanlık alanı (Shadish, Cook ve Leviton, 1991); araştırma ve ortaya çıkartma çabası sarf edilen kendine özgü bir disiplin (Scriven, 1983); ve değerlendirme yapan kişiyle değerlendirmeyi yapan kişiler arası etkileşimden dolayı bir meslek alanı olarak kabul görmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Kelly (1999) ise program değerlendirmeyi herhangi bir eğitim faaliyetinin değerini ve etkililiğini ölçmeye çalışılan süreç olarak tanımlamaktadır. Ancak nasıl tanımlanırsa tanımlansın program değerlendirme önemli bir profesyonel uygulama ve uzmanlık alanıdır (Fitzpatrick vd., 2004).

Program değerlendirme ile ilgili yapılan tanımlar ışığında program değerlendirmenin karar vericilere veya belirli bir program veya politika ile ilgilenen gruplara bilgi sağlamak için tasarlanmış sistematik bir araştırma olduğu sonucuna varılabilir. Bu sorgulama “Program nasıl çalışır?”, “Program istenmeyen yan etkiler üretiyor mu?” şeklinde örneklendirilebilir (Cronbach, 1982). Lynch (1996) tarafından belirtildiği gibi program değerlendirmenin iki yaygın hedefi şunlardır: Bir programın etkililiğini mutlak olarak değerlendirmek ve kalitesini karşılaştırılabilir programlara göre kıyaslamak.

Program değerlendirme sadece kurum içindeki paydaşlara programların nasıl geliştirilebileceği konusunda faydalı bilgiler sağlamakla kalmaz, aynı zamanda dış paydaşlara da hesap verebilirlik kapsamında önemli bilgiler sunar. Değerlendirme sürecinde yapılan çabaların amacı program hakkında doğru kararların alınması, program geliştirilme süreçlerinin daha iyi yapılması ve geliştirilen programların etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Stake, 1967). Nitelikli bir öğretim sürecinin muhtemel nedenlerini ve etkilerini incelemek için bu süreçteki bütün değişkenlerin birlikte ele alınması gerekmektedir (Cronbach, 1982). Stufflebeam ve Shinkfield'a (1985) göre değerlendirme sayesinde programların uygulanabilirliği, işlevselliği, eksiklikleri, program tasarısında bulunan fakat uygulamaya geçirilemeyen yönleri hakkında kararlar alınabilmektedir. Dolayısıyla program değerlendirme sonunda belirlenmiş eksiklikler varsa bu eksikliklerin düzeltilmesi ve programın zayıf yönlerinin ele alınması gerekmektedir.

Program değerlendirme programın güçlü ve zayıf yanlarının ortaya çıkarılması ve gelişme potansiyelinin belirlenmesi için fırsatlar sağlayabilir. Bu amaç kapsamında program değerlendirme bir eğitim programının niteliğine ilişkin karar verme süreçlerinde kullanılabilecek en önemli yöntemlerden biridir (Cook, 2010). Güçlü bir program değerlendirme süreci eğitimcilerin programları hakkında yararlı bilgiler edinmelerine ve devam eden program geliştirme süreçlerini sürdürmelerine olanak sağlarken hesap verebilirliği desteklemektedir. (Goldie, 2006). Ayrıca program değerlendirme uygulanan programa ilişkin verilerin toplanması, programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, verilerin çözümlenmesi, sonuçlarının yorumlanarak ilgililere sunulması aşamalarına katkıda bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1998). Dolayısıyla eğitimde program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin ayrılmaz bir bütün olduğu ifade edilebilir. Programlar oluşturulurken de “hangi önem sırasını gözetiriz, ne sıklıkla programları gözden geçiririz, değişen öğrenci ihtiyaçları ile programların uyumunu nasıl sağlarız, öğrenme, bilgi ve insan gelişimi algılayışımızla program yapısını nasıl ilişkilendiririz, programlar toplumdaki aksaklıklara çözüm yolu bulmaya çalışan aktif ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeyi amaçlamakta mıdır, bir konuyu öğretmeyi neden diğerine tercih ederiz, hangi bilgiye kim ulaşmalıdır, öğretmenler öğretme-öğrenme süreci sırasında bilgi aktarıcı mı yoksa danışman rolünü mü üstlenmektedir?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır (Moore, 2014; Schiro, 2012).

Öğrencilerin öğrenmelerinin gelişimini vurgulamasının yanı sıra program değerlendirme eğitimin kalitesine dönük bilgiler vermesi nedeniyle program geliştirme

alışmalarının önemli parçasıdır (McCormick ve James, 1983). Ayrıca program geliştirmenin doğru bir şekilde planlanmış etkinlikler yardımıyla öğrenme deneyimlerinin oluşturulması (Wiles ve Bondi, 1993) ve eğitim programlarının etkili bir şekilde iyileştirilmesine yönelik koordine bir süreç olduğu düşünöldüğünde (Marsh ve Willis, 2007) bu sürecin sürekli olarak değeriendirilmesine ihtiyaç vardır. Bilimsel yöntemlere dayanan program değeriendirme sürecindeki temel amaç değeriendirilecek olan programın etkililiği hakkında bireylere veya kurumlara bilgi vermektir (Oliva, 2009; Stufflebeam, 2000). Bazı konu alanı uzmanları ise program değeriendirmenin ne olduğunu açıklamak yerine program değeriendirme sonucunda elde edilen verilerin hangi alanlarda kullanıldığını ortaya çıkararak program değeriendirmenin işlevlerini incelemeyi tercih etmektedirler. Fitzpatrick ve diğerleri (2004) program değeriendirmenin şu alanlarda kullanılabileceğini açıklamaktadırlar;

- Bireylerin daha iyi okul seçimi yapabilmelerinde,
- Öğretim elemanlarının mesleki anlamda eksiklikleri görmelerine ve bunları gidermelerinde,
- Mali yönden yükseköğretim kurumlarını destekleyen kurumları eğitim programının etkililiği hakkında bilgilendirilmelerinde,
- Okulların akredite edilmesinde.

Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan'a (2000) göre program değeriendirme süreci dinamik bir işlem olmasına karşın henüz olgunlaşmamış bir süreçtir. Program değeriendirme sürecini sadece amaçlar ve kararlar bütünü olarak görmek yerine bu süreçte araştırmalar yapılmalı ve eğitim desteği sağlanmalıdır. Değeriendirme süreci sadece davranışsal hedeflerin belirleneceği, testlerin geliştirilip bu testlerden elde edilen verilerin analiz edileceği kadar basit bir işlem olmayıp karmaşık bir işlem ağını gerektirir. Bu nedenlerle değeriendirilecek programın kullanışlılığını ve değeriini ölçmeye yarayacak bilgilerin toplanması titizlikle yapılmalıdır (Worthen ve Sanders, 1987). Bu bağlamda Lewy'e (1977) göre bir programın amacına hizmet edip etmediğini kontrol etmek program geliştirme sürecinin vazgeçilemez ve çok önemli bir bileşenidir.

Eğitimde program değeriendirme süreci var olan ve kullanılabılır bilgiyi paydaşlardan temin ederken (Stufflebeam, 1971) bir karar verme süreci olarak da alan yazında yerini almıştır (Morrison, 1993). Yükseköğretimde başarı üzerine yapılan vurgunun artması (Wolf, Cristensen, Svinicki ve Rice, 2007) neticesinde program

geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin de sistematik bir şekilde yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yükseköğretimde program değerlendirme basitçe bir dersin eklenmesi/çıkarılmasından daha kapsamlı ve titizlikle sürdürülmesi gereken süreçtir. Değerlendirme (evaluation) kavramının Latince kökeninin “güçlendirmek (to empower)” veya “sağlamlaştırmak” (to strengthen) olduğu (Gitlin ve Smyth, 1989) düşünüldüğünde program değerlendirmenin de programların daha güçlü hale getirilmesi çabası olarak kabul edilmesi mümkündür.

Yükseköğretimde program değerlendirme çalışmalarında program değerlendirmenin sadece öğrenci başarısının ortaya çıkarılması (Spiel, Schober ve Reimann, 2006) ve veri toplama sürecinin sistematik olmaması neticesinde sonuçların kapsamlı olmaması (Scriven, 1983) gibi bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Türk yükseköğretim sisteminde gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda da bazı sınırlılıklar olduğu gözlenmektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde kurum genelinde kapsamlı bir şekilde yapılmış program değerlendirme çalışmalarının olmadığı sonucuna varılabilir (İlhan ve Kalaycı, 2019). Çok az sayıdaki yükseköğretim kurumunda eğitim-öğretimden sorumlu birim tarafından veya bilimsel araştırma projeleri içinde (Şaylan, Sayers ve Alpar, 2016) program değerlendirme çalışmalarının işe koşulduğu görülmüştür.

Program değerlendirme dışarıdan birilerinin para ile programı değerlendirmesi şeklinde dış değerlendirme veya kurum içerisinden biri ya da bir grubun değerlendirmeden sorumlu olması yani iç değerlendirme şeklinde iki şekilde yapılabilir (Spaulding, 2008). Dış değerlendirme bir programla ilgili belirli bir değer ve çıkarlar grubunun farkındalığını artırarak eleştirel tartışmaya katkıda bulunabilir; ancak öz-eleştirel sürece alternatif olarak düşünülmemelidir. Bağımsız bir değerlendirme program paydaşlarının dağınık veya tartışmalara bölünmüş olduğu durumlarda program özeleştirisinden yararlanmaya yardımcı olabilir. Program paydaşları tarafından yapılan özeleştiri program değerlendirmenin temel dayanağıdır (Kemmis, 1989).

Program değerlendirme kavramının ne olduğunun anlaşılması akreditasyon ile olan ilişkisinin tam olarak anlaşılabilmesi açısından yararlı olacaktır. Değerlendirme kavramına ilişkin birçok çalışması olan Scriven “karar verme”, “çözümleme”, “değer biçme”, “belirleme”, “eleştirme”, “inceleme”, “derecelendirme”, “denetleme”, “gözden geçirme” ve “sınama” gibi farklı terimler kullanarak bu kavramı açıklamaya çalışmıştır (Scriven, 1983). Bu kavramlardan yola çıkılarak program değerlendirmeyi bir

programın amaçlarının, tasarımının, sürecin ve çıktılarının sistemli bir şekilde çözümlenmesi ve rapor edilmesi şeklinde açıklamak mümkündür (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Başka bir ifadeyle program değerlendirme karar alıcı mekanizmaların program geliştirmenin farklı aşamalarında daha etkili yargıda bulunabilmelerine katkı sağlayan süreçtir. (Lewy, 1977).

Değerlendirme bir programın gerçek sonuçlarını beklenen sonuçları ile karşılaştıran, geçerli ve güvenilir olduğu düşünülen yöntemlere dayanarak bir değer yargısına ulaşılmasına olanak sağlayan araçtır. Değerlendirme ölçülmesi zor olan maddi olmayan durumları değerlendirmekle ilgili olsa bile, güvenilir olması için titiz ve objektif bir şekilde toplanan verilere dayanmalıdır (Rossi, 1985). Benzer şekilde akreditasyon kurumların veya programların kalitesinin ortaya çıkarılmasını, değerlendirilmesini ve geliştirilmesini temele alan kapsamlı ve devamlı bir süreçtir. Akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ölçütler ve doğru bir süreç yardımıyla kurumların yargıya varmalarına yardımcı olarak hesap verilebilirlik ve gelişim üzerine odaklanmaktadır (UNESCO, 2007). Akreditasyon çalışmaları konuları ve potansiyeli doğru bir şekilde analiz ediyorsa etkilerinin pozitif olması beklenebilir (Fitzpatrick vd., 2004). Programlara ilişkin doğru ve güvenilir bir karar alınabilmesi için verilerin bilimsel ve geçerli yöntemler kullanılarak toplanması, ilgili verilerin bilimsel temellerle analiz edilmesi ve ulaşılan sonuçların yorumlanması program değerlendirme sürecinde de gerekmektedir.

Akreditasyon süreçlerine bakıldığında bir kurumun, programın veya ürünün etkililiğine ilişkin verilerin toplanması, yorumlanması ve bir yargıya varılması aşamalarının olduğu belirtilebilir. Akreditasyonun sahip olduğu bu özellikler nedeniyle program değerlendirme ve akreditasyon arasında bir bağ kurulabilir. Program değerlendirme sayesinde eğitim programlarının etkililiği, eksik yönlerinin neler olduğu, okulların çıktılarının yükseköğretimde veya iş hayatında başarılı olup olmadığı, programların maliyeti ortaya çıkarılabilir (Oliva, 2009; Wolf, Hill ve Evers, 2006). Mevcut kalite güvence ve akreditasyon sistemleri de program incelemeleri yoluyla değerlendirmeyi içermektedir.

Özetle, program akreditasyonunun yükseköğretim kurumları tarafından kullanılan bir iyileştirme aracı olduğu düşünülebilir. Program akreditasyonun sertifikasyonu kabul edilebilir bir kurumsal kalite seviyesini gösterirken programın güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlamasında eğitim paydaşlarına bilgiler sunabilir. Bu bağlamda programın iyileştirmesi akreditasyon kurumunun periyodik değerlendirmeler

yapması ile teşvik edici bir süreç haline gelebilir. Değerlendirme sonuçları genellikle programların gelişmesini teşvik etmek ve kurumların daha yüksek kalite ve verimlilik seviyelerine gelebilmeleri için önemli bir araçtır. Bu kapsamda değerlendirme ve akreditasyonun birbirinden ayrılamaz süreçler olduğu ifade edilebilir.

Tarihsel Süreç İçerisinde Kalite Güvencesi ve Akreditasyonun Amerika ve Avrupa Boyutu

Kalite güvence sistemleri ve akreditasyon başlangıçta iş dünyasında ve sonrasında da eğitim ve diğer kamu hizmetleri sektörlerinde kullanılan denetleme mekanizmaları olmuştur. Buna karşın iş dünyasında ve kamu hizmetlerinde kalite güvencesine ve akreditasyon çalışmalarına hâkim olan farklı felsefenin anlaşılmasına ihtiyaç vardır. İş dünyasında kalite güvence ve akreditasyon çalışmalarında hâkim olan felsefe çalışanların sorunları önlemek, organizasyon sistemlerini güçlendirmek ve performansı sürekli iyileştirmek üzerine odaklanmıştır. Eğitim gibi kamu hizmetlerinde hâkim olan felsefe ise iç denetimlere, hükümet kontrollerine ve son zamanlarda standartları karşılamak için dış denetimlere dayanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında akreditasyonu tam olarak anlamak için akreditasyon çalışmalarının nasıl ve neden başladığını, toplumun değişen taleplerine yanıt olarak yıllar içinde gelişen akademik akreditasyonun tarihsel gelişimini ve buradaki temel karakteri anlamak önemlidir (Young, Charles ve Kells, 1983).

Yükseköğretimde başlı başına büyük önem taşıyan akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin ortaya çıkışı 19. yüzyılın sonlarına doğru ABD’de akreditasyon kuruluşlarının kurulmasına dayandırılabilmesine karşın bu sistemlere tarihsel süreç içerisinde büyük bir ilginin varlığından bahsedilebilir (Westerheijden vd., 2007). Ek olarak bazı araştırmacılar ilk olarak 1800’lü yıllarda akreditasyon çalışmalarının eğitim sistemlerindeki yansımalarına rehberlik hizmetlerinde başladığını öne sürmektedir (Paisley ve Borders, 1995). Tarihsel olarak yükseköğretimde akreditasyon Amerikan yükseköğretim sistemi evriminin bir parçası olarak eğitim standartlarını belirleyecek tek bir kontrol noktası veya merkezi organın bulunmadığı ve bu durumun sorunlu hale geldiği bir zamanda gelişmiştir. 1800’lerde eğitim kurumlarının sayısı arttıkça ortaokullar, kolejler ve bunların ilgili eğitim olanakları arasında ayırım yapmak giderek zorlaşmıştı. Söz konusu yıllarda yükseköğretim konusunda hükümet gözetiminin

varlığının az olması nedeniyle yükseköğretim kurumları kendilerini diğer eğitim kurumlarından ayırıştırabilmek için standartlar oluşturmak istemişlerdi. Ancak 19. yüzyılın sonlarından önce ABD'deki ve kolonilerdeki yükseköğretim kurumlarının programları doğası gereği büyük ölçüde dini olan bir doktrine dayanmaktaydı (Rudolph, 1977).

Geçmişte yükseköğretim kurumlarının sayıca az olması nedeniyle düzenleyici veya denetleyici mekanizmalara ihtiyaç duyulmadığı ifade edilebilir. Buna karşın 19. yüzyıl sona erdiğinde Amerikan yükseköğretim kurumları benzer kurumsal yapılardan büyük çeşitlilik gösteren kurumlara dönüşmüşlerdi (Veysey, 1965). Yükseköğretim kurumlarının yapılarındaki bu önemli değişiklikler öğretim elemanlarının veya yöneticilerin kurumsal yönetimin büyük bir kısmını yürütmesinin etkisiz olduğu durumlar yaratmıştı. Harvard gibi yükseköğretim kurumları idari görevlerin büyük bir kısmıyla ilgilenmek için komiteler kurarken organizasyonların değişkenliği ve karmaşıklığı, tutarlılık ve uygunluk için bir gereklilik oluşturmuştu. 1890'lı yıllarda asgari standartları karşılayan kurumları “akredite etmek” için bir hareket başlamış ve 1901'den sonra bu hareket büyük bir güç haline gelmişti (Alstete, 2007).

Akreditasyon dönemleriyle ilgili olarak farklı araştırmacılar akreditasyon gelişiminin aşamaları veya dönemleri hakkında tarihsel perspektifler sunmuşlardır (Alstete, 2004; El-Khawas, 2001; Harclerod, 1980). Akreditasyona ilişkin çalışmalar yapan araştırmacılar akreditasyonun tarihsel gelişimindeki ilk dönemin New York Eyalet Üniversitesi'nin 1784'te günümüzde Columbia Üniversitesi olarak bilinen King's College için bir kurul olarak kurulmasıyla başladığını belirtmektedirler (Harclerod, 1980). New York'taki bu sistem akreditasyon konuları ve kurumsal kontrole ilişkin üç yıllık tartışmalardan sonra kurulmuştur (Alstete, 2007). Ayrıca hangi kuruluşun ilk olarak eğitim standartlarının bir dış kontrol aracı olarak akreditasyonu kullandığına ilişkin görüşler farklılık göstermektedir (Alstete, 2004; El-Khawas, 2001; Harclerod, 1980; Semrow vd., 1992). Ancak the Board of Regents of New York State (NYS) var olan en etkili standartlaştırma kuruluşlarından biri olarak tanınmaktadır (Harclerod, 1980).

1873-1909 arasındaki dönem eğitimdeki pek çok insanın tipik üniversiteye giriş prosedürlerini ve artan memnuniyetsizliği dile getirdiği dönem olarak adlandırılmaktadır (Shaw, 1993). Bu memnuniyetsizliğe neden olan konular esas olarak üniversiteye giriş standartları, ortaöğretim kurumlarının işlevleri ve yükseköğretim öğrencileri için artan rekabetle ilgiliydi (Tompkins ve Gaumnitz, 1954). 19. yüzyılın

sonlarında eğitim endişelerini yükseköğretim kurumlarının ele alma yetkisi olmamasına karşın daha sonra bu endişeleri çözmek için yükseköğretim kurumları tarafından daha sistematik bir girişim başlatılarak hükümet denetimi yerine daha özerk bir şekilde yükseköğretim kurumlarının kendilerini denetlemesi süreci devreye sokulmuştur (Alstete, 2007).

Dünya genelinde akreditasyon evrimi Massachusetts'teki Ulusal Eyalet Üniversiteleri Birliği (National Association of State Universities) ortak komitesinin 3–4 Ağustos 1906'da yapmış olduğu toplantının ulusal olarak tanınmasıyla ivme kazanmıştır (Young vd., 1983). Bu toplantının amacı ortak kabul standartlarının ve ilkelerinin belirlenmesi için bir plan oluşturmaktır. Toplantıda alından kararlar arasında okulları akredite etmek için bir komisyonun düzenlenmesi, ortak tanımlar ve standartlar geliştirilmesi ve kalıcı bir komisyonun kurulması bulunmaktayken; alınan kararlar yükseköğretim kurumlarına giriş koşulları, standardizasyon ve karşılıklı kabul için üniversiteler arası iş birliğine ilişkin pratik kararlardan oluşmaktaydı (Alstete, 2007).

Günümüzde örneklerine rastladığımız iki akreditasyon türü olan program akreditasyonu ve kurumsal akreditasyon çalışmalarına 20. yüzyılın başlarında da rastlamak mümkündür. 1905'te ortaokulları ABD'de akredite eden Kuzey Merkez Birliği (North Central Association) kurumsal akreditasyon çalışmalarının öncülerinden biri olarak kabul edilebilir ve bu kurum yükseköğretim kurumları için akreditasyon standartları geliştirmiştir (Spencer, 1994). İlerleyen yıllarda ise ilgili kuruluş üye yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçleri için resmi onaylarına başlayarak 1913 yılında akredite edilmiş kurumların listesini yayınlamıştır (Young vd.,1983). Bu bağlamda eğitim standartlarını ve kalite güvencesini belirlemenin önemi yirminci yüzyılın başlarında özellikle Amerika ve Avrupa kıtasında halk için hızla belirgin bir hale gelmiştir (Hamm 1997).

1949 yılına gelindiğinde ise akreditasyon kuruluşlarının tanınması bağlamında gereken işlem ve standartların geliştirilebilmesi için ABD'de Ulusal Akreditasyon Komitesi (National Commission on Accrediting) kurulmuş ve bu komite ilk ulusal örgüt olarak alan yazında yerini almıştır (Brittingham, 2009). Akreditasyon çalışmaları başladıktan sonra akreditasyon kuruluşları arasında iş birliğini ve kontrolü tesis edebilecek bir kuruluşun varlığına ihtiyaç duyulmuştur. 1996 yılında kurulan Amerikan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulu (CHEA) kurulmadan önce söz konusu görevi Yüksek Öğretim Onay Komisyonu (CORPA) ve Yüksek Öğretim Akreditasyon Konseyi (COPA) üstlenmiştir. 21. yüzyıla gelindiğinde ise Yüksek Eğitim Akreditasyon

Konseyi (Council for Higher Education Accreditation) akreditasyon kuruluşlarını tanıyan ve kontrol eden ulusal bir sivil toplum örgütü olarak faaliyetlerini üstlenmiştir (CHEA, 2014).

Öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarına tarihsel süreç içerisinde bakıldığında söz konusu çalışmaların 1950'lerden sonra ABD'de başladığı belirtilebilir. 1952 yılında ABD'de yükseköğretim kurumlarının akredite olması gerekliliği öğrencilere burs vermenin ön koşulu olarak kabul edilmiş (Gür, 2012) ve kalite güvence sistemleri planlı bir şekilde başlatılmıştır. ABD'de 1954 yılında kurulan Ulusal Öğretmen Akreditasyon Konseyi (National Council For Accreditation of Teacher Education-NCATE) öğretmen eğitimi üzerine akreditasyon çalışmalarını üstlenmiştir (Bullough, Clark ve Patterson, 2003). ABD'de öğretmen eğitiminde programları akredite eden ve resmi olarak geçerliliği olan bir diğer kurum ise Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi'dir (TEAC) ve öğretmen eğitimi sorumluluğunu üstlenen yükseköğretim kurumları ortak standartları karşılayarak akredite edilmektedirler (Adıgüzel, 2022).

Yükseköğretimde akreditasyonun tarihsel gelişim dönemleri için benzer ve bir şekilde örtüşen kategorilerle birkaç araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Alstete, 2004; El-Khawas, 2001; Harclerod, 1980; Semrow vd., 1992). Bu kategoriler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

ABD'de Yükseköğretim Akreditasyonunun Tarihsel Dönemleri

Alstete (2004)	El-Khawas (2001)	Harclerod (1980)	Semrow vd. (1992)
1880'ler - 1900'lerin başı: Kabul standartlarına ve yükseköğretim kurumlarının tanımına odaklanma	1920'ler: Üniversitenin yapısı ve programları, sınıflar ve bütçe daha çok niceliksel olarak ele alınmakta	1787–1914: Süreçler daha çok niceliksel olarak ele alınmakta	On dokuzuncu yüzyılın sonları: Başlangıç
Alstete (2004)	El-Khawas (2001)	Harclerod (1980)	Semrow vd. (1992)
1900'lerden 1970'lerin başı: Ajansların ulusal koordinasyonuna, daha uzmanlaşmış ajanslara, girdiye dayalı standartlara ulaşma girişimleri	1930'lar - 1940'lar: Tek bir standart kümesi yerine daha bütünsel standartlar oluşturuldu ve standartları yorumlamak için daha esnek bir ortam sağlandı	1914–1935: Daha niteliksel ve daha az niceliksel, uzmanlaşmış kurumların genişlemesi	1890'lar - 1930'lar: Akreditasyon çalışmalarının şekillendiği dönemler

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

ABD’de Yükseköğretim Akreditasyonunun Tarihsel Dönemleri

Alstete (2004)	El-Khawas (2001)	Harcleroad (1980)	Semrow vd. (1992)
1900’lerden 1970’lerin başı: Ajansların ulusal koordinasyonuna, daha uzmanlaşmış ajanslara, girdiye dayalı standartlara ulaşma girişimleri	1950’ler: Yükseköğretimin hızlı büyümesi, akreditasyon süreçleri kalite süreçlerine izin verilmeden önce tarama mekanizması olarak kullanıldı	1935–1948: Kurumsal misyona dayalı akreditasyona izin verildi	1930’lar - 1950’ler: Akreditasyonun temelini dönüştürme süreci
1970’lerden günümüze: Bölgesel ve uzman kuruluşlar arasında kalite standartlarının çeşitliliği, sisteme yönelik eleştirilerin artması	1980’ler: Akreditasyon kurumlarında girdilere yapılan vurgudan gerçek sonuçlara doğru değişim.	1948–1975: Büyük değişiklikler ve yükseköğretime artan kayıtlar federal fonla akreditasyon çalışmalarına fayda sağlamaktadır	1950’ler – 1980’ler: Devam eden dönüşüm süreçleri
Yirmi birinci yüzyılın başları: Gelecek daha fazla hesap verebilirlik ve kalite kontrol süreçlerini içerebilir	1990’lar: Gereksinimler daha zorlu hale geldi, sonuç değerlendirmesine odaklanıldı	1975–1980: Federal hükümetin gözetimini artırma çabalarını durdurma girişimleri	
	1990’ların sonu: Basitleştirme, eğitim etkinliği ve sonuçlarına geçiş		1990’lar ve Ötesi: Akreditasyon süreçlerinde dönüşümlerin hız kazandığı dönem

Tablo 1’de incelendiğinde 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın ilk yıllarında akreditasyonun bireysel kurumlar tarafından oluşturulan ve mesleki organizasyonlar tarafından yönetilen bir süreç olduğu ifade edilebilir. Bu dönemde kurumlar kendi standartlarını belirlerken, mesleki organizasyonlar da bu standartları belirleme ve akreditasyon sürecini yönetme sorumluluğunu üstlenmektedir (El-Khawas, 2001; Harcleroad, 1980). 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde yükseköğretim sisteminin hızla büyüdüğü (El-Khawas, 2001) ve daha bütünsel standartlar oluşturma çabasının olduğu belirtilebilir. Savaş sonrası dönemde ise federal hükümet yükseköğretim kurumlarını daha sıkı bir şekilde denetlemeye başlamış (Harcleroad, 1980) ve yükseköğretim akreditasyonu federal hükümetin denetim mekanizmaları arasında yer almıştır. Bu dönemde federal hükümetin akreditasyon kuruluşlarını federal standartlarla uyumlu hale getirmek için daha fazla çaba gösterdiği belirtilebilir. Son yıllarda ise ABD’de yükseköğretim akreditasyonu birçok hedefe hizmet eden bir süreç haline gelmiştir (Semrow vd., 1992) Bu süreç öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasını sağlamanın yanı

sıra, kurumların akreditasyon standartlarına uyumlu olmasını ve federal fonlardan yararlanmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılmaktadır (Alstete, 2004).

Avrupa’da akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin tarihsel süreçleri incelendiğinde Bologna Süreci’nin önemine değinmek gerekir. Bologna Süreci’nden önce Avrupa’da kalite değerlendirmesindeki gelişmeler genellikle bir pilot proje bağlamında bağımsız bir girişim olarak veya diğer reformlarla bağlantılı olarak bir dizi uluslararası program tarafından teşvik edilmiş ve ilerletilmiştir (Bologna Süreci Uygulama Raporu, 2020). Örnekler arasında 1995 Yükseköğretimde Kalitenin Değerlendirilmesi için Avrupa Pilot Projesi, akademik kalite değerlendirme ve akreditasyon süreçlerinin 38 ülkede incelenmesi için yapılan anket çalışmaları yer almaktadır. Bu pilot projelerin sonuçlarının bugünün Avrupa kalite güvence yönergelerinin temel metodolojik özelliklerini destekleyen prensiplerini belirlediği ifade edilebilir. Bu bağlamda başlatılan Bologna reformu başarılı öğrenme hareketliliği, uluslararası akademik iş birliği ve yurtdışında kazanılan öğrenim dönemlerinin ve niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için gerekli güveni oluşturmak için anahtar bir rol oynamaktadır (ESU-ESIB, 2016). Öğrenme ve öğretimin kalitesini artırmak da Bologna Süreci’nin temel misyonlarından biridir (Bologna Bildirgesi, 1999).

Bologna Bildirgesi’nden önce 1998’de Sorbonne Üniversitesi’nde gerçekleşen bir konferans sonucu oluşturulan Sorbonne Bildirgesi sürecin temellendirilmesi açısından önemlidir. Bu bildirme Avrupa yükseköğretim kurumlarının ortak bir akademik alan oluşturmak amacıyla çaba göstermeleri gerektiği konusunda fikir birliği sağlayan bir manifesto olarak kabul edilebilir. Bildirme Avrupa’daki yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde rekabet edebilir olması için gereken dönüşümleri gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bildirmede yükseköğretim kurumlarının modernizasyonu, eğitimlerin güncellenmesi, öğrenci ve öğretim elemanları hareketliliğinin artırılması, öğretim dili olarak İngilizce’nin yaygınlaştırılması gibi konular ele alınmaktadır. Bildirmede aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının sadece bir eğitim kurumu olarak değil bir araştırma merkezi olarak da faaliyet göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının araştırma altyapısının iyileştirilmesi, araştırmacıların desteklenmesi ve araştırmaların uluslararası düzeyde yayınlanması gibi konulara da değinilmiştir (Sorbonne Bildirgesi, 1998).

Bologna Süreci’nde kalite güvencesine verilen önem erken dönemlerinde tam olarak bir politika hedefi olarak tanımlanmamış olsa da bakanlar arası bildiriler aracılığıyla daha net bir şekilde tanımlanmış ve önem kazanmıştır. Bologna süreci

bağlamında yapılan çalışmalar 2020 yılında yayınlanan Bologna Süreci Uygulama Raporu'nda dört farklı dönem altında incelenmiştir. Bu dönemler 1999-2004 Bologna Süreci'nde Kalite Güvencesinin Erken Yılları, 2005-2007 Bir Kalite Güvencesi Çerçevesinin Oluşturulması, 2008-2014 Kalite Güvencesi Çerçevesinin Pekiştirme Aşaması ve 2015-2019 Kalite Güvencesi Çerçevesinin Geliştirilmesi dönemleridir (Bologna Süreci Uygulama Raporu, 2020).

Bologna Süreci'nde Kalite Güvencesinin Erken Yılları döneminde Bologna Bildirgesi'nde (1999) yer alan ilk taahhüt, Avrupa ülkelerinin yükseköğretim kalite güvencesinde iş birliğini teşvik ederek, karşılaştırılabilir kriterler ve metodolojiler geliştirme amacını içermektedir. Bu bağlamda kalite güvencesinin başarılı olması için ana paydaşlardan sürekli destek gerekmektedir. Prag Bildirgesi (2001) ile paydaşların rolü daha net bir şekilde tanımlanmış ve kalite güvencesinde paydaşların rolüne yönelik daha fazla bir tanınma Berlin Bildirgesi (2003) ile desteklenmiştir. Ayrıca bakanlar paydaşların kalite güvencesi konusunda mutabık kaldığı bir standart, prosedür ve rehberlik seti geliştirmesi için çağrıda bulunmuştur. Aynı zamanda Avrupa Kalite Güvencesi Ağı üyelik kriterlerini gözden geçirmiş ve 2004 yılında Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) haline gelmiştir (Bologna Süreci Uygulama Raporu, 2020).

2005-2007 Bir Kalite Güvencesi Çerçevesinin Oluşturulması döneminde Bergen'deki Bakanlar Konferansı'nda AYA Kalite Güvencesi için Standartlar ve Kılavuzları (ESG) kabul edilmiştir. Kurumsal düzeyde kalite güvencesi başlangıçta yavaş gelişmesine karşın özellikle ESG'nin kabul edilmesini takiben (Bergen Bildirgesi, 2005) daha belirgin hale gelmiştir. Bazı üniversitelerde iç kalite güvencesinin işe koşulması genellikle diğer iyi kurulmuş yükseköğretim kurumlarının geliştirdiği modelin tekrarı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvence sistemlerinin benzer bir modele hâkim olmasına neden olmuştur. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence düzenlemelerinin uygulanmasına yönelik harekette bir diğer sorun kalite güvence süreçlerinin bazen sadece dış değerlendirme hazırlığı sırasında kullanılması, yükseköğretim paydaşlarının yetersiz katılımı ve destek eksikliğidir (Bologna Süreci Uygulama Raporu, 2020).

2008-2014 Kalite Güvencesi Çerçevesinin Pekiştirme Aşaması'nda ise Leuven Konferansı'nda (2009) bakanlar kalite güvencesinin Avrupa boyutunun daha da geliştirilmesinde işbirliğine devam etmeye ve Avrupa Kalite Güvencesi Kaydı (EQAR)'nın dışarıdan değerlendirilmesinin önemini vurgulamışlardır. Ek olarak

uluslararası eğitim hizmetlerinin ESG kapsamında ve UNESCO/OECD Uluslararası Yükseköğretimde Kaliteyi Sağlama İlkeleri ile uyumlu olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Kalite güvencesi alanında kaydedilen ilerlemelere karşın bu dönemde yükseköğretim kurumlarında gerçek bir kalite kültürünün oluşturulması hala çoğu yükseköğretim sisteminde istenen düzeyde değildi. ESG (2005) öğretim ve öğrenmedeki kurumsal kalite güvence düzenlemelerinin kapsamı gereken alanları tanımlamış olsa da standartlar bu faaliyetlerin nasıl uygulanacağını belirlememiştir. Resmi dış kalite güvence mekanizmaları yükseköğretim kurumlarının öğretim ve öğrenme alanlarında önemli kalite iyileştirmeleri ve dönüşümleri için yeterli olmamıştır (Bologna Süreci Uygulama Raporu, 2020).

2015-2019 Kalite Güvencesi Çerçevesinin Geliştirilmesi döneminde Erivan Konferansı'nda (2015) ESG gözden geçirilmiş ve öğrencilerle diğer paydaşların program tasarımında ve kalite güvencesinde tam üye olarak aktif bir şekilde dâhil edilmesinin amaçlandığı açıklanmıştır. ESG 2015'in kabul edilmesiyle kalite güvencesi için AYA modeli daha da sağlam hale gelmiştir. Kalite güvencesindeki amaçlar kalite güvence kurumları tarafından sunulan değerlendirme, akreditasyon, sertifikasyon, denetim, yetkilendirme, incelemeler ve Ortak Programların Kalite Güvencesi için Avrupa Yaklaşımı'nın sunulmasından oluşan kalite güvence yaklaşımlarındaki artışla daha da çeşitlenmiştir. ESG 2015 sürümü, iç kalite güvencesi için standartlar ve kılavuzlarda önemli değişikliklerle birlikte bir dizi “teknik” iyileştirmeleri de beraberinde getirmiştir. Ancak ESG uygulaması açısından pek ilerleme kaydedilemediği Bologna Süreci Uygulama Raporları'nda da belirtilmiştir (Bologna Süreci Uygulama Raporu, 2020). Bologna sürecinde önem verilen başlıklara Tablo 2'de ulaşılabilir.

Tablo 2

Bologna Sürecinde Önem Verilen Temalar

	1999 Bologna Bildirgesi	2001 Prag Bildirgesi	2003 Berlin Bildirgesi	2005 Berlin Bildirgesi	2007 Londra Bildirgesi	2009 Leuven Bildirgesi	2012 Bükreş Bildirgesi	2015 Erivan Bildirgesi	2018 Paris Bildirgesi
Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Hareketliliği	Öğrenci, öğretim elemanı, araştırmacı ve idari personelin hareketliliği	Öğrenci ve personel hareketliliğinin sosyal boyutu	Kredilerin ve bursların taşınabilirliği, hareketlilik verilerinin iyileştirilmesi	Vize ve çalışma izinlerine önemin artması	Vize ve çalışma izinlerindeki zorluklar	Öğrenci hareketliliği için %20'lik bir kıstasın 2020'ye kadar belirlenmesi	Akademik niteliklerin otomatik olarak tanınmasını sağlamak için yolların araştırılması	Taahhütlerin Uygulanması	Öğrencilere ilişkin dijital veri alışverişi
Ortak İki Döngülü Lisans Programı	Kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir dereceler	Ortak derecelelerin geliştirilmesi	Doktora düzeyinin üçüncü döngü olarak dâhil edilmesi	Ulusal Nitelikler Çerçevelerinin başlatılması	Ulusal Nitelikler Çerçeveleri	Ulusal Nitelikler Çerçeveleri	Ulusal nitelikler çerçevesi oluşturmayan ülkeler için yeni yol haritalarının oluşturulması	Taahhütlerin Uygulanması	Tek başına bir yeterlilik seviyesi olarak kısa dönem Revize Edilmiş Diploma Eki
Sosyal Boyut	-	-	Eşit erişim	Sosyal boyutun güçlendirilmesi	Etkili izleme ile ulusal eylem planlarının üretilmesine yönelik taahhütlerin ortaya konması	2020'ye kadar ölçülecek sosyal boyut için ulusal hedefler	Erişimi genişletme politikalarının güçlendirilmesi	Sosyal Boyutların Dâhil Edilmesi	Yeterince temsil edilmeyen ve hassas grupların dâhil edilmesi
Hayat Boyu Öğrenme	-	-	Ulusal Yaşam Boyutu Öğrenme politikalarının uyumlu hale getirilmesi	Yüksek öğretimde esnek öğrenme yolları	Hayat boyu öğrenmede yüksek öğretimin rolü, İstihdam edilebilirliği artırmak için iş birlikleri	Güçlü iş birliklerini gerektiren bir sosyal sorumluluk olarak hayat boyu öğrenme	Hayat boyu öğrenme ve girişimcilik becerilerinin artırılması.	İstihdam Edilebilirlik	Akademik ve iş temelli öğrenmenin birleşimi

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Bologna Sürecinde Önem Verilen Temalar

	1999 Bologna Bildirgesi	2001 Prag Bildirgesi	2003 Berlin Bildirgesi	2005 Berlin Bildirgesi	2007 Londra Bildirgesi	2009 Leuven Bildirgesi	2012 Bükreş Bildirgesi	2015 Erivan Bildirgesi	2018 Paris Bildirgesi
Kredi Kullanımı	Kredi sistemi (ECTS)	ECTS ve Diploma Eki	Kredi biriktirme için ECTS	-	Araçların tutarlı kullanımı ve tanıma uygulamalarının gerekliliği	Bologna araçlarının devam eden uygulanması	Bologna araçlarının öğrenme çıktılarına dayandığından emin olmak	ECTS Kullanıcı Kılavuzu'nun Benimsenmesi	-
Kalite Güvencesinde Avrupa İşbirliği	-	Kalite güvencesine ilişkin işbirliği	Kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyinde kalite güvencesi	Avrupa Kalite Güvencesi için Standartlar ve İlkeler benimsenmesi	EQAR oluşturulması.	AYA için kapsayıcı bir odak noktası olarak kalite	EQAR kayıtlı kuruluşların AYA genelinde faaliyetlerini yürütmelerine izin vermek	Güncellenmiş ESG'nin ve Ortak Programların Avrupa Yaklaşımı'na İlişkin Kalite Güvencesi'nin Benimsenmesi	Ortak programların kalite güvencesi için ESG 2015 Avrupa Yaklaşımının Desteklenmesi ile uyumluluğun sağlanması
Bilgi Avrupası	Yüksek öğretimde Avrupa boyutları	AYA'nın cazibesi	Yükseköğretim ve araştırma alanları arasındaki bağlantılar	Sürdürülebilir kalkınma temelinde uluslararası işbirliği	Bologna sürecinin küresel boyutunu iyileştirmeye yönelik stratejinin benimsenmesi	Bologna Politika Forumları aracılığıyla küresel politika diyalogunu geliştirmek	Daha ileri gelişmeler için rehberlik sağlamak amacıyla 2007 küresel boyut stratejisinin uygulanmasının değerlendirilmesi	-	AYA arasındaki sinerjinin geliştirilmesi

Kaynak: Bologna Süreci Uygulama Raporu (2020)

Avrupa’da yükseköğretim sistemleri arasındaki farklılıklar yükseköğretimde AYA’nın oluşturulması için önemli ihtiyaçlardan biri olmuştur. Yükseköğretim sistemlerinde ortaya çıkan farklılıklar Sorbonne Bildirgesi ile başlayıp Bolonya (1999), Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londra (2007), Leuven (2009), Budapeşte-Viyana (2010), Bükreş (2012), Erivan, (2015), Paris (2018) ve Roma (2020) bildirgeleri ile giderilmeye çalışılmıştır. Tablo 2’de görüleceği üzere farklı başlıklar altında boylamsal çalışmalarla gelişmelerin sağlanacağı hedeflenmiştir. Belirtilen hedefe ulaşabilmek için atılan en önemli adımlardan biri de Bologna Süreci’dir. Bologna Süreci sayesinde şeffaf ve ülkeler arasında uyumlu bir yükseköğretim sisteminin oluşturulması amaçlanmaktaydı (Bologna Bildirgesi, 1999). Bologna Süreci ile hız kazanan toplantılar sayesinde ilgili amaca ulaşabilmek için konular farklı bakış açılarıyla daha detaylı bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır (Wächter, 2004).

Ancak kalite güvence sistemlerinin veya akreditasyonun Bologna Süreci ile başladığını öne sürmek yanıltıcı olabilir. Her ne kadar bu kavramlarla dile getirilmese de Bologna Süreci’nden önce de kalite süreçlerine ilişkin çalışmalar yapıldığını ifade etmek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi Avrupa’da ilk olarak Batı Avrupa ülkelerinde 1900’lü yılların son çeyreğinde başlamıştır (Kavak, Uysal ve Kısa, 2019). “Avrupa Süreci” olarak adlandırılan bu süreç son birkaç yıldaki olağanüstü başarıları sayesinde birlik ve vatandaşları için oldukça önemli bir gerçeklik haline gelmiştir (Bologna Bildirgesi, 1999). Bu dönemde özellikle entelektüel, kültürel, sosyal, bilimsel ve teknolojik boyutları üzerine inşa edilerek ve güçlendirilerek daha geniş ve tam anlamıyla bir Avrupa’nın kurulma ihtiyacına dair artan bir farkındalık gözlenmiştir. Bu durum politik ve akademik çevrelerde ve kamuoyunda büyük bir yankı uyandırmıştır. Yükseköğretim için açık bir Avrupa alanı çeşitliliklere saygı göstererek, olumlu perspektiflerin zenginliğini sunmaktadır. Ancak engelleri kaldırmak ve hareketliliği artıracak ve daha yakın iş birliği sağlayacak öğretim ve öğrenme çerçevesi geliştirmek için sürekli çabanın gösterilmesi gereklidir (Sorbonne Bildirgesi, 1998).

Bilgi Avrupası olarak da adlandırılan bu süreç geniş çapta toplumsal ve insani gelişme için vazgeçilmez bir faktör ve Avrupa vatandaşlığını pekiştirmek ve zenginleştirmek için önemli bir bileşen olarak tanınmaktadır (Bologna Bildirgesi, 1999). Bu ortamda Avrupa vatandaşlarına yeni milenyumun zorluklarıyla başa çıkmak için gerekli yetkinlikleri, paylaşılan değerlerin farkındalığını ve ortak bir sosyal ve kültürel alan içinde varoluşlarını sağlama kabiliyeti sunulabilecektir. Bu bağlamda AYA’nın oluşturulmasının vatandaşların hareketliliğini ve istihdam edilebilirliğini teşvik etmenin

ve kıtanın genel kalkınmasını sağlamanın ana yollarından biri olduğu vurgulanmıştır (Sorbonne Bildirgesi, 1998).

Türkiye yükseköğretiminde Bologna Sürecine ilişkin eğitim niteliğinin artırılmasına yönelik olumlu özellikler atfedilmesine karşın (YÖK, 2010) özellikle Avrupa’da sürecin tartışmalı uygulamalarının varlığına ilişkin düşünceler bulunmaktadır. Resmi raporlarda AYA dışından daha fazla öğrencinin gelme hedefi, akademik paydaşların hareketliliğinin sağlanması gibi amaçlara ulaşamadığı vurgulanmıştır (Eurydice, 2012). Sürecin en önemli hedeflerinden birinin öğrenci ve akademisyenlerin hareketliliğinin artırılması göz önünde bulundurulduğunda uygulamada bu yönde bir gelişmenin yaşanmadığı da ortaya çıkmıştır (Grove, 2012).

Tarihsel Süreç İçerisinde Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyonun Türkiye Boyutu

Kalite güvence sistemleri özellikle son yıllarda güncelliğini koruyan bir kavram gündemde olmasına karşın Türkiye’de sistematik bir yapılanma konusunda eksiklikler olduğu ifade edilebilir. Buna karşın Bologna Süreci kapsamında yapılan çalışmalarla Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemlerine dâhil olduğu ve bu kurumlarda farkındalıkların arttığı gözlemlenmiştir (YÖK, 2006). 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin oluşturulabilmesi amacıyla İngiliz Konsoloslugu’nun da yardımıyla pilot bir proje başlatmıştır. Söz konusu bu proje kapsamında yükseköğretim kurumlarında araştırmaya yönelik akademik değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi ve akademik standartların yükseltilmesi hedeflenmekteydi. Bu hedefe ulaşabilmek için 1997 yılında pilot uygulamaya sekiz ayrı üniversitede bulunan 13 bölümdeki değerlendirmenin yapılacağı üniversite ve bölümlerin temsilcilerinin katıldığı çalıştay ile başlanmıştır. Bu süreçte anketler ve gözlemler yardımıyla elde edilen veriler 1997 yılında yapılan bir toplantıda değerlendirilmiş ve 1998 yılında YÖK Akademik Değerlendirme Kurulu’nun da desteğiyle süreç proje final raporu ile sonlandırılmıştır. Proje kapsamında sistematik bir kalite güvence sisteminin oluşturulması amaçlanmasına karşın bu hedefe varılamamıştır (Billing ve Thomas, 2000).

21. yüzyılın başlarında Bologna Süreci kapsamında Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon sistemlerinin oluşturulabilmesi bağlamında yapılan

Çalışmaların sayısında artış olduğu ve çeşitli alanlarda akreditasyonun yapılabilmesi amacıyla akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirildiği belirtilebilir. Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim sistemine etkisini iki ayrı açıdan değerdirmek mümkündür. Bunlardan birincisi Bologna Süreci'nin de etkisiyle Türk yükseköğretim kurumlarındaki eğitim politikaları Avrupa Birliği'ne uyumun arttırılması amacıyla belirlenen kriterler kapsamında düzenlenmiştir. Söz konusu sürecin ikinci etkisi ise kalite güvence sistemleri ve akreditasyon kapsamında Avrupa yükseköğretim kalitesine ulaşabilmek amacıyla stratejilerin geliştirilmesi konusunda olmuştur. Bu hedefler doğrultusunda Avrupa'daki kalite süreçlerini incelemek amacıyla YÖK tarafından bir akreditasyon kurulunun kurulması karara bağlanmıştır. Bu kurulun çalışmaları yardımıyla YÖK eğitim fakültelerinde kapsamlı bir akreditasyon sürecini uygulamaya konmuştur (Mızıkacı, 2003).

Sorbonne ve Bologna Bildirgeleri, Türkiye'de yükseköğretim için kalite kavramında standardizasyona ulaşmak için ilk öncü hareketlerden biri olmuştur. Sorbonne (1998) ve Bologna Bildirgesi (1999) yükseköğretimde hareketliliği ve istihdam edilebilirliği ve kıtanın genel gelişimini teşvik etmenin anahtar yolu olarak AYA'nın oluşturulması için imzalanmıştır. Bu bağlamda, Avrupa yükseköğretim sisteminin rekabet gücünün artması ve dünya çapında çekicilik elde etmesi amaçlanan ana sonuçlardan biriydi. Belirlenen hedeflere ulaşmak için karşılaştırılabilir kriterler ve yöntemlerin ortaya çıkarılması amacıyla kalite güvencesinde iş birliğinin gerekliliği ortaya çıkarılmıştır.

Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvence sistemleri YÖK tarafından 2005 yılında yürürlüğe konan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği kapsamında oluşturulan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun (YÖDEK) tarafından yürütölmekteyken, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği 2015 tarihinde yürürlüğe konmuştur (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015). Bu yönetmelik kapsamında akreditasyon çalışmalarının program ve kurumsal akreditasyon olmak üzere farklı şekillerde ve yapılarda yapılması kriter olarak belirlenerek ulusal düzeyde Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur (Yönetmelik, 2015). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerine ilişkin bir diğer gelişme ise Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği'nin 2018 yılında yürürlüğe konmasıdır (Kavak vd., 2019). Bu yönetmelik

kapsamında bağımsız dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarının tanınması ve akreditasyon için yetkilendirilmesi amaçlanmıştır (Yönetmelik 2018).

Tarihsel Süreç İçerisinde Öğretmen Eğitimi Sisteminin ve Akreditasyonun Türkiye Boyutu

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini 1923-1981, 1982-1997 ve 1997 sonrası dönem olmak üzere üç ana dönem altında incelemek öğretmen yetiştirme sistemlerine bakış açılarının ne şekilde değişim ve dönüşüme uğradığını anlayabilmek açısından önemli olacaktır. Çünkü Cumhuriyetin ilanından itibaren öğretmen yetiştirme konusu en çok tartışılan meselelerden biri olmuştur. Özellikle Atatürk’ün önderliğinde büyük savaşlardan çıkmış Cumhuriyetin ilk kadrolarının genelde eğitime özelde ise öğretmene vermiş olduğu önem Türkiye’nin öğretmen yetiştirme tarihinde tartışılmaz bir yer edinmiştir. Bu dönemlerde öğretmen yetiştirme sisteminde görev alan kurumlar (YÖK, 2007) Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

1923-1981 Dönemi Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

	İlkokullara Öğretmen Yetiştiren Kurumlar	Ortaokullara Öğretmen Yetiştiren Kurumlar	Liselere Öğretmen Yetiştiren Kurumlar
	İlköğretmen Okulları	Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri	Yüksek Öğretmen Okulları
1923-1981 Dönemi	İki Yıllık Eğitim Enstitüleri		Deneme Yüksek Öğretmen Okulu
	Köy Muallim Mektepleri		Üniversiteler
	Köy Eğitim Kursları		
	Köy Enstitüleri		

1923-1981 dönemleri arasında öğretmen yetiştirme kurumlarının kademelere ayrıldığı ve özellikle bazı uygulamaların özgün bir şekilde yapılandırılıp başka ülkeler tarafından örnek alınabilecek nitelikte olduğu ifade edilebilir. Ancak Köy Enstitüleri gibi iyi uygulamaların kapatılması ve özellikle 1970’li yıllarda mektup yöntemiyle öğretmen yetiştirme uygulamalarının yapılması Türkiye öğretmen yetiştirme süreçlerinde olumsuzluklar olarak göze çarpmaktadır (YÖK, 2007).

1982-1997 arası dönemde yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye yükseköğretiminde öğretmen yetiştirme sorumluluğu 20 Temmuz 1982 yılında çıkarılan yönetmelik kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile yapılacak olan işbirliği

yardımla yükseköğretim kurumlarına verilmiştir. Söz konusu kararname ile yükseköğretim kurumlarının teşkilat yapısının düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu değişikliğin Türkiye öğretmen yetiştirme tarihinde son derece önemli olduğu belirtilebilir. Buna karşın söz konusu değişime karşın Türkiye yükseköğretimi öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliğine ilişkin tartışmalar son bulmamıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme hizmetinin verilmesinde sorumluluğu paylaşan MEB ve YÖK özellikle 1990'lı yılların başlarından itibaren çalışmalarını yoğunlaştırarak bu çalışmaları uygulama boyutuna taşımışlardır. 1990'lı yılların başında yapılan çalışmalara (YÖK, 2007) ilişkin bilgilere Tablo 4'te ulaşılabilir;



Tablo 4

1990'lı Yılların Başında Öğretmen Yetiştirme Süreçlerinde Kaliteyi Arttırmaya İlişkin Yapılan Çalışmalar

	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi	Eğitim Yükseköğretilerinin Eğitim Fakültelerine Dönüştürülmesi	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ("Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümü)
Ölçütler			
Yayınlandığı yıl	1990	1992	1994-1999
Amaç	İlk ve ortaöğretim kademelerinde öğretimin kalitesinin artırılması, Öğretmen yetiştirme süreçlerinde kaliteyi arttırmak	Sınıf öğretmenliği programından mezun olacak öğretmen adaylarının niteliklerinin artırılması	İlk ve ortaöğretim kademelerine ilişkin hizmet öncesi yapılacak olan öğretmen eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesi
Kapsam	Öğretmen yetiştirme programları, Öğretmen eğitimi ve kalitesi	Sınıf öğretmenliği mezunlarının nitelikleri	İlk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapacak öğretmenlerin nitelikleri
Kurum veya komisyonlar	Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (YÖDGED) Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)		Yükseköğretim Kalite Kurulu Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyonu
Görevleri	<u>YÖDGED</u> MEB teşkilatlarında yöneticilerin niteliklerini arttırmak amacıyla değerlendirme çalışmaları yapmak, Sonuçların göz önünde bulundurulup yapılacak çalışmalarda koordinasyonu sağlamak. <u>EARGED</u> Öğretim programlarının geliştirilmesi Ölçme değerlendirme çalışmalarının periyodik olarak yapılması Müfredat Laboratuvar Okullarının kurulması		

1980’li yılların başından itibaren özellikle kamu sektöründe “kaliteye ilişkin kaygıların ve arayışların” eğitim üzerindeki ve özellikle de öğretmen yetiştirme süreçlerindeki etkisini görmek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarının nicelik olarak büyümesi ile standartların korunmasına ilişkin kaygıların artması, öğretmen niteliklerine yönelik yapılan tartışmalar, hesap verilebilirlik ve denetleme mekanizmalarının önem kazanması ve uluslararasılaşma gibi büyük önem taşıyan hareketlerin etkisiyle öğretmen yetiştirme sistemlerinde kaliteye ilişkin arayışların da arttığı ifade edilebilir. Söz konusu yıllarda YÖK’e sunulan bir rapor doğrultusunda yükseköğretim kurumlarına olan talebin gittikçe arttığı ve bunun doğal bir sonucu olarak standartların periyodik bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla akreditasyon sistemlerinin kurulmasının gerekli olduğu anlaşılmıştır. İlgili rapor doğrultusunda eğitim fakültelerinde akreditasyona ilişkin çalışmalara önem verilerek uygulama boyutuna geçilmiştir (YÖK, 1999). 1990’lı yıllarda öğretmen yetiştirme sisteminde akreditasyona ilişkin çalışmalar şu şekilde aktarılabilir;

- Haziran-1998- Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi ve Proje Yönetim Kurulu’nda görev yapan kişilerin ABD ve İngiltere akreditasyon sistemlerinin incelemesi ve rapor hazırlanması,
- Ekim, 1998- Akreditasyon ve standartların hazırlanması sürecine ilişkin çalışma grubunun oluşturulup doküman hazırlık faaliyetlerine başlanması,
- Kasım, 1998- Eğitim Fakülteleri ve MEB’in katılımıyla Öğretmen Eğitiminde Akreditasyona ilişkin bir konferansın düzenlenmesi,
- Aralık, 1998- Yabancı danışmanlar öncülüğünde seçilen eğitim fakültelerinde ön çalışmaların yapılması,
- Şubat, 1999- Başlangıç, süreç ve sonuç standartlarından oluşan akreditasyon sisteminin altı üniversitede pilot uygulamasının yapılması,
- Nisan, 1999- Pilot çalışmaların eğitim fakülteleri ve MEB temsilcilerine sunulup üzerinde tartışmaların yapılması,
- Mayıs, 1999- Yapılan çalışmalara son halinin verilmesi ve ilgili dokümanların yayınlanması,
- Haziran 1999- Akreditasyonda görev yapacak değerlendiricilerin eğitimlerinin yapılması,
- Haziran 1999- Eğitim fakülteleri ve MEB temsilcileri tarafından akreditasyon çalışmalarının tamamlanması (Kavak, 1999).

Eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmalarına ilişkin ilk örneklere 20. yüzyılın sonlarında yapılan çalışmalarda rastlanabilir. İlgili yıllar arasında yapılan çalışmalar “Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” başlığı altında yapılmış ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin nitelikli bir şekilde yeniden yapılandırılabilmesi amacıyla bir model önerisinde bulunulmuştur. Yeniden yapılandırma kapsamında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları niteliksel olarak iyileştirilmiş ve 1998–1999 eğitim-öğretim yılı itibariyle eğitim fakültelerinde söz konusu programlar kapsamında eğitim-öğretim faaliyetleri yapılmıştır (Kavak,1999).

Her örgütsel yapıda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de kalite ve akreditasyona ilişkin yapılan tüm faaliyetlerin belli bir düzende ve bilimsel temeller dikkate alınarak yapıldığında başarılı olacağı şüphesiz bir gerçektir. Bu bağlamda özellikle 1990’lı yıllarda yapılan ve eğitim fakültelerinin niteliğini arttırmaya yönelik yapılan çalışmaların eğitim paydaşları arasında önemli bir farkındalık oluşturduğu belirtilebilir. Tüm bu çalışmaların eğitim fakültelerinde akreditasyon ve kaliteye ilişkin kurumsal kapasitenin oluşturulabilmesinde çok önemli bir kilometre taşı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak 1990’lı yıllarda yapılan bu çalışmaların uzun bir süre uygulama boyutunda eksik kaldığı ve bu çalışmaların aksine bir süre eğitim fakültelerinin akredite edilmediğini söylemek yanıltıcı olmayacaktır. Buna karşın söz konusu zamanlarda Avrupa Birliği’ne üye birçok ülkede öğretmen eğitimi akreditasyonunu yapan kurumlar oluşturulmuş ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyona ilişkin çalışmalar 2012 yılında yapılan Eğitim Fakülteleri İnisiyatif Geliştirme ve Değerlendirme Çalıştayı ile farklı bir boyut kazanmıştır. Söz konusu çalıştaya katılan eğitim fakülteleri dekanları tarafından imzalanan yönergeyle Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi’ni (EFDEK) kurulmuştur. EFDEK’in kurulması ile öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon sisteminin kurulmasına ilişkin çalışmalar hız kazanmıştır. EFDEK’in öncülüğünde yapılan çalışmalar sonunda kurulacak olan EPDAD’ın tüzüğü oluşturulmuş ve 14 Haziran 2012 tarihinde EPDAD’ın resmi kuruluş sürecine geçilmiştir. EPDAD kuruluşundan itibaren ilk yıllarda bilgilendirme ve eğitim çalışmalarına önem vermiş ve öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarına ilişkin farkındalığın artırılmasını hedeflemiştir (EPDAD, 2023).

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında akreditasyon ve kalite güvence sistemlerine ilişkin genel bir bakış açısıyla yapılan çalışmalar yurtiçinde yapılan araştırmalar ve yurtdışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki farklı başlık altında incelenmiştir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Alan yazın taraması sonucunda yurtiçinde kalite ve akreditasyona ilişkin araştırmaların 1990'lı yıllardan sonra hız kazandığı ifade edilebilir. Tablo 5'te yurtiçinde akreditasyona ilişkin araştırmaların hangi araştırmacı tarafından ve hangi tarihte yapıldığı, araştırma yöntemi, araştırmanın hangi eğitim kademesinde yapıldığı ve bağlamı özetlenmiştir.

Tablo 5

Akreditasyon ve Kalite Güvence Sistemlerine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yazar	Yıl	Araştırma Yöntemi	Eğitim Kademesi	Bağlam
Ok	1991	Nicel	Yükseköğretim	Öğretmen eğitiminde kullanılabilen standartların belirlenmesi
Doğan	1999	Nitel	Yükseköğretim	Farklı akreditasyon modellerinin karşılaştırılması
Kavak	1999		Yükseköğretim	Öğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyon çalışmaları ve geleceğe ilişkin öneriler
Erişen	2001	Nicel	Yükseköğretim	Öğretmen eğitimi programlarında kalite standartlarının ortaya çıkarılması
Baltacı	2002	Nicel	Yükseköğretim	Öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin algıları
Arsal	2004	Nitel	Yükseköğretim	Farklı akreditasyon çalışmalarının karşılaştırılması
Erişti	2004	Nicel	Yükseköğretim	Öz-değerlendirme için ölçütler takımının oluşturulması ve öz değerlendirme model önerisi
Taş	2004	Nicel	Yükseköğretim	Program standartlarının belirlenmesi
Yanpar-Yelken, vd.	2007	Nitel	Yükseköğretim	Öğretmen eğitimi programlarında kalite standartlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri
Adıgüzel	2008	Nicel	Yükseköğretim	Program standartlarının gerçekleşme düzeyi
Arsalan	2008	Karma	Yükseköğretim	Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyona ilişkin model önerisi geliştirme
Erkuş	2009	Nitel	Yükseköğretim	Eğitim fakültelerinin akreditasyona hazır olma durumu
Meraler	2011	Nicel	Yükseköğretim	Yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

Akreditasyon ve Kalite Güvence Sistemlerine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yazar	Yıl	Araştırma Yöntemi	Eğitim Kademesi	Bağlam
Yüksel	2011	Nitel	Yükseköğretim	Kalite kavramına ilişkin üniversite öğrencilerin algıları
Negiz	2013	Nitel	Yükseköğretim	TKY'ye ilişkin bir model önerisi
Ülker	2015	Nicel	Yükseköğretim	Akreditasyonun yabancı dil öğrenme süreçlerine etkisi
Sağlam ve Çelik	2017	Nitel	Yükseköğretim	Program akreditasyonuna ilişkin öğrenci görüşleri
Özçelik	2018	Nicel	Yükseköğretim	Yükseköğretimin hizmet kalitesine ilişkin öğrencilerin görüşleri
Sarı	2018	Nitel	Yükseköğretim	Yükseköğretimde akreditasyonun gerekçeleri
Kalaçay	2019	Nitel	Yükseköğretim	Akreditasyonun öğretim sürecine etkisi
Ataman ve Adıgüzel	2020	Nitel	Yükseköğretim	Öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşleri
Kurdoğlu	2022	Karma	Yükseköğretim	Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin akreditasyona ilişkin görüşleri

Tablo 5'te görüldüğü gibi yurtiçinde yükseköğretimde kalite, standartlar ve akreditasyona ilişkin çalışmaların farklı konuları temele aldığı belirtilebilir. Söz konusu araştırmalar incelendiğinde çoğu araştırmada araştırma yöntemi olarak nitel ve nicel yöntemin tercih edildiği, sınırlı sayıdaki araştırmanın ise karma yöntemle yapıldığı göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmaların bağlamı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen eğitiminde kullanılabilecek standartların belirlenmesi (Erişen, 2001; Ok, 1991; Taş, 2004), farklı akreditasyon modellerinin karşılaştırılması (Arsal, 2004; Doğan, 1999); öğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyon çalışmaları ve yükseköğretimde akreditasyonun gerekçeleri (Kavak, 1999; Sarı, 2018), yükseköğretim paydaşlarının akreditasyona ilişkin algıları (Ataman ve Adıgüzel, 2020; Baltacı, 2002; Başaran, 2012; Meraler, 2011; Özçelik, 2018; Sağlam ve Çelik, 2017; Yanpar-Yelken, vd.; 2007; Yüksel, 2011), akreditasyon ve TKY'ye ilişkin model önerileri (Arslan, 2008; Kalaycı, 2008; Negiz, 2013) ve akreditasyonun öğretim süreçlerine etkisi (Kalaçay, 2019; Ülker, 2005) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir.

Ok (1991) tarafından yapılan çalışmada öğretmen eğitimi programlarına girişte kullanılabilecek standartların oluşturulması ve bu standartların ODTÜ öğretmen eğitimi programlarına yerleşen öğretmen adaylarında ne derecede var olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada eğitim paydaşlarıyla görüşmeler yapılmış ve öğretmen eğitimi programlarına girişte kullanılabilecek standartlar belirlenmiştir. Söz konusu standartların belirlenmesi sürecinde nicel araştırma yönteminden faydalanılmış ve

yurtiçi ve yurtdışında sıklıkla kullanılmakta olan kabul standartlarına ilişkin bir fikir birliğine varıldığı gözlemlenmiştir.

Doğan (1999) farklı ülkelerdeki akreditasyon kuruluşlarının niteliğine ilişkin bir çalışma yaparak karşılaştırmalı bir şekilde akreditasyon modellerini incelemiştir. Çalışmada Türkiye’de akreditasyonun ortaya çıkışı incelenerek kullanılan akreditasyon modelleri ABD ve İngiltere’deki örnekleriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda Türkiye’deki akreditasyon örgütlenmesinin bürokratik bir görünümünün olduğu ve bu bürokratik görünümün sonucunda otoriteleşme kavramının ön plana çıktığı dile getirilmiştir. Bu kapsamda yapılan incelemeler sonucunda Türkiye akreditasyon çalışmalarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Türkiye’deki akreditasyon çalışmalarına ışık tutabilecek en önemli çalışmalardan biri Kavak (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında öğretmen eğitimi programlarında 1998-1999 yılları arasında yapılan standartlaşma ve akreditasyon çalışmaları incelenmiştir. Araştırmada öğretmen eğitimi programlarında Türkiye bağlamında bir arayış olduğuna değinilmiş ve yapılan akreditasyon çalışmaları sonucunda ortaya çıkan akreditasyon modeli ortaya konmuştur. Akreditasyon modeline ilişkin yapılan çalışmalar özetlendikten sonra var olan problemlerden yola çıkılarak önerilerde bulunulmuştur.

Erişen (2001) doktora tezinde öğretmen eğitimi programlarında kalite standartlarının oluşturulması ve bu standartların ne derecede gerçekleştiğinin belirlenmesine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Nicel araştırma yönteminden yararlanılarak yapılan çalışmada veriler üç farklı devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim elemanı, öğretmen adayları ve öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette tüm eğitim hizmetlerine ilişkin geliştirilen standartlar bulunmaktadır. Anketlerden elde edilen veriler sonucunda öğrenci kabulü, rehberlik hizmeti, tesisler ve donanım, finansman, yönetim, güvenlik, kütüphaneye ilişkin standartların çoğu katılımcılar tarafından uygun bulunmuştur. Ancak özel eğitime ilişkin standartlar önemli görülmesine karşın bu standardın gerçekleşme düzeyinin oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyona ilişkin bir diğer araştırma Baltacı (2002) tarafından yapılmıştır. Çalışmada İstanbul’da öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının akreditasyonu ne şekilde algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde alan yazın taraması yapılmış, YÖK standartları ve ABD öğretmen yetiştirme programlarında akreditasyon

alışmalarını yürüten kuruluşların standartları da göz önünde bulundurularak bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında ğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Öğretim elemanlarının cinsiyeti, yaşı, yönetim görevi ve yabancı dil bilgisinin akreditasyon standartlarına verdikleri önem ile değişkenlik gösterdiği sonucunda varılmıştır.

Arsal (2004) yapmış olduğu çalışmada Türkiye ve ABD ğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyon uygulamalarını karşılaştırmıştır. İnceleme sonucunda çalışmanın yapıldığı yıllarda Türkiye’de akreditasyon çalışmalarında yer almak isteyen kurumların YK tarafından seçildiği, ABD’de ise gönüllülük kavramının ön plana çıktığı vurgulanmıştır. Türkiye ve ABD ğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyon modellerinde belirli standartlar kapsamında incelemelerin yapıldığı ortaya çıkarılmıştır. Her iki ülke akreditasyon modelinde ğretim elemanı özellikleri, fiziksel donanım, finansman, fakülte-okul iş birliği gibi standartların önemli bir rol oynadığı dile getirilmiştir.

Erişti (2004) doktora tezinde ğretmen eğitimi programlarında öz değerlendirme süreçlerinin yürütülebilmesi için ölçütler takımı oluşturmayı amaçlamış ve bu ölçütler takımı sayesinde bir model ortaya konmuştur. ltler takımının oluşturulmasında mükemmellik modelleri incelenmiş ve bu inceleme sonucunda elde edilen 519 maddeye ilişkin ğretim elemanlarından veriler elde edilmiştir. Veri analizi sonucunda ğretim elemanlarının 483 maddeye olumlu bir şekilde yaklaştığı, 36 maddeye ise olumsuz yanıt verdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kabul görmeyen maddeler çıkarılarak ölçütler takımı oluşturulmuş ve ilgili ölçütlere ilişkin göstergeler de eklenerek bir model ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen eğitimi programlarında standartların belirlenebilmesi amacıyla Taş (2004) tarafından yapılan çalışmada ğretim elemanları, öğrenciler ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak söz konusu standartların programlarda gerçekleşme derecesi ortaya çıkarılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak yapılan çalışmada veriler üç devlet niversitesinde görev yapan ğretim elamanları, ğretmen adayları ve Ankara’da görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırma sonunda toplumsal ihtiyaçlara cevap vermeye ilişkin standart alanının yüksek düzeyde gerçekleştiği, bireysel ihtiyaçların gerçekleştirilmesine ilişkin standart alanının gerçekleşme düzeyinin oldukça düşük olduğu gözlenmiş ve standartlarda tutarlılığın önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Can (2005) öğretmen eğitimi programlarında yer alan yeterliliklerin standartlar aracılığıyla değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada verileri üç devlet üniversitesinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarından ve bu üniversitelerden mezun olan öğretmenlerden toplamıştır. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırma sonunda yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında amaçların açık bir biçimde belirtilmediği ve değerlendirme süreçlerine ilişkin ölçütlerin belirgin bir şekilde ortaya konmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca üç devlet üniversitesinde program etkililiği karşılaştırıldığında anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı dile getirilerek, öğretmen adaylarına kazandırılan yeterliliklerin sınıf içinde uygulanmadığı vurgulanmıştır. Sınıf mevcudu, öğretmenlerin haftalık ders sayısı, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre gibi değişkenlerin yeterliliklerin uygulanmasında yeteri düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yanpar ve diğerleri (2007) öğretmen eğitimi programlarında kalite standartlarının belirlenmesine ilişkin yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinden faydalanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma sonucunda öğretmenlerde var olması gereken en önemli niteliklerin konu alanına ilişkin uzmanlık ve öğretmenlik meslek bilgisi becerisi olduğu belirlenmiştir. Eğitim programlarına ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgularda ise eğitim programlarının uygulama boyutunda eksik kaldığı belirlenmiş; demokratik bir yönetim anlayışının gerekliliği, finansal açıdan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının desteklenmesi ihtiyacı ve fiziki açıdan öğretmen eğitimi programlarındaki eksiklikler ortaya çıkmıştır.

Adıgüzel (2008) doktora tezinde öğretmen eğitimi programlarındaki standartların uygulamada ne derecede gerçekleştiğinin belirlenmesini ve var olan problemlerin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışmada veriler öğretmen eğitimi programlarında görev yapan 708 öğretim elemanından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen eğitimi programlarındaki standartlara orta düzeyde ulaşıldığı dile getirilmiştir. Kalite güvencesine ilişkin standartlara ne derecede ulaşıldığına ilişkin yapılan incelemelerde öğretmen eğitimi programlarındaki kalite süreçlerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının program standartlarının gerçekleşmesine ilişkin vermiş olduğu yanıtlarla eğitim fakültelerinin gelişmişlik düzeyleri arasında anlamsal olarak farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Gelişmiş olan yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen eğitimi programlarında standartların

gerçekleşme düzeyinin gelişmişlik düzeyi düşük olan programlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2008) doktora tezinde öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçlerine odaklanmış ve araştırma sonunda bir model önerisi sunulmuştur. Çalışma kapsamında öncelikle farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyon uygulamaları incelenmiştir. Karma yöntemin tercih edildiği araştırmada veriler eğitim fakültelerinde görev yapan dekanlar, öğretim elemanları ve YÖDEK üyelerinden elde edilmiştir. Farklı ülke akreditasyon modelleri incelendiğinde akreditasyon süresinin ve işleyişinin değişkenlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamalarındaki gerekçenin programların niteliklerinin iyileştirilmesi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Akreditasyon uygulamalarının bazı ülkelerde eğitim bakanlıklarının yetkilendirildiği kuruluşlar, bazılarında ise bağımsız akreditasyon kuruluşlarınca yapıldığı dille getirilmiştir. Araştırma sonunda ortaya konan akreditasyon modeli altı boyuttan oluşmaktadır ve bu model sayesinde eğitim kurumlarının dış değerlendirme süreçlerinin yürütülebileceği belirtilmiştir.

Kalaycı (2008) tarafından yapılan araştırmada TKY süreçlerinde oldukça önemli bir yer tutan eğitim öğretim odaklı TKY merkezi ve görevleri incelenmiş ve öğretim programlarının geliştirilmesinde kullanılabilecek öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler kapsamında yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesine ilişkin çalışmaların başarılı olabilmesi için öğretim odaklı merkezlerin oluşturulması gerektiği ve tüm personelin TKY'nin bir parçası olması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyona ilişkin Erkuş (2009) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültelerinin akreditasyona ne derecede hazır olduğu öğretim elemanlarının görüşlerine dayanılarak ortaya çıkarılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarından toplanmıştır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu çalışmış oldukları kurumda akreditasyon çalışmalarının yapıldığını ancak bu çalışmalarda çok az kişinin aktif bir şekilde rol aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının yarısından çoğu akreditasyon uygulamalarının niteliğin artırılması noktasında olumlu görüşe sahipken katılımcılardan çok az bir kısmı akreditasyona ilişkin bilgi sahibi olduklarını dile getirmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının büyük bir kısmının akreditasyonun gerekliliğine ilişkin olumlu görüşe sahip olduğu ortaya çıkarılırken öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon çalışmalarına hazır olduğu belirtilmiştir.

Meraler (2011) yapmış olduğu çalışmada yükseköğretimde kalite arayışlarına ilişkin eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışmada yükseköğretimde kalite arayışlarına ilişkin görüşlerin öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının eğitim niteliklerinin, engelli öğretmen adaylarına sağlanacak hizmetlerin özelliğinin, eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenlere sunulacak destek hizmetlerinin niteliğinin, kütüphanede bulunan kaynakların yeterliliğinin ve öğretmen adaylarına verilecek finansal desteğin yükseköğretimde kalite arayışlarında önemli rol oynadığı ortaya çıkarılmıştır.

Yüksel (2011) yüksek lisans tezinde öğrencilerin kalite kavramına ne anlam yüklediklerini araştırmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminden yararlanılarak yapılan çalışmada kaliteli öğretim, kaliteli üniversite ve kaliteli öğretim elemanı kavramlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında kaliteye ilişkin en önemli kavramlardan birinin eğitim-öğretimin niteliği olduğu anlaşılmıştır. Kaliteli bir üniversite ideale ulaşabilmek için yapılan tüm çalışmalarda paydaşların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, görüşlerine önem verilmesi ve ilgili görüşlerin değerlendirilmesi gerekliliği araştırma kapsamında vurgulanan önemli bulgulardan biridir. Yükseköğretimde kalitenin sürdürülebilir olması için kurumların bütüncül bir yaklaşımla sürekli değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Doktora tezinde Başaran (2012) yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvence sistemlerini incelemeyi amaçlamış ve bu kapsamda yöneticilerin, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yükseköğretimde kalite çalışmalarına ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında mevcut kalite güvence süreçlerini incelenmesi ve tanımlanması amaçlanarak bu süreçlerin kurum içinde kalite kültürü oluşturma üzerindeki etkisinden söz edilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma sonunda yöneticilerin kalite ve akreditasyon çalışmalarına daha fazla önem verdikleri, öğretim elemanlarının ise iş yüklerinin artabileceği düşüncesiyle söz konusu çalışmalara daha fazla mesafeli oldukları vurgulanmıştır. Yöneticilerin kaliteye ilişkin çalışmalarda mükemmellik kavramının üzerine odaklandığı, öğretim elemanları ve öğrencilerin ise “amaca uygunluk” düşüncesine önem verdikleri dile getirilmiştir.

Yükseköğretimde TKY için bir model geliştirilmesini amaçladığı araştırmada Negiz (2013) yükseköğretim kurumlarının toplumsal dönüşümün gerçekleştirilebilmesi

için oldukça önemli bir rol üstendiğinden bahsetmektedir. Araştırma kapsamında kalite ve kaliteye ilişkin kavramların ne anlama geldiği tartışılmış ve kalite çalışmalarına ilişkin tarihsel bir bakış açısı sunulmuştur. Ayrıca araştırmada farklı ülkelerdeki kalite sistemlerine ilişkin bilgiler verilmiş ve araştırmanın son kısmında yükseköğretim seviyesinde kullanılabilecek bir TKY modeli sunulmuştur. Sunulan model girdiler, süreç, çıktılar, denetim ve geri bildirim aşamasından oluşmaktadır. Bu modelin başarıya ulaşılabilmesi için önerilen en önemli konulardan biri ekip çalışmasına önem verilmesi ve söz konusu aşamaların sürekli değerlendirilmesi gerektiğidir.

Ülker (2015) doktora tezinde akreditasyon çalışmalarının akademik kalite üzerindeki etkisine ilişkin algıları belirlemeye çalışmıştır. Bu amaca ulaşmak için, bir ABD akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilmiş programlardaki akreditasyon deneyimine sahip akreditasyon koordinatörlerinin ve yöneticilerinin algılarına odaklanılmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise akreditasyon deneyimi olan koordinatörlerin ve program yöneticilerinin algılarının kurumun yer aldığı ülkeye, kurumun türüne, programın ne zamandır hizmet verdiğine, öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısı gibi birçok değişene göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırma sonunda akreditasyona ilişkin algılarda kurumun yer aldığı ülke, türü, öğretim elemanının cinsiyeti, tecrübesi, öğretim elemanının idari görevinin olup olmadığı değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak söz konusu değişken programın kaç yıldır hizmet verdiği olduğunda akreditasyon deneyimi olan koordinatörlerin ve program yöneticilerinin algılarında anlamlı bir farkın olduğundan söz edilmiştir.

Sağlam ve Çelik (2017) yapmış oldukları araştırmada öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretim elemanlarından elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Veri toplama aracındaki sorular EPDAD akreditasyon sürecinde öğretime elemanlarına sorulan sorulardan seçilmiştir. Araştırma sonunda akreditasyon süreçlerine başlamadan önce öğretim elemanlarının görüşlerine önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sayede akreditasyon sürecinde karşılaşılabilecek sınırlılıkların tanımlanabileceği dile getirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının nitelikli hizmet verebilme kapasitelerinin artırılması için belirlenen standartların karşılanması gerektiğinden söz edilmiştir.

Özçelik (2018) tarafından yapılan araştırmada üniversiteye yönelik hizmet kalitesi ve güven algısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında öğrencilerin üniversiteye yönelik hizmet kalitesi ve güven algıları ortaya çıkarılmış ve hizmet kalitesi ile üniversiteye duyulan güven arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma türünde yapılan çalışmada veriler yükseköğretim kurumlarında eğitim almakta olan 394 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların hizmet kalitesi bağlamında algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hizmet kalitesi ve eğitim hizmeti aldıkları yükseköğretim kurumuna ilişkin güven algıları arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak söz konusu değişken katılımcıların cinsiyeti, doğum yerleri, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, yaşı ve mezun olduğu okul türü olduğunda öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesine ilişkin algılarında anlamlı bir şekilde farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sarı (2018) yüksek lisans tezinde akreditasyonun gerekliliğine ve akreditasyondan sonra gerçekleşen değişikliklere odaklanmıştır. Nitel araştırma yönteminden yararlanılarak yapılan çalışmada veriler vakıf üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarından toplanmıştır. Araştırma sonunda akredite olmanın programların kalitesine olumlu yönde yansıtacağı ve bu sayede kurumların itibarlarının artırılabilceği vurgulanmıştır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler akreditasyona ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerin var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Akreditasyon çalışmalarının öğretmenlerin öğretimi, motivasyonu, takım çalışması, eğitimin kalitesi ve yaratıcılık açısından bazı avantaj ve dezavantajlarının olduğu belirlenmiştir. Akredite olan bir programda standartlaşma hareketinin öğretim süreçlerinde olumsuz bir etkiye neden olabileceği ve öğretim elemanlarının iş yükünün önemli bir derecede artacağı dile getirilmiştir.

Kalaçay (2019) yapmış olduğu araştırmada akreditasyona ilişkin çalışmaların yükseköğretimde ne ölçüde bir değişiklik yarattığını anlamayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler İstanbul'da yer alan vakıf üniversitelerinde akredite olmuş programlarda görev yapan yöneticilerden elde edilmiştir. Analizden elde edilen veriler sonucunda yedi kategori altında 31 ortak kriter/standarttan oluşan bir referans tablosu oluşturulmuş. Söz konusu yedi kategori yönetim, program, fakülte, fiziksel kaynaklar, öğrenci alımı, değerlendirme ve öğrenci hizmetlerini içermektedir. Araştırma sonunda akreditasyonun doğrudan sonucu olarak yedi kategoriden altısında önemli bir gelişme olduğunu gözlenmiştir. Ayrıca kurumlardaki iyileştirmelerin bu altı kategoriyle sınırlı olmadığı görüşülen kişiler

tarafından ifade edilmiştir. Akreditasyon sayesinde kurumlara kendilerini yansıtmaya fırsatı verilmiş ve akreditasyon kurumlarının kalitelerinin göstergesi olarak kullanılan bir araç olmuştur.

Ataman ve Adıgüzel (2020) akredite edilen programlarda görev yapan öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında nitel araştırma yönteminden yararlanmışlardır. Araştırmanın verileri farklı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarından elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretim elemanlarının özellikle dokümantasyon boyutunda problemlerle karşılaştıkları ve akreditasyon süreçlerinde kullanılacak belgelerin hazırlanması için oldukça fazla vakit ayırmak zorunda kaldıkları ortaya çıkarılmıştır. Buna karşın katılımcılar akreditasyonun kurumda verilmekte olan eğitim hizmetinin niteliğinde olumlu yönde etkide bulunduğunu belirterek kalite kültürünün oluşturulması için akreditasyon uygulamalarının önemli bir rol oynadığı görüşünü savunmuşlardır. Ancak bazı katılımcılar akredite olmadan önce de kurumları tarafından standartların karşılandığını ve bu nedenle akreditasyonun büyük bir fark yaratmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca akreditasyon süreci boyunca öğretime elemanlarının sürece yönelik bilgilendirilmesinin ve dengeli bir şekilde görevlerin paylaştırılmasının akreditasyona ilişkin yapılan çalışmaların başarılı olmasında önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kurdoğlu (2022) yüksek lisans çalışmasında kalite ve akreditasyona ilişkin öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Karma yöntemden yararlanılan araştırmada veriler okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanlarından ve eğitim alan öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında akredite olan ve olmayan programlardaki katılımcıların algıları kalite bağlamında karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak katılımcı öğrencilerin cinsiyetleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenme-öğretme sürecine ilişkin anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ait olduğu iki farklı öğretmen eğitimi programı karşılaştırıldığında program değişkininin sadece sosyal ve bilimsel etkinlik alt boyutunda farklılaştığı dile getirilmiştir. Ek olarak öğretim elemanlarının kalite algılarında program değişkenine göre sadece öğretim elemanı alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında eğitimde akreditasyon ve kalite eğitim süreçlerinin niteliklerinin geliştirilmesinde, sürekli iyileştirmenin sağlanmasında ve hesap verilebilir bir ortamın oluşturulmasında kullanılan bir değişim aracı olarak sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla eğitimde akreditasyon ve kalite konularında birçok araştırma yapılmış ve bu kavramların eğitim kurumları üzerindeki etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Paynter (1984) çalışmasında öğretim elemanlarının, işverenlerin ve öğrencilerin akademik kaliteye ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada araştırma grubunu lisans öğrencileri, bu bölümlerde ders veren öğretim elemanları ve öğrencilerin yarı zamanlı olarak çalıştıkları işyerlerinin sahipleri oluşturmuştur. Durum çalışmasının tercih edildiği çalışmada katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve gözlem yönteminden de faydalanılmıştır. Çalışma grubunun akreditasyona ilişkin bakış açılarına bakıldığında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar kalite kavramını akreditasyon çalışmalarında görev alan değerlendiricilerden farklı bir şekilde tanımlayarak teori ve pratik arasında akreditasyon bağlamında sorunların bulunduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının kalitesinin doğrudan akademik kaliteyi de etkilediğini vurgulayan katılımcılar akademik kalitenin en kilit öğelerinin öğretim süreci ve öğretim elemanlarının olduğunu belirtmiştir.

Chen (1991) tarafından yapılmış çalışmada Çin ve Tayvan'da öğretmen yetiştirme programlarındaki değerlendirme standartlarına ilişkin yöneticilerin görüşlerinden faydalanılmıştır. Nicel araştırma yönteminden faydalanan çalışmada veriler 12 farklı kurumda görev yapan 36 yöneticiden elde edilmiştir. NCATE tarafından kullanılan modelde yer alan değerlendirme standartları ve göstergelerini içeren bir anket yardımıyla verilerin elde edildiği çalışmada Tayvan ve Çin öğretmen eğitimi programlarında kullanılabilecek standartların ve göstergelerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ankette yer alan standartlar alanlarını ise öğrenciler, öğretim elemanları, yönetim, uygulama ve olanaklar oluşturmaktadır. Araştırma sonunda NCATE tarafından belirlenen standartların çoğunun araştırmanın yapıldığı ülkelerde de kullanılabileceği ve akademik personelin periyodik aralıklarla değerlendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ancak akademik personelin ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi aşamasında öğrenciler tarafından açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin NCATE standartlarını yöneticilerin kabul etmedikleri vurgulanmıştır.

Sheahan (1997) akreditasyon ve kalite bağlamında yapmış olduğu çalışmasında yükseköğretim kurumlarında çalışan kişilerin kaliteli eğitimi oluşturan unsurların ne olduğuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla ABD’de 20 okul lideriyle akreditasyona ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapan araştırmacı akreditasyonun ABD yükseköğretim kalite sistemlerinde çok önemli bir yerinin bulunduğunu ortaya çıkarmış ve hesap verilebilirlik bağlamında ABD’de toplumun daha fazla bilgilendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Çalışma kapsamında akreditasyon sürecinin doğru bir şekilde yürütülmesi ve akademik kalitenin yükseltilmesi için akademik personelin niteliklerinin önemi vurgulanmıştır.

Akreditasyon ve program değerlendirme çalışmalarını konu alan araştırmasında Berry (1999) iki yükseköğretim kurumunda yapılan çalışmaları karşılaştırmalı bir şekilde incelemiştir. Farklı bölgelerdeki bu iki yükseköğretim kurumunda politik koşulların akreditasyon ve program değerlendirme çalışmalarını ne şekilde etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlayan söz konusu çalışma bağlamında veriler görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerin yanı sıra gözlem ve doküman incelemesi yöntemlerinden de faydalanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda akreditasyon ve program değerlendirme çalışmalarının yükseköğretim kurumlarında geliştirilmesi gereken alanların belirlenebilmesi için önemli katkılar sunduğu ortaya çıkmıştır.

O’Donnell (2000) araştırmasında Avustralya öğretmen eğitimi programlarındaki alım şartlarını, ilgili programlardaki akreditasyon uygulamalarını incelemiş ve bu incelemeler sonucunda belirlenen eksiklikler çerçevesinde bir model önerisi ortaya koymuştur. Nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği çalışmada gözlem, görüşme ve doküman analizi ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda nitelikli öğretmenlerin değerlendirilebilmesi ve ulusal standartların oluşturulabilmesi amacıyla bir ulusal kurulun oluşturulması gerekliliği dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında başlangıç standartlarının belirlenebilmesi amacıyla çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiş ve bu sorumluluğu üstlenebilecek bir kurula ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Faulkner (2002) yükseköğretim kurumlarında akreditasyon süreçlerinde kullanılan akreditasyon standartlarına ilişkin algıların ortaya çıkarılması için nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırma yapmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları yardımıyla standartların etkililiği uygulama ve değer bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda akreditasyon çalışmalarının başarılı olabilmesi için kurumda çalışan tüm personelin sürekli eğitilmesi

gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca kaliteye ilişkin çalışmaların amacına ulaşabilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkarılmıştır.

Brua-Behrens (2003) nitel araştırma yönteminden yararlanarak Doğu Iowa Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları, yöneticiler ve akademik personelle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda akreditasyon süreçlerinde nicel verilere oldukça büyük önem verildiği buna karşın nitel verilerin göz ardı edildiği vurgulanmıştır. Ayrıca akredite olan kurumların bir sonraki akreditasyon ziyareti gelene kadar kaliteye ilişkin çalışmalarını rafa kaldırdığı, bir başka ifadeyle akreditasyon çalışmalarının sürdürülebilir bir düzlemde gerçekleşmediği dile getirilmiştir.

Harvey (2004) yükseköğretimde akreditasyonu konu aldığı çalışmasında ABD, Birleşik Krallık ve Kanada'da görev yapan akademisyenler ve yöneticilerle görüşmeler yapmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştığı ve söz konusu çalışmaların bürokratik bir yük oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak katılımcılar akreditasyon çalışmalarını bir güç mücadelesi olarak nitelendirerek bu çalışmaların akademik özgürlüğü kısıtladığını dile getirmiştir. Son olarak akreditasyona ilişkin çalışmalarda tüm personelin katılımının sağlanmadığını dile getiren katılımcılar bu durumun öğrencilerin aldıkları eğitim hizmetlerini de etkilemediğini belirtmişlerdir.

Geleneksel akreditasyon çalışmalarını Akademik Kalite Geliştirme Programı (AQIP) kapsamında yapılan çalışmalarla kıyaslamayı amaçladığı çalışmasında Bishop (2004) doküman incelemesi ve görüşme yöntemlerinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel akreditasyon çalışmalarında öğrenme kazanımlarına ne derecede ulaşıldığının ispat edilmesinin bir gereklilik olmasına karşın bu durumun sürdürülebilir bir hale getirilemediği ortaya çıkmıştır. Geleneksel akreditasyon çalışmalarının aksine AQIP bağlamında yapılan çalışmalarda ise sürekli gelişmenin sağlanabildiği ve kurumların hesap verilebilirlik kapsamında daha fazla çaba gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Galuski (2005) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi program yöneticilerinin program akreditasyonuna ilişkin bakış açılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Bu bağlamda program yöneticilerinin akreditasyon sürecinde karşılaşmış oldukları problemlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Program yöneticilerinin kaliteye ilişkin yapmış oldukları tanımların akreditasyon sürecinde temele alınan kalite kavramıyla örtüşmediği sonucuna varılmıştır. Ek olarak program yöneticilerinin

akreditasyon çalışmalarının herkes için özgür bir ortamın yaratılmasının önünde engel yaratacağı endişesine sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Son olarak akreditasyon sürecinin maliyeti ve sürece ilişkin bilgilendirme eksikliği nedeniyle program yöneticilerinin akreditasyon çalışmalarına olumsuz bir bakış açısıyla yaklaştığı vurgulanmıştır.

Saunders (2007) tarafından yapılan araştırmada akreditasyon çalışmalarının eğitim kalitesine etkilerinin ne olduğu akreditasyon sürecinde aktif rol alan paydaşların görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Durum çalışmasının tercih edildiği çalışmada veriler doküman analizi ve görüşme yöntemleriyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde akreditasyon çalışmalarının eğitim programlarının kalitesine olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulgularında akreditasyon sürecinin yükseköğretim kurumlarında iyileştirme çalışmaları için itici bir güç olarak algılandığı vurgulanmıştır. Yapılan görüşmelerde akreditasyona ilişkin olumlu ve olumsuz bakış açılarının ortaya çıktığı dile getirilmiştir. Akreditasyona ilişkin olumlu düşüncelerin işbirlikçi öz-değerlendirme kavramı, olumsuz düşüncelerin ise akreditasyon kararlarının bağlayıcı olmaması görüşü çerçevesinde toplandığı ortaya çıkarılmıştır. Son olarak katılımcıların büyük çoğunluğu akreditasyon sürecinin maliyetli oluşunu ve uzun bir zaman diliminin gerekli olduğunu dile getirmiştir.

Ferrara (2007) bir yükseköğretim kurumundaki beş akademik programda görev yapan fakülte paydaşlarıyla görüşmeler yapmıştır. Araştırma kapsamında yükseköğretim programlarındaki öğrenme hedeflerinin akreditasyon kuruluşlarının belirlemiş olduğu hedeflerle uyumu araştırılmıştır. Araştırma sonunda akreditasyon süreçlerinde önemli bir gereklilik olan öğrenme kazanımlarının değerlendirilmesinin ve bu değerlendirme sonunda yapılan iyileştirme çalışmalarının yükseköğretim kurumlarının kalitesine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar akreditasyon çalışmalarına ilişkin eleştiriler olsa da bu tarz çalışmaların yükseköğretim kurumlarındaki programların kalitesinin artırılabilmesi için itici bir güç olabileceği vurgulanmıştır.

Burris (2008) çalışmasında öğrencilerin performanslarının akreditasyon süreçlerinden ne şekilde etkilendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşabilmek için iki akreditasyon sistemini karşılaştırmıştır. Söz konusu akreditasyon sistemlerinin seçilme nedeni ise her iki sistemde yapılandırılmış kriter bazlı standartların bulunmasıdır. Çalışma bağlamında araştırmacı söz konusu standartların ne şekilde uygulamaya konduğunu karşılaştırarak bu karşılaştırma sonuçlarını analiz

etmiştir. Çalışma sonunda akredite edilen kurumlarda kriter bazlı akreditasyon süreçlerinin öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Patel (2012) doktora tezinde akreditasyonun bir kurum üzerindeki etkisini, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu çalışma akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilmiş ve edilmemiş iki kurumu karşılaştıran bir karma yöntem vaka çalışmasıdır. Çalışma sonunda akreditasyona ilişkin yaptırımların bazı kurumlarda hızlı değişimi teşvik etmek için güçlü ve etkili bir güç olarak kabul edildiği gerçeği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak akreditasyon standartlarının kurumsal süreç ve uygulamalara entegrasyonunun kalite güvence sistemlerine katkıda bulunduğu dile getirilmiştir. Çalışma kapsamında kalite güvencesi ve akreditasyona ilişkin boylamsal şekilde yapılacak çalışmaların söz konusu kavramların derinlemesine incelenebilmesi için önemli olduğu da vurgulanan bir diğer konu olmuştur.

Elliot (2013) nitel çoklu durum çalışması yaklaşımından yararlandığı çalışmada akreditasyonun Kanada'daki dört yükseköğretim kurumu üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcıların akreditasyonun yükseköğretim kurumlarının üzerinde olan etkilerine ilişkin düşünceleri farklı başlıklar altında toplanmıştır. Söz konusu etkilerden en önemlileri ise akreditasyonun kurumlar için itibar kaynağı olduğu, kurumlarda değişim için önemli bir etken oluşturduğu ve yönetim kademelerinde verimliliğin arttırılabildiğidir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı dört yükseköğretim kurumunun üçünde akreditasyon çalışmalarının kalite düzeylerinin arttırılabilmesinde önemli katkıların olduğu ortaya çıkmıştır.

Ramirez (2014) ABD'ye yakın bir ülke olan Meksika'da bir yükseköğretim kurumunun ABD bölgesel akreditasyon kuruluşu tarafından kurumsal akreditasyon sürecine nasıl girdiğini derinlemesine araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada etnografik durum çalışması yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Meksika'daki kurumun akreditasyon sayesinde uluslararası kabul görmüş üniversitelerle bağlantı kurabildiği ve kalite sistemlerinin iyileştirilebileceği ortaya çıkmıştır. Ancak akreditasyon sürecinin çeşitli faydalarına karşın karmaşık bir iş bölümünü ve oldukça yorucu bir çalışma temposunu gerektirdiği dile getirilmiştir. Son olarak farklı ülkelerde kullanılan akreditasyon modellerinin yerel bağlamda oluşan durumları göz önünde bulundurularak revize edilmesinin doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için önemli bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır.

Pham (2018) çalışmasında kurumsal akreditasyonun değerlendirilen yükseköğretim kurumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ek olarak çalışmada yükseköğretim kurumlarında akreditasyon faaliyetleri bağlamında kalitenin iyileştirmeye yönelik öneriler sunmak ve kalite güvencesinin olası gelişimi hakkında politika yapıcılarını bilgilendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda akreditasyon çalışmalarının yükseköğretim kurumlarının prestijine önemli bir şekilde etkisinin bulunduğu ve öz değerlendirme süreçlerinde kurumlara olumlu katkılar sunduğu ortaya çıkmıştır. Ancak akreditasyon çalışmalarının zaman alıcı ve maliyetli bir süreç gerektirdiği, bu nedenle fakülte çalışanlarının bu çalışmalara ilişkin dirençlerinin olduğu dile getirilmiştir.

Makhoul (2019) tarafından yazılan makalenin amacı yükseköğretim akreditasyonu ile akademik kuruluşlarda öğretim ve öğrenme geliştirmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Detaylı alan yazın taraması ve görüşmelerin sonucunda akreditasyon kuruluşlarının öğrenme kalitesi ve üniversiteler için etkili değerlendirme kriterlerini içeren rehberlik mekanizması olarak hizmet ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın bulguları yükseköğretim kurumlarının kalitesini değerlendirmek için ortak bir zemin oluşturma gerekliliğini savunan alan yazındaki çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Kumar, Shukla ve Passey (2020) tarafından yapılan araştırmada alan yazın taraması ve ampirik araştırmaya dayanarak, yükseköğretim kurumlarında mükemmelliği artırmak için akreditasyonun sonuçlarına odaklanılmıştır. Bu amaç kapsamında çeşitli akreditasyona ilişkin yapılan incelenmiş ve bu çalışmalara dayanarak, akreditasyonun yükseköğretim kurumlarının mükemmelliğini gerçekten artırıp artıramayacağı sorusu yanıtlanmıştır. Araştırma sonunda akreditasyonun özellikle öğrencilerin akredite edilmiş bir kurumdan diğerine kredi transferinde fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak akreditasyon standartlarının öğretim üyelerinin asgari niteliklerini, iş yükünü, öğretim üyeleri ve öğrencilerin bilimsel faaliyetlerini, program güncellemelerini ve öğrenme çıktılarını açıkça tanımladığı dile getirilmiştir.

Helesh, Eremenko ve Kryshchanovych (2021) yapmış oldukları araştırmada eğitim programlarının akreditasyon faaliyetlerini yapan uzmanların çalışmalarının kalitesini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda değerlendirici grubun büyük çoğunluğunun gerekli bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduğu ve eğitim programlarının yüksek kalitede değerlendirildiği ortaya çıkmıştır. Değerlendiricilerin çalışmaları genel olarak olumlu

değerlendirilmesine karşın mesleki eğitiminin belirli yönlerinin (eğitim alanında uygulama deneyiminin yeterli olmaması) geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Romanowski ve Karkouti (2022) yapmış oldukları araştırmada akreditasyon sürecinin yararları ve dezavantajları hakkında geniş bir tartışma olmasına karşın akreditasyonun öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü üzerindeki olası etkisini değerlendirmek için akademik alan yazını incelemişlerdir. Makale kapsamında akreditasyon konusundaki çalışmalar ve argümanlar temele alınarak akreditasyon sürecinin akademik özgürlüğü sınırlandırabileceği ortaya çıkarılmıştır. Bu nedenle akreditasyonun öğretim elemanlarının güçlendirilmesine ve haklarının korunmasına izin verecek şekilde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu/belgeleri, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin çözümlemesi ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma sürecinin aşamaları Tablo 6’da gösterilmiştir.



Tablo 6

Araştırmada Yöntem Süreci

Araştırmanın Modeli	Araştırma Yöntemi	Çalışmanın Alt Amaçları	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Yöntemi	
İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni	Nitel Araştırma	1. Alt Amaç: Yasal düzenlemeler nasıldır?	Doküman Analizi	Doküman Analizi Formu	İçerik Analizi	
		2. Alt Amaç: Akreditasyon kuruluşlarının yapı ve işleyişi nasıldır?	Doküman Analizi	Doküman Analizi Formu	İçerik Analizi	
		3. Ulusal düzeyde akreditasyonun kurumsallaşmana ilişkin gelişmeler nelerdir?	Doküman Analizi	Doküman Analizi Formu	İçerik Analizi	
		1. Alt Amaç: EPDAD’ın kurumsal yapılanması ve işleyişi nasıldır?	Doküman Analizi	Doküman Analizi Formu	İçerik Analizi	
		2. Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’ndeki program akreditasyonunun gelişimi nasıldır?	2. Alt Amaç: Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nde akreditasyonunun yaygınlaşması nasıldır?	Doküman Analizi	Doküman Analizi Formu	İçerik Analizi
		3. Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin öğretim elemanlarının, yöneticilerin, değerlendiricilerin ve öğrencilerin görüşleri ve deneyimleri nelerdir?	Görüşme	Görüşme Formu (Yarı Yapılandırılmış)	İçerik Analizi	

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki ve Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’ndeki lisans programları bağlamında kalite güvence sistemleri ve akreditasyonun gelişiminin incelenerek uygulamaya yönelik durumun ve deneyimlerin ortaya konmasını amaçlayan bu çalışma betimsel çalışmanın özelliklerini taşımaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırma deseni olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırma süreçlerinde araştırmacılar araştırdıkları olay, kişi veya durumları nicel özelliklerden ziyade detaylı ve anlamaya dönük çalışmalar yaparak “nasıl, niçin” gibi sorulara cevap vermeyi amaçlamaktadırlar (Denzin ve Lincoln, 1994). Nitel araştırmanın temel özellikleri şunlardır;

1. Nitel araştırmalar doğal ortamlarında bağlamlarından koparılmadan yapılır.
2. Verilerin betimleyici olması nitel araştırmalarda büyük önem taşımaktadır.
3. Nitel araştırmalarda sayısal veriler yerine veri zenginliğine olanak sağlayan veri kaynakları kullanılır.
4. Veri analizinde tümevarımsal yaklaşım tercih edilir.
5. Nitel araştırmalarda “anlam” büyük önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle bir olgu veya olayın hayatta nasıl anlamlandırıldığı nitel araştırma süreçlerinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1997).

Nitel araştırma yöntemleri tatmin edici derecede bilgilerin bulunmadığı konularda veya bir olgu ya da olay gerçekçi ve bütün yönleriyle araştırılmak istendiğinde araştırmacılara derinlemesine bilgi sağlaması açısından büyük öneme sahiptir (Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2013; Denzin ve Lincoln, 1994; Merriam ve Grenier, 2019). Benzer şekilde nitel araştırmalara konu olan olay ve olguya ilişkin derinlemesine bir algıya ulaşma çabası bulunmaktadır (Morgan, 1996). Buna karşın araştırmacılar nitel araştırma süreçlerinde olay ve olguları bağlamlarından koparmadan aktarmakla sorumludurlar (Miles ve Huberman, 1994). Söz konusu araştırma süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi aşamalarında araştırmacıların esnek bir ortama sahip olduğu üzerinde önemli durulması gereken bir özelliktir. Çünkü esnek çalışma ortamlarını sağlayabilmesi göz önünde bulundurulduğunda nitel çalışmalar araştırmacılara yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirebilme imkânı sunmaktadır (Guba ve Lincoln, 1994; Merriam, 1998; Patton, 2014). Bununla birlikte nitel araştırma süreçlerinde araştırmacıların ilgili ilgisiz birçok veriyi toplayabilme riski de

bulunduğundan (Neuman ve Robson, 2014) verilerin sınıflandırılması bu süreçte araştırmacılara kolaylık sağlayacaktır. Araştırma sonucunda verilerin raporlaştırılması nitel çalışma sürecinde elde edilen bilgilerin kolay anlaşılabilmesi ve yeni problem durumlarının ortaya çıkarılabilmesinde katkı sağlayabilmektedir (Mallat, 2007).

Diğer araştırma türlerinde olduğu gibi nitel araştırma süreçlerinde araştırmacının konuya ilişkin bir farkındalık düzeyinin olması gerekmektedir. Sözü edilen bu merak ve farkındalık sonucunda problemin ortaya konması ve problemin nasıl çözüleceğine ilişkin bir öngörünün bulunması önem taşımaktadır (Guba ve Lincoln, 1994). Problemlerin araştırma sürecinde ve özellikle ilk aşamalarda analiz edilerek incelenmesi problemleri çözebilecek olası yaklaşımların belirlenebilmesi için önemli bir rol oynamaktadır (Morse, 2016).

Bu bilgiler ışığında bu araştırma kapsamında araştırılan konuya ilişkin elde edilen veriler katılımcıların bakış açılarını yansıttığından nitel araştırmanın özelliklerini yansıtmaktadır. Veri toplama araçları ile elde edilen veriler sayısal olarak sunulmaktansa betimsel olarak aktarılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma süreçlerinde nasıl ve neden sorularına cevap verilmeye çalışılırken farklı veri toplama araçlarıyla farklı veri kaynaklarından bilgiler toplanarak veri zenginliğine ulaşabilmek hedeflenmiştir. Elde edilen veriler yardımıyla herhangi bir teoremin test edilmesi amaçlanmamış aksine bireylerin deneyimlerinin açıklanması ve belgelerin içeriklerinin yansıtılması tercih edilmiştir. Benzer şekilde yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvence süreçlerine ilişkin bireylerin deneyimlerine yönelik görüşme gibi yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmada ele alınan problemin gerçekçi bir düzlemde incelenmesine odaklanılarak yorumlayıcı bir tavır takınılmıştır.

Akreditasyon sistemlerinin gerçek ortamlarında ve ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile modellendirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarına ilişkin akreditasyon sistemlerini bağlamları dışında incelemenin ve değerlendirmenin tutarlı veriler sağlayamayacağı düşünüldüğünde durum çalışması deseninin araştırma kapsamında kullanılmasının fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Merriam (2009) sınırları belli olan bir sistemin derinlemesine analiz edilmesi olarak tanımladığı durum çalışmasının temellerinin psikoloji ve sosyolojiye dayandığını ve bütüncül bir betimleme üzerine odaklandığını dile getirmektedir. Durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmalarda araştırmacıların “nasıl” ve “neden” sorularına cevap vermeyi amaçladıklarını belirten Yin (2014) durum çalışması sayesinde olguların derinlemesine

incelenebileceğinden söz etmektedir. Durum çalışmalarına konu olan durum veya durumlar bireylerin deneyimleri olabileceği gibi kurumların çalışmaları ya da okulların farklı eğitim uygulamalarının karşılaştırılmalarını da içerebilmektedir (Atkins ve Wallace, 2012).

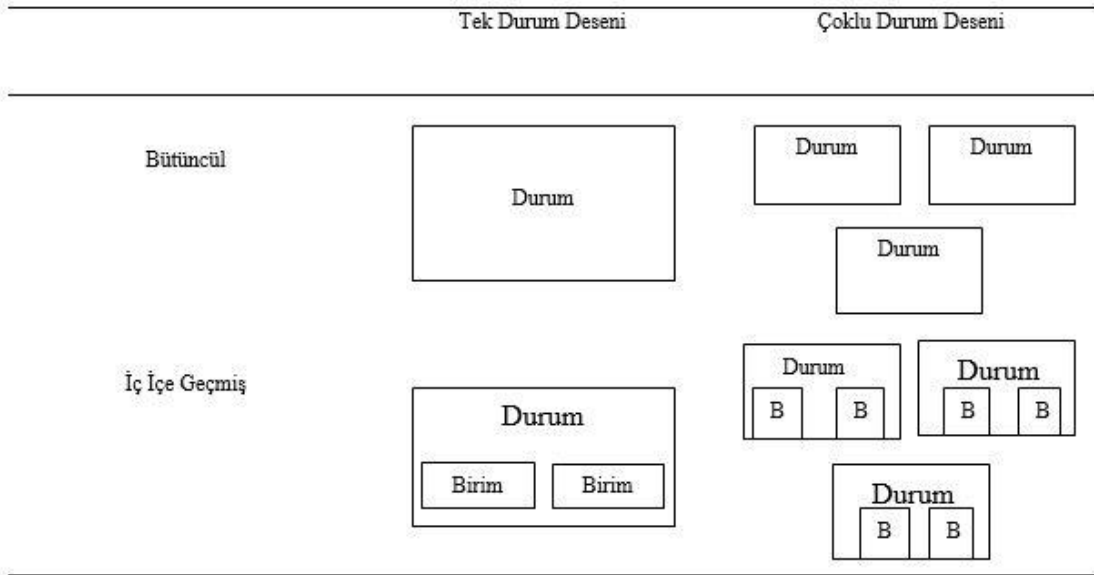
Durum çalışmaları yapılırken araştırmacılar araştırdıkları olaya müdahale etmeden detaylı bir şekilde inceleme yapma imkânına sahip olmaktadır. Durum çalışmalarında araştırılan olgu kendi bağlamı çerçevesinde farklı veri kaynakları sayesinde çözümlenerek farklı bakış açılarının ortaya çıkarılabilmesine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eğitim bilimleri araştırmalarında son yıllarda durum çalışmalarının tercih edilmesine yönelik bir ilginin varlığından söz edilebilir. Eğitime yön veren sistem, olgu ve durumların birbirinden bağımsız olmaması ve değişen bir yapıya sahip olması nedeniyle söz konusu sistem, olgu ve durumların ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve ölçülmesi muhtemel olmayabilir. Dolayısıyla akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin gerçek ortamlarında ve ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi amacıyla bu araştırmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Eğitim sistemlerini bağlamları dışında değerlendirmek ve incelemenin tutarlı veriler sağlayamayacağı düşünüldüğünde durum çalışması deseninin araştırma kapsamında kullanılması uygun görülmüştür.

Durum çalışmaları farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Merriam (2009), Stake (1995) ve Yin (2014) durum çalışmalarını başlı başına araştırma deseni olarak kabul ederken; Bogdan ve Biklen (1997) durum çalışmalarını etnografik desen altında açıklamıştır. Söz konusu araştırmacıların durum çalışması üzerinde fikir birliğine varamamalarının nedeni ise aslında hem farklı görüşlere sahip olmalarından hem de epistemolojik olarak farklı açılardan bakmalarından kaynaklanmaktadır. Yin durum çalışmalarını pozitivist bir açıdan değerlendirirken, Stake varoluşçu, Merriam yapılandırmacı bir bakış açısıyla incelemiştir (Yazan, 2015).

Stake durum çalışmalarına farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış; durum veya durumların kesin bir tanımının olmadığını dile getirerek araştırmacıların durumu “sınırlı bir sistem” olarak görmesi ve onu “bir süreçten ziyade bir nesne olarak araştırması” gerektiğini belirtmiştir (Yin, 2014). Durum çalışmalarına sıkı ve yapılandırılmış bir tasarım öneren Yin’in aksine Stake, araştırmacıların tasarımdan araştırmaya geçtikten sonra bile büyük değişiklikler yapmalarına olanak tanıyan esnek bir tasarımı savunmaktadır. Her ne kadar sıkı yapılandırılmış bir tasarımı önermese de Stake (1995)

durum çalışmalarında araştırmacıların gözlem, görüşme ve doküman incelemesine olanak sağlayan araştırma sorusuna ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Durum çalışmasını “bir durumun özelliğinin ve karmaşıklığının incelenmesi, önemli koşullar içindeki faaliyetinin anlaşılması” olarak açıklayan Stake (1995) durum çalışmalarında önemli bir anlayışa neyin yol açtığını bilmenin, iyi veri kaynaklarını tanımanın ve bilinçli ve bilinçsiz olarak yapılan yorumlarının doğruluğunu test etmenin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Durum çalışmaları araştırmaya konu olan durumun yapısı veya özellikleri göz önünde bulundurulduğunda çeşitli çalışma desenlerinden yararlanarak yapılabilecek çalışmalardır. Yin (2014) durum çalışmalarını bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum desen, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak dört başlıkta sınıflandırmaktadır. Söz konusu bu sınıflandırma Şekil 1’de gösterilmektedir.

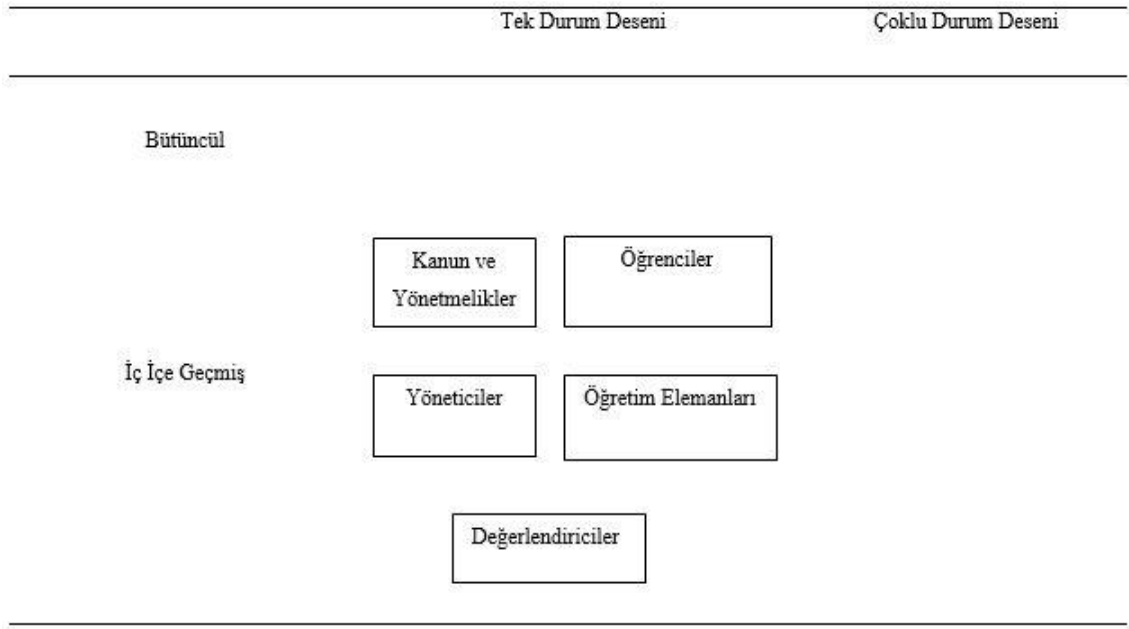


Şekil 1. Durum Çalışması Desenleri

Bu çalışmada araştırma sorularının oluşturulmasından, önermeler ışığında verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve tümünün raporlanmasına kadar araştırma sürecinin her adımında titiz tasarımın oluşumuna ayrıntılı ve kapsamlı bir yaklaşım sunan Yin (2014) tarafından oluşturulan yaklaşım benimsenmiştir. Güncel bir olay olan akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin gerçekçi bir açıdan bütüncül olarak incelenmesini amaçlayan bu araştırma kapsamında farklı veri toplama araçlarından yararlanılıp elde edilen verilerle sonuçlara ulaşılmıştır. Durum çalışmalarında genellikle

“nasıl” ve “neden” soruları sorularak güncel bir olayla ilgili bilgiler edindiği göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada doküman analizi ve görüşmeler yardımıyla akreditasyon ve kalite güvence sistemlerine ilişkin derinlemesine veriler edinilmiştir.

Bu çalışma kapsamında değerlendirilen tek bir durum akreditasyon iken farklı çalışma grupları alt birimler şeklinde tasarlandığından araştırma sürecinde iç içe geçmiş tek durum deseninden faydalanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde ele alınan tek bir durum özelinde alt birimlere odaklanabilme imkânı bulunmaktadır. Belirlenen alt birimlerin iç içe geçmiş yapılarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin araştırmanın durumunun net bir şekilde ortaya çıkarılabilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda alt analiz birimlerden elde edilecek olan veriler yardımıyla araştırmanın durumu olan yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin bütününe ilişkin sonuçlara varılmaya çalışılmıştır. Creswell ve Clark (2015) durum çalışmalarının özelliklerini dört ana başlıkta açıklamışlardır. Söz konusu ana başlıklardan birincisi durumun derinlemesine incelenmesinin gerekli olduğudur. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarındaki ve Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’ndeki lisans programları bağlamında kalite güvence sistemleri ve akreditasyonun gelişiminin incelenerek uygulamaya yönelik durumun ortaya çıkarılması gereksiniminin bir problem olarak görüldüğü bu çalışmada söz konusu problemin derinlemesine bir inceleme gerektirdiği düşünülmektedir. İkinci alt başlık ise durum çalışmalarında araştırmacıların farklı veri kaynaklarından veri elde etmesinin önemini vurgulamaktadır. Araştırma kapsamında yasa-yönetmelikler, kurumlara ilişkin belgeler ve öğretim elemanları, yöneticiler, öğrenciler ve değerlendiricilerin görüşleri farklı veri kaynakları olarak kullanılacağından bu özelliğin durum çalışmasının özellikleriyle örtüştüğü ifade edilebilir. Durum çalışmalarının üçüncü özelliği araştırmacıların analiz süreçlerinde verilerin durumlarını tanımlayarak araştırmaya ilişkin temalar oluşturma amacıdır. Son özellik ise bulguların tanımlanmasında araştırmacıları ulaşılan temaları yansıtmaları gerekliliğidir. Nitel verilerin analizinde analize konu olan verilerin incelenmesinde tema ve alt temalardan yararlanıldığı ve bulguların sunumunda bu temaların kullanıldığı için bu çalışma durum çalışmasının özelliklerini taşımaktadır. Araştırma bağlamında kullanılacak olan durum deseni Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Araştırma Sürecinde Kullanılan Durum Çalışması Deseni

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak oluşturulan çalışma belgeleri ve gruplarına ilişkin bilgiler ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Amacı Kapsamında İncelenen Çalışma Belgeleri

Bu araştırmada birinci alt amacın çalışma belgelerini Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yasal düzenlemelerine ilişkin kanun ve yönetmelikler ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yapısını oluşturan kurumlara ilişkin belgeler oluşturmaktadır. Çalışmanın birinci temel amacı göz önünde bulundurularak alt amaçlarına göre oluşturulan çalışma belgelerine Tablo 7’de ulaşılabilir.

Tablo 7

Araştırmanın Birinci Temel Amacının Alt Amaçları ve İncelenen Çalışma Belgeleri

Birinci Temel Amacın Alt Amaçları	Çalışma Belgeleri
1. Yasal düzenlemeler nasıldır?	➤ 2547 Sayılı Kanun ➤ Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği (2002) ➤ Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme (YÖDEK) Yönetmeliği (2005) ➤ Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (2015) ➤ 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na eklenen Ek Madde 35 (2017) ➤ Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018)
2. Akreditasyon kuruluşlarının yapı ve işleyişi nasıldır?	➤ Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK)Tüzüğü, Çalışma Yönetmeliği, Değerlendirme ve Akreditasyon Uygulama Esasları Yönergesi, Kalite Politikası, Değerlendirme Kılavuzu ve Mühendislik Lisans Programları Değerlendirme Ölçütleri ve Faaliyet Raporları ➤ Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD) Tüzüğü, Kalite Politikası, Çalışma Yönetmeliği, Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları ve Akreditasyon Süreç Şeması ➤ Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK) Tüzüğü, Çalışma Esasları Yönetmeliği, Değerlendirme Ölçütleri, Çalışma Esas ve Usulleri Yönergesi ve Değerlendirme ve Akreditasyon Uygulama Esasları Yönergesi
3. Ulusal düzeyde akreditasyonun kurumsallaşmana ilişkin gelişmeler nelerdir?	➤ Yükseköğretim Kanunu, ➤ 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun İlgili Hükümleri, ➤ Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018), ➤ Yükseköğretim Kalite Kurulu Kurumsal Dış Değerlendirme Yönergesi

Araştırma kapsamında birinci temel amacın alt amaca yönelik çalışma belgelerine dâhil edilecek belgelere karar verme aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma belgelerinin seçilmesinde amaçlı örneklem kullanmanın temel amacı ise araştırmacıların çalışmanın amaçlarını göz önünde bulundurarak en doğru bilgiyi sağlayabilecek kişi, kurum veya dokümanları seçebilme imkânına sahip olmasıdır (Yin, 2014). Amaçlı örneklemin kullanıldığı durumlarda nitel çalışmalarda derinlemesine bilgi edinebilmek, olgu ve durumların keşfedilebilmesi veya açıklanabilmesi mümkündür (Yıldırım ve Şimşek,

2013). Ölçüt örnekleme yöntemindeki en temel amaçlarından biri “önemli olma” ölçütüne araştırmacı tarafından ortaya konan ölçütlerin karşılanabildiği bütün olasılıkların gözden geçirilebilmesidir (Patton, 2014). Bu kapsamda Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yasal düzenlemelerine ilişkin kanun ve yönetmelikler ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yapısını oluşturan kurumların çalışma grubunda yer almasında aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. İncelenen kanun ve yönetmeliklerin yükseköğretim kurumlarının kalite ve akreditasyon süreçlerinin yapısını belirlemesi,
2. Çalışma grubuna dâhil edilen kurumların resmi internet sayfalarında akreditasyona ilişkin belgelere ulaşılabilirlik,
3. Akreditasyon uygulamalarını üstlenen kurumların kendi akreditasyon modellerine sahip olması,
4. Söz konusu kurumların program bazlı tescil yetkisi almış olması,
5. Çalışma grubuna dâhil edilen kurumların ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilmiş olması,
6. Çalışma grubuna dâhil edilen akreditasyon kuruluşlarının akreditasyon faaliyeti yaptıkları sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanlarında ilk kurulan kuruluşlar olması.

Araştırmanın İkinci Amacı Kapsamında İncelenen Çalışma Belgeleri

Bu araştırmada ikinci alt amacın çalışma belgelerini Türkiye’deki Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nde akreditasyonunda yetkili kuruluş olan EPDAD’a ilişkin yönetmelikler ve bu derneğe ilişkin resmi veriler oluşturmaktadır. Bu bağlamda incelenen belgelerin listesi Tablo 8’de sunulmuştur. İkinci alt amaca yönelik çalışma belgelerine dâhil edilecek belgelere karar verme aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. EPDAD’a ilişkin yönetmeliklerin ve resmi belgelerin çalışma grubunda yer almasında aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. İncelenen yönetmeliklerin ve resmi belgelerin Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nin lisans programlarında akreditasyonun yapısını belirlemesi,

2. Akreditasyona ilişkin uygulamaların Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'ne ilişkin bir akreditasyon modelinin oluşturulmasında önemli olması.

Tablo 8

Araştırmanın İkinci Temel Amacının Alt Amaçları ve İncelenen Çalışma Belgeleri

Araştırma Sorusu	Çalışma Belgeleri
1. EPDAD'ın kurumsal yapılanması ve işleyişi nasıldır?	➤ EPDAD Tüzüğü
2. Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde akreditasyonun yaygınlaşması nasıldır?	➤ Çalışma Yönetmeliği
	➤ Değerlendirme ve Akreditasyon Uygulama Esasları Yönergesi
	➤ Kalite Politikası Kılavuzu
	➤ Akreditasyon El Kitabı
	➤ Yanıt Aranacak Soru Formları ve Lisans Programları Değerlendirme Standartları

Araştırmanın Üçüncü Amacına Yönelik Çalışma Grubu

Bu araştırmada üçüncü alt amacın çalışma grubunu EPDAD tarafından akredite edilen programlarda görev yapan öğretim elemanları, yöneticiler, eğitim alan öğrenciler ve akreditasyonda görev alan değerlendiriciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda akredite edilen Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nin seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. EPDAD tarafından akredite edilen Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'ndeki lisans programlarına ilişkin devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerinin kuruluş yılları göz önünde bulundurularak devlet üniversitelerinden ilk üç eğitim fakültesi, vakıf üniversitelerinden ilk iki eğitim fakültesi seçilmiş ve bu üniversitelerin akredite edilmiş lisans programlarındaki öğretim elemanları, öğrenciler ve ilgili programların bölüm başkanları çalışma grubunda yer almıştır. Bu kapsamda üçüncü alt amacın çalışma grubunu üç devlet ve iki vakıf üniversitesinde Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde ders vermekte olan öğretim elemanları, bu kurumlarda görev yapan bölüm başkanları/program sorumluları/ana bilim dalı başkanları ve eğitim almakta olan öğrenciler ve EPDAD tarafından verilen bir eğitim programını tamamlamış olan ve bir ziyaret takımında takım başkanı, üye ya da gözlemci olarak yer almış olan değerlendiriciler oluşturmaktadır.

Belirtildiği üzere çalışma grubunun belirlenmesi süreçlerinde amaçlı örneklemin seçilmesinin amacı araştırmacıya yeterli ve doğru bilgiyi verecek veri kaynaklarının belirlenebilmesi imkânıdır (Creswell, 2013). Araştırma sürecinde görüşmelerin

yapılacağı Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nde akredite olan programlar seçilmiş ve bu programda eğitim veren öğretim elemanlarının seçiminde ölçüt olarak “en az beş yıldır ilgili kurumda görev yapmış olmak” belirlenmiştir. Araştırmaya beş farklı üniversiteden 20 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler

Üniversite	Unvan	Bulunduğu Kurumdaki Çalışma Yılı
Devlet Üniversitesi 1	Doç. Dr.	11 yıl
Devlet Üniversitesi 1	Dr. Öğr. Üyesi	9 yıl
Devlet Üniversitesi 1	Dr. Öğr. Üyesi	9 yıl
Devlet Üniversitesi 1	Dr. Öğr. Üyesi	8 yıl
Devlet Üniversitesi 2	Doç. Dr.	15 yıl
Devlet Üniversitesi 2	Doç. Dr.	13 yıl
Devlet Üniversitesi 2	Doç. Dr.	6 yıl
Devlet Üniversitesi 2	Dr. Öğr. Üyesi	17 yıl
Devlet Üniversitesi 3	Prof. Dr.	34 yıl
Devlet Üniversitesi 3	Prof. Dr.	30 yıl
Devlet Üniversitesi 3	Prof. Dr.	25 yıl
Devlet Üniversitesi 3	Doç. Dr.	30 yıl
Vakıf Üniversitesi 1	Doç. Dr.	19 yıl
Vakıf Üniversitesi 1	Doç. Dr.	9 yıl
Vakıf Üniversitesi 1	Dr. Öğr. Üyesi	17 yıl
Vakıf Üniversitesi 1	Dr. Öğr. Üyesi	9 yıl
Vakıf Üniversitesi 2	Dr. Öğr. Üyesi	14 yıl
Vakıf Üniversitesi 2	Dr. Öğr. Üyesi	13 yıl
Vakıf Üniversitesi 2	Dr. Öğr. Üyesi	8 yıl
Vakıf Üniversitesi 2	Dr. Öğr. Üyesi	7 yıl

Yöneticilerin seçiminde ölçüt olarak “Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nde akredite olan programlarda görev yapan bölüm başkanları/program sorumluları/anabilim dalı başkanları” belirlenmiştir. Araştırmaya beş farklı üniversiteden dokuz yönetici katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan yöneticilere ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Görüşme Yapılan Yöneticilere İlişkin Bilgiler

Üniversite	Unvan	Bulunduğu Kurumdaki Çalışma Yılı
Devlet Üniversitesi 1	Prof. Dr.	11 yıl
Devlet Üniversitesi 2	Prof. Dr.	9 yıl
Devlet Üniversitesi 3	Prof. Dr.	13 yıl
Devlet Üniversitesi 3	Prof. Dr.	5 yıl
Vakıf Üniversitesi 1	Prof. Dr.	9 yıl
Vakıf Üniversitesi 1	Doç. Dr.	8 yıl
Vakıf Üniversitesi 1	Dr. Öğr. Üyesi	15 yıl
Vakıf Üniversitesi 2	Prof. Dr.	17 yıl
Vakıf Üniversitesi 2	Doç. Dr.	19 yıl

Öğrencilerin seçiminde ölçüt olarak “Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nde akredite olan programlarda eğitim almakta olan son sınıf öğrencileri” belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan odak grup görüşmelerine belirlenen üniversitelerde eğitim alan 24 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Görüşme Yapılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Üniversite	Program
Devlet Üniversitesi 1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 2	Okul Öncesi Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 2	Okul Öncesi Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 2	Sınıf Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 2	Sınıf Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 3	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 3	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 3	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 3	Kimya Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 3	Kimya Öğretmenliği
Devlet Üniversitesi 3	Kimya Öğretmenliği
Vakıf Üniversitesi 1	İngilizce Öğretmenliği
Vakıf Üniversitesi 1	Okul Öncesi Öğretmenliği
Vakıf Üniversitesi 1	Okul Öncesi Öğretmenliği
Vakıf Üniversitesi 1	Türkçe Öğretmenliği
Vakıf Üniversitesi 2	İngilizce Öğretmenliği
Vakıf Üniversitesi 2	İngilizce Öğretmenliği
Vakıf Üniversitesi 2	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Vakıf Üniversitesi 2	İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Bu araştırmada EPDAD tarafından verilen bir eğitim programını tamamlamış olan ve bir ziyaret takımında takım başkanı, üye ya da gözlemci olarak yer almış olan

değerlendiricilerle görüşmeler yapılmıştır. Değerlendiricilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın problemi göz önünde bulundurulduğunda zengin bilgi kaynaklarına ulaşılmasının olanaklı olduğu durumlarda kartopu örnekleme yöntemi kullanılabilir (Patton, 2014). Bu kapsamda EPDAD akreditasyon süreçlerinde görev alan 12 değerlendirici çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan değerlendiricilere ilişkin bilgiler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Görüşme Yapılan Değerlendiricilere İlişkin Bilgiler

Üniversite	Unvan	Akreditasyon Sürecindeki Rolü
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Prof. Dr.	Gözlemci, Üye
Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Gözlemci, Üye, Ekip Başkanı
Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Gözlemci, Üye
Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Gözlemci, Üye
Marmara Üniversitesi	Prof. Dr.	Gözlemci
Pamukkale Üniversitesi	Prof. Dr.	Gözlemci, Üye, Ekip Başkanı
Yıldız Teknik Üniversitesi	Prof. Dr.	Gözlemci, Üye
Yıldız Teknik Üniversitesi	Prof. Dr.	Gözlemci, Üye
Dokuz Eylül Üniversitesi	Doç. Dr.	Gözlemci, Üye
Gazi Üniversitesi	Doç. Dr.	Gözlemci, Üye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Gözlemci, Üye
Pamukkale Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Gözlemci, Üye

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma süreçlerinde araştırmacıların olay, durum veya olgulara katılımcıların yüklemiş oldukları anlamları araştırabilme imkânı bulunmaktadır. Bu nedenlerle Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmalarda veri toplama ve analizi süreçlerinde yaratıcılık, çeşitlilik ve esnekliğin ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Yin (2014) nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmalarında da mümkün olduğunca fazla veri toplama kaynağının ve analizinin bulunması gerektiğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada da araştırma soruları göz önünde bulundurularak kapsamlı bir veri toplama sürecinden faydalanılmıştır. Verilerin elde edilebilmesi için doküman analizi ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 13’te sunulmaktadır.

Tablo 13

Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Araştırmanın Amacı	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Aracı
Araştırmanın Birinci ve İkinci Amacı	Doküman İncelemesi	Doküman İnceleme Formu
Araştırmanın Üçüncü Amacı	Görüşme	Değerlendirilen Öğretim Elemanları İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Yöneticiler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Akreditasyon Süreçlerinde Görev Alan Değerlendiriciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenciler İçin Odak Grup Görüşme Formu

Araştırmanın Birinci ve İkinci Amacına Yönelik Belgelere İlişkin Veri Toplama Araçları

Araştırmada belgelere ilişkin birinci ve ikinci alt amaçların verilerinin toplanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Doküman İnceleme Formu kullanılmıştır (EK 8 ve 9). Doküman analizi yazılı belgelerin içeriğini sistematik ve detaylı bir biçimde analiz edebilmek amacıyla kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Wach ve Ward, 2013). Doküman analizi basılı ve elektronik materyallerin büyük önem taşıdığı; konuya ilişkin belgelerin incelenebilmesi ve değerlendirilebilmesi aşamalarında sistematik bir bakış açısı sunan yöntemdir.

Bir araştırma yöntemi olarak alan yazında yer alan doküman analizi özellikle nitel çalışmalarda büyük rol oynayabilmektedir. Tek bir olgu, olay, örgüt veya programın ortaya çıkarılabilmesinde doküman analizi yöntemi kullanılabilmektedir (Stake, 1995; Yin, 2014). Corbin ve Strauss (2008) nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemlerle benzer şekilde doküman analizi aşamalarında anlam çıkarmak, araştırılan konuya ilişkin bir anlayış geliştirmek, verileri derinlemesine incelemek ve yorumlamak süreçlerinin son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü dokümanlarda yer alan bilgiler çerçevesinde araştırmacıların sorulması gereken soruların belirlenmesinde avantajları bulunmaktadır (Bowen, 2009). Bu doğrultuda araştırmanın birinci ve ikinci alt amacına ilişkin veri toplamak için Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yasal düzenlemelerine ilişkin kanun ve yönetmelikler ve Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yapısını oluşturan kurumların resmi internet sitelerinde yer alan belgelere ulaşılmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Amacına Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretim elemanları, yöneticiler ve değerlendiricilere ilişkin üçüncü alt amaca yönelik verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Değerlendirilen Öğretim Elemanları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 3), Yöneticiler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 4) ve Akreditasyon Süreçlerinde Görev Yapan Değerlendiriciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 5) kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere ilişkin üçüncü alt amaca yönelik verilerin toplanabilmesi için ise araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenciler İçin Odak Grup Görüşme Formu (EK 6) kullanılmıştır. Stewart ve Cash (1985) önceden belirlenen ve belirli bir amaç kapsamında gerçekleşen soru sorma ve yanıt alma şeklinde gerçekleşen etkileşimli iletişim sürecini görüşme yöntemi olarak adlandırmaktadır. Fraenkel ve Wallen (2006) görüşme yönteminde bireylerin deneyimlerinin ve bu deneyimleri ne şekilde anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığını belirtmektedir.

Monette, Sullivan ve Dejong’a (2008) göre görüşme yöntemi sayesinde kontrol edilemeyecek faktörler kontrol altına alınabilir ve katılımcılardan daha doğru ve eksiksiz bilgiler edinilebilir. Bu çalışma kapsamında görüşmeler yardımıyla tutumlar, anlayışlar, deneyimler ve tepkiler gibi gözlemlenmesi zor olan noktalar anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Doğru bir şekilde görüşme sorularının geliştirilmesinin ve araştırmanın problem alanlarıyla ilişkilerinin kurulmasının üzerinde önemle duran Yıldırım ve Şimşek (2013) kolay anlaşılabilir ve katılımcıları yönlendirmekten uzak görüşme sorularının yazılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bilgiler ışığında görüşme formlarının oluşturulması aşamasında ilk olarak alan yazın taraması yapılarak “akreditasyon” kavramının ne şekilde yer aldığı incelenmiş ve görüşme formlarında yer alacak soruların kuramsal dayanakları temellendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya ilişkin problem alanları göz önünde bulundurularak farklı görüşme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajları incelenmiş ve araştırmanın öğretim elemanı, yönetici ve değerlendiricilerine ilişkin üçüncü alt amacına yönelik veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılması uygun bulunmuştur. Veri toplama araçlarının amacına uygun bir şekilde geliştirilip geliştirilmediğinin, dil-anlatım açısından uygun olup olmadığının ve görüş ve kapsam geçerliliğinin test edilebilmesi amacıyla eğitim programları ve öğretim alanından dört, ölçme değerlendirme alanından iki, eğitim yönetimi alanından bir ve Türkçe alanından bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formları yeniden

yapılandırılarak görüşme formlarının geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında çalışma grubu dışında kalan kişilerle pilot uygulama sürecine gidilmiştir. Pilot görüşmelerden sonra elde edilen veriler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formlarının yönergesinde ve sorularında gerekli değişiklikler yapılmıştır. Kısacası görüşme formlarının hazırlanmasında aşağıdaki aşamalara dikkat edilmiştir:

1. Soru havuzunun oluşturulabilmesi için uluslararası alan yazın ve Türk yükseköğretim sisteminde yer alan kalite güvencesi ve akreditasyona ilişkin belgeler incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretim elamanları, yöneticiler, değerlendiriciler ve öğrenciler için ayrı ayrı soru havuzu belirlenmiştir.
2. Çalışma grubunun oluşturulması için belirlenen üniversitelerin kalite ve akreditasyon çalışmalarını deneyimlemiş öğretim elemanları için oluşturulan soru havuzunda 10, yöneticiler için oluşturulan soru havuzunda 12, akreditasyon süreçlerinde yer alan değerlendiriciler için hazırlanan soru havuzunda 10, akredite olan programlarda eğitim alan öğrenciler için hazırlanan soru havuzunda sekiz soru yer almaktadır.
3. Soru havuzunda yer alan sorular kolay anlaşılabilir olma, açık uçlu nitelikte olma, yönlendirici olmaktan kaçınma ve alternatif soruların bulunması ve bu sorulara ilişkin sondaların hazırlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) gibi ilkeler göz önünde bulundurularak taslak görüşme formları oluşturulmuştur.
4. Eğitim programları ve öğretim alanından dört, eğitim yönetimi alanından bir, ölçme değerlendirme alanından iki, eğitim yönetimi alanından bir ve Türkçe alanından bir uzmanın taslak görüşme formlarına ilişkin önerileri alınmış ve bu öneriler doğrultusunda taslak görüşme formlarında yer alan sorulara öneriler kapsamında ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır.
5. Alan yazında uygulanabilirlik çalışmaları olarak da adlandırılan pilot çalışmalar araştırmalara esas uygulamalar yapılmadan önce gözden geçirme ve iyileştirme olanağı sunmaktadır (Kim, 2011; Creswell, 2013). Pilot çalışmalar sayesinde araştırmacıların endişeleri giderilerek teorilerini ve inançlarını test edebilmesi olanaklı hale gelir (Maxwell, 2012). Bu bağlamda uzman görüşleri sonucunda oluşturulan görüşme formları yardımıyla pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama için araştırmanın çalışma grubuna alınmayan ancak öğretmen eğitimi programı akredite olmuş bir yükseköğretim kurumunda beş öğrenci, üç öğretim elemanı ve iki yönetici ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğrencilerle

yaklaşık 30 dakika, öğretim elemanları ve yöneticilerle 25 dakika sürmüştür. Ayrıca araştırma çalışma grubuna dâhil edilmeyen ve EPDAD akreditasyon çalışmalarında değerlendirici olarak görev yapan üç değerlendirciden pilot görüşme için randevu alınmış, fakat bir değerlendircinin sağlık sorunları nedeniyle iki değerlendirici ile 30 dakika süren görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler neticesinde benzer soruların yer aldığı düşünüldüğünden taslak görüşme formlarındaki sorular sadeleştirilmiş ve görüşme formlarına son hali verilmiştir. Öğretim elemanları için oluşturulan görüşme formunda sekiz, yöneticiler için oluşturulan görüşme formunda altı, akreditasyon süreçlerinde yer alan değerlendiriciler için hazırlanan görüşme formunda sekiz, akredite olan programlarda eğitim alan öğrenciler için hazırlanan görüşme formunda yedi soru yer almaktadır. Öğretim elemanları ve yöneticiler için geliştirilen görüşme formlarındaki soruların kapsamı program akreditasyonunun gerekliliği, eğitim-öğretime ilişkin etkileri ve program akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konular olurken; değerlendiriciler için geliştirilen görüşme formları EPDAD değerlendirici eğitiminin niteliği, akreditasyon sistemi ve geliştirilmesi gereken konuları kapsamaktadır. Öğrenciler için geliştirilen formlardaki sorular ise program akreditasyonunun öğrenme süreçlerine ve üniversite/program seçme tercihlerine olan etkisine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

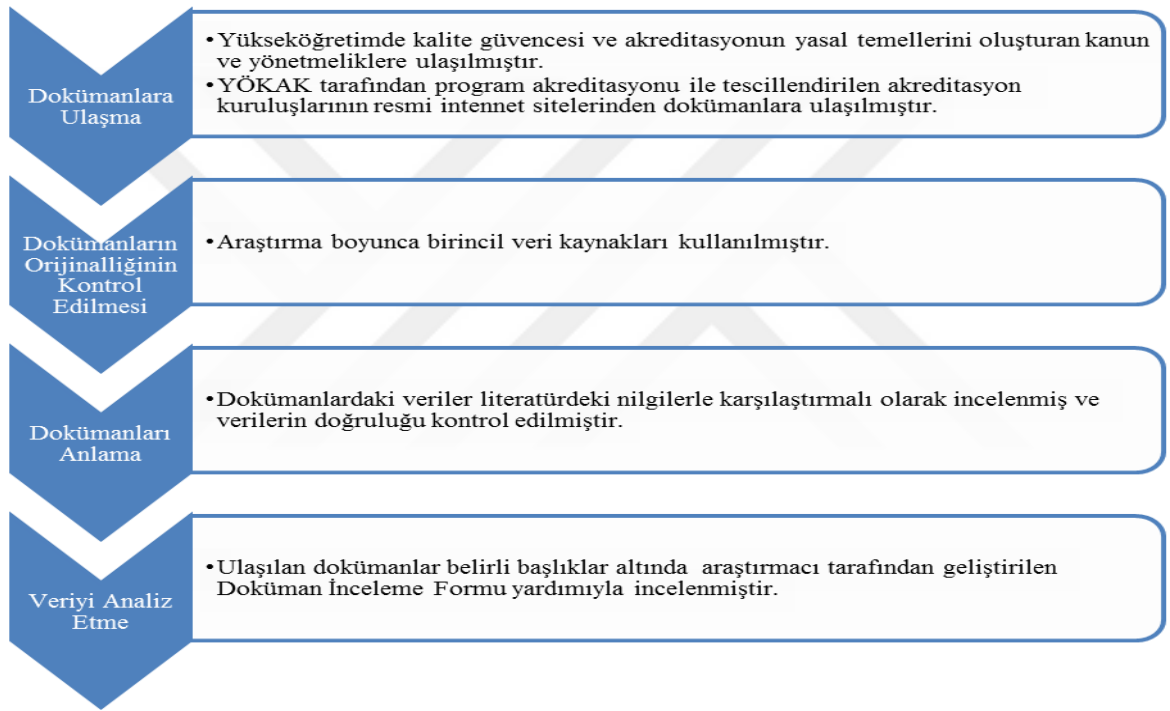
6. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi: Üç devlet ve iki vakıf üniversitesinde akredite olmuş Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerinin akredite edilmiş programlarında görev yapan öğretim elemanları, bu programlarda yönetici olarak görev yapan bölüm başkanları/program sorumluları/anabilim dalı başkanları, eğitim alan öğrenciler ve değerlendirme süreçlerinde görev yapan ve EPDAD'da aktif olarak rol alan dış değerlendiriciler görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için belirlenmiştir ve görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci ve İkinci Amacına Yönelik Belgelere İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizi

Her türden doküman araştırmacılara konunun anlaşılabilmesinde, keşfedilebilmesinde, anlayış geliştirilebilmesinde ve belirsizliklerin ortadan kaldırılabilmesinde olanak sağlamaktadır (Merriam, 2009). Doküman incelenmesinde araştırmaya konu olan olgu veya olgulara ilişkin materyallerin analizinin yapılması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında doküman incelenmesinde izlenen aşamalar şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013);



Şekil 3. Doküman İncelemesi Sürecinde Yapılan İşlemler

Doküman incelenmesinde önceki bölümlerde de listelenen ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yasal düzenlemelerine ilişkin kanun ve yönetmelikler ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun yapısını oluşturan kurumlara ilişkin belgeler incelenmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin veri toplamak için görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Veriler yüz yüze görüşmeler veya çevrimiçi yöntemler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin çalışma grubunu oluşturan üç devlet ve iki vakıf üniversitesinde akredite olmuş Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri programlarında görev yapan öğretim elemanlarının, bu programlarda yönetici olarak görev yapan yöneticilerin ve değerlendirme süreçlerinde görev yapan ve EPDAD'da aktif olarak rol alan dış değerlendiricilerin görüş/ önerilerini belirlemek üzere üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ilgili Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri programlarında eğitim almakta olan öğrencilerin deneyimlerini elde edebilmek için odak grup görüşme formu hazırlanmıştır.

Öğretim elemanı ve yöneticilerle yapılacak görüşmelerin tarih ve yerinin belirlenmesi için öncelikle bağlı oldukları programların internet sitesinden iletişim bilgilerine ulaşılmış ve e-posta yoluyla randevu istenmiştir. Gönderilen e-postada araştırmanın amacı da dâhil olmak üzere bilgilendirme yapılmış ve görüşme formları da paylaşılmıştır. Bu süreçte e-postaya cevap vermeyen öğretim elemanları ve yöneticilere dâhili numaralarından ulaşılmaya çalışılmıştır. Bazı öğretim elemanları ve yöneticiler dört farklı zamanda kendilerine ulaşılma çabasına rağmen e-posta gönderimine ve telefon aramalarına cevap vermemiştir. Değerlendirici olarak görev yapan kişiler kartopu örnekleme yöntemiyle belirlendiği için yukarıda bahsi geçen problemler yaşanmamıştır. Öğrencilerle görüşmelerin yapılabilmesi için bağlı oldukları programların ders çizelgeleri incelenmiş ve bu çizelgeler göz önünde bulundurularak öğrencilere ulaşılması amaçlanmıştır. Bu süreçte bazı öğrencilere bağlı oldukları birimdeki öğretim elemanları ve yöneticilerin yardımıyla ulaşılmıştır. Görüşmelerin planlanıp yer ve zamanın belirlenmesinden sonra bazı aksaklıklar yaşanmıştır. Üç öğretim elemanı ve bir yönetici önce görüşmeyi kabul etmesine karşın görüşmeye yakın bir tarihte iş yoğunluğundan dolayı görüşme yapamayacağını dile getirmiştir. Bir değerlendirici ise beklenmedik bir şekilde sağlık sorunlarından dolayı ameliyat olacağını ve iyileşme sürecinin ne kadar süreceğini bilmediğinden görüşme yapmayı reddetmiştir. Öğrencilerle görüşmelerde ise herhangi bir problem yaşanmamıştır. Bu kapsamda çalışma grubunda yer alan kişilerle toplamda 1850 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. İlgili görüşmelerin 32'si yüz yüze 33'ü çevrimiçi yapılmıştır. Çalışma

gurubunda yer alan altı  ğretim elemanı, dört yönetici ve bir değerlendirici ses/görüntü kaydının alınmasına izin vermediği için araştırmacı tarafından detaylı notlar tutularak veriler kaydedilmiştir. Görüşmeler esnasında yönlendirici olmaktan kaçınılmış ve özellikle gürültülü ortamlarda görüşmelerin yapılmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın    nc  alt amacına ilişkin verilerin çözümlenme sürecinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. I erik analizi araştırma süreçlerinde yer alan temel sorulara ilişkin bilgilerin kategoriler yardımıyla düzenleme sürecidir (Bowen, 2009). Fraenkel ve Wallen (2006) içerik analizini araştırmacılar tarafından elde edilen verilerin analiz edilerek insan davranışlarının incelenebilmesine olanak sağlayan bir teknik olarak açıklamaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ile incelendiği bu araştırmada üç aşama dokuz adım izlenmiştir;

Aşama I: Verileri Kaydetme

1. Görüşmelerin farklı gruplara göre sınıflandırılması: Bu aşamada farklı gruplarla görüşmeler yapıldığı için yapılan görüşmeler kaydedilirken sınıflandırılmıştır.
2. Görüşmelerin adlandırılması ve sınıflandırılması: Görüşmeler  ğretim elemanları için  1,  2,  3 ..., yöneticiler için Y1, Y2, Y3..., değerlendiriciler için D1, D2, D3... ve  ğretmen adayları için  A1,  A2,  A3 şeklinde adlandırılmış ve sıralanmıştır.
3. Verilerin dijital ortama aktarılması: Görüşmeler yapıldıktan sonra her bir görüşme bilgisayara aktarılmıştır.
4. Verilerin deşifre edilmesi: Görüşmelerin yazılı hale gelmesi için araştırmacı tarafından her bir görüşme deşifre edilmiştir.

Aşama II: Verilerin Kodlanması

1. Sorular için en uygun kodlama türüne karar verilmesi: Elde edilen verilerin analizi sürecinde doğrudan sözcükler belirlendiği için Fraenkel ve Wallen (2006) tarafından da önerilen kodlama türünün yapılması tercih edilmiştir.
2. Verilerin kodlanması: Çalışma grubunda yer alan paydaşlarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmıştır.
3. Kodlardan temaların oluşturulması: Bu adımda elde edilen verilerden ulaşılan kodlara bakılarak temalar belirlenmiştir.

Aşama II: Verilerin Yorumlanması

1. Elde edilen kod ve temaların sayısallaştırılması: Görüşmelerden elde edilen kod ve veriler tablolar yardımıyla sayısallaştırılmıştır.
2. Alan yazın taraması sonucunda elde edilen destek bilgilerle sonuçların yorumlanması ve tartışılması: İçerik analizi ile elde edilen sonuçlar alan yazındaki çalışmalardan elde edilen bilgilerle desteklenerek doğrudan alıntılar da kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar yorumlamaya dayalı araştırma özelliği gösterdiğinden araştırmacı ve araştırmaya katılanlar arasında uzun süreli ve etkileşimli bir paylaşım ortamı bulunmaktadır. Bu nedenlerle nitel araştırmalarda etik ve kişisel konuların ortaya çıkması son derece doğaldır. Bu sebeplerle araştırma süresince yapılacak olan yorumlarda etkisi olabilecek değer yargılarının, araştırmacının üstlendiği rolün ve yaşamış olduğu deneyimlerin şeffaf bir biçimde paylaşılması gerekmektedir (Creswell, 2009). Ayrıca Creswell (2015) araştırmacının sahip olduğu özelliklerin ve araştırma sürecine olan yaklaşımının nitel araştırmalarda önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bağlamda doktora tezime konu olan öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmamda çalışmış olduğum kurumda akreditasyon sürecini deneyimlemem ve akreditasyon süreçlerinde rol alan paydaşların akreditasyonu ne şekilde deneyimlediklerinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğunu düşünmemin önemli olduğunu söyleyebilirim. Akredite olan kurumda çalışan biri olarak akreditasyon sürecinin ve hedefinin eğitim paydaşları tarafından ne şekilde algılandığının, bu süreçte yaşadıkları problemlerin ne olduğunun ve bu problemlere ilişkin çözüm önerilerinin ne olabileceğinin belirlenebilmesinin akreditasyon uygulamalarına katkı sağlayabileceğini düşünmekteyim. Ayrıca öğretmen eğitiminde akreditasyon sürecini daha açık bir şekilde anlayabilmek ve problem alanlarını daha doğru bir şekilde tespit edebilmek için EPDAD tarafından periyodik aralıklarla verilen EPDAD Değerlendirici Eğitimi'ne katıldım ve eğitimi başarıyla tamamladım.

Tüm veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerindeki dinamiklerin farklı olmasından hareketle her iki yükseköğretim kurumu türünden verilerin elde edilmesi önemli görülerek çalışma grubunun bu

doğrultuda olmasına karar verilmiştir. Çalışmada birçok farklı kurum olduğu için çalışmaya ilişkin etik kurul izinlerinin alınması konusunda bazı kurumlarla sorunlar yaşanmış olmasına karşın tüm kurumlardan ilgili izinler alınmıştır. Ancak etik kurul izinlerinin alınması verilerin toplanması sürecine başlandığının bir göstergesi olmamakta, katılımcılara ulaşmak, katılımcılara çalışmanın gerekçesini anlatmak ve gönüllü olarak çalışmaya katılmalarını beklemek gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında da söz konu durumlar özellikle zaman açısından araştırmacıyı zorlamıştır.

Görüşmelerin yapılması süreçlerinde katılımcılarla araştırmacı esnasında bir tanışıklığın olmamasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların cevaplarını etkilememek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarında yönlendirici sorulardan kaçınılmış ve görüşmeler esnasında da gerekli önlemler alınmıştır. Verilerin farklı paydaşlardan toplanması araştırmacının bilimsel geçerliğini arttırsa da görüşmelerin yapılması aşamasında zorluklar yaşanmıştır. Özellikle öğretim elemanlarının ve yöneticilerin iş yoğunluklarını gerekçe göstererek çalışmaya katılmak istememeleri veri toplama sürecinin planlanan sürede bitmemesine neden olmuştur. Ancak özellikle değerlendiricilerle yapılan görüşmelerde katılımcıların yönlendirmesi ve araştırmaya destek olması görüşmelerin sorunsuz bir şekilde yapılmasına katkıda bulunmuştur. Söz konusu bu durum araştırmacı için itici bir güç olmuştur. Görüşme süreçlerinde araştırmacı tarafından katılımcılara araştırmanın amacına ilişkin bilgilendirmeler yapılmış ve araştırmanın yapılabilmesi için alınan etik kurul izinleri sunulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan aydınlatılmış onam formu katılımcılara imzalatılmış ve özellikle öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcılarda oluşabilecek gerginliğin önüne geçilebilmesi için görüşmelerin başında hemen sorular sorulmamış, araştırmanın konusu dışında sohbetler gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin kontrol edilebilmesi için dört stratejinin bulunduğu söz edilmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel çalışmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık (iç geçerlik) ve aktarılabirlik (dış geçerlik); güvenirliliğin sağlanabilmesi için ise tutarlık (iç güvenirlilik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik) kavramlarından bahsetmektedir. Akreditasyon süreçleri kapsamında yapılacak olan bu araştırmada iç geçerliği (inandırıcılığı) sağlamak

amacıyla üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde Denzin (2009) tarafından sunulan dört üçgenleme türü olan araştırmacı üçgenleme, kuram üçgenleme, veri kaynağı üçgenleme ve yöntem üçgenleme türlerinden veri kaynağı ve yöntem üçgenlemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında ve eğitim fakültelerinin lisans programlarında akreditasyonun yasal düzenlemelerine ve organizasyonuna ilişkin çeşitli belgeler incelenmiş ve farklı kesimlerden katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanabilmesi amacıyla görüşmelerden elde edilen bulgular ve kurumlara ilişkin belgelerden elde edilen veriler kalite ve akreditasyon süreçlerini temele alan çalışma yapmak isteyen araştırmacıların kendi çalışmalarında transfer edebilmeleri için ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmalarda aktarılabirliğin sağlanabilmesi için araştırmacılar tarafından ayrıntılı betimlemelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Çünkü detaylı betimlemeler sayesinde hangi durumlarda ve bağlamda bulguların geçerli olduğuna ilişkin çıkarımlar yapılabilmektedir.

Güvenirliğe ilişkin yapılan tutarlılık incelemesindeki ana hedef araştırmacının araştırma sürecinde ne derecede tutarlı davrandığının ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında tutarlılığın sağlanabilmesi amacıyla tez izleme komitesi üyelerine düzenli bilgilendirmeler yapılmış ve tez izleme komitesi üyelerinden alınan dönütler bağlamında araştırmada gerekli değişikliklere gidilmiştir. Araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi amacıyla elde edilen verilerin %10'luk kısmı için kod ve temalar araştırmacı tarafından belirlenmiş ve program geliştirme alanından üç uzman ile eleştirel inceleme toplantıları yapılmıştır. Eleştirel inceleme toplantılarında araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve temalar tartışılmış ve söz konusu kod ve temalarda düzenlemeler yapılmıştır. Eleştirel inceleme toplantısı sonrasında kodlayıcılar arası güvenilirliğin tespit edilebilmesi için program geliştirme alanından başka bir uzmandan verilerin %10'unu kodlaması istenmiştir. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası güvenilirliğin %80'den fazla olması gerektiğini belirtmektedir. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik söz konusu çalışmada hesaplanmış ve %82 olarak tespit edilmiştir. Bu yöntem ile araştırmacı tarafından kaynaklanabilecek yanlılığın önünde geçilmeye çalışılmıştır (Merriam, 2009).

Nitel araştırma süreçlerinde güvenilirliğin arttırılabilmesi için farklı araştırmalarda çeşitli işlemlerin yapıldığı belirtilebilir. Elo ve diğerleri (2014) bu çeşitli yöntemleri inceleyerek nitel araştırma süreçlerinde kullanılabilecek bir kontrol listesi

oluşturmuştur. Söz konusu bu kontrol listesi baēlamında araştırmacı tarafından gvenirliēe ilişkin alışmalar Tablo14’te sunulmuştur.



Tablo 14

Çalışmanın Analiz Aşamaları ve Yapılan Çalışmalar

Analiz Aşamaları	Kontrol Listesi	Güvenirliliğe Yapılan Çalışmalar
Hazırlık	Veri Toplama Yöntemi	
	En doğru veriyi ne şekilde toplayabilirim?	Akreditasyonun anlamlandırılmasına ilişkin en doğru verinin akreditasyona paydaş olan öğretim elemanı, yöneticiler, öğrenciler ve değerlendiricilerle yapılan görüşmelerden elde edileceği düşünülerek söz konusu paydaşlarla görüşmeler yapılmıştır.
	Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi araştırma sorularına cevap bulabilmek için uygun mudur?	Araştırma sorusuna çok boyutlu cevaplar elde edebilmek için veri toplama yöntemi olarak görüşme ve odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Bu yöntemlerin farklı yükseköğretim kurumlarında yapılan akreditasyon çalışmalarına ilişkin düşüncelerin belirlenebilmesi için uygun yöntemler olduğu düşünülmüştür.
	Araştırmacının akreditasyon konusundaki farkındalığı nedir?	Araştırmacı çalıştığı kurumda akreditasyon çalışmalarını deneyimlemiş ve bu konuya ilişkin kapsamlı araştırmalar yapmıştır.
	Veri toplama araçlarının ön çalışmaları yapılmış mıdır?	Araştırmacı tarafından hazırlanan tüm veri araçlarının pilot uygulamaları yapılmıştır.
	Örneklem Tercihi	
	Araştırmada katılımcılar için belirlenen en doğru örneklem nedir?	Araştırmaya konu olan belgeler; görüşme yapılan öğretim elemanı, yönetici ve öğrenciler için ölçüt örnekleme; Değerlendiriciler için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu örnekleme yöntemleri sayesinde araştırmanın konusuna ilişkin kapsamlı veriler elde edilmiştir.
	Katılımcıların belirlenmesi sürecinde hangi ölçütler kullanılmalı?	Çalışma grubu belirlenirken; -Öğretim elemanlarının en az 5 yıldır ilgili kurumda görev yapmış olmasına; -Öğrencilerin son sınıf öğrencileri olmasına; -Yöneticilerin akredite olan programlarda görev yapan bölüm başkanları/program sorumluları/anabilim dalı başkanları olmasına; -Değerlendiricilerin EPDAD tarafından verilen bir eğitim programını tamamlamış ve bir ziyaret takımında takım başkanı, üye ya da gözlemci olarak yer almış olmasına dikkat edilmiştir.

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

Çalışmanın Analiz Aşamaları ve Yapılan Çalışmalar

Analiz Aşamaları	Kontrol Listesi	Güvenirlğe Yapılan Çalışmalar
Organizasyon	Analiz Biriminin Belirlenmesi	
	Kod ve temalar nasıl belirlenmiştir?	Görüşme sorularından elde edilen veriler için analiz birimi olarak kelime ve cümleler belirlenmiştir.
	Yorumlama	
	Verilerin çalışma grubundan elde edilen bilgileri temsil edip etmediği nasıl kontrol edildi?	Analiz sürecinde doğrudan alıntılar kullanılarak verilerin temsil özelliğinin artırılmasına dikkat edilmiştir.
	Temsil Edilebilirlik	
	Analizlerin güvenirlği nasıl kontrol edilmiştir?	Analizlerin güvenirlğinin tespit edilebilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur.
Raporlama	Sonuçların Raporlanması	
	Bulgular sistematik bir şekilde raporlandı mı?	Araştırmaya ilişkin bulgular alt amaçlar göz önünde bulundurularak sistematik bir biçimde sunulmuştur.
	Kodlar açık bir biçimde sunuldu mu?	Kodların daha iyi anlaşılabilmesi için kodlar tablolar yardımıyla sunulmuş ve tablolardan sonra kodlara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.
	Doğrudan alıntıların sunulmasında sistematik bir yöntem kullanıldı mı?	Verilerin daha kolay anlaşılabilmesi için bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
	Temaların verileri kapsayıcı olup olmadığı kontrol edildi mi?	Temaların oluşturulmasında kodların temsiline dikkat edilmiş, yeni kodlar ortaya çıktıkça temaların değiştirilmesine dikkat edilmiştir.
	Raporlama sürecinde bilimsel bir dilin kullanılmasına dikkat edildi mi?	Raporlandırma sürecinde bilimsel bir dil kullanılmış ve çalışma için uzman görüşünden imla ve yazım kontrolü için destek alınmıştır.

Nitel araştırmalarda dış güvenirliğin sağlanabilmesi için araştırmada yer alan katılımcı ve veri kaynaklarının açık bir şekilde belirtilmesi ve araştırma raporunun şeffaf bir şekilde sunulması son derecede önemlidir. Araştırmada dış güvenirliğin (teyit edilebilirlik) sağlanabilmesi için içerik analizinden elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde tablolar ve şekiller kullanılarak açıklanmıştır. Ayrıntılı açıklamalar yardımıyla öznel varsayımlardan etkilenme olasılığının önüne geçilmesi planlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmanın birinci sorusu olan “Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun gelişimi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemleri ve akreditasyona yönelik yasal düzenlemelere ilişkin gelişmelere, akreditasyon kuruluşlarının yapı ve işleyişine ve akreditasyonun ulusal düzeyde kurumsallaşmasına ilişkin gelişmelere ayrı ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvence Sistemleri ve Akreditasyona Yönelik Yasal Düzenlemelerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyona yönelik yasal düzenlemelere ilişkin gelişmelere “İlgili yönetmeliğin adı, hangi yılda yayınlandığı, amacı, kapsamı, bünyesinde barındırdığı tanım veya tanımlar, yönetmelik kapsamında oluşturulan kurum veya komisyonlar ve bu komisyonların görevleri” ölçütleri altında toplanmıştır. Bu ölçütler ve ilgili bulgulara Tablo 15’te ulaşılabilir.

Tablo 15

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi ve Akreditasyona Yönelik Yasal Düzenlemelere İlişkin Gelişmeler

	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği	2547 Sayılı Yasa (Ek Madde 35)	Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği
Yayınlandığı yıl	2002	2005	2015	2017	2018
Amaç	Yükseköğretim kurumlarındaki programların eğitim-öğretim süreçlerindeki niteliğini arttırmak	Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim süreçleri ve idari hizmetlerin kalitelerini geliştirmek ve değerlendirmek Bağımsız dış değerlendirme ile yükseköğretim kalite düzeylerinin tanınarak onanmasına ilişkin esasları düzenlemek	Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim- öğretim süreçleri ve idari hizmetlerin iç ve dış kalite güvence sistemleri, akreditasyon uygulamaları ile bağımsız değerlendirme kuruluşlarının yetkilendirilmesine ilişkin belirlenen görev ve sorumluluklara ilişkin esasları düzenlemek	-	Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim- öğretim süreçleri, topluma destek faaliyetleri ve idari hizmetlerin niteliğini ulusal ve uluslararası kalite standartları bağlamında değerlendirmek, Bağımsız dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarının tanınarak yetkilendirmek
Kapsam	Akademik değerlendirme ve kalite kontrolüne ilişkin yetki, görev ve sorumluluklar	Yükseköğretim kurumlarındaki akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, bu hizmetlere ilişkin kalite düzeylerinin geliştirilmesi ve onaylanmasına ilişkin görev yetki ve sorumluluklar	Yükseköğretim kurumlarının eğitim- öğretim ve araştırma faaliyetleri, İdari hizmetlerin iç ve dış kalite güvencesi, Akreditasyon süreçleri Bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçleri	İç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi	İç ve dış kalite güvencesi Eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkı faaliyetleri

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi ve Akreditasyona Yönelik Yasal Düzenlemelere İlişkin Gelişmeler

	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği	2547 Sayılı Yasa (Ek Madde 35)	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği
Ölçütler					
Yayınlandığı yıl	2002	2005	2015	2017	2018
Tanım veya tanımlar	Yükseköğretim üst kurulları Yükseköğretim kurumları Programlar Öğretim elemanı ve görevlileri	Yükseköğretim Kurumları, Üst Kurulları, Akademik Birimleri Program Yükseköğretim Kurumunun Misyonu, vizyonu Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu Yükseköğretim Kurumu Yıllık Değerlendirme Raporu Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu Raporu	Akreditasyon Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşları Dış Değerlendiriciler Genel Kurul İç Değerlendirme Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi Kalite Güvencesi Stratejik Planlama Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Yükseköğretim Kalite Kurulu ve Komisyonu Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu Yükseköğretim Kurumu Performans Değerlendirme Raporu	-	Bağımsız Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşları Başkan Başkan Yardımcısı Dış Değerlendirici Dış Değerlendirme Genel Sekreter İç Değerlendirme Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi Kurum İç Değerlendirme Raporu Kurumsal Dış Değerlendirme Programı Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR) Performans Göstergeleri Program Değerlendirmesi Program Akreditasyonu Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Yükseköğretim Kalite Güvencesi Durum Raporu Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi ve Akreditasyona Yönelik Yasal Düzenlemelere İlişkin Gelişmeler

	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği	2547 Sayılı Yasa (Ek Madde 35)	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği
Ölçütler					
Yayınlandığı yıl	2002	2005	2015	2017	2018
		Yükseköğretim Kurumu Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu			
		Yükseköğretim Kurumu Öğrenci Konseyi			
		Kalite Geliştirme			
	Yükseköğretim üst kurulları	Stratejik Planlama			
	Yükseköğretim kurumları	Stratejik Hedefler			
	Programlar	Performans		-	
	Öğretim elemanı ve görevlileri	İç ve Dış Değerlendirme			
		Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi			
		Kalite Belgesi			
		Kalite Onayı ve Tanınma			
		Kurum İçi Periyodik Gözden Geçirme			
		İyileştirme Eylem Planları			

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi ve Akreditasyona Yönelik Yasal Düzenlemelere İlişkin Gelişmeler

	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği	2547 Sayılı Yasa (Ek Madde 35)	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği	
Ölçütler	Yayınlandığı yıl	2002	2005	2015	2017	2018
Kurum veya komisyonlar	Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrolü Komisyonu	Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu Yükseköğretim Kurumu Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu	Yükseköğretim Kalite Kurulu Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyonu	Yükseköğretim Kalite Kurulu	Yükseköğretim Kalite Kurulu Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyonu	
Görevleri	Yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme yöntem ve mekanizmalarının ana kurallarını tespit etme Akademik değerlendirme raporlarını inceleme	Stratejik plan ve hedefler doğrultusunda, yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari hizmetlerinin değerlendirmek Kalite geliştirme çalışmaları arasında örnek uygulamaları, diğer yükseköğretim kurumları ile paylaşmak Yükseköğretimde uluslararası karşılıklı tanınma ve kalite geliştirme çalışmalarına YÖK adına katılmak	Kalite güvencesi ve akreditasyon ulusal politika ve stratejisini tanımlamak İç kalite güvence sistemlerinin kurulmasını desteklemek ve rehberlik etmek Kalite kültürünün geliştirilmesine ilişkin eğitimlerin yapılmasını sağlamak Ulusal ve uluslararası düzeyde kalite güvence sistemlerine ilişkin ortak çalışmalar gerçekleştirmek Dış değerlendirmede ve akreditasyonda uygulanacak ilkeleri, kalite göstergelerini ve kuralları belirlemek Dış kalite değerlendirmeleri ve akreditasyonda uygulanacak prosedürlerle ilgili yükseköğretim kurumlarını bilgilendirmek	Kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapmak, İç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürütmek	Kalite güvencesine ilişkin ulusal politika ve stratejileri belirlemek, Kalite kültürünü geliştirilmek ve yaygınlaştırılmak, İç kalite güvence sistemlerinin kurulmasını teşvik ve rehberlik etmek, Yükseköğretim kalite güvence sistemleri ile ilgili çalışmaları izlemek, Akreditasyonda uygulanacak ilkeleri, kalite göstergelerini belirlemek	

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi ve Akreditasyona Yönelik Yasal Düzenlemelere İlişkin Gelişmeler

	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği	2547 Sayılı Yasa (Ek Madde 35)	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği
Ölçütler					
Yayınlandığı yıl	2002	2005	2015	2017	2018
Görevleri	Değerlendirme raporunu YÖK ve Üniversitelerarası Kurul Başkanlıklarına sunma Bağımsız kurum, kuruluş veya kurullara YÖK tarafından "Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi"nin verilebilmesi için usul ve esasları belirlemek Kalite geliştirme çalışmaları ile ilgili yapılacak her türlü düzenlemede YÖK'e destek vermek İç değerlendirme raporunu hazırlamak veya hazırlatmak Dış değerlendirme yaptırılması durumunda gerekli hazırlıkları yapmak	Dış değerlendirme raporlarını değerlendirmek Dış kalite değerlendirmeleri, karşılaşılan problemler ve kalite iyileştirmesi süreci ile ilgili önerilerde bulunmak İç değerlendirme çalışmalarını yürütmek Kalite geliştirme çalışmalarının sonuçlarını içeren yıllık kurumsal değerlendirme raporunu hazırlamak			Dış değerlendirme ve akreditasyonda uygulanacak süreçlerle ilgili yükseköğretim kurumlarını bilgilendirmek İç değerlendirme çalışmalarını planlamak, yürütmek Kurumsal anlamda yapılacak olan dış değerlendirme için gerekli olan düzenlemeleri yapmak, ve bu süreçlere ilişkin yükseköğretim paydaşlarını bilgilendirmek,

Tablo 15 incelendiğinde 2000’li yılların başına kadar Türkiye yükseköğretiminde kalite güvencesi ve akreditasyona ilişkin bir yasal belge bulunmamaktadır. Türkiye’de 2000’li yılların başına kadar kalite güvence konusu ulusal boyutta kalmış ve Bologna sürecine aktif olarak katıldıktan sonra Türk yükseköğretim sisteminde geliştirmesi gereken öncelikli konunun kalite güvence sistemleri olduğu fark edilmiştir (Deveci, 2012). Ancak sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde yükseköğretim kurumlarına artan talep neticesinde koordinasyonun sağlanabilmesi amacıyla denetleme mekanizmasının kurulması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Çünkü yükseköğretim sistemlerindeki büyüme ve çeşitlenme beraberinde öğrenci, eğitim-öğretim, yöneticiler, kaynakların etkili bir şekilde kullanımı gibi birçok konuda etkilerini göstermiştir. Bologna süreci öncesinde tanımlı bir kalite güvence sisteminin bulunmadığı yıllarda 2547 sayılı Kanun’un 8. maddesi kapsamında Denetleme Kurulu YÖK adına yükseköğretim kurumlarında verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin yeterliliğini denetlemekteydi. Yükseköğretim kurumlarının yapmış olduğu akademik ve idari hizmetlere yönelik çalışmaların denetlenmesi YÖK’ün tanımlamış olduğu formlar yardımıyla yapılmasına karşın ilgili değerlendirme sonuçları paylaşılmamaktaydı (Ayvaz, Kuşakcı ve Borat, 2016).

1998 yılında YÖK’e sunulan bir rapor kapsamında Türkiye yükseköğretiminde artan talep neticesinde halihazırdaki standartların iyileştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılarak bu standartların düzenli olarak kontrol edilmesi için bir kalite değerlendirme veya akreditasyon sisteminin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Kavak, 1999). Bu eksiklik neticesinde Tablo 15’te görüleceği üzere 22 Ekim 2002 tarihinde Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği 24914 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. “Akademik programların eğitim-öğretim ve araştırma kalitelerini artırma” amacıyla yürürlüğe konan bu yönetmeliğin dar bir bakış açısıyla kalite güvence sistemlerini ve akreditasyonu ele aldığı söylenebilse de akademik değerlendirme ve kalite kontrolü ile ilgili görev, yetki ve sorumlulukları ortaya koyması açısından önem taşıdığı dile getirilebilir. Söz konusu yönetmeliğin kurum içi değerlendirme süreçlerinin önem kazanması bağlamında en radikal kararlardan biri olduğu ifade edilebilir. Kurum içi değerlendirme süreçleriyle akademik programların amaç ve hedeflerini akademik ve idari kadro tarafından benimsenmesi ve bu kapsamda hareket etmeleri gerektiği düşünülmekteydi. Programların amaç ve hedeflerine ulaşabilmeleri için somut politikaların geliştirilmesi ve politikaların bilimsel yöntemlerle denetlenip sorunların

tespit edilmesi gerekmektedir. Ancak yönetmelik kapsamında amaçlanan olgularla uygulamalar arasında tutarlılık anlamında eksiklikler gözlemlendiği belirtilebilir.

Yükseköğretim sistemlerinde ülkelerin sürdürmüş oldukları kurumsal kalite değerlendirme uygulamalarının amaçlarına detaylı bir şekilde bakıldığında aslında bu amaçların aynı işlevlerin farklı şekillerde dile getirilerek ifade edildiği belirtilebilir. Billing (2004) tarafından yapılan ve yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinde ön plana çıkarılan amaçların karşılaştırıldığı çalışma bu durumu desteklemektedir. Tablo 15 incelendiğinde benzer şekilde Türkiye yükseköğretim kalite güvence sistemlerinin dayanağını oluşturan yönetmeliklere bakıldığında temel amaçların ifade edildiği boyutlar şu şekilde sıralanabilir;

- Eğitim-öğretim ve araştırma kalitelerinin artırılması,
- Eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesi,
- Kurumların kalite süreçlerinin geliştirilmesi,
- Kalite düzeylerinin bağımsız dış değerlendirme süreçleriyle ortaya çıkarılması,
- Akreditasyonun düzenlenmesi ve dış değerlendirme kuruluşlarına yetki verilmesi,
- Ulusal ve uluslararası standartlar belirleyerek kalitenin değerlendirilmesi.

Avrupa'da meydana gelen akreditasyon ve kalite güvence sistemlerine ilişkin gelişmelerden sonra Bologna Süreci'ne 2001 yılında aktif olarak katılım sağlayan Türkiye yükseköğretim sisteminin söz konusu gelişmelerden etkilendiği ifade edilebilir. 20 Eylül 2005 tarihli ve 25942 sayılı Resmî Gazete'de Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği yayınlanarak stratejik plan ve hedefler doğrultusunda, yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari hizmetlerinin değerlendirilip örnek uygulamaların diğer yükseköğretim kurumları ile paylaşılması hedeflenmektedir (Yönetmelik, 2005). 2005 yılında yayınlanan ilgili yönetmelik Avrupa Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının vermiş olduğu akademik ve idari hizmetlerde kalite standartlarının belirlenebilmesi ve uluslararası alanda uyum sürecine katkı sağlamak amaçlarıyla hazırlanan ilgili yönetmelik bağımsız dış değerlendirme yardımıyla kalite düzeylerinin tanınması ve onaylanmasına ilişkin esasları kapsamaktadır. Söz konusu yönetmeliğin Türkiye yükseköğretimi kalite çalışmaları tarihinde önemli bir yeri olduğu belirtilebilir. 2002 yılında çıkarılan yönetmeliğin aksine bu yönetmelik kapsamında bir

öğrenci temsilcisinin Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nda görev alması kaliteye ilişkin bakış açısının paydaşlar bağlamında değiştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği dış değerlendirme kavramının Türkiye yükseköğretiminde kalite arayışlarına yeni bir bakış açısı kazandırması açısından önem taşımaktadır. Bir yükseköğretim kurumunun akademik ve idari hizmetlerinin bağımsız dış değerlendiricilerce değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanan dış değerlendirme ilgili yönetmelik kapsamında detaylı bir şekilde açıklanmış ve değerlendirme sonrasındaki çalışmalara ve periyodik gözden geçirme faaliyetlerine yer verilmiştir. Önceki yıllarda yapılan çalışmalarda üstünde sıklıkla durulmayan dış değerlendirme sürecinin Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi verilen kurumlar tarafından yapılacak olması (Yönetmelik, 2005) daha sistematik bir sürecin sürdürüleceğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu yönetmelikle yükseköğretim kurumlarında işe koşulan iç ve dış değerlendirme süreçlerine ilişkin değerlendirme raporlarının kamuoyuna açık hale gelmesi yönetmelikler kapsamında ön plana çıkarılan hedeflerle uygulananlar arasında tutarlılık sağlanabilmesi açısından önem kazanmaktadır.

23 Temmuz 2015 tarihinde 29423 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile YÖK'e bağlı olarak YÖKAK kurulmuştur. İlgili kurum 1 Temmuz 2017 tarihinde çıkarılan Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kapsamında idari ve mali anlamda bağımsız bir yapıya kavuşmuştur (YÖK, 2018). Benzer şekilde YÖK yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme süreçlerinin işe koşulması, program akreditasyonlarını üstlenecek kurumların tescillendirilmesi ve kaliteyi merkeze alan büyüme süreçlerini "2014 Sonrası Yeni YÖK" çalışmaları kapsamında hedef olarak belirlemiştir. 2015 yılında çıkarılan yönetmelikte Bologna Süreci kapsamında yapılan Bergen Bildirgesi'nde karara bağlanan ulusal yeterliliklerin oluşturulması gerektiği kararının izlerini görmek mümkündür. Ayrıca 2006 yılında YÖK tarafından kurulan komisyonların kapsamlı çalışmaları sonucunda oluşturulan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin ilgili yönetmelik kapsamında programların öğrenci çıktılarını merkeze alarak yapılandırmasına destek olacak şekilde kendine yer bulduğu ifade edilebilir. Bu yönetmelik iç ve dış kalite güvence sistemlerinin sistematik bir

şekilde düzenlenip geliştirilebilmesine olanak sağlaması açısından yükseköğretimde kalite çalışmalarına oldukça önemli bir katkı sağlamıştır.

Türkiye’de kalite güvence ve akreditasyona yönelik son yıllarda meydana gelen en önemli gelişmelerden biri Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği’nin 23 Kasım 2018 tarihinde 30604 sayılı Resmi Gazete ’de yayımlanarak yürürlüğe girmesidir. Bu yönetmelik yükseköğretim sistemindeki iç ve dış kalite güvence sistemlerinin ulusal ve uluslararası standartlara göre değerlendirilmesi amacıyla yürürlüğe konmuştur. Tarihsel bir bakış açısıyla bakıldığında Türkiye’de ilk olarak bu yönetmelik kapsamında akreditasyon süreçlerine program bazlı bir yaklaşıma geçildiği belirtilebilir. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nde akreditasyon, önceden belirlenen standartlar çerçevesinde bir yükseköğretim programının dış bir değerlendirici kurum tarafından değerlendirildiği bir dış kalite güvence süreci olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 2015). Her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de yeni kavramların ve araçların kabul görmesinin kolay olmadığı göz önünde bulundurulduğunda Türkiye yükseköğretim sisteminde farklı disiplinlerde program akreditasyonu gibi kavramların yükseköğretimde kaliteyi geliştirmenin bir aracı olarak kullanılabilmesi amacıyla Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018) gibi yenilikçi yönetmeliklerin rolü büyüktür.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının kalite değerlendirme ve akreditasyon süreçleri kurumsal iç değerlendirme ve kurumsal dış değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır. Her iki değerlendirme türünde de kurum hakkındaki genel bilgilere, kalite güvence sistemlerine, eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin bilgilere, yönetim sistemlerinin yapısına ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir (YÖKAK, 2017). Dış değerlendirme Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nde “yükseköğretim kurumlarının veya programlarının akademik veya idari faaliyetlerinin YÖKAK tarafından yetkilendirilen dış değerlendiriciler tarafından değerlendirildiği süreç” olarak açıklanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme süreçleri en az beş yılda bir kez YÖKAK tarafından belirlenen dış değerlendiriciler veya Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi’ne sahip bağımsız kuruluşları tarafından yürütülmektedir.

Yükseköğretimde ve Kariyer Gelişiminde Kalite Güvencesi Ajansı (AKKORK) (2020) değerlendirmeyi bir üniversite, program, eğitim-öğretim, personel gibi boyutların kontrol edilmesi olarak tanımlamaktadır. Bir terimin, olgunun, yönetmeliğin veya tanımın açıklamasını yaparken kapsamının ne olduğunun ortaya konması büyük

önem taşımaktadır. Türkiye yükseköğretimi kalite güvencesine ilişkin çıkarılan yönetmeliklerin kapsamlarına tarihsel bir bakış açısıyla bakıldığında 2000’li yılların başında çıkarılan yönetmeliklerin akademik değerlendirme ve kalite kontrolü ile sınırlı kaldığı ifade edilebilir. Bologna sürecine paralel bir şekilde başlatılan ve giderek gelişen kalite ve akreditasyona ilişkin bakış açısındaki değişim söz konusu yönetmeliklerin kapsamlarına bakılarak ortaya çıkarılabilir. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (2015) ve Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018) ile kalite kültürünün anlaşılması ve yaygınlaştırılması hususunda önemli bir adım atıldığı belirtilebilir. Söz konusu yönetmeliklerin kapsamları şu şekilde sıralanabilir;

- Akreditasyon süreçleri
- İç ve dış kalite güvence sistemleri
- Eğitim-öğretim ve idari hizmetlerin iç ve dış kalite güvence süreçleri
- Bağımsız dış değerlendirme süreçlerinin tanınıp yetki verilmesi

Akreditasyon Kuruluşlarının Yapı ve İşleyişinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Akreditasyon kuruluşlarının yapı ve işleyişi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Ulusal ve uluslararası gelişmelere paralel olarak Türkiye’de kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik yasal gelişmelerin yanı sıra program bazlı kalite güvence sistemlerinde ve akreditasyonda da aşamalar kaydedildiği ifade edilebilir. Kalite güvence sistemlerinin ve akreditasyonun uluslararası bir şekilde önem kazanması ve Bologna süreci ile Türkiye’deki yükseköğretim kurumları ve paydaşlarının bu konu hakkındaki farkındalıklarının arttığı belirtilebilir (YÖK, 2006). Bu kapsamda YÖKAK tarafından tescillendirilen ve program bazlı akreditasyonda tescil süresi devam eden akreditasyon kuruluşları (YÖKAK, 2023) Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Tescil Süresi Devam Eden Akreditasyon Kuruluşları

Akreditasyon Kuruluşu	Tescil Tarihi	Tescil Bitiş Tarihi
Dil Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (DEDAK)	15.09.2021	15.09.2023
Diş Hekimliği Eğitimi Programları Akreditasyon Derneği (DEPAD)	11.03.2022	11.03.2024
Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (ECZAKDER)	26.12.2020	26.12.2025
Endüstriyel Tasarımcılar Meslek Kuruluşu Derneği (EMTK)	21.12.2022	21.12.2024
Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Akreditasyon Derneği (FEDEK)	9.04.2023	9.04.2028
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FTR-AD)	18.09.2023	18.09.2025
Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK)	25.12.2018	25.12.2023
İlahiyat Akreditasyon Ajansı (İAA)	15.09.2021	15.09.2023
İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu (İLEDAK)	19.01.2022	19.01.2027
Mesleki Eğitim Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MEDEK)	21.08.2023	21.08.2025
Mimarlık Eğitimi Akreditasyon Derneği (MİAK)	17.11.2021	17.11.2023
Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK)	1.02.2023	1.02.2028
Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD)	31.03.2022	31.03.2027
Peyzaj Mimarlığı Eğitim ve Bilim Derneği (PEMDER)	8.04.2022	8.04.2024
Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (SABAK)	31.01.2020	31.01.2025
Sosyal Beşeri ve Temel Bilimler Akreditasyon ve Rating Derneği-STAR	8.07.2022	8.07.2024
Spor Bilimleri Derneği (SPORAK)	19.01.2022	19.01.2024
Tasarım ve Planlama Akreditasyon Derneği (TAPLAK)	25.05.2022	25.05.2024
Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD)	28.03.2022	28.03.2027
Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu (TURAK)	19.01.2022	19.01.2024
Türk Psikologlar Derneği (TPD)	23.06.2021	23.06.2026
Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK)	19.12.2022	19.12.2024
Ziraat Fakülteleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (ZİDEK)	8.07.2022	8.07.2024

Tablo 16’da belirtildiği üzere YÖKAK tarafından tescillendirilen ve program bazlı akreditasyon çalışmaları yapan MÜDEK, TEPDAD, FEDEK gibi kurumlar oluşturulmuştur. Söz konusu kurumların tarihçelerinin, ulusal ve uluslararası tanınırlıklarına ilişkin bilgilerin ve akreditasyona bakış açılarının ortaya çıkarılması Türkiye’deki yükseköğretime ilişkin kalite güvence sistemlerinin anlaşılabilirliği açısından fayda sağlayacaktır.

Tablo 17

YÖKAK Tarafından Tescillendirilen Akreditasyon Kuruluşları

Akreditasyon Kuruluşu	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Kalite Politikası	Uluslararası Üyelikler
DEDAK	21-22 Ekim 2010 4. Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) Yöneticiler Toplantısı neticesinde ulusal bir akreditasyon kuruluşunun yararı ele alınarak çalışmalar başlanmıştır.	Dil eğitim süreçlerine kalite standartları getirmek, Akreditasyon çalışmalarını yapmak, Dil eğitim süreçlerinde belirlenen standartlar çerçevesinde eğitim kurumlarının denetlenmesini sağlamak	15.09.2021 tarihinde YÖKAK tarafından iki yıl boyunca tescil edilmiştir.	Ölçütler Belirlemede ve Uygulama Liderlik Etme Öğrenci Merkezli Olma Farklılıklara Saygılı Olma Destek Olma Sürekli İyileştirme, Gelişme ve Öğrenmeyi Teşvik Etme Dürüstlük ve Etik Davranış Sergileme İşbirlikçi Olma	-
DEPAD	2017 yılında Akreditasyon Alt Kurulu üyeleri ile çalışmalarına başlamıştır.	Diş Hekimliği eğitimi programlarının akreditasyon çalışmalarını yaparak Türkiye'de Diş Hekimliği eğitiminde kalitenin sürdürülebilir olmasına katkıda bulunmaktadır.	2022 yılında YÖKAK tarafından iki yıl boyunca tescil edilmiştir.	Güvence verme Sürekli Öğrenme ve Gelişim Katılımcılık ve İş Birliği İnsan ve Hizmet Odaklılık Şeffaflık, Hesap Verebilirlik ve Sosyal Sorumluluk Etik Yaklaşım	Central European Network of Quality Agencies (CEENQA) Avrupa Diş Hekimliği Eğitimi Birliği (Association for Dental Education in Europe - ADEE)

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

YÖKAK Tarafından Tescillendirilen Akreditasyon Kuruluşları

Akreditasyon Kuruluşu	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Kalite Politikası	Uluslararası Üyelikler
ECZAKDER	2014 tarihinde Ulusal Eczacılık Eğitimi Akreditasyon Kurulu tarafından kurulmuştur.	Eczacılık eğitim programlarının akreditasyon unu yapmak, Akreditasyon belgesine sahip olan kurumların eğitim kalitesinin sürdürülebilirliğini sağlamak.	2020 yılında YÖKAK tarafından beş yıl boyunca tescil edilmiştir.	Katılımcılık Bağımsızlık İşbirliğine Açık Olmak Yenilikçi Olmak Değer Yaratma Saygılı ve Güvenilir Olma	CEENQA
HEPDAK	HEPDAK Temmuz 2013 yılında kurulmuştur.	Hemşirelik eğitim programlarında ulusal ve uluslararası, akreditasyon çalışmaları yaparak eğitim kalitesinin yükseltilmesine yardımcı olmak.	2018 yılında YÖKAK tarafından beş yıl boyunca tescil edilmiştir.	Sürekli iyileşme Öğrenme Sorumluluk Bütünlük	CEENQA The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)
İAA	İAA 2018 yılında kurulmuştur.	İlahiyat programlarının lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim faaliyetlerini incelenerek topluma verilen bu hizmetin ulusal veya uluslararası standartlarda olup olmadığını belirleyip kalite tescil süreçlerinde aktif rol oynamak.	YÖKAK tarafından 2021 yılında iki yıl boyunca tescil edilmiştir.	Etik Davranış Değer Oluşturma İş Birlikleri Geliştirme Şeffaflık ve Hesap Verebilme Hizmet Odaklılık	İslam Dünyası Kalite Güvence Ajansları Birliği (IQA)

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

YÖKAK Tarafından Tescillendirilen Akreditasyon Kuruluşları

Akreditasyon Kuruluşu	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Kalite Politikası	Uluslararası Üyelikler
MIAK	MIAK 2019 tarihinde kurulmuştur.	Mimarlık eğitim programlarının niteliğini periyodik aralıklarla değerlendirerek bu programların gelişimine destek olmak	YÖKAK tarafından 2021 yılında iki yıl boyunca tescil edilmiştir.	Hizmet Odaklı Standartlar ve Esneklik Yetkinlik Etik Davranış Şeffaflık ve Hesap Verebilme	-
PEMDER	PEMDER 2018 tarihinde kurulmuştur.	Peyzaj Mimarlığı alanında verilen eğitim hizmetinin verimli bir şekilde yürütülmesi için çalışmalarda bulunmak	YÖKAK tarafından 2022 yılında iki yıl boyunca tescil edilmiştir.	Hizmet Odaklılık Sürekli Öğrenme Değer Yaratma İş Birliği Geliştirme Etik Davranış Şeffaflık ve Hesap Verebilme	-
SABAK	SABAK 2015 tarihinde kurulmuştur.	Sağlık bilimleri alanındaki eğitim programlarının eğitim kalitelerini yükselterek nitelikli sağlık çalışanlarının yetiştirilebilmesine katkıda bulunmak	YÖKAK tarafından 2018 yılında iki yıl boyunca tescil edilmiştir. 2020 yılında ise tescil süresi beş yıl daha uzatılmıştır.	Hizmet Odaklılık Sürekli Öğrenme Değer Yaratma İş Birliği Geliştirme Etik Davranış Şeffaflık ve Hesap Verebilme	INQAAHE

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

YÖKAK Tarafından Tescillendirilen Akreditasyon Kuruluşları

Akreditasyon Kuruluşu	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Kalite Politikası	Uluslararası Üyelikler
SPORAK	SPORAK 1992 yılında resmi kuruluşunu yapmıştır.	Spor bilimleri alanında eğitim vermekte olan programların ulusal ve uluslararası düzeyde program akreditasyonu süreçlerini üstlenebilecek bir bilim merkezi haline dönüşmek ve spor bilimlerinin tanınırlığının artmasına katkıda bulunmak	YÖKAK tarafından 2022 yılında beş yıl boyunca tescil edilmiştir.	-	-
TURAK	TURAK 2015 yılında resmi kuruluşunu yapmıştır	Yükseköğretim kurumlarının turizm programlarında eğitimin niteliğinin artırılabilmesinde öncü olmak	YÖKAK tarafından 2022 yılında beş yıl boyunca tescil edilmiştir.	Etik Sosyal Sorumluluk İş Birliği Dürüstlük Şeffaflık Hesap Verilebilirlik	Europea Agency for Higher Education and Accreditation (EAHEA) ve International Centre of Excellence in Tourism and Hospitality Education (THE-ICE) isimli uluslararası kuruluşlarla görüşmelere devam etmektedir.

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

YÖKAK Tarafından Tescillendirilen Akreditasyon Kuruluşları

Akreditasyon Kuruluşu	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Kalite Politikası	Uluslararası Üyelikler
TPD	Türk Psikologlar Derneği Psikoloji Akreditasyon Birimi 2008 yılında faaliyetlerine başlamıştır.	Yükseköğretim kurumlarının psikoloji programlarında evrensel değerleri temel alarak akreditasyon ve değerlendirme çalışmalarını üstlenmek	YÖKAK tarafından 2021 yılında beş yıl boyunca tescil edilmiştir.	Bağımsızlık Katılımcılık Şeffaflık ve Hesap Verilebilirlik İşbirliğine Açık Olmak Yenilikçi Olmak Hizmet Odaklılık Sürekli Öğrenme İş Birlikleri Geliştirme Değer Yaratma Etik Davranış	IUPSYS (International Union of Psychological Science) EAWOP (European Association of Work and Organizational Psychology)
VEDEK	VEDEK 2010 yılında faaliyetlerine başlamıştır.	Veterinerlik programlarına ilişkin eğitim-öğretim faaliyetlerini değerlendirerek akreditasyon çalışmaları yapmak ve veterinerlik alanında eğitimin kalitesinin artırılabilmesine katkıda bulunmak	YÖKAK tarafından 2012 yılında iki yıl boyunca tescil edilmiştir.	Bağımsızlık Sürekli Olarak Faaliyetlerin Yürütülmesi	AVMA (American Veterinary Medical Association) OIE (World Organisation for Animal Health)
ZIDEK	ZIDEK 2011 yılında kurulmuştur.	Yükseköğretim Ziraat Fakülteleri programlarında verilmekte olan eğitim-öğretim süreçlerinin akreditasyonunu üstlenerek ilgili eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunmak	YÖKAK tarafından 2022 yılında iki yıl boyunca tescil edilmiştir	Güvence Verme Hizmet Odaklılık Sürekli Öğrenme ve Gelişim Katılımcılık ve İşbirliği Geliştirme Şeffaflık, Hesap Verebilirlik ve Sosyal sorumluluk Etik Yaklaşım	ENAAE (European Network for Accreditation of Engineering Education- Avrupa Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Ağı)

Tablo 17 incelendiğinde farklı disiplinlerde programların akreditasyon çalışmalarının yapılabilmesi amacıyla YÖKAK tarafından yetkilendirilen kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kuruluşların amaçları incelendiğinde akreditasyon ziyaretine gidilen programın ulusal veya uluslararası standartlarda olup olmadığının belirlenip kalitenin sürdürülebilir bir hale getirilmesinin önem taşıdığı ifade edilebilir. Kalite politikalarındaki benzerliklerin göze çarptığı akreditasyon kuruluşlarının uluslararası bağlamda üyelik çalışmalarıyla küresel çapta gerçekleşen değişim ve dönüşümlere ayak uydurma çabasında oldukları belirtilebilir.

Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK). 20. yüzyılda hem nicelik hem de nitelik olarak yükseköğretim kurumlarında değişim ve gelişimlere öncülük eden Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) adlı kuruluşu 1932’de kurmuştur (ABET, 2019). Uluslararası çapta birçok akreditasyon çalışmasına öncülük eden ABET dünya genelinde mühendislik eğitim programlarının akreditasyonunu yaygınlaştırmak amacıyla oluşturulan Washington Uzlaşması’na büyük katkı sağlamıştır (IEA, 1989). Bu gelişmeler kapsamında yükseköğretim kurumlarının sayılarının artması ve farklı alanlarda mühendislik alanına ilişkin programların açılması, mühendislik alanında kalite güvencesi ve akreditasyon konularını beraberinde getirmiştir. 2002 yılında Türkiye’de mühendislik programlarında kalite güvence sistemleri ve akreditasyona ilişkin sistematik çalışmalar hız kazanarak Mühendislik Dekanları Konseyi (MDK) tarafından Mühendislik Değerlendirme Kurulu kurulmuş ve ilgili programların değerlendirilmesine başlanmıştır (Platin, 2007). Mühendislik Değerlendirme Kurulu adı altında kurulan ve 2007 yılında dernekleşen MÜDEK’in kuruluşuna ilişkin tarihçeye, amacına, dış değerlendirme ve yetkilendirmeye ilişkin bilgilere, kalite politikasına ve uluslararası üyeliklerine Tablo 18’ de ulaşılabilir.

Tablo 18

MÜDEK'e İlişkin Genel Bilgiler

	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Kalite Politikası	Uluslararası Üyelikler
MÜDEK	Mühendislik Dekanları Konseyi (MDK) -2002 Dernek haline geliş- 2007	Mühendislik programlarının farklı disiplinlerdeki akreditasyon süreçlerini üstlenip bilgilendirme çalışmalarını yapmak	2007 yılında YÖK tarafından tanınarak Kalite Değerlendirme ve Tescil Belgesi almıştır. Türkiye’de YÖKAK tarafından art arda beş yıllık aralıklarla iki kez yetkilendirilen ilk kuruluş olmuştur. ENAEE tarafından 2009 yılından başlayarak yetkilendirilen 15 akreditasyon ajansından biri olmuştur	Hizmet Odaklılık Sürekli Öğrenme Değer Yaratma İş Birlikleri Geliştirme Etik Davranış Şeffaflık ve Hesap Verebilme	ENAEE Washington Accord (WA)

Tablo 18’de görüleceği üzere 2007 yılında dernek statüsüne kavuşan MÜDEK mühendislik fakültelerinde farklı programlarda akreditasyon çalışmalarını üstlenerek mühendislik eğitiminin uluslararası standartlar çerçevesinde yürütülmesini ve güncel gelişmeleri takip eden nitelikli mühendislerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. MÜDEK 2007 yılında YÖK tarafından değerlendirilerek mühendislik eğitim programlarında akreditasyonu yapabilecek bir kalite güvence kuruluşu olarak tanınmış ve 5 yıl geçerlilik süresi olacak şekilde Kalite Değerlendirme ve Tescil Belgesi’ni almaya hak kazanmıştır. Söz konusu tescil belgesinin alınması ulusal kalite güvence sistemi ve akreditasyon süreçlerine ilişkin önemli adımlardan biri olmuştur. Çünkü MÜDEK Türkiye’de ilk kez Kalite Değerlendirme ve Tescil Belgesi’ni almaya hak kazanan ilk kuruluş olmuştur. MÜDEK ilerleyen yıllarda tekrar değerlendirilmeye tabi tutularak tescil hakkı 2018, 2023 ve 2028’e kadar uzatılmıştır. Bu gelişmelerin yanı sıra MÜDEK ENAEE 2009 yılında değerlendirilerek yönetim kurulu tarafından 21 Ocak 2009 tarihinden itibaren mühendislik programlarına EUR-ACE Etiketi vermeye hak kazanmış ve 2019 yılında yapılan bir değerlendirmeye göre EUR-ACE Etiketi vermeye hak kazanan 15 akreditasyon kuruluşundan biri olmuştur. Benzer şekilde MÜDEK 25

Haziran 2011 tarihinde IEA (International Engineering Alliance) tarafından oluşturulan ve akreditasyon tanıma anlaşması olarak nitelendirilen Washington Accord (WA) tarafından aday üye, 15 Haziran 2012 tarihinde ise tam üye olmaya hak kazanmıştır (MÜDEK, 2023).

Mühendislik programlarında akreditasyonun çalışmalarının yapılabilmesi için kurulan MÜDEK'in organizasyon şeması incelendiğinde Genel Kurul, Yönetim Kurulu, Denetim Kurulu ve Mühendislik Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu (MAK) göze çarpmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında mühendislik eğitim programlarında akreditasyonun yapılabilmesi için kurulan MAK MÜDEK içerisinde faaliyet gösteren bağımsız bir kuruluştur. Program değerlendirme süreçlerini MÜDEK adına yapan kuruluş olan MAK dört öğretim elemanı, bir Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği (TMMOB) temsilcisi, bir Türkiye Kalite Derneği (KalDer) temsilcisi ve iki sanayi temsilcisi olmak üzere sekiz üyeden oluşmaktadır (MÜDEK Çalışma Yönetmeliği, 2021).

MÜDEK sürekli iyileştirme ve TKY felsefelerini kabul ederek, mühendislik eğitiminde hizmet veren üniversitelerin ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeyi temel ilke olarak kabul etmiştir. Bu hizmetleri verirken aşağıdaki değerlere bağlı kalmayı temin etmektedir;

- Hizmete odaklılık,
- Sürekli öğrenme,
- Değer yaratma,
- İş birlikleri geliştirme,
- Etik davranış,
- Şeffaflık ve hesap verebilme (MÜDEK Kalite Politikası, 2018).

Yükseköğretim kurumlarında eğitimin kalitesi ve standartların hangi ölçüde sağlandığının ortaya çıkarılması üzerinde uzlaşılması güç bir konudur. Eğitimin paydaşları akademik becerilerin geliştirilebilmesi ve idari hizmetlerin niteliği gibi konularda yükseköğretim kurumlarının hangi standartlara sahip olduğunu bilme hakkına sahiplerdir. Dış değerlendirme süreçlerini üstlenen kurumların eğitimin niteliğini ölçebilecekleri veya standartların ne ölçüde karşılanıp karşılanmadığını belirleyebilecekleri birçok nesnel süreçlere sahip olmaları gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak MÜDEK tarafından kullanılan ve program değerlendirme

süreçlerinde sağlanması gereken minimum standartları gösteren ölçütler (MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri, 2020) Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri

Öğrenciler	Mühendislik programına kabul edilecek öğrencilerin ilgili programda hedeflenen çıktılara sahip olabilecek altyapıya sahip olmaları beklenmektedir. Programda bulunan öğrencilere rehberlik edebilecek ve gelişimlerini yönlendirebilecek bir danışmanlık hizmeti olmalıdır. Öğrencilerin akademik etkinliklerdeki başarıları tutarlı yöntemlerle değerlendirilmelidir. Öğrencilerin mezun olabilmeleri için programın gerektirdiği tüm koşulları yerine getirebildiğini ölçebilecek güvenilir araçların geliştirilmiş olması gerekmektedir.
Program Eğitim Amaçları	Kalite güvence sistemleri için değerlendirilecek her bir programın eğitim amaçlarının belirlenmiş olması gerekmektedir. Her bir mühendislik programındaki eğitim amaçlarına ne derecede ulaşıldığı ispat edilmelidir.
Program Çıktıları	Program çıktılarının programa ilişkin tüm bilgi, beceri ve davranış biçimlerini içeriyor olması gerekmektedir. Program çıktılarına ulaşılabilme düzeyini gösteren geçerli ve güvenilir bir ölçme değerlendirme sisteminin kullanılır olması büyük önem taşımaktadır. Mezun olmaya hak kazanan öğrencilerin program çıktılarına sahip olduklarının kanıtı olmalıdır.
Sürekli İyileştirme	Mühendislik programlarında oluşturulan ölçme değerlendirme süreçlerinin sonucunda elde edilen veriler yardımıyla programın sürekli iyileştirilmesine ilişkin kanıtların bulunması son derece önemlidir.
Eğitim Planı	Her programın kendine ait bir eğitim planı bulunmalı ve söz konusu eğitim planının programın eğitim amaçlarını ve çıktılarını içermesi gerekmektedir. Eğitim planı neticesinde öğrencilerin alana özgü bilgi, beceri ve davranışlara sahip olması önemlidir.
Öğretim Kadrosu	Öğretim kadrosu tüm paydaşlarla ilişki kurabilecek şekilde hem nicel hem de nitel olarak yeterli olmalıdır. Öğretim kadrosunun ilgili programı nitelikli bir şekilde sürdürebilecek ve geliştirebilecek düzeyde olması önem taşımaktadır. Öğretim elemanı kadrosu atamalarında veya unvan yükseltme süreçlerinde niteliğin korunmasına ve geliştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir.
Altyapı	Fiziki mekanların (sınıf, laboratuvar vb.) eğitimin amaç ve program çıktılarına olanak verebilecek düzeyde olması gerekmektedir. Ders dışı etkinliklerin yapılabilmesine, öğrencilerin sosyal gereksinimlerine cevap veren ve mesleki etkinlikleri kolaylaştıran altyapının olması önemlidir. Engelli öğrenciler için fiziki ortamlarda gerekli düzenlemelerin ve önlemlerin alınmış olması son derece önemlidir.
Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar	Programların kalitesinin sürdürülebilmesine olanak sağlayan idari destek ve parasal kaynağın olması gerekmektedir. Kurum desteğinin ve sağlanacak olan parasal desteğin öğretim kadrosunun niteliklerini koruyabilecek ve geliştirebilecek düzeyde olması önemlidir. Programların altyapısını güçlendirecek parasal kaynağın sağlanması gerekmektedir.

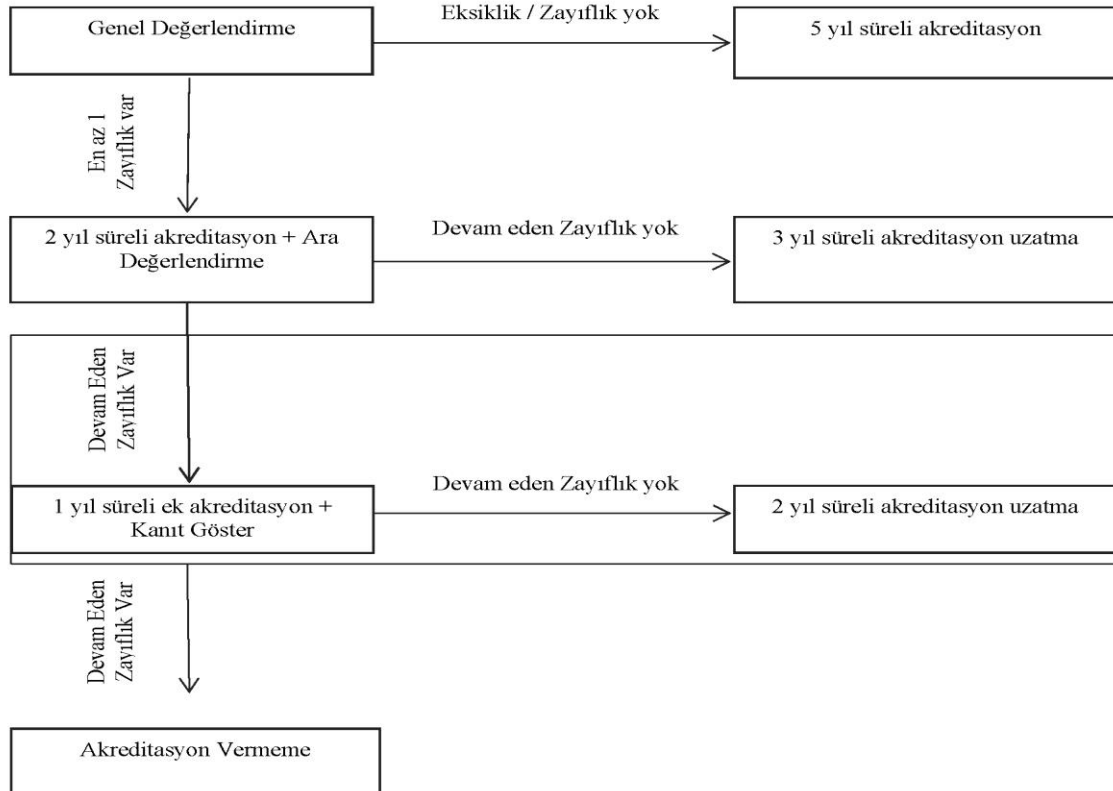
(Devam ediyor)

Tablo 19 (Devam)

MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri

Organizasyon ve Karar Alma Süreçleri	Yükseköğretim kurumlarında bulunan tüm birimlerin (rektörlük, fakülte vb.) birbirleri olan ilişkilerinde ve karar alma süreçlerinde program çıktılarının ve eğitim amaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
Disipline Özgü Ölçütler	Her bir program ayrı ayrı olacak şekilde disiplinlerine özgü ölçütleri göz önünde bulundurmalı ve bunları sağlamalıdır.

Tablo 19’da gösterilen ölçütler yardımıyla nesnel bir değerlendirme süreçleri işe koşulduğunda akreditasyonda karşılaşılabilecek olumsuzluklar “eksiklik, zayıflık ve kaygı” başlıkları altında açıklanabilir. “Eksiklik” herhangi bir ölçütün tam olarak karşılanmadığına, “zayıflık” bir ölçütün kısmi olarak sağlanabildiğine ve “kaygı” herhangi bir ölçütün mevcut bulunan zamanda karşılandığını ancak gelecekte bu ölçütün sağlanamayabileceğine vurgu yapmaktadır. MÜDEK bir programın akreditasyonunda genel veya ara değerlendirme yapabilmek için ayrıntılı bir süreci işe koşturmaktadır. Akreditasyon değerlendirme süreci ve akreditasyon kararları Şekil 4’te gösterilmektedir;



Şekil 4. MÜDEK Akreditasyon Değerlendirme Süreci ve Kararları

Mühendislik programlarında akreditasyon kararlarının yenilenebilmesi için her bir programın beş yıllık periyodik aralıklarla değerlendirilmesi gerekmektedir. Hem nicelik hem de niteliksel özelliklerin değerlendirmelerinin yapıldığı ve sonunda akreditasyon kararının verildiği MÜDEK değerlendirme süreci değerlendirmesi yapılacak yükseköğretim kurumunun hazırlamış olduğu öz değerlendirme raporunun kontrol edilmesi, saha ziyareti ve değerlendirme takımınca yazılacak olan raporun hazırlanması aşamalarından oluşmaktadır. Değerlendirme süreçlerinden geçecek yükseköğretim kurumu tarafından hazırlanan öz değerlendirme raporunun incelenmesi aşamasında ilgili kurumun programları yürütme süreçleri, akademik ve idari sistemlerine ilişkin bütün belgeleri saha ziyareti yapılmadan hazırlamaları beklenmektedir (MÜDEK Tüzüğü, 2017).

Değerlendirme takımı kurum tarafından hazırlanan öz değerlendirme raporunu inceledikten sonra saha ziyareti yapmaktadır. Yapılan saha ziyaretlerinin öz değerlendirme raporunda yeterince açıklanmayan kısımların detaylı olarak değerlendirilebilmesi, yükseköğretim kurumunun güçlü ve geliştirmeye açık yönlerinin belirlenebilmesi ve MÜDEK değerlendirme ölçütlerinin kanıt ve göstergelerle karşılandığının yerinde görülebilmesi gibi temel amaçları bulunmaktadır. Değerlendirme takımı öz değerlendirme raporunu inceledikten ve saha ziyaretini yaptıktan sonra kanıtlara dayalı bulgularını içeren raporu hazırlayarak MAK'a teslim eder. Bu bağlamda akreditasyonda son karar organı MAK'tır. Değerlendirme takımı tarafından sunulan öneriler bağlamında MAK ölçütlerin tümünün sağlanması durumunda beş yıl, herhangi bir ölçütte eksiklik olması halinde iki yıl süreyle akreditasyon kararı verir. Bir programda akreditasyon sürecinde herhangi bir ölçütün sağlanamaması durumunda ise program akredite edilmez (MÜDEK Değerlendirme ve Akreditasyon Uygulama Esasları Yönergesi, 2023)

Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD). 2008 yılında Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UTEAK) Türkiye’de toplum içinde sağlık hizmet düzeylerinin belirli bir standart çerçevesinde kalabilmesine ve tıp eğitiminin iyileştirilebilmesine” katkıda bulunabilmek için kurulmuştur. UTEAK kuruluş amacını “tıp fakültelerinin programlarını değerlendirip akreditasyon süreçlerini üstlenmek” olarak açıklamaktadır (Özan, Gürpınar ve Şahin, 2011). UTEAK faaliyetlerin bağımsız bir şekilde yürütüp YÖK tarafından

tescillendirme alabilmek amacıyla 2 Temmuz 2010 yılında hazırlıklarını tamamlayarak dernekleşme sürecine girerek TEPDAD'ı kurmuştur. İlk genel kurulunu Aralık 2010 yılında yapan TEPDAD YÖKAK tarafından ilk kez 30 Kasım 2011 tarihinde yükseköğretim kurumlarının tıp eğitimi programlarında akreditasyon süreçlerini üstlenebilmesi için tescillendirilmiştir (TEPDAD, 2023). TEPDAD sürekli iyileştirme ve TKY felsefelerini kabul ederek tıp eğitiminde hizmet veren üniversitelerin ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeyi temel ilke olarak kabul etmiştir. Tıp eğitiminin belirli standartlara yükseltilmesi ise toplumun sağlık durumunun iyileştirilmesi anlamına gelecektir. TEPDAD bu hizmetleri verirken aşağıdaki değerlere bağlı kalmayı temin etmektedir;

- Güvence verme,
- Sürekli öğrenme ve gelişim,
- Katılımcılık ve iş birliği,
- İnsan ve hizmet odaklılık,
- Şeffaflık, hesap verebilme ve sosyal sorumluluk,
- Etik yaklaşım (TEPDAD Kalite Politikası, 2017).

TEPDAD'ın kuruluşuna ilişkin tarihçeye, amacına, dış değerlendirme ve yetkilendirmeye ilişkin bilgilere, kalite politikasına ve uluslararası üyeliklerine Tablo 20' de ulaşılabilir.

Tablo 20

TEPDAD'a İlişkin Genel Bilgiler

	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Kalite Politikası	Uluslararası Üyelikler
TEPDAD	Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UTEAK) - 2008 Dernek haline geliş- 2010	Tıp eğitim programlarının akreditasyon süreçlerini üstlenerek ulusal ve uluslararası alanda tıp eğitiminin kalitesini geliştirmek Teknolojik gelişmeler ve tıp eğitiminin bütünleştirileceği, nitelikli hekimlerin yetiştirilip toplumun sağlık sorunlarına cevap verilebileceği, yaşam boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde hekimlerin kendilerini sürekli olarak yenileyebileceği ve toplumun genel sağlık düzeyinin geliştirilebileceği bir ortam yaratmak	2011 yılında YÖK tarafından tanınarak Kalite Değerlendirme ve Tescil Belgesi almıştır. Türkiye’de YÖKAK tarafından art arda beş kez yetkilendirilerek 2027 yılına kadar tescillendirilmiştir. World Federation of Medical Education (WFME) 2013 yılından başlayarak 10 yıl süreyle yetkilendirilmiştir.	Güvence Verme Sürekli Öğrenme ve Gelişim Katılımcılık ve İş Birliği İnsan ve Hizmet Odaklılık Şeffaflık, Hesap Verebilirlik ve Sosyal Sorumluluk Etik Yaklaşım	CEENQA

Tablo 20’de sunulan bilgiler bağlamında temel amacı yükseköğretim programlarının tıp eğitimi alanında akreditasyon ve değerlendirme süreçlerini üstlenmek olan TEPDAD ulusal ve uluslararası tıp eğitiminin kalitesinin geliştirilmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Teknolojik gelişmeler ve tıp eğitiminin bütünleştirileceği, nitelikli hekimlerin yetiştirilip toplumun sağlık sorunlarına cevap verilebileceği, yaşam boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde hekimlerin kendilerini sürekli olarak yenileyebileceği ve toplumun genel sağlık düzeyinin geliştirilebileceği bir ortamın oluşturulması TEPDAD’ın temel amaçlarından biridir. TEPDAD bu temel amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki çalışmaları yapmaktadır;

- Yükseköğretim kurumlarının tıp fakülteleri bölümlerinin başvurusu üzerine tıp eğitim programlarının akreditasyonunu yapmak,
- Akreditasyonda görev alacak tüm üyelerin seçimini yaparak eğitim çalışmalarını planlayarak yürütmek,
- Tıp eğitimindeki tüm paydaşların gereksinimlerini periyodik olarak belirleyerek, program değerlendirme ölçütlerini revize etmek,

- Kurumsal amaçlarına ulaşabilmek için ulusal ve uluslararası kapsamda konferans ve çalıştay gibi çalışmaları teşvik ederek bu çalışmaları desteklemek,
- Ulusal ve uluslararası kuruluşlara üye olarak karşılıklı tanınma anlaşmalarını yürütmek,
- Tıp eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi için ilgili alanda araştırmaların yapılmasını sağlamak ve bu çalışmaları yayınlamak,
- Kurumsal amaçlarını gerçekleştirmesine destek olabilecek her türlü bilgi, belge, altyapı ve mali olanakları sağlayacak çalışmaları yapmak (TEPDAD Tüzüğü, 2017).

TEPDAD'ın organizasyon şeması incelendiğinde Genel Kurul, Yönetim Kurulu, Denetim Kurulu ve Akreditasyon Kurulları ve Komisyonları göze çarpmaktadır. Söz konusu dört kurultan biri olan Akreditasyon Kurulları ve Komisyonları'na ilişkin detaylı bir bilgilendirmenin yapılmasının önemli olduğu ifade edilebilir. TEPDAD'a bağlı akreditasyon kurulları ulusal akreditasyon süreçlerini üstlenen Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UTEAK) ve Uluslararası Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UATEAK) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. TEPDAD'a bağlı olarak kurulan ve özerk bir yapıya sahip olan UTEAK değerlendirme süreçlerinde görev alacak kişilerin belirlenmesi, tıp eğitim programlarının akreditasyonu için detaylı bir planlama yaparak programların değerlendirilmesi ve akreditasyona ilişkin kararların alınması ile görevlendirilmiştir. Toplam 17 üyeden oluşan UTEAK program akreditasyonuna ilişkin kararların alınabilmesi için en az 11 oy, diğer kararların alınabilmesinde ise toplantıya katılan üye sayısının çoğunluğunun şart olduğunu belirlemiştir. UATEAK ise yurt dışında eğitim veren tıp eğitim programlarının mezuniyet öncesindeki hizmetlerinin TEPDAD adına akreditasyonu kapsamında kullanılacak olan standartların, süreçlerin ve araçların belirlenmesinden sorumludur (TEPDAD Çalışma Yönetmeliği, 2022).

TEPDAD 2011 yılında YÖK tarafından tanınarak Kalite Değerlendirme ve Tescil Belgesi almış ve ilgili tescillendirme süreci beş kez uzatılarak 2027 yılına kadar geçerliliğinin sürdürülmesi sağlanmıştır ve WFME tarafından 2013 yılından başlayarak 10 yıl süreyle yetkilendirilmiştir (TEPDAD, 2023). Kuruluş tarihinden itibaren tıp eğitiminde akreditasyon süreçlerini üstlenmeyi hedefleyen TEPDAD “Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları” (TEPDAD, 2021) başlığı altında akreditasyon süreçlerinde temele alacağı standartları yayınlamıştır. İlgili standartlar Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

TEPDAD Ulusal Standartları

Ulusal Standartlar	Temel Standartlar	Gelişim Standartları
1. Amaç ve Hedefler	1.1. Kurumsal Amaçlar 1.2. Eğitim Programın Amaç ve Hedefleri	Fakültenin sosyal yükümlülükleri dikkati alınmış olmalı. Paydaşlarla paylaşılmalıdır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine uyumlu bir şekilde oluşturulan yeterlilikler bulunmalıdır. Öğrenim ve öğretim süreçlerini de dikkate alarak düzenli olarak güncellenmiş olmalıdır. Uluslararası tip eğitiminin amaç ve hedeflerini göz önünde bulundurmalıdır.
2. Eğitim Programının Yapısı ve İçeriği	2.1. Eğitim Programının Yapısı 2.2. Eğitim Programının İçeriği	Eğitim programının yapısı kullanılan öğretim yöntemleriyle uyumlu olmalıdır. Eğitim programının yatay ve dikey olarak bütünleştirilmiş olması gerekmektedir. Seçmeli programlar ve otonom çalışma saatlerine her aşamada dikkat edilmelidir. Programın içeriği program yapısına uygun bir şekilde amaçlar ve hedeflere ulaşabilecek tarzda düzenlenmelidir. Programın içeriğinde davranış bilimlerinin yanı sıra tıpta insan bilimlerine ilişkin etkinlikler bulunmalıdır. İşbirlikçi çalışmayı destekleyecek şekilde düzenlenmiş bir program içeriğinin varlığı son derece önemlidir. Eğitim programında davranış bilimleri dâhil edilmelidir. Toplumu temele alan eğitim etkinliklerine önem verilmelidir. Kanıt temelli tıp uygulamalarına yer verilmiş olması gerekmektedir. Sağlık hizmetlerinde meslekler arası bir bakış açısının kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

TEPDAD Ulusal Standartları

Ulusal Standartlar	Temel Standartlar	Gelişim Standartları
3. Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3.1. Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Ölçme değerlendirme uygulamalarının mutlaka öğretim elemanları ve öğrencilerle paylaşılmış olması gerekmektedir. Öğrenmeyi destekleyecek ve uygulanabilir olması büyük önem taşımaktadır.
4. Öğrenciler	4.1. Öğrenci Seçimi, Alımı ve Sayısı Konusundaki Yaklaşım 4.2. Öğrencilerin Görev ve Sorumlulukları 4.3. Öğrenci Temsiliyeti 4.4. Öğrencilere Yönelik Danışmanlık Hizmetleri 4.5. Sosyal, Kültürel, Sanatsal ve Sportif Olanaklar 4.6. Ulusal ve Uluslararası Değişim Fırsatları 4.7. Öğrencilerle Sürekli ve Düzenli İletişim	Tıp fakültesinde eğitim alan öğrencilerin kendilerini geliştirebilmelerine yardımcı olmalıdır. Erişilebilir bir danışmanlık servisinin olması ve öğrencilere kariyer planlarında yardımcı olabilecek bir hizmetin gerekmektedir. Tıp fakültesi öğrencilerinin sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerle öğretim elemanları ile olan ilişkilerinin artırılması büyük önem taşımaktadır.

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

TEPDAD Ulusal Standartları

Ulusal Standartlar	Temel Standartlar	Gelişim Standartları
5. Program Değerlendirme	5.1. Program Değerlendirme Sisteminin Yapısı 5.2. Program Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı	Program değerlendirme sisteminin düzenli olarak öğrencilerin başarılarını izliyor olması gerekmektedir. Program değerlendirme sonuçları programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesine olanak sağlayacak şekilde raporlanmalıdır. Dış değerlendirme yöntem ve tekniklerinin işe koşuluyor olması son derece önemlidir.
6. Akademik Kadro	6.1. Akademik Kadro Politikası 6.2. Akademik Kadronun Sürekli Mesleki Gelişimi	Akademik kadronun seçimi ve yükseltmeler mutlaka liyakat temelli olmalı. Akademik kadronun görev ve sorumluluklarının çalışma alanlarına göre düzenlenmiş olması gerekmektedir. Planlı yapılan sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin sunuluyor olması büyük önem taşımaktadır. Kadronun seçimi ve unvan yükseltme aşamalarında genel kriterlerin yanı sıra eğitime ilişkin ek kriterlerin bulunması gerekmektedir. Sürekli mesleki gelişimin idari kadro tarafından ekonomik olarak destekleniyor olması gerekmektedir.
7. Altyapı ve Olanaklar	7.1. Altyapı ve Eğitsel Olanaklar 7.2. Mali Olanaklar	Eğitim programının yapısına ve öğrenci sayısına uygun şekilde düzenlenmiş sınıf ve laboratuvarların olması gerekmektedir. Öğrencilerin akademik gelişimlerine destek olabilecek kütüphane gibi destekleyici çalışma alanları olmalıdır. Klinik eğitimler için hastanelerde gerekli ortamların ayarlanmış olması önemlidir. Altyapı olanaklarının sürekli yenilenebilmesi için kaynakların etkili bir şekilde kullanılması önemlidir. Tüm öğrenciler için bireysel veya ekip olarak çalışabileceği ortamların varlığı son derece önemlidir.

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

TEPDAD Ulusal Standartları

Ulusal Standartlar	Temel Standartlar	Gelişim Standartları	
8. Örgütlenme, Yönetim ve Yürütme	8.1. Örgütlenme	Eğitim programının yapısına uygun bir şekilde örgütlenmenin yapılmış olması ve tüm görev ve sorumlulukların mevzuatla tanımlanmış olması gerekmektedir.	Yönetim alanında gelişim programlarına katılımın teşvik edilmesi gerekmektedir.
	8.2. Yönetim	Klinik eğitim için kullanılan hastane ortamlarının eğitimi temel olarak yapılandırılmış olması gerekmektedir.	
	8.3. Yürütme	Eğitim programlarının düzenlenmesi konusunda özerk bir yapıya sahip olmalı ve eğitime ilişkin karar ve süreçleri belgelendirmelidir.	
9. Sürekli Yenilenme ve Gelişim	9.1. Sürekli Yenilenme ve Gelişim Düzenneği	Sürekli yenilenme ve gelişim düzenneğinin fakültenin amaçlarıyla örtüşmesi gerekmektedir.	
	9.2. Sürekli Yenilenme ve Gelişim Alanları	Tıp fakültesinin sürekli yenilenme ve gelişim alanları eğitim programının amaç ve hedeflerini, altyapı olanaklarını, ölçme değerlendirme süreçlerini ve akademik ve idari kadronun gelişmesini kapsayacak nitelikte olmalıdır.	

Tablo 21’de belirtilen ilgili standartlar sürekli olarak güncellenip yenilenmesine karşın 2018 yılında dünya standartlarındaki artış ve teknolojik alandaki gelişmeler neticesinde söz konusu standartlarda kapsamlı bir değişime gidilmiştir. Son yıllarda ise pandemi koşullarının getirmiş olduğu yeni eğitim-öğretim koşullarına uygun standartların geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerle 2021 yılından itibaren geçerli olması koşuluyla tıp eğitimi akreditasyonunda kullanılacak yeni standartlar oluşturulmuştur. Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları’nı amaç-hedefler, eğitim programının yapısı-içeriği, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrenci, program değerlendirme, akademik kadro, altyapı-olanaklar, örgütlenme-yönetim-yürütme ve sürekli yenilenme-gelişim başlıkları altında toplamak mümkündür. Özetle, dokuz ana başlık altında toplanan standartlarda 66 temel ve 29 gelişim standardı bulunmaktadır.

Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK). 2009 yılında Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlar Konseyi (FEFKON) tarafından yapılan faaliyetler neticesinde kurulan FEDEK YÖK tarafından 2010 yılında “Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi” almaya hak kazanmıştır. Farklı disiplinlerdeki Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri’ndeki kalite değerlendirme süreçlerini yaparak yükseköğretim kurumlarının ilgili bölümlerine bilgilendirme faaliyetlerinde bulunan FEDEK Türkiye yükseköğretiminde kalite ve yeterliliklerin arttırılmasını hedeflemektedir. Ayrıca değerlendirme süreçlerinde standartlara ulaşan kurumlara ilişkin bilgileri eğitim paydaşlarına ulaştırmak ve ilgili yükseköğretim kurumlarındaki öğretim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi FEDEK’in temel amaçları arasında yer almaktadır (FEDEK, 2023). FEDEK’in kuruluşuna ilişkin tarihçeye, amacına, dış değerlendirme ve yetkilendirmeye ilişkin bilgilere, kalite politikasına ve uluslararası üyeliklerine Tablo 22’ de ulaşılabilir.

Tablo 22

FEDEK'e İlişkin Genel Bilgiler

	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Uluslararası Üyelikler
FEDEK	Dernek haline geliş- 2009	Kalite değerlendirme süreçlerini yaparak yükseköğretim kurumlarının ilgili bölümlerine bilgilendirme faaliyetlerinde bulunmak Türkiye yükseköğretiminde kalite ve yeterlilikleri arttırmak Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim programlarını geliştirmek ve iyileştirilmek	2010 yılında YÖK tarafından tanınarak Kalite Değerlendirme ve Tescil Belgesi almıştır. Türkiye'de YÖKAK tarafından art arda beş kez yetkilendirilerek 2028 yılına kadar yetki belgesine sahip olmuştur.	CEENQA

Tablo 22'de görüleceği üzere FEDEK yükseköğretim kurumlarının ilgili bölümlerinde eğitim-öğretimin kalitesini arttırırken topluma hizmetin kalitesinin de yükseltilmesini hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için FEDEK'in yapmış olduğu bazı faaliyetler aşağıda sıralanmaktadır;

- Yükseköğretim kurumlarının Fen Edebiyat Fakültesi (FEF) öğretim programlarını değerlendirip akredite etmek,
- Değerlendirme süreçlerinde yer alacak kişilerin seçimlerini yapmak ve eğitim süreçlerini üstlenmek,
- Değerlendirme süreçlerinden geçen yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ve öğretim elemanlarının bilgilendirilmesini sağlamak,
- FEF programlarını paydaşların gereksinimleri doğrultusunda periyodik olarak izleyerek, program değerlendirme süreçlerinde kullanılan ölçütlerin belirlenmesini sağlamak,
- Ulusal ve uluslararası konferans, çalıştay, seminer, panel vb. faaliyetler düzenleyerek bu çalışmalarda sorumluluk alanlara destek vermek,
- Ulusal ve uluslararası kuruluşlara üye olarak karşılıklı tanınma anlaşmalarını yapmak,

- Yükseköğretim kurumlarının FEF programlarının değerlendirme süreçlerinin niteliğini iyileştirebilmek amacıyla her türlü bilgi ve belgelere ulaşarak bu bilgi ve belgelerin ulaşılabilirliğini arttırmak (FEDEK Tüzüğü, 2012).

FEDEK program değerlendirme aşamaları yükseköğretim kurumunun hazırlamış olduğu öz değerlendirme raporunun incelenmesi, saha ziyaretinin yapılması ve değerlendirci takımının kuruma ilişkin rapor hazırlaması süreçlerini içermektedir. İlgili süreçleri başarıyla tamamlayan kurumlara ise FEF Öğretim Programları Akreditasyon Kurulu (FEFAK) tarafından beş yıl geçerli olmak koşuluyla akreditasyon belgesi verilmektedir. FEFAK yükseköğretim kurumlarının FEF lisans ve lisansüstü programlarında akreditasyonu için detaylı bir program hazırlamak, bu programı uygulamak ve akreditasyona ilişkin kararları almakla yükümlüdür. Ayrıca akreditasyonda görev alacak değerlendircilerin seçimi ve bu değerlendiricilerin eğitim süreçleri FEFAK'ın sorumluluğundadır. (FEDEK Çalışma Esasları Yönetmeliği, 2012).

FEF programlarının program değerlendirmeleri sürecinde kullanılacak olan FEDEK Değerlendirme ölçütleri akreditasyonda programların sağlaması gereken kanıtlar ve göstergeleri içermektedir. FEDEK değerlendirme ölçütleri yükseköğretim kurumlarının FEF programlarında kalite güvencesinin garanti altına alınabilmesi ve ilgili programların sürekli gelişebilmesi amacıyla hazırlanmaktadır. FEDEK Değerlendirme Ölçütleri genel ölçütler ve programa özgü ölçütler olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar (FEDEK Değerlendirme Ölçütleri, 2023). FEDEK Değerlendirme Ölçütlerine ilişkin bilgilere Tablo 23'te ulaşılabilir.

Tablo 23

FEDEK Değerlendirme Ölçütleri

Öğrenciler	İlgili programa kabul edilecek öğrencilerin programda hedeflenen çıktılara sahip olabilecek altyapıya sahip olmaları gerekmektedir. Değerlendirme süreçlerinde kullanılan ölçütlerin (yatay-dikey geçiş, yandal çift anadal) detaylı bir şekilde açıklanması, tutarlı olması ve uygulanması son derece önemlidir. Programın ulusal ve uluslararası öğrenci hareketliliğini teşvik etmesi gerekmektedir. Programın öğrencilerin kariyer planlarına ilişkin destek verebilecek bir danışmanlık hizmetinin bulunması gerekmektedir. Öğrenci memnuniyetine ilişkin mutlaka değerlendirmeler yapılmalı ve ilgili değerlendirmeler birim ve öğrencilerle paylaşılmalı
Program Öğretim Amaçları	Her programın öğretim amaçlarının belirlenmiş olması ve bu amaçların kurum misyon ve vizyonu ile örtüşüyor olması büyük önem taşımaktadır. Her bir FEF programındaki öğretim amaçlarına ne derecede ulaşıldığı kanıtlarıyla ispat edilmelidir.
Program Çıktıları	Program çıktılarının programa ilişkin tüm bilgi, beceri ve davranış biçimlerini içeriyor olması gerekmektedir. Program çıktılarının ulaşılabilir düzeyini gösteren geçerli ve güvenilir bir ölçme değerlendirme sisteminin kullanılıyor olması gerekmektedir. Mezun olmaya hak kazanan öğrencilerin program çıktılarında sahip oldukları izleme yöntemleriyle ortaya çıkarılmalıdır.
Sürekli İyileştirme	Her bir programda oluşturulan ölçme değerlendirme süreçlerinin sonucunda elde edilen veriler yardımıyla programın sürekli iyileştirilmesine ilişkin kanıtların bulunması büyük önem taşımaktadır. İlgili verilerin somut dayanakları olmalıdır.
Öğretim Planı	Öğretim planının programın eğitim amaçlarını ve çıktılarını desteklemesi gerekmektedir. Öğretim planının sürekliliğini sağlayabilecek bir öğretim sisteminin varlığı büyük önem taşımaktadır. Öğretim planının hedefe ulaşabilmesi için bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılacağına garanti altına alınması gerekmektedir. Öğretim planında programın içeriğini tamamlayacak şekilde seçmeli ders bulunmalıdır.
Öğretim Kadrosu	Öğretim kadrosunun tüm paydaşlarla ilişki kurabilecek şekilde hem nicel hem de nitel olarak yeterli olması beklenmektedir. Öğretim kadrosu ilgili programı nitelikli bir şekilde sürdürebilmeli, geliştirebilmeli ve değerlendirebilmelidir. Öğretim elemanı kadrosu atamalarında veya unvan yükseltme süreçlerinde bir yöntemin olması ve uygulanması gerekmektedir.
Altyapı	Fiziki mekanların (sınıf, laboratuvar vb.) öğretim amaç ve program çıktılarına destek verebilecek düzeyde olması gerekmektedir. Ders dışı etkinliklerin yapılabilmesine, öğrencilerin sosyal gereksinimlerine cevap veren ve öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilişki kurabilecekleri bir altyapının varlığı büyük önem taşımaktadır. Engelli öğrenciler için fiziki ortamlarda gerekli düzenlemelerin ve önlemlerin alınmış olması gerekmektedir. Tüm fiziki ortamlarda güvenlik önlemleri alınmalıdır.
Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar	İdari destek ve parasal kaynakların etkili bir şekilde dağıtımının sağlanacağı sistemin varlığı son derece önemlidir. Parasal desteğin öğretim kadrosunun niteliklerini koruyabilecek, geliştirebilecek ve yeni öğretim elemanlarını programa çekecek düzeyde olması önemlidir. Programların kalitelerini garanti altına alabilecekleri gereken altyapının sağlanması için para kaynağının yeterli olması gerekmektedir. Programın niteliğinin sürdürülebilmesine yardım olabilecek destek personeli hem sayı hem de nitelik açısından yeterli olmalıdır.
Yönetim Yapısı	Yükseköğretim kurumlarında bulunan tüm birimlerin birbirleri ile ilişkileri tanımlanmış olmalıdır. Yönetim içindeki işleyişi denetleyecek bir sistemin olması gerekmektedir.

Tablo 23'te sunulan ve FEDEK tarafından hazırlanan genel ve programa özgü ölçütlerin amacı tüm eğitim paydaşlarının ihtiyaçlarını cevap vererek lisans düzeyinde FEF programlarının ölçütler yardımıyla kalite güvencelerini garanti altına almak ve ilgili programların periyodik olarak iyileştirilmesine katkı sunmaktır. Akredite olabilmek için başvuruda bulunan yükseköğretim kurumlarının genel ve programa özgü ölçütleri yerine getirdiklerinin kabul ettiği beklenmektedir. FEDEK değerlendirme ölçütleri değişen ve gelişen koşullar dikkate alınarak güncellenebilmekte veya ek ölçütler oluşturulabilmektedir.

FEDEK tarafından yapılan akreditasyon çalışmaları ziyaret öncesi yapılacaklar, kurum ziyareti ve ziyaret sonrası yapılacaklar olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır. Kurum ziyaretinden önce gerçekleştirilen ilk aşama olan ziyaret öncesi etkinliklerin programların niteliğini objektif bir şekilde değerlendirebilecek değerlendirme takımının oluşturulması ve kurum ziyareti sürecinde istenecek ek bilgilerin belirlenebilmesi gibi temel amaçları bulunmaktadır. Kurum ziyareti sürecinde değerlendiricilerin öz değerlendirme raporunu incelemeleri bir bu öz değerlendirme raporunda sunulan bilgi ve belgeleri yerinde görmeleri beklenmektedir. Son aşamada ise değerlendirici takımının saha ziyaretini yaptıktan sonra nihai raporu hazırlamaları gerekmektedir. Akreditasyon kararlarında son söz hakkına sahip olan FEDEK değerlendirme ekibi tarafından sunulan rapor kapsamında programların beş veya iki yıl süreyle akredite edilmesi veya akredite edilmemesi şeklinde karar verebilir (FEDEK Değerlendirme ve Akreditasyon Uygulama Esasları Yönergesi, 2022).

Ulusal Düzeyde Akreditasyonun Kurumsallaşma Sürecine Yönelik Gelişmelere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Ulusal düzeyde akreditasyonun kurumsallaşmasına ilişkin gelişmeler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmaktadır.

20 Eylül 2005 tarihinde yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ile YÖDEK'in kurulması kalite kültürünün kurumsal anlamda ön plana çıkarılmasına ilişkin en önemli adımlardan biridir (YÖKAK, 2020a). İlgili yönetmelik kapsamında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) oluşturulmuştur. YÖDEK YÖK'ün stratejik planı ve hedeflerini göz önünde bulundurarak kurumların akademik

ve idari hizmetlerinin değerlendirilmesini ve geliştirilmesini, kalitelerinin geliştirilmesini (Yönetmelik, 2005) amaçlayan bağımsız bir kuruluştur. 2005 yılında yürürlüğe giren ve kurum dışı değerlendirme, uluslararası katılım, öğrenci katılımı, öz değerlendirme ve sonuçların yayımlanmasını kapsayan söz konusu yönetmeliğin ENQA tarafından ortaya konan ilkelerle benzerlikler gösterdiği belirtilebilir. ADEK'in kurulması ile her yükseköğretim kurumunun yıllık hazırlamış oldukları ADEK raporlarını YÖK'e iletmeleri zorunlu olmuştur. Yükseköğretim alanında gerçekleşen değişim ve dönüşümler sonucunda 2011 yılında 6111 sayılı kanun ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda değişiklikler yapılmış ve bu değişikliklerle birlikte eğitim-öğretim hizmetlerinin sürekli iyileştirilmesi hedefiyle iç ve dış kalite güvencesi uygulamaları ilgili kanunlarda yer almıştır.

23 Temmuz 2015 tarihinde 29423 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile uluslararası boyutta gerçekleşen gelişmelerin de etkisiyle YÖKAK oluşturulmuştur. Bu yönetmeliğin çıkarılması ile YÖDEK geçerliliğini yitirmiştir. YÖKAK'ın temel görevlerini üç başlık altında toplamak mümkündür. Bu başlıklar şunlardır;

- Kalite kültürünün yaygınlaştırılması,
- Akreditasyona ilişkin kalite göstergelerini belirlemek,
- Akreditasyon kuruluşlarına yetki vermek (Yönetmelik, 2015).

2015 yılında yürürlüğe konan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'nin yayınlanmasıyla kurulan YÖKAK'ın Yükseköğretim Genel Kurulu'na danışman niteliğinde görevler üstlendiği ifade edilebilir. İlgili yönetmeliğin 8. maddesine bakıldığında YÖKAK'ın detaylı olarak görevleri şunlardır;

- Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyona ilişkin ulusal politikaları belirleyerek ve Genel Kurul'un onayına sunmak,
- Yükseköğretim kurumlarının iç kalite güvence sistemlerini kurmaları sürecinde ilgili kurumlara rehberlik etmek,
- Yükseköğretimde kalite kültürüne ilişki farkındalık oluşturup kalite kültürünün yaygınlaştırılmasını sağlamak,
- Ulusal ve uluslararası araştırmaları takip edip kalite güvence sistemlerinin iyileştirilmelerine ilişkin çalışmalar yapmak,
- Akreditasyonda ön planda olacak ilke ve standartları oluşturup Genel Kurul'un onayına sunmak,

- Yükseköğretim Genel Kurulu'na kabul görmüş akreditasyona ilişkin süreçleri yükseköğretim kurumlarının tanımlarını sağlamak,
- Yükseköğretim kurumlarına tavsiye raporları hazırlayarak ilgili kurumların öz değerlendirme süreçlerinde rehber olmak,
- 5 (beş) yılda bir periyodik olarak yapılması ön görülen dış değerlendirme süreçlerini göz ardı eden yükseköğretim kurumları hakkında Genel Kurul'a bilgi verip değerlendirme süreçlerini talep etmek,
- Kalite değerlendirme süreçlerinde yaşanan aksaklıkları ve çözüm önerilerini Genel Kurul'a sunmak (Yönetmelik, 2015).

Bu görevlerin etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için YÖKAK bünyesinde farklı komisyonlar oluşturulmuştur. Bu komisyonlar ve komisyonların üstlendiği görevler Tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 24

YÖKAK Bünyesindeki Komisyonlar ve Görevleri

Komisyon	Görevi
Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Komisyonu	-Kurumsal dış değerlendirme takviminin belirlenmesi, -Değerlendirici eğitimlerinin verilmesi, -Değerlendirici takımlarının oluşturulması, -Kurum İçi Değerlendirme Raporu (KİDR) ve Kurum Geri Bildirim Raporu (KGBR)'nin incelenerek kurula sunulması, -İtirazların değerlendirilerek kurula sunulması.
Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşlarının Tanınması ve Yetkilendirilmesi Komisyonu	-Tescil başvurularının değerlendirilerek kurula sunulması, -Kurumların akreditasyon belgelerinin YÖK'e sunulması, -İtirazların değerlendirilerek kurula sunulması.
Tanıtım ve Paydaş İlişkileri Komisyonu	-Yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin yaygınlaştırılması, -İç ve dış paydaşlardan görüşlerin toplanması, -Çeşitli araçlar yardımıyla kamuoyunun bilgilendirilmesi.
Uluslararası İlişkiler Komisyonu	-Yükseköğretimde kalite güvencesine ilişkin uluslararası ilkelerin takip edilmesi, -Yurt dışındaki kuruluşlarla iş birliği yapılması, -Uluslararası paydaşlarla çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi, -Uluslararası uzmanlarla kalite güvencesine ilişkin ilişkilerin güçlendirilmesi;
İtiraz ve Şikâyet Komisyonu	-Kurumsal akreditasyon programı kapsamında gelecek olan itirazların değerlendirilip sonuçların kurula iletilmesi, -Kurumsal dış değerlendirme programı kapsamında KGBR'ye yapılacak itirazların değerlendirilip sonuçların kurula iletilmesi,
Bilimsel Araştırmalar ve Değerlendirme Süreçleri Etik Komisyonu	-Dış değerlendirme süreçlerinde etik kurallara aykırı faaliyetlerin incelenip sonuçların kurula iletilmesi, -Akreditasyon kuruluşlarının etik ilkelere aykırı faaliyetlerinin incelenmesi,

(Devam ediyor)

Tablo 24 (Devam)

YÖKAK Bünyesindeki Komisyonlar ve Görevleri

Komisyon	Görevi
Öğrenci Komisyonu	-Yükseköğretimde kalite güvencesine ilişkin yapılan çalışmaların öğrencilere tarafından içselleştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması, -Yükseköğretimde kaliteye ilişkin yapılan çalışmalara öğrenci katılımının teşvik edilmesi, -Değerlendirme programlarında yer alacak öğrenci değerlendiricilerin belirlenip Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Komisyonu'na iletilmesi

Tablo 24 incelendiğinde YÖKAK'ın komisyonlar yardımıyla yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari yapılanma ile uyumlu bir kalite güvence sistemine kapsayıcı ve katılımcı bir destek anlayışında olduğu belirtilebilir. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesine ilişkin faaliyetlerin planlanması, uygulanması ve iyileştirilmesi süreçlerinde farklı komisyonlar yardımıyla YÖKAK tarafından yapılması hem iç hem de dış kalite güvence sistemlerinin ulusal ve uluslararası bağlamda oluşturulabilmesi için önemli bir adımdır. YÖKAK bünyesinde özellikle öğrenci katılımına önem veriliyor oluşu ise kalite kültürünün tüm paydaşlar tarafından içselleştirilmesi kapsamında dikkat çekici bir gelişmedir. Ek olarak Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında önemli bir başlık olan “nitelikli eğitim” hedefine ulaşılabilmesinde kalite odaklı nitelikli eğitim sisteminin oluşturulabilmesinde YÖKAK bünyesinde yer alan komisyonların çalışmalarının değerli katkılar sunacağı ifade edilebilir (2019-2023 YÖKAK Stratejik Plan, 2023).

Türkiye yükseköğretiminde kalite güvence sistemlerinin oluşturulabilmesi için önemli bir yapı olarak kurulan YÖKAK'ın en temel amaçlarından biri yükseköğretim kurumlarındaki eğitim öğretim süreçlerinin, akademik-idari yapının ve araştırma faaliyetlerinin kalite güvence boyutunda değerlendirmesini yapmaktır (Yönetmelik, 2018) Benzer şekilde yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir bir eğitim-öğretim zemininde gelişime açık kurumlar olarak ortaya çıkabilmelerinde YÖKAK'ın verebileceği muhtemel katkı göz ardı edilemez bir gerçektir. Kalite güvence sistemlerinin yaygınlaştırılması hedefine ulaşabilmek için 2015 yılında çıkarılan yönetmelik ile yükseköğretim kurumlarının KİDR hazırlaması yasal bir zemine oturtulmuştur. Bu bağlamda KİDR dış değerlendirme süreçlerinin en önemli parçalarından biri haline gelmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme süreçleri en az beş yılda bir kez YÖKAK tarafından belirlenen dış değerlendiriciler veya Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi'ne sahip bağımsız kuruluşları tarafından yürütülmektedir (Yönetmelik, 2015). Kurumsal dış değerlendirme süreçlerini uluslararası standartlar göz önünde bulundurularak ilgili kurumun misyon, vizyon ve hedeflerinin birbiriyle uyumunu iç ve dış paydaşların görüşlerinin elde edilerek yapılan bir değerlendirme süreci olarak açıklamak mümkündür (YÖKAK, 2017). YÖKAK bu çalışmalarla yükseköğretim kurumlarının gelişmeye açık yönlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır (YÖKAK, 2021). 20 üniversitenin katıldığı ve 2016 yılında başlayan kurumsal dış değerlendirme sürecine ilişkin raporlar kamuoyu ile paylaşılmış ve nitelikli eğitime ilişkin farkındalığın oluşturulması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, YÖKAK üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma ve geliştirme performansları ile toplumsal katkı ve yönetim sistemine dair süreçleri KİDR üzerinden değerlendirerek üniversitenin gelişmeye açık yönlerini belirlemeyi amaçlamıştır (YÖKAK, 2021).

Kurumsal dış değerlendirme süreçlerinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

- Kurumun misyonu, vizyonu ve hedefleri nelerdir?
- Kurum bu hedeflere ulaşabilmek için ne yapmaktadır?
- Kurum hedeflerine ulaşıp ulaşmadığından nasıl emin olmaktadır?
- Kurumda sürekli iyileştirme faaliyetlerinin nasıl yapıldığına ilişkin bir plan var mıdır? (YÖKAK 2017).

YÖKAK tarafından kurumsal dış değerlendirmelerine ilişkin yapılan çalışmaları Kurumsal Dış Değerlendirme Programı (KDDP), Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) ve İzleme Programı (İP) olmak üzere üç farklı başlık altında incelemek mümkündür. KDDP Kurumsal Dış Değerlendirme Komisyonu tarafından oluşturulan değerlendirme takımlarının sorumluluğundadır. İlgili değerlendirme takımları görüşme, gözlem, doküman inceleme, ekip tartışması gibi yöntemlerden faydalanarak kurumsal dış değerlendirme süreçlerini bilimsel bir temele dayandırmaktadırlar (YÖKAK, 2017). Kurumsal dış değerlendirme süreci KİDR yardımıyla yapılan ön değerlendirme, kuruma yapılan ziyaret ve ziyaret sonrası yapılan faaliyetler olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. KİDR yardımıyla yapılacak ön değerlendirmenin kuruma ilişkin yeterli bilgiye ulaşabilmek, değerlendirme süreçlerinde yer alacak kişilerin hazır bulunuşluğunu artırmak ve ziyaret öncesinde veya ziyaret esnasında kurumdan istenecek belgelere ilişkin bir plan yapmak gibi temel hedefleri bulunmaktadır. Böylece

değerlendirme sürecinden geçecek olan kurumun hazırlamış olduğu iç değerlendirme raporu sayesinde saha ziyaretinin nasıl planlanacağına ilişkin çalışmalar yapılabilir. Kuruma yapılacak olan değerlendirme ziyaretinin amaçları ise aşağıda belirtilmektedir;

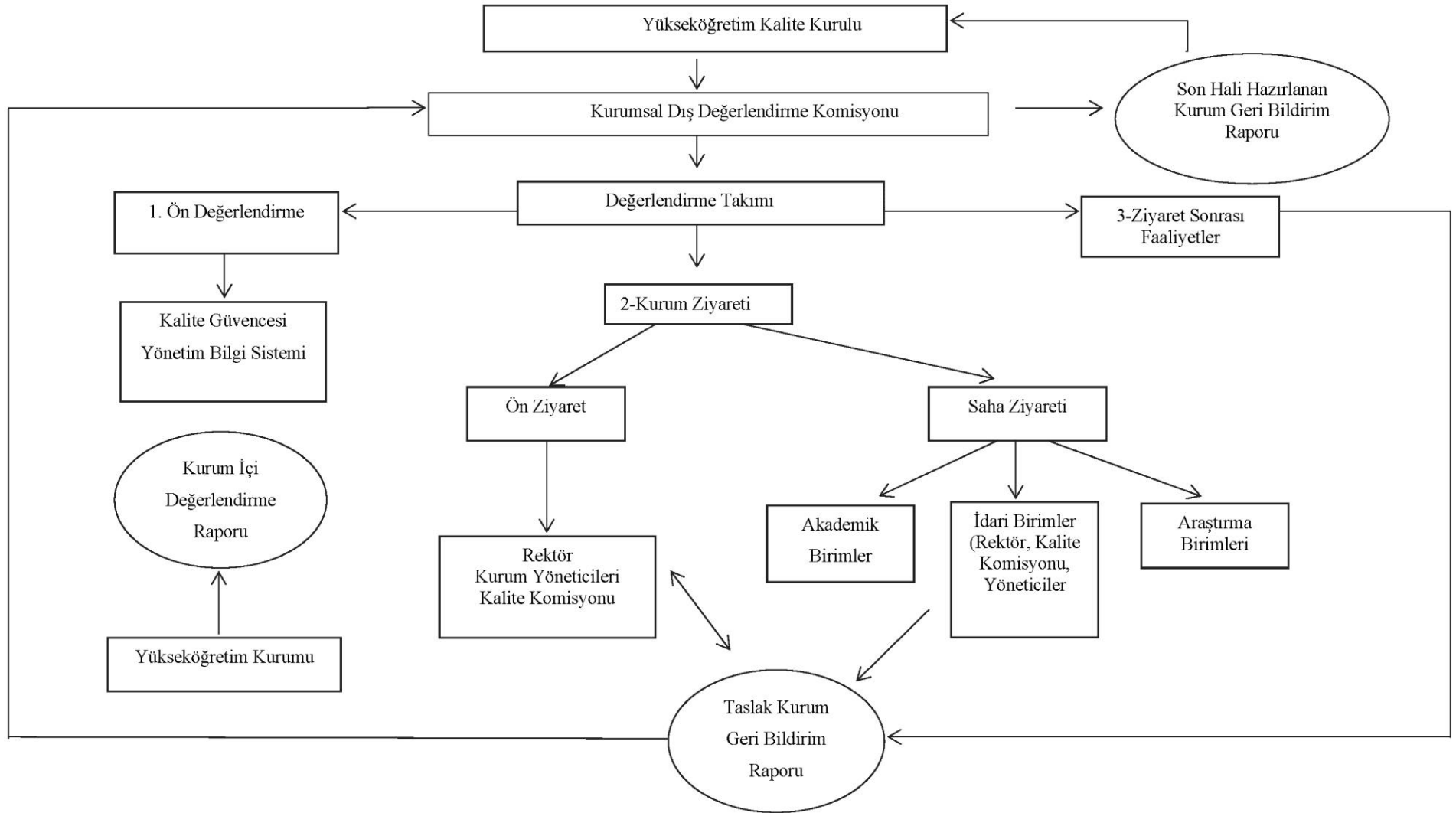
- KİDR kapsamında eksiklik görülen veya açıklanamayan unsurların değerlendirilmesi,
- Değerlendirilmesi yapılan yükseköğretim kurumunun güçlü ve eksik kaldığı noktaların belirlenmesine destek olmak,
- Yükseköğretim kurumunca hazırlanan bilgi ve belgeleri yerinde incelemek,
- Kurum ziyareti sonunda verilen “Çıkış Bildirimi” vasıtasıyla yükseköğretim kurumunda kalite kültürünün yaygınlaşmasını sağlayarak sürekli gelişme prensibinin yerleşmesini sağlamak (YÖKAK, 2020a).

Kurum ziyareti bir gün boyunca süren ön saha ziyareti yapılarak başlamakta ve ilgili ön saha ziyareti değerlendiricilerin yükseköğretim kurumunun rektörü ve kalite komisyonlarıyla tanışıp kurumun genel işleyişine ilişkin bilgilerin edinmesini kapsamaktadır. Ön saha ziyaretinde edinilecek bilgiler yardımıyla saha ziyareti programının detaylarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ön saha ziyareti tamamlandıktan sonra saha ziyareti süreci başlamakta ve saha ziyareti süreci üç gün sürmektedir. Saha ziyaretinde değerlendirme sürecinde ilgili kurumun paydaşları olan rektör, senato üyeleri, akademik personel, öğrencilerle görüşmeler yapılarak Kurum Değerlendirme Formu ve Çıkış Bildirimi hazırlanarak ilgili dosyalar YÖK ile paylaşılır. Saha ziyareti tamamlandıktan sonra değerlendirme süreçlerinden geçen yükseköğretim kurumunun Değerlendirme Takımının Ziyaret Edilen Kurum Tarafından Değerlendirilme Formu’nu doldurması ve ilgili formu YÖKAK’a göndermesi gereklidir (YÖKAK, 2017).

Ziyaret sonrası evrede yükseköğretim kurumunun ek görüş belirtme imkânına sahip olması ve aynı dönemlerde farklı yükseköğretim kurumlarında yapılmış olan değerlendirmelerle tutarlılık sağlamak hedeflenmektedir. Değerlendirme ziyareti sonrasında değerlendiriciler tarafından taslak Kurum Geri Bildirim Raporu (KGBR) hazırlanarak üç hafta içinde ilgili rapor YÖK ile paylaşılarak raporda düzeltilmesi veya iyileştirilmesi gereken noktalara ilişkin tavsiyeler alınır. Nihai KGBR’nin YÖKAK ve değerlendirilmesi yapılan yükseköğretim kurumuna iletilmesi gerekmektedir. Güncellenen ve tutarlılık kontrollerinden geçirilen KGBR YÖKAK ve değerlendirilmesi yapılan yükseköğretim kurumunun kurumsal internet sayfalarından

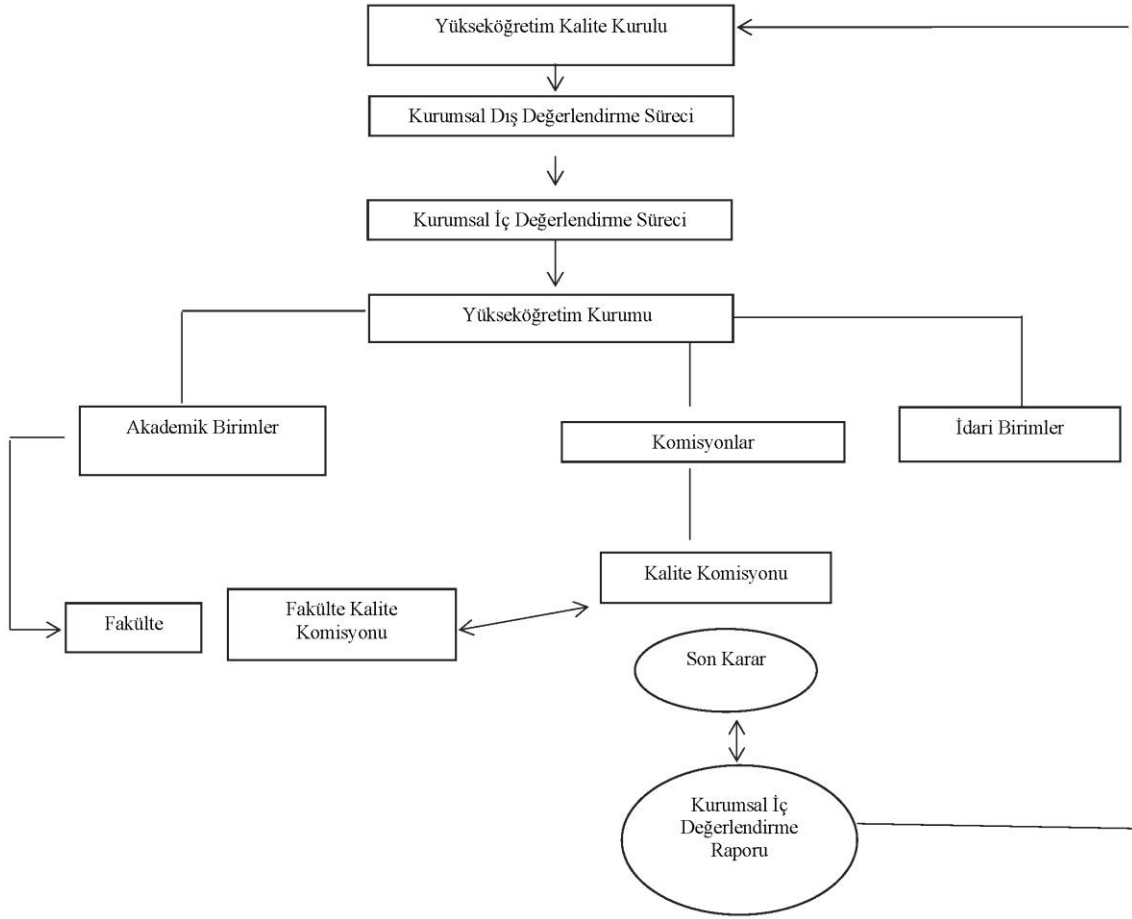
yayınlanarak şeffaf bir şekilde kamuoyuna sunulur (YÖKAK, 2017, 2020a). Türkiye yükseköğretiminde kullanılan kurumsal dış değerlendirme sürecine ilişkin süreç Şekil 5’te ulaşılabilir.





Şekil 5. Yükseköğretimde Kurumsal Dış Değerlendirme Süreci (YÖKAK, 2020c)

İç değerlendirme Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği kapsamında yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim hizmetlerinin, idari hizmet kalitelerinin, kurum içinde yapılan kaliteye ilişkin faaliyetlerin görevlendirilen değerlendirici takımlarınca değerlendirilmesi olarak açıklanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen iç değerlendirme uygulamalarının temel amacı, yükseköğretim kurumlarının güçlü yönlerini ve gelişmeye açık alanlarını belirleyerek iyileştirme faaliyetlerine olanak tanımaktır (Yönetmelik, 2018). Kurum içi değerlendirme süreçleri yükseköğretim kurumları tarafından kurulan kalite komisyonlarınca hazırlanan KİDR yardımıyla yürütülür. Türkiye yükseköğretiminde kullanılan kurumsal iç değerlendirme sürecine ilişkin süreç Şekil 6’de gösterilmektedir.



Şekil 6. Yükseköğretimde Kurumsal İç Değerlendirme Süreci (YÖKAK, 2024a)

Kurum içi değerlendirme süreçleri sonunda yükseköğretim kurumlarının her yıl KİDR hazırlamaları beklenmekte ve ilgili kurumların iç değerlendirme süreçlerine ve yapılacak olan dış değerlendirme süreçlerine destek sağlamak amaçlanmaktadır

(Yönetmelik, 2018). Yükseköğretim Kurumu Performans Değerlendirme Raporu olarak da alan yazında yerini alan KİDR yükseköğretim kurumlarının kurum içi değerlendirme ve kalite geliştirme faaliyetlerinin sonuçlarını içermektedir ve her yıl yükseköğretim kurumları tarafından periyodik olarak hazırlanması gerekmektedir (Yönetmelik, 2015). Yükseköğretim kurumlarının hazırlamakla yükümlü oldukları KİDR eğitim-öğretime ilişkin çalışmalar, kalite güvence sistemleri ve yönetim sistemi gibi ana başlıklar altında Kurum İç Değerlendirme Hazırlama Kılavuzu'nda belirtilen yönergeler kapsamında hazırlanmalıdır (Yönetmelik,2018).Yükseköğretim kurumlarının hazırlamış olduğu KİDR YÖKAK tarafından oluşturulan bir sisteme yüklenerek kurumsal dış değerlendirme süreçlerinde değerlendiricilere kurumların güçlü veya geliştirilmesi gereken yönlerinin ne olduğuna ilişkin bilgi sağlamaktadır.

2019 yılında kurumsal değerlendirmelerin geçerlik-güvenirliğin artırılması ve daha tutarlı bir şekilde yapılması amacıyla YÖKAK tarafından Dereceli Değerlendirme Anahtarı oluşturulmuştur (YÖKAK, 2021). Bu gelişmenin hemen ardından 2020 yılında ise kurumsal kalite güvence sistemlerine önemli faydalar sunabilecek KAP ve İP devreye girmiştir. KAP ile yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemleri, eğitim-öğretim hizmetleri, yönetim sistemleri, toplumsal katkıları ve araştırma ve geliştirme süreçleri “planlama, uygulama, kontrol etme ve önlem alma” döngüsü çerçevesinde Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri yardımıyla değerlendirici takımları tarafından değerlendirilmektedir. YÖKAK her yıl KAP’a dâhil edilecek yükseköğretim kurumlarını belirlemekte ve bu yükseköğretim kurumları göz önünde bulundurularak değerlendirme takımları oluşturulmaktadır. Bu değerlendirme süreçlerinde değerlendirme takımları ilgili kuruma ön ziyaret ve saha ziyareti olmak üzere iki ayrı ziyarette bulunmaktadırlar. İlgili ziyaretler sonrasında değerlendirme takımları Kurumsal Akreditasyon Raporları (KAR) hazırlamakta ve bu raporları YÖKAK’a sunmaktadırlar. YÖKAK bu raporların incelenmesinden sonra tam akreditasyon (beş yıl), koşullu akreditasyon (iki yıl) ve akreditasyonun reddi olmak üzere üç farklı akreditasyon kararı almaktadır (YÖKAK, 2023). KAP Sürecine ilişkin süreç Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Kurumsal Akreditasyon Programı Süreci (YÖKAK, 2024b)

Şekil 7 incelendiğinde KAP sürecini KDDP sürecinden ayıran en önemli özelliğin kurumsal akreditasyona ilişkin bir kararın veriliyor olduğu açıkça görülebilmektedir. KAP sonunda yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir bir kaliteye ulaşabilmesi, iç-dış kalite güvence sistemlerini sağlamlaştırması ve bir bütün olarak yükseköğretim kurumlarının uluslararası bağlamda rekabet gücünün artırılması amaçlanmaktadır (YÖKAK, 2021).

YÖKAK tarafından işe koşulan İP'ye yükseköğretim kurumları KDDP'yi takip eden en erken ikinci yılda dâhil edilmektedirler. Bu programın amacı KDDP sonunda yükseköğretim kurumlarındaki gelişim süreçlerinin değerlendirilebilmesidir. İP'nin kapsamını yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme süreçleri sonucunda hazırlanan KGBR'deki "gelişmeye açık yanlar" oluşturmaktadır. İzleme süreçlerinin etkili bir şekilde yapılabilmesi amacıyla önceden değerlendirme süreçlerinde yer alan üyelerden seçilen izleme takımları oluşturularak izleme raporlarının hazırlanması istenmektedir. İzleme takımı KGBR, KİDR gibi belgeler üzerinde ön hazırlık faaliyetlerini tamamladıktan sonra bir gün sürecek şekilde saha ziyareti gerçekleştirir ve bu ziyaret sonunda İzleme Raporu'nu hazırlar. İlgili rapor YÖKAK'a iletdikten sonra kamuoyu ile paylaşılır (YÖKAK, 2021). YÖKAK tarafından işe koşulan KDDP, KAP ve İP arasındaki benzerlikler ve farklılıklar Tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25

KDDP, KAP ve İP arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Benzerlik/Farklılıklar	KDDP	İP	KAP
Başvuru Tarihleri	Beş yılda bir kez (Zorunlu)	KDDP sonrası en erken ikinci yıl (Zorunlu)	Gönüllü
Değerlendirme Aracı	Dereceli Değerlendirme Aracı	KGBR’de yer alan gelişmeye açık yanların gelişiminin değerlendirilmesi	Dereceli Değerlendirme Aracı
Değerlendirme Süresi	3.5 gün	Bir gün	3.5 gün
Değerlendirme Takımı Üyeleri	-Takım Başkanı -Akademik Değerlendirici -İdari Değerlendirici -Uluslararası Değerlendirici -Öğrenci Değerlendirici	-Takım Başkanı -Akademik Değerlendirici -İdari Değerlendirici -Gözlemci	-Takım Başkanı -Akademik Değerlendirici -İdari Değerlendirici -Uluslararası Değerlendirici -Öğrenci Değerlendirici
Sonuç Raporu	KGBR (Kamuoyu ile paylaşılır)	İzleme Raporu (Kamuoyu ile paylaşılır)	Kurumsal Akreditasyon Raporu (Kamuoyu ile paylaşılır ve akreditasyon kararı verilir)

Özetle, YÖKAK Türkiye yükseköğretiminde kalite sistemlerinin güçlendirilebilmesi amacıyla önemli adımlar atmıştır. YÖK bünyesinde kurulan YÖKAK kuruluşundan hemen sonra Kurumsal Dış Değerlendirme Programı adlı projeyi hayata geçirerek yükseköğretim kurumlarının ilk kez değerlendirme raporlarını hazırlamasına destek olmuştur. Kurumlara ait KGBR’lerin kamuoyuna sunulması ve YÖKAK tarafından yetkilendirilmiş akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilmiş programların Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu’nda yer alması nitelikli eğitim ihtiyacına ilişkin farkındalığı artmasına katkıda bulunmuştur. 2017 yılında mali ve idari bakımdan bağımsız bir kurul kimliği kazanan YÖKAK 2019 yılında ENQA üyelik başvurusu çalışmalarına da başlamış ve 2020 yılında ise tam üyelik şansına sahip olmuştur (Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Durum Raporu, 2020). Söz konusu bu gelişme Türkiye yükseköğretim kurumlarının ihtiyaçlarına cevap verilmesi ve uluslararası standartlarla uyumlu kalite güvence sistemlerinin yapılandırılmasında önemli bir adım olmuştur.

Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmanın ikinci sorusu olan “Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’ndeki program akreditasyonunun gelişimi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmaktadır.

EPDAD Kurumsal Yapılanması ve İşleyişinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “EPDAD’ın kurumsal yapılanması ve işleyişi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Akreditasyonda herkes tarafından anlaşılan standartların, söz konusu standartları objektif bir şekilde değerlendirebilecek yüksek nitelikte değerlendiricilerin ve değerlendirme süreçlerinde son kararı verebilecek bir karar merciinin olması sürecin bilimsel temellere dayandırılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Brittingham vd., 1999). Bunun nedeni ise akreditasyonu standartlara uygunluk çerçevesinde çalışma yapan kurumların yapacağı faaliyetlerin kaliteli olarak nitelendirilebileceğidir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarında YÖKAK tarafından tescillendirilen kuruluş olan EPDAD yüksek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi ve kurumsal kalitenin sağlanabilmesi amacıyla bu alanda Türkiye’de önemli bir kuruluş olarak faaliyetlerine devam etmektedir. Bu bilgiler kapsamında EPDAD’ın tarihçesinin, ulusal ve uluslararası tanınırlıklarına ilişkin bilgilerin ve akreditasyona bakış açısının ortaya çıkarılması Türkiye’deki öğretmen yetiştirme süreçlerinde ilişkin kalite güvence sistemlerinin anlaşılabilmesi açısından fayda sağlayacaktır.

Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). Türkiye yükseköğretiminde öğretmen yetiştiren programların akreditasyonlarına ilişkin çalışmaların 1990’lı yıllarda önem kazandığı ve bu konuda çalışmalara başlandığı ifade edilebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında standartlaşma hareketlerine başlanmış ve MEB ile YÖK Başkanlığı arasında yoğun bir işbirliğine gidilmiştir. ABD ve İngiltere öğretmen yetiştirme programlarında yapılmış olan akreditasyon çalışmaları ve kalite güvence sistemleri incelenmiş ve edinilen bilgiler kapsamında öğretmen elemanlarını bilgilendirme seminerleri düzenlenmiştir

(Kavak, 1999). Ancak öğretmen yetiştirme programlarında geliştirilmeye çalışılan ulusal akreditasyon sistemi çalışması nihai bir sonuca vardiırlamayarak kaderine terk edilmiştir.

2000’li yılların başında özellikle Bologna sürecinin getirmiş olduğu atmosferle Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemleri ve akreditasyona ilişkin farkındalığın arttığı ifade edilebilir. Bu süreçlerde YÖKAK tarafından program bazlı akreditasyonun sorumluluğunu alan birçok kurum tescillendirilmiştir ve bu kurumlardan biri de EPDAD olmuştur. EPDAD’ın kuruluşuna ilişkin tarihçeye, amacına, dış değerlendirme ve yetkilendirmeye ilişkin bilgilere, kalite politikasına ve uluslararası üyeliklerine (EPDAD, 2023) Tablo 26’da ulaşılabilir.

Tablo 26

EPDAD’a İlişkin Genel Bilgiler

	Tarihçe	Amaç	Yetkilendirme	Kalite Politikası	Uluslararası Üyelikler
EPDAD	Eğitim Fakülteleri İnisiyatif Geliştirme ve Değerlendirme Çalıştayı- 20-21 Ocak 2012	Öğretmen yetiştirme süreçlerinde kalitenin artırılması	2014 yılında YÖK tarafından tanınarak Kalite Değerlendirme ve Tescil Belgesi almıştır.	Güvence verme	CEENQA
	14 Haziran 2012- EPDAD Tüzüğü’nün kabul edilmesi	Öğretmen yetiştiren kurumların sürekli gelişiminin desteklenmesi		Sürekli Öğrenme	
		Yenilikçi çalışmaların desteklenmesi		Hizmet Odaklılık	
		Akreditasyona ilişkin farkındalığın ve değerın artırılması		Değer Yaratma	
		Akreditasyon süreçlerinde özgün bir model kuruluş olmak		İş Birlikleri Geliştirme	
				Etik Davranış	
				Açıklık ve Hesap Verebilme	

Tablo 26’da görüleceği üzere öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunda uluslararası standartlara ulaşan bir kuruluş olmayı hedefleyen EPDAD 2012 yılında kurulmuştur. Türkiye yükseköğretiminde öğretmen eğitimi programlarında ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde kalite güvence sistemlerinin kurulmasını ve bu sistemlerin

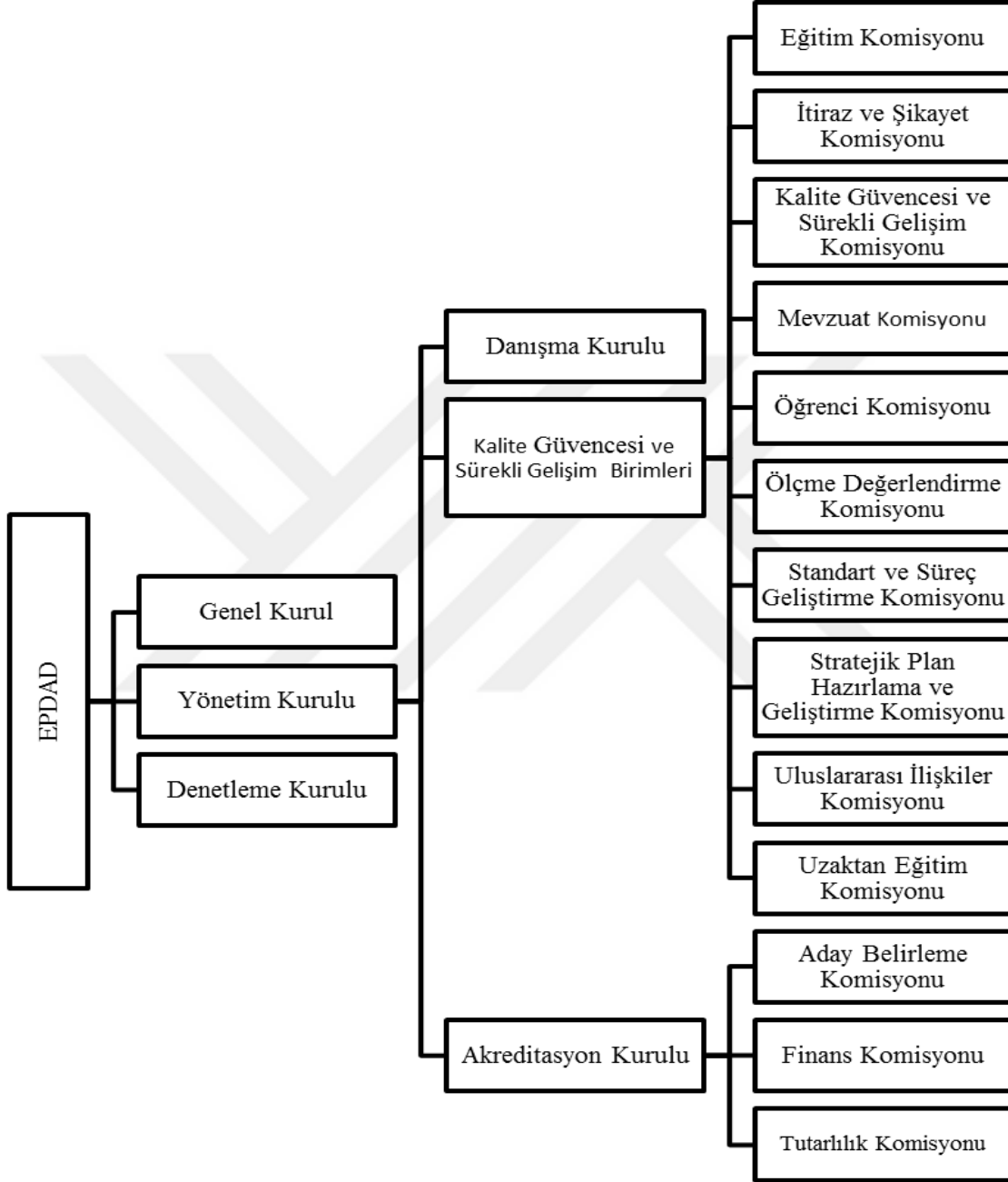
periyodik bir şekilde gözden geçirilerek iyileştirilmesini kendine misyon edinen EPDAD 2014 yılında YÖK tarafından Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi ile tanınarak (EPDAD, 2023) akreditasyon süreçlerinde daha kurumsal bir yapı haline gelmeye başlamıştır. EPDAD ve benzeri akreditasyon kuruluşlarının ortaya çıkmasında şüphesiz AYA ve ilgili alanda diploma geçerliliklerinin sağlanabilmesi amacıyla ortaya konan dört temel boyuttan biri olan “üye kalite güvence sistemlerinin üye ülkelerde kurulması” ilkesi büyük rol oynamaktadır.

YÖK Bologna süreci ile kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve bu sistemlerin geliştirilebilmesi için özellikle 2002 yılından başlayarak birçok faaliyette bulunmaya çalışmıştır. Ancak bu çabaların Türkiye yükseköğretim kurumlarında geliştirilmeye çalışılan kalite güvence sistemlerinin AYA standartlarına ulaşabilmesi düşüncesi için söz konusu yıllarda yeterli olmadığı görülmektedir. Kaliteye ilişkin çıkarılan yönetmelikler ve akreditasyona ilişkin farkındalığın artması ile belirlenen standartlar çerçevesinde akreditasyon yapan akreditasyon kuruluşlarının ortaya çıkması bu çabaların olumlu sonuçlar doğurmasına katkıda bulunmuştur. Bu kuruluşlardan biri olan EPDAD kanıt temelli akreditasyon süreçlerini işe koşup öğretmen yetiştiren kurumlara ilişkin doğru çıkarımlarda bulunmayı kendine hedef edinmiştir. EPDAD bahsi geçen temel hedefe ulaşabilmek birçok faaliyette bulunmaktadır. Bu faaliyetlerden bazıları şunlardır;

- Yükseköğretim kurumlarında öğretmenlik programlarını başvuru üzerine akredite etmek,
- Akreditasyonda değerlendirme takımlarında yer alacak kişilere eğitim hizmeti vermek,
- Yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ve öğretim elemanlarının program değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerini arttırmak,
- Tanınırlığını arttırabilmek amacıyla uluslararası anlaşmalar yapmak, ulusal ve uluslararası kuruluşlara üye olmak,
- Ulusal ve uluslararası seminer, konferans, çalıştay gibi toplantılara öncü olmak (EPDAD Tüzüğü, 2021).

Türkiye yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme programlarında güncel gelişmeleri takip edebilen ve özellikle 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış öğretmenlerin mezun olmasını amaçlayan EPDAD tüm faaliyetlerinde toplam kalite felsefesini ilke edinerek ulusal ve uluslararası standartlar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarına

hizmet vermektedir. Bu hizmetin etkili bir şekilde verilebilmesi için kurumsal yapılanma süreçlerini kurulduğu tarihten itibaren sürekli iyileştirmeye çalışan EPDAD'ın teşkilat yapısı Şekil 8'de gösterilmektedir.



Şekil 8. EPDAD Teşkilat Yapısı

EPDAD Genel Kurulu teşkilat yapısı içerisinde en fazla yetkilerle donatılan kurul olarak çalışmalarını yürütmektedir. Yasalar ve tüzükler yardımıyla ihtiyaç duyulan kararların alınması, finansal çalışmalara ilişkin planlamaların yapılması,

Yönetim ve Denetim Kurulu'nda yer alacak asil ve yedek bireylerin seçilmesi, EPDAD'ın uluslararası çalışmalarda yer almasının sağlanması, ulusal ve uluslararası kurumlarla işbirliğinin geliştirilmesi, Yönetim Kurulu tarafından sunulan önerilerin detaylı bir şekilde incelenerek gerekli kararların alınması EPDAD Genel Kurulu'nun temel görevleri arasında yer almaktadır (EPDAD Tüzüğü, 2021).

EPDAD Yönetim Kurulu'nda yer alacak asil veya yedek üyeler Genel kurul tarafından seçilmekte ve üç yıl süreyle görev yapmaktadırlar. Yönetim Kurulu'nda görev yapan üyelerin gönüllülük esası çerçevesinde çalışmalarını yürütmesi beklenmektedir. EPDAD Yönetim Kurulu'nun görevleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- EPDAD Genel Kurulu tarafından alınan kararların etkili bir şekilde uygulanması,
- Yasa ve tüzükler göz önünde bulundurularak planlamaların yapılması, kararların alınması ve uygulanması,
- Çalışma dönemine ilişkin planlamaların yapıp Genel Kurul'un onayına sunulması,
- Çalışma dönemlerine ilişkin raporların hazırlanarak Genel Kurul'un bilgilendirilmesi,
- Öğretmenlik Eğitimi Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu'nun (EFAK) yapısına ve çalışma esaslarına ilişkin esasların ve yönetmeliklerin hazırlanması ve Genel Kurul'un onayına sunulması,
- İhtiyaç duyulan zamanlarda yeni kurulların oluşturularak ilgili kurullara ilişkin önerilerin geliştirilmesi,
- Dernek statüsünde faaliyetlerini sürdüren EPDAD'ın amaçlarına uygun bir şekilde ulusal veya uluslararası iş birliğinin geliştirilmesine yönelik planlamalar yapılması ve bu planların uygulama boyutuna taşınması,
- İhtiyaç duyulması halinde EPDAD tüzüğünde gerekli değişikliklerin yapılmasına ilişkin çalışmaların yapılarak Genel Kurul'a bilgi verilmesi (EPDAD Tüzüğü, 2021).

Herhangi bir sistemin, kurumun veya sistemin amaçlarına ulaşabilmesi için iç kontrol sistemleri yardımıyla etkililiğinin değerlendirmesi önem arz etmektedir. Benzer şekilde denetlenecek sistemin veya kuruluşun faaliyetlerinin veya organizasyon yapısının bilimsel yöntemler yardımıyla analiz edilmesi, varsa eksikliklerinin belirlenmesi ve iyileştirmeye dönük önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu kapsam

çerçevesinde oluşturulan EPDAD Denetleme Kurulu belirlenen amaçlar bağlamında faaliyetlerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ve belgelendirme süreçlerinin yönetmelikleri uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığını yılda iki kez denetleyerek, ilgili denetleme raporlarını EPDAD Yönetim Kurulu'na iletmekle sorumludur (EPDAD Tüzüğü, 2021).

EPDAD teşkilat yapısı içinde EFAK akreditasyona ilişkin çalışmaların yapılmasından ve yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerinde programların değerlendirilmesinden sorumludur. Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi amacıyla akreditasyona ilişkin detaylı bir planlamanın yapılması, bu planların uygulanması ve akreditasyonda olumlu veya olumsuz kararların alınması EFAK tarafından yapılır. Bu süreçlerde program değerlendirme takımlarında yer alacak üyelerin belirlenmesi ve program değerlendirme ölçütlerine ilişkin ihtiyaç duyulan değişikliklerin öneriler halinde Yönetim Kurulu'na sunulması EFAK'ın temel görevleri arasında yer almaktadır. EFAK çatısı altında Aday Belirleme Komisyonu, Tutarlılık Komisyonu ve Finans Komisyonu olmak üzere üç farklı komisyon bulunmaktadır. Bu komisyonlardan Aday Belirleme Komisyonu'nun amacı EFAK'a seçilecek üyelerin seçim süreçlerinde görev yapacak olan Aday Belirleme Komisyonu'nun yetki ve sorumluluklarının belirlenmesidir. Bir diğer komisyon olan Tutarlılık Komisyonu'nda ekip içi, ekipler arası ve yıllar arası tutarlılıklar detaylı bir şekilde belirlenip ilgili değerlendirmeler ve raporlar EFAK'a iletilir. Finans Komisyonu'nda ise EPDAD'ın tüm faaliyetlerine ilişkin dönemsel olarak bütçelerin planlanması, tüm mali süreçlerde koordinasyonun ve denetimin yapılması ve derneğe ait tüm gelir ve giderlerin kayıt altına alınmasına ilişkin ilkelerin belirlenmesi amaçlanmaktadır (EPDAD Tüzüğü, 2021).

EPDAD teşkilat yapısında dernek çalışmalarının devamlılığını sağlayabilmek ve stratejik planlarda yer alan hedeflere ulaşabilmek amacıyla Kalite Güvencesi ve Sürekli Gelişim Birimleri adı altında oluşturulan komisyonlar önemli yer tutmaktadırlar. İlgili komisyonlar yardımıyla EPDAD tarafından yapılacak tüm değerlendirme faaliyetlerinde bilimsel bir temelin oluşturulması ve öğretmen eğitimi süreçlerinde yer alan paydaşların eğitim süreçlerinin yürütülebilmesi daha kolay hale gelmektedir. Kalite Güvencesi ve Sürekli Gelişim Birimleri adı altında oluşturulan komisyonlar ve ilgili komisyonların amaçlarına (EPDAD, 2023) Tablo 27'de ulaşılabilir.

Tablo 27

EPDAD Kalite Güvencesi ve Sürekli Gelişim Birimleri'ne Bağlı Komisyonlar ve Görevleri

Eğitim Komisyonu	Öğretmen eğitimi programların değerlendirme takımlarında yer alacak ve başvuru yapan kurumlarda görev yapan kişilerin eğitim çalışmalarını planlamak ve bu planları uygulamak
İtiraz ve Şikâyet Komisyonu	EFAK tarafından yapılan program akreditasyonu sonunda alınan kararlar kapsamında itiraz olması durumunda ilgili itirazları inceleyerek önerilerini EFAK'a sunmak, EFAK tarafından verilen tüm hizmetlere ilişkin şikâyetleri değerlendirip değerlendirme sonuçlarını EFAK'a iletmek
Kalite Güvencesi ve Sürekli Gelişim Komisyonu	Stratejik planları göz önünde bulundurarak yapılan tüm çalışmaları izleyip değerlendirmek, EPDAD iç ve dış kalite güvence sistemlerini kurmak ve bu süreçlerde yapılacak tüm faaliyetlerin YÖKAK tarafından belirlenen çerçevede yapılmasını sağlamak.
Mevzuat Komisyonu	EPDAD'ın tüm faaliyetlerine ilişkin mevzuatı hazırlamak
Öğrenci Komisyonu	Öğretmen eğitimi süreçlerinde çok önemli paydaşlardan biri olan öğretmen adaylarının düzenlenen akreditasyon çalışmalarında gönüllü olarak yer almak, Eğitim fakültelerinde lisans veya lisansüstü düzeyde eğitim alan kişilerin yer alabileceği etkinlikler düzenleyerek tüm çalışmalarına ilişkin raporları Yönetim Kurulu'na sunmak
Standart ve Süreç Geliştirme Komisyonu	EPDAD'ın sorumluluğunu üstlendiği tüm bilgilendirme, eğitim ve akreditasyon süreçlerinde ihtiyaç duyulan standartları, göstergeleri ve kanıtları belirlemek ve güncellemek, EPDAD tarafından hazırlanan Stratejik Planlara destek olmak, Akreditasyonda yer alan değerlendirme takımındaki bireylerin kanıtlara dayalı kararlar alabilmeleri için ilkeler geliştirmek
Stratejik Plan Hazırlama ve Geliştirme Komisyonu	EPDAD'ın orta ve uzun vadede amaçlarını, önceliklerini, ilkelerini, faaliyetlere ilişkin performans göstergelerini ve tüm bunlara ulaşabilmek için izlenmesi gereken yöntemlerin planlarını hazırlamak, Uluslararası standartları göz önünde bulundurarak Stratejik Plan ve Geliştirme süreçlerine ilişkin raporları hazırlamak ve ihtiyaç duyulduğunda bunları güncellemek
Uluslararası İlişkiler Komisyonu	EPDAD tarafından yapılan faaliyetlerin ve bir bütün olarak kurumun uluslararası bağlamda tanıtım çalışmalarını sürdürmek ve tescil süreçlerini yürütmek, Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin uluslararası kuruluşlara üye olmak, anlaşmaların sürdürülebilirliğini sağlamak, Planlanan tüm uluslararası çalışmalara ilişkin öneriler geliştirip yapılabilecek iş birliklerine ilişkin Yönetim Kurulu'na önerilerde bulunmak
Uzaktan Öğretim Komisyonu	EPDAD tarafından yapılan tüm faaliyetlerde uzaktan öğretime ihtiyaç duyulması halinde bu süreçlere ilişkin uygulama esaslarını belirlemek, Uzaktan eğitim süreçleriyle yapılacak olan bilgilendirme veya akreditasyonda takip edilecek faaliyetlerin planlamalarını yaparak gerekli ölçütleri belirlemek,

EPDAD bünyesinde barındırmış olduğu komisyonlar yardımıyla sadece akredite çalışmalarını yaptığı kurumların kalite kontrol süreçlerini tespit etmekle kalmayıp kurum olarak hesap verilebilir bir sistem kurmayı hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşılabilmesinde farklı görev ve sorumlulukların farklı komisyonlar tarafından üstlenilmesi hem bir bütün olarak sistemin doğru bir şekilde sağlam bir zemine oturtulabilmesinde hem de işbirlikçi çalışma süreçlerinin kurum içinde yaygınlaştırılabilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. EPDAD ve yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarını yapan kurumların faaliyetlerine ilişkin bilgileri tüm eğitim paydaşlarına paylaşmak gibi bir sorumluluklarının olduğu belirtilebilir. Ayrıca akreditasyon sisteminde yer alan bilgi, belge ve çalışmaların (tüzük, yönerge, eğitim, değerlendirme süreçleri vb.) farklı birimler tarafından planlanması bir bütün olarak sistemin çarklarının düzenli bir şekilde çalıştığının göstergesi olabilir.

Türkiye yükseköğretiminde farklı disiplinlerde akreditasyonun işe koşulabilmesi için birçok kurumun varlığından söz edilebilir. Her bir disiplinin program akreditasyonunun yapılabilmesi amacıyla ulusal veya uluslararası tescil belgesine sahip akreditasyon kuruluşları kurularak yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir ve hesap verilebilir bir sistemin oluşturulmasına çalışılmıştır. Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon çalışmalarını yapmak üzere kurulan EPDAD özgün bir akreditasyon modeli oluşturarak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesinde yükseköğretim kurumlarına destek sağlamaktadır.

Akreditasyonun zor ve zaman alıcı bir çalışma gerektirdiği ve akreditasyon başvurusu yapan kurumda çalışmakta olan birçok paydaştan veri alınması zorunluluğu göz önünde bulundurulduğunda çok titiz bir planlamanın gerekliliği ortaya çıkacaktır. Öğretmen eğitiminde akreditasyon modeli ile eğitim sisteminde çok önemli bir yeri olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen eğitimi süreçlerinin kaliteli olduğuna farkındalık oluşturulması, tüm eğitim paydaşlarına verilen eğitimin kaliteli olduğuna ilişkin güvencenin verilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşılabilmesinde akreditasyonda standartların oluşturulması, akredite olmak için başvuru yapan kurum tarafından özdeğerlendirme raporunun hazırlanması, değerlendirici takımları tarafından saha ziyaretinin yapılması, değerlendiricilerin saha ziyareti sonunda akreditasyon çalışmalarına ilişkin bir raporun hazırlanması, akredite olmak isteyen kurumun dekanı tarafından yazılan raporlara ilişkin yazılı bir cevap verilmesi ve akreditasyon kuruluşunun olumlu veya olumsuz bir karar vermesi gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında

EPDAD akreditasyon modelinde yapılacak faaliyetlere ilişkin detaylara (EPDAD, 2023) Tablo 28’de ulaşılabilir.

Tablo 28

EPDAD Akreditasyon Modeli

Süre	EPDAD	Akredite Edilecek Fakülte	Ziyaret Ekibi
Fakülte ziyaretinden beş ay önce		Akredite edilecek tarafından Akreditasyon Koordinasyon Birimi oluşturulması ve EPDAD’a akredite edilecek programa ilişkin başvuruda bulunulması	
Fakülte ziyaretinden dört ay önce	Başvuruların değerlendirilip akreditasyon ziyaretlerinin yapılması planlanan programların belirlenip değerlendirme ekibinin oluşturulması	Akreditasyonda ön çalışmaların başlatılıp özdeğerlendirme raporu çalışmalarına başlanması	
Fakülte ziyaretinden üç ay önce			Değerlendirme ekip başkanının seçilip değerlendirme takımlarında yer alan katılımcılara gerekli yazıların gönderilmesi
Fakülte ziyaretinden iki ay önce		Fakülte akreditasyon koordinatörü tarafından akreditasyon çalışmalarında yer alacak tüm katılımcılara ilgili yazıların gönderilmesi	Değerlendirme ekibinin fakülte akreditasyon koordinatörü ile akreditasyon ziyaretine ilişkin ön görüşmeleri tamamlaması
Fakülte ziyaretinden bir ay önce		Akredite olmak için başvuran kurumda görev yapan dekanın öz değerlendirme raporunu EPDAD’a göndermesi	Fakülte özdeğerlendirme raporunun incelenmesi amacıyla değerlendirme takım üyelerine gönderilmesi
Fakülte ziyaretinden iki hafta önce			Değerlendirme ekibinde yer alan temsilci veya temsilcilerin ön ziyareti gerçekleştirilmesi
Fakülte Ziyareti			
Fakülte ziyaretinden bir hafta sonra			Değerlendirme ekip başkanı tarafından taslak raporun tüm ekibe gönderilmesi
Fakülte ziyaretinden iki hafta sonra			Son haline getirilmiş olan akreditasyon raporunun hata kontrolü yapılması amacıyla fakülte dekanına gönderilmesi

(Devam ediyor)

Tablo 28 (Devam)

EPDAD Akreditasyon Modeli

Süre	EPDAD	Akredite Edilecek Fakülte	Ziyaret Ekibi
Fakülte ziyaretinden üç hafta sonra		Dekan tarafından akreditasyon raporunun kontrol edilip varsa hatalara itiraz edilmesi ve raporun ekip başkanına ulaştırılması	
Fakülte ziyaretinden dört hafta sonra			Değerlendirme ekip başkanının nihai raporu EPDAD'a ve fakülte dekanına göndermesi
Fakülte Ziyaretinden beş hafta sonra		Fakülte tarafından verilecek olan cevapların EPDAD'a iletilmesi	
Fakülte ziyaretinden altı hafta sonra	EFAK tarafından akreditasyon raporunun incelenmesi ve varsa önerilerin sunulması		
Fakülte ziyaretinden en geç sekiz hafta sonra	EPDAD tarafından akreditasyon kararının verilip ilgili kararın değerlendirme ekibine ve kuruma iletilmesi		

Akreditasyonun temelini oluşturulan standartlar yüksek nitelikte bir sistemin kurulabilmesi için yapılması gereken faaliyetleri belirlemektedir. Konu alanı uzmanlarının deneyimleri, görüşleri ve araştırmalarına dayalı olarak belirlenen standartlar yükseköğretim kurumlarında programlara ilişkin kararlar alınabilmesinde ve akreditasyon kararlarının verilebilmesinde yol gösterici olarak görev yapar. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında standartlar nitelikli mezunların yetiştirilebilmesi için programların sahip olması gereken asgari özellikler kümesidir.

YÖK Dünya Bankası ile yürütmüş olduğu Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde öğretmen eğitimi programlarında bir dizi değişiklikler yapmış ve öğretmen eğitimi programlarında kalitenin arttırılmasına ilişkin faaliyetlerde bulunmuştur. Söz konusu faaliyetlerden en önemli gelişmelerden biri de öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon sistemlerinin kurulması çalışmalarının başlatılmasıdır. Bu çalışmalar sonunda elde edilen en önemli sonuçlardan biri ise Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon adlı araştırmanın yayınlanmış olmasıdır. Buna karşın söz konusu çalışmaların devamlılık göstermediği ve öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarının eksik kaldığı ifade edilebilir. Bu eksikliğin giderilebilmesi amacıyla EPDAD Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon adlı çalışmanın içeriğince güncelleme

yapabilmek amacıyla YÖK'ten izin talep etmiş ve öğretmen eğitimi programlarında 1999 yılında oluşturulan standartların güncellenebilmesi hedefiyle ön çalışma grubu kurmuştur (EPDAD, 2016). Ön çalışma grubunun hazırlamış olduğu raporlar yardımıyla 1999 öğretmen eğitimi standartlarının güncellenebilmesinde müzakereci bir sistemin işe koşulabilmesi için Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon Süreci Çalıştayı yapılmış ve ilgili çalışmalar sonucunda öğretmen eğitimi standartları güncellenerek üç grup standart oluşturulmuştur: Başlangıç, süreç ve ürün standartları. (EPDAD Öğretmen Eğitimi Lisans Programları Standartları, 2021). İlgili standartlara ilişkin detaylı bilgiye Tablo 29’da ulaşılabilir.

Tablo 29

EPDAD Öğretmen Eğitimi Standartlarının Sınıflandırılması

Standart Grupları	Standart Alanları	Açıklama
1. Başlangıç Standartları	1. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi	Yapılacak öğretim faaliyetleri sayesinde öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip olması garanti altına alınmalıdır.
2. Süreç Standartları	2. Öğretim Elemanları	Yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari hizmetlerin verilebilmesi için sayıca yeterli olması gerekmektedir.
3. Ürün Standartları	3. Öğrenciler	Programda hem nitelik hem de nicelik olarak yeterli sayıda ve nitelikte öğrenci bulunmalıdır.
	4. Fakülte- Okul İş Birliği	Tüm paydaşlar ve özellikle de uygulama okulları ile yükseköğretim kurumları arasında yeterli bir iş birliği sağlanmalıdır.
	5. Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Yükseköğretim kurumlarının öğrenci sayılarını da dikkate alarak yeterli sayıda derslik, kütüphane, laboratuvar gibi kaynaklara sahip olması gerekmektedir.
	6. Yönetim	Yükseköğretim kurumlarında hem fakülte hem de rektörlük bazında etkin bir yönetim sisteminin kurulması önem taşımaktadır.
	7. Kalite Güvencesi	Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında niteliğin sürdürülebilir bir olgu haline gelmesi için kalite sistemlerinin bulunması gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde başlangıç standartları nitelikli mezunların yetiştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan girdilerle ilişkin standartları ifade etmektedir. Başlangıç standartlarının eksik olduğu durumlarda doğal olarak süreç veya ürün standartlarına

ulaşılması gerçekçi olmayacaktır. Başlangıç standartlarına ulaşılmasında sorumluluğun bir kısmı yükseköğretim kurumlarına bir kısmı da MEB’e aittir. Bu bağlamda başlangıç standartlarının belirlenmesinde ğretmen adaylarının hizmet alacağı ve mezun olduklarında hizmet verecekleri kurumların iş birliği içinde faaliyetlerini sürdürmeleri büyük önem taşımaktadır (EPDAD, 2016).

Öğretmen eğitimi süreçlerinde ğretmen adaylarının ihtiyaç duyulan özelliklere ulaşabilmelerinde yapılması gereken faaliyetlere ilişkin çalışmalar süreç standartları arasında yer almaktadır. Öğretimin niteliği, eğitim programlarının içeriğinin düzenlenmesi ve ğretim hizmeti verilirken ihtiyaç duyulan olanaklara sahip olunması süreç standartları içerisinde yer almaktadır. Süreç standartlarına ulaşılabilmesinde en büyük sorumluluk yükseköğretim kurumlarına aittir (EPDAD, 2016).

Öğretmen eğitimi sistemlerinde ulaşılması gereken düzeyler ürün standartları olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmen eğitiminde hedeflenen çıktılara ulaşılabilmesi, yani ğretmen adaylarının nitelikli olarak yetiştirilip mezun olabilmeleri için, eğitim fakültelerinde girdi ve süreç standartlarının karşılanması gerekmektedir. En önemli ürün standardının nitelikli ğretmen adaylarının yetiştirilmesi olduğu fikri göz önünde bulundurulduğunda ğretmen yetiştiren kurumlarda kaliteli süreçlerin işe koşulması son derece önemlidir. Bu bağlamda standartların yalnızca mezun olacak öğretmenlerin neleri bilmesi veya yapması gerektiğini açıklayan kurallar bütünü olmaktan ziyade uygulamaların değerlendirilmesinde kullanılabilir gösterge veya kanıtların belirlenmesinde etkili olan bir dizi özellikler bütünü olarak nitelendirmek daha doğru olacaktır. Bu bilgiler ışığında ğretmen eğitimin akreditasyon sisteminde kullanılan standart alanlarına ve standartların gruplarına ilişkin sayısal verilere (EPDAD ğretmen Eğitimi Lisans Programları Standartları, 2021) Tablo 30 ‘da ulaşılabilir.

Tablo 30

EPDAD Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Sistemlerinde Standart Alanlarının Standart Gruplarına Göre Dağılımı

Standart Alanları	Standartların Gruplara Göre Dağılımı (N)			Alan Toplamı (N)
	Başlangıç Standartları	Süreç Standartları	Ürün Standartları	
Öğretimin Planlanması	3	4	1	8
Uygulanması ve Değerlendirilmesi	2	2	3	7
Öğretim Elemanları	1	1	1	3
Öğrenciler	2	2	1	5
Fakülte - Okul İşbirliği	4	2	2	8
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	2	3	1	6
Yönetim	1	1	1	3
Kalite Güvencesi	15	15	10	40
Toplam				

EPDAD tarafından oluşturulmaya çalışılan ve özgün bir nitelik taşıyan öğretmen eğitimi akreditasyon sisteminde kullanılmakta olan standartların periyodik bir biçimde gözden geçirilmesi, ihtiyaç duyulması halinde güncellenmesi ve yeni açılacak olan programları için programa özel standartların oluşturulmasından Standartlar Komisyonu sorumludur. (EPDAD Çalışma Yönetmeliği, 2021). Ancak standartlarda yapılması planlanan güncelleme çalışmalarında veya yeni açılacak olan programlar için oluşturulması gereken disipline özgü standartların belirlenmesi süreçlerinde dış paydaşlar da dâhil olmak üzere EFAK ve EPDAD üyelerinden görüşlerinin alınması müzakere süreçlerinin işe koşulduğunun bir kanıtı olarak dile getirilebilir.

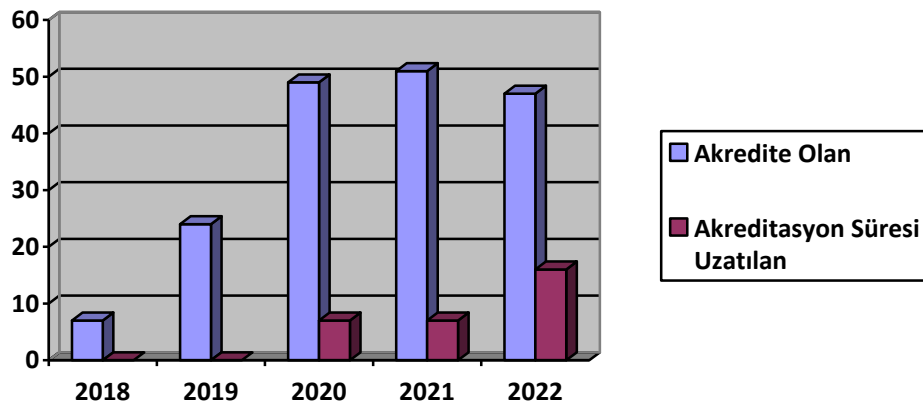
Standartların nasıl değerlendirilmesi gerektiği sorunsalı tüm eğitim sistemlerinde tartışmalı bir konu alanı olarak süregelmiştir. Türkiye’de yapılan öğretmen eğitiminde akreditasyona ilişkin tüm çalışmalar ve bilgi birikimi sonucunda her bir standart alanının ayrı ayrı ne şekilde ölçüldüğünün göstergeler, kanıtlar ve derecelendirme yardımıyla açıklanması gerektiğine varılmıştır. Türkiye öğretmen eğitimi akreditasyonunda göstergeler tüm paydaşlar tarafından standartlara ulaşılabilmesi amacıyla yapılan çalışmalar veya elde edilen ürünler olarak tanımlanabilir. Tüm paydaşlar veya değerlendirme ekibi belirlenen bir standardın karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi sürecinde göstergeleri kullanarak programların akredite edilmesine katkıda bulunabilmektedirler. Program akreditasyonuna başvuran fakültelerin öğretmen eğitimi akreditasyon sistemleri bağlamında oluşturulan standartlara ulaşıp ulaşamadığının belirlenebilmesi için belgelendirilmesi kanıtlarla açıklanabilmektedir. Gösterge ve kanıtlarla elde edilen verilerin, bilgilerin veya

performansların somut bir değerlendirme süreçlerinden geçirilerek bir kanıya varılabilmesi ise derecelendirme aşamasına ilişkindir (EPDAD, 2016).

Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerinde Akreditasyonun Yaygınlaşmasının Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’ndeki akreditasyonun yaygınlaşması nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmaktadır.

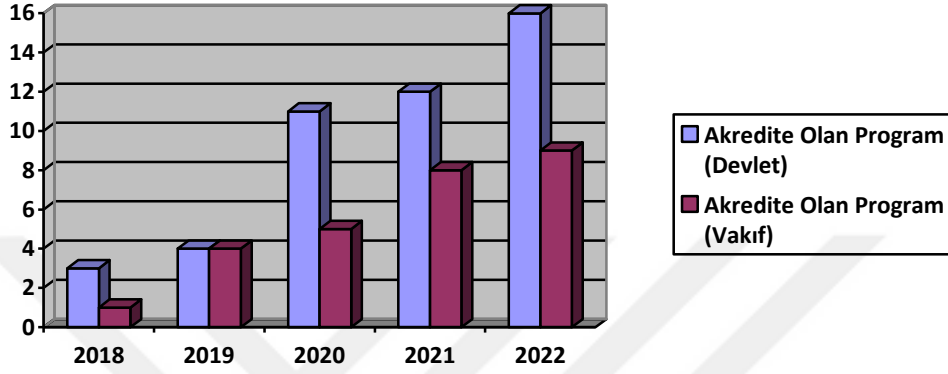
EPDAD 2018 yılından başlayarak öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon ve dış değerlendirme süreçlerini düzeni olarak devam ettirmektedir. Akreditasyon süreçlerine olan ilginin artması neticesinde yıllar geçtikçe öğretmen eğitimi programlarının akredite olma çabalarının artış gösterdiği belirtilebilir. Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarına ilişkin ilgi ve motivasyonun giderek artış göstermesi gelecek adına umut verici bir gelişme olarak görülebilir. Kalite kültürünün eğitim fakültelerinde gelişmesine destek olmak ve akreditasyon çalışmalarının kurumsal olarak devamlılığının sağlanmasına zemin oluşturulması bağlamında EPDAD tarafından yapılan akreditasyon faaliyetlerine ilişkin sayısal verilerin ortaya çıkarılması önemlidir. Bu bağlamda Grafik 1’de 2018-2022 yılları arasında akredite olan ve akreditasyon süresi uzatılan programların sayısal verilerine ulaşılabilir (EPDAD, 2023).



Grafik 1. 2018-2022 Yılları Arasında Akredite Olan Programlara İlişkin Veriler

Türkiye yükseköğretiminde öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarının EPDAD’ın kurulması ile hız kazandığı ve gün geçtikçe daha fazla

programın akredite olmak için başvurduğu Grafik 1’de görülmektedir. Bunun yanı sıra akredite olan öğretmen eğitimi programlarının hangi üniversite türüne göre (devlet-vakıf) dağılım gösterdiği kurumların akreditasyon eğilimlerinin ortaya çıkarılması bağlamında önemlidir. Akredite edilen öğretmen eğitimi programlarının üniversite türleri göz önünde bulundurularak elde edilen bilgiler Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Akredite Edilen Öğretmen Eğitimi Programlarının Üniversite Türleri

Bu bilgiler neticesinde 2018-2022 yılları arasında akredite edilen öğretmen eğitimi programlarının %63.1’ini devlet üniversitesi, %36.9’unu ise vakıf üniversitesindeki programlar oluşturmaktadır. Türkiye yükseköğretiminde sayısal veriler incelendiğinde 2024 yılında 129 devlet üniversitesi ve 79 vakıf üniversitesi bulunmaktadır (YÖK, 2024a). Dolayısıyla akredite olan öğretmen eğitimi programlarındaki devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki oransal fark yükseköğretimdeki bu sayısal verilerle açıklanabilir. Son değerlendirme dönemleri incelendiğinde devlet üniversitelerinde en çok akredite olan programlar Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (24) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (22) programları olurken; vakıf üniversitelerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (11) ve İngilizce Öğretmenliği (10) programları olmuştur (EPDAD, 2024).

Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü sorusu olan “Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin öğretim elemanlarının, yöneticilerin, değerlendiricilerin ve öğrencilerin görüş ve deneyimleri nelerdir?” sorusuna ilişkin

öğretim elemanları, yöneticiler, değerlendiriciler ve öğrenciler bağlamında ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Değerlendirilen Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacından biri “Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek ve deneyimlerini analiz etmektir.” Bu amaç doğrultusunda öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde elde edilen veriler akreditasyon sürecindeki beklentiler, program akreditasyonunun gerekliliği, akreditasyonun eğitim-öğretime etkileri ve program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konular olmak üzere dört ana tema altında sunulmuştur. Bu başlıklar altında araştırmanın yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarında akreditasyon sürecine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

Akreditasyon Sürecindeki Beklentilerin Ne Olduğuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Bu başlık altında değerlendirilen öğretim elemanlarına akreditasyon sürecinde öğretim elemanlarından beklentilerin ne olduğuna ilişkin soru yöneltilmiştir. Akreditasyon sürecindeki beklentilerin ne olduğuna ilişkin görüşlerin anlaşılabilmesi için analiz sürecinde tümevarım yaklaşımı esas alınmıştır. Bu bağlamda katılımcı görüşleri göz önünde bulundurularak önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Buna göre akreditasyon sürecindeki beklentilerin ne olduğuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 31

Akreditasyon Sürecindeki Beklentilerin Ne Olduğuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Beklentiler	Ziyaret öncesindeki hazırlık süreci	Farkındalık oluşturulması	14
		Akreditasyonun sahiplenilmesi	12
		Özdeğerlendirme raporunun hazırlanması	10
		Dosya hazırlanması	9
		Ders içeriklerinin gözden geçirilmesi	7
	Kurum ziyaretindeki beklentiler	Kanıtların sunulması	13
		Ziyaret ekibiyle görüşmelerin yapılması	9

Tablo 31’de görüldüğü üzere akreditasyon sürecindeki beklentilere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri ziyaret öncesindeki hazırlık süreci ve kurum ziyaretindeki beklentiler olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır.

Ziyaret Öncesindeki Hazırlık Süreci. Ziyaret öncesindeki hazırlık süreci alt teması incelendiğinde öğretim elemanlarının “sahiplenme” ve “farkındalık” kavramlarını sıklıkla vurguladıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanları ziyaret öncesinde çalıştıkları kurumun veya akreditasyon kuruluşunun kendilerinden özdeğerlendirme raporunun hazırlanması süreçlerinde aktif rol alınmasını ve ders içeriklerinin gözden geçirilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda örnek olarak verilen öğretim elemanlarının ifadelerinden de akreditasyona ilişkin farkındalığın oluşturulabilmesi ve sürecin sahiplenilmesi gerekliliğinin önemli beklentiler arasında olduğu anlaşılmaktadır:

Öncelikle bu sürece ilişkin farkındalığımızın olması ve sahiplenmemiz gerektiği aslında bizlerden dolayı yollardan istendi (Ö1).

Bu akreditasyon süreçlerine başlarken de kurum içinde çeşitli toplantılar yaparak bu konuda farkındalığın arttırılması yolunda gidildi tabi ki (Ö14).

Öncelikle öğretim üyelerinizde kalitenin geliştirilebilmesi için farkındalık, istek oluşturmalsınız. Ki bizim programımızda da bu istendi bizden (Ö20).

Bekkers (2003) akreditasyon uygulamalarının başarılı olabilmesi için bu süreçlerde rol alan kişilerin akreditasyon sistemlerine ilişkin farkındalığın yüksek olması gerektiğinden bahsetmektedir. Kurumsal veya program akreditasyonu konusunda karşılaşılan başlıca sorunların akreditasyon bilincinin olmaması ve söz konusu uygulamaların paydaşlar tarafından bir iş yükü olarak algılandığı göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanları tarafından sahiplenme ve farkındalık kavramlarının ön plana çıkarılması önem taşımaktadır. Söz konusu bu durum Ryhan (2013) tarafından da belirtildiği gibi fakülte ve personelin akreditasyonun kaliteyi sürdürmek için sürekli bir iyileştirme süreci olarak algılandığının bir göstergesi olabilir. Dolayısıyla bir bütün olarak sistem için öz-değerlendirme ve akreditasyonun her seviyede sürekli kalite iyileştirmeyi teşvik etme amacı olan uzun vadeli uygulamalar olduğu bilincinin arttırılması gereklidir.

Öğretim elemanlarının ziyaret öncesinde beklentilerin ne olduğuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde özdeğerlendirme raporunun yazılması ve dosyaların hazırlanmasına ilişkin ifadelerle sık bir şekilde yer verildiği görülmüştür.

... hepimizin görüşleriyle, farklı farklı görüşleriyle bir rapor hazırladık (Ö5).

Sürekli rapor yazdık, raporları güncelledik (Ö7).

Akreditasyonda rapor hazırlanıyor biliyorsunuz. O rapor parçalara bölündü. Bu parçaların her biri dağıtıldı. Bende öğretim üyeleriyle ilgili bölümü hazırladım (Ö10).

Yükseköğretimde akreditasyon uygulamalarında önemli rol üstlenen öğretim elemanlarının kalite güvence algısının yüksek düzeyde olması, değerlendirme süreçlerinde katılımlarının sağlanması ve evrakların hazırlanması aşamalarında iş birliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir (Semerci vd., 2021). Benzer şekilde akreditasyon gibi değerlendirme süreçlerine sürekli katılımın sağlanması ve farklı görüşler neticesinde gerekli olan evrakların hazırlanması yükseköğretim kurumlarında geliştirilmek istenen kalite kültürünün desteklenebilmesi ve kurumların bütüncül olarak güçlendirilmesine önemli katkılar sağlayabilir (Grossman, Sands ve Brittingham, 2010). Katılımı zorunlu olmayan akreditasyon uygulamalarında iç motivasyonun sağlanabilmesi sürecin dinamik bir şekilde yürütülebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Akreditasyonun kurumlar için iyileştirme süreci olduğu göz önünde bulundurulduğunda akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilmesi süreçlerinde kurum içinde ortak bir çalışma sisteminin kurulması olumlu sonuçların elde edilebilmesi aşamasında katkılar sağlamaktadır. Ayrıca Ayvaz ve diğerleri (2016) özellikle kalite güvencesi bağlamında raporlama gibi sistemli ve planlı yapılacak faaliyetlerin kalitenin sürdürülebilir bir zeminde devam ettirilebilmesi açısından vazgeçilmez bir süreç olduğunu dile getirmektedir.

Kurum Ziyaretindeki Beklentiler. Kurum ziyaretindeki beklentiler alt teması incelendiğinde öğretim elemanlarının en çok “kanıtların sunulması” kavramını vurguladıkları gözlenmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki akreditasyon çalışmalarının amacı verilen eğitim hizmetinin kalite düzeyinin kabul edilebilir seviyeye ulaştığının kanıtlarla belgelendirilmesi gerçeği öğretim elemanlarının görüşlerine de yansımıştır.

Ziyaret ekibi geldiğinde ise kısa bir süre olmasına rağmen bizlerden kanıtlarımızı sunmamızı istediler (Ö5).

Kanıt temelli bir süreç olduğu için arşivlerimizi belgelendirmemiz istendi (Ö11).

... görev paylaşımı yapmıştık, ilgili kanıtları sunmuştuk (Ö13).

Kaliteyi garanti etme amacıyla gerçekleştirilen akreditasyon uygulamaları sürekli gelişimin desteklenmesi için kanıta dayalı bir sistem üzerinde temellendirilmiştir (CAEP, 2018). Dolayısıyla öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan yükseköğretim kurumları etkinlik planlarına odaklanırken bu planlara ilişkin kanıt ve göstergelere odaklanmak durumundadır (Adıgüzel, 2022). Çünkü kurumlar veya akademik personel tarafından sunulan kanıtların akreditasyon kuruluşu tarafında doğrulanması hem kurum hem de akademik personel açısından güdüleyici bir faktör olabilir. Bununla birlikte Midraj ve Harold (2016) akreditasyonun öğretmen yetiştirme programlarının mesleki standartlara ulaşılabilirdiğinin kanıtlanması için önemli bir sistem olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda uluslararasılaşmanın da etkisiyle öğretmen yetiştirme programlarındaki akreditasyon uygulamalarında kanıtların belgelendirilerek mesleki standartlarla uyduğunun ortaya çıkarılması oldukça önemlidir.

Ziyaret ekibinin fakülte paydaşlarıyla yapmış olduğu görüşmelerin önemi doğru verilerin elde edilebilmesi aşamasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda katılımcılar öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerin programların gerçek dinamiklerinin ortaya çıkarılabilmesi için önemli bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Ziyaret ekibinin öğretim elemanlarıyla yapmış olduğu görüşmeler vasıtasıyla akreditasyonun nasıl deneyimlendiği, akreditasyona ilişkin algıların ne olduğu ve bu süreçle ilişkin önerilerin hangi kapsamda geliştirildiği ortaya çıkarılabilmektedir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Bu görüşmeler süreci nasıl anlamlandırdığımızı ortaya çıkarılması açısından bence oldukça faydalı (Ö1).

Ayrıca denetlemeye gelen kişilerle yüz yüze görüşmeler yaptık ki bence bu sürecin ana noktası bu görüşmeler (Ö4).

Bence oldukça fazla katkısı oldu bu görüşmelerin. Ben kendi açımdan akreditasyonu nasıl algıladığımı çözüm önerilerimi hocalarıma söyleyebildim (Ö5).

Program akreditasyondaki aşamalarda program paydaşlarından beklentilerin kanıtlarla ortaya çıkarılması ve belgelendirilmesi akreditasyonun amacına ulaşılması için önemli bir gerekliliktir. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu da özellikle ziyaret sürecinde kanıt temelli bir sistemin oluşturulmasına ve bu süreçte kendileriyle görüşmeler yapılmasına olumlu bir şekilde yaklaşmıştır.

Program Akreditasyonunun Gerekliliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Bu başlık altında öğretim elemanlarına öğretmen eğitimi programlarında program akreditasyonunun gerekli olup olmadığına ilişkin soru yöneltilmiştir. Bu amaçla öğretmen eğitimi programlarında program akreditasyonunun gerekli olup olmadığına ilişkin öğretim elemanlarından görüşlerini sunmaları istenmiştir. Program akreditasyonunun gerekliliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin anlaşılabilmesi için analiz sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda akreditasyon sürecinin gerekliliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 32

Akreditasyon Sürecinin Gerekliliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Program Akreditasyonunun Gerekliliği	Kalite	Kalitenin tescillendirilmesi	14
		Sürdürülebilir kalite göstergesi olarak kullanılması	11
		Eğitim kalitesinin göstergesi olarak kabul edilmesi	8
		Kaliteyi değerlendirmek için bir yöntem olması	7
	Eşitlik	Kalite yönetiminin bir alt boyutu olması	7
		Eşit imkânların sağlanması	12
		Mezunlar arası farklılıkların azaltılması	10
		Öğretim hizmetlerinin standardizasyonu sağlanması	6
	Hesap verilebilirlik	Hesap verilebilir sistem olması	14
		Keyfi uygulamaların ortadan kaldırılması	10
	Olumsuz etkiler	Kurumsal ve akademik özerkliğin etkilenmesi	6
		Objektif sonuçların elde edilememesi	4

Tablo 32’de görüldüğü üzere programa akreditasyonunun gerekliliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri kalite, adalet, hesap verilebilirlik ve çeşitlilik

çerçevesinde sunulmuştur. Öğretim elemanlarına göre öğretmen yetiştirme programlarında akreditasyon çeşitlilik bağlamında özerkliği etkilenmesine karşın; kalite, adalet ve hesap verilebilirlik kapsamında yükseköğretim kurumlarına olumlu katkılar sağlamaktadır.

Kalite. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde kalite kavramı bağlamında beş farklı gerekçeyi dile getirdikleri görülmektedir. Bu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “kalitenin tescillendirilmesi” olmuştur. Öğretim elemanları program akreditasyonu sayesinde öğretmen eğitimi programlarında kalitenin tescillendirilebildiğine işaret etmektedir. Kalitenin tescillendirilmesine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

...kaliteli bir kurum olma yolunda ilerlemek istiyorsanız ve bunu tescillendirmek istiyorsanız tabi ki akreditasyona başvurmalısınız (Ö4).

Akreditasyon sayesinde bizim vereceğimiz eğitimin kalitesi de yükselecektir. Bir anlamda bunu tescillendirmiş olacağız. Ve biz kalitemizi yükselttikçe daha kaliteli öğretmen adaylarını mezun edeceğiz (Ö12).

Eğitimde kalite çıtasının yükselmesi ve kalitenin tescil edilmesi için de kurumlar belli standartlarda eğitim yapmak ve akredite olmak zorunda (Ö14).

Öğretmen eğitimi programlarının belirli standartlar çerçevesinde kaliteli bir şekilde verilebilmesi nitelikli öğretmen adaylarının mezun olabilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda verilecek olan eğitimin akreditasyon uygulamaları sayesinde denetlenmesi hesap verilebilirlik veya kurumların sorumluluklarını etkili bir şekilde üstlendiklerinin ortaya çıkarılmasının yanı sıra kalitenin temin edilmesi açısından da önem taşımaktadır (Adıgüzel, 2022). Bir yükseköğretim programında verilen hizmetin kaliteli olduğunun güvencesi olan akreditasyon (Aktan ve Gencel, 2010) verilen eğitim hizmetinin ulusal veya uluslararası kapsamda kabul edilebilir seviyede olduğunu tescil etmektedir (Rehber, 2007). Benzer şekilde Amerika’nın Geleceği ve Öğretim Ulusal Komisyonu (NCTAF) 1996 yılında yayınlamış olduğu raporda öğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyon öğretmenlik mesleği

kapsamında tesis edilecek kalite güvence sistemlerinin temini için oluşturulacak sistemin bir parçası olduğu vurgulanmıştır (Adıgüzel, 2022).

Yükseköğretim kurumu programlarının arzulan kalite seviyesine ulaşabilmesi ve bunu sürdürülebilir bir zemine oturtabilmesi için paydaşlarının değişmekte olan ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenmektedir (Mensah, 2020). Benzer şekilde kitleselleşme, rekabetçi ortam, yükseköğretim kurumlarının özerklik kapsamındaki taleplerinin giderek artışı, akreditasyon uygulamaları ve paydaşların sürekli değişen beklentileri bağlamında yükseköğretim kurumları sürdürülebilir bir kalite ortamına ihtiyaç duymaktadır (Leiber, 2018). Kurumların vermiş oldukları hizmetlerde başarılı olabilmeleri ve varlıklarını devam ettirebilmeleri bu değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamasına ve bu uyumun sürekli olmasına bağlıdır. Türkiye öğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyonun amaçlarından biri mükemmelliğin teşvik edilerek sürdürülebilir bir kalite sisteminin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (EPDAD, 2023). Öğretim elemanlarından elde edilen görüşler de sürdürülebilir kalitenin akreditasyon uygulamalarında bir gösterge olduğunu destekler niteliktedir.

Öncelikle akredite olmuş bir bölümde çalışıyorsanız sürdürülebilir bir kalite sistemine katkıda bulunuyorsunuz demektir (Ö1).

Aslında akreditasyon sürdürülebilirlikle ilgili, devamlılıkla ilgili bir şey. Kurumun yaşamasıyla ilgili bir şey (Ö11).

Dolayısıyla akredite olmak, bizlerin sürece katılması ve bu süreçte aktif rol alması sistemin sürdürülebilirliğini sağlayacaktır (Ö12).

2015 yılında YÖKAK'ın kurulmasıyla Türkiye yükseköğretiminde kalite anlayışında sürdürülebilir bir kalite zemininin oluşturulması hedeflenmiştir (Işık ve Beykoz, 2018). YÖK tarafından hazırlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile akreditasyon uygulamaları ve bağımsız dış değerlendirme süreçlerine ilişkin kurumların yetkilendirilmesi bu zeminin oluşturulabilmesi için önemli bir adım olmuştur. 2016 yılında kurumsal dış değerlendirme süreçlerinde kalite kültürünün içselleştirilmesi ve bunun sürdürülebilir olması konularında problemler olduğu rapor edilerek bu problemlerin çözülebilmesi için tüm paydaşların çaba sarf etmesi gerektiği ifade edilmiştir (YÖKAK, 2017). Bu kapsamda katılımcılar da sürdürülebilir kalite açısından akreditasyonun yükseköğretim sistemlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Eşitlik. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde adalet bağlamındaki düşüncelerinin üç temel gerekçede toplandığı görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “eşit imkânlardan faydalanılması” olmuştur. Katılımcılar öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları sayesinde öğretmen adaylarının eğitim hizmetlerinden eşit bir biçimde faydalandıklarını belirtmişlerdir. Adalet alt temasına ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Özel olarak öğretmen eğitimi programları içinse akreditasyonun bir zorunluluk olduğuna inanıyorum. Çünkü yetiştirilecek öğretmen adaylarının nitelikli ve eşit bir eğitim hizmetinden faydalanması gerekmekte (Ö1).

Ve akreditasyon uygulamaları sayesinde farklı üniversitelerde eğitim alan öğretmen adayları arasında da eşitlik sağlayabiliyorsunuz (Ö9).

Eğitim öğretime bir çerçeve çizmek, her hafta şunlar olacak şu konular anlatılacak gibi bir yapıyı oluşturabileceği için korkuluyor ama akreditasyon bence öyle değil. Bu şekilde eşit bir eğitim ortamı hazırlıyorsunuz (Ö18).

Küresel çapta öğretmen eğitimi programlarında eğitim-öğretim hizmetlerinin belli bir çerçeve içerisinde sunulabilmesi öğretmen niteliklerinin arttırılmasına katkı sağlarken öğretmen adaylarının eşit bir hizmet alabilmelerini mümkün hale getirmektedir (Sibgatullina, 2015). Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamalarının ana hedef noktalarından biri kalite güvencesi sistemlerinin oluşturulabilmesinin yanı sıra eğitim hizmetlerinde eşit bir ortamın sağlanmasıdır (CAEP, 2018). Eğitim hizmeti var olan eşitsizliklerin ortadan kaldırılabilmesi için en önemli adımlardan biridir ve sürdürülebilir bir toplumun da mihenk taşıdır. Dolayısıyla ülkelerin öğretmen eğitimi programlarında kaliteye ilişkin düzenlemeler yapmaları ve bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının eşit bir düzeyde eğitim almalarına olanak sağlayacaktır. Ingvarson ve Rowley (2017) eşit bir eğitime sahip olan geleceğin öğretmenlerinin bu sayede pedagojik ve alan uzmanlığına ulaşabildiğinden bahsetmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında sahip olunan imkânlardan dolayı eğitim hizmetlerinin kalitelerinde de farklılaşmalar meydana gelmiştir. Bu farklılaşma özerklik bağlamında bir adım olarak görülse de ülkenin herhangi bir üniversitesinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarının benzer düzeyde eğitim almaları noktasında problemler oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitimde imkân eşitliği çerçevesinde

akreditasyon uygulamalarının bu tip problemlerin önüne geçilebilmesi için önemli bir rol oynayacağı öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de belirtilmiştir.

Entwistle (2005) öğretmen eğitimi programlarında standartlaşma çabalarının mezun olacak öğretmen adaylarının sahip olması gereken niteliklerinin önceden belirlenebilmesi açısından önemli olduğundan bahsetmektedir. Bunun nedeni ise kalite ve standart kavramlarının birbirleriyle ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca eğitim süreçlerinde öğretmenlerden beklenen niteliklerin uluslararasılaşma, kitleselleşme, rekabet gibi kavramlar neticesinde daha karmaşık hale gelmesi eğitimde standartlaşma kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Benzer şekilde Green (2004) öğretmen eğitimi programlarında niteliğin artırılabilmesi için kalite standartlarının gerekliliğinden bahsetmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında standartlaşmanın kontrol edilebilmesi için de söz konusu programların kalite kontrol süreçlerinden periyodik aralıklarla geçmesi gerekmektedir. Öğretim elemanlarından elde edilen görüşler de akreditasyon uygulamaları sayesinde öğretim hizmetlerinin standart şekilde verilebileceğini destekler niteliktedir.

Neyi niçin yaptığınızı bilmek ve bunu belgelemek bizler için önemli bir fırsat. Öğrencilerimize verdiğimiz hizmetin belirli standartlarda sürdürülmesi biz akademisyenler için önemli bir güç kaynağı (Ö1).

Sonuçta akreditasyon belgesini almak istiyorsanız belli standartlarda hizmetlerinizi vermeniz gerekiyor (Ö4).

Evet bir özgürlük olmalı ama bir standart da olmalı. Yani hangi üniversite olursa olsun verilen öğretim hizmetinin belirli standartlarda olması lazım. Bunun kalite kontrolü de akreditasyon ile yapılabilir (Ö18).

Eğitimde standartlaşma hareketinin olumsuz özelliklerinin bazı araştırmacılar tarafından ortaya çıkarıldığı görülmektedir. Richards ve Rodgers (2001) tüm disiplinler için standartlar belirlenmesinin zorluğundan bahsederken belirlenecek standartların ise öğrencilerin geliştirilmesinin önünde engel olacağını ifade etmektedir. Yıldırım (2011) eğitim öğretim süreçlerinde ortaya çıkabilecek problemlerin standart olmadığını ifade ederek alternatif çözümler üretebilen öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Çünkü standart çözümlerle yetiştirilmiş bir öğretmen adayının uygulama boyutunda eleştirel düşünme becerileriyle sorunlara çözümler getirebilmesi çok da mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının standart bilgi ve becerilerle donatılmasından ziyade yansıtıcı düşünme gibi sorun çözücü becerilerle geliştirilmesi

büyük önem taşımaktadır. Standartlaşmayı eğitimcilerin bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlayan Barton (2005) ise standartların eğitimcileri belli kalıplara sokacağından bahsetmektedir. Standartlaşmaya ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı olumsuz görüşler şunlardır;

Bu süreçte kullanılan standartlar iyi ama bu standartların tek tipleştirilmesi kötü. Çünkü o standartları yakalamak güzeldir, ama yaratıcı veya bazen bireysel anlamda küçük dokunuşlar olur (Ö9).

...o standardı tutturuyoruz derken de girdisi insan, süreci insan, çıktısı insan, işleyeni insan, işleneni insan. Bu kadar insani yapıda da daha esnek bir yapılanmanın olması da beklenir açıkçası. Diğer türlü programları belli bir kalıp haline sokmuş oluyorsunuz (Ö16).

Belki niteliği ve özgünlüğü gözeterek kurulacak bir sistem daha doğru sonuçlar verebilir. Ayrıca akreditasyon süreçleri üniversiteleri standartlaştırma eğiliminde olmamalı (Ö18).

Öğretim elemanlarından elde edilen görüşlerden de anlaşılacağı üzere eğitimde standartlaşma hareketinin olumlu ve olumsuz yönleriyle tartışma konusu olduğu belirtilebilir. Eğitimde standartlaşma ile öğretmen niteliklerinin belli bir düzeyde artırılabilmesi olgusuna dikkat çekilebileceği gibi standartlaşma hareketiyle eğitim paydaşlarının ve kurumların tek tipleştirilmesi olasılığından da bahsetmek gerekmektedir.

Hesap Verilebilirlik. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde hesap verilebilirlik bağlamında iki farklı gerekçeyi ifade ettikleri görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan ise “herkes için hesap verilebilir sistem” olmuştur. Öğretim elemanları öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları sayesinde tüm eğitim paydaşları için hesap verilebilir bir sistemin oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Hesap verilebilirlik alt temasına ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Akreditasyon sonrasında değerlendirme süreçlerinde daha hesap verebilir, şeffaf olmaya çalışıyorum (Ö6).

Akreditasyonun bence bölümümüze olumlu etkileri oldu. Çünkü hesap verilebilir bir sistemin oluşturulabilmesinde akreditasyonun büyük bir katkısı oldu. Ayrıca akreditasyon izlenebilirliği daha çok ön plana koyuyor (Ö18).

“Hesap verebilirlik” yükseköğretim kurumlarının akreditasyonun çalışmalarının kalitesi ve sonuçları için sorumluluğu nasıl ve ne ölçüde kabul ettiği ve paydaşlarına ne derecede açık bir şekilde yanıt verdiği anlamına gelmektedir (Eaton, 2011). Eğitim sistemlerinde hesap verilebilirlik kavramı ile eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilere nitelikli bir eğitim verilebilmesi amaçlanmaktadır (Parkes ve Stevens, 2003). Çünkü eğitim sistemlerindeki tüm parçaların birbirinden sorumlu olduğu düşünülmekte ve bir bütün olarak bu sistemin de topluma karşı hesap verilebilir olması gerekmektedir (Jones, 2004). Hesap verilebilirliğin üst düzeyde olduğu eğitim sistemlerinde öğrenenlerin merkeze alındığı anlayış benimsenmekte (Reeves, 2000) ve kurumların sahip oldukları kaynakların etkili bir şekilde kullanılması garanti altına alınarak akademik başarı düzeyinin belli standartların üstünde kalması sağlanmaktadır (Ladd, 2012). Kuşkusuz ki hesap verilebilirliğin en önemli göstergelerinden biri de ortaya konulan performanstır (Richardson ve Smalling, 2005) ve bu performansın değerlendirilebilmesi için de akreditasyon gibi dış değerlendirme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda hesap verilebilirliğin olumlu özelliklerine öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de rastlanmıştır.

Uluslararası çapta yükseköğretim kurumlarına olan ilgi ve bunun neticesinde öğrenci sayısındaki artış neticesinde kalite, akreditasyon ve hesap verilebilirlik kavramların eğitim paydaşlarının dikkatini çekmiştir (Ramírez ve Berger, 2014). Kaliteli eğitim hizmeti vermeyi hedefleyen kurumlar için kalite kontrol ve hesap verilebilirlik kavramları bu nedenlerle önem kazanmıştır (Williams, 2016). Dolayısıyla akreditasyon gibi dış değerlendirme süreçlerine katılımın sağlanması kurumların kalite kültürünü içselleştirebilmesi (Komotar, 2020) ve bu kalite kültürünün tüm eğitim sistemine yayılması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde akreditasyon uygulamaları sayesinde bir kurum veya programın devam eden dış değerlendirmesi yoluyla hesap verebilirliği teşvik edilebilir (Eaton, 2011). Hesap verilebilirlik sayesinde de keyfi uygulamaların önüne geçilebildiğine yönelik inanışların varlığından da bahsetmek gerekmektedir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır;

...akreditasyondan tam olarak ne beklediği bence çok önemli. Sadece bir belge verilmesi olarak görülmemeli. Bizleri yani akademisyenleri, yöneticileri keyfi uygulamalardan kurtarmalı (Ö3).

Akreditasyon tipi uygulamalar bürokrasi oluşturuyor ama bir şekilde de keyfe kederlikten kurtarıyor (Ö8).

... En azından şöyle keyfe keder iş yapmanın önüne geçilebilir. Akreditasyon ben bugün böyle yaptım, bugün bu dersleri koydum, bugün bunu tasarladım gibi şeylerin önüne geçebilir (Ö20).

Bologna Süreci ile ortak bir yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin çabalarla bazı yükseköğretim kurumları hesap verilebilir bir anlayışla eğitim öğretim hizmetlerini verme çabasında bulunmuşlardır. Bir yandan standartlaşma hareketi ile karşılaşan yükseköğretim kurumları kurumsal özerkliklerini kaybetmemek için de gerçek anlamda hesap verilebilir bir sistemin oluşturulabilmesi yönünde çalışmalar yapmak durumunda kalmışlardır. Başka bir deyişle yükseköğretimde kurumsal özerkliğin garanti altına alınması için şeffaflık ve hesap verilebilirlik kavramlarının oldukça büyük bir önemi bulunmaktadır. Görüşme yapılan bazı öğretim elemanları da akreditasyon uygulamalarına ilgili kavramlar kapsamında olumlu yaklaşıtlarını dile getirmiştir.

Olumsuz Etkiler. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde olumsuz etkiler bağlamındaki düşüncelerinin iki temel gerekçede toplandığı görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “kurumsal ve akademik özerkliğin etkilenmesi” olmuştur. Katılımcılar öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları nedeniyle yükseköğretim kurumlarının doğasında var olması gereken özgünlüğün olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Olumsuz etkiler alt temasına ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Bunun öğretmen eğitimindeki öğreticilerin eğitimcilerin açıkçası yaratıcılığında kısıtladığını düşünüyorum. Özgünlüğü, yerelliği biraz öldürdüğünü düşünüyorum (Ö6).

Özerkliğimi kaybettiğimi düşünüyorum. Sonuçta her akademisyenin kendine özgü bir tarzı var. Akreditasyon gibi uygulamaların elimizde var olan özerkliği aldığı için kendimizi kısıtlamış hissedebiliyoruz (Ö17).

Belki niteliği ve özgünlüğü gözeterek kurulacak bir sistem daha doğru sonuçlar verebilir. Ayrıca akreditasyon süreçleri üniversiteleri standartlaştırma eğiliminde olmamalı (Ö19).

Yıldırım (2011) akreditasyon uygulamalarında program standartlarının oluşturulduğundan ve oluşturulan standartlar kapsamında programların değerlendirildiğinden bahsetmekteyken bu yaklaşımın programlarda belli bir düzeyde tek tipleşmeye de neden olduğunu ifade etmektedir. Akreditasyon sayesinde yükseköğretim kurumları hesap verilebilir bir yapıya kavuşmasına karşın (Metz, 2011) bu hesap verme zorunluluğu hem kurumların hem de akademik personelin özerkliklerini kaybetmelerine neden olabilir. Buna karşın yükseköğretim kurumlarının hem hesap verilebilirliği hem de kurumsal özerkliklerini kaybetmeyecekleri bir akreditasyon sisteminin gerekliliğini vurgulamak gerekmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden de anlaşılabileceği gibi yükseköğretim kurumlarındaki akreditasyon sistemlerinin akademik özerklikle çelişmesinin önüne geçilmesine dikkat edilmelidir.

Akademik özerklik yükseköğretim kurumlarının var oluş nedenleriyle çok yakından ilgilidir. Ancak yükseköğretim kurumlarının üstünde olan baskılar nedeniyle bu var oluş nedeni göz ardı edilmekte ve yükseköğretim kurumları eğitim misyonlarından uzaklaşarak ticari bilgi üreten kurumlar haline gelmektedirler (Barrow, 2009). Etkili bir yükseköğretim kurumunun ön koşullarından biri olan akademik özerklik küreselleşmenin de etkisiyle söz konusu kurumlara finansal kaynak sağlayan otoriteler tarafından göz ardı edilebilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının finansal destek sağlayan otoriteye karşı hesap verme sorumluluğu bazı durumlarda akademik özerklikle çelişebilmektedir (Erdem, 2012). Karran (2009) akademik özerklik sayesinde öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma faaliyetlerinde maksimum performans standartlarına ulaşabileceklerini dile getirmektedir. Dolayısıyla akreditasyon gibi hesap verilebilir bir sistemin oluşturulmasına ilişkin çabalarda kurumsal veya akademik özerkliğin korunmasına dönük farkındalığın oluşturulması gerekliliği görüşmelerden de elde edilmiştir.

Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert (2011) öğretmen yetiştirme süreçlerinin kısa dönemde gerçekleşmediğini, yükseköğretim kurumlarında öğretmen eğitiminin başlayarak uzun dönemde bir öğretmen adayının yetiştirildiğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumları öğrencileri için öğrenim aldıkları süreç akademik ve sosyal yaşantıların deneyimlendiği kritik bir dönem olarak ifade

edilebilir (Gizir, 2005). Bu nedenlerle öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin desteklenebilmesi amacıyla yükseköğretim kurumlarının destekleyici ortamları hazırlayarak sunulan imkânları arttırmaları gerekmektedir. Ancak Türkiye yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu olanaklara ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle eğitim fakültelerinin eksikliklerinin olduğu göze çarpmaktadır (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007). Yükseköğretim kurumlarındaki bu eksiklikler bazı kurumlar için daha üst düzeyde olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarının sahip oldukları olanaklar birbirinden farklılıklar göstermektedir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de akreditasyon değerlendirmelerinde standartlar üzerinden yapılan ziyaretlerde söz konusu farklılıkların göz ardı edildiği ve sahip olunan farklılıklar nedeniyle objektif sonuçlara ulaşamayabileceği dile getirilmiştir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır;

Bunların değerlendirilmesinde çok katı olmamak lazım çünkü ben tesis yapamam. Yani benimle çok bir ilgisi yok. Her üniversitenin sahip olduğu olanaklar aynı değil. Bu şekilde bir değerlendirme sistemi daha objektif sonuçlar verebilir (Ö3).

Aynı banttan çıkma ürün talebi gibi geliyor. Bunun üniversitenin ruhuna ve mantığına aykırı olduğunu düşünüyorum. Sonuçta her üniversitenin aynı olanaklara sahip olduğunu düşünmek yanıltıcı olabilir (Ö10).

Ama yine de bu süreçlerde üniversitelerin sahip olduğu olanaklar da göz önünde bulundurulmalı. Mesela benim programımla başka üniversitedeki programın fiziki olanakları falan farklı olabilir. Bu da objektif sonucu etkileyebilir (Ö15).

Küreselleşme hareketinden önemli ölçüde etkilenen yükseköğretim kurumları (Hemsley-Brown ve Oplatka, 2006) uluslararası rekabet bağlamında varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Yükseköğretim kurumları arasında söz konusu bu rekabet farklılaşmayı da beraberinde getirmektedir (Butt ve Rehman, 2010). Yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu olanaklar ve bu olanakların yönetimi öğrencilere ve çalışanlara kurumun işlevleri için temel teşkil eden etkili bir altyapı sağlayarak hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır (Karna, Julin ve Nenonen, 2013). Ayrıca yüksek kaliteli olanakların öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edildiğinden (Tanner, 2009) yükseköğretim kurumlarının olanakları öğrencilerin kararlarını etkileyen önemli bir faktördür (Price, Matzdorf, Smith ve Agahi, 2003). Özellikle Türkiye’de bu olanakların kalitesinin kurumdan kuruma değişmesi ise üzerinde güçlü vurgu yapılması gereken problemlerden biridir. Akreditasyon

uygulamalarında kullanılan standart alanlarından önemli bir bölümünü oluşturan özellikle fiziki koşullara ilişkin standartların değerlendirilmesi noktasında eleştirilerin olduğu ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu sürecinde oluşturulan standart alanlarından özellikle sahip olunan olanaklara ilişkin standartlarda kurumsal farklılaşmanın nedenlerinin ön planda tutulmasına vurgu yapmak gerekmektedir.

Program Akreditasyonunun Eğitim-Öğretime Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Bu başlık altında öğretim elemanlarına akreditasyon sürecinin eğitim-öğretimi ne şekilde etkilediğine ilişkin soru sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen eğitimi programlarında program akreditasyonunun eğitim-öğretime olan etkilerine ilişkin öğretim elemanlarından görüşlerini sunmaları istenmiştir. Program akreditasyonunun eğitim-öğretime olan etkilerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin anlaşılabilmesi için analiz sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda akreditasyon sürecinin eğitim-öğretime olan etkisine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 33

Akreditasyon Sürecinin Eğitim-Öğretime Olan Etkisine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Program Akreditasyonunun Eğitim-Öğretime Etkisi	Nitelik artışı	Nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi	14
		Eğitim-öğretimde kalitenin sağlanması	11
	Benzer özellikler kazandırılması	Ortak içeriklerin işe koşulması	9
		Benzer nitelikte öğretmen adaylarının yetiştirilmesi	7
		Benzer öğrenme çıktılarının elde edilmesi	5
	Sistemin doğru işlemesi	Kontrol mekanizması olarak kullanılması	12
		Ölçme-değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi	7
	Rekabet	Rekabete uyum sağlanması	9
		Fakülte bilinirliğinin sağlanması	6

Tablo 33'te görüldüğü üzere programa akreditasyonunun eğitim-öğretime etkisinin ne olduğuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nitelik artışı, ortak özellikler kazandırma, sistemin doğru işlemesi ve rekabet çerçevesinde sunulmuştur.

Nitelik Artışı. Öğretim elemanlarının akreditasyonun öğretmen eğitimi programlarında eğitim-öğretime etkilerine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde nitelik artışı bağlamında iki farklı gerekçeyi ifade ettikleri görülmektedir. Be gerekçelerden en çok vurgulanan ise “nitelikli öğretmen adayı yetiştirilmesi” olmuştur. Katılımcılar öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları sayesinde hesap verilebilir bir sistemin oluşturulabileceğinden ve bu sistem vasıtasıyla kaliteli bir eğitim-öğretim hizmetiyle yetiştirilen nitelikli öğretmen adaylarının mezun olacağından bahsetmişlerdir. Nitelik artışı alt temasına ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Öncelikle bizlere gelen öğrencilerimize belgelendirilmiş bir şekilde nitelikli, kaliteli eğitim verdiğimiz söyleyebiliyoruz. Yani nitelikli öğretmen adayı yetiştirdiğimizi akreditasyon sayesinde belgelendirmiş oluyoruz (Ö4).

İyi ve nitelikli bir eğitim öğretim sürecini yakalamaktı aslında akreditasyonla amacımız. Akreditasyon sayesinde nitelikli mezunlar yetiştirebileceğimize inanıyoruz. Dolayısıyla bu anlamda tabi ki akreditasyon da etkilemiştir eğitim öğretimimizi (Ö8).

...yetiştirmeyi planladığımız öğretmen adayının niteliklerini bize MEB söylüyor. Dolayısıyla ben onun istediği nitelikteki öğretmeni yetiştirmek üzere programımı tasarlamam gerekiyor. Burada bir tasarım da yapıyoruz. Bu tasarımı da akreditasyon sayesinde test edebiliyoruz (Ö20).

Tarihte öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı sıklıkla tartışma konusu olmasına karşın (Aslan, 2015) öğretmenlik 21. yüzyılda gerçekleşen değişim ve dönüşümler sonucunda profesyonel bir meslek alanı olarak kabul görmüştür (Yirci, 2017). Dolayısıyla bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için Türk öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapısal değişikliklere ihtiyaç duyulmuş ve 2018 yılında öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi yoluna gidilmiştir (YÖK, 2018). Söz konusu bu güncellenmenin en önemli amaçlarından biri ise öğretmen yetiştirme programlarında küresel çapta tartışılan nitelik sorunu (Erdem, 2015) ve Türkiye’nin bu yaklaşıma uyum sağlama çabasıdır. Her bireyin nitelikli öğretmen adayı tarafından yetiştirilmesi amacıyla hareket eden YÖK akreditasyon uygulamaları sayesinde yüksek nitelikli performans ve süreçleri işe koşmayı hedeflemiştir (Adıgüzel, 2022). Katılımcıların niteliğin garanti altına alınmasını hedefleyen öğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyon çalışmalarını nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilebilmesi için olumlu bir adım olarak ilişkilendirdikleri görülebilmektedir.

Eğitim sistemlerindeki tartışmalarının büyük bölümünün odak noktasına öğretmenlerin koyulması (Bullough, 2011) öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce almış oldukları eğitimler sayesinde belirli yeterlilikle veya öğretim standartları ile yetiştirilmesiyle ortadan kaldırılabilir. Öğretim ortamlarının çeşitliliği ve zenginliği, fiziki olanakların uygunluğu, akademik personelin uzmanlık alanlarına ilişkin yeterliliklerinin üst düzeyde olması, öğretim programlarının bireysel ve toplumsal beklentilere cevap verebilme durumu gibi eğitim-öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen unsurların denetlenebilir olmasıyla etkili bir sistemin kurulabileceği ifade edilebilir. Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmaları ile eğitim-öğretim süreçlerinde yeterli kalitenin sağlanabilmesi ve akredite edilen programlar sayesinde nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilebilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarından akreditasyonun eğitim-öğretimi etkileyip etkilemediğine ilişkin alınan görüşler de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarından konuya ilişkin elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Yapılan etkinlikler, uygulamalar sonuçta öğrenme öğretme süreciyle ilgili, öğretim etkinlikleriyle ilgili. Üniversite içinde yapılan gerek dersin uygulamaları gerekse öğrencilerin gelişimini sağlamaya yönelik çeşitli etkinliklerin akreditasyon sayesinde sayısının artırılması ve her dönem sistematik bir şekilde düzenlenmesinin yine yararlı olduğunu söyleyebilirim (Ö2).

Mesele eğitim öğretim süreçlerinin en önemli bileşenlerinden biri değerlendirme süreçleri. Bizlerin öğrencilerimizi nasıl değerlendirdiğimizi açıklamamız ve kanıt göstermemiz istendi. Dolayısıyla bunu öncesinde yapmıyor olsanız bile akreditasyon sayesinde otomatik olarak yapmaya başlıyorsunuz (Ö4).

Akreditasyon sınıf içinde bir defa her şeyden önce öğrenme süreçlerini sistematize ediyor. Kim ne derse desin sistematize ediyor. Çünkü izlencelerinizi hazırlamaya başladığınız andan itibaren öğrenme süreçlerini yapılandırmaya başlıyorsunuz. Doğal olarak bu sınıf içine de yansıyor (Ö9).

Akreditasyon yükseköğretim kurumlarının veya programlarının eğitim-öğretime ilişkin hizmetlerini değerlendirerek eğitim-öğretimin kalitesine ilişkin karar verme amacını taşımaktadır. Bu nedenlerle akreditasyonun belirli standartların üzerinde eğitim alan nitelikli öğretmen adaylarının mezun edilebilmesi için çok etkili bir araç olduğu ifade edilebilir. Akreditasyon uygulamaları sayesinde öğretmen eğitimi programlarında akademisyenlerin ders yüklerinin hafifletilmesi, akademisyen başına düşen öğrenci sayısının arzulanan düzeye getirilmesi, ders kalitelerinin yükseltilmesi, fiziki olanakların iyileştirilmesi ve zenginleştirilmesiyle eğitim-öğretimin niteliğinin

arttırılması sağlanabilir. Özyürek (2008) akreditasyon uygulamalarının yaygınlaştırılmasıyla öğretmen eğitimi programlarında asgari standartların garanti altına alınacağını işaret ederken bu durumun doğrudan eğitim öğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir.

Benzer Özellikler Kazandırılması. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun eğitim-öğretime etkilerine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde ortak özellikler kazandırma bağlamındaki düşüncelerinin üç temel gerekçede toplandığı görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulananın “ortak içeriklerin oluşturulması” göze çarpmaktadır. Katılımcılar akreditasyon uygulamaları sayesinde öğretmen eğitimi programlarında ortak içeriklerin oluşturulabileceğinden bahsederek bu durumun doğal olarak eğitim-öğretimi olumlu yönde etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Ortak içerikler kazandırılması temasına ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Ayrıca yükseköğretim kurumlarımız arasındaki büyük uçurumlar da malum. Belki akreditasyon uygulamaları sayesinde içeriklerin birbirine benzemesi ve aradaki büyük farkların ortadan kalkması sağlanabilir (Ö4).

...standardize etme, en kötü ihtimalle programlar arasında içinde ortak bir dil yaratıyorsunuz aslında. Bir programın içeriği veya yaptıklarıyla başka bir üniversitedeki programın içeriği veya yaptıkları arasında ortaklaşma oluyor (Ö9).

...belli standartlarda eğitim yapmak ve akredite olmak zorunda. Üniversiteler kafasına göre takılamıyor. İçeriklerinin belirlenmesinden tutun da fiziki olanaklarına kadar aradaki uçurumların kaldırılmasına katkı sağlayacaktır (Ö14).

Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları minimum standartlara ulaşılması eğitim-öğretim hizmetlerinin arasında oluşabilecek farkların önüne geçilmesi noktasında önemli katkılar sağlayabilir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarında amaçların net olarak ortaya konulup içeriklerin bu net amaçlar kapsamında belirlenmesi akreditasyon uygulamalarında kullanılan standartlar yardımıyla gerçekleştirilebilir (Colleen, 1999). Bir başka ifadeyle akreditasyon standartları kalite sistemlerinin temelini oluşturarak eğitim programlarının gerekçelerini içerik yoluyla belirlenmesine yardımcı olur. Green (2004) ise öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları ile öğretim programlarının içeriklerinin

belirlenmesine vurgu yaparken öğretim sürecinin başarılı olabildiğini bu tip kalite güvencesi sistemine bağlamaktadır.

Türkiye öğretmen eğitimi programlarında en önemli tartışmalardan biri de söz konusu programların YÖK tarafından belirleniyor olmasıdır. Yıldırım (2011) programlarda amaçlanan bu standardizasyonun farklı yaklaşımların geliştirilmesi önünde engel teşkil ettiğinden bahsetmektedir. Bir başka görüş ise akreditasyon uygulamaları sayesinde yeterlilikler bağlamında birbirine yakın öğretmen adaylarının mezun edilebileceğinden bahsederek (Buyuran, 2019) ortak içeriklerin oluşturulabilmesiyle mezunlar arasındaki farklılıkların giderilebileceğini savunmaktadır. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler de akreditasyon sayesinde öğretmen eğitimi programları mezunları arasındaki farklılıkların giderilebileceği ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarından bu konuya ilişkin elde edilen bazı görüşler şunlardır;

O yüzden kurum olarak itibarınızı korumak istiyorsanız mezunlarınızın nitelikli olması gerekmekte. Diğer üniversitelerden mezun olan öğrencilerle aralarında büyük farklılıklar olmaması gerekmekte (Ö4).

Mezun olurken bile ben akredite olan bir bölümden mezun oldum gibi bir şeyi hissetmesi lazım. Farklı üniversiteden meslektaşlarıyla karşılaştığında nitelik anlamında arada çok büyük farkın olmadığını görmesi lazım (Ö17).

Öğretmen yetiştirme programlarında standardizasyon-çeşitlilik paradigmasının önemli boyutlarından birini akreditasyon oluşturmaktadır. Türkiye’de 1990’lı yıllardan itibaren öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon konusu üzerinde tartışılan bir konu haline gelmiş ve söz konusu programlarda EPDAD’ın kurulmasıyla farklı üniversitelerde farklı programlarda akreditasyon ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Gerek Bologna Süreci’nin etkisi gerekse de uluslararası bağlamda akreditasyon kavramının gittikçe önem kazanmasıyla eğitim fakültelerinin akredite edilmesi çok hızlı bir şekilde yükseköğretim kurumlarının gündemi haline gelmiştir. Akreditasyon sayesinde program standartlarının oluşturulması ve eğitim-öğretim hizmetlerinin farklı standartlar bağlamında değerlendirilip belgelendirilmesi yaygınlaşmıştır. Akreditasyon nedeniyle yükseköğretim kurumlarının birbirine benzeme riski her ne kadar sıkça dillendirilsin de mezun olacak öğrenciler arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılabilmesi bu uygulamalar sayesinde mümkün olacaktır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden de farklılıkların ortadan kaldırılması bağlamında akreditasyona ilişkin olumlu düşüncelerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Sistemin Doğru İşlemesi. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun eğitim-öğretime etkilerine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde sistemin doğru işlemesi bağlamında iki farklı gerekçeyi belirttikleri görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “akreditasyonun sistem için kontrol mekanizması” olduğu ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları sayesinde toplumsal gelişimin sağlanabilmesi için kritik önem arz eden öğretmen yetiştirme sistemlerinin kalite kontrolünün yapılabildiğini ifade etmişlerdir. Sistemin doğru işlemesine ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Akreditasyonun biraz insanın kendini toparlanmasına, bütüncül olarak programların kontrol edilerek biraz daha sistemli bilgi belge süreçlerini hazırlamasına yardımcı olduğuna inanıyorum (Ö8).

Türk öğretmen eğitimi sisteminin doğru bir yolda olduğunu düşünmüyorum... dolayısıyla belki kısa sürede olmasa da uzun sürede akreditasyonun kontrol mekanizması şeklinde görev yaparak eğitim sistemimizin de bu şekilde düzeleceğini düşünüyorum (Ö12).

Saha size diyor ki bakın şunları arıyoruz. Dolayısıyla akreditasyon sayesinde siz de programınıza bakıyorsunuz. Bende bunlar var mı yok mu diye kontrol ediyorsunuz (Ö20).

Öğretmen yetiştirme sistemleri bütüncül bir sistem olarak düşünüldüğünde ulusal çapta eğitim etkinliklerinin niteliklerinin en üst düzeye çıkarılabilmesinin kritik öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Bu nedenlerle öğretmen yetiştirme sistemlerinin periyodik aralıklarla sorgulanması, kalite kontrolünün yapılması nitelik bağlamında oluşabilecek sorunların önüne geçilebilmesi için önemli rol oynamaktadır. Nartgün (2006) öğretmen yetiştirme sistemlerinin sürekli kontrolünün yapılarak gerekli iyileştirmelerin hayata geçirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Buna karşın öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin politikaların bilimsel temellerle belirlenmeme sorunu nedeniyle öğretmenlik mesleğinin niteliğinde düşüşlerin olduğu gözlenmektedir. Katılımcılardan elde edilen veriler de öğretmen yetiştirme sistemlerinde kalite kontrol mekanizması olarak görev yapabilecek akreditasyonun önemine işaret etmektedir.

Öğretmen niteliklerine ilişkin endişeler birçok yükseköğretim programlarının kalitesinin yükseltilmesi ile doğrudan ilişkilidir (Narad, 2019). Nitekim öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyonu sayesinde kalite kontrolünün yapılması

yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme süreçlerinin kalitesinin arzulanan düzeye getirilebilmesi için kritik bir rol oynamaktadır. King (2014) standartlara uygun bir biçimde gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme süreçlerinin eğitimin kalitesine yansıdığını vurgulayarak akreditasyonun önemine işaret etmektedir.

Eğitimin niteliğinin belirlenmesine yönelik birçok nesnel göstergenin varlığına karşın akreditasyon uygulamalarının amacına ulaşabilmek için ölçme değerlendirme sistemlerinin oluşturulması konusunda problemler yaşanmaktadır. Buna karşın program çıktılarının bireylere ne düzeyde kazandırıldığının ölçülebilmesine ilişkin birçok yöntem bulunmaktadır (Payzın, 2012). Öğretmen yetiştirme programlarında nitelikli öğretmen standartlarına ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesinde nesnel ve tutarlı sistemlerin oluşturulması kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin akademik başarıları ve derslerin hedeflerinin uygun ölçme değerlendirme süreçleriyle kontrol edilmesi akreditasyon uygulamaları sayesinde mümkün olabilir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının düşünceleri de akreditasyon uygulamalarının ölçme değerlendirme süreçlerine olumlu yönde katkı sağladığını destekler niteliktedir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Ölçmelerle ilgili talep o kadar kesinleşti ki bunlara uyabilmek adına aslında daha önce yaptığım şeyleri yapmamayı tercih ediyorum. Çünkü bunları nasıl ölçeceğim sorusu veya nasıl standardize edeceğim sorusu benim için akreditasyondan önce çok zordu (Ö10).

Akreditasyondan sonra öğrencilerle ders işlememizden tutun onlara rehberlik etme yöntemlerimize, ölçme değerlendirme biçimimize kadar her şeyde daha dikkatli olmamız gerektiğini biliyoruz. Yani akreditasyon bu anlamda işimizi kolaylaştırdı (Ö11).

...ölçme biçimi ve araçlarınızı ne belirlediyseniz, bunu yapıp yapmadığınızı akreditasyon kontrol ediyor. Bu eğitimin kalitesini artırma yönde olumlu bir şey olabilir (Ö20).

Eğitim sistemlerinde yetkinlik kavramının ölçülebilir bir değer olduğu göz önünde bulundurulduğunda yetkinliklerin belirlenmesi aşamasında kullanılacak ölçme ve değerlendirme süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliğin belgelendirilmesinin önemini vurgulamakta fayda bulunmaktadır (Öztuna, 2014). Bir başka ifadeyle öğretmen yetiştirme programları mevcut olanakları kapsamında hedeflerini belirleyerek öğretmen adaylarını doğru ölçme ve değerlendirme sistemleri bağlamında değerlendirerek akreditasyon uygulamalarına hazır hale gelmelidirler. Nitekim akreditasyon gibi kalite

güvence sistemleri makro düzeyde kurumların veya programların niteliklerini ortaya çıkarırken program geliştirme, eğitim-öğretim, yönetim, fakülte okul iş birliği, öğretimin değerlendirilmesi gibi alt sistemlerin iyileştirilmesi için de önemli bir mekanizma olarak düşünülebilir.

Rekabet. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun eğitim-öğretime etkilerine görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde rekabet bağlamındaki düşüncelerinin iki temel gerekçede toplandığı görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “ulusal ve uluslararası rekabete uyum sağlama” olmuştur. Katılımcılar akreditasyon uygulamaları sayesinde öğretmen eğitimi programlarında rekabetçi bir ortamın oluşturulabileceğinden bahsederek bu rekabetçi ortamın eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasında katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. Rekabete ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

...rekabetçi ortamda da ancak kalitenizle ayakta kalabilirsiniz. Kalitenizin ortaya çıkarılabilmesi için de en faydalı ve en bilimsel yöntemlerden biri akreditasyon uygulamaları (Ö6).

Her ne kadar aynı ülkede de olsak diğer kurumlarla rekabet ediyoruz. Hatta uluslararası bağlamda da rekabet ediyorsunuz. Akredite olduğunuzda daha iyi öğrencileri bölümünüze çekebiliyorsunuz (Ö7).

Kalitenizi ulusal ve uluslararası çapta belgelemek zorundasınız. Akreditasyon olmasa bunu başka hangi yöntemle yapabilirsiniz ki? Bizler için mükemmel bir fırsat (Ö12).

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de görüldüğü üzere yükseköğretim kurumlarının olanaklarına eşit erişimin sağlanarak öğrenci başarısının artırılması küresel rekabet edebilirliğe hazırlanma boyutunda kaçınılmazdır. Bu hedefe ulaşılması ile tüm ulusların bireyleri küresel rekabete hazır hale getirebilmesi mümkün olacaktır (U. S. Department of Education, 2016). Küresel çapta yükseköğretim paydaşları için rekabet yeni dinamiklere ve dönüşümlere neden olmuştur (Sporn, 2007). Yükseköğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası sistemde rekabetçi güçlerinin değişen ve gelişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi için kalite düzeylerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Söz konusu bu yeni dinamiklere veya dönüşümlere cevap verebilecek en önemli kavramlarda biri de akreditasyondur. Öğretim elemanları ile yapılan görüşler de

akreditasyonun bu rekabetçi yapıya ayak uydurulması için önemli katkılarının olacağını göstermektedir.

Yetkilendirilmiş bir akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilmiş olmak programdan mezun olacak bireylerin ulusal ve uluslararası rekabetçi ortamda varlıklarını sürdürmeleri için kaçınılmazdır. Başka bir ifadeyle rekabetçi küresel eğitim piyasasında bireylere sunulan eğitim sisteminin tüm alt boyutlarıyla kaliteli olması büyük önem arz etmektedir (Smith, 2010). Çünkü akreditasyonun temel amaçlarından biri kurumları hizmet kalitelerinin belli standartlar çerçevesinde yükseltilerek söz konusu iyileştirmenin uzun vadeye yayılmasıdır (Bayındır, Efe ve Başer, 2018). Küreselleşmenin rekabetçi bir kültüre yol açtığı düşünüldüğünde bu rekabetçi ortamda kazananın kaliteli kurumlar olduğu ifade edilebilir.

Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konulara İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Bu başlık altında öğretim elemanlarına akreditasyon sürecinde geliştirilmesi gereken konuların ne olduğuna ilişkin sorular sorulmuş ve görüşlerini sunmaları istenmiştir. Program akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konulara ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin analiz edilmesi için önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda akreditasyon sürecinde geliştirilmesi gereken konular bağlamında öğretim elemanlarının görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 34

Akreditasyon Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Konular Bağlamında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konular	İş yükünün azaltılması	Gereksiz bürokrasiye neden olması	12
		Ders yüklerinin fazla olması	11
		Akademik çalışmaların fazla olması	7
	Bilgilendirme eksikliğinin giderilmesi	Neyi nasıl yapılacağının bilinmemesi	10
		Sürece hâkim olunmaması	7
		Eğitim desteğinin olmaması	4
	İnsan unsuru	Akreditasyona ilişkin direnç oluşması	7
		Deneyim eksikliğinin engel olması	6
			6

İş Yükünün Azaltılması. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun etkisine ilişkin akademik personel algıları üzerine yapılan bazı

araştırmalar bu tip uygulamaların öğretim programı, öğretimin kalitesi veya öğrenci öğrenimi üzerinde çok az etkisi olduğunu veya hiç etkisi olmadığını göstermektedir (Chalmers,2007; Cheng, 2007). Bu çalışmalardan en çok dikkat çeken sonuç kalite ve akreditasyon uygulamalarının yalnızca yükseköğretim kurumlarındaki bürokratik gerekliliklerle ilgili iş yükünün artmasına neden olmasıdır (Harvey ve Newton, 2004; Stensaker, 2003). Çünkü akademik personel hem kendi çalışmaları hem de akademik birim ve kurumları ile ilgili olarak kalite geliştirme sorumluluğunu üstlenmek zorunda kalmaktadır (Watty, 2003). Benzer şekilde Conn (2014) yükseköğretim kurumlarının ve akademik personelin akreditasyon çalışmaları için hatırı sayılır bir düzeyde zaman ayırdığını dile getirmiştir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerin de bu problemi destekler nitelikte olduğu görölmektedir. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarındaki akreditasyonda geliştirilmesi gereken konulara ilişkin oluşturulan kod tablosu incelendiğinde iş yükünün azaltılması teması altında gereksiz bürokrasinin azaltılmasına ilişkin düşüncelerin sıklıkla ifade edildiği belirtilebilir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Akreditasyon oldukça yoğun ve iş yükü fazla olan bir süreç. Dolayısıyla özellikle dokümantasyon süreçlerinin akademisyenler üzerinde stres kaynağı oluşturduğunu söyleyebilirim (Ö1).

Bu iş yoğunluğunu yaşamadık desek yalan söylemiş olurum. Dolayısıyla olumsuz olarak iş yükünden bahsedebilirim. Bu gereksiz bürokrasi nedeniyle iş yükü çok hızlı bir şekilde azaltılmalı (Ö4).

İlk defa katılanlar için iş yükü olarak da çok emek gerektiriyor diyebilirim. Bu nedenlerle kâğıt yükünün azaltılması gerekir. Bu şekilde insanların gözünde angarya olarak gözüken bu süreç belki daha ciddiye alınabilir (Ö7).

Yükseköğretimde kalite güvencesine yönelik yaklaşım kurumların kaliteyi güvence altına almak için ne ölçüde önlemler aldığıyla ilgilenmekteyken bu ve diğer önlemler akademisyenlerin iş yükleri üzerindeki etkilerini bazen göz ardı edebilmektedir. Yükseköğretimde kalitenin iş yükü üzerindeki etkilerini anlamadaki zorluk ilgili kavramların tanımlanması, analizi ve organizasyonunda yatmaktadır. Akademik iş yükü sosyal ve kurumsal bir bağlamda gerçekleşir ve kaliteye ilişkin çalışmalar yükseköğretim kurumlarının akademik iş gücünü yönetme biçimiyle şekillenir. Yükseköğretimde kalite uygulanabilir ve arzu edilir bir durum olmasına

karşın kalitenin paydaşlar üzerindeki etkisinin net bir şekilde tanımlanmasına ve anlaşılmasına ihtiyaç vardır.

Randall (2006) eğitim-öğretim süreçlerinde artan sorumluluk neticesinde akademisyenlerin ağır iş yükü altında kaldıklarından bahsederek akademisyenlerin bu sorumluluk neticesinde ders saati sayılarının arttığından bahsetmektedir. Koblinsky, Kuvalanka ve McClintock-Comeaux (2006) ise uzmanlıkları veya tecrübeleri ne olursa olsun akademisyenlerden çok fazla sayıda ders vermelerinin beklendiğinden bahsederek bu durumun akademisyenleri büyük bir yükün altından kalmak zorunda bıraktığını dile getirmektedir. Bu araştırmada da görüleceği üzere akreditasyon gibi tüm paydaşların aktif bir şekilde sürece katılmasının gerektiği uygulamalar öğretim elemanları tarafından ders yüklerinin fazla olması nedeniyle eleştirilmektedir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Sürekli dosya hazırlıyorsunuz. Bir akademisyenin ders yükü fazla, danışmanlığı fazla (Ö3).

...bazı üniversitelerde öğretim üyelerinin ders yükü aşırı yüksek. Kırk saatler elli saatler havalarda uçuşuyor. Bu şartlarda öğretim elemanlarından akreditasyona önem vermelerini beklemek saçma (Ö9).

Çok fazla derse giriyoruz mesela. Tamam biz de akredite olmak istiyoruz ama bu kadar ders verirken aktif görev almak istemek ne kadar mümkün olabilir ki? (Ö11).

Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin eğitim-öğretim hizmetlerinin verilmesinin yanı sıra bilimin ilerlemesi amacıyla araştırma yaparak bu araştırmaları yayına dönüştürmeleri de beklenmektedir. Deem ve Lucas (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel araştırma süreçlerine eğitim-öğretim süreçlerinden daha fazla önem verdiklerini destekler niteliktedir. Bunun nedeni ise akademisyenlerin kariyer yükselme basamaklarında yayın yapma zorunluluğunun bulunmasıdır. Oldukça fazla sorumluluğu üstlenen akademisyenler akreditasyon süreçlerinde bürokratik işlemler nedeniyle bilimsel yayın süreçlerine odaklanamadıklarını işaret etmektedir.

Bilgilendirme Eksikliğinin Giderilmesi. Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programları akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konulara ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde bilgilendirme

eksikliğinin giderilmesi bağlamındaki düşüncelerinin üç temel gerekçede toplandığı görölmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “neyi nasıl yapacağını bilmemek” olmuştur. Katılımcılar akreditasyon uygulamalarının kendileri için yeni bir uygulama olduğundan bahsederek süreçte yapılması gerekenlerin ne olduğunu ve bunları nasıl yapmaları gerektiğini bilmediklerini dile getirmiştir. Söz konusu konuya ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Çünkü en büyük problemimiz neyin nasıl yapılacağını bilmemek. Bu süreçlere yabancıyız ve ne yapılacağını bilmememiz bence çok normal (Ö2).

Sistem nasıl işliyor onu bilmiyorduk. Bu en büyük problemimiz bence (Ö3).

...akreditasyonun kelime anlamını biliyoruz ama teknik süreçler ne onları bilmiyorduk (Ö12).

Akreditasyon çalışmalarının ne olduğu, hangi amaçla yapıldığı, akredite olma süreçlerinde yapılması gerekenlerin ne olduğu ve bu gerekliliklerin ne şekilde yerine getirileceğinin paydaşlar tarafından bilinmesi özellikle akreditasyona karşı oluşabilecek direncin önüne geçilebilmesi açısından faydalı olabilir. Aksi halde akreditasyon süreçlerinde iş yüklerinin artma ihtimali bulunan özellikle öğretim elemanlarının yapılan çalışmaları ekstra iş yükü olarak görme ihtimalinden bahsedilebilir. Bu riskin ortadan kaldırılabilmesi için de özellikle öğretim elemanlarına akreditasyona ilişkin eğitimlerin verilmesi gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Sürece hâkim olmanın önemine vurgu yapan katılımcılar verilecek eğitimler sayesinde kendilerini sürecin bir parçası olarak görebileceklerini dile getirmişlerdir.

Çünkü akreditasyonu bilmiyoruz. Nasıl ki uzmanlaşmak için eğitim veriyorsanız herhangi bir alanda akreditasyonun anlaşılması için de çalışanlarınıza eğitim vermelisiniz (Ö9).

kısacası sistemi kuranlar pandemi gibi olağanüstü durumlarda denetlemeler yapacaklarsa bu konuda denetlenen kurumu eğitmeliler (Ö11).

İnsan Unsuru. Kamu kurumlarındaki bürokratik kültür nedeniyle insanların değişime karşı direnç göstermeleri yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkarılmıştır (Solak, Oktay ve Pekküçükşen, 2017). Türkiye yükseköğretim kurumlarında da söz konusu yerleşik bürokratik kültür nedeniyle de kurumların çağın gereksinimlerine ayak

uydurmaları zorlaşmaktadır. Bu kapsamda kalite güvence ve akreditasyon uygulamaları süreçleri incelendiğinde akademik dünyadaki iş gücü ve zaman maliyetlerinin artması neticesinde akademisyenlerin söz konusu uygulamalara direnç gösterdikleri görülebilmektedir. Akademisyenlerin akreditasyon uygulamalarında kendilerine verilen görevleri angarya olarak gördükleri ve bu nedenlerle akreditasyona direnç gösterdikleri belirtilebilir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

...bilgi eksikliği, iş yükü nedeniyle bu süreçlere direnç gösterebiliyoruz. Sanki ara ara yapılacak bilgilendirme toplantılarıyla bu problem de ortadan kaldırılabılır (Ö1).

Biliyorsunuz ki inanılmaz bir iş yükümüz var. Akreditasyonun ekstra bir iş yükü olarak karşımıza çıkmaması lazım ki biz de direnç göstermeyelim. O yüzden biz akademisyenlerin tüm süreçlerin ne zaman ve neden yapıldığından bilgimiz olması gerekmektedir (Ö4).

Çünkü bazen bu olumsuzluklardan dolayı akreditasyona inanan insanlar bile bir direnç gösterebiliyor. Belki kırtasiyeyi azaltmak, daha pratiğe dökmek faydalı olabilir (Ö9).

Kalite ve akreditasyona ilişkin çalışmalar yükseköğretim sistemlerinde temel unsurlardan biri olmasına karşın bu tip çalışmaların yükseköğretim kurumu paydaşları tarafından ekstra yük olarak algılanması ihtimali bulunmaktadır. Bu nedenle insanların kaliteyi benimsemedikleri ve bu çalışmalara direnç gösterdikleri ifade edilebilir. Harvey ve Green (1993) kalite ve akreditasyon çalışmalarının çok yoğun olmadığı yıllarda bile bu probleme işaret ederek bireylerin kalite ve akreditasyonu kendi bakış açılarına göre algıladığından ve bu kapsamda bazen kalite ve akreditasyon çalışmalarına direnç gösterildiğinden bahsetmektedir. Ancak tüm bu nedenler bu tip çalışmaların sürdürülmesi gerektiğini değiştiremez. Bu bağlamda akreditasyonun akademisyenler üzerinde getirmesi olası iş yükünün göz önünde bulundurularak söz konusu çalışmaların devam ettirilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da Huusko ve Ursin'in (2010) yapmış olduğu çalışmada ulaştıkları akademisyenlerin akademik işlerde hissedilen zaman eksikliği ve iş yükünün akreditasyona karşın direncin oluştuğuna ilişkin bulgularıyla uyum göstermektedir.

Johnson (2019) akreditasyon süreçlerinde yaşanan zorlukların akademisyenlerin söz konusu uygulamaların amaçlarını anlamadaki eksikliklerden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Özellikle öğretmen eğitimi programlarında

akreditasyon uygulamalarında öğretim elemanlarının deneyimleri kritik bir önem arz etmektedir. Çünkü akreditasyon sürecini deneyimlemiş veya deneyimlemekte olan öğretim elemanlarının bu uygulamalara ilişkin düşünceleri ileride yapılabilecek kaliteye ilişkin çalışmaları da yönlendirebilecektir. Akreditasyonun amaçlarının doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için öğretim elemanlarının deneyim eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler de bazı kurumlarda öğretim elemanlarının akreditasyonu ilk defa deneyimlediklerini ve bu nedenle sürecin amacının anlaşılması noktasında problemlerin bulunduğu işaret etmektedir.

...bir başka örneği yoktu elimizde. Orada biraz sorun yaşamıştık... Eğer daha detaylı ve ayrıntılı bir şekilde nasıl yapılması gerektiği belirtirlerse yararlı olacaktır diye düşünüyorum (Ö2).

...ilk akredite olan bölümlerden biriyiz. Yani biraz da onun sıkıntısını yaşadık. Başvuru yaparken önümüzde çok fazla bir örnek yoktu. Bunun öncesinde daha sağlıklı bilgilendirmeler yapılabilir gibi (Ö3).

...deneyim eksikliklerimiz problem oluşturuyor. Yani akreditasyonla ilgili fazla bilgimiz yok. O yüzden belki akreditasyon öncesinde bir oryantasyon eğitimi bu problemin önüne geçebilir (Ö14).

Akreditasyon uygulamasını deneyimleyen kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri neticesinde deneyim eksikliğinin önemli bir problem oluşturduğu ve sürece ilişkin bilgilendirmelerin gerekliliği açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu bağlamda akreditasyonun amacı, kalite iyileştirme çabalarının gerekliliği yükseköğretim kurumlarında görev yapan personelin sürece hazır olması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla akreditasyon uygulamalarındaki işlemlerin personelin geneli tarafından anlamlandırılabilmesi için planlı bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim Aboelmaged (2010) akreditasyon sürecinde en alt düzeyden en üst düzeye kadar tüm paydaşların kalite geliştirme ve iyileştirme çabalarına katılım göstermelerinin ve istekli olmalarının önemine vurgu yaparak bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü amacından biri “Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin yöneticilerin görüşlerini toplamak ve deneyimlerini analiz etmektir.” Araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular program akreditasyonunun gerekliliği, akreditasyonun eğitim-öğretime etkileri ve program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konular olmak üzere üç ana tema altında sunulmuştur. Bu başlıklar altında araştırmanın yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarında akreditasyon sürecine ilişkin yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Program Akreditasyonunun Gerekliliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri.

Bu başlık altında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nde görev yapan yöneticilere öğretmen eğitimi programlarında program akreditasyonunun gerekli olup olmadığına ilişkin soru yöneltilmiştir ve yöneticilerden görüşlerini sunmaları istenmiştir. Program akreditasyonunun gerekliliğine ilişkin yöneticilerin görüşlerinin anlaşılabilmesi için analiz sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda akreditasyon sürecinin gerekliliğine ilişkin yöneticilerin görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 35

Akreditasyon Sürecinin Gerekliliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Program Akreditasyonunun Gerekliliği	Standartlaşma	Uygulamada standartlaşmanın sağlanması	7
		Karar almada ortaklaşmanın sağlanması	6
		Ortak özelliklerin kazandırılması	5
		Öğretim hizmetlerinde standartlaşmanın sağlanması	3
	Kalite	Planlı ve sistemli işleyişe katkı sağlaması	8
		Akademik beklentilerin karşılanması	6
		Fakülte bilinirliğinin sağlanması	5
		Hesap verilebilirlik	8
	Motivasyon	Kaynakların şeffaf yönetimine yardımcı olması	8
		Hesap verebilme şansının oluşturulması	7
		Herkesin sürece katılımının sağlanması	6
		Yenilikçi anlayışa destek olması	4

Tablo 35’te görüldüğü üzere programa akreditasyonunun gerekliliğine ilişkin yöneticilerin görüşleri standartlaşma, kalite, adalet, hesap verilebilirlik ve motivasyon çerçevesinde sunulmuştur.

Standartlaşma. Yöneticilerin öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu

incelendiğinde standartlaşma bağlamındaki düşüncelerinin dört temel gerekçede toplandığı görülmektedir. Bu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “uygulamada standartlaşma” olmuştur. Yöneticiler program akreditasyonu sayesinde öğretmen eğitimi programlarında uygulama boyutunda standartlaşmaya ulaşılabilirdiğini işaret etmektedir. Uygulamada standartlaşmaya ilişkin yöneticilerden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

...sonuca baktığımızda verdiğimiz hizmetlerin belirli standartlar kapsamında verildiği belgelenmiş oldu. Ki bu durum bize kurum olarak artı bir değer oluşturuyor (Y7).

Akreditasyon belgesi olarak verdiğimiz eğitimin özellikle uygulama boyutunda belirli standartların altına düşmemesini sağladık (Y8).

Bu nedenlerle vermiş olduğumuz hizmetlerin belli standartların üstünde olması ve hesap verilebilir bir düzende sürdürülebilir bir halde getirilmesi son derece önemli (Y9).

Erişen (2001) eğitim sistemlerinin hatalardan arındırılabilmesi, performans değerlendirmelerin objektif bir şekilde değerlendirilebilmesi için sistem öğelerinin uygulama boyutunda bazı standartlara sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Yıldırım (2011) öğretmen eğitiminde standartlaşma hareketi vasıtasıyla öğretmen eğitimi programlarında rehber ilkelerin ortaya konabileceğini belirterek standartlaşma hareketinin önemine vurgu yapmıştır. Standartlaşma hareketinin kalite ve verimliliğin artırılma çabaları sonucunda önem kazanmasıyla öğretmen eğitimi programları da bu hareketten oldukça etkilenmiştir. Green (2004) öğretmen eğitiminde standartlaşmanın gerekliliğine vurgu yaparak verilen eğitim hizmetinin niteliğinin artırılması için birtakım beceri alanlarında kalite standartlarının var olmasının önemini dile getirmiştir. Bu çalışma kapsamında yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de özellikle uygulama boyutunda öğretmen eğitimi standartlarının önemini vurgular niteliktedir.

Yöneticilerle yapılan görüşmelerden standartlaşma bağlamında en sık vurgulanan konulardan biri de bu standartlar sayesinde öğretmen eğitimi programlarının ortak özellikler kazanması olmuştur. Bologna sürecinin de etkisiyle akreditasyon çalışmalarında standartlar geliştirip kurumlar arasındaki ayrılıkların en aza indirilebilmesi yöneticiler tarafından standartlaşma hareketinin diğer bir özelliği olarak dile getirilmiştir. Konuya ilişkin yöneticilerin bazı görüşleri şunlardır;

...programların ortak özellikler göstermesi bağlamında bence son derece elverişli bir uygulama (Y1).

Dolayısıyla eğer programlar arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmak istiyorsanız ve ortak özelliklerin var olmasını istiyorsanız bu akreditasyon bir zorunluluk (Y3).

Benzer şekilde kendi ülkenizde var olan öğretmen eğitimi programları arasında ortak özelliklerin var olması da uluslararası rekabetin bütüncül bir şekilde yapılabilmesi için çok elzem bir durum (Y6).

Modernleşen ulus-devletler arasındaki coğrafi sınırları ortadan kaldırmayı amaçlayan eğitim politikalarında dünya çapında benzerliğin oluşturulmasına ilişkin bir eğilimden bahsetmek mümkündür (Steiner-Khamsi, 2012). Benzer şekilde eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmanın bir yolu olarak standartlara odaklanma OECD gibi uluslararası kuruluşlar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır (McInerney, Etten ve Dowson 2007). Dolayısıyla öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamaları sayesinde belirli standartların bilimsel temellerle uygulanması ile öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi ve nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilebilmesi mümkün olacaktır. Görüşme yapılan yöneticiler de öğretmen eğitimi programlarının hazırlanması, iyileştirilmesi ve söz konusu programlarda ortak özelliklerin elde edilebilmesi amacıyla akreditasyon kuruluşlarının belirlemiş olduğu standartların önemini vurgulamışlardır.

Eğitimde en önemli standart alanlarından biri bireylere sağlanacak olan öğretim hizmetinin kalitesidir. Zira etkili öğretim hizmetinin kendiliğinden ve rastgele bir şekilde gerçekleşmesi mümkün değildir. Akreditasyon sürecinde kullanılan standartlar sayesinde kurumların veya programların öğretim hizmetlerinin kalitesine ilişkin yargıya varılabileceği noktasında güçlü bir inanç bulunmaktadır. Aslında yükseköğretimde eğitim ve öğretimin kalitesi, birden çok etkileyen faktörü ve belirsizliği içeren bir sorundur (Yin, Wang ve Hang, 2016; Zheng, 2016). Eğitim ve öğretim kalitesi etkili program tasarımı ve ders içeriği geliştirme, geri bildirim kullanımı, çeşitli öğretme ve öğrenme bağlamları, yönetici ve öğretmen sorumlulukları, öğrenme çıktılarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi ve iyi uyarlanmış öğrenme ortamlarını içerir (Hénard ve Roseveare, 2012). Bu bütüncül yapıyla öğretimin kalitesinin ortaya çıkarılabilmesi için de bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından programların akredite edilmesi gerekliliği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Burada fiziki olanaklar, kütüphane gibi olanakların yanı sıra eğitim öğretim süreçlerinin ne derecede kaliteli ve standart olduğunun ortaya çıkarılması için bizler için çok önemli (Y2).

Biz bu sürece başlamadan önce kaliteli eğitim öğretim verdiğimizizi, öğretim sürecinde standartlaştığımızı ve bunu belgelendirmemiz gerektiğini düşündük. Bunun da akreditasyon ile sağlanabileceği çok açıktı (Y6).

...bizlerin eğitim öğretim süreçlerinde standartlar çerçevesinde belli bir kalitenin altına düşülmemesi için çok faydalı oldu (Y9).

Küreselleşme, uluslararasılaşma ve rekabet gibi gelişmeler neticesinde yükseköğretim kurumlarında çözümlenmesi gereken birçok sorun da gündeme gelmiştir. Bu sorunlardan en önemlilerinden biri de toplumların yükseköğretim kurumlarına yüklemiş oldukları anlamla ilgilidir. Yükseköğretim kurumları değişimin öncüsü olarak görüldükleri için öğretim hizmetlerinin belirli niteliklerin üzerinde olması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de oluşturulan standartlar kapsamında öğretim hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında öğretim standartlarının bu derecede önemsenmesinin nedeni ise söz konusu standartlar sayesinde öğretmen adayları tarafından amaçlanan performansların elde edilme ihtimalinin artmasıdır. Bu nedenle öğretim hizmetlerinde belirli standartların programlar düzeyinde belirlenmesi önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kalite. Yöneticilerin öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde kalite bağlamında üç farklı gerekçeyi ifade ettikleri görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “planlı ve sistemli işleyiş” olmuştur. Yöneticiler program akreditasyonu sayesinde öğretmen eğitimi programlarında kalite boyutunda eğitim hizmetlerinin planlı ve sistemli bir şekilde işlediğini dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin yöneticilerden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Zannımca bir bütüncül sistem olarak vermiş olduğunuz eğitimin akreditasyonla değerlendirilmesi bir kalite göstergesi olarak kabul edilebilir (Y2).

...akreditasyon gibi uygulamalarla sisteminizin iyi işlediğini ortaya çıkarabileceğiniz şans ortaya çıkıyor (Y6).

Eğitim öğretime doğrudan faydasından ziyade sisteme faydası çok yüksek. Periyodik değerlendirmeler yardımıyla sisteminizin planlı ve doğru işlediğini ispatlıyorsunuz (Y7).

Akreditasyon uygulamalarının amaçları kapsamında doğru bir şekilde yapılması ile eğitim sistemlerinin planlı ve sistemli bir şekilde işleyeceğine ilişkin bir inanış bulunmaktadır. Eğitimde niteliklerin artırılabilmesi için doğru ve zamanında yapılacak müdahalelerin önemini de vurgulamak gerekir (Özdemir, 2002). Dolayısıyla eğitim sistemlerinin sonuçlarının bir kalite göstergesi olarak kabul edildiği ortamda sistemi oluşturan parçaların dış değerlendirme süreçleriyle incelemek mümkün olacaktır. Uygulama boyutunda eğitim niteliğinin bir kalite göstergesi olarak kabul edilmesi sürecinde bu göstergelerin kalitesini etkileyebilecek unsurların belirlenmesinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir (Crossley, 2005).

Yükseköğretimde bireylerin programlardan beklentilerinden en önemlilerinde biri nitelikli bir eğitim alarak uzmanlık alanlarına uygun bir şekilde meslek sahibi olabilmektir (Macready ve Tucker, 2011). Benzer şekilde yükseköğretimde nitelikli eğitimin yanı sıra akademik kadro niteliği, bilimsel araştırmalara verilen önem, fiziki olanakların zenginliği gibi faktörler yükseköğretim kurumlarında eğitim alan bireylerin akademik beklentilerinin karşılanması için önemli sayılabilecek diğer faktörlerdir. Bu faktörlerin uygulama boyutunda ne derecede doğru işlediğinin ortaya çıkarılabilmesi yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlardaki programların periyodik olarak değerlendirilmesi ile mümkün olacaktır. Akademik beklentilerin akreditasyon uygulamaları sayesinde karşılanabileceğini belirten yöneticiler de bunun doğal bir sonucu olarak kalitenin artacağını dile getirmişlerdir. Akademik beklentilerin karşılanmasına ilişkin yöneticilerden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Çünkü akademik beklentilerin karşılandığı bir sistemin kaliteyi vadedeceği gerçeği akreditasyonla ispatlanabilir (Y1).

Çünkü her paydaşın programdan akademik beklentileri var. Bu akademik beklentilerin karşılanacağını ortaya çıkarılabilmesi için de akreditasyon oldukça faydalı bir araç (Y3).

Bireylerin akademik beklentilerini ne derecede karşıladığınız veya ne derecede kaliteli olduğunuzu lafla belgelendiremezsiniz (Y8).

Kaliteli bir eğitim hizmeti vermeyi amaçlayan yükseköğretim kurumlarında bireylerin beklentilerinin doğru bir şekilde tanımlanması ve bu beklentilerin

karşılanmasına ilişkin hizmetlerin üretilmesi kurumların bilinirliğinin arttırılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Özel olarak bireylerin genel olarak ise toplumun kişilerde var olan yeteneklerden etkili bir şekilde faydalanabilmesi bağlamında yükseköğretim kurumlarının vermiş olduğu eğitim hizmetinin kalitesi yadsınamaz bir gerçektir. Tarihsel süreçlerde de değişim ve dönüşümün eksenini oluşturan yükseköğretim kurumları ulusal ve uluslararası rekabet kapsamında da kendilerini ispat etmek durumundadırlar. Bu zorunluluk bağlamında eğitim kalitelerini ispat edebilen kurumların tercih edilirliliği ve bilinirliğinin artacağı gerçeği yöneticiler tarafından da dile getirilmiştir.

...akreditasyonun bir artışı olması lazım. İşte o zaman öğrenci o okulu, o üniversiteyi daha çok tercih edecektir diye düşünüyorum (Y1).

Bir de tanıtım açısından da önemli. Yani öğrencilerin tercih etmesi anlamında da önemli (Y3).

Bu da demek oluyor ki akreditasyon ile programımızın bilinirliği artmış (Y4).

Bu kapsamda kalite kurumların ve programların karşı karşıya kalacakları zorlukların üstesinden gelinebilmesi için amaca uygunluk derecesi şeklinde tanımlanabilmekte ve varlıklarını sürdürebilmeleri için temel koşullardan biri olarak nitelendirilebilmektedir. Bugünün kalitesinin yarının güvencesi olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında birçok programda kalitenin geliştirilmesi ve sürdürülebilir hale gelmesi kurumların tanınırlılığının sağlanabilmesi ve geleceğinin garantiye alınması bağlamında önemli bir gerekliliktir.

Hesap Verilebilirlik. Yöneticilerin öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde hesap verilebilirlik bağlamında iki farklı gerekçeyi ifade ettikleri görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “kaynakların şeffaf yönetimi” olmuştur. Yöneticiler öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları sayesinde programların sahip olduğu kaynakların şeffaf bir şekilde yönetilebileceğine olumlu katkılar yapacağını dile getirmişlerdir. Kaynakların şeffaf yönetimine ilişkin yöneticilerden elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

Eldeki kaynaklarınız neler, bunları nasıl yönetiyorsunuz? Bunun şeffaf bir şekilde ortaya çıkarılması bizler için artı bir güç oluyor (Y4).

...şeffaflık gibi konularda da farkındalık arttı. Kaynaklarınızı ne derecede etkili bir şekilde kullandığımızın bir göstergesi olarak akreditasyondan faydalanabiliyorsunuz (Y5).

Denetimler sayesinde kaynaklarınızı ne derecede etkili kullandığınızı belgelendirebilmek için size güzel bir fırsat sunuluyor (Y9).

Yükseköğretim kurumlarında hesap verme ve şeffaf olma zorunluluğu yöneticilere önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Yükseköğretim sistemlerinde şeffaflığın sağlanabilmesine olanak sağlayan akreditasyon (Sanyal ve Martin, 2007) kurumların ve programların minimum kalite standartlarına ne derecede ulaşılabildiğinin açık bir şekilde ortaya çıkarılmasına katkıda bulunduğu için yöneticiler tarafından da faydalı bir süreç olarak dile getirilmiştir. Braskamp, Poston ve Wergin (1997) de yükseköğretim kurumlarında şeffaflık ve hesap verilebilirliğin sağlanabilmesi için dört ayrı mekanizmadan bahsederken bu mekanizmalardan birinin de akreditasyon olduğunu önemle vurgulamıştır. Ancak akreditasyonun şeffaflığı ortaya çıkarabilmesi için hesap verilebilir bir mekanizmanın hâkim olduğu politikaların bulunması bir zorunluluktur (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011). Dolayısıyla yönetici görüşmelerinden elde edilen bulgular da yükseköğretim kurumlarında yönetim sistemlerinde şeffaflığın bulunması akademik faaliyetlerin kalitesinin arttırıcı bir rol oynadığını desteklemektedir.

...hesap verilebilir bir sistemin oluşturulabilmesi için bu sürecin ne derece önemli olduğunun farkında iseniz açıkçası bu yorgunluk sürecini görmezden gelebiliyorsunuz (Y2).

Yani hesap verilebilir bir sistemin öncüsü olarak akreditasyonu itici bir güç olarak söyleyebiliriz (Y3).

Bu sürecin en önemli ayağından birini de hesap verebilme şansı oluşturuyor (Y5).

Türkiye yükseköğretim sisteminde mevcut kaynakların etkili bir şekilde kullanımı, öğrenciler arasında eşitlik ilkesinin gereği olarak nitelikli eğitim hizmetlerinin verilebilmesi ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verme sorumluluğunun karşılanabilmesi bağlamında hesap verilebilir bir sistemin varlığı önemli bir gerekliliktir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında ve programlarında hesap verilebilir bir sistemin oluşturulup oluşturulmadığının incelenmesi gerekmektedir (Kavak, 2010). Hesap verilebilirlik düzeylerinin sorgulanması kurumların yanı sıra bu

kurumlarda görev yapan yöneticiler için de saydamlık kapsamında bir olanak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Motivasyon. Yöneticilerin öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde motivasyon bağlamında elde edilen verilerin iki farklı gerekçe altında toplandığı görülmektedir. Bu gerekçelerden en sık biçimde vurgulanan ise “herkesin sürece katılımı” olmuştur. Yöneticiler program akreditasyonu ile yükseköğretim sisteminin paydaşı olan yöneticiler, öğretim elemanları ve öğrencilerin değerlendirme süreçlerinde aktif rol aldığını ve sürece artı bir değer kattığını dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin yöneticilerden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Paydaşlar olarak yöneticiler, öğretim elemanları, öğrenciler bu sürece aktif bir katkıda bulunduğunda akreditasyon son derece yardımcı bir araç haline geliyor (Y2).

Kollektif bir şekilde çalışıyorsunuz ve katkı sunabilme imkânı sizin de motivasyonunuzu artırıyor (Y5).

Yani akrediteyiz ya da olacağız şunlar mutlaka olmalı gibi farklı bir motivasyonla harekete geçmemizi sağladı. Çoğu kişi istekli bir şekilde sürece katkı sağladı. Bu da katma değer oluşturdu (Y6).

Kaliteye ilişkin çalışmaların en karakteristik özelliklerinden biri de kurumun temel paydaşlarının kaliteye olan bağlılık ve inancının sağlanarak söz konusu kişilerin aktif bir katılımının sağlanmasıdır. Kalite ve akreditasyon çalışmalarında paydaşların aktif katılımı sadece sürekli gelişim için değil motivasyon kaynağı olması açısından da önemli bir gerekliliktir. Çünkü sistem veya örgüt düzeyinde motivasyon düzeylerinin artırılması işe bağlılık duygusunu ve birliktelik duygularını olumlu yönde etkileyeceğinden verilen hizmetlerin de kalitesini etkileyebilmektedir. Program akreditasyonu sürecinde komisyonlar yardımıyla akademik ve idari personelin çaba göstermesi, akreditasyonda saha ziyaretlerinde bulunan denetleyicilerin tüm paydaşlarla görüşmeler yapması gibi uygulamalar her bir paydaşın bu sürece katkı sağladığına dönük atmosferin oluşturulması açısından önemlidir.

Akreditasyonun genel çerçevede yenilikçi anlayışları biz değişime ayak direyen, direnç gösteren kişilere göstermesi oldukça anlamlı (Y5).

Yenilikçi bir anlayışı tesis edebilmek için belki de en önemli şanslarımızdan biri akreditasyon (Y6).

Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. Bizler kurumlar olarak aslında yaşayan varlıklarız. Yeniliklere açık olmak sizleri değerli yapar (Y8).

Yaşam boyu öğrenmenin de bir gerekliliği olarak eğitim öğretim sistemlerinde kalite güvence çalışmaları yenilikçi ürünlerin yayınlaşmasını teşvik edebilmesi açısından önem arz etmektedir. Yenilikçi kurumlara sahip olmanın önemli aşamalarından biri bu kurumların vermiş oldukları hizmet kalitelerinin minimum standartlar çerçevesinde oluşturulması ve yenilikçi düşüncenin kurum atmosferine hâkim olmasıdır. Yöneticiler de program akreditasyonu ile yenilikçi bir anlayışın oluşturulabileceğinden bahsederek bu yenilikçi anlayışın kurumların değişip gelişmesi için önemli bir araç haline gelebileceğini dile getirmiştir.

Program Akreditasyonunun Eğitim-Öğretime Etkilerine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri. Bu başlık altında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan yöneticilere akreditasyon sürecinin eğitim-öğretimi ne şekilde etkilediğine ilişkin soru sorulmuştur ve görüşlerini sunmaları istenmiştir. Program akreditasyonunun eğitim-öğretime olan etkilerine ilişkin yöneticilerin görüşlerinin anlaşılabilmesi için analiz sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda akreditasyon sürecinin eğitim-öğretime olan etkisine ilişkin yöneticilerin görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 36

<i>Akreditasyon Sürecinin Eğitim-Öğretime Olan Etkisine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri</i>			
Tema	Alt Tema	Kod	f
Program Akreditasyonunun Eğitim-Öğretime Etkisi	Nitelikli eğitim	Başarı ve kaliteye ulaşılması	8
		Nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi	6
		Hedeflere ulaşılması	5
		Standardın yakalanması	3
	Sürekli gelişim	Sistematik gelişmenin sağlanması	9
		Kurumsal gelişmenin sağlanması	7
		Sürdürülebilirliğin sağlanması	5
		Geri bildirimlerle öğrencilerin desteklenmesi	7
	Öğretimin değerlendirilmesinin iyileştirilmesi	Zamanında ve etkili geri bildirimleri verilmesi	5

Tablo 36 incelendiğinde program akreditasyonunun eğitim-öğretime etkisine ilişkin yöneticilerin görüşlerinin “nitelikli eğitim”, “sürekli gelişim” ve “öğretimin değerlendirilmesinin iyileştirilmesi” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Nitelikli Eğitim. Yöneticilerin öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde nitelikli eğitim bağlamında beş farklı gerekçeyi ifade ettikleri görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “başarı ve kaliteyi artırma” olmuştur. Yöneticiler öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları sayesinde öğretim hizmetlerinin kalitesinin artacağını ve bunun doğal olarak hem bireysel hem de kurumsal olarak başarıya etki edeceğini dile getirmiştir. Konuya ilişkin yöneticilerden elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

Bütün bu yapılara baktığınızda hem bireysel hem de kurumsal olarak başarımızın artacağı ve kalite seviyemizin yükseleceği çok açık (Y1).

Nitekim akreditasyon genelde bizim kurum olarak başarımıza özelde ise öğretmen adaylarımızın başarısına katkıda bulunuyor diyebilirim (Y4).

...akreditasyonun kurumlara ve bireylerin başarılarına olan etkisini belirtmem son derece önemliydi (Y7).

Yükseköğretimde eğitim-öğretim hizmetlerinde niteliğin ne olduğuna ilişkin eğitim sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle ortak bir uzlaşma olmamasının yanı sıra (Hamalainen, 2003) genelde eğitimde özelde ise yükseköğretimin karmaşık yapısında niteliğin nasıl ölçülebileceğine ilişkin (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010) problemler yaşanmaktadır. Ancak yine de yükseköğretimde eğitim-öğretim bağlamında niteliğin ölçülebilmesi belirli ölçenler vasıtasıyla mümkündür. Program akreditasyonu kullanılarak eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğinin belirlenebilmesi sayesinde hem kurumsal hem de bireysel başarının arttırılabileceği yöneticiler tarafından da dile getirilmiştir.

Tablo 36 ‘da görüldüğü gibi yöneticilere göre program akreditasyonunun eğitim-öğretime olan etkisine ilişkin ikinci etken nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesidir. Yükseköğretim kurumlarında program akreditasyonu ile programların tüm öğelerinin değerlendirildiği belirlenmiş, bu sayede de öğretmen adaylarının kaliteli bir eğitim hizmetine sahip olabileceği dile getirilmiştir. Yöneticiler akreditasyon

süreçlerinde kurumların sahip olduğu olanakların hesap verilebilirlik ve şeffaflık ilkeleri gereğince değerlendirildiği ve bütün bu çalışmaların nitelikli öğretmen adaylarının mezun edilebilmesi için önemli olduğu yargısına varmışlardır.

Çünkü akreditasyonla birlikte nitelikli mezunlar yetiştireceğimizi iddia ediyoruz (Y2).

...akreditasyon sayesinde nitelikli, alan bilgisi yüksek öğretmen adayları yetiştirdiğimizi artık belgelendirdik (Y6).

Mezunlarımızın eğitim kalitemizi yansıtmaları açısından akreditasyon kaçınılmaz bir fırsat olarak karşımıza çıkmakta. Siz kaliteliyseniz öğretmen adayınız da nitelikli olacaktır (Y8).

Eğitimde niteliği belirleyen en önemli unsurlardan birinin öğretmenlerin olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü nitelikli bir eğitim öğretmenlerin sahip olacağı özelliklerle ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin nitelikleri hizmet öncesi eğitim süreçlerinde edinecekleri meslek ve alan bilgileriyle doğru orantılı bir şekilde biçimlendirilmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Dolayısıyla nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilebilmesi için hizmet öncesi eğitimde öğrencilerin gelişimlerini etkileyen faktörlerin araştırılarak sistem içindeki olumlu ve olumsuz özelliklerin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır. Bu inceleme gerekliliği de program akreditasyonu sayesinde yapılabilir.

Araştırma bulguları program akreditasyonunun eğitim-öğretim hizmetlerindeki hedeflere ulaşılmasında tüm paydaşlara yardımcı olabileceğini göstermektedir. Yöneticiler eğitim programlarının en önemli bileşenlerinden olan hedeflere ulaşılmasında kullanılan yöntemlerin periyodik aralıklarla değerlendirilmesi gerektiğini dile getirerek bunun katkısının yadsınamaz olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler akreditasyon ile belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının veya belirlenen standartların karşılanıp karşılanmadığının tespit edilebileceğini dile getirmişlerdir.

Hedeflerinize ulaşmanızda böyle uygulamalar destekleyici nitelikte olabiliyor (Y1).

Her bir kurumun her bir bireyin her bir programın bu süreçte hedefleri de bulunmakta. Akreditasyon da bu hedeflere en bilimsel şekilde nasıl ulaşacağınızda size ışık tutabiliyor (Y3).

Program bazında veya kurum bazında hedeflerimiz var. Denetlemeler sayesinde bu hedeflere daha kolay bir şekilde ulaşabileceğimizi düşünüyorum (Y9).

Yöneticilerden bir kısmı öğretmen eğitimi programları standartları çerçevesinde görüşlerini dile getirmiş ve program akreditasyonu sayesinde periyodik değerlendirmelerle öğretmen adayları tarafından amaçlanan performansların ne derecede başarıldığının ortaya çıkarılabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarından beklenen bilgi ve becerilerin hizmet öncesi eğitim programlarında ne düzeyde kazandırıldığı ve nitelik düzeylerine nasıl katkıda bulunduğu akreditasyon uygulamaları ile belirlenebilir. Bununla birlikte yöneticiler öğretmen adaylarının ülkenin farklı bölgelerinde görev yapacaklarını dolayısıyla program standartları sayesinde karşılaşılabilecekleri her durumda öğretmen niteliklerini yansıtabileceklerini ifade etmişlerdir.

Çünkü biz sadece bir ilde bulunan üniversiteyiz ama öğrencilerimiz her yerde. Program standartlarımızı da bu öğrencilerimiz görev yaptıkları yerde gösterebilecekler (Y1).

Amaçlanan performansların ne derecede başarıldığının ortaya çıkarılabileceğini gösteren bir sistem (Y3).

...denetlemeler ile ortaya çıkacak program standartları sayesinde karşılaşılabilecekleri her durumda öğretmen niteliklerini gösterebileceğinizi ispatlamış oluyorsunuz (Y4).

Yükseköğretimde akreditasyon kurumlarıdaki programların standartlara uygunluk derecesinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir (Aktan ve Gencel, 2010). Benzer şekilde programların amaca uygunluk derecesinin belirlenmesi ve kalitenin tescillendirilmesi dış değerlendirme uygulamalarıyla ortaya çıkarılabilir. Akreditasyonda minimum standartların programlar tarafından karşılandığının belirlenip akademik kalitenin paydaşlara hesap verilebilirlik bağlamında belgelendirilmesi gerçeği yöneticilerin görüşleri ile desteklenmiştir.

Sürekli Gelişim. Yöneticilerin öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde sürekli gelişim bağlamındaki düşüncelerinin üç temel gerekçede toplandığı görülmektedir. Bu gerekçelerden en sık dile getirilen ise “sistemik gelişme”

olmuştur. Yöneticiler akreditasyon ziyaretlerinin hem kurumsal hem de bireysel gelişim süreçlerini sistematik bir biçime dönüştürdüğünden bahsetmişlerdir. Sistematik gelişmeye ilişkin yöneticilerden elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

...bizlerin sistematik gelişimi için de önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkıyor (Y2).

...hem kurumsal hem de bireysel açıdan daha bir sistemli, düzenli hale geldi işlerimiz. Bu da gelişim süreçlerimize olumlu katkılar sundu (Y7).

Özetle, akreditasyon ziyaretlerinin sistemin bütüncül olarak gelişimine etkisini göz ardı edemeyiz (Y9).

Eğitim sistemlerinde öğrenme süreçlerinin güçlendirilerek sürekli gelişimin sağlanması için kalitenin garanti altına alınmasına olanak sağlayan kanıta dayalı akreditasyon uygulamalarının gerekliliği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Katılımcılar periyodik denetlemeler ile bütüncül bir bakış açısıyla sistemin olumlu ve olumsuz özelliklerinin belirlendiğini ve bu sürecin sistematik gelişime zemin oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Adıgüzel'in (2022) de belirttiği gibi akreditasyon sadece kurum veya programların sorumluluklarının ne derecede üstlendiklerinin ortaya çıkarılmasının yanı sıra kalite temini ve sistematik gelişimin ortaya çıkarılmasını sağlayabilecek bir araçtır. Benzer şekilde Romanovski (2022) yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarının akademik kalite ve şeffaflık süreçlerine olumlu katkılarından bahsederken bu katkıların sürekli gelişime hizmet ettiğini belirtmektedir.

Eğitimde kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve bunun sürdürülebilir hale gelmesi için kalite standartlarına ulaşılma düzeylerinin düzenli olarak incelenmesi gerekmektedir (Uzun vd., 2020). Program akreditasyonu çalışmaları öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine olumlu etkisinin yanı sıra etkili ve nitelikli öğrenme ortamlarının sürekli gelişimini sağlaması açısından da önemli bir araçtır. Kanıt temelli akreditasyon ziyaretleri ile hem kurumların hem de bireylerin performans düzeyleri ortaya çıkarılabilmekte ve bu ortaya çıkan veriler vasıtasıyla sistematik gelişim için adımlar atılabilmektedir. Yükseköğretim alanında kurumsal gelişimlerin ortaya çıkarılmasında kritik rol oynayabilecek değerlendirme süreçlerinin Türkiye bağlamında yeterli düzeyde yapılmadığını belirlediği çalışmasında Özcan (2020) yapılan çalışmaların da iyileştirme çabalarında eksik kaldığı görüşünü savunmaktadır. Ancak bu

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde yöneticiler akreditasyon çalışmalarının kurumsal gelişim süreçlerinde artı bir değeri kazandığı görüşünü dile getirmişlerdir.

Kurum olarak hem kendi gelişiminizi net bir şekilde srdrebiliyorsunuz hem de bireylere katkıda bulunabiliyorsunuz (Y4).

Daha geniş bağlamda düşündüğünüzde kurumsal olarak gelişiminizi hem sürekli hale getiriyorsunuz hem de bunu ispatlıyorsunuz (Y8).

Kurumunuzun gelişim sürecini yapmış olduğunuz aktivitelerle destekleyip bunu akreditasyonla belgelendirmelisiniz (Y9).

Yöneticiler kalite çalışmalarının devamlı hale getirilmesinin akreditasyon çalışmaları sayesinde mümkün olacağını dile getirerek akreditasyonun olası olumlu etkilerinin ancak bu şekilde sürdürülebilir hale geleceğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre sürdürülebilirliğin devamlı hale gelmesi için yoğun bir akreditasyon süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının ve programlarının bu anlayışı benimseyip bu çerçevede düzenlemeler yapması kaçınılmazdır. Bu anlayış sayesinde denetlemelerin hem etkili olması sağlanabilecek hem de uygulama boyutunca zaman içerisinde katkıları görülebilecektir.

Kendinizi gncelleyebilmeniz demek akreditasyonun etkilerinin devamlılığı açısından kaçınılmaz (Y5).

Zaten ara değerlendirmeler oluyor. Bu sayede devamlılığı da sağlayabiliyorsunuz (Y8).

Bir diğer artısı da biliyorsunuz ara değerlendirmeler var. Bu ara değerlendirmeler olası olumlu etkilerin devamlılığını garanti altına alıyor (Y9).

Öğretimin Değerlendirilmesinin İyileştirilmesi. Yöneticilerin ğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde öğretimin değerlendirilmesinin iyileştirilmesi bağlamındaki düşüncelerinin iki temel gerekçede toplandığı görülmektedir. Tablo 36’da görüleceği üzere bu gerekçelerden ek çok vurgulanan ise “geri bildirimlerle öğrencilerin desteklenmesi” olmuştur. Yöneticiler ğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamaları sayesinde ğretim elemanlarının geri bildirim süreçlerinde daha dikkatli olacaklarını ve bu sayede etkili geri bildirim mekanizmasının oluşturulacağını ifade

etmişlerdir. Geri bildirimlerle öğrencilerin desteklenmesine ilişkin yöneticilerden elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

Akreditasyon ile öğretim elemanlarımızın öğrencilerimize etkili ve zamanında geri bildirim sistemini sağlayabildik (Y4).

...öğrenci değerlendirmelerine kadar yoğun bir çaba vermelisiniz. Çünkü bunların hepsi denetleniyor (Y5).

Bu dönütler sayesinde de öğrencilerin hem akademik hem de bireysel gelişimlerine olumlu katkılar sunabiliyorsunuz (Y9).

Yöneticilerden elde edilen düşüncelerden hareketle öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu sisteminde kullanılan öğretimin değerlendirilmesine ilişkin standartlar vasıtasıyla eğitim-öğretim sürecindeki geribildirim sistemlerinin öğretmen adaylarının bireysel ve akademik gelişimlerine destek olacağı sonucuna varılabilir. Programların etkililiğine ilişkin ölçme sonuçlarının anlamlarının belirlenmesi için geri bildirim sisteminin etkili bir biçimde işe koşulması kaçınılmazdır. Başka bir ifadeyle öğretim programlarında yer alan kazanımların hangi ölçüde gerçekleştiği belirlenmeden programların işleyişine ilişkin bilgilerin edinilmesi pek mümkün değildir. Dolayısıyla öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesinin geri bildirimler sayesinde sağlanması zorunluluğu bulunmaktadır. Zamanında ve etkili geri bildirim verilmesine ilişkin yöneticilerden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Akreditasyon ziyaretleri aslında sizleri bazı şeyleri yapmaya zorluyor. En basit örneği değerlendirme sistemlerinde daha dikkatli davranıyorsunuz. Bunlar zamanında etkili bir şekilde yaparak kayıt altına alıyorsunuz (Y3).

Belki biraz kendimizi akreditasyon sayesinde daha iyi bir şekilde sorgulayabildik. Mesela öğrencilerin değerlendirilmesini biraz baştan savma bir şekilde yapabiliyorduk. Ama şimdi daha etkili ve zamanında dönütler verebiliyoruz (Y8).

Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konulara İlişkin Yöneticilerin Görüşleri. Bu başlık altında yöneticilere akreditasyon sürecinde geliştirilmesi gereken konuların ne olduğuna ilişkin sorular sorulmuş ve görüşlerini sunmaları istenmiştir. Program akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konulara ilişkin yöneticilerin görüşlerinin analizi sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen

kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda akreditasyon sürecinde geliştirilmesi gereken konular bağlamında yöneticilerin görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 37

Akreditasyon Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Konulara İlişkin Yöneticilerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konular	Hazır bulunuşluk	Sürecin sahiplenilmemesi	7
		Akreditasyonun ihtiyaç olarak görülmemesi	6
	Bilgi eksikliği	Paydaşların bilgilendirilmemesi	5
		Akreditasyonun amacının bilinmemesi	4
		Eğitim desteğinin verilmemesi	3
	Sistemsel problemler	Doküman yoğunluğunun olması	4
		Ziyaret tarihleri ve süresinin az olması	3
		Değerlendiricilerin alan uzmanı olmaması	3

Tablo 37 incelendiğinde program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konulara ilişkin yöneticilerin görüşlerinin “hazır bulunuşluk”, “bilgi eksikliği” ve “sistemsel problemler” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Hazır Bulunuşluk. Güncel yönelimler doğrultusunda ortaya çıkan öğretmen eğitimi programlarında kalite ve akreditasyon çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için süreç içinde aktif rol alacak kişilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin üst seviyede olması önem taşımaktadır. Çünkü eğitimde kalite ve akreditasyon çalışmalarının verimliliğini belirleyen kritik faktörlerden biri paydaşların bu çalışmalara ilişkin algılarıdır. Ancak yöneticiler akreditasyon uygulamalarında fakülte çalışanlarının hazır bulunuşluk düzeylerinin oldukça az olduğundan bahsetmişlerdir. Söz konusu bu durum akreditasyon çalışmalarına ilişkin ilgiyi konu alan pek çok çalışmayı destekler niteliktedir (Baltacı, 2002; Erkuş ve Özdemir, 2010). Hazır bulunuşluğa ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır;

Fakülte paydaşlarının bu konuda hazır bulunuşlukları çok alt düzeyde. Bence öncelikle bunun ele alınması lazım (Y4).

Acaba fakülte çalışanları buna ne kadar hazır? Kişisel görüşüm bu konuda fakülte çalışanları kendilerini pek de hazır hissetmiyor (Y5).

...tüm fakülte olarak herhalde bu tip çalışmalara hazır değiliz (Y7).

Yöneticilerin öğretmen eğitimi programlarında akreditasyonun gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde hazır bulunuşluk bağlamında iki farklı gerekçeyi ifade ettikleri görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “sahiplenme” olmuştur. Yöneticiler öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon uygulamalarında fakülte çalışanlarının sürece ilişkin farkındalıklarının olmadığını ve bu nedenle kendilerini akreditasyon çalışmalarının bir parçası olarak görmediklerini dile getirmiştir. Ek olarak katılımcılar yönetici rolünde oldukları için kendilerini akreditasyon çalışmalarının doğal bir parçası olarak gördüklerini ancak fakülte çalışanlarının kendilerini bu çalışmalardan soyutladıklarını ifade etmiştir.

Sahiplenmiyoruz derken yöneticiler olarak bizlerde sorun yok bence. Ama bu iş sadece bizim üstümüze kalıyor (Y1).

Bu süreci bu nedenlerle bizi ilgilendiren bir süreç olarak görmeyebiliyoruz. Burada çoğul konuşuyorum çünkü öğretim elemanı öğrenciler çalışanlar herkesin sahiplenmesi lazım bu çalışmaları (Y2).

Sahiplenme noktasında büyük problemlerimiz bulunmakta. Bu süreç yönetici olarak sadece beni mi ilgilendiriyor? (Y7).

Kaliteye ilişkin yapılan dış değerlendirmeler bir programın bütün yönlerini ele almaktadır. Sistem içinde çok önemli bir yere sahip olan öğretim elemanları, öğrenciler ve fakülte çalışanlarının kendilerini sürecin bir parçası olarak görmemeleri akreditasyonda belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi bağlamında önemli bir gerekliliktir. Dolayısıyla sürece aktif katılım göstermeyen paydaşların varlığı akreditasyon çalışmalarının sekteye uğraması açısından üzerinde durulması gereken kritik konulardan biridir.

Yöneticiler öğretim elemanlarının akreditasyon çalışmalarını kendilerine müdahale aracı olarak gördüklerinden bahsetmektedir. Bu bağlamda yapılan görüşmelerden başlıca öne çıkan sorunlardan biri de akreditasyonun bir ihtiyaç olarak görülmemesidir. Yöneticiler özellikle öğretim elemanlarının akreditasyona ihtiyaç olduğu fikrinin kendilerine ait olmadığını, bu fikrin üst yöneticiler tarafından kendilerine dayatıldığını belirttiklerini dile getirmiştir. Başka bir ifadeyle akreditasyona karşı olan direnişin temelinde özellikle öğretim elemanlarının sürecin kendilerine ait olmadığı fikri yatmaktadır.

Ancak ğretim elemanlarımız bu süreci bir dayatma olarak algılamakta ve bir ihtiyaç olarak görmemekte (Y2).

Mesela akreditasyon süreçlerinde özellikle bizim ğretim elemanlarımızdan destek alabilme imkânımız başta çok zor oldu. Bunu tepeden inme bir zorunluluk olarak gördüler (Y3).

Fakülte alışanlarımız sanki akreditasyonu biz onlara dayatıyormuşuz gibi algılıyor. Akreditasyon ihtiyaç listelerinin belki de en sonunda yer alıyor. Belki hiç yer almıyor (Y6).

Yöneticilerle yapılan görüşmeler kalite güvence ve akreditasyon çalışmalarında özellikle ğretim elemanlarının ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence çalışmaları, bu kurumların akredite edilmesi ve bunun drdrlebilir hale gelmesi ancak takım çalışması sayesinde mümkün olacaktır (Tükenmez, 1996) ğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için bir kalite kültürünün varlığı ve sistemin bu kalite kültürü bağlamında işlemesi yapılan görüşmelerden de yadsınamaz bir gerçek olarak ortaya çıkmıştır.

Bilgi Eksikliği. Akreditasyon çalışmalarının başlangıç noktası olarak kabul edilebilecek bilgilendirme toplantıları fakülte çalışanlarının aktif olarak rol alacakları süreçleri sahiplenmeleri ve kalite kültürünün oluşturulabilmesi açısından önem kazanmaktadır. Ancak mevcut durum bu kültürün oluşturulabilmesinde bilgi eksikliğinin yadsınamaz boyutta olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Tablo 37’de görüleceği üzere yöneticilerin bilgi eksikliği bağlamında üç farklı gerekçeyi ifade ettiği görülmektedir. Bu gerekçelerden en sık vurgulanan ise “paydaşların bilgilendirilmemesi” olmuştur. Paydaşların bilgilendirilmemesine ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bazıları şunlardır;

Paydaşların hem denetleyici kurum hem de biz yöneticiler tarafından bilgilendirilmesi bu sorunun bertaraf edilmesine katkıda bulunabilir (Y3).

...bilgilendirme boyutu. Biz denetleyici kurumdan herhangi bir oryantasyon gibi küçük de olsa destek alamadık (Y4).

Akreditasyon almak için başvuru yapan programlara seminerler veya bilgilendirme toplantılarıla oryantasyon anlamında destek olunması gerekir (Y5).

Araştırmaya katılan yöneticilerin ifadelerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere özellikle bağımsız dış değerlendirme kuruluşu tarafından bilgilendirme aktivitelerinin akreditasyonun amacının anlaşılabilmesi bağlamında önemli bir gereklilik olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü yükseköğretim programlarında hizmet kalitesinin belli standartların üzerine çıkararak (Atatekin ve Dulupçu, 2018) alanında uzman ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan akreditasyonun etkili bir şekilde işe koşulması bütüncül olarak eğitim sistemlerinin doğru bir şekilde işlemesine katkıda bulunacaktır (Tastimur, Karaköse ve Akın, 2016). Yöneticilerden elde edilen görüşler de akreditasyonun amacının paydaşlar tarafından anlaşılmasının sistemin doğru işlemesi bağlamında önemli olduğunu destekler niteliktedir.

Çünkü akreditasyonun amacının ne olduğunu bilindiğini düşünmüyorum. En büyük problem alanı da bu galiba (Y1).

...herhalde akreditasyonun ne olduğunu, hedefinin ne olduğunuz bilmememiz. Bu konuda problemlerimiz olduğu için bunu evrak toplama süreci olarak görüyoruz (Y4).

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyonun tarihçesine bakıldığında aslında söz konusu uygulamaların yeni olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum nedeniyle akredite olmak isteyen programlarda çalışan kişilerin ilgili süreçlere hâkim olması beklenmektedir. Akreditasyonun bireysel çabalardan çıkıp kurumsal iyileştirme çalışmalarına dönüştürülmesi için de personelin konuya ilişkin eğitilmiş olması önemli bir gerekliliktir. Çünkü örgütsel yapı olarak kurumların bünyesinde yer alan bireylerin genel bir amaç çerçevesinde eğitilmiş ve motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Yapılan görüşmelerden de eğitimsiz bireylerin akreditasyon çalışmalarının yararını etkileyebilecek olumsuz faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sistemsel Problemler. Öğretmen eğitimi programlarının EPDAD tarafından oluşturulan standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak akreditasyon kararlarının alınabilmesi için doğru bir şekilde yapılandırılmış akreditasyon sisteminin oluşturulması gerçeği yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. Oluşturulan bu sistemin sadece evrak toplama süreci olarak algılanmasına neden olan yoğun dokümantasyon işlemlerinin akreditasyonun doğasına zarar verdiği bazı yöneticiler tarafından dile getirilmiştir.

İkincisi ise dokümantasyon süreçlerinin gereksiz bir şekilde yoğun olması. Bunun için açıkçası ne yapılabilir bilmiyorum ama bazı öğretim üyelerimiz dokümantasyon süreçleri nedeniyle akreditasyonun amacına pek inanmamakta (Y2).

...sürekli evrak toplama gibi bir sistem üzerinden akreditasyonu yürütüyoruz. Bu evrak toplama süreci değil ki! (Y3).

Akreditasyon süreçlerinde dokümantasyon süreçleri çok yoğun. Bu yoğunluk nedeniyle hem biz yöneticiler hem de öğretim üyelerinin iş yoğunluğu gereksiz bir şekilde artmakta (Y9).

Araştırmaya ilişkin bu bulguların akreditasyon algısına yönelik yapılan çalışmalarla (Alpaydın ve Topal, 2022; Alstete, 2007; Mencet ve Akar, 2019) benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Akreditasyon prosedürlerinin çok fazla doküman işi gerektirdiğini bahseden yöneticiler bu problem nedeniyle fakülte çalışanlarının akreditasyon sürecini zorunlu olarak yapılan ve motivasyon düşürücü bir görev olarak nitelediklerini ifade etmişlerdir. Akreditasyon sisteminin amacına ulaşamamasında en büyük etkenlerden biri olan işlerin evrak düzeyinde kalması sorunu yükseköğretim kurumlarında kalite kültürünün oluşturulamamasında olumsuz rol oynamaktadır.

Yöneticiler tarafından sorun alanı olarak görülen bir diğer konu ise akreditasyon ziyaretlerinin tarihlerinin net olması şeklinde ifade edilmiştir. Ziyaret tarihlerinin net olması nedeniyle kurum çalışanlarının ve program yöneticilerinin kendilerini bu tarihlere göre ayarladığı bu nedenle de gerçeklerin ortaya çıkmadığı sorunu dile getirilmiştir. Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon sistemlerinde kurum ziyaretlerinin ilgili kurumlar tarafından bilinmemesinin akreditasyonun amacına ulaşılması bağlamında önemli bir gereklilik olduğu ortaya çıkmıştır.

Öncelikle akreditasyon için başvuran kuruluşun ziyaret tarihlerini bilmemesi gerekiyor. Okula gelişler kesinlikle haberli olmamalı. Yani panik yaşatmak için değil ama haberli olmamalı (Y4).

Ziyaret çok kısa zamana hapsediği için belli sınırlıklar altında kalıyor. Yani gerçek kalitenin tüm boyutlarını gözleyebiliyorlar mı? Çok emin değilim (Y5).

Bu kısa zaman içinde programın tüm dinamiklerinin doğru bir şekilde ortaya çıkarılabileceğini düşünemiyorum (Y7).

Akreditasyon ziyaretlerinin ve program paydaşlarıyla yapılan görüşme sürelerinin geçerli ve güvenilir verilerin toplanması için yeterli olmadığı yöneticiler

tarafından ifade edilen bir diğer sorun alanıdır. Ziyaret sürecinin ve bu ziyaretlerde yapılan görüşmelerin uzun süreli olmasının değerlendirme süreçlerini daha etkili bir hale getireceği ve dolayısıyla programlara ilişkin daha gerçekçi verilerin elde edilebileceği belirtilebilir.

Yükseköğretim kurumlarında program akreditasyon denetimleri bağımsız dış kuruluşlar tarafından yapılabilmektedir. Dönemsel değerlendirme yapan bu kuruluşların kurumsal yapıları ve bu yapılarda görev alan bireylerin özellikleri de akreditasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon çalışmalarına ilişkin yetkilendirmesi olan EPDAD akreditasyon ziyaretlerinin yapılabilmesi için değerlendirici eğitimleri vasıtasıyla bünyesinde barındırdığı birey sayısını arttırmayı amaçlamaktadır. Ancak yöneticilerle yapılan görüşmeler değerlendiricilerin seçimi ve görevlendirmelerinde sorunların olduğuna işaret etmektedir. Program akreditasyonu süreçlerinde görevlendirilen bazı değerlendiricilerin alan uzmanı olmadıkları veya çok az sayıda alan uzmanının görevlendirildiği ve nitekim bu durumun değerlendirme süreçlerinde problem oluşturduğu belirtilmiştir.

Alana özgü bilgi birikimine sahip olmayan değerlendiricilerin yapacakları değerlendirme süreçlerinin alan dinamiklerini göz ardı edebileceğini düşünmekteyim (Y5).

Alan uzmanı olarak tek bir kişi geliyor ve üç günlük bir ziyarette görmesi her şeyi denetlemesi insani bir beklenti değil. Bunun çeşitlenmesi gerekiyor (Y8).

Bu bağlamda EPDAD gibi bağımsız dış değerlendirme süreçleriyle yetkilendirilen kuruluşların bünyesinde yer alacak değerlendiricilerin eğitim süreçlerinde alan uzmanlarının sayısının dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Program akreditasyonlarında geçerli ve güvenilir veriler elde edilebilmesi alana özgü uzmanlığa sahip değerlendiricilerin görevlendirilmesi sayesinde mümkün olacaktır.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacından biri “Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin öğrencilerin görüşlerini toplamak ve deneyimlerini analiz

etmektedir.” Araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular akreditasyonu bilme durumu ve kaynağı, akreditasyonun öğrenme süreçlerine ve üniversite veya bölüm seçme tercihlerine etkisi olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklar altında araştırmanın yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarında akreditasyon sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin Akreditasyonu Bilme Durumu ve Kaynağına İlişkin Bulgular.

Öğretmen eğitiminde akreditasyon planlama süreçlerinin ve eksikliklerin iyileştirilmesi eğitim kalitesinin sürdürülebilir olmasına katkı sağlayarak nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Akreditasyon sistemi eğitimde kalitenin güvence alınmasına yardımcı olarak kurum çalışanlarının kendilerini geliştirmesine yardımcı olurken bir yandan da öğretmen adaylarının iyi bir eğitim almalarına katkıda bulunabilir. Kurum paydaşlarının akreditasyon sürecine ilişkin farkındalıklarının yüksek olması bu sistemin amacına ulaşabilmesi için önemli bir gerekliliktir. Akreditasyon sürecinin özellikle öğretmen adayları tarafından bilinmesi kalite güvence çalışmalarının amaçlarına ulaşılması için oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu başlık altında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nde eğitim alan öğretmen adaylarına okumuş oldukları programların akredite olduğunu bilip bilmedikleri, biliyorlarsa bunu nereden öğrendiklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerin programlarının akredite olma durumunu bilmelerine ilişkin bilgilere Tablo 38 ‘de ulaşılabilir.

Tablo 38

Öğrencilerin Programlarının Akredite Olma Durumunu Bilmelerine İlişkin Bilgiler

Alt Tema	Kod	f
Programımın Akredite Olduğunu Biliyorum	Evet	14
	Hayır	10
	Toplam	24
Akredite Olma Durumunu Bilme Kaynağı	İnternet sitesi	5
	Öğretim Elemanları	4
	Broşürler	2
	Yöneticiler	2
	Tercih Kılavuzu	1
	Toplam	14

Görüşme yapılan öğrencilerin yüzde 14’ü eğitim-öğretim almış oldukları programlarının akredite olduğunu bildiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları programlarının akredite olduğunu programların internet sitelerinden, öğretim

elemanlarından, broşürlerden ve yöneticilerden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Programlarının akredite olduğuna ilişkin bilgilendirme eksikliğini eleştiren öğretmen adayları bu konuda kurum yöneticilerinin ve öğretime elamanlarının sorumlulukları olduğunu işaret etmektedir. Konuya ilişkin öğretmen adaylarından elde edilen görüşler şunlardır;

Bir öğretmenimle konuşurken tesadüfen öğrendim. Sonradan bakınca bizim üniversitemizin akreditasyon kapsamında olduğunu görünce araştırdım (ÖA8).

Evet biliyorum. Çünkü bölüm olarak hocalarımız, yöneticilerimiz akreditasyona çok değer veriyorlar. Bizlere sürekli akreditasyonla ilgili bilgilendirmeler yapıyorlar (ÖA17).

Ben de biliyorum. Bölümümüzün internet sayfasında yazıyor. Bölümümüzle ilgili tüm bilgileri internet sayfasından öğrendiğimiz için buraya bakarken akreditasyonla ilgili duyuruyu da okumuştum (ÖA23).

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün programlarının akredite olduğunu bilmemesi kurumlarda kalite kültürünün ve kaliteye ilişkin farkındalığın oluşturulmasının önünde oluşan önemli bir problem olarak nitelendirilebilir. Nitekim Aboelmaged (2010) akreditasyon süreçlerinin başarılı olabilmesi için en alt düzeyden başlayarak en üst düzeye kadar tüm paydaşların bu süreçlerle ilgili bilgisinin olması gerektiğinden bahsederek ancak bu şekilde yükseköğretim kurumlarında iyileştirme çalışmalarının yapılabileceğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programları kalite kontrol süreçlerinin sürekliliğini devam etmek istiyorlarsa paydaşlarının buna ilişkin farkındalığının yüksek olması gerekmektedir. Nitekim görüşme yapılan öğretmen adaylarının akredite olmaya ilişkin bilgi eksikliklerinin göz önünde bulundurularak bu durumun iyileştirilmesi gerektiği açıktır.

Program Akreditasyonunun Öğrenme Süreçlerine Etkisine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri. Bu başlık altında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri'nde eğitim alan öğretmen adaylarına akreditasyon sürecinin öğrenme sürecini ne şekilde etkilediğine ilişkin soru sorulmuştur ve görüşlerini sunmaları istenmiştir. Program akreditasyonunun öğrenmeye etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin anlaşılabilmesi için analiz sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda akreditasyon sürecinin

öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 39

Akreditasyon Sürecinin Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Program Akreditasyonunun Öğrenme Sürecine Etkisi	Nitelikli eğitim	Sistemli işleyişe destek olması	8
		Nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi	6
		Öğrenci merkezli eğitime destek olması	5
		Kurumsal yapının sağlanması	3
	Kontrol edilebilir sistem	Hizmetlerin denetlenebilmesi	7
		Sürdürülebilirliğin sağlanması	6
		Kurumsal gelişmenin sağlanması	4
		Güven oluşturulması	7
	Kurum itibarı	Saygınlığa katkı sağlaması	5
		Gerçeklerle örtüşmeme	4
	Gerçeklerle örtüşmeme	Zorlama sistem olması	4
		Mesleki gelişime etkisinin olmaması	2

Tablo 39 incelendiğinde program akreditasyonunun öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin “nitelikli eğitim”, “kontrol edilebilir sistem” ve “kurum itibarı” ve “gerçeklerle örtüşmeme” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Nitelikli Eğitim. Öğrencilerin akreditasyonun öğretmen eğitimi programlarına olan etkisine ilişkin görüşlerinin analizi kapsamında oluşturulan kod tablosu incelendiğinde nitelikli eğitim bağlamında dört farklı gerekçeyi ifade ettikleri görülmektedir. Söz konusu gerekçelerden en çok vurgulanan gerekçe ise “sistemsel işleyiş” olmuştur. Öğrenciler akreditasyon uygulamaları ile öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli iyileştirmelerin yapıldığını ve programların tüm öğeleri arasında üst düzeyde bir uyumun sağlanarak sistematik bir işleyişin iş koşulduğunu dile getirmiştir. Sistemsel işleyişe ilişkin öğrencilerden elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

Ama bizim ülkede birçok sistem özellikle eğitim sistemi çok kötü. Akreditasyonla sistemi düzeltebiliriz. Daha sistematik bir işleyişi olabilir yani (ÖA9).

Sistemi iyileştirmiş oluyorsunuz, sistematik hale gelmiş oluyorsunuz (ÖA12).

Sistematığı bozan o kadar komik şey var ki. O yüzden akreditasyon herhalde katkı sağlayacaktır (ÖA20).

Bir kalite güvence sistemi kurma çabası özellikle eğitim alanında son zamanlarda ciddi bir tartışma konusu oluşturmuş ve oluşturmaya devam ettirmektedir. Bu tartışmaların öğretmen eğitimi bağlamında en önemli amaçlarından biri ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi süreçlerinde sistemsal bir şekilde nitelikli eğitim alarak işe hazır olmalarının sağlanmasıdır. Çünkü eğitim sistemlerinin kalitesinin en önemli göstergelerinden biri öğretmenlerinin nitelikleridir. Bu bağlamda Narad'ın (2019) da belirttiği gibi öğretmen eğitiminin kalitesi ancak öğretmen yetiştiren kurumların sistemlerinin niteliğiyle doğru orantılıdır. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmelerde ön plana çıkan bir diğer konu ise “nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi” olmuştur. Bu konuya ilişkin öğrencilerden elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

...bu bize ileride daha da katkı sağlayacak ve daha iyi, daha nitelikli öğrendiğimizin farkına varacağız (ÖA1).

Okulumuzun bu süreçten geçtiği için daha iyi bir eğitim verdiğine inanıyorum. Nitelikli öğretmen adayı olarak mezun olabileceğiz (ÖA7).

Biz akredite olan bir bölümde eğitim aldığımız için herkes iyi bir eğitim vermeye çalışıyor. Bizleri nitelikli mezun etmek istiyorlar (ÖA14).

Akreditasyon gibi kalite güvence sistemleri öğretmen eğitiminden sorumlu kurumların işlevlerini yerine getirmesine yardımcı olurken nitelikli öğretmen adaylarının eğitim sistemi içerisinde yer almasına katkıda bulunabilmektedir. Çalışmanın bulgularına benzer şekilde King (2014) standartlara uygun şekilde öğretmen yetiştiren kurumların nitelikli öğrenci öğrenmelerine vurgu yapmaktadır. Başka bir ifadeyle program akreditasyonu sayesinde yükseköğretim kurumlarının öğrencilere sunmuş olduğu hizmetlerin belirli standartlar çerçevesinde olduğu söylenebilmektedir (Adelman, 1992). Esas itibarıyla program akreditasyonunun öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde gerekli bilgilerin ve davranışların belirli niteliklerde kazandırılmasında önemli bir rol oynadığı öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da ortaya çıkmıştır.

Kurumsal veya program bazında değerlendirmelerde sürecin temelini oluşturmakta olan eğitim öğretim başlığı altında en önemli konuların başında öğrenci merkezli öğrenme kavramı gelmektedir. Uluslararasılaşmanın da etkisiyle tüm alanlarda olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim alan bireylerin de beklentilerinde de

değişiklikler olmuş ve buna bağlı olarak bu beklentilere cevap verebilmek için kalite kültürünün oluşturularak öğrenci merkezli eğitimin varlığı kaçınılmaz bir olgu haline gelmiştir. Aşağıdaki örnek ifadelerden de anlaşılabacağı üzere öğrenciler akreditasyon sayesinde öğretim elemanlarının ve yöneticilerin daha sorumlu davranacağını ve ilgili sistemin öğrenen merkezli eğitim süreçlerine katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Bizlerin merkezde olacağı eğitim hizmetinin verilmesine katkıda bulunur (ÖA14).

kurumlar da öğrencilerinin beklentilerini ihtiyaçlarını ön plana alır ve öğrenci merkezli bir sistem oluşturulur (ÖA8).

Bu başı boş olmama durumu öğrencilerin beklentilerini dikkate almak için ve eğitim sürecinde öğrencilerin merkeze konması için önemli (ÖA23).

Sürdürülebilir yükseköğretim sisteminin oluşturulması ve bu sistemin iyileştirilmesi kurumsal yapılarla mümkün olacaktır. Sağlıklı yapılanmalara ilişkin birçok sorunla karşı karşıya kalan yükseköğretim kurumlarının söz konusu sorunların üstesinden gelebilmesi için kalite güvence sistemlerinin rolü kaçınılmazdır. Belirlenen standartlar bağlamında akreditasyon çalışmaları ile kalite kültürünün oluşturulacağı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen eğitimi programlarında iyileştirmelerin görülebileceği belirtilebilir. Nitekim çalışmaya katılan birkaç öğrenci de akreditasyon ziyaretlerinin kurumsal yapının kurulmasına olumlu katkıda bulunacağını belirterek kalite güvence çalışmalarının önemini vurgulamıştır.

Kontrol Edilebilir Sistem. EPDAD tarafından oluşturulan öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu sisteminde verilen hizmetlerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi ve var olan durumun ortaya çıkarılması kontrol edilebilir bir sistemin işe koşulması bağlamında önem taşımaktadır. Tablo 39’da görüleceği üzere öğrenciler akreditasyon ziyaretleri sayesinde denetlenebilir bir sistemin oluşturulacağını düşünmektedirler. Konuya ilişkin öğrencilerden elde edilen bazı görüşler şunlardır;

Denetleyerek bozulmanın önüne geçilebilir. Bu tarz şeyler denetlenerek üniversitenin iyi eğitim verdiği denetlenebilir (ÖA5).

Bir denetleme mekanizması gerekli. Eğer herkes kendi kafasına göre iş yaparsa bu işin sonu görünmez (ÖA12).

Bir sistem eğer denetlenirse, kalite kontrolü yapılırsa oradan çıkacak olan ürünler de kaliteli olur (ÖA22).

Yükseköğretim kurumlarının topluma ve paydaşlarına hesap verebilmesi ilgili kurumların kendilerini değerlendirme mekanizmalarının yanı sıra bağımsız dış kuruluşlar tarafından denetlenmesi ile mümkün olacaktır. Bu mekanizma ile öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması ve verilen hizmetlerin belirli kriterlerin altına düşmemesi sağlanabilmektedir. Nitekim yükseköğretim kurumlarının denetlenmesi ve değerlendirilmesinde alternatif bir sistem olarak yerini alan akreditasyon uygulamaları öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da kurumların hesap verebilmesi bağlamında faydalı bir sistem olarak adlandırılmaktadır.

Akreditasyon sistemleri kurumların kendilerini sürekli olarak geliştirmelerine ve dönüşüm süreçlerine olumlu bakabilmelerine katkı sağlayan dinamik bir süreçtir. Benzer şekilde akreditasyon eğitim kurumlarında nitelikli eğitimlerin sürekliliğin sağlanabilmesi için önemli bir araç olarak düşünülebilir (YÖDEK, 2005). EPDAD gibi bağımsız dış değerlendirme kuruluşları sayesinde hizmet kalitesinin belirli standartların üstünde verileceği ve nitelikli eğitim hizmetinin sürdürülebilir bir zemine oturtulacağı öğrenciler tarafından da vurgulanmıştır.

Bir de akreditasyon belgesi aldıysanız daha dikkatli olursunuz ve kaliteli eğitim sürekli hale gelir (ÖA3).

Sürekli denetleneceklerini bilirlerse bu sistemin yararları da sürekli olur (ÖA9).

Hatta sadece kendimizi de düşünmeyelim. Bizler mezun olacağız yeni öğrenciler gelecek. Bu sistem sürekli hale gelirse onlar da bundan faydalanır (ÖA20).

Yükseköğretim kurumları özellikle de öğretmen yetiştirme programları eğitim-öğretim hizmetleriyle alanında yetkin ve donanımlı öğretmen adaylarının yetiştirilmesini ve bu sistemin sürdürülebilir olmasını garanti altına almaya ilişkin çalışmalara son yıllarda yoğun bir önem vermektedirler. 21. yüzyılın ilk çeyreğinde yükseköğretim kurumlarının ve öğrenci sayılarının nicel artışı beraberinde nitel endişeleri de getirmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da bağımsız dış değerlendirme kuruluşlarının akreditasyon sistemleri sayesinde söz konusu nitel endişelere çözümler bulunacağı ve kurumsal gelişmelerin sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

Kurum İtibarı. Kurumsal itibar zor elde edilebilmekle birlikte kırılgan bir yapıya da sahip olgu olması nedeniyle kurumların itibarlarının korunması, geliştirilmesi ve sürekli hale getirilebilmesi bağlamındaki çabalar önem arz etmektedir. Yükseköğretimde rekabetin uluslararası çapta hızla artması sonucunda kurumların itibarına ilişkin endişelerin paydaşlar tarafından da sıklıkla dile getirildiği belirtilebilir. Benzer şekilde öğretmen eğitimi programlarının evrensel değerleri de kapsayan bir yapıya dönüştürülmesi asgari standartlar kapsamında yükseköğretim kurumlarının itibarlarının sağlanabilmesi için stratejik bir öneme sahiptir. Aşağıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler akreditasyon sayesinde öğretmen adaylarının kurumlarına olan güvenlerinin artacağını düşünmektedir.

Mesela siz kalite kontrolden geçmeyen bir ürüne güvenip alabilir misiniz? Sonuçta bizler de bir anlamda eğitim müşterisiyiz. Akreditasyon ile kurumumuza güvenebiliriz (ÖA11).

Tercih ederken bu nedenlerle akredite edilmiş bir bölüme güvenirim ve tercihim o yönde yaparım (ÖA15).

“Öğrencilere önem veren kuruma da doğal olarak güvenebilirsiniz. Çünkü eğitimin direk muhatabı bizleriz (ÖA22).

Rekabet ortamının bu kadar yoğun olduğu yükseköğretim kurumlarında kurumsal itibarın sürdürülebilir hale gelmesi gerekmektedir. Verdiği eğitim hizmetlerinin güvenilir olması ve uluslararası düzeyde kabul edilmesi bir kurumun itibarının onaylandığı anlamına gelebilir (Özçiçek ve Karaca, 2019). Akreditasyonun Latince’den türetilen kelimelerin anlamında da “güven” ifadesinin yer alması (Artugal, 2010) görüşme yapılan öğrencilerin akreditasyon sayesinde kurumlarına olan güvenlerinin artmasına ilişkin bulgularla da örtüşmektedir.

Yükseköğretim kurumları öğrencilerinin veya mezunlarının eğitim kalitesine ilişkin memnuniyeti ve iş hayatındaki başarıları ile kurumların saygınlıkları arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir (Akpınar, 2005). Dolayısıyla söz konusu kurumların kaliteli eğitim hizmeti verebilmeleri için kalite güvence sistemleri ile hesap verilebilir yapıya bürünmeleri gerekmektedir. Hesap verilebilir yapıya sahip kurumların saygınlığının artacağı ve eğitim alan öğrencilerin kurumlarına olan güvenlerinin artacağı yapılan görüşmelerde de vurgulanan bir diğer konu olmuştur.

...ki bu şekilde önyargılı olmakta insanlar haklılar. Ama akreditasyon sayesinde kurumlara olan saygı, güven de artabilir (ÖA2).

Ayrıca eğitim fakültelerinin üniversitelerde en önemli bölümlerin başında geldiğini düşünüyorum. Dolayısıyla saygınlıklarını arttırmaları için akreditasyona ihtiyaçları var (ÖA6).

Mezunlarının kaliteli eğitim almış olması da eğitim fakültelerinin saygınlığını arttırabilir.” (ÖA12)

Gerçeklerle Örtüşmeme. Öğretmen adaylarından bazıları öğrenme süreçlerinde güncel gelişmelerin dikkate alındığı kaliteli bir eğitim sisteminin önemini vurgulamalarına karşın akreditasyon gibi dış değerlendirme sistemlerine eleştirel bir biçimde yaklaşmaktadırlar. Katılımcılar öğretmen yetiştirme programlarında yapılan akreditasyon çalışmalarının yükseköğretim kurumlarına dayatıldığını ve söz konusu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının ve yöneticilerin bu çalışmalara istekli olmayarak katıldıklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler dayatma şeklinde yapılan akreditasyon çalışmalarının kurumların ve öğretmen adaylarının niteliklerini geliştirmeyeceğini düşünmektedir.

Bunlar bence boş işler. Bence yöneticilerimiz veya hocalarımız da boş olduğunu biliyorlar ama bu belgeyi almaya zorlanıyorlar (ÖA13).

Göstermelik yapılan şeylerle eğitim düzelmez. Yöneticilere ya da hocalara üst yönetimler söylüyor akreditasyona başlıyorlar bence (ÖA21).

...hocalar için yöneticiler için fark yaratır. Sonuçta onlar bir yerlere hesap veriyorlar, buna zorundalar (ÖA24).

Bazı katılımcıların akreditasyonun öğrenme süreçlerine ilişkin düşünceleri göz önünde bulundurulduğunda 20. yüzyılın sonlarına doğru başlayan öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmaları sürecinin ne şekilde yürütüldüğü, bu sistemin kimin işine yarayacağı ve potansiyel faydalarının ne olacağına ilişkin bir farkındalığın oluşturulabilmesi anlamında sorunlar olduğu gözlenmektedir. Alan yazında akreditasyona ilişkin yapılan eleştirilerden bir diğeri de akreditasyon sistemlerinin öğrencilerin gerekli olan bilgi ve becerileri edinmeleri süreçlerinde ve iş hayatına hazırlanmalarında onlara katkı sunmadığıdır (Uçar ve Levent, 2017). Benzer şekilde Saunders (2007) akreditasyonun gerçek performansların ortaya çıkarılmasından ziyade yapı ve süreçlere olan odağından dolayı da eleştirildiğini belirtmektedir. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler de bu düşüncelerle örtüşmektedir.

Ben her dersten en fazla verimi almak istiyorum. Her dersten bir şeyler öğrenmek istiyorum. Ama tabi ki öğrenemiyorum. Yani biz atanırken ne diyecekler? Siz akreditasyon alan bir üniversiteden mezun oldunuz gelin direk sizi atayalım mı diyecekler (ÖA14).

Kesinlikle yaratmaz. Neden yaratsın ki? Arkadaşın dediği gibi akredite olduk diye bize KPSS’de ek puan mı veriliyor? (ÖA18).

Biz üniversiteye iş sahibi olabilelim diye geliyoruz. Dolayısıyla bizim için en önemli şey atanmak. Atanabilmek için de istediğiniz kadar kaliteli eğitim alın KPSS’den başarılı olmak zorundasınız (ÖA21).

Öğretmen adaylarından bazılarının pragmatik bir bakış açısıyla yaklaştıkları ve kalite güvencesine ilişkin çalışmaların istihdamlarına ilişkin önemli bir etkisinin bulunmayacağını belirttikleri ifade edilebilir. Bazı katılımcılar akredite olan bir kurumdan mezun olmanın kendileri için artı bir değer oluşturmayacağını vurgulayarak söz konusu akreditasyon çalışmalarının Türkiye’de öğretmen atama süreçlerinde herhangi bir rolünün olmadığını dile getirmişlerdir.

Program Akreditasyonunun Üniversite veya Bölüm Seçme Tercihlerine Etkisine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri. Bu başlık altında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakülteleri’nde eğitim alan öğretmen adaylarına program akreditasyonunun üniversite veya bölüm seçme tercihlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin sorular sorulmuş ve bu bağlamda görüşlerini sunmaları istenmiştir. Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerin akredite olma durumunun üniversite veya bölüm seçme tercihlerine etkisine ilişkin bilgilere Tablo 40’ta ulaşılabilir.

Tablo 40

Programların Akredite Olma Durumunun Öğrencilerin Üniversite veya Bölüm Seçme Tercihlerine Etkisine İlişkin Bilgiler

Alt Tema	Kod	n	%
Akreditasyonun Üniversite veya Bölüm Seçmeye Olumlu Etkisi	Kaliteli eğitime destek olması	7	50
	Mesleki gelişime katkı sağlaması	5	35.71
	Prestije katkı sağlaması	2	14.29
	Toplam	14	100
Akreditasyonun Üniversite veya Bölüm Seçmeye Olumsuz Etkisi	Mesleki gelişime katkısının olmaması	5	50
	Tercih sisteminin engel olması	3	30
	Bilgilendirme eksikliğinin olması	2	20
	Toplam	10	100

Tablo 40'ta görüldüğü üzere program akreditasyonunun öğretmen adaylarının üniversite veya bölüm tercih etmesi sürecinde kaliteli eğitim alma isteği, mesleki gelişim ve prestij kavramları bağlamında olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun aksine programların akredite olmasının mesleki gelişime katkısının olmaması, tercih sisteminin etkisi ve bilgilendirme eksikliği bağlamında üniversite veya bölüm tercih edilmesi süreçlerinde olumsuz etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları akredite edilen öğretmen eğitimi programlarının eğitim kalitelerini garanti altına aldıklarını ve paydaşlarına bu kapsamda hesap verilebilir bir sistem oluşturduklarını vurgulamışlardır. Periyodik aralıklarla programların akreditasyon çalışmalarını yapmasının verilen eğitim hizmetlerinin niteliklerini arttıracığı düşüncesi ön plana çıkmıştır. Hizmet öncesi eğitim süreçlerinde akredite edilen programların öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine çok açık bir şekilde olumlu etki edeceği vurgulanan bir diğer konu olarak göze çarpmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin hizmet öncesi eğitimde çoğunlukla edinildiği ve akredite edilmiş programların bu bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi süreçlerinde daha etkili olacağı dile getirilmiştir. Ayrıca akredite edilmiş bir bölümün bilinirliğinin üst seviyede olacağı ve bu bölümlerde hizmet öncesi eğitimi tamamlayıp mezun olmanın prestij açısından öğretmen adaylarına olumlu etkisinin bulunacağı vurgulanan bir diğer konu olmuştur. Program akreditasyonunun üniversite veya bölüm seçmeye olumlu etkisine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

...akredite olduğunu görünce bir tık diğer üniversitelerden öne aldım. Çünkü kaliteli bir eğitim iddiaları var akredite edilen bölümlerin (ÖA2).

Çünkü Türkiye'de birkaç çok prestijli üniversitelerden olmazsanız tabi ki kendiniz çok fazla çaba sarf etmeniz ve iyi bir eğitim görmeniz gerekiyor ve akreditasyon da bu şekilde iyi bir eğitim almamızı sağlıyor (ÖA4).

Çünkü öğretmen olacağız ve mesleki gelişimim için ihtiyacım olan bilgileri akredite olan programlar sayesinde edinebilirim (ÖA5).

Tablo 40'ta görüleceği üzere program akreditasyonunun üniversite veya bölüm seçme tercihlerine olan olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Katılımcılardan bazıları akreditasyon gibi temelde kalitenin geliştirilmesini amaçlayan çalışmaların özünde öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkısının olmadığını ve bu tip çalışmaların öğretmen yetiştiren programların önceliği olmaması görüşünü savunmuştur. Bununla

birlikte katılımcı öğretmen adaylarından bazıları Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının tercih edilmesi süreçlerinde en önemli unsurun ilgili sınavlardan alınan puanların belirleyici olduğunu bahsederek tercihlerini bu yönde yaptıklarını önemle vurgulamışlardır. Akredite edilen programların tercih edilme süreçlerinde ön planda olmamasını yükseköğretim kurumlarına giriş sınavlarında alınan puanlara bağlayan bazı öğretmen adayları sistemin bu şekilde olduğu sürece akreditasyonun tercih süreçlerine herhangi bir etkisinin olmayacağını dile getirmiştir. Son olarak akreditasyon çalışmalarının bilinirliğine ilişkin problemlerin varlığından bahseden öğretmen adaylarından bazıları tercih süreçlerinde hangi programların akredite olduğunun bilinmesinin kendileri için sınav süreçleri nedeniyle imkânsız olduğundan bahsederek bu çalışmalara ilişkin kurumların bilgilendirme eksikliğini vurgulamıştır. Program akreditasyonun üniversite veya bölüm seçmeye olumsuz etkisine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

Sistem de bize diyor ki puanınıza göre tercih yapın. O yüzden düşük puan alan bir kişi akredite olmuş bir üniversite yüksek puansa ve bunu bilse de yerleşemez ki bölüme (ÖA9).

İster akredite olsun ister olmasın ben puanıma göre bir bölüme yerleştim. Akredite olduğunu bilseydim ne olacak ki? A bu bölüm akredite olmuş ben bu bölümü tercih edeyim diyen çok ama çok az kişi vardır (ÖA12).

Akreditasyona ilişkin bir bilgilendirme eksikliği olduğu için tercih ederken bunları bilmenizin imkânı yok (ÖA16).

Öğretmen adaylarının kalite güvence çalışmalarına eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması, mesleki gelişime katkı bulunması ve öğretmen eğitimi programlarının prestijinin artırılması bağlamında olumlu yaklaştıkları ve bu konuya ilişkin farkındalıklarının olduğu belirtilebilirken, bazı öğretmen adaylarının ise akreditasyon çalışmalarına eleştirel yaklaştığı ve hem bireysel hem de kurumsal bağlamda bu tip çalışmaların yararının olmadığı görüşünü savunduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Değerlendiricilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü amacından biri “Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin değerlendiricilerin görüşlerini toplamak ve deneyimlerini analiz

etmektedir". Araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular EPDAD değerlendirici eğitiminin niteliği, akreditasyon sisteminin özelliği ve program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konular olmak üzere üç ana tema altında sunulmuştur. Bu başlıklar altında program akreditasyonu sürecinde EPDAD değerlendiricisi olarak görev alan kişilerin görüşlerine yer verilmiştir.

EPDAD Değerlendirici Eğitimine İlişkin Değerlendiricilerin Görüşleri. Bu başlık altında EPDAD program akreditasyonu sürecinde görev alan değerlendiricilere EPDAD tarafından verilen eğitimin niteliğine ilişkin sorular yöneltilmiştir. EPDAD değerlendirici eğitiminin niteliğine ilişkin görüşlerin anlaşılabilmesi için analiz sürecinde tümevarım yaklaşımı esas alınmıştır. Bu bağlamda katılımcı görüşleri göz önünde bulundurularak önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Buna göre EPDAD değerlendirici eğitime ilişkin değerlendirici görüşlerinden elde edilen alt temalar ve kodlar Tablo 41’de görülmektedir.

Tablo 41

EPDAD Değerlendirici Eğitimine İlişkin Değerlendirici Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
EPDAD Değerlendirici Eğitiminin Niteliği	Sistemsel avantajlar	Eğitimcilerin nitelikli olması	7
		Çevrimiçi eğitimlerin olması	5
	Geliştirilmesi gereken noktalar	Somut örneklerin olması	4
		Eğitim materyallerinin kaliteli olması	3
		Uygulama eksikliğinin olması	8
		Olağan dışı gelişmelere hazırlıksız olunması	3

Tablo 41’de görüleceği üzere EPDAD değerlendirici eğitimine katılan ve bir akreditasyon ziyaretinde görev alan değerlendiricilerin bu eğitime ilişkin görüşleri sistemsel avantajlar ve geliştirilmesi gereken noktalar olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Eğitimlerin planlanması ve yapılması süreçlerinde görev alan eğitimcilerin niteliklerine, farklı platformlar yardımıyla eğitimlerin sürdürülebilir olmasına, eğitimin somut örnekler üzerinden yapılmasına ve eğitim materyallerinin kalitesine ilişkin değerlendiricilerin olumlu görüşlere sahip olduğu sistemsel avantajlar alt temasında görülmektedir. Aksine eğitim süreçlerinin teoride kalması, uygulama boyutundaki eksiklikler ve pandemi gibi olağandışı gelişmelere eğitim süreçlerinde hazırlıksız oluşu değerlendiriciler tarafından geliştirilmesi gereken konular alt temasında vurgulanmıştır.

Sistemsel Avantajlar. Churukian (1993) öğretmen eğitimi programlarının özellikle öğretmen adaylarının beklentilerine ne derecede hizmet ettiğinin belirlenebilmesi için periyodik aralıklarla ve eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Söz konusu bu değerlendirme süreci yükseköğretim kurumlarının, karar vericilerin, öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve değerlendiricilerin iş birliği içerisinde yürüteceği bir çalışma olduğu sürece başarıya ulaşacaktır. Geleneksel yöntemler öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi çalışmalarında kurum yöneticilerini ve akademik personeli ön planda tutarken, yenilikçi anlayış kurum yöneticileri ve akademik personelin yanı sıra öğrenciler ve dış değerlendiricilerin de değerlendirme sürecine katılımını önemsemektedir (Eurydice, 2006). Dış değerlendiricilerin bu değerlendirme çalışmalarında etkin bir rol alabilmesi için de bu konuda eğitilmiş ve nitelikli olmaları önem arz etmektedir.

EPDAD akreditasyon ziyaretlerinde takım başkanı, üye veya gözlemci olarak görev alabilmek için öncesinde bir eğitim sürecinden geçilmesi gerekmektedir. Değerlendiricilerin bu eğitim sürecine ilişkin olumlu tutuma sahip olması akreditasyon çalışmalarının başarılı olabilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Katılımcı değerlendiricilerin önemli bir kısmı EPDAD akreditasyon sistemine ilişkin eğitim süreçlerinde yer alan eğitimcilerin nitelikli oluşlarından bahsederek eğitimcilerin kalitesinin planlanan çalışmaların sistematik olarak doğru yapılabileceğine olan katkısını vurgulamışlardır. Konuya ilişkin değerlendiricilerden elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

...tecrübeli olan değerlendiricilere direk soru sorabileceğimiz, onların deneyimlerinden faydalanabileceğimiz faydalı bir eğitimdi (D1).

...bu eğitimleri veren hocalarımızın geçmişine baktığınızda ne kadar önemli bir geçmişe ve tecrübeye sahip olduğunu görebiliyorsunuz. Ki bu eğitim süreçlerini oldukça verimli hale getirdi (D4).

Bunun yanı sıra bu süreçte eğitimci olarak görev alan hocalarımızın niteliği tartışılmaz. Bu da eğitimin kalitesini yükseltiyor (D11).

EPDAD değerlendirici eğitimlerinin akreditasyon çalışmalarının temel taşı olarak düşünüldüğünde söz konusu bu eğitimlerin sürdürülebilir olmasının sağlanması önem arz etmektedir. Ayrıca gönüllü olarak değerlendirici eğitimine katılan bireylerin

değerlendirici havuzunda yer alabilmesi için bu eğitimleri başarılı olarak tamamlaması gerekmektedir. Ulusal ve uluslararası gelişmelerden etkilenmesi muhtemel bu sistemlerin bu gelişmeler bağlamında düzenlenmesi ve devam ettirilmesi akreditasyon çalışmalarının aksatılmaması için önemli bir gerekliliktir. Bu kapsamda Covid 19 pandemisi nedeniyle EPDAD değerlendirici eğitiminin yüz yüze yapılamamasına karşın hızlı bir reaksiyonla eğitimlerin çevrimiçi olarak devam ettirilmesi bazı katılımcılar tarafından olumlu bir şekilde algılanmıştır. Çevrimiçi eğitimler sayesinde eğitimlerin ulaşılabilirliğinin arttırıldığına vurgu yapan katılımcılardan elde edilen bazı örnek ifadeler şunlardır;

Dolayısıyla bence eğitimler pandemi gibi gelişmeler de göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde düşünülerek yapılmış. Ulaşılabilir bir formata dönüştürülmüş (D1).

...ben eğitime de pandemi sürecinde katıldığım için çevrimiçi gerçekleştirildi. Bu benim için çok önemli bir avantaj oldu (D8).

Pandemi dolayısıyla bu eğitimin çevrimiçi bir şekilde verilmesi hem ulaşılabilirliği artırırken hem de EPDAD'ın sürdürülebilir bir sisteme ne kadar değer verdiğini gösteriyor (D9).

Pandemi sürecinde karantina uygulamaları ile büyük oranda etkilenen eğitim sistemlerinde eğitim paydaşlarının geçici de olsa yeni platformları kullanması zorunluluk haline gelmiştir (Balcı, 2020). Dijital kullanılabilirlik kavramının pandemi sürecinde önem kazanması nedeniyle EPDAD tarafından verilen eğitimlerin çevrimiçi platformlar üzerinden devam ettirilmesinin katılımcılar tarafından da olumlu bir yaklaşım olarak dile getirildiği görülmektedir.

Tablo 41'de görüleceği üzere EPDAD değerlendirici eğitimi süreçlerinde somut örneklerin yer alması ve bu somut örnekler üzerinden problem durumlarının çözülmeye çalışılması katılımcılar tarafından vurgulanan bir diğer olumlu konudur. Her ne kadar teorik bir yaklaşımla eğitimlerin veriliyor oluşu bir engel olarak dile getirilse de örnek durumlar üzerinden değerlendirici eğitimcilerinin durumları somutlaştırmaya çalışması kanıt temelli değerlendirme yaklaşımının eğitime katılan kişiler tarafından anlamlandırılabilmesi bağlamında önem taşımaktadır. Bu konuya ilişkin katılımcılardan elde edilen örnek ifadelerden bazıları şunlardır;

...çevrimiçi eğitimde somut örnekler gösterildi ki bence bu akreditasyonun nasıl yapıldığının anlaşılması için çok değerliydi (D1).

Bir de örnek olaylar sunuluyor eğitimde. Açıkçası bunu oldukça faydalı buldum. Sistemi anlayabilmek için çok iyi oldu bu örnekler (D4).

Uygulama ortamımız olmamasına rağmen örnek durumlar sunuldu bizlere eğitimlerde. Bu örnek olaylar sayesinde de neyin nasıl yapılacağını görebildik (D8).

Sonuç olarak gönüllü olarak değerlendirici eğitimine katılan ve çalışmada yer alan değerlendircilerin söz konusu eğitimin niteliği ve içeriğine karşı olumlu düşüncelere sahip olduğu ve değerlendirici eğitimlerinin ulusal ve uluslararası bağlamda gerçekleşen değişiklikleri göz önünde bulundurarak dönüşümlere uğramasının önemli katkılarının olduğu dile getirilmiştir.

Geliştirilmesi Gereken Noktalar. Tablo 41’de görüldüğü üzere değerlendirmecilere göre EPDAD eğitimlerindeki en önemli eksiklik uygulama eksikliğinin bulunmasıdır. EPDAD değerlendirici eğitimleri kapsamı ve niteliği bakımından öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesine ilişkin esasların (EPDAD, 2022) değerlendiriciler tarafından bilinmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu eğitimlerin amacına ulaşabilmesi için her eğitim-öğretim sürecinde olduğu gibi teorik bilgilerin pratik uygulamaya dönüşmesi önemli bir gerekliliktir. Bu bağlamda değerlendiricilerden uygulama eksikliğine ilişkin elde edilen örnek görüşlerden bazıları şunlardır;

Keşke uygulamalı bir eğitim olabilseydi. Çünkü karışık bir sistem ve uygulamalı eğitimler bu karmaşıklığın önüne geçebilir (D1).

Bence değerlendirme eğitiminin daha uygulamaya yönelik olması lazım. Mesela bir örnek olay üzerinden giden bir eğitim olması lazım. Eğitimde akreditasyonun mantığı, içeriği, standartlar, yapılacak çalışmalar falan anlatılıyor ama bu süreç en iyi uygulayarak anlaşılıyor galiba (D3).

Eğitimler çok zayıf ve yetersiz. Mutlaka uygulamalı olması gerek. Çünkü ben ilk eğitimi aldığım zamanlarda neye bakıp, hangi kanıtları ne şekilde değerlendirmem gerektiğiyle ilgili net bir şey göremedim. Örnek bir şey göremiyorsunuz (D6).

Değerlendircilere göre EPDAD eğitimlerinde genel geçer bilgilere yer verildiği ve değerlendirme takımlarında yer alacak kişilerin uygulama esnasında zorluklar yaşadığı dile getirilmiştir. Söz konusu bu eksikliğin akreditasyon çalışmalarının

amacına ulaşılmasında en önemli engel olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirici becerilerinin edinilmesi, bunun davranışa dönüştürülmesi ve değerlendiriciler arasında tutarlılığın sağlanabilmesi için eğitimlerin önemi (EPDAD, 2023) göz önünde bulundurulduğunda uygulama boyutundaki eksikliğe ilişkin farkındalığın oluşturulması eğitimlerin niteliğine önemli katkılar sağlayacaktır.

Değerlendiricilere göre EPDAD değerlendirici eğitimlerinde geliştirilmesi gereken bir diğer nokta ise olağan dışı gelişmelere hazırlıksız olma durumudur. Bilindiği üzere küresel çapta gerçekleşen pandemi birçok alanı olduğu gibi eğitim süreçlerini de etkilemiş ve eğitim ortamlarının değişmesine neden olmuştur. Pandemi sürecinde EPDAD değerlendirici eğitimlerinin devamlılığının sağlanabilmesi için çevrimiçi ve çevrimdışı seçeneklerle eğitimler yapılmıştır. Ancak değerlendiricilerin bazıları tarafından eğitimlerin devamlılığının sağlanabilmesi için alınan bu önlemlerde yine de eksikliklerin bulunduğu vurgulanmıştır. Konuya ilişkin değerlendiricilerden elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

Çevrimiçi eğitimler sunum odaklı oldu. Biraz sanki sistemin ezberlenmesi üzerinde odaklandık. Tamam, pandemide eğitimler zor olabiliyor ama ben EPDAD'ın bu konuda hazırlıksız yakalandığını düşünüyorum (D3).

Küresel krizlere çok hazırlıklı değiller düşüncesi oluştu bana eğitim sürecinde. Sunumlar bence çok açıklayıcı değil ve soyut kaldı (D6).

Özetle, EPDAD değerlendirici eğitimlerinin bireylerde bilgi, beceri ve davranış geliştirmesi için teori ile uygulama arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde kurulması gerektiği değerlendirici görüşleriyle de örtüşmektedir. Değerlendiricilerin yukarıdaki görüşlerinden EPDAD gibi bağımsız dış değerlendirme süreçlerine ilişkin tescillendirilen kurumların özellikle eğitim süreçlerini planlarken küresel çapta gerçekleşecek değişim ve dönüşümleri göz önünde bulundurarak gerekli önlemleri almasının önemli olduğu çıkarımında bulunulabilir.

EPDAD Akreditasyon Sistemine İlişkin Değerlendiricilerin Görüşleri. Bu başlık altında değerlendiricilere EPDAD program akreditasyonun sisteminin özelliklerine ilişkin düşüncelerinin ne olduğuna ilişkin sorular sorulmuştur. Akreditasyon sistemine ilişkin değerlendiricilerin görüşlerinin sunulması için analiz sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar

oluşturulmuştur. Yapılan bu analizlerin sonucunda akreditasyon sisteminin özelliğine ilişkin değerlendiricilerin görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 42

Akreditasyon Sisteminin Özelliğine İlişkin Değerlendiricilerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
EPDAD Akreditasyon Sistemi	Akreditasyon standart alanları	Tesisler, öğrenme ortamları ve kaynakları standart alanlarının etkisinin fazla olması	8
		Standart alanlarının birbiriyle uyumlu olması	7
		Cinsiyet eşitliğine ilişkin standart alanının olmaması	2
	Akreditasyon ziyaretleri	Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi	7
		İş yükünün yoğun olması	5

Tablo 42 incelendiğinde program akreditasyonu sisteminin özelliklerine ilişkin değerlendiricilerin görüşlerinin “akreditasyon standart alanları” ve “akreditasyon ziyaretleri” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Akreditasyon Standart Alanları. EPDAD akreditasyon sisteminin ölçülebilir, nesnel ve adil bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmen eğitimi programlarında standartların belirlenmesine dönük güncelleme çalışmaları 2015 yılından itibaren aralıksız bir şekilde devam etmektedir. 2021 tarihinde son yapılan güncelleme çalışmaları sonucunda yedi ana standart alanı oluşturularak bu standart alanlarına ilişkin alt standart alanları ve göstergeler oluşturulmuştur (EPDAD, 2021). Akreditasyon sisteminin çok önemli bir parçasını oluşturan standart alanlarına ilişkin değerlendiricilerin görüşleri incelendiğinde tesisler, öğrenme ortamları ve kaynakları standart alanlarının akreditasyon süreçlerinde etkisinin fazla oluşunun objektif sonuçların elde edilmesinde önemli bir engel oluşturduğu vurgulanmıştır. Konuya ilişkin değerlendiricilerden elde edilen örnek ifadelerden bazıları şunlardır;

...fiziki mekânlarla ilgili standart çıkarılabilir. Hiç olmazsa ona bakmayalım. Çünkü onun uzmanı ben değilim. Ayrıca tesislerle ilgili sorumluluk program yöneticilerinde değil ki! (D1).

...beklentilerimizin makul beklentiler olması gerektiğine inanıyorum. Mesela fiziki olanaklar falan bunlar programların elinde değil. Bu standart alanı bence haksızlık oluşturuyor (D3).

Oradaki standartların içerisinde bu olanaklar dediğimiz kısım var ya işte o çok bağlayıcı bir şey. Yani bu programın çok elinde olan bir şey değil. Evet yani o biraz daha üst yönetimde halledilecek bir standart alanı. Hele de devletteyse bu çok daha zor bir şey (D6).

Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon, standart ve kalite temini birbiriyle bağlantılı üç önemli bileşendir (Adıgüzel, 2008). Bu kapsamda standartlar kalite güvence sistemlerinin temelini oluşturarak uygulanmakta olan programlarda amaçlanan niteliğe ulaşılabilmesinde yol gösterici bir rol oynamaktadır. Yükseköğretim kurumlarında programların akredite edilmesi sürecinde oluşturulan standart alanlarının kabul edilebilir düzeyde olması akreditasyon sistemlerinin doğru sonuçlar verebilmesi açısından önem arz etmektedir. Değerlendiriciler özellikle tesislere ilişkin standart alanının programların sorumluluğunda olmadığını ve tesisler ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesi sorumluluğunun üst yönetimlerde olduğunu dile getirmiştir. Değerlendiricilerle yapılan görüşmelerde bu standart alanı kapsamında yapılacak değerlendirmelerin programların akredite edilip edilmemesi kararında etkisinin önemli bir haksızlık oluşturacağı görüşü ortaya çıkmıştır.

Öğrenme-öğretme amaçlarına ulaşılabilmesine hizmet eden standartlar öğretmen eğitimindeki mezunların niteliklerinin arttırılmasına ilişkin kararların alınabilmesinde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla söz konusu bu standartların programların amaçları ve birbirleriyle uyumlu olması akreditasyon denetimlerinin doğru sonuçlar verebilmesi için önemli bir gerekliliktir. Bu gereklilik değerlendirici görüşleriyle de örtüşmektedir. Değerlendiriciler oluşturulan standart alanlarının birbirleriyle uyumlu oluşunun bir bütün olarak sistemin işlevselliğini arttırdığını dile getirmişlerdir.

...bu konular birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bir tanesi olmasa denilemez. Birbirleriyle ilişkili olan standartların düşünülmesi objektif kararların alınabilmesi için kritik (D7).

Yani bir programı bütün her şeyiyle inceleme fırsatı vermişler. Yani bakılacak her şeye bakıyorsunuz. Hepsi birbiriyle uyumlu ve ilişkili (D8).

Son derece dikkatli hazırlanan standart alanlarına denk geliyorsunuz akreditasyon sürecinde. Hepsi birbiriyle ilişkili. Bütüncül sistemin değerlendirilmesi için de önemli bir kazanç bu standart alanları (D12).

Değerlendiricilerden bazıları akreditasyon standartlarında cinsiyet eşitliğine ilişkin bir standart alanının bulunmadığını vurgulayarak söz konusu bu eksikliğin göz önünde bulundurulmasını dile getirmişlerdir. Standartların oluşturulmasında cinsiyet

eşitliğinin gözetilmesi ve akademik kadroların ve yöneticilerin belirlenmesi süreçlerinde bu standart alanı bağlamında kararlar alınmasının olumlu sonuçlar doğuracağı belirtilmiştir. Cinsiyet eşitliğine ilişkin elde edilen örnek görüşler şunlardır;

...akreditasyon ziyaretlerine gittiğinizde özellikle yönetici kademesinde erkeklerin egemenliğini görebiliyorsunuz. Bu durumu standart alanlarına bir kriter olarak koyabilerseniz bu kadroların oluşturulmasında keyfe keder kararlar alınmaz (D6).

Standart alanlarında Cinsiyet eşitliğinin vurgulanması lazım. Özellikle akademik kadroların oluşturulmasında, yöneticilerin seçilmesinde bunun gözetilmesi ve değerlendirilmesi lazım (D9).

Özetle, yapılan görüşmeler sonunda bireyler ve programlar bağlamında hazırlanan EPDAD öğretmen eğitimi standartlarının oluşturulması ve güncellenmesi çalışmalarında programların sorumluluğunda olan düzenlemeler dışında yer alan özelliklerin akreditasyon kararlarında belirleyici olmaması ve akademik-idari kadroların belirlenmesinde cinsiyet dağılımına ilişkin farkındalığın oluşabilmesine katkı sağlayacak standart alanının akreditasyon sisteminde yer alması gerekliliği üzerinde önemle vurgulanan konular olmuştur.

Akreditasyon Ziyaretleri. EPDAD akreditasyon sisteminin en önemli aşamalarından birini akreditasyon ziyaretlerinin yapılması oluşturmaktadır. Akreditasyon ziyaretleri sayesinde eğitim programlarında belirtilen amaçların ne derecede uygulamaya geçirildiği, yönetsel boyutlarda niteliğin ne derecede yakalandığı, kurumların sahip olduğu kaynakların kullanımının ne ölçüde etkili olduğu ve personelin özelliklerinin ne olduğu detaylı bir şekilde ortaya çıkarılabilmektedir. Akreditasyonun bu aşamasına ilişkin değerlendiricilerin görüşleri incelendiğinde üç farklı özelliğin ön plana çıktığı Tablo 42’de görülmektedir. Bu özelliklerden en sık vurgulanan ise “öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi” olmuştur. Bu özelliğe ilişkin değerlendiricilerden elde edilen örnek ifadeler şunlardır;

...öğrenme öğretme süreçlerinin değerlendirilmesi akreditasyonun çekirdeğini oluşturuyor. Çünkü bu süreçlerde ders gözlemleri yapıyorsunuz, yöneticilerle, öğretim üyeleriyle ve öğrencilerle görüşmeler yapıyorsunuz (D1).

Öğrenme öğretmeye ilişkin standart alanı akreditasyonun en temel kısmı. Çünkü siz ne kadar düzgün rapor, evrak tutmaya çalışırsanız çalışın kalitenizin en güzel göstergesi sınıf içinde yapılanlardır (D5).

Zaten biliyorsunuz öğretimin planlanması, uygulanması ve izlenmesi gibi bir standart alanı bulunmakta. Aslında bu sürecin akreditasyonun en temel taşı olduğuna inanıyorum (D11).

Değerlendiricilerin akreditasyonun öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde söz konusu süreçlerin akreditasyon standart alanlarından biri olduğu ve bu standart alanının akreditasyon ziyaretlerinin en temel özelliğini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Değerlendiricilerden bazıları öğrenme öğretme süreçlerinin değerlendirilmesine ilişkin standart alanının akreditasyon sistemlerinde ön koşul olması gerektiğini vurgulayarak programların kalitesine ilişkin özelliklerin en doğru şekilde bu standart alanının değerlendirilmesiyle belirlenebileceğini dile getirmişlerdir. Eğitimde en temel standart alanlarından birinin sağlanacak öğretim hizmetinin kalitesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Buyuran, 2019) akreditasyon sistemlerinde eğitim öğretime ilişkin standart alanının yükseköğretim programlarında kalitenin sürekliliğinin sağlanması için önem arz ettiği olgusu görüşmelerden elde edilen bulgularla da örtüşmektedir.

EPDAD bir yandan öğretmen eğitimi programlarında standart alanlarını güncellerken diğer yandan da değerlendirici havuzunu genişletmeye yönelik değerlendirici eğitimlerini sürdürmektedir. Akreditasyon ziyaretlerinde yer alan değerlendiricilerin bu süreci sahiplenmesi için eğitimlerin önemi ne kadar fazla ise akreditasyon ziyaretlerinde üstlenecekleri sorumlulukların sınırlarının kabul edilebilir bir düzeyde olması da o derecede önemlidir. Değerlendiricilerden bazıları söz konusu bu sorumlulukların fazla olması nedeniyle akreditasyon ziyaretlerinin iş yüklerini arttırdığından bahsederken bu iş yükü nedeniyle EPDAD akreditasyon sisteminde görev almak istemediklerini vurgulamışlardır.

...iş yükünün fazla olduğu bir görev oluyor. O zaman ağır bir görevin altına girmiş oluyorsunuz. Zaman yetmiyor ve bu durum sizde bir sonraki görev için isteksizlik oluşturuyor (D7).

...iş yükü çok. Olması gereken bir süreç ama çok yorucu olduğunu söyleyebilirim. Mesela ben kolay kolay daha gitmem (D10).

Biraz fazla bir iş yükü ve çalışma gerektiriyor. Gerçekten saha ziyareti çok yoğun. Buraya gönüllü geliyoruz ve kendi kurumumuzda da işlerimiz aksıyor. Bu da bu sistemi açıkçası cazip kılmıyor (D11).

Akreditasyon sistemlerinin amacına ulaşabilmesi için saha ziyaretinde gönüllülük esasına dayalı olarak görev alan değerlendiricilerin iş yüklerinin azaltılması gerekliliği vurgulanan önemli eksikliklerden biri olarak dile getirilmiştir. Söz konusu iş yükünün artmasına neden olan en önemli olgunun akreditasyon sistemindeki dokümantasyon yoğunluğunun olduğu göze çarpmaktadır. Değerlendiricilerin akreditasyon sistemlerindeki yoğunluk nedeniyle akreditasyon çalışmalarını bürokratik ve karmaşık bir süreç olarak nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda değerlendiricilerin EPDAD akreditasyon sisteminde dokümantasyona ilişkin bu endişelerinin kalite güvence çalışmalarının iyileştirilebilmesi için kilit bir rol oynayabileceği belirtilebilir.

Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konulara İlişkin Değerlendiricilerin Görüşleri. Bu başlık altında değerlendiricilere akreditasyon sürecinde geliştirilmesi gereken konuların ne olduğuna ilişkin sorular sorulmuş ve öğretmen eğitimi programlarında program akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konuların ne olduğuna ilişkin görüşlerini sunmaları istenmiştir. Program akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konulara ilişkin değerlendiricilerin görüşlerinin sunulması için analiz sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda akreditasyon sürecinde geliştirilmesi gereken konular bağlamında değerlendiricilerin görüşlerinden aşağıdaki alt temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 43

<i>Akreditasyon Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Konular</i>	<i>Değerlendiricilerin Görüşleri</i>	<i>Bağlamında</i>
Tema	Alt Tema	Kod
Program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konular	Akreditasyon süresi ve iş bölümü	f
		Sürecin yetersiz olması
		İş birliğinin eksik olması
	Standart alanları ve kanıt oluşturmak	Program geliştirme uzmanı eksik olması
		Karmaşık standart alanlarının olması
		Bilgilendirme eksikliğinin olması
		Maddi getirisinin olmaması
	Diğer Etkenler	Unvanlarından kaynaklanan sorunların olması

Tablo 43 incelendiğinde program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konulara ilişkin değerlendiricilerin görüşlerinin “akreditasyon süreci ve iş bölümü”, “standart alanları ve kanıt oluşturmak” ve “diğer etkenler” alt temalarında toplandığı görülmektedir.

Akreditasyon Süreci ve İş Bölümü. EPDAD öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon sistemi ziyaret öncesi, saha ziyareti ve ziyaret sonrası olmak üzere üç ana aşamadan oluşmaktadır. Tablo 43’teki bulgulara da görüleceği üzere değerlendiriciler EPDAD akreditasyon çalışmalarında sürenin yetersiz olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Değerlendiriciler özellikle saha ziyaretlerinin çok kısa bir sürede yapılması gerekliliği nedeniyle oldukça yoğun bir çalışma ortamının oluştuğunu ve bu nedenle saha ziyaretlerinin amacına uygun bir şekilde yapılmadığını dile getirmişlerdir.

Zaman sıkıntısı çok daha fazla sorun oldu. Mesela ziyaret esnasında daha çok ders gözlemi yapmak isterdim. Koştur koştur yaptık işlerimizi ve bu bence güvenilirliği etkiledi (D7).

Zaman açısından yetmedi. Gece 12- 1’e kadar çalıştık gün boyunca. Gönüllü çalışıyorsunuz ama gece 1’e kadar çalışıyorsunuz. Şok edici bir yoğunluk bu (D10).

Belki süreç içerisinde böyle üç gün gidip sabahdan akşama kadar gözlemlemeyle elbette birtakım şeyler toparlıyoruz, görüyoruz. Ama üç günlük süreç inanın çok yetersiz (D11).

Akreditasyon sürecinin sorunsuz ilerlemesi ve en yüksek verimin elde edilmesi için bu süreçte görev alan değerlendiricilerin kalitesi ve değerlendirme sürecindeki iş tanımlarının net bir şekilde belirlenmesi son derece önemli bir rol oynamaktadır. Akreditasyon sürecinin başından itibaren doğru bir planlamanın yapılması ve her bir aşamada görev tanımlarının açık bir şekilde değerlendiricilerin bilgisine sunulması gerekliliği yapılan görüşmelerde de üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur. Akreditasyon çalışmalarında yapılacak faaliyetlerde oluşabilecek görev karmaşasının kaliteli bir değerlendirmenin yapılabilmesi önünde önemli bir engel teşkil ettiği ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin örnek ifadelerden bazıları şunlardır;

...ilk deneyimim olduğu için tam olarak ne yapacağımı bilmiyordum. Onun zorluğunu yaşadım açıkçası. Biraz da sanki her işi yaparız diye bir olgu var ya onu yaşadım. Görevler net değildi (D1).

...görev tanımlarının net olması gerekir. Biraz daha profesyonelleşmesi gerekiyor. Dost ilişkilerden ziyade profesyonel ilişkilere önem verilmesi gerekiyor (D2).

Değerlendiricilerin denetledikleri alanla ilgili yeterli mesleki bilgiye sahip olmaları ve çeşitli deneyimler edinmeleri gerekliliği akreditasyon uygulamalarının başarılı olabilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Akreditasyonda görev alan değerlendiricilerin yükseköğretim yönetimi, kalite güvencesi, yönetmelik ve prosedürler konusunda sağlam bir kavrayışa sahip olmasının yanı sıra alan uzmanlığı bağlamında da donanımlı olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla akreditasyon çalışmalarındaki değerlendirici ekibinin bu kapsamda oluşturulması gerektiği söz konusu çalışmaların amacına uygun bir şekilde yapılabilmesi için kilit rol oynamaktadır. Görüşme yapılan değerlendiricilerden bazıları da EPDAD değerlendirici havuzunda özellikle program geliştirme uzmanı eksikliğini dile getirerek bu konuya ilişkin önlem alınması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

...bence program geliştirme alan uzmanı eksikliği var. Program geliştirme uzmanı olarak çok eksikiz... Bu nedenlerle program geliştirme uzmanlarını teşvik edici bir sistem kurup sayılarını arttırmalıyız (D6).

...tek bir program geliştirme uzmanının yetersiz olduğunu ben her zaman hissettim. Temelde benim en çok değerlendirmelerde karşılaştığım buydu. En temel sorun bizim alanımıza yönelik sıkıntı (D7).

...program geliştirme uzmanı olarak gitmiştim ve 4 program vardı. 4 tane okul gezmek. Hepsinin öğretmenlik uygulaması, öğrencileriyle öğretim elemanlarıyla tek tek görüşmek. Bu mantıklı bir beklenti değil bence (D10).

Özetle, yükseköğretimde kalite değerlendiricilerinin seçiminde kapasite ve yeterliliğinin artırılması ve sonuç olarak akreditasyon hizmetinin kalitesini garanti altına alınmasının önemi vurgulanan konulardan biri olarak görülmektedir. Akreditasyon ziyaretlerinde görev tanımlarının net bir şekilde belirlenmesi ve bu görev tanımlarına uyulması yapılacak değerlendirmelerin geçerlik ve güvenilirliğini de arttıracaktır.

Standart Alanları ve Kanıt Oluşturmak. Öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde mezun olabilmesi için işe koşulan tüm unsurların kanıtlanabilir standart alanlarıyla belgelendirilmesi EPDAD öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon

süreçlerinin mihenk taşıdır. Değerlendiriciler akreditasyon ziyaretlerinde EPDAD tarafından oluşturulan standart alanları bağlamında kanıtlar toplamakta ve bu kanıtlar kapsamında akreditasyon kararı vermektedirler. EPDAD sistemin bu şekilde planlanmasıyla kanıt temelli akreditasyon yardımıyla öğretmen yetiştirme programlarında mükemmeliyete ulaşılması hedeflenmektedir (EPDAD, 2023). Bu hedefe ulaşabilmek için de öğretmen yetiştirme programlarında oluşturulan standart alanlarına ilişkin değerlendiricilerin eleştirilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Konuya ilişkin bazı değerlendiricilerin eleştirileri şunlardır;

...standartlara dayalı olarak değerlendirilmesi gerekiyor. Ama ben o programı değerlendiren bir alan uzmanı olmadığım için ne yapacağım? Biraz soyut kalıyor. Oldukça karmaşık bir yapısı var oluşturulan standartların (D2).

...bazı standartlar çok net bazılarında ise aynı netlik yok. Biz değerlendiriciler bile bu standartları anlayamıyorsak akredite olmak isteyen kurumlarda yer alan kişiler hiç anlamıyordur (D5).

Standart alanlarındaki belirsizlik ve özellikle bazı standart alanlarındaki bürokratik işlemlerin yoğunluğu değerlendiriciler tarafından dile getirilen ve geliştirilmesi gereken konular olarak göze çarpmaktadır. Söz konusu bu olumsuzluğa neden olan en önemli etkenlerden birinin de değerlendirici eğitimlerinden kaynaklandığı bazı değerlendiriciler tarafından vurgulanmıştır. EPDAD değerlendirici eğitimlerinde standartlar ve bu standartlara ilişkin kanıtların toplanması süreçlerinin soyut olarak anlatıldığı ve bu bilgilendirme eksikliğinin akreditasyon ziyaretlerinde karmaşıklığa yol açtığı belirtilmiştir. Konuya ilişkin örnek ifadelerden bazıları şunlardır;

...ben bir anda böyle okyanusa atılmış gibi hissettim kendimi ve orada biraz deneyim kazanmaya çalıştım. Standartları anlamak ve kanıtları oluşturmak bu şekilde çok zor oldu. Bu sorunun önüne de eğitimlerle geçilebilir diye düşünüyorum (D1).

Nasıl karar verileceği, hangi standartlara nasıl bakılacağı daha çok uygulamalı gösterilmeli, anlatılmalı. Bu da eğitimlerde bir örnek olay üzerinden yürütülebilir. Çünkü bir sürü standart alanı var ve bana çok karmaşık geldi sistem (D3).

Bu standartlar geliştirilirken acaba bizim gibi değerlendiricilerden fikir alınıyor mu? Eğitimlerde de bunu dile getirdim ben. Bence standartların geliştirilmesinde değerlendiricilerin katılım sağlaması önemli (D8).

Değerlendiricilerle yapılan görüşmeler sonucunda akreditasyonda görev alan değerlendiricilerin eğitimler aracılığıyla kalite güvence sistemlerine ilişkin yeterlilik düzeylerinin artırılması EPDAD öğretmen eğitiminde akreditasyon standartlarının ve bu standartlar bağlamında toplanacak kanıtların elde edilmesi için önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla kanıt temelli akreditasyon sistemlerinde standartların geliştirilmesi ve güncellenmesi çalışmalarında önemli bir paydaş olan değerlendiricilerin de sürece etkin bir katılım sağlaması söz konusu bu olumsuzluğun önüne geçebilecek bir önlem olarak ortaya çıkmıştır.

Diğer Etkenler. EPDAD öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon sistemlerinde geliştirilmesi gereken diğer etkenler teması altında “değerlendirici görevinin maddi getirisinin olmaması” ve “değerlendiricilerin unvanlarından kaynaklanan sorunlar” kodları yer almaktadır. Değerlendiricilerden bazıları akreditasyon uygulamalarında görevlendirildiklerinde çalışmış oldukları kurumlarından elde ettikleri maddi kazançların kesildiğinden bahsederek bu görevlendirmelerin kendilerine maddi ve manevi olarak bir getirisinin olmadığını vurgulamışlardır. Değerlendiriciler aşağıdaki ifadelerde de olduğu gibi EPDAD tarafından değerlendirici olarak görevlendirildiklerinde bu görevin maddi bir karşılığının olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

...maddi olarak ek dersim kesiliyor. Yani ben görevli izinli gidiyorum ama ek dersimi alamıyorum. Böyle maddi olarak kaybım var. En azından değerlendiricilerin bu maddi kayıplarını giderirlerse çok iyi olur (D5).

Gidiyorsunuz, ek dersleriniz kesiliyor, belli bir kazanç sağlamıyor size maddi olarak. Dolayısıyla bir de maddi olarak kaybınız oluyor... Tamam dönünce telafilerinizi yapabiliyorsunuz derslerinizin ama birçok insan uğraşmıyor. Bu tip kayıplardan dolayı sıkıntı yaşadığını görüyorum (D12).

EPDAD akreditasyon ziyaretlerinde karşılaşılan bir diğer sorun ise değerlendiriciler ve değerlendirilen programlarda görev yapan öğretim elemanlarının unvanları arasındaki farklılıkların objektif bir değerlendirmeye engel olması durumudur. Görüşmeye katılan değerlendiricilerden ikisi akredite olmak isteyen programlarda akreditasyon ziyaretlerine gittiklerinde ilgili kurumda çalışan bazı deneyimli öğretim elemanlarının kendilerine tecrübesizmiş gibi davrandıklarından bahsederek bu durumun alt üst ilişkisine benzediğini dile getirmişlerdir.

...bölümdeki öğretim üyeleriyle benim aramdaki yaş ve unvan farkı. Onlar benden daha deneyimli, daha tecrübeli ve daha yaşını almış kişiler olarak karşımıza çıkabiliyor. Onların size bakış açısı birazcık daha siz deneyimsizmiş, tecrübesizmiş gibi olabiliyor (D3).

Ayrıca tabii ki doğal olarak bir ast üst ilişkisi oluyor ister istemez. Çok açık olmamakla beraber böyle bir şey sezinledim. Mesela değerlendirmeye gittiğim programdaki akademisyenler benim hocamdı (D8).

Özetle, EPDAD öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon sistemlerinde değerlendiriciler tarafından vurgulanan maddi kaygıların ve değerlendiriciler ve değerlendirilen kurumlarda çalışan öğretim elemanları arasındaki unvan farklarının akreditasyon çalışmalarında problem oluşturduğu ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular yardımıyla elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan olarak önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizler neticesinde ulaşılan bulgular yardımıyla elde edilen sonuçlar alt amaçlar göz önünde bulundurularak ifade edilmiştir.

Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreçlerinin Mevcut Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

2002 yılından itibaren çıkarılan yönetmeliklerle kalite güvencesi ve akreditasyon konusunda önemli gelişmelerin yaşandığı düşünülebilir. Bu bilgilere paralel olarak Deveci (2012) 2001 yılında Bologna hedeflerinin kabul edilmesinden önce Türkiye yükseköğretiminde kalite güvencesine ilişkin yapılan çalışmaların ulusal boyutta kaldığını ve Bologna süreci ile kalite güvence sistemleri konusunun geliştirilmesi gereken öncelikli konuların başında olduğunu dile getirmiştir. Yirminci yüzyılın sonlarına kadar yükseköğretimde görülen nicel büyüme endişesinin Bologna süreci ile yerini eğitimde kalitenin geliştirilmesi anlayışına bırakmasının Türkiye yükseköğretiminde kalite güvencesi ve akreditasyona ilişkin yönetmeliklerin çıkarılmasına zemin oluşturduğu ifade edilebilir.

Yeni kavramların ve yeni araçların benimsenmesinin kolay olmadığını göz önünde bulundurulduğunda tek başına ilgili yönetmeliklerle yükseköğretim kurumlarındaki kalitenin arttırılamayacağı ve bu çabanın süreklilik gerektirdiği (Özer vd., 2011) çıkarılan yönetmeliklerdeki iyileştirmelerde görülebilmektedir. Bu bağlamda 2017 yılında YÖKAK'ın yasal zeminde bağımsızlık kazanması ve program temelli akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi akreditasyon sürecinin hız kazanmasına destek olmuştur. Bu gelişmeye paralel olarak 2016 yılında tercih kılavuzlarında akredite

olmuş programların bilgisine yer verilmesinin kurumların akreditasyon süreçlerine olan ilgisini arttırdığı belirtilebilir. Ayrıca birçok yükseköğretim kurumunun kaliteye ilişkin farkındalığının arttığı ve farklı disiplinlerde (mühendislik, fen-edebiyat ve öğretmen yetiştirme programları) program akreditasyon çalışmalarının yaygınlaştığı sonucuna varılabilir.

Bologna Bildirgesi ile yükseköğretimde AYA'nın oluşturulması sonucunda ortaya çıkan uluslararasılaşma hareketinin bir boyutu olan kalite ve akreditasyon çalışmalarının bu süreçte katılan ülkelerde yeni kuruluşların oluşturulmasına öncülük ettiği belirtilebilir. YÖKAK'ın uluslararası kurumlar tarafından tam üye olarak kabul edilmesi ve bu kapsamda yükseköğretimde kalite ve akreditasyon çalışmalarına rehberlik etmesi uluslararasılaşma çabasının bir ürünü olarak görülebilir. Yükseköğretim mezunlarının diplomalarının tanınması ve uluslararası hareketliliğin sağlanabilmesi için bu tip gelişmelerin önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin sürekliliğinin sağlanabilmesi için akreditasyon kuruluşlarının önemli faydalar sağlayabileceği düşünüldüğünde akreditasyon konusunun Türkiye'de farklı disiplinlerde yaygınlaşıp çeşitlilik kazandığı ifade edilebilir. Program bazında dış değerlendirme sürecinin kalite kültürünün yükseköğretim kurumunun genelinde içselleştirilmesine olan katkısı (YÖKAK, 2020) program akreditasyon kuruluşlarının sayısının artmasına ve akreditasyon çalışmalarının devamlılık göstermesine katkıda bulunmuştur. Akredite olmuş program sayısının 15'ten fazla olduğu 17 yükseköğretim kurumunun varlığı (YÖKAK, 2021) bunun ön önemli göstergelerinden biridir.

Farklı disiplinlerde akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilen programların sayılarındaki artış ve akreditasyon kuruluşlarının çeşitliliğine rağmen özellikle akreditasyon kuruluşlarının kalite politikalarındaki benzerlikler göze çarpmaktadır. Türkiye yükseköğretiminde akreditasyon çalışmalarına öncülük eden MÜDEK gibi kuruluşların diğer kuruluşlara örnek olması bu benzerliklerin nedenleri olarak öne sürülebilir. Ayrıca değerlendirme ölçütleri veya standartlar adı verilen ve minimum standartları belirleyen ölçütlerin oluşturulması ve kullanılmasının programların güçlü ve gelişmeye açık özelliklerinin ortaya çıkarılmasına yönelik bir çaba olduğu sonucuna varılmıştır. Akreditasyona ilişkin bu tür düzenlemelerin yükseköğretim öğrencilerinin eğitimlerinde belirli standartların garanti altına alınarak haklarının korunması ilişkin olduğu ifade edilebilir. Ek olarak belirli standartlara sahip kurumların akredite edilmesi ve ÖSYM tercih kılavuzlarında bu bilgiye yer verilmesi

toplumun bilgilendirilmesinin güvence altına alınmasına zemin oluşturduğu sonucuna varılabilir.

Kalite ve akreditasyona ilişkin genel tanımların yapılmış olmasına karşın bu kavramların tek bir geçerli tanımının olabileceğini söylemek güçtür. Nitekim yükseköğretim kurumlarının paydaşlarının (öğrenciler, öğretim elemanları yöneticiler) çeşitli olduğu düşünüldüğünde (Burrows ve Harvey, 1992) kalite ve akreditasyona ilişkin tanımların farklılaştığı belirtilebilir. Bu farklılaşma neticesinde bazı programların akreditasyon çalışmalarına ilişkin farkındalıkların yüksek olduğu, bazılarının ise kalite ve akreditasyon süreçlerine gerekli önemi vermediği sonucuna varılmıştır. YÖKAK tarafından tescillendirilen farklı akreditasyon kuruluşlarının faaliyetlerine devam etmesine rağmen bazı programların (hukuk, siyasal bilgiler, güzel sanatlar vb.) akreditasyon çalışmalarını yapacak kuruluşların olmaması bu sonucu destekler niteliktedir. Yükseköğretimde akreditasyon ve kalite çalışmalarının sadece kurumları veya programları ilgilendirmediğinin bazı programlar tarafından yeterince anlaşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerindeki Program Akreditasyon Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen eğitiminde program standartlarının ön planda olduğu kalite ve verimliliğin artırılmasına ilişkin akreditasyon çalışmaları Türkiye yükseköğretiminde EPDAD tarafından yürütülmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarının yapılması amacıyla geliştirilen EPDAD standart alanları incelendiğinde bu standartların öğretmen yetiştiren kurumları, akademik ve idari personeli kontrol etmekten ziyade eğitim hizmetinin verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayacak kurallar bütünü olduğu belirtilebilir. EPDAD tarafından oluşturulan öğretmen eğitimindeki standartlar incelendiğinde bu standartların yedi farklı alandan oluştuğu ve başlangıç, süreç ve ürün olmak üzere üç farklı grup altında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akreditasyon sürecinde anlaşılabilir ve açık standartların varlığı, standartlara ilişkin bilgi sahibi olup adil yargıya varabilen değerlendiricilerin olması ve standartlara dayalı olarak akreditasyon kararının verilmesi için bir karar merciinin varlığı akreditasyon sürecinin üç önemli ayağını oluşturmaktadır (Brittingham vd., 1999). EPDAD teşkilat yapısı, öğretmen eğitimi standartları ve akreditasyon modeli

incelendiğinde öğretmen eğitiminde akreditasyon faaliyetlerinin bilimsel bir temel üzerinde yapılmaya çalışıldığı belirtilebilir. Başka bir ifadeyle EPDAD öğretmen eğitimi programları akreditasyon modelinde izlenen süreçlerin ve oluşturulan sistemin yükseköğretim kurumlarının kalitesinin iyileştirilmesine yardımcı olabilecek bir model olduğu ifade edilebilir.

Türkiye yükseköğretiminde öğretmen eğitiminde standart geliştirme çalışmalarının tarihçesi incelendiğinde 1990'lı yılların sonlarına doğru bazı girişimlerin olduğu ancak bu girişimlerin yarım kaldığı görülmektedir. Bazı dönemlerde sekteye uğramasına rağmen öğretmen eğitimi programlarında akreditasyon çalışmalarının EPDAD gibi bir kurum tarafından geliştirilen standart alanları ile devam ettirilmesi önemli bir politika değişikliğine gidildiğinin göstergesi olarak sayılabilir. Bu girişimlerin YÖK ve öğretmen yetiştiren programlar tarafından sahiplenilmesi ile ilerlemenin daha hızlı olacağı sonucuna varılabilir.

Öğretmen yetiştirme kurumlarının akreditasyon çalışmalarında benimsenen yöntemin akredite olmak isteyen program tarafından yapılan başvuru ile başladığı, ilgili programın akreditasyon için uygunluğunun belirlenmesi ve öz değerlendirme raporunun akreditasyon faaliyetini yürütecek olan EPDAD'a sunmasıyla devam ettiği görülmektedir. İlgili sistemin ABD, İngiltere ve Avustralya öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçlerine büyük ölçüde benzediği sonucuna varılabilir (Adıgüzel, 2022). Akredite olmak isteyen programların program akreditasyon ekibi tarafından önceden belirlenen program standartları çerçevesinde incelenmesi sonucunda akreditasyon kararı EPDAD tarafından ilgili kuruma bildirilir. Bu bağlamda EPDAD akreditasyon sürecinin süreç ve işlem basamaklarının net olduğu ve sistemin kolay anlaşılabilir bir temel üzerine inşa edildiği belirtilebilir.

2018 yılında akreditasyon faaliyetlerine başlayan EPDAD program akreditasyonuna ilişkin ilginin zamanla artış gösterdiği ifade edilebilir. 2016 yılından itibaren akredite edilen programların Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda yer almasının bu ilginin artışında önemli bir neden olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinin ispatlanabilmesi için ulusal veya uluslararası bağımsız kuruluşlar tarafından akredite edilmenin öğrencilerin program tercihlerini etkilediğini dile getirmektedir.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma kapsamında öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin yükseköğretim paydaşlarından veriler elde edilmiştir. Farklı katılımcı gruplardan elde edilen tema ve alt temalara ilişkin karşılaştırmalı bir şekilde oluşturulan bilgiler tablo 44’te sunulmaktadır.



Tablo 44

Farklı Katılımcı Gruplardan Elde Edilen Verilere İlişkin Karşılaştırmalı Tablo

Öğretim Elemanı	Yönetici	Değerlendirici	Öğrenci
Tema: Program Akreditasyonunun Gerekliliği Alt Temalar: -Kalite -Eşitlik -Hesap verilebilirlik -Olumsuz etkiler	Tema: Program Akreditasyonunun Gerekliliği Alt Temalar: -Standartlaşma -Kalite -Hesap verilebilirlik -Motivasyon	Tema: EPDAD Değerlendirici Eğitimi Alt Temalar: -Sistemsal avantajlar -Geliştirilmesi gereken noktalar Tema: EPDAD Akreditasyon Sistemi Alt Temalar: -Akreditasyon standart alanları -Akreditasyon ziyaretleri Tema: Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konular Alt Temalar: -Akreditasyon sürecinin ve iş bölümünün yetersiz oluşu -Standart alanları ve kanıt oluşturmak -Diğer etkenler	Tema: Öğrencilerin Programlarının Akredite Olma Durumunu Bilmelerine İlişkin Bilgiler Alt Temalar: -Programın akredite olma durumunun farkında olma/olmama -Akredite olma durumunu bilme kaynağı Tema: Program Akreditasyonunun Öğrenme Süreçlerine Etkisi Alt Temalar: -Nitelikli eğitim -Kontrol edilebilir sistem -Kurum itibarı -Gerçeklerle Örtüşmeme Tema: Program Akreditasyonunun Üniversite veya Bölüm Seçme Tercihlerine Etkisi Alt Temalar: -Olumlu etki -Olumsuz etki
Tema: Program Akreditasyonunun Eğitim Öğretime Etkileri Alt Temalar: -Nitelik artışı - Benzer özelliklerin kazandırılması -Sistemin doğru işlemesi -Rekabet	Tema: Program Akreditasyonunun Eğitim Öğretime Etkileri Alt Temalar: -Nitelikli eğitim -Sürekli gelişim -Öğretimin değerlendirilmesinin iyileştirilmesi		
Tema: Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konular Alt Temalar: -İş yükünün azaltılması -Bilgilendirme eksikliğinin giderilmesi -İnsan unsuru	Tema: Program Akreditasyonundaki Geliştirilmesi Gereken Konular Alt Temalar: -Hazır bulunuşluk -Bilgi eksikliği -Sistemsal problemler		
Tema: Akreditasyon Sürecindeki Beklentiler Alt Temalar: -Ziyaret öncesindeki hazırlık süreci -Kurum ziyaretindeki beklentiler			
Benzer Temalar Kalite Hesap verilebilirlik Nitelikli Eğitim Bilgilendirme Eksikliği			

Tablo 44 incelendiğinde farklı gruplardaki katılımcıların öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin olumlu veya olumsuz algılara sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Değerlendirilen öğretim elemanları ve yöneticilerin akreditasyon çalışmaları sayesinde eğitimde kalitenin arttırılabileceği ve hesap verilebilir bir sistemin oluşturulacağına ilişkin benzer düşünceleri hem idari hem de akademik kadroda akreditasyona ilişkin farkındalığın eğitim fakültelerinde oluşturulduğuna yönelik bir gösterge olarak kabul edilebilir. Ek olarak öğretimin çıktıları boyutunda yöneticiler ve değerlendirilen öğretim elemanları akreditasyon sayesinde olumlu sonuçlar elde edilebileceği konusunda benzer düşünceleri yansıtmışlardır.

Tercih kılavuzunda akredite olan programlara ilişkin bilgilerin yer alması ve fakülte personelinin farkındalığının olması akreditasyon çalışmalarının yaygınlaşması bağlamında önemli bir gelişme olmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu programlarının akredite olduğuna ilişkin bilgi sahibidirler. Akredite olma durumu her ne kadar öğretmen yetiştiren programlardan mezun olan öğrencilere atanma konusunda katkı sağlamasa da nitelikli eğitime erişebilme şansına sahip olunması kapsamında önemli kazanımlarından biri olmuştur. Buna karşın öğrencilerden bazıları akreditasyon çalışmalarının bireysel gelişim süreçlerine etkisi olmadığını dile getirerek kalite güvencesi çalışmalarına eleştirel bir şekilde yaklaşmışlardır. Akreditasyona ilişkin yapılan çalışmaların gerçeklerle örtüşmediğini dile getiren öğrencilerin akreditasyona ilişkin farkındalık düzeylerinin arzulanan boyutta olmadığı araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biridir.

Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konulara ilişkin veriler incelendiğinde değerlendirilen öğretim elemanları, yöneticiler ve değerlendircilerin benzer düşünceleri dile getirdiği göze çarpmaktadır. EPDAD akreditasyon sistemine ilişkin bilgilendirme eksikliği çalışmaya katılan akademik ve idari kadro tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Buna ek olarak değerlendirilen öğretim elemanları ve değerlendirciler kendi kurumlarındaki yoğun çalışma temposunun yanı sıra akreditasyon sistemindeki dokümantasyon süreci nedeniyle akreditasyon çalışmalarına ilişkin olumsuz düşünceleri dile getirmişlerdir.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Değerlendirilen Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin program akreditasyonundan beklentiler, program akreditasyonunun gerekliliği, eğitim-öğretime etkileri ve program akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konular olmak üzere dört farklı ana temada toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Program akreditasyonundan beklentiler temasında farkındalık, sahiplenme, kanıtların sunulması gibi önemli bulgular elde edilmiştir. Akreditasyon ve kalite çalışmalarının ana öznesi olan insan faktörünün öneminin anlaşılması bağlamında farkındalık ve sahiplenme duygularının akreditasyon algısını yönlendirdiği sonucuna varılabilir. Benzer şekilde Uçar ve Levent (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçları da akreditasyon sürecinde en önemli eşiklerden birinin insan algısının olduğunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda akreditasyona ilişkin öğretim elemanlarının farkındalıklarının yüksek olmasının kalitenin artırılmasını temel alan girişimlere katkı sunacağı ifade edilebilir.

Program akreditasyonunun gerekliliğine ilişkin ana temada elde edilen bulgular ise nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, eğitim-öğretimde kalitenin artması, fakülte bilinirliğinin sağlanması ve sürdürülebilir bir kalitedir. Akreditasyon sürecini deneyimleyen öğretim elemanlarından bazılarının akreditasyon çalışmalarının eğitim ve öğretim hizmetlerindeki kalitenin artırılmasında itici bir güç olduğu görüşünü savundukları sonucuna varılmıştır. Öğretmen elamanlarının görüşleri doğrultusunda akreditasyonun hesap verilebilir bir düzen oluşturulmasında ve nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde önemli katkıları olduğu ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda akreditasyon çalışmalarının öğretmen eğitimi programlarına, akademik ve idari personele sahip oldukları olanakların değerlendirilmesi ile hesap verilebilir bir düzenin kurulmasına destek olduğu ifade edilebilir. Yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşan Adıgüzel ve Sağlam (2009) akreditasyon çalışmaları sayesinde kurumların sadece standartlar bağlamında niceliksel olarak gelişmediğini, niteliksel gelişmenin de göz ardı edilemeyeceğini dile getirmiştir.

Araştırmada öğretim elemanlarının akreditasyon çalışmalarının sürdürülebilir bir kalite sisteminin oluşturulmasında önemli katkılar sağlayacağı düşüncesi dikkat çekici bir diğer sonuç olmuştur. Öğretmen eğitimi programlarında kalite güvence sistemleri ve akreditasyon çalışmalarının Türkiye boyutu incelendiğinde tarihsel süreç içerisinde sekteye uğrayan girişimlerin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla EPDAD akreditasyon

alışmalarında sürdürülebilir bir sistemin oluşturulmasının önemi bu araştırmanın ilgili sonucu ile de desteklenmektedir.

Öğretim elemanlarından bazıları akreditasyon çalışmaları sayesinde kurum ve programların ulusal ve uluslararası rekabete uyum sağlayabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının değişen yapısı içinde önem kazanan rekabetin akreditasyon aracılığıyla ğretmen eğitimi programlarında kalitenin sorgulanmasına ve belgelendirilmesine yol açtığı belirtilebilir. Aktan ve Gencel (2010) tarafından yapılan çalışmada da akreditasyonun yükseköğretim kurumlarının veya programların ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlıklarının artmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Akreditasyona ilişkin ğretim elemanlarının olumsuz düşüncelere sahip olduğu bazı çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Erkuş, 2009; Rippin, White ve Marsh, 1994; Talbot, 2016). Bu bağlamda bu çalışmada da program akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konular temasında ders yükünün azaltılması, neyi nasıl yapacağının bilinmemesi, gereksiz bürokrasi, iş yükü, akreditasyona ilişkin direnç ve sürece hâkim olamamak gibi önemli bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu halen tam olarak ğretmen eğitimi programlarının akreditasyon sürecine ilişkin stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmıyor olduğunu destekler niteliktedir. Benzer bir çalışma yapan Zineldin, Camgöz-Akdağ ve Vasicheva (2011) yükseköğretim kurumlarının kalite ve akreditasyon yönetim süreçlerini etkili bir şekilde yapılandıramadığını ve bu sürecin yaratıcı bir şekilde tekrar tasarlanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Çalışmanın bir diğer sonucu akreditasyon sürecinde ğretim elemanlarının iş yüklerinin sorun olarak görülmesidir. Erkuş (2009) tarafından yapılan çalışmada ğretim elemanlarının akreditasyon uygulamalarının sürdürülmesi için yeterli sayıda olup olmadıklarına ilişkin kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretim elemanı başına düşen ğrenci sayısının fazla oluşunun ders yükünün de artmasına neden olduğu (Erkuş ve zdemir, 2010) göz önünde bulunduğunda bu durumun akreditasyon çalışmalarında önemli bir sorun oluşturduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda akreditasyon kuruluşları tarafından oluşturulan program standartlarının karşılanması için gereken çabanın ğretim elemanlarının iş yükü nedeniyle sekteye uğrayabileceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yöneticiler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin program akreditasyonunun gerekliliği, eğitim-öğretime etkileri ve program akreditasyonunda geliştirilmesi gereken konular olmak üzere üç farklı ana temada toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda yöneticilerin akreditasyon sürecine standartlaşma, kalite, hesap verilebilirlik ve motivasyonun artması kavramları çerçevesinde olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Başta öğrenciler, akademik ve idari personel, iş dünyası gibi önemli paydaşları içeren yükseköğretim kurumlarında sunulan öğretimin kalitesine ilişkin belirgin bir endişenin bulunduğu düşünüldüğünde akreditasyonun yöneticiler tarafından öğretimin kalite güvencesi olarak algılanması araştırmanın çarpıcı sonuçları arasında yer almaktadır. Kaliteli ve hesap verilebilir bir eğitim sürecinin öğretmen adaylarının gerekli becerilerle donatılması bağlamında akreditasyonun yöneticilere göre teşvik edici bir etkisi olmaktadır.

Yöneticiler akreditasyon sürecindeki program standartları sayesinde öğretmen eğitimi programlarında ortak özellikler kazandırılabilceği dile getirmiştir. Bu bağlamda akreditasyonun öğretmen eğitimi programlarının uygulama boyutundaki farklılıkların ortadan kaldırılabilmesi için önemli bir araç olarak algılandığı sonucuna varılabilir. Başka bir ifadeyle öğretmen yetiştiren kurumların ve eğitim programlarının niteliklerinin artırılması, nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve programlarda ortak benzerliklerin kazandırılmasında kalite standartlarının geliştirilmesi ve uygun bir akreditasyon sisteminin uygulanmasının önemli olduğu sonucunda varılmıştır.

Kalite güvence sistemleri ve akreditasyon çalışmaları ile öğretmen eğitimi programlarının bilinirliğinin artırılarak hem ulusal hem de uluslararası görünürlüğünün arttırılabilceği düşüncesi elde edilen çarpıcı sonuçlardan bir diğeridir. Yükseköğretim kurumlarında değerlendirme faaliyetlerinin nihai amaçlarından birinin öğrenci memnuniyeti olduğu (YÖKAK, 2023) düşünüldüğünde akreditasyon sayesinde iyi uygulamaların yaygınlaşarak eğitimin kalitesinin yükseltilebileceği ve kurumların bilinirliğinin arttırılabilceği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç kalite ve akreditasyon kavramlarının yükseköğretim kurumları için itici bir güç olduğunu ortaya çıkaran çalışmaları (Houston, 2008; Kolster, 2014; Schwarz ve Westerheijden, 2007) destekler niteliktedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise yöneticilerin akreditasyon çalışmalarını kaynakların şeffaf yönetilmesi ve hesap verebilme noktasında önemli bir araç olarak algılamalarıdır. Yöneticiler akreditasyon uygulamaları sayesinde programların sahip olduğu kaynakların şeffaf bir şekilde yönetilebileceğini ve hesap verilebilir bir mekanizmanın oluşturulabileceğini belirtmişlerdir. Yükseköğretim kurumları programlarında hesap verilebilir sistemlerin oluşturulması gerektiğini öne süren Eaton (2011) bu çalışmayla paralel bir şekilde akreditasyon uygulamaları sayesinde bir kurum veya programın dış değerlendirmesi yoluyla hesap verebilirliğin teşvik edilebildiğini vurgulamıştır.

Araştırmada akreditasyon sürecinde geliştirilmesi gereken unsurlarda yöneticilerin ve öğretim elemanlarının bazı benzer görüşleri savunduğu sonucu dikkat çekicidir. Öğretim elemanları ve yöneticiler akreditasyon sürecinde bilgilendirme eksikliği ve dokümantasyonun yoğunluğu nedeniyle akreditasyona karşı direnç olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında kalite ve akreditasyon çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için süreç içinde aktif rol alacak kişilerin bilgilendirilmesinin akreditasyon çalışmalarının niteliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin bu düşüncesinin altında yatan neden ise akreditasyonda bilgilendirme eksikliği ve yoğun dokümantasyon sürecinin akreditasyonun bir ihtiyaç olarak görülmemesine sebep olmasıdır. Araştırmanın bu sonucu evrak ve dosyalama yükünün akreditasyonda önemli bir probleme neden olduğunu belirten Alpaydın ve Topal'ın (2022) yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin akreditasyona ilişkin görüşlerinin akreditasyonu bilme durumu ve kaynağı, akreditasyonun öğrenme süreçlerine ve üniversite veya bölüm seçme tercihlerine etkisi olmak üzere üç tema altında toplandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin programlarının akredite olduğunu bilmesinin altında yatan nedenlere bakıldığında akreditasyon çalışmalarına ilişkin farkındalık çalışmalarının son derece önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Yükseköğretim kurumlarının en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin programlarının akredite olma durumunu internet sitelerinden, öğretim elemanlarından, broşürlerden,

yöneticilerden ve tercih kılavuzlarından öğrenebildiği araştırmanın bir diğer sonucu olmuştur. Öğrencilerin kalite güvence çalışmalarının temel bileşenlerinden biri olduğunu belirten araştırmaların (Jackson ve Helms, 2008; Sarrico vd., 2010; Zou, Du ve Rasmussen, 2012) sonuçlarıyla paralel olarak bu araştırmada da öğrencilerin akreditasyon faaliyetlerine ilişkin farkındalıklarının olması dikkat çekicidir.

Akreditasyonun öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde akreditasyon sayesinde nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesindeki öğrencilerin kaliteli yükseköğretim kurumlarının algılarına ilişkin çalışmalarda da (Demirhan-Yüksel, 2011; Dicker vd., 2017; Girayhan, 2019) eğitim-öğretim kalitesinin ön sıralarda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir bir gelişme zemininin oluşturulabilmesi için akreditasyon çalışmalarının öncü bir unsur olarak değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

Yükseköğretimde rekabetin uluslararası çapta önem kazanması sonucunda kurumların itibarına ilişkin endişelerin öğrenciler tarafından da sıklıkla dile getirildiği araştırmanın bir diğer sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular neticesinde akreditasyonun yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesinin temin edilebilmesi için kullanılan önemli mekanizmalardan biri haline geldiği sonucuna varılabilir. Koyuncu'nun (2007) da belirttiği gibi akreditasyonda değerlendirme süreçlerinin uluslararası ölçüt ve standartlar bağlamında yapıyor olması öğrencilerin bu kurumlara güven duymasına katkı sağlar. Bu nedenle akreditasyon faaliyetlerinin kurumların itibarlarına olumlu katkılar yaparak toplumda saygınlıklarını arttıracakı belirtilebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerden bazıları akredite olan programların öğrencileri merkeze alan eğitim öğretim süreçlerine daha fazla önem verdiğini belirtmiştir. Kalite güvencesini garanti altına almak için Bradbury (2013) her öğrencinin öğrenme profilinin belirlenmesi, böylece bireysel ihtiyaçlarının yansıtılması ve dolayısıyla iyileştirme önerilerinin geliştirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda eğitim programlarında yaşanan değişim ve dönüşüm neticesinde öğrenci merkezli eğitim programlarının işe koşulma çabalarında akreditasyon gibi denetleyici mekanizmaların katkı sağlayabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Program akreditasyonunun öğrencilerin üniversite veya bölüm seçmelerinde kaliteli eğitim alma isteği, mesleki gelişim ve prestij kavramları çerçevesinde olumlu etkilerinin olduğuna ulaşılmıştır. Tüm bu olumlu etkisine karşın programların akredite olmasının öğrencilerin tercihlerinde tek başına yeterli olmadığı dikkat çekici bir diğer

sonuç olmuştur. Bazı öğrencilerin programların akredite olma durumuna eleştirel yaklaştığı ve akreditasyon gibi kalite geliştirme çabalarının mesleki gelişimlerine bir etkisinin bulunmadığını vurguladığı tespit edilmiştir. Ek olarak yükseköğretim programları tercih sistemi nedeniyle öğrencilerin akreditasyon gibi denetleme mekanizmalarıyla ilgilenmediği ve aldıkları puanlar neticesinde tercih ettikleri bölümlere yerleştiği sonucuna varılmıştır. Ancak akredite olan öğretmen eğitimi programlarının tercih kılavuzunda belirtiliyor olması önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Günümüzde akredite olan bir öğretmen eğitimi programından mezun olmanın atama kriterlerinde önemli bir etkisi olmamasına karşın akredite olan bir programdan nitelikli bir eğitim alarak mezun olmanın gelecekte önemli katkıları olabilir.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonuna Yönelik Değerlendiricilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

EPDAD tarafından verilen bir eğitim programını tamamlamış olan ve bir ziyaret takımında takım başkanı, üye ya da gözlemci olarak yer alan değerlendiricilerin görüşlerinin değerlendirici eğitiminin niteliği, akreditasyon sisteminin özelliği ve program akreditasyonundaki geliştirilmesi gereken konular olmak üzere üç tema altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

EPDAD paydaşları arasında kritik öneme sahip değerlendiricilerin eğitiminin sistemsel avantajlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle pandemi sürecine çok hızlı tepki veren EPDAD'ın çevrimiçi eğitimlerle devamlılık sağlamış olması dikkat çekicidir. Değerlendiricilerin eğitimlerinin şartlar ne olursa olsun devam ettirilmesinin gerekliliği araştırmanın değerlendiricilere ilişkin en önemli sonuçlarından biri olmuştur.

EPDAD eğitimlerinin alanında uzman kişiler tarafından somut örneklerle veriliyor olması araştırmanın bir diğer sonucu olarak öne çıkmaktadır. Hiçbir akreditasyon sisteminin değerlendiricilerin niteliklerinden iyi olamayacağı (Kavak, 1999) göz önünde bulundurulduğunda akreditasyon çalışmalarında etkin rol alabilen eğitilmiş ve nitelikli değerlendiricilerin varlığı sistemsel avantajlar kapsamında nitelendirilebilir. Değerlendirici eğitiminin olumlu yönlerine karşın bazı öğretmen elemanlarının bu eğitimlere eleştirel yaklaştığı sonucuna varılmıştır. Her ne kadar somut örneklerle desteklense de değerlendirici eğitimlerinin uygulama boyutunda eksik kaldığı

sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eğitimlerin amaca hizmet edebilmesi için teorik bilgilerin uygulamaya dönüşmesi önemli bir gerekliliktir.

EPDAD değerlendirici sisteminde geliştirilmesi gereken diğer bir konu ise dokümantasyon sürecinin öğretim elemanlarında iş yoğunluğuna neden olmasıdır. Tamamen gönüllülük esasına dayanarak katıldıkları akreditasyon çalışmalarında öğretim elemanlarının kendi kurumlarındaki iş yoğunluğunun yanı sıra akreditasyondaki dokümantasyon nedeniyle zorlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Değerlendiricilerden bazılarının dokümantasyon yoğunluğu nedeniyle akreditasyon çalışmalarını bürokratik ve karmaşık bir süreç olarak tanımladığı ortaya çıkmıştır.

EPDAD değerlendirici havuzunda yeterlikleri bağlamında uzman ve deneyimli değerlendiricilerin bulunmasına karşın program geliştirme uzmanlarının sayıca yetersiz oluşu değerlendiricilerin görüşleri kapsamında ortaya çıkan bir diğer eksiklik olmuştur. Bu bağlamda akreditasyon saha ziyaretlerindeki ilke ve ölçütlerin yetkin kişiler tarafından işe koşulacağını taahhüt eden EPDAD'ın değerlendirici havuzunu oluştururken program geliştirme uzmanlarının sayısına yeterince dikkat etmediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen eğitiminde standartlar, akreditasyon ve kalite birbiriyle ilişkili üç önemli bileşendir. Adıgüzel ve Sağlam'ın (2009) da belirttiği gibi standartların nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde eğitim programlarına katkısının yanı sıra akreditasyonla da yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Bulgular neticesinde EPDAD tarafından geliştirilen öğretmen eğitimi program standartları arasında yer alan tesisler, öğrenme ortamları ve kaynakları standart alanına ilişkin sorumluluğun programlara ait olmadığı ve üst yönetimler tarafından bu olanakların sağlandığı düşünüldüğü için akreditasyon kararının verilmesinde önemli bir haksızlık oluşturacağı sonucuna varılmıştır.

Değerlendirici olarak görev yapan bazı öğretim elemanlarının unvan farklılıklarından dolayı kendilerini dezavantajlı hissetmeleri akreditasyon başvurusunda bulunan bazı programların akademik kadrosunun akreditasyona ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Fidan, Bıyıklı ve Özkara (2022) öğretim elemanlarının önceki alışkanlıklarının akreditasyon sürecinde direnç oluşturduğunu ve kendilerine verilen görevleri angarya olarak nitelendirdiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda akreditasyon süreçlerinde artan iş yükü ve unvan farklılıkları nedeniyle öğretim elemanları ve değerlendiriciler arasında anlaşmazlıkların oluşabildiği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla akreditasyon sürecinin

başarılı olmasının tüm akademik ve idari personel, öğrenciler ve değerlendiricilerin süreci benimsemesine bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Değerlendirici olarak görev yapan öğretim elemanlarının her ne kadar gönüllü olarak akreditasyon çalışmalarına katılsa da bazılarının bu faaliyetlere katılımları karşılığında maddi beklenti içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Kendi kurumlarındaki görevlerinin yanı sıra öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon sistemindeki yoğun iş sorumluluğu nedeniyle bazı öğretim elemanları yaptıkları işin maddi bir getirisinin olmadığını vurgulamışlardır.

Öneriler

Akreditasyon faaliyetlerinin en önemli paydaşlarından olan öğretim elemanlarının, öğrencilerin, yöneticilerin ve değerlendiricilerin deneyimlerinden elde edilen bulgular ve sonuçlar göz önünde bulundurularak yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyona ilişkin çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, uygulayıcılara ve akreditasyon kuruluşlarına yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda farklı başlıklar altında sunulmuştur.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Türkiye yükseköğretiminde eğitim fakültelerini temsil edecek bir örneklem kapsamında akredite olmuş ve olmamış programlardaki katılımcılarla karşılaştırmalı bir şekilde akreditasyona ilişkin araştırmalar yapılarak öneriler geliştirilebilir.

Farklı alanlarda YÖKAK tarafından tescil edilen birçok akreditasyon kuruluşu (DEDAK, DEPAD, HEPDAK) bulunmaktadır. Bu kuruluşlar tarafından yapılan akreditasyon süreçlerinde aktif rol alan katılımcıların akreditasyonu nasıl deneyimlediklerine ilişkin araştırmalar yapılarak ilgili kuruluşların akreditasyon sistemleri karşılaştırılabilir.

Akreditasyon sistemlerindeki en sık karşılaşılan problemlere ilişkin problem temelli araştırmalar yapılabilir.

Akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarındaki ve farklı disiplinlerde akredite olmuş programlardaki paydaşların akreditasyon sürecini nasıl deneyimlediğinin karşılaştırılmasına olanak sağlayan araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Akreditasyon sürecine ilişkin tüm paydaşlara bilgilendirme çalışmalarının yapılması kalite güvencesi kapsamında yapılan faaliyetlerin daha etkili bir şekilde devam ettirilmesine katkı sağlayabilir.

Öğretim elemanları ve değerlendiricilerle yapılan görüşmeler sonucunda ders yüklerinin fazla olması ve akreditasyondaki dokümantasyon sürecinin yoğun olması nedeniyle akreditasyona ilişkin direncin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarındaki yöneticilerin bu konuların iyileştirilmesine yönelik çabaları akreditasyon sürecine olan direncin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayabilir.

Dokümantasyon yoğunluğunun akreditasyon çalışmalarına karşı bir direnç oluşturduğu düşünüldüğünde programlarda yürütülen tüm bilimsel ve sosyal faaliyetlere ilişkin belgelerin kayıt altına alınıp arşivlenmesi akreditasyon faaliyetlerinde karşılaşılan problemlerin önüne geçebilir.

Akreditasyon sürecinde özellikle yöneticiler ve öğretim elemanları arasında bilgi alışverişinin, iş birliğinin ve iş bölümünün olması akreditasyon çalışmalarının sadece belirli kişiler tarafından yapılmasının önüne geçilmesi için önem arz etmektedir.

Kalite ve akreditasyon çalışmalarına ilişkin bilincin oluşturulması için YÖK ile iş birliği yapılarak bilgilendirici ve teşvik edici faaliyetler düzenlenebilir.

Eğitim fakültelerinden mezun olacak öğretmenlerin donanımlı bireyler yetiştirerek toplumun değişmesi ve gelişmesine olan kritik önemi göz önünde bulundurulduğunda üst yönetimler tarafından akreditasyon standart alanlarından biri olan fiziki olanaklarının sürekli olarak geliştirilmesi olumlu sonuçlar doğurabilir.

Akreditasyon Kuruluşları İçin Öneriler

Akreditasyon ziyaretlerinin ve bu süreçte yapılacak faaliyetlerin yeterince bilimsel ve güvenilir veri elde edilebilmesi için daha uzun bir sürede gerçekleştirilmesi sisteme katkılar sağlayabilir.

Akredite edilecek program paydaşları ve akredite edecek kurum arasında sürekli bir iletişimin kurulması ve akredite edecek kurum tarafından bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi sürecin içselleştirilmesine katkı sağlayabilir.

EPDAD değerlendirici havuzunda eğitim programı ve öğretim alanından uzman sayısının eksikliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda EPDAD değerlendirici havuzunun nitelik ve nicelik açısından zenginleştirilmesi olumlu sonuçlar doğurabilir.

Değerlendiriciler ve değerlendirilen öğretim elemanları arasındaki unvan farklılıklarının akreditasyon uygulamalarını sekteye uğratmaması için EPDAD tarafından bilgilendirici toplantılar yapılabilir.

Akreditasyon sürecindeki program standartları oluşturulurken dış paydaşların gereksinimleri daha çok dikkate alınabilir.

Yükseköğretim kurumlarındaki lisansüstü programlarda akreditasyon faaliyetlerinin eksik olduğu göz önünde bulundurulduğunda akreditasyon çalışmalarının lisansüstü düzeyde de yapılması önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Aboelmaged, M. G. (2010). Six sigma quality: A structured review and implications for future research. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 27(3), 268–317. doi: 10.1108/02656711011023294
- Adelman, C. (1992). Accreditation. In B. R. Clark, & G. R. Neave (Eds.), *Encyclopedia of higher education* (pp. 1313–1318). Oxford: Pergamon Press.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Adıgüzel, A. (2022). Bazı Ülkelerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 127-150. doi: 10.37669/milliegitim.769395
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen Eğitiminde Program Standartları ve Akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92296>
- Akın, Ö. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Akpınar, B. (2005). Teknik Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Geleceği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 259-274. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77283>
- Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde Akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-155. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/333097>
- Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumu: Eğitim Fakültesi Üzerine Bir Uygulama. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(26), 5772-5784. doi: 10.26449/sss.1041
- Allaire, P. A. (1990). Quality: A competitive strategy. In R. E. Robson (Ed.), *The quality and productivity equation: American corporate strategies for the 1990s* (pp. 99-104). New York: Productivity Press.
- Alpaydın, Y. ve Topal, M. (2022). Eğitim Fakültelerindeki Akreditasyon Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265. doi: 10.12658/M0657
- Alstete, J. W. (2004). *Accreditation matters: achieving academic recognition and renewal. ASHE-ERIC higher education report*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED501183>

- Alstete, J. (2007). *College accreditation: Managing internal revitalization and public respect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3-25. doi:10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. doi:10.1177/1028315307303
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. France: Brill.
- Amaral, A. M. (1998). The US accreditation system and the CRE's quality audits-a comparative study. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 184-196. doi: 10.1108/09684889810242173
- Anderson, D., Johnson, R., & Milligan, B. (2000). *Quality assurance and accreditation in Australian higher education: An assessment of Australian and international practice*. Australia: AusInfo.
- Arcaro, J. (1995). *Quality in education: An implementation handbook*. Florida: St. Lucie Press.
- Arsal, Z. (2004). Türkiye ve ABD'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Uygulamasının Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 1-16.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Artugal, S. M. (2010). *Mühendislik Eğitiminde Toplam Kalite Yönetimi ve Metalürji ve Malzeme Mühendisliği Bölümündeki ABET Uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin Meslek Olarak Seçilmesinde Etkili Olan Temel Unsurlar. *International Journal of Social Science*, 37(1), 53-64. doi: 10.9761/JASSS2958.
- Ataman, O. ve Adıgüzel, A. (2020). Akreditasyon Sürecini Tamamlayan Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Sürece İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 279-290. doi: 10.2399/yod.19.515834
- Atatekin, E. ve Dulupçu, M. A. (2018). Kalitede Yeni Bir Sayfa Mı Yoksa Eskilerin Tekrarı Mı? Bazı Devlet Üniversitelerinin Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarının Eğitim Perspektifi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-24. doi: 10.26701/uad.394020

- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. Los Angeles: Sage.
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O. ve Borat, O. (2016). Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreçleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstriyel Araştırma ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 53-60.
- Bagley, S. S., & Portnoi, L. M. (2014). Setting the stage: Global competition in higher education. *New Directions for Higher Education*, 2014(168), 5-11. doi: 10.1002/he.20109
- Baim, J., & Dimperio, J. J. (2001). Total quality: A gifted idea may be failing. *School Administrator*, 58(5), 51.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1212751>
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Barnett, R. (1994). Power, enlightenment and quality evaluation. *European Journal of Education*, 29(2), 165-179. doi: 10.2307/1561639
- Barrow, R. (2009). Academic freedom: Its nature, extent and value. *British Journal of Educational Studies*, 57(2), 178-190. doi: 10.1080/00071820903258102
- Barton, P. E. (2004). *One-third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities*. Princeton, NJ: Policy Information Center, Educational Testing Service.
- Başaran, O. (2012). *Examining perceptions and processes of quality assurance in preparatory English language programs in Turkish higher education institutions* (Unpublished Doctoral Thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Bayındır, S. K., Efe, Y. S. ve Başer, M. (2018). Hemşirelik Eğitiminde Akreditasyon. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 17-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/620854>
- Becket, N., & Brookes, M. (2005). Analyzing quality audits in higher education. *Brookes E-Learning Journal of Learning and Teaching*, 1(2): 1-22.
- Bekkers, R. (2003). Trust, accreditation, and philanthropy in the Netherlands. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 32(4), 596-615. doi: 10.1177/0899764003258102
- Beniger, J. (2009). *The control revolution: Technological and economic origins of the information society*. London: Harvard University Press.

- Bergen Bildirgesi (2005). *Bergen Communiqué*. Erişim adresi: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf
- Bergh, A. (2011). Why quality in education and what quality? A linguistic analysis of the concept of quality in Swedish government texts. *Education Inquiry*, 2(4), 709-723.
- Berlin Bildirgesi (2003). *Berlin Communiqué*. Erişim adresi: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- Berry, F. J. (1999). *A comparative case study of accreditation/program quality review in two policy contexts: An international perspective* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Southern California, California, USA.
- Besterfield, D.H, Michna C.B, Besterfield, G.H., & Sacre M.B. (1995). *Total quality management*. New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
- Bievre, P.D. (2011). Does accreditation ensure competence in measurement? *Accreditation and Quality Assurance*, 16(1), 1-2. doi: 10.1007/s00769-010-0727-0
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47(1), 113-137. doi: 10.1023/B:HIGH.0000009804.31230.5e
- Billing, D., & Thomas, H. (2000). The international transferability of quality assessment systems for higher education: The Turkish experience. *Quality in Higher Education*, 6(1), 31-40. doi: 10.1080/13538320050001054
- Bishop, J. A. (2004). *The impact of the Academic Quality Improvement Program (AQIP) on the higher learning institutions' North Central Association accreditation* (Unpublished Doctoral Thesis). Marquette University, Milwaukee, USA.
- Bleiklie, I. (2011). Excellence, quality and the diversity of higher education systems. In M. Rostan & M. Vaira (Eds.), *Questioning excellence in higher education. Policies, experiences and challenges in national and comparative perspective* (pp. 21-35). Rotterdam: Sense Publishers
- Bollag, B. (2004). Opening the door on accreditation. *Chronicle of Higher Education*, 50(45), 22-24.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bologna Bildirgesi (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Erişim adresi: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

- Bologna Süreci Uygulama Raporu (2020). Erişim adresi: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/ehea_bologna_2020_other_parts.pdf
- Bonstingl, J. J. (2000). *Kalite Okulları. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Giriş*. (H. Köksal, Çev.). İstanbul: Dünya Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Bowman, N. A. (2010). Can 1st-year college students accurately report their learning and development? *American Educational Research Journal*, 47(2), 466-496. doi: 10.3102/0002831209353595
- Bradbury, A. (2013). *Understanding early years inequality: Policy, assessment and young children's identities*. London: Routledge.
- Braskamp, L. A., Poston, M., & Wergin, J. (1997). Accreditation: "sitting beside" or "standing over. *The CHEA Chronicle*, 1(4), 1-5. Erişim adresi: <https://www.chea.org/accreditation-sitting-beside-or-standing-over>
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brittingham, B. (2008). An uneasy partnership: Accreditation and the federal government. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(5), 32-39. doi: 10.3200/CHNG.40.5.32-39
- Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States: How did we get to where we are? *New Directions for Higher Education*, 2009 (145), 7-27. doi: 10.1002/he.331
- Brittingham, B., Sands, M., Erbaş, S., Kavak, Y., Tarhan, L., ... Ayaş, A. (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf
- Brookes, M., & Becket, N. (2007). Quality management in higher education: A review of international issues and practice. *International Journal of Quality Standards*, 1(1), 85-121. doi: 10.4018/IJQCSSE
- Bryant, M. (2013). International accreditations as drivers of business school quality improvement. *Journal of Teaching in International Business*, 24(3-4), 155-167. doi: 10.1080/08975930.2013.860345
- Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2009). *Budapest-Vienna Declaration*. Erişim adresi: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf
- Bullough Jr, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching and learning. In C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New understanding of teacher’s work* (pp. 15–30). Dordrecht: Springer.

- Bullough Jr, R. V., Clark, D. C., & Patterson, R. S. (2003). Getting in step: Accountability, accreditation and the standardization of teacher education in the United States. *Journal of Education for Teaching*, 29(1), 35-51. doi: 10.1080/0260747022000057945
- Burke, J. C. (2005). The many faces of accountability. In J. C. Burke (Ed.), *Achieving accountability in higher education* (pp. 1-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass/John-Wiley & Sons.
- Burris, R. T. (2008). *An analysis of accreditation processes, quality control criteria, historical events, and student performance* (Doctoral Thesis). University of Central Florida, Florida, USA.
- Burrows, A., & Harvey, L. (1992, April). *Defining quality in higher education: the stakeholder approach*. Paper presented at AETT Conference on Quality in Education, University of York, United Kingdom.
- Butt, B. Z., & Rehman, K. U. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2, 5446-5450. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.888
- Buyuran, N. (2019). *Öğretmen Eğitiminde Standartlaşma ve Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.
- Bükreş Bildirgesi (2012). *Bucharest Communiqué*. Erişim adresi: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- CAEP (2018). *Board of directors governance policy*. Washington DC: Council for the Accreditation of Educator Preparation. Erişim adresi: [http://caepnet.org/~media/Files/caep/governance/governance-policy-ratified-june-2017.pdf?la=enCAEP\(2018\)](http://caepnet.org/~media/Files/caep/governance/governance-policy-ratified-june-2017.pdf?la=enCAEP(2018)).
- Cafoğlu, Z. (1998, Aralık). *TKY ve İnsan*. Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu, Haberal Eğitim Vakfı, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Can, A. (2005). *İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programının Kazandırdığı Konu Alanı Öğretmen Yeterliliklerinin Standartlara Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Carnevale, A. P., & Strohl, J. (2013). *Separate and unequal: How higher education reinforces the intergenerational reproductions of White racial privilege*. Washington, DC: Center on Education and the Workforce.
- Carnoy, M., Loyalka, P., Dobryakova, M., Dossani, R., Froumin, I., Kuhns, K., Tilak, J., ... Wang, R. (2013). *University expansion in a changing global economy: Triumph of the BRICs?* USA: Stanford University Press.

- Chalmers, D. (2007). A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching. *Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education*, 1(2), 1-122. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=511b352c9d95e392b58af3145a50566665c81113>
- CHEA (2014). *Information about accreditation*. Retrieved from: <http://www.chea.org/>
- CHEA (2020). *Regional accrediting organizations*. Retrieved from: <https://www.chea.org/regionalaccrediting-organizations>
- Chen, S. W. (1991). *The perceptions of administrators in teacher training institutions relative to evaluation standards for teacher education programs in the Republic of China, Taiwan* (Unpublished Doctoral Thesis). Illinois State University, Chicago, USA.
- Cheng, M. (2007, April). *The perceived impacts of quality audit on the work of academics: A case study of a research-intensive pre-1992 university in England*. Paper presented at Pro-ceedings of the INQAAHE Conference on Quality Assurance: Coming of Age, Lessons from the Past and Strategies for the Future, Toronto, Canada.
- Chernay, G. (1990). *Accreditation and the role of the Council of Postsecondary Accreditation (COPA)*. Washington, DC: COPA.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 75-81. doi: 10.1002/tl.8006
- Ching Yi, K. (2016). *The effect of total quality management (TQM) and work-life balance towards job satisfaction* (Unpublished Doctoral Thesis). Tunku Abdul Rahman University, Malaysia.
- Churukian, G.A. (1993). Development of a teacher education program. In G. Karagözoğlu (Ed.) *The policies and models of teacher training in the council of Europe countries* (pp. 14–16). Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education: Izmir.
- Coffey, K. R., & Millsaps, E. M. (2004). *A handbook to guide educational institutions through the accreditation process: The ABCs of accreditation*. New York: Edwin Mellen Press.
- Colleen, L. (1999). *Managing universities and college: guides to good practice; quality and standards*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Conley, D. T. (1997). Performance standards. *OSSC Bulletin*, 40(3), 8-33. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405652.pdf>

- Conn, P. (2014). The great accreditation farce. *Chronicle of Higher Education*, June 2014. Retrieved from: <https://www.chronicle.com/article/the-great-accreditation-farce/>
- Cook, D. A. (2010). Twelve tips for evaluating educational programs. *Medical Teacher*, 32(4), 296-301. doi: 10.3109/01421590903480121
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Counts, G. S. (2013). Excerpts from *How the school build a new social order?* (1932). *Schools*, 10 (2), 281-288. doi: 10.1086/673335
- Crawford, L. E., & Shutler, P. (1999). Total quality management in education: Problems and issues for the classroom teacher. *International Journal of Educational Management*, 13 (2), 67-73. doi: 10.1108/09513549910261122
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y, Dede ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Crosby, P.B. (1980). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: Penguin.
- Crossley, M. (2005). Comparative perspectives on the quality of education. *Comparative Education*, 41, 385-387. doi: 10.1080/0305050060500300899
- Çokluk-Bökeoğlu, O. ve Yılmaz, K. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 179-204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509060>
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K., & Kanji, G. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Management*, 6(5), 445-456. doi: 10.1080/09544129550035116
- Damme, D. V. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41, 415-441.

- Davenport, C. A. (2001). How frequently should accreditation standards change? *New Directions for Higher Education*, 113, 67-82.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. London: Greenwood Press.
- Deem, R., & L. Lucas (2007). Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in education departments in five English and Scottish universities. *The Journal of Higher Education*, 54, 115-133. doi: 10.1007/s10734-006-9010-z
- Deming, W.E. (1986). *Out of crisis*. Cambridge: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirhan-Yüksel, Y. (2011). *Kalite ve Kaliteli Üniversite Kavramlarına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Denzin, N. K. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. California: Sage.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. London: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994) Introduction: Entering the field of qualitative research, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1- 17). London: Sage.
- Deveci, N. K. (2012). *Türk Yükseköğretiminde Eğitim-Öğretim Hizmetlerinin Kalite Düzeyinin ve Kalite Yükseltme Çalışmalarının İncelenmesi: Türkiye'deki Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Üzerinde Bir Saha Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., Modabber, P., O'Farrell, A., Pond, A., ... Mulrooney, H.M. (2017). Student perceptions of quality in higher education: Effect of year of study, gender and ethnicity. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 12(1), 1-14. doi:10.29311/ndtps.v0i12.2332
- Dill, D. D. (1997). Assessment, anarchy. *Standards and Quality in Higher Education*, 37, 15. doi: 10.1016/S0952-8733(97)00011-1
- Dill, D. D. (2000). Is there an academic audit in your future? Reforming quality assurance in US higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(4), 34-41. doi: 10.1080/00091380009601746

- Dill, D. (2010). Quality assurance in higher education- Practices and issues. *International Encyclopedia of Education*, 377–383. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00833-2>
- Dill, D. D., Massy, W. F., Williams, P. R., & Cook, C. M. (1996). Accreditation & Academic quality assurance: Can we get there from here? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(5), 17-24. doi: 10.1080/00091383.1996.9937136
- Dill, D.D., & M. Beerkens (2010) *Public policy for academic quality: Analyses of innovative policy instruments*. New York: Springer.
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards: Lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education*, 65(3), 341-357. doi: 10.1007/s10734-012-9548-x
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 503-519. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108544>
- Dolmans, D. H. J. M, Wlofhagen, H. A. P., Scherpbier, A. J. J. A. (2003). From quality assurance to total quality management: How can quality assurance result in continuous improvement in health professions education, *Education for Health: Change in Learning and Practice*, 16(2), 210-217. doi: 10.1080/1357628031000116899
- Dorothy, L., & Straus, S. (1997). Putting your company's whole brain to work. *Harvard Business Review*, 75(4), 111-121. Retrieved from: <https://hbr.org/1997/07/putting-your-companys-whole-brain-to-work>
- Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-13. doi: 10.1080/13538320600685024
- Dromey, R. G. (1993). *The tide that quality must turn in education. School of computing and information technology*. Division of Science and Technology, Griffith University.
- Dura, C. (1999). Bilgi Toplumuna Doğru Eğitimde Temel Eğilimler. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14, 1-15.
- Eaton, J. S. (2003). *Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the federal government*. Washington DC: CHEA Monograph Series.
- Eaton, J. S. (2006). *The value of accreditation: Four pivotal roles*. Washington DC: Council for Higher Education Accreditation.
- Eaton, J.S. (2007). Assault on accreditation: Who defines and judges academic quality? *Liberal Education*, 93(2), 2-3.

- Eaton, J. S. (2009). Accountability: An 'old' issue in a new era. *Inside Accreditation*, 5(4), 1-4. Retrieved from: <https://www.chea.org/accountability-old-issue-new-era>
- Eaton, J. S. (2011). US accreditation: meeting the challenges of accountability and student achievement. *Evaluation in Higher Education*, 5(1), 1-20. Retrieved from: <https://www.chea.org/us-accreditation-meeting-challenges-accountability-and-student-achievement>
- Eaton, J. S. (2012). *An overview of US accreditation--revised*. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.
- Eaton, J. S., Fryshman, B., Hope, S., Scanlon, E., & Crow, S. (2005). Disclosure and damage: Can accreditation provide one without the other? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(3), 42-49. doi: 10.3200/CHNG.37.3.42-49.
- Eisenhardt, K. M., & Brown, S. L. (1998). Time pacing: Competing in markets that won't stand still. *Harvard Business Review*, 76(2), 59-70. Retrieved from: <https://hbr.org/1998/03/time-pacing-competing-in-markets-that-wont-stand-still>
- El-Khawas, E. (1998). *Quality assurance in higher education: Recent progress; Challenges ahead, human development network, education*. Washington DC: World Bank.
- El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: Origins, developments and future prospects*. UNESCO: Paris.
- Elliot, C. (2013). The impact of AACSB accreditation: A multiple case study of Canadian university business schools. *Canadian Journal of Administrative Sciences*. 30(3), 203-218. doi: 10.1002/cjas.1257
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. doi: 10.1177/2158244014522633
- ENQA. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Retrieved from: http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf
- ENQA (2007). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: ENQA.
- ENQA (2008). *Quality procedures in the European higher education area and beyond: Second ENQA survey*. Helsinki: ENQA.
- Ensari, H. (2000). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Entwistle, N. (2005). Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *The Curriculum Journal*, 16(1), 67-82. doi: 10.1080/0958517042000336818
- EPDAD (2016). *EPDAD Akreditasyon El Kitabı*. Erişim adresi: <https://epdad.org.tr/icerik/epdad-ogretmen-egitiminde-program-degerlendirme-ve-akreditasyon-el-kitabi>
- EPDAD Çalışma Yönetmeliği (2021). *EPDAD Çalışma Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://epdad.org.tr/data/genel/belgeler-tuzukler/calisma-yonetmeli%C4%B0-guncel.pdf>
- EPDAD Öğretmen Eğitimi Lisans Programları Standartları (2021). *Program Standartları*. Erişim adresi: https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD_Standartlar_Surum_1.1_Kilavuz.pdf
- EPDAD Tüzük (2021). *EPDAD Tüzüğü*. Erişim adresi: <https://epdad.org.tr/data/genel/belgeler-tuzukler/EPDAD-Tuzuk.pdf>
- EPDAD (2024, Ocak 17). *EPDAD Tarafından Akreditasyon Verilen Lisans Programları*. Erişim adresi: <https://epdad.org.tr/icerik/akredite-edilen-programlar>
- Epstein, R. A. (2012). The role of accreditation commissions in higher education: The troublesome case of Dana College. *The University of Chicago Law Review*, 79(1), 83-106. doi: 10.2307/41552896
- Erdem, A. R. (2012). Küreselleşme: Türk Yükseköğretime Etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 109-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/598612>
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite Özerkliği: Mali, Akademik ve Yönetmel Açısından Yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 97-107.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirmenin [a], [b], [c]'si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646412>
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erişti, B. (2004) *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Erivan Bildirgesi (2015). *Yerevan Communiqué*. Erişim adresi: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

- Erkuş, L. (2009). *Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Erkuş, L. ve Özdemir, S. M. (2010). Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 118-133. Erişim adresi: <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874871.pdf>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- ESU-ESIB (2016). *The black book of the Bologna Process*. Retrieved from: <https://esu-online.org/wpcontent/uploads/2016/07/Bologna-Black-Book-ESU-ESIB.pdf>
- Eurydice (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process implementation report*. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf
- Ewell, P. T. (1994). A matter of integrity accountability and the future of self-regulation. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 26(6), 25-29. doi: 10.1080/00091383.1994.9938509
- Ewell, P. T. (2000). Continuous improvement in the accreditation arena. *Assessment Update*, 12(4), 3-13.
- Ewell, P. T. (2007). From the states: Accreditation in the hot seat. *Assessment Update*, 19(1), 11-13.
- Ewell, P. T. (2008). *US accreditation and the future of quality assurance: A tenth anniversary report from the Council for Higher Education Accreditation*. Washington, DC: CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance.
- Ewell, P. T., & Steen, L. A. (2003). The four A's: Accountability, accreditation, assessment, and articulation. *Focus: The Newsletter of the Mathematical Association of America*, 23(5), 6-8. Retrieved from: <https://maa.org/the-four-as-accountability-accreditation-assessment-and-articulation>
- Faulkner, J. (2002). *Baldrige educational quality criteria as another model for accreditation in American community colleges*. Oregon State University, Corvallis, OR: Proquest.

- FEDEK Değerlendirme Ölçütleri (2009). *FEDEK Değerlendirme Ölçütleri*. Erişim adresi: http://www.fedek.org.tr/_uploads/docs/3-DEGERLENDIRME_OLCUTLERI_3_4_29_01_2023.pdf
- FEDEK Yönetmelik (2012). *FEDEK Çalışma Esasları Yönetmeliği*. Erişim adresi: http://www.fedek.org.tr/_uploads/docs/02_fcalismaEsaslari.pdf
- FEDEK Tüzük (2012). *FEDEK Tüzüğü*. Erişim adresi: [http://www.fedek.org.tr/_uploads/docs/01_fedektuzuk_%20\(1\).pdf](http://www.fedek.org.tr/_uploads/docs/01_fedektuzuk_%20(1).pdf)
- FEDEK (2023). *Amaç ve Faaliyet Alanları*. Erişim Adresi: <http://www.fedek.org.tr/?page=2>
- Feigenbaum, A. V. (1983). *Total quality control*. New York: McGraw-Hill.
- Ferrara, H. (2007). *Accreditation as lever for institutional change: focusing on student learning outcomes* (Doctoral Thesis). Retrieved from: University of Pennsylvania, Philadelphia, USA
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım.
- Fidan, M., Bıyıklı, F. ve Özkara, B. (2022). Akademisyenler İçin Akreditasyon Ne Anlama Geliyor? Yükseköğretimde Kalite Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 213-236. doi: 10.54733/smar.1166028
- Filippini, R., Forza, C., & Vinelli, A. (1997, July). *Approaches, methods and techniques for time compression in the textile-apparel chain*. Paper presented at the 3rd International Symposium on Logistics, Padova, Italy.
- First World Summit On Accreditation (WOSA), (2012). *Achieving excellence through accreditation*. Retrieved from: <http://iacqer.com/iacqer1/Document/WOSA2012.pdf>
- Fitzgerald, R. (2004) *Total quality management in education. minuteman career and technical high school*. Retrieved from: <http://www.minuteman.org/topics/tqm.html>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson Education.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frazer, M.J. (1992). *Quality assurance in higher education*. London: Falmer Press
- Freed, J.E. (1997). A culture for academic excellence: implementing the quality principles in higher education. In *ASHE-ERIC Higher Education Report*. Washington, DC: George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

- Frymier, J. R., & Hawn, H. C. (1970). *Curriculum improvement for better schools*. California: Jones Publishing Company.
- Galuski, T. L. (2005). *Directors and the nonpursuit of NAEYC accreditation: Varying definitions of quality* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, Buffalo.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 164-218.
- Gillen, A. (2020). *The case for escape hatches from higher education accreditation*. Texas: Public Policy Foundation. Retrieved from: <https://files.texaspolicy.com>
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite Yerleşkelerinin Kalite Yaklaşımları ve Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gitlin, A., & Smyth, J. (1989). *Teacher evaluation: educative alternatives*. London: Falmer.
- Gizir, C.A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Problemleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161013>
- Glidden, R. (1998, June). *The contemporary context of accreditation: Challenges in a changing environment*. Paper presented at the 2nd Council for Higher Education Accreditation Conference, Washington.
- Goetsch, D.L., & Davis, S. (2013). *Quality management for organizational excellence: Introduction to total quality*. USA: British Library Cataloguing in Publication.
- Gola, M. M. (2003). *Premises to accreditation: A minimum set of accreditation requirements*. In *Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives*, en: ENQA Workshop Reports (Vol. 3, pp. 25-31).
- Goldie, J. (2006). AMEE education guide no. 29: Evaluating educational programmes. *Medical Teacher*, 28(3), 210-224. soi: 10.1080/01421590500271282
- Green, D. (1994). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. In D. Green (Ed.), *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: SRHE and Open University Press,
- Green, H. (2004). *Professional standards for teacher & school leaders*. New York: Rutledge Falmer.s
- Grossman, G. M., Sands, M. K., & Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 102-109. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.08.003

- Grove, J. (2012, 6 Mayıs). Bologna not to taste of German critics. *Times Higher Education*. Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/news/bologna-not-to-taste-of-german-critics/419845.article>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications, Inc.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (K. Nesrin, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Günay, D. (2014). Türkiye’de Yükseköğretimin Mevcut Durumu, Sorunları, Gelişmeler ve Öneriler. *Yeni Türkiye*, 58, 678-945.
- Gür, S. B. (2012). Kalite Güvence Sisteminin İmkân ve Riskleri. S. B. Gür ve M. Özer (Editörler.), *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi* (ss. 29-37). Ankara: Pelin Ofset.
- Hamalainen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation? *European Journal of Education*, 38(3), 291-300. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1503505>
- Hamm, M.S. (1997). *The Fundamentals of accreditation*. Washington, D.C.: American Society of Association Executives.
- Harclerod, F. F. (1980). *Accreditation: history, process, and problems*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Harman, G. (2011). Competitors of rankings: New directions in quality assurance and accountability. In J. C. Shin, R.K. Toutkoushian & U. Teichler (Eds.), *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 35-53). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Harris, R. W. (1994). Alien or ally? TQM, academic quality and the new public management. *Quality Assurance in Education*, 2(3), 33-39. doi: 10.1108/EUM0000000003968
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263. Retrieved from: <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202002%20Evaluation%20for%20What.pdf>
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223. doi: 10.1080/1360080042000218267
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263–276. doi:10.1108/09684880510700608

- Harvey, L. (2006). Understanding quality. section B 4.1-1 of introducing Bologna objectives and tools. In Purser, L. (Ed.) *EUA Bologna handbook: Making Bologna work*. Brussels European University Association and Berlin: Raabe.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. doi: 10.1080/0260293930180102
- Harvey, L., Green, D., & Burrows, A. (1993). Assessing quality in higher education: A transbinary research project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(2), 143-148. doi: 10.1080/0260293930180206
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165. doi: 10.1080/1353832042000230635
- Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence: Institutional strategies and policy choices. *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 1-22. doi: 10.21427/D76P7M
- Head, R. B., & Johnson, M. S. (2011). Accreditation and its influence on institutional effectiveness. *New Directions for Community Colleges*, 153, 37-52. doi: 10.1002/cc.435
- Helesh, A., Eremenko, O., & Kryshchanovych, M. (2021). Monitoring the quality of the work of experts when they conduct accreditation examinations of educational programs. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-11.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006) Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316-338. doi: 10.1108/09513550610669176
- Henard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices*. OECD Publishing.
- Hodgetts, R. M., & Greenwood, R. (1995, August). Frederick Taylor: Alive and well and ready for the 21st century. Paper presented at Academy of Management New York.
- Hou, A. Y. C. (2011). Quality assurance at a distance: International accreditation in Taiwan higher education. *Higher Education*, 61(2), 179-191. doi: 10.1007/s10734-010-9331-9
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79. doi: 10.1108/09684880810848413
- Humpert, S. (2013). A note on the immigrant-native gap in earnings. *International Economics Letters*, 2(4), 41-48.

- Huusko, M., & Ursin, J. (2010). Why (not) assess? Views from the academic departments of Finnish universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 859–869. doi: 10.1080/02602930903125264
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193. doi: 10.3102/0013189X17711900
- Ishikawa, K. (1997). *Toplam Kalite Kontrol*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Ischinger, B. (2006). Higher education for a changing world. Organisation for economic cooperation and development. *The OECD Observer*, (255), 22.
- Işık, S. & Beykoz, S. Y. (2018). Türk Yükseköğretiminde Yeni Bir Paradigma: Kalite Güvence Sistemi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 7-22. doi: iibfdkastamonu.339245
- İlhan, E. ve Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde Öğretim Programları Nasıl Değerlendirilmelidir? Dört Aşamalı Değerlendirme ve Farklar Modellerine Dayalı Tasarımlar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 349-362. doi: 10.5961/jhes.2019.337
- İmai, M. (1999). *Kaizen (The key to Japan's competitive success)*. İstanbul: KalDer Yayınları.
- Jackson, M. J., & Helms, M. M. (2008). Student perceptions of hybrid courses: Measuring and interpreting quality. *Journal of Education for Business*, 84(1), 6-13. doi: 10.3200/JOEB.84.1.7-12
- James, P. (1996). *Total quality management*. London: Prentice Hall,
- Johnes, J. (2018). University rankings: What do they really show? *Scientometrics*, 115(1), 585-606.
- Johnson, D. M. (2019). Accreditation: How it works and is it working? In D. M. Johnson (Eds.), *The uncertain future of American Public Higher Education* (pp. 175–191). Palgrave Macmillan; Springer.
- Johnstone, B., Arora, A., & Experton, W. (1998). *The financing and management of higher education: A status report on world reforms*. Washington, DC: World Bank.
- Jones, D. P. (2002). *Different perspectives on information about educational quality: Implications for the role of accreditation*. Washington: CHEA.
- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: An alternative to high-stakes testing. *Phi Delta Kappan*, 85(8), 584-590. doi: 10.1177/00317217040850080
- Juknyte-Petreikiene, I. (2006). Parameters of higher school internationalization and quality assessment. *Quality of Higher Education*, 3, 92-122. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ874255>

- Kalaçay, B. (2019). *An analysis of the effects of accreditation on the quality of English preparatory schools of foundation universities in Istanbul* (Unpublished Master Thesis). Maltepe University, Istanbul, Turkey.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretim Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında İhmal Edilen Unsurlardan “TKY Merkezi” ve “Eğitim Programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163- 188.
- Karna, S., Julin, P. & Nenonen, S. (2013) User satisfaction on a university campus by students and staff. *Intelligent Buildings International*, 5(2), 69-82. doi: 10.1080/17508975.2013.778810
- Karran, T. (2009). Academic freedom: In justification of a universal ideal. *Studies in Higher Education*, 34(3), 263-283. doi: 10.1080/03075070802597036
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19, 313–324. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108550>
- Kavak, Y. (2007, Mart). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Denemesi*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, Ankara.
- Kavak, Y. (2010). *2050’ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Kavak, Y., Uysal, F. ve Kısa, N (2019, Kasım-Aralık). *Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Akreditasyon Konusundaki Güncel Gelişmeler*, Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara:
- Kelly, A.V. (1999). *The curriculum: theory and practice*. London: Paul Chapman.
- Kember, D., Leung, D. Y., & Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425. doi: 10.1080/0260293022000009294
- Kemmis, S. (1989). Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. In House (Ed.), *New directions in educational evaluation*. London & Philadelphia: Falmer.
- Kilfoil, W. R. (2007). *Acquiring accreditation in distance learning*. Commonwealth of Learning Knowledge Series. Retrived from: <https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/c2b7f389-9b5e-4ab7-b851-0242be457b8d/content>
- Kim, Y. (2011). The pilot study in qualitative inquiry: identifying issues and learning lessons for culturally competent research. *Qualitative Social Work*, 10(2), 190- 206. doi: 10.1177/1473325010362001
- King, R. (2004). *The University in the global age*. Houndsmills: Palgrave Macmillan

- King, S. (2014). *The relationship between teacher training institutions and student performance*. MPA/MPP/MPFM Capstone Projects (217). Retrieved from: https://uknowledge.uky.edu/mpampp_etds/217
- Kis, V. (2005). Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *Tertiary Review: A Contribution to the OECD Thematic Review of Tertiary Education*, 14(9), 1-47. Retrived from: oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf
- Klenowski, V. (2010). Curriculum evaluation: Approaches and methodologies. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 335-341). Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00069-5
- Knight, J. (2002). *The impact of GATS and trade liberalisation on higher education, in globalisation and the market in higher education: quality, accreditation and qualifications*, UNESCO, France: Paris.
- Knight, J. (2007). *Cross-border higher education: issues and implications for quality assurance and accreditation, in Global University Network for Innovation (Guni) Higher Education in the World. Accreditation for quality assurance – What is at stake?* New York: Palgrave MacMillan.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Knight, J. (2009). Internationalization: Unintended consequences? *International Higher Education*, 54, 8-10. doi:10.6017/ihe.2009.54.8412
- Koblinsky, S. A., Kuvalanka, K.A., & McClintock-Comeaux, M. (2006). Preparing future faculty and family professionals. *Family Relations*, 55 (1), 29–43. doi: 10.1111/j.1741-3729.2006.00354.x
- Kohler, J. R. (2003). Quality assurance, accreditation, and recognition of qualifications as regulatory mechanisms in the European higher education area. *Higher education in Europe*, 28(3), 317-330. doi: 10.1080/0379772032000119973
- Kolarik, W.J. (1995). *Creating quality, concepts, systems, strategies and tools*. New York: McGraw-Hill.
- Kolster, R. (2014). Academic attractiveness of countries; a possible benchmark strategy applied to the Netherlands. *European Journal of Higher Education*, 4(2), 118–134. doi: 10.1080/21568235.2013.879835
- Komotar, M. H. (2020). Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 78-88. doi: 10.1108/QAE-05-2019-0055
- Kovancı, A. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi Fakat Nasıl?* İstanbul: Sistem Yayıncılık:

- Koyuncu, S., (2007). Türk Ortaöğretim Sisteminde Okulların Akreditasyon Yeterlik Düzeyleri (Sakarya İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Köksal, H. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Kreber, C. (2009). Different perspectives on internationalization in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2009(118), 1-14. doi: 10.1002/tl.348
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. California: Sage.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17. doi: 10.1080/00091380109601795
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. Retrived from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ833656>
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Revista Investigacion Operacional*, 41(2), 151-167.
- Kurdoğlu, C. (2022). *Öğretmen Eğitimi Programlarında Kalite ve Akreditasyona İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kutlu, E. (2000). *Bilgi Toplumunda Kalkınma Stratejileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- Kwan, P.Y.K. (1996). Application of total quality management in education: retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 25-35. doi: 10.1108/09513549610146114
- Ladd, H. F. (2012, October). *School accountability: to what ends and with what effects*. Paper presented at Conference on Improving Education through Accountability and Evaluation, Rome,
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 12(2), 61-69.
- Lamico, H., & Jensen, H. T. (2003). On accreditation schemes for higher education in Europe. *European Education*, 35(2), 5-17. doi: 10.2753/EUE1056-4934350216
- Latchem, C. (2011). Quality matters for Turkish higher education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 1-18. doi: 10.18039/ajesi.18727

- Layzell, T.D. (2004). Focus on a larger context. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from: http://www.csus.edu/ihelp/PDFs/N_Chronicle_HigherEd_09-04.pdf
- Leckey, J., & Neill, N. (2001). Quantifying quality: The importance of student feedback. *Quality in Higher Education*, 7(1), 19-32. doi: 10.1080/13538320120045058
- Leef, G. C. (2003). Accreditation is no guarantee of academic quality. *Chronicle of Higher Education*, 49(30), B17. Retrieved from: <https://www.chronicle.com/article/accreditation-is-no-guarantee-of-academic-quality/>
- Leiber, T. (2018). Impact evaluation of quality management in higher education: A contribution to sustainable quality development in knowledge societies. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 235-248. doi: 10.1080/21568235.2018.1474775
- Leuven Bildirgesi (2009). *Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué*. Retrieved from: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf
- Levidow, L. (2002). Marketizing higher education: Neoliberal strategies and counter-strategies." In K. Robbins & F. Webster (Eds.), *The virtual university? Knowledge, markets, and management* (pp. 227–248). Oxford: Oxford University Press.
- Levvis, R., & Douglas H. S. (1994). *Total quality in higher education*. Florida: St Luice Press.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. New York: Longman Inc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Lingenfelter, P. E. (2001). Focus on educational accountability. *SHEEO Network News*, 20(3), 1-7. Retrieved from: https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/SHEEO_US/S011100N.pdf
- Linn, R. L. (Ed.). (1989). *Educational measurement*. New York: American Council on Education/Macmillan.
- Lo, W. Y. W. (2014). *University rankings: implications for higher education in Taiwan*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Londra Bildirgesi (2007). *London Communiqué*. Retrieved from: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- Lynch, B.K (1996) *Language program evaluation: Theory and practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Macready, C., & Tucker, C. (2011). *Who goes where and why? An overview and analysis of global educational mobility*. Sewickley: Institute of International Education.
- Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 35(4), 235-250.
- Mallat, N. (2007). Exploring consumer adoption of mobile payments—a qualitative study. *The Journal of Strategic Information Systems*, 16(4), 413-432. doi: 10.1016/j.jsis.2007.08.001
- Mangnale, V. S., & Potluri, R. M. (2011). Quality management in Indian higher education system: Role of internal quality assurance cell (IQAC). *Asian Journal of Business Management*, 3(4), 251-256.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52(1), 1–39. doi: 10.1007/s10734-004-7649-x
- Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher education*, 53(3), 307-333. doi: 10.1007/s10734-005-8230-y
- Marginson, S. (2011). The new world order in higher education. In M. Rostan & M. Varia (Eds.), *Questioning excellence in higher education*. (3–20). Rotterdam: Higher Education Research in the 21st Century Series
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*, 28(3), 353-370. doi: 10.1080/02680939.2012.747109
- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309. doi: 10.1023/A:1014699605875
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Massy, W.F. (2003). Auditing higher education to improve quality. *Chronicle of Higher Education*, 49(41). Retrieved from: <https://www.chronicle.com/article/auditing-higher-education-to-improve-quality/>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- McCormick, R., & James, M. (1983). *Curriculum evaluation in schools*. Worcester: Billing&Sons.
- McGrath, C. H., Guerin, B., Harte, E., Frearson, M., & Manville, C. (2015). *Learning gain in higher education*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

- McInerney, D., Van Etten, S., & Dowson, M. (2007). *Standards in education*. Charlotte NC: Information Age.
- McKeon, R. P. (2016). *On knowing: The social sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MEB (2005). *Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Meek, V. L. (2000). Diversity and marketisation of higher education: Incompatible concepts? *Higher Education Policy*, 13(1), 23-39.
- Mencet, D. S. ve Akar, N. (2019). Kalite Aktörlerinin Yükseköğretimde Sürdürülebilir Kaliteye İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Erciyes Akademi*, 36(1), 103-123. doi: 10.48070/erciyesakademi.1030275
- Mensah, J. (2020). Improving quality management in higher education institutions in developing countries through strategic planning. *Asian Journal of Contemporary Education*, 4(1), 9-25. doi: 10.18488/journal.137.2020.41.9.25
- Meraler, S. (2011), *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Metz, T. (2011). Accountability in higher education: A comprehensive analytical framework. *Theory and Research in Education*, 9(1), 41-58. doi: 10.1177/1477878510394807
- Mızıkacı, F. (2003). Quality systems and accreditation in higher education: An overview of Turkish higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 95-106. doi: 10.1080/13538320308160
- Michavila, F. & Zamorano, S. (2007). *Accreditation in the European Higher Education Area*. New York: Palgrave Macmillan.
- Midraj, S., & Harold, B. (2016). Quality assurance in teacher education: The role of accreditation. In N. M. Michelli, R. Dada, D. Eldridge, R. M. Tamim & K. Karp (Eds.), *Teacher quality and teacher education quality: Accreditation from a global perspective* (pp. 61–79). New York: Routledge.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications.
- Monette, D., Sullivan, T., & DeJong, C. (2008). *Applied social research: A tool for the human services*. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Moore, A. (2014). *Understanding the school curriculum: Theory, politics and principles*. New York: Routledge
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. California: SAGE Publications.
- Morgan, R. (2002). Lawmakers call for more accountability from accreditation system. *Chronicle of Higher Education*, 49(7), 28.
- Morrison, K. (1993). *Planning and accomplishing school-centred evaluation*. Norfolk: Peter Francis.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. New York: Routledge.
- Murray, F. B. (2001). The overreliance of accreditors on consensus standards. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 211-222. doi: 10.1177/002248710105200300
- MÜDEK Tüzüğü (2017). *MÜDEK Tüzüğü*. Erişim adresi: [https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Tuzuk_\(1.6-29.04.2017\).pdf](https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Tuzuk_(1.6-29.04.2017).pdf)
- MÜDEK Kalite Politikası (2018). *MÜDEK Kalite Politikası*. Erişim adresi: https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Kalite_Politikasi_%281.1-24.12.2018%29.pdf
- MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri (2020). *MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri*. Erişim adresi: https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_%282.2-25.01.2020%29.pdf
- MÜDEK Çalışma Yönetmeliği (2021). *MÜDEK Çalışma Yönetmeliği*. Erişim adresi: [https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Calisma_Yonetmeliği_\(1.7-26.03.2021\).pdf](https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Calisma_Yonetmeliği_(1.7-26.03.2021).pdf)
- MÜDEK Değerlendirme ve Akreditasyon Uygulama Esasları Yönergesi (2023) *MÜDEK Değerlendirme ve Akreditasyon Uygulama Esasları Yönergesi*. Erişim adresi: [https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-DAUE_Yonergesi_\(4.1-05.07.2023\).pdf](https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-DAUE_Yonergesi_(4.1-05.07.2023).pdf)
- Narad, A. (2019). Teacher education accreditation practices and procedures: Comparison of USA, England, Australia and India. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 7(6), 1828-1836. Retrieved from: <https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v7i6s5/F13280476S519.pdf>

- Nartgün, Z. (2006). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Ölçme ve Değerlendirme. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Editörler), *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. (ss. 185-198). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Neal, A. D. (2008). Dis-accreditation. *Academic Questions*, 21(4), 431-445. doi: 10.1007/s12129-008-9084-4
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1), 7-23. doi: 10.2307/1502961
- Negiz, M. (2013). *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Neuman, W. L., and Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson
- Nicholson, K. (2011). Quality assurance in higher education: A review of the literature. Hamilton, CA.: McMaster University.
- Null, J. W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham: Md: Rowman & Littlefield.
- O'Donnell, B. C. (2000). *A model for registering teachers, accrediting teacher education and awarding advanced certification in Australia: A means for advancing the status of teaching as an autonomous profession* (Doctoral Thesis). University of Western Sydney, Macarthur, Australia.
- OECD. (2009). *Higher education to 2030, Volume 2, Globalisation*. Retrieved from: http://cyber.law.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/OECD_2009_Higher_Education_to_2030_Volume_2_Globalisation.pdf
- Ojasalo, J. (2006). Quality for the individual and for the company in the business-to-business market: Concepts and empirical findings on trade-offs. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(2), 162-178. doi: 10.1108/02656710610640934
- Ok, A. (1991). *The determination of admission standards for teacher training program: A delphi study*. (Doctoral Thesis.). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Olçay, G. A., ve Nasır, V. A. (2016). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: En Çok Öğrenci Alan Ülkeler ve Türkiye Perspektifinden 1999-2013 Yıllarına Bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 288-296.
- O'Leary, Z. (2013). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.

- Olsen, J.P., & Maassen, P. (2007). European debates on the knowledge institution: The modernization of the university at the European level. In P. Maassen & J.P. Olsen (Eds.), *University dynamics and European integration* (pp. 3–24). Dordrecht: Springer.
- Ornstein, A. C. & Hunkins F. P. (1998). *Curriculum-foundations, principles and issues*. United States: Allyn and Bacon.
- Orsingher, C. (2006), *Assessing quality in european higher education institutions dissemination, methods and procedures*. New York: Physica-Verlag.
- Owen, F. K., Kepir, D.D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151. doi: 10.17860/efd.87701
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform*. Boston: Allyn & Bacon,
- Özan, S., Gürpınar, E. ve Şahin, H., (2011). Yolumuza Işık Tutanlar: Tıp Eğitimcileri İçin Önemli Kuruluşlar ve Belgeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 32, 30-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199236>
- Özcan, B. (2020). *Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Değerlendirme Süreçlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özçelik, Y. (2018). *Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi ve Üniversiteye Güven Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Özçiçek, Y. ve Karaca, A. (2019). Yükseköğretim Kurumlarında Kalite ve Akreditasyon: Mühendislik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/739511>
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 253–270. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Servet-Ozdemir/publication/279327101_tky/links/5592421e08ae1e1f9bb0265c/tky.pdf
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1-23.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, Y. E. (2011). Girişimci Üniversite Modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 85-100.
- Özer, M., Gür, B., ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: Seta Yayınları.

- Özer, M., Gür, B.S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite Temini: Türkiye Yükseköğretimi İçin Stratejik Tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65. doi: 10.5961/jhes.2011.009
- Özer, M. (2017). Türkiye’de Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Son On Beş Yılı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 177-184.
- Özgener, Ş. (2004). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımları-İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.
- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/168/index3-berber.htm
- Öztuna, V. (2014). Eğitimde Akreditasyonun Önemi. *Türk Ortopedi ve Travmatoloji Birliği Derneği Dergisi*, 13, 478-480.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256317>
- Paisley, P.O., & Borders, L. D. (1995). School counseling: An evolving speciality. *Journal of Counseling and Development*, 74 (2). doi: 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01840.x
- Paris Bildirgesi (2018). *Paris Communiqué*. Retrieved from: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- Parkes, J., & Stevens, J. J. (2003). Legal issues in school accountability systems. *Applied Measurement in Education*, 16(2), 141-158. doi: 10.1207/S15324818AME1602_3
- Pascarella, E. T. (2001). Identifying excellence in undergraduate education are we even close? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 18-23. doi: 10.1080/00091380109601796
- Patel, D.D. (2012). *Impact of accreditation actions: a case study of two colleges within western association of schools and colleges’ accrediting commission for community and junior colleges* (Doctoral Thesis). Southern California University, California, USA.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice*. California: Sage publications.
- Paynter, D. K. (1984). *A second look at accreditation: Student, faculty and employer perceptions of academic quality*. Syracuse University.

- Payzın, A. E. (2012). Mühendislik Akreditasyonunda Avrupa'da İlk Dokuz Ülkeden Biriyiz. *Kaynak Elektrik Dergisi*, 2012, 58-62. Erişim adresi: [www.mudek.org.tr/doc/sun/201209\(PayzinKaynak_Elektrik_Dergisi\).pdf](http://www.mudek.org.tr/doc/sun/201209(PayzinKaynak_Elektrik_Dergisi).pdf)
- Peeva, K. (2010). Theoretical aspects of the assessment of quality in higher education. *Trakia Journal of Sciences*, 8(2), 429-435. Retrieved from: <http://tru.uni-sz.bg/tsj/vol8,Suppl.2,2010/K.Peeva.pdf>
- Petersen, J. C. (1999). *Internationalizing quality assurance in higher education*. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation (CHEA).
- Peterson, S. L., Kovel-Jarboe, P., & Schwartz, S. A. (1997). Quality improvement in higher education: Implications for student retention. *Quality in Higher Education*, 3(2), 131-141. doi: 10.1080/1353832970030204
- Pham, H. T. (2018). Impacts of higher education quality accreditation: A case study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(8), 168-185. doi: 10.1080/13538322.2018.1491787
- Platin, B. E. (2007, Mart). *Türkiye’de Mühendislik Eğitiminde Akreditasyon: ABET ve Müdek*, Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Powell, T. C. (1995). Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study. *Strategic Management Journal*, 16(1), 15-37. doi: 10.1002/smj.4250160105
- Power, M. (1999). *The audit society, rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Prag Bildirgesi (2001). *Prague Communiqué*. Retrieved from: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Price, I., Matzdorf, F., Smith, L., & Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, 21(10), 212-222. doi: 10.1108/02632770310493580
- Puzziferro, M., & Shelton, K. (2008). A model for developing high-quality online courses: Integrating a systems approach with learning theory. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3), 119-136. doi: 10.24059/olj.v12i3.58
- Ramirez, B. (2014). International accreditation as global position taking: An empirical exploration of u.s. accreditation in Mexico. *High Education*. 69, 361–374. doi: 10.1007/s10734-014-9780-7

- Ramírez, G. B., & Berger, J. B. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88-104. doi: 10.1108/QAE-07-2013-0031
- Randall, L. (2006). Enhancing the academic life of the mid-career professional. *Senate Forum*, 22(1), 1-20. Retrieved from: https://www.fullerton.edu/senate/publications_policies_resolutions/senate_forum_newsletters/Volume%2022%20-%20Number%201%20-%20Fall%202006.pdf
- Reed, C.B., Rust Jr., E.B. (2004). A more systematic approach. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from: http://www.csus.edu/ihelp/PDFs/N_Chronicle_HigherEd_09-04.pdf
- Rehber, E. (2007). Dünyada Değişen Yükseköğretim ve Kalite Anlayışı. C. C. Aktan (Editör), *Değişim Çağında Yükseköğretim* (ss. 211–243). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları
- Reeves, D. (2000). *Accountability in action: A blueprint for learning organizations*. Denver: Advanced Learning Press
- Reeves, C. A., & Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445. doi: 10.2307/258934
- Richards, J.C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1994). Standards and assessment: what is their educative potential? In M.E. Diez, P. D. Pearson & V. Richardson (Eds.), *Setting standards and educating teachers. A national conversation* (pp. 15–28). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Richardson, R. C., Jr., & Smalling, T. (2005). Accountability and governance. In J. C. Burke (Ed.), *Achieving accountability in higher education*. (pp. 55-77). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.008
- Rippin, A., White, J., & Marsh, P. (1994). From quality assessment to quality enhancement: A framework. *Quality Assurance in Education*, 2(1), 13–20. doi: 10.1108/09684889410054536
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Roffe, I. M. (1998). Conceptual problems of continuous quality improvement and innovation in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(2), 74-82. doi: 10.1108/09684889810205723

- Roma Bildirgesi (2015). *Rome Communiqué*. Retrieved from: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Romanowski, M.H. (2022). The idolatry of accreditation in higher education: enhancing our understanding. *Quality in Higher Education*, 28(2), 153-167. doi: 10.1080/13538322.2021.1948460
- Romanowski, M. H., & Karkouti, I. M. (2022). United States accreditation in higher education: Does it dilute academic freedom? *Quality in Higher Education*, 2002, 1-15. doi: 10.1080/13538322.2022.2127165
- Ross, J. E. (1995). *Total quality management*. Florida: St. Lucie Press.
- Rossi, P.H. (1985). *Evaluation, a systematic approach*. California: Sage Publications.
- Rostan, M., & Vaira, M. (2011). *Questioning excellence in higher education: An introduction*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rothstein, R., Jacobsen, R., & Wilder, T. (2009). From accreditation to accountability. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 624-629.
- Rozsnyai, C. (2004). Hungary: Accreditation models in higher education: experiences and perspectives. In P. Di Nauta, P. L. Omar, A. Schade & J. P. Scheele (Eds.), *Accreditation models in higher education: Experiences and perspectives* (pp. 46-48). Helsinki: ENQA Workshop Report.
- Ruben, B. D. (2007). Higher education assessment: Linking accreditation standards and the Malcolm Baldrige criteria. *New Directions for Higher Education*, 2007(137), 59-83. doi: 10.1002/he.246
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum: A history of the American undergraduate course of study since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Russell, G. R., & Miles, M. P. (1998). The definition and perception of quality in ISO-9000 firms. *Review of Business*, 19(3), 13-17.
- Ryhan, E. (2013). Towards accreditation in higher education: A case study of Jazan Community College (JCC). *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(1), 89-95. doi:10.12816/0002920
- Sağlam, D. ve Özçelik C. (2017, Mayıs). *Öğretmen Adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Akreditasyonuna İlişkin Görüşleri*. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi: EPDAD, Marmara ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM Magazine*, 16(2), 145-159. doi: 10.1108/09544780410523044
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. New York: Routledge.

- Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). *League tables as policy instruments: the political economy of accountability in tertiary education*. New York: Palgrave/MacMillan
- Sanyal, B. C., & Martin, M. (2007). *Quality assurance and the role of accreditation: an overview*. New York: Palgrave/MacMillan.
- Sarı, E. (2018). *A study on the implementation of an accreditation process within a university intensive language programme* (Master Thesis). Yeditepe University, Istanbul, Turkey.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., & Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views? *Minerva*, 48, 35-54. doi: 10.1007/s11024-010-9142-2
- Saunders, V. M. (2007). *Does the accreditation process affect program quality? A qualitative study of perceptions of the higher education accountability system in learning* (Doctoral Thesis). Temple University, Philadelphia, USA.
- Saylor, J. H. (1996). *TQM simplified: A practical guide*. New York: McGraw-Hill.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: World Book Company.
- Scheele, K. (2004). Licence to kill: about accreditation issues and James Bond. *Quality in Higher Education*, 10(3), 285-293. doi: 10.1080/1353832042000299934
- Schiro, M. S. (2012). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. USA: Sage Publications.
- Schray, V. (2006). *Assuring quality in higher education: Key issues and questions for changing accreditation in the United States. A national dialogue*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Schubert, W. H. (1996). Perspectives on four curriculum traditions. *Educational Horizons*, 74(4), 169-176.
- Schwarz, S., & Westerheijden, D. (2004). *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Scott, P. (1998). *The globalisation of higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Scriven, M. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

- Sebastianelli, R., & Tamimi, N. (2002). How product quality dimensions relate to defining quality. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(4), 442-453. doi: 10.1108/02656710210421599
- Semerci, Ç., Semerci, N., Fatma, Ü., Yılmaz, E., Kaygın, H., Ulus, İ. Ç., ... Yılmaz, Ö. (2021). Akademisyenlerin Akreditasyon Algılarının İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 1-14. doi: 10.47215/aji.823723
- Semrow, J.J., Barney, J.A., Fredericks, M., Fredericks, J., Robinson, P., & Pfnister, A.O. (1992). *In search of quality: The development, status, and forecast of standards in postsecondary accreditation*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of Practice*. California: Sage.
- Shaw, R. (1993). A backward glance: to a time before there was accreditation. *NCA Quarterly*, 68(2), 323-35.
- Sheahan, P. M. (1997). *The accreditation process and definitions of quality*. University of Illinois at Chicago.
- Sibgatullina, A. (2015). Contemporary technologies to improve the quality of education when training teachers. *International Education Studies*, 8(3), 167-174. doi: 10.5539/ies.v8n3p167
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20. doi: 10.1787/hemp-22-5kmlh5gs3zr0
- Smidt, H. (2015). European quality assurance- A European higher education area success story. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies* (pp. 625–637). Cham: Springer International Publishing.
- Smith, K. (2010). Assuring quality in transnational higher education: A matter of collaboration or control? *Studies in Higher Education*, 35(7), 793-806. doi: 10.1080/03075070903340559
- Smith, P. (2012). *The trouble with higher education: A critical examination of our universities*. New York: Routledge.
- Solak, S. G., Oktay, E. ve Pekküçükşen, Ş. (2017). Kamu Yönetiminde Değişime Direnç: İç Denetim Örneği. *Strategic Public Management Journal*, 3, 1-16. doi: 10.25069/spmj.343054
- Solbrekke, T. D., & Sugrue, C. (2014). Professional accreditation of initial teacher education programmes: Teacher educators' strategies- Between 'accountability' and professional responsibility? *Teaching and Teacher Education*, 37, 11-20. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.015

- Sorbonne Bildirgesi (1998). *Sorbonne Joint Declaration*. Retrieved from: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Spaulding, D. T. (2008). *Program evaluation in practice: Core concepts and examples for discussion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spencer, D. A. (1994). *The use of institutional and student achievement outcomes assessment in relationship to strategic marketing orientation in North Central Association regionally accredited, independent colleges and universities* (Doctoral Thesis). Wayne State University, Detroit, USA.
- Spiel, C., Schober, B., & Reimann, R. (2006). Evaluation of curricula in higher education: Challenges for evaluators. *Evaluation Review*, 30(4), 430-450. doi: 10.1177/0193841X05285077
- Sporn, B. (2007). Governance and administration: Organizational and structural trends. In J. J. Forest & Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 141-158). Dordrecht: Springer.
- Stake, R. E. (1967). Toward a technology for the evaluation of educational programs. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 1-12). Chicago: Rand McNally.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage.
- Steiner-Khamisi, G. (2012). The global/local nexus in comparative policy studies: Analysing the triple bonus system in Mongolia over time. *Comparative Education*, 48(4), 455-471. doi:10.1080/03050068.2012.681120
- Stensaker, B. (2003). Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159. doi: 10.1080/13538320308158
- Stensaker, B., & Harvey, L. (2011). Accountability: Understandings and challenges. In B. Stensaker & L. Harvey (Eds.), *Accountability in higher education: Global perspectives on trust and power* (pp. 7-22). New York: Routledge.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*, WC Dubuque. Iowa: Brown Publishers.
- Stoller, A. (2018). The flipped curriculum: Dewey's pragmatic university. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 451-465. doi: 10.1007/s11217-017-9592-1
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19-25.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation, In D. Daniel, D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 33-84). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers

- Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, theory, models & Applications*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610. doi: 10.2307/258788
- Süngü, H., ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya Süreci Sonrası Yükseköğretimde Akreditasyon Çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.
- Şaylan, D. Ü., Sayers, Z. ve Alpar, M. A. (2016). Bir Çekirdek Eğitim Programı Hikayesi–Temel Geliştirme Programı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 304-316. doi: 10.5961/jhes.2016.167
- Şimşek, M. (2000). *Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Şimşek İşliyen, F. (2020). Dijital Çağda Bilginin Değişen Niteliği ve İnfobezite: Z Kuşağı Üzerine Bir Odak Grup Çalışması. *Selçuk İletişim*, 13(1), 246-272.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development. theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Talbot, D. (2016). Evidence for no-one: Standards, accreditation, and transformed teaching work. *Teaching and Teacher Education*, 58(1), 80–89. doi: 10.1016/j.tate.2016.05.006
- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54. doi: 10.1080/13538320120045076
- Tanner, C. K. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 381-399. doi: 10.1108/09578230910955809
- Taş, A.M. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509202>
- Taştimur, C., Karaköse, M. & Akın, E. (2016, November). *Improvement of relative accreditation methods based on data mining and artificial intelligence for higher education. Paper presented at the 15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*, İstanbul.

- Taylor, F. W. (2004). *Scientific management*. New York: Routledge.
- Tekin, M. (1999). *Toplam Kalite Yönetimi*. Konya: Kuzucular Ofset.
- TEPDAD Kalite Politikası (2017). *TEPDAD Kalite Politikası*. Erişim adresi: <http://tepdad.org.tr/uploads/files/Belgeler%20ve%20formlar/3TEPDAD%20kalite%20politikas%C4%B1%20s1%202017.pdf>
- TEPDAD Tüzük (2017). *TEPDAD Tüzüğü*. Erişim adresi: [https://tepdad.org.tr/uploads/files/Belgeler%20ve%20formlar/1-TEPDADTuzuk%20\(2017\).pdf](https://tepdad.org.tr/uploads/files/Belgeler%20ve%20formlar/1-TEPDADTuzuk%20(2017).pdf)
- TEPDAD (2021). *Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları*. Erişim adresi: <https://www.tepdad.org.tr/uploads/files/2020/2021/MOTE%202021%20STANDARTLARI.pdf>
- TEPDAD Çalışma Yönetmeliği (2022). *TEPDAD Çalışma Yönetmeliği*. Erişim adresi: <http://tepdad.org.tr/uploads/files/Belgeler%20ve%20formlar/TEPDAD%20%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma%20yonetmelik%20s23%202022-2.pdf>
- TEPDAD (2023). *Tescil ve Tanınma*. Erişim adresi: <https://www.tepdad.org.tr/tescil-taninma>
- Tezsürücü, D. ve Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde Değişim: Kalite Arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Thorpe, M. (2003). External control and internal quality assurance. In S. Panda (Ed.), *Planning and management in distance education* (pp. 219-228). London, UK: Kogan Page Limited.
- Tingey, R. (2009). *High-stakes testing under the No Child Left Behind Act: How has it impacted school culture?* (Doctoral Thesis.) Brigham Young University, Salt Lake City, USA.
- Toffler, A. ve Toffler, H. (1995). *Yeni Bir Uygarlık Yaratmak, Üçüncü Dalga'nın Politikası*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Tompkins, E. ve Gaumnitz, W. (1954). *The carnegie unit. its origin, status and trends*. Washington DC: U.S Government Printing Office.
- Tuchman, B.W. (1980). The decline of quality. *Times Magazine*, 38-47. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/1980/11/02/archives/the-decline-of-quality-quality.html>
- Tükenmez, N. M. (1996). Toplam Kalite Uygulamasına Getirilen Eleştiriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 134-138. Erişim adresi: <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12397/1077>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Uçar, E. M. ve Levent, F. (2017). Yükseköğretimde Uluslararası Akreditasyon Deneyimi: Bir Vakıf Üniversitesi Yabancı Diller Hazırlık Okulu Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 846-857. doi: 10.17719/jisr.2017.1941
- UNESCO. (1995). *Policy paper for change and development in higher education*. Paris: UNESCO
- UNESCO-CEPES (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: CEPES.
- Uzun, O., Karadağ, A.A., Köylü, P., Gültekin, P., Uzun, K. ve Kaya, M. Y. (2020). Düzce Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Bölümünün Akreditasyon Durumunun Değerlendirilmesi. *PEYZAJ-Eğitim, Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi, Özel Sayı*, 33-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1185892>
- Ülker, N. (2015). *Yabancı Dil Hazırlık Programlarının Akreditasyonunun Akademik Kaliteye Etkisi Üzerine Uluslararası Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ülker, N. & Bakioglu, A. (2019). An international research on the influence of accreditation on academic quality. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1507–18. doi: 10.1080/03075079.2018.1445986
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 3 (1), 407-428. doi: 10.1146/annurev.soc.012809.102538
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1): 92-112. doi: 10.1108/09684880710723052
- Veysey, L. R. (1965). *The emergence of the American university*. Chicago: University of Chicago Press.
- Volkwein, J. F. (2010). The assessment context: accreditation, accountability, and performance. *New Directions for Institutional Research*, 2010(1), 3-12. doi: 10.1002/ir.327
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Wächter, B. (2004). The Bologna Process: Developments and prospects. *European Journal of Education*, 39(3), 265-273. doi: 10.1111/j.1465-3435.2004.00182.x
- Watty, K. (2003). When will academics learn about quality? *Quality in Higher Education*, 9(3), 213-221. doi: 10.1080/1353832032000151085

- Wergin, J. F. (2005a). Taking responsibility for student learning: The role of accreditation. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(1), 30-33. doi: 10.3200/CHNG.37.1.30-33
- Wergin, J. F. (2005b). Resource review: Higher education: Waking up to the importance of accreditation. *Change*, 37(3), 35-41. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/40178168>
- Westerheijden, D.F., Stensaker, B, & Rosa M. (2007) *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Springer.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1993). *Curriculum development: A guide to practice*. New York: McMillan Publishing Company.
- Williams, J. (2016). Quality assurance and quality enhancement: Is there a relationship? *Quality in Higher Education*, 22(2), 97-102. doi: 10.1080/13538322.2016.1227207
- Williams, J., & Harvey, L. (2015). Quality assurance in higher education, In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The palgrave international handbook of higher education policy and governance*. (pp. 506-525). London: Palgrave.
- Wolf, P., Cristensen, J.H., Svinicki, M.D., & Rice, R.E. (2007). *Yüksek Öğretimde Eğitim Programı Geliştirme: Öğretim Üyeleri Tarafından Yürütülen Süreçler ve Uygulamalar* (N. Kalaycı ve E. İlhan, Çev.). Ankara: Elhan.
- Wolf, P., Evers, F., & Hill, A. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. Ontario: University of Guelph.
- Wolff, R. A. (2005). Accountability and accreditation. In J. C. Burke (Ed.), *Achieving accountability in higher education. Can reforms match increasing demands?* (pp. 78-103). San Francisco, CA: Jossey-Bass/John- Wiley & Sons.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation: Theory and practice*. Jones Publication: Ohio.
- Worthen, H., & Berry, J. (2002). Bargaining for" quality" in higher education: A case study from the city colleges of Chicago. *Labor Studies Journal*, 27(3), 1-23. doi: 10.1353/lab.2002.0040
- Yang, R. (2002). University internationalisation: its meanings, rationales and implications. *Intercultural education*, 13(1), 81-95.
- Yanpar Y., Çelikkaleli, T., Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160972>

- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. doi: 10.46743/2160-3715/2015.2102
- Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, H., Wang, W., & Han, J. (2016). Chinese undergraduates' perceptions of teaching quality and the effects on approaches to studying and course satisfaction. *Higher Education*, 71(1), 39-57.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481482>
- Yorke, M. (1998). Performance indicators relating to student development: Can they be trusted? *Quality in Higher Education*, 4(1), 45-61. doi: 10.1080/1353832980040106
- Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 14-24. doi: 10.1108/09684889910252496
- Young, K. E., Charles M. C., & H. R. Kells (1983). *Understanding accreditation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- YÖK (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf
- YÖK (2006). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi* (Taslak Rapor). Ankara: YÖK.
- YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri* (1982-2007). Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- YÖK (2009). *Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu*. Erişim adresi: <http://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf>

- YÖK (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Erişim adresi: <http://bologna.yok.gov.tr/files/ce63c4b383ae852dce0a9b17bac57c6e.pdf>
- YÖK (2018). *Yükseköğretim Politikalarında Yeni YÖK 2014'ten Sonrası*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Yuksekogretim_politikalarinda_yeni_yok.pdf
- YÖK (2022). *Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/2022-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf>
- YÖK (2024a). *YÖK Üniversitelerimiz*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz>
- YÖK (2024b). *Yükseköğretim İstatistikleri*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YÖKAK. (2017). *Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi 2016 yılı durum raporu*. Erişim adresi: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/2016-Y%C3%9CKSEK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20DE%C4%9EERLEND%C4%B0RME%20VE%20KAL%C4%B0TE%20G%C3%9CVENCES%C4%B0%2016%20YILI%20DURUM%20RAPORU.pdf
- YÖKAK (2020a). *Karma Ziyaret Planı Örneği*. Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/yuksekogretim-kalite-kurulu-2020-yili-kurumsal-degerlendirme-surecleri-136>.
- YÖKAK (2020b). *2019 Yılı Akreditasyon Kuruluşları Genel Değerlendirme Raporu*. Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/Common/Docs/AkreditasyonKilavuz1.0/2019GenelDegerlendirme.pdf>
- YÖKAK (2020c). *Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kılavuzu*. Erişim adresi: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc_v_2_0/Kurumsal_Dis_Degerlendirme_ve_Akreditasyon_Kilavuzu_Surum_2.0.pdf
- YÖKAK. (2021). *2020 Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu*. Erişim adresi: <https://api.yokak.gov.tr/Storage/AnnouncementFiles/30-09-2021/242/DurumRaporu%202020%20v1.0.pdf>
- YÖKAK 2019-2023 Stratejik Planı (2023). *Stratejik Plan*. Erişim adresi: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/sp/Yokak_2019_2023_Stratejik_Plan.pdf
- YÖKAK (2023). *Yetkilendirilen Akreditasyon Kuruluşları*. Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/tescil-suresi-devam-edenler>

- YÖKAK (2024a). *Kurum İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu*. Erişim adresi: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KIDR_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu_3.2.pdf
- YÖKAK (2024b). *Kurumsal Akreditasyon Programı Nedir?* Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-akreditasyon-programi-nedir>
- Yönetmelik (2002, 22 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı 24914). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği (2005, 20 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı 25942). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/09/20050920-9.htm>
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (2015, 23 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı 25942). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018, 23 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı 30364). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=28996&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi. (2007).
- Yüksel, Y. D. (2011). *Kalite ve Kaliteli Üniversite Kavramlarına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Algıları: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Zheng, J. (2016). Evaluating teaching quality in higher education: Analytical modelling and computerized implementation. *International Journal of Security and Its Applications*, 10(2), 197–204. doi: 10.14257/ijisia.2016.10.2.18
- Zineldin, M., Camgoz-Akdağ, H., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243. doi: 10.1080/13538322.2011.582796
- Zou, Y., Du, X., & Rasmussen, P. (2012). Quality of higher education: organisational or educational? A content analysis of Chinese university self-evaluation reports. *Quality in Higher Education*, 18(2), 169-184. doi: 10.1080/13538322.2012.708247

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 24/01/2022

Toplantı Sayısı : 3

Karar Sayısı : 35

35-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Okan Dede**'nin "Türkiye'de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Okan Dede**'nin "Türkiye'de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2. Araştırma Grubundaki Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : E-63784619-605.01-500601
Konu : Okan DEDE'nin Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

10.03.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.11.2022 tarihli ve E-14267719-302.14.01-708415 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Okan DEDE'nin, Prof. Dr. Fatma MİZİKACI'nın danışmanlığında hazırladığı "Türkiye'de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler" başlıklı doktora tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiş olup, ekte gönderilen raportör raporunda belirtilen eksikliklerin giderilmesi koşuluyla Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Süleyman SÖZEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Rapor

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 365UAVMT779

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/anadolunivresimnisi-bys>

Yazın İletim Kurumları: Tıp Fakültesi/İktisadi

Tel: 0312 222 135 05 80 1352-1353 Faks: 0312 222 135 16 16

E-posta: genel@anadolunivresimnisi-bys İnternet Adresi: www.anadolunivresimnisi-bys

Kısa Adres: anadolunivresimnisi-bys.tr

Belge için: Acun ÇAKIR

Müdür

Tel: 0312 222 135 1318





T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-32698431-044-556349
Konu : Okan DEDE Uygulama İzni Hk.

24.06.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 17.06.2022 tarihli ve E-14267719-302.08.01-542084 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Okan DEDE'nin "Türkiye'de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz akademik personeli ve lisans programı öğrencilerine uygulama yapma isteği, gözetimlik esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
Dekan

Bu belge, güvendi elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 929313DE-D3F8-415A-AC5B-63006A Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-dbya>

Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara

ANKARA

Telefon No: 0312 363 33 50 Belge Geçir No: 0312 363 61 45 Kap

Adres: ankarerek@ankuni.hogit.kap.tr

e-posta: - Bilgi adresi: -

KEP Adresi: ankarerek@ankuni.hogit.kap.tr

Bilgi için: Ebru YALIN

Müdür

Telefon No: (312) 363 33 50-1005

E-Posta: eyalin@ankara.edu.tr





1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-302.08.01-138011

Konu : Okan Dede

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Döğol Cad. PK:06100 Tandoğan-Çankaya/ANKARA

İlgi : 17.06.2022 tarih ve 542084 sayılı yazı, Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne

İlgi yazınızla talep edilen; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Okan DEDE'nin, "Türkiye'de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler" konulu tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde çalışma yapmasında bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Rektör Yardımcısı

Bu belge, görevli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSG495V077C

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.mekkiya.gov.tr/baskent-universitesi-ehys>

Başkent Üniversitesi Başkent Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi İktisadiye Yolu 18. Kat 06780

Etiler/Çankaya/ANKARA

Belge için : Gencay SÖNMEZ

Koordinatör

Telefon No: 0 312 246 67 40 Faks No: 0 312 246 66 05

e-Posta: adk@baskent.edu.tr İnternet Adresi: www.baskent.edu.tr

Telefon No: 246 66 66 / 2078

Kapı Adresi: baskentuniversitesi@baskent.edu.tr





T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-302.14.01-00002514196
Konu : Okan DEDE

22.11.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 01.11.2022 tarih ve E-14267719-302.14.01-708425 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencilerinden Okan DEDE'nin Prof. Dr. Fatma MIZIKACI danışmanlığında yürüttüğü "Türkiye'de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde çalışma yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: E7F70937-AF8C-4F7B-ABBB-B4C3D6AC270B

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-olys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

İlgi için: Huzel ÇİKİRİCİ

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

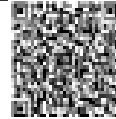
Belgeyi imzalayan

Ağı: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 312 303 1000

Telefon: 0 (312) 303 1001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kayıt: hacettepeuni.yazind@hu00.kap.tr



T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu
MÜAR Koordinasyon Ofisi

Sayı : E-13571271-044-235172
Konu : Anket İzni

26.01.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 04.11.2022 tarihli ve E-98761816-302.08.01-709898 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Okan DEDE'nin "Türkiye'de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde çalışma yapmak istediğini bildirilmiştir. Söz konusu çalışmaya dair ilgi yazıda belirtilen çalışma konu başlığı üzerinden Üniversitemizde uygulanması uygun görülmüştür.

Konuyla ilgili bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet VAZICI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge gıvıvalı elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bilgi Doğrulama Kodu: 0307FFD1-343C-4186-BAD9-A6F5DC5A524E Bilgi Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/maltepe-universitesi-olys>
Maltepe Üniversitesi Marmara Eğitim Fakültesi Maltepe-İSTANBUL Bilgi İçin: Ali Bayraktar İB: İBAKLE
T:00 (216) 626 10 50 Fax: 0216 626 10 70 E-Posta: Maltepe Üniversitesi
İnternet Adresi: www.maltepe.edu.tr Kay Adresi: maltepeuniversitesi@trb1.kay.tr alikayraktaribakli@maltepe.edu.tr İmza





Sayı : E-34184171-804.01-0409
Tarih : 26.12.2022
Konu : Okan DEDE hk.

İlgi: 24.11.2022 tarih ve E-14267719-302.14.01-708404 sayılı yazınız.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Okan DEDE'nin "Türkiye'de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler" konulu tez çalışması kapsamında EPDAD değerlendirici üyelerinin görüşlerine başvurma talebi uygun görülmüştür.

Bu doğrultuda araştırmacıyla ziyaret tecrübesi olan değerlendirici üyelerimizin bilgisi paylaşılacak, Değerlendirici Görüşme Formu ve araştırma ile ilgili diğer veri toplama araçlarının uygulanması konusunda kuruluşumuz tarafından gerekli destek sağlanacaktır.

Bilginize sunarız.

Prof.Dr.Cemil *ÖZTÜRK*
EPDAD Yönetim Kurulu
Başkanı

Ek: EPDAD 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu Kapsamında Genel Aydınlatma
Metni: https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/KVKK_KVKK%20Ayd%20C4%20B1%20Aydınlatma%20Metni.pdf

Merdikenköy Mah. Karaman Sok. No:2 K: 2/5 Kadıköy / İstanbul 34732
T: +90 (216) 374 07 68 - G: +90 (530) 710 11 87 - M: epdad@epdad.org

www.epdad.org.tr



[facebook.com/epdadtr](https://www.facebook.com/epdadtr)



twitter.com/epdadtr



[instagram.com/epdadtr](https://www.instagram.com/epdadtr)



EK 3. Değerlendirilen Öğretim Elemanları İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Sorusu

Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin **öğretim elemanlarının**, yöneticilerin, öğrencilerin ve değerlendiricilerin görüşleri nelerdir?

Tarih ve saat:

Görüşmeci:

GİRİŞ

Sayın Öğretim Elemanı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Fatma MIZIKACI danışmanlığında “Türkiye’de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programlarının Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler” başlıklı doktora tez çalışmamı yapmaktayım. Araştırma kapsamında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerinin program akreditasyonuna ilişkin düşüncelerini almak üzere öğretim elemanları, yöneticiler, öğrencilerle ve değerlendiricilerle görüşmeler yapmaktayım. Sizinle yapacağım görüşmeler neticesinde öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde öğretim elemanlarının/üyelerinin söz konusu süreci nasıl anlamlandırdığı ve bu süreçte ne gibi deneyimler edindiğine yönelik veriler elde etmeyi planlamaktayım. Çalışmanın etik izinleri Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 10.02.2022 tarihinde alınmıştır.

İzininizle görüşme kayıt altına alınacaktır ve görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşmede verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Okan Dede

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Görüşme Soruları

A. Kişisel Bilgiler

Ne kadar zamandır kurumunuzda görev yapmaktasınız?

Ders yükünüz ne kadardır?

B. Görüşme Soruları

1. Program akreditasyonunda sizden yapmanız beklenenler var mı?
-Bunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
-Sizce akreditasyonun bölümünüze ne gibi etkileri oldu?
 2. Bir öğretmen eğitimi programı sizce program akreditasyonuna başvurmalı mı? Neden?
 3. Akredite olmuş bir programda çalışmanın olumlu veya olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayabilir misiniz?
 4. Program akreditasyonunda karşılaştığınız problemler oldu mu?
-Varsa bunlar nasıl çözülebilir?
 5. Akreditasyonun eğitim ve öğretimi etkilediğini gözlemliyor musunuz? Cevabınız evetse, nasıl etkiledi? Cevabınız hayırsa, neden?
 6. Akreditasyonla ilgili görev aldığınız bir komisyon var mı?
-Varsa bu komisyonlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 7. Akreditasyonun daha iyi işlemesi için önerileriniz nelerdir?
-Neden bunları önermektesiniz?
 8. Bunların dışında eklemek istediğiniz konular var mı?
-

EK 4. Yöneticiler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Sorusu

Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin öğretim elemanlarının, **yöneticilerin**, öğrencilerin ve değerlendiricilerin görüşleri nelerdir?

Tarih ve saat:

Görüşmeci:

GİRİŞ

Sayın Yönetici,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Fatma MIZIKACI danışmanlığında “Türkiye’de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programlarının Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler” başlıklı doktora tez çalışmamı yapmaktayım. Araştırma kapsamında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerinin program akreditasyonuna ilişkin düşüncelerini almak üzere öğretim elemanları, yöneticiler, öğrencilerle ve değerlendiricilerle görüşmeler yapmaktayım. Sizinle yapacağım görüşmeler neticesinde öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde yöneticilerin söz konusu süreci nasıl anlamlandırıdığı ve bu süreçte ne gibi deneyimler edindiğine yönelik veriler elde etmeyi planlamaktayım. Çalışmanın etik izinleri Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 14.02.2022 tarihinde alınmıştır.

İzninizle görüşme kayıt altına alınacaktır ve görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşmede verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Okan Dede

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Görüşme Soruları

A. Kişisel Bilgiler

Ne kadar süredir bölüm/anabilim dalı başkanı olarak görev yapmaktasınız?

Bölümünüz/anabilim dalınız ne kadar süredir akreditedir?

B. Görüşme Soruları

1. Bölümünüzün/anabilim dalınızın akredite edilme sürecini nasıl yaşadınız?

2. Akredite olmanın eğitim ve öğretim süreçlerine etkisi oluyor mu?

-Nasıl? Biraz açıklar mısınız?

3. Program akreditasyonu ile ilgili sorunlar nelerdir?

-Varsa bunlar nasıl çözülebilir?

4. Akredite olmak sizce önemli mi?

-Akreditasyonun programınıza etkisi ne oldu?

5. EPDAD'ın program akreditasyonu çalışmalarına ilişkin önerileriniz var mı?

- Neden bunları önermektесiniz?

6. Bunların dışında eklemek istediğiniz konular var mı?

**EK 5. Akreditasyon Süreçlerinde Görev Alan Değerlendiriciler İçin Yarı
Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırma Sorusu

Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin öğretim elemanlarının, yöneticilerin, öğrencilerin ve **değerlendiricilerin** görüşleri nelerdir?

Tarih ve saat:

Görüşmeci:

GİRİŞ

Sayın Değerlendirici,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Fatma MIZIKACI danışmanlığında “Türkiye’de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programlarının Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler” başlıklı doktora tez çalışmamı yapmaktayım. Araştırma kapsamında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerinin program akreditasyonuna ilişkin düşüncelerini almak üzere öğretim elemanları, yöneticiler, öğrencilerle ve değerlendiricilerle görüşmeler yapmaktayım. Sizinle yapacağım görüşmeler neticesinde öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde yer alan değerlendiricilerin söz konusu süreci nasıl anlamlandığı ve bu süreçte ne gibi deneyimler edindiğine yönelik veriler elde etmeyi planlamaktayım. Çalışmanın etik izinleri Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 14.02.2022 tarihinde alınmıştır.

İzninizle görüşme kayıt altına alınacaktır ve görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşmede verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Okan Dede

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Görüşme Soruları

A. Kişisel Bilgiler

Ne kadar süredir değerlendirici olarak görev yapmaktasınız?

Hangi fakültelerde hangi programlarda akreditasyona katıldınız?

Göreviniz ne idi?

B. Görüşme Soruları

1. Değerlendiricilik görevi kapsamında neler yapmanız bekleniyor? Yapmanız beklenen işlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Değerlendiricilerin seçimi ve eğitimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Program akreditasyonunun ziyaret öncesi, süreci ve sonrasında yapılanlara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Akreditasyonda öğretimin planlanması, uygulanması ve izlenmesi süreçlerini nasıl buluyorsunuz?
5. Akreditasyonda kullanılan standart alanlarına eklemek, çıkarmak veya düzenlemek istediğiniz alan veya alanlar var mı? Neden?
6. Program akreditasyonunda yaşadığınız problemler var mı?
-Bunlar nelerdir?
-Bunların çözümü için neler önerirsiniz?
7. Akreditasyonun daha iyi işlemesi için önerileriniz var mı?
-Neden bunu öneriyorsunuz?
8. Bunların dışında eklemek istediğiniz konular var mı?

EK 6. Öğrenciler İçin Odak Grup Görüşme Formu

Araştırma Sorusu

Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin öğretim elemanlarının, yöneticilerin, **öğrencilerin** ve değerlendiricilerin görüşleri nelerdir?

Tarih ve saat:

Görüşmeci:

GİRİŞ

Sayın Öğrenci,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Fatma MIZIKACI danışmanlığında “Türkiye’de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programlarının Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler” başlıklı doktora tez çalışmamı yapmaktayım. Araştırma kapsamında Eğitim Bilimleri/Eğitim Fakültelerinin program akreditasyonuna ilişkin düşüncelerini almak üzere öğretim elemanları, yöneticiler, öğrencilerle ve değerlendiricilerle görüşmeler yapmaktayım. Sizinle yapacağım görüşmeler neticesinde öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinde öğrencilerin söz konusu süreci nasıl anlamlandırıdığı ve bu süreçte ne gibi deneyimler edindiğine yönelik veriler elde etmeyi planlamaktayım. Çalışmanın etik izinleri Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 14.02.2022 tarihinde alınmıştır.

İzninizle görüşme kayıt altına alınacaktır ve görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşmede verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Okan Dede

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Görüşme Soruları

Görüşme Soruları

1. Okuduğunuz bölümün/programın akredite olduğunu biliyor musunuz?
-Cevabınız evet ise bundan nasıl haberinizi oldu?

2. Akredite olan bir programda okumak farklılık yaratıyor mu?
-Cevabınız evet ise nasıl?

3. Üniversite veya bölüm tercihinizi yaparken kurumun akredite edilmiş olması tercihinizi etkiledi mi? Nasıl? Biraz açıkla mısınız?

4. Üniversite veya bölüm tercihinizi yaparken programın akredite olması tercihinizi etkiledi mi?
-Nasıl? Biraz açıkla mısınız?

5. Tercih yaparken akredite olmuş programları olmayan programlara tercih eder miydiniz?
-Neden?
-Akredite olan ve olmayan öğretmen eğitimi programları arasında fark var mıdır?

6. Akredite olmuş bir programdan mezun olmanın sizlere avantaj getireceğini düşünüyor musunuz?

7. Bunların dışında eklemek istediğiniz konular var mı?

EK 7. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Türkiye’de Yükseköğretimde ve Eğitim Fakültelerinde Lisans Programları Akreditasyonunda Gelişmeler ve Eğilimler

A. Giriş Bölümü:

“Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yapılan doktora tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

B. Bilgilendirme Bölümü:

1. Araştırmanın amacı nedir?

Araştırmanın amacı kalite ve akreditasyon süreçleri ile ilgili bilgiler vermek, Türkiye’de yükseköğretim akreditasyon sürecinin nasıl olması gerektiğini ortaya koymak ve söz konusu süreçlerle ilgili öğrencilerin, öğretim elemanlarının, yöneticilerin ve değerlendiricilerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

2. Çalışmaya katılma koşulları nelerdir?

Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından akredite edilen eğitim fakültelerinde öğretim elemanı ve yönetici olarak görev yapan ve söz konusu akreditasyon uygulamalarında değerlendirici rolü üstlenen kişiler ve ilgili fakültelerde eğitim alan öğrencilerin çalışmaya katılmak istemeleri.

3. Çalışma kapsamında nasıl bir uygulama yapılacaktır?

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşme formu çerçevesinde Öğretmenlik Eğitim Programları

Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından akredite edilen eğitim fakültelerinde öğretim elemanı ve yönetici olarak görev yapan ve söz konusu akreditasyon uygulamalarında değerlendirici rolü üstlenen kişiler ve bu fakültelerde eğitim alan öğrencilerle görüşmeler yapılacaktır.

4. Araştırmaya kaç gönüllü dâhil edilecektir?

Araştırma kapsamında akredite olmuş fakültelerde görev yapan öğretim elemanı, yöneticiler ve akreditasyon uygulamalarında değerlendirici rolü üstlenen kişiler ve bu fakültelerde eğitim alan öğrencilerden oluşan 20 kişiyle görüşmeler yapılacaktır.

5. Bir gönüllünün bu araştırmanın gereklerini yerine getirebilmek için harcayacağı süre ne kadardır?

Araştırma kapsamında hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşme formu kapsamında yapılacak olan görüşmelerin 30 dakika sürmesi planlanmaktadır.

6. Gönüllüler, araştırmaya katılmaları halinde hangi risklerle karşılaşabilirler?

Araştırma çerçevesinde yapılacak olan görüşmeler gönüllüler üzerinde herhangi bir olumsuz duruma neden olmayacaktır.

7. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalırlar mı?

Araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlı olduğu için söz konusu durumlarda gönüllüler herhangi bir olumsuz durum veya sonuçla karşılaşmayacaklardır.

C. Güvence Bölümü:

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün

olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

D. Onay Bölümü:

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanımsındayım.

Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

E. İmza Bölümü:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Araştırmacının Adı-Soyadı: Okan DEDE

Tarih:

Tarih:

İmza:

İmza:

E-mail:

EK 8. Doküman İnceleme Formu 1

	Doküman 1	Doküman 2	Doküman ...
Sorular			
Doküman kaç yılında yayınlanmıştır?			
Dokümanın içeriğinde belirtilen bir amaç var mıdır? Varsa açıklaması nasıldır?			
Dokümanın içeriğinde kapsam belirtilmekte midir? Evet ise açıklaması nasıldır?			
Dokümanın içeriğinde tanım veya tanımlar bulunmakta mıdır? Bulunmakta ise bu tanımlar nelerdir ve nasıl açıklanmıştır?			
Dokümanda kurum veya komisyonlardan bahsedilmekte midir? Bahsediliyorsa bu kurum ve komisyonlar nelerdir?			
Dokümanda kurum veya komisyonlar bulunmakta ise bunların görevleri nelerdir?			

EK 9. Doküman İnceleme Formu 2

	Akreditasyon Kuruluşu 1	Akreditasyon Kuruluşu 2	Akreditasyon Kuruluşu 3
Tarihçe			
Kuruluşun amacı nedir?			
Hangi kurum tarafından yetkilendirilmektedir?			
Kalite politikası var mıdır? Varsa nelerdir?			
Uluslararası üyelikleri var mıdır? Varsa hangi kuruluşlara üyedir?			
Değerlendirme Ölçütleri/Standartları nelerdir?			

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarının Akreditasyonunda Gelişmeler ve Deneyimler” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 08.02.2024
Gönderim Numarası	: 2289516519
Sayfa Sayısı	: 273
Sözcük Sayısı	: 67575
Karakter Sayısı	: 536126
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 24.01.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Okan DEDE

Tarih: 08.02.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Okan DEDE

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmenliği	MEB	2011-2013
Öğretim Görevlisi	Karabük Üniversitesi	2013- Devam ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Akdeniz Üniversitesi	2006-2011
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Hacettepe Üniversitesi	2014-2017
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2017-2024

Yayınlar: