



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**AKADEMİK DEĞERLENDİRME VE KALİTE
GELİŞTİRME (ADEK) KAPSAMINDA EĞİTİM
FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETİM ELEMANI
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin ELDEM

İstanbul, 2011



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**AKADEMİK DEĞERLENDİRME VE KALİTE
GELİŞTİRME (ADEK) KAPSAMINDA EĞİTİM
FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETİM ELEMANI
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin ELDEM

Danışman: Prof. Dr. Ahmet AYPAY

İstanbul, 2011



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

AKADEMİK DEĞERLENDİRME VE KALİTE GELİŞTİRME (ADEK) KAPSAMINDA
EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRMESİ

YASEMİN ELDEM

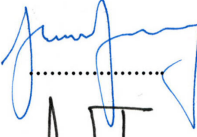
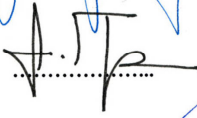

ONAY

Jüri;

Tez Danışmanı : PROF. DR. AHMET AYPAY

Üye : PROF. DR. SELAHATTİN TURAN

Üye : DOÇ. DR. ENGİN KARADAĞ


.....

.....

.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 27.11/2011

ÖNSÖZ

Bu çalışma akademik değerlendirme ve kalite geliştirme (adek) kapsamında eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının görüşlerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırmada yoğun çalışma programı arasında bana zaman ayırarak yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a teşekkür ederim.

Yasemin ELDEM

ÖZET

AKADEMİK DEĞERLENDİRME VE KALİTE GELİŞTİRME (ADEK)
KAPSAMINDA EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETİM ELEMANI
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ELDEM, Yasemin

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet AYPAY
İstanbul, 2011

Akreditasyon sisteminin eğitim fakültelerinde uygulanabilirliğinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu ve akreditasyon algısı ölçeği Çanakkale, Eskişehir, Ankara, Trakya, Erzurum ve İstanbul illerinde bulunan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi olmak üzere yedi farklı üniversitede ders veren öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Araştırmaya, 167 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın ana amacının belirlenmesi kapsamında elde edilen bulgular; önem derecesi boyutunda öğretim elemanlarının akreditasyon uygulamalarına verdikleri önem ile unvan, deneyim süresi, yaş, ders verdiği ortalama sınıf mevcudu, yönetim görevi, akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme durumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uygulamadaki durum boyutunda ise, akreditasyon standartlarını ne şekilde uyguladığına dair algıları ile unvan, deneyim süresi, yaş, ders verdiği ortalama sınıf mevcudu, yönetim görevi ve akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme durumları arasında farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, kalite, yükseköğretim

ABSTRACT

SUBJECT NAME

ELDEM, Yasemin

YEDITEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
EDUCATION ADMINISTRATION AND SUPERVISION GRADUATE
PROGRAM

Advisor: Prof. Dr. Ahmet AYPAY

İstanbul, 2011

To determine the applicability of accreditation system in faculties of education, personal information form and accreditation perception scale have been used to collect data from instructors at seven different universities that are Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education, Eskisehir Osmangazi University Faculty of Education, Hacettepe University Faculty of Education, Trakya University Faculty of Education, Ataturk University Faculty of Education, Mimar Sinan Fine Arts University Faculty of Science and Letters and Istanbul University Faculty of Education of Hasan Ali Yücel which are located in the cities of Çanakkale, Eskişehir, Ankara, Trakya, Erzurum and Istanbul. 167 instructors have participated in the research. According to findings obtained within the scope of determining the main purpose of the research, it has been seen that there have been significant difference in terms of titles, experience, ages, average classroom size to which they teach, management tasks, and their state of considering themselves as conscious about accreditation. For the case in practice, there is a difference between the perceptions of instructors about the way they apply accreditation standards and their title, experience, age, average classroom size to which they teach, management task, and their state of considering themselves as conscious about accreditation.

Key Words: Accreditation, quality, higher education

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ŞEKİL LİSTESİ	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Kalite	3
1.1.1. Kalitenin Tanımı.....	3
1.1.2. Standart	5
1.1.3. Standardizasyon.....	6
1.1.4. Uygunluk Değerlendirme.....	6
1.1.5. Belge	7
1.1.6. Kalite Belgelendirme	7
1.2. Akreditasyon.....	8
1.2.1. Akreditasyon Tanımı	8
1.2.2. Akreditasyonun Genel Özellikleri.....	8
1.2.3. Akreditasyonun Amacı	9
1.2.4. Akreditasyonun Önemi ve Faydaları.....	12
1.2.5. Akreditasyonun Gerekliği.....	15
1.3. Akreditasyon Kuruluşları	15
1.3.1. Akreditasyon Kuruluşunun Özellikleri.....	17
1.3.2. Akreditasyon Kuruluşunun Yapısı	17
1.4 TSE, TS EN ISO/IEC 1 7011 Uygunluk Değerlendirmesi	19
1.4.1. Tarafsızlık	19
1.4.2. Gizlilik	19
1.4.3. Sorumluluk ve Finansman	20
1.5. Akreditasyon Faaliyeti	20

1.6. Dünyadaki Ticaret ve Uygunluk Değerlendirmesi Sistemleri.....	21
1.6.1. Avrupa	21
1.6.1.1. Avrupa Komisyonu	21
1.6.1.2. Avrupa Akreditasyon Birliği (EA).....	22
1.6.1.2.1.Amaçlar.....	23
1.6.1.2.2.Üyelik.....	24
1.6.2. Asya ve Avustralya.....	25
1.6.2.1. Asya-Pasifik Akreditasyon Birliği (APLAC).....	25
1.6.2.1.1. Amaçlar.....	26
1.6.2.2.2. Üyelik.....	26
1.6.2.1.3. APLAC Çalışma Programı.....	26
1.6.2.2. Pasifik Akreditasyon Birliği (PAC)	27
1.6.2.2.1.Amaçlar.....	27
1.6.2.2.2.Üyelik.....	27
1.6.3. Kuzey ve Güney Amerika.....	29
1.6.3.1. Amerika Akreditasyon Birliği (IAAC)	29
1.6.3.1.1.Amaçlar.....	29
1.6.3.1.2.Üyelik.....	29
1.7. Dünyadaki Akreditasyon Örgütleri.....	30
1.7.1. Uluslararası Akreditasyon Forumu (IAF).....	30
1.7.1.1. Amaçlar	30
1.7.1.2. Üyelik	31
1.7.2. IAF'a Üye Akreditasyon Kuruluşları	31
1.7.3. IAF ve Kalite Sistemi Değerlendirmesinin Tanınması (QSAR).....	33
1.7.4. Uluslararası Laboratuvar Akreditasyon Birliği (İLAÇ)	33
1.7.4.1. Amaçlar	34
1.7.4.2. Üyelik	34
1.8. Yükseköğretimde Akreditasyon.....	35
1.8.1. Tanımı ve Unsurları.....	35
1.8.2. Yükseköğretimde Akreditasyonun Amaçları.....	36
1.8.3. Yükseköğretimde Akreditasyonun Sağlayacağı Yararlar.....	37
1.8.4. Yükseköğretimde Akreditasyon Süreci	39
1.9. Yükseköğretimde Akreditasyon Standartları.....	42

1.10. Dünyada Yükseköğretimde Akreditasyon Uygulamaları.....	44
1.10.1. ABD’de Akreditasyon Uygulamaları	45
1.10.1.1. Amerika’da Yükseköğretimin Yapısı.....	47
1.10.1.2. ABD’de Yükseköğretimde Akreditasyon.....	48
1.10.1.3. ABD’de Akreditasyon Kuruluşlarının Tanınması	50
1.10.2. Avrupa’da Akreditasyon Uygulamaları.....	51
1.10.3. Avustralya'da Yükseköğretimde Akreditasyon.....	52
1.10.3.1. Avustralya Üniversiteleri Kalite Ajansı (AUQA).....	52
1.10.4. Japonya'da Yükseköğretimde Akreditasyon.....	54
1.11. Kalite Güvencesi Konusunda Türkiye'de Yüksek Öğretimdeki Gelişmeler	58
1.12. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon.....	62
1.13. İngiltere’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon.....	66
1.13.1. Öğretmen Yetiştirme Bürosunun Temel İşlevleri	68
1.13.2. Öğretmen İhtiyacının Saptanması	74
1.13.3. Merkezî Öğrenci Başvuru Sistemi.....	75
1.13.4. Fakültelerin Eğitimde Standartlar Bürosu Tarafından Denetlemesi..	75
1.14. Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon	81
1.15. ABD’de Aşağıdan Yukarı Akreditasyon Süreci	84
1.16. Akreditasyon İçin Göz Önüne Alınan Boyutlar.....	84
1.17. Akreditasyon Kuruluşları “Federal Eğitim Bakanlığı” Tarafından Nasıl Akredite Edilir?.....	85
1.18. Tipik Bir Akreditasyon Kuruluşunun Yapısı, Örgütlenmesi ve İşlevleri.....	87
1.19. Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Nasıl Akreditasyon Alır?.....	89
1.20. Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kapsamında Yapılan Çalışmalar	91
1.20.1. Strateji Geliştirme Dairesi Faaliyetleri	91
1.20.2. Yapı ve Teknik Dairesi Faaliyetleri.....	92
1.20.3. Kütüphane ve Dokümantasyon Dairesi Tarafından Yürütülen Faaliyetler.....	92
1.20.4. Eğitim-Öğretim Destek Faaliyetleri ve Öğrenci, Öğretim Elemanı Hareketliliği.....	93
1.20.5. Bilgi İşlem Faaliyetleri	94

1.20.6. Bilimsel Araştırmalar.....	95
1.20.7. Dzenlenen Bilimsel. Kltrel ve Sosyal Etkinlikler.....	95
1.20.8. Sağlık, Kltür ve Spor Dairesi Faaliyetleri	97
1.20.9. İdari ve Destek Faaliyetleri	98
2. AKADEMİK DEĞERLENDİRME VE KALİTE GELİŞTİRME (ADEK) KAPSAMINDA EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	100
2.1. Araştırmanın Amacı	100
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	102
2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması	102
2.3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sorular.....	102
2.3.2. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Algısı Ölçeği	102
2.4. Verilerin Analizi	127
2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	128
BÖLÜM III	
3. BULGULAR	129
3.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanlarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	130
3.2. Akreditasyon Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular	136
3.3. Öğretim Elemanlarının Çeşitli Değişkenler İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	146
BÖLÜM IV	
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	205
4.1. Sonuç	205
4.2. Tartışma.....	215
4.3. Öneriler.....	217
KAYNAKÇA	217
EKLER.....	229

ŒEKİL LİSTESİ

Œekil 1. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite61

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Avrupa Akreditasyon Birliği (EA) Üyeleri	24
Çizelge 2. Pasifik Akreditasyon Birliği (PAÇ) Üyeleri.....	28
Çizelge 3. Akreditasyon Standartları	42
Çizelge 4. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Bulunması Gereken Boyutlara İlişkin Standartlar	70
Çizelge 5. Öğretmen Yetiştiren Fakültelerin Denetlenmesi Sürecinde Dikkate Alınan Beş Boyut.....	76
Çizelge 6. Not Skalası.....	78
Çizelge 7. Düzenlenen Ulusal Etkinliklerin Yıllara Göre Değişimi	96
Çizelge 8. Düzenlenen Ulusal Etkinliklerin Yıllara Göre Değişimi	96
Çizelge 9. Birimlere Göre Etkinlik Dağılımı	97
Çizelge 10. Ölçeğin Genelinin Önem Derecesi İçin Cronbach's Alpha Katsayısı ..	103
Çizelge 11. Ölçeğin Genelinin Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri...	104
Çizelge 12. Ölçeğin Genelinin Uygulamadaki Durumu İçin Cronbach's Alfa Katsayısı.....	106
Çizelge 13. Ölçeğin Genelinin Uygulamadaki Durumu İçin Madde Toplam İstatistikleri.....	106
Çizelge 14. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesinin Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı.....	108
Çizelge 15. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesinin Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri.....	109
Çizelge 16. Öğretim Elemanlarının Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı.....	.....
Çizelge 17. Öğretim Elemanlarının Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri.....	.....
Çizelge 18. Öğrencilerin Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı.....	110
Çizelge 19. Öğrencilerin Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri.....	111
Çizelge 20. Fakülte-Okul İşbirliği Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı.....	.....
Çizelge 21. Fakülte-Okul İşbirliği Önem Derecesi Madde Toplam İstatistikleri	112

Çizelge 22. Tesisler, Kütüphane ve Donanım Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı.....	112
Çizelge 23. Tesisler, Kütüphane ve Donanım Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri.....	113
Çizelge 24. Yönetim Önem Derecesi Cronbach's Alfa Katsayısı.....	113
Çizelge 25. Yönetim Önem Derecesi Madde Toplam İstatistikleri.....	114
Çizelge 26. Kalite Güvencesi Önem Derecesi Cronbach's Alfa Katsayısı.....	115
Çizelge 27. Kalite Güvencesi Önem Derecesi Madde Toplam İstatistikleri	115
Çizelge 28. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum İçin Cronbach's Alfa Katsayısı.....	116
Çizelge 29. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri.....	116
Çizelge 30. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı.....	117
Çizelge 31. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri	117
Çizelge 32. Öğretim Elemanları Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı.....	
Çizelge 33. Öğretim Elemanları Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri.....	118
Çizelge 34. Öğrenciler Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı.....	119
Çizelge 35. Öğrenciler Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri.....	119
Çizelge 36. Fakülte-Okul İşbirliği Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı.....	
Çizelge 37. Fakülte-Okul İşbirliği Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri.....	120
Çizelge 38. Tesisler, Kütüphane ve Donanım Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı.....	121
Çizelge 39. Tesisler, Kütüphane ve Donanım Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri.....	121
Çizelge 40. Yönetim Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı	122
Çizelge 41. Yönetim Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri.....	123
Çizelge 42. Kalite Güvencesi Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı ...	123

Çizelge 43. Kalite Güvencesi Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri.	124
Çizelge 44. Önem Derecesi ölçek Ortalaması ve Önem Derecesi Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon	125
Çizelge 45. Uygulamadaki Durum Ölçek Ortalaması ve Uygulamadaki Durum Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon	126
Çizelge 46. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Üniversiteler	129
Çizelge 47. Öğretim Elemanlarının Alanlarına Göre Dağılımları.....	130
Çizelge 48. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	130
Çizelge 49. Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Dağılımları.....	131
Çizelge 50. öğretim Elemanlarının Deneyimlerine Göre Dağılımları.....	131
Çizelge 51. öğretim Elemanlarının Yaşlarına Göre Dağılımları	132
Çizelge 52. Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımları.....	132
Çizelge 53. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi Durumuna Göre Dağılımları	133
Çizelge 54. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevine Göre Dağılımları	133
Çizelge 55. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Bilme Durumuna Göre Dağılımları	133
Çizelge 56. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Edip Etmeme Durumuna Göre Dağılımları.....	134
Çizelge 57. Bilinç Düzeyini İyi Bulan Öğretim Elemanlarının Yararlandıkları Kaynakların Dağılımları	134
Çizelge 58. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Algılarını Belirlemeye Yönelik Önem Derecesi Açısından Ölçeğin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	135
Çizelge 59. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Algılarını Belirlemeye Yönelik Uygulamadaki Duranı Açısından Ölçeğin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması	136
Çizelge 60. Önem Derecesi Boyutlarında Ölçeğe Verilen Cevapların Dağılımları ve Tanımlayıcı İstatistikleri	137
Çizelge 61. Uygulamadaki Durum Boyutlarında Ölçeğe Verilen Cevapların Dağılımları ve Tanımlayıcı İstatistikleri.....	141
Çizelge 62. Öğretim Elemanlarının Alanları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	146

Çizelge 63. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetleri ile Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki.....	148
Çizelge 64. Öğretim Elemanlarının Unvanları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Planlanması, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım, Kalite Güvencesi ve Yönetim Alt Boyutları) Arasındaki İlişki.....	149
Çizelge 65. Öğretim Elemanlarının Deneyim Süresi İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	151
Çizelge 66. Önem Derecesine Göre Deneyimin Çoklu Karşılaştırma Tablosu	153
Çizelge 67. Öğretim Elemanlarının Deneyim Süreleri ile Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Fakülte-Okul İşbirliği ve Tesisler, Kütüphane ve Donanım Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	156
Çizelge 68. Öğretim Elemanlarının Yaşları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki.....	157
Çizelge 69. Önem Derecesine Göre Yaş Gruplarının Çoklu Karşılaştırma Tablosu.....	159
Çizelge 70. Öğretim Elemanlarının Yaşları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Öğretim Elemanları ve Tesisler, Kütüphane ve Donanım Alt Boyutları) Arasındaki İlişki.....	166
Çizelge 71. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Ortalama Sınıf Mevcudu ile Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	167
Çizelge 72. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Ortalama Sınıf Mevcudu ile Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Öğretim Elemanları Alt Boyutu) Arasındaki İlişki.....	168

Çizelge 73. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi Durumu ile Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	169
Çizelge 74. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	170
Çizelge 75. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Bilgisi İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	173
Çizelge 76. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	174
Çizelge 77. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi ve Öğretim Elemanları Alt Boyutları) Arasındaki İlişki.....	176
Çizelge 78. Öğretim Elemanlarının Alanları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	176
Çizelge 79. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetleri İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	179
Çizelge 80. Öğretim Elemanlarının Unvanları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği ve Tesisler, Kütüphane ve Donanım Alt Boyutları) Arasındaki İlişki.....	180
Çizelge 81. Öğretim Elemanlarının Unvanları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamada Durumu Genel Ortalama, Öğretim Elemanları, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	182
Çizelge 82. Öğretim Elemanlarının Deneyim Süreleri İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamada Durumu Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğrenciler ve Fakülte-Okul İşbirliği Alt Boyutları) Arasındaki İlişki..	183
Çizelge 83. Uygulamadaki Duruma Göre Deneyim Çoklu Karşılaştırma Tablosu .	184

Çizelge 84. Öğretim Elemanlarının Deneyim Süreleri ile Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Öğretim Elemanları, Tesisler, Kütüphane ve Donanım, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki.....	186
Çizelge 85. Öğretim Elemanlarının Yaşları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamadaki Durumu Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları, Öğrenciler Tesisler, Kütüphane ve Donanım ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	188
Çizelge 86. Öğretim Elemanlarının Yaşları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Fakülte-Okul İşbirliği ve Yönetim Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	190
Çizelge 87. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Ortalama Sınıf Mevcudu İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları ve Yönetim Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	191
Çizelge 88. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Ortalama Sınıf Mevcudu ile Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamada Durumu Genel Ortalama, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki	192
Çizelge 89. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi Durumu İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	193
Çizelge 90. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi ile Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	194
Çizelge 91. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Bilgisi İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki	197
Çizelge 92. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamada Durumu Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım ve Yönetim Alt Boyutları) Arasındaki İlişki.....	198

Çizelge 93. Uygulamadaki Duruma Göre Bilinçlilik Düzeyinin Çoklu Karşılaştırma Tablosu.....	200
Çizelge 94. Öğretimi Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Kalite Güvencesi AH Boyutlan) Arasındaki İlişki	202
Çizelge 95. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Bilgileri ile Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları Arasındaki İlişki	203
Çizelge 96. Önem Derecesi ve Uygulamadaki Durum Genel Ortalamaları ve ölçeğin Alt Boyutlan Arasındaki Korelasyon	204

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Toplumların eğitim derecelerinin artmasıyla, verimliliğin de aynı oranda arttığı düşünülmektedir. Fakat bilim ve teknolojiye değişimin hız kazandığı, globalleşmenin var olduğu evrende, toplumlarda rekabet artmakta ve bu rekabetten eğitim de etkilenmektedir.

Eğitimin kalkınmada yaşamsal önemi olduğuna inanılmaktadır. Bilim ve teknolojiye gelişmeler insan hayatını ve bireyin yetiştirilmesi safhası olan eğitimi etkilemektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel şartların etkisi altında kalan eğitim sistemi değişikliklerle başa çıkmak durumunda kalmaktadır. Nüfus artışı, toplumların artan istekleri genellikle bütün ulusları ilgilendiren ortak problemlerdir (Debesse ve Mialeret, 1974).

Eğitimde kalite günümüzün problemlerindedir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de kalite sık sık gündeme getirilmelidir. Eğitimde kaliteyi artırmak için belirlenmiş kuralları uygulamak, okullararası dengeyi sağlamak için de bir standarda gereksinim olduğuna inanılmaktadır. Standartlar akreditasyonun temelini oluşturmaktadır.

Akreditasyon kavramı, okullarda kalite kontrolünün yapılması, kaliteyi arttırıcı önlemlerin alınması sürecinde gereklidir. Türkiye’de eğitim veren kurumların akreditasyonun yapılması ve kaliteyi arttırıcı önlemlerin alınması eğitimin niteliği yönünden unutulmamalıdır.

Türk eğitim sisteminin devam edebilmesi ve uluslararası alanda rekabet edebilmesi için eğitimde akreditasyonun önemi büyüktür. Ülke kalkınması için gerekli insan gücünün yetiştirildiği, bilimsel bilginin üretildiği ve toplum yararına kurulan kurumlar olan üniversiteler, ilk örneklerinden günümüze kadar farklı dönemlerde farklı uygulamaları görülmektedir. Son çeyrek yüzyılda mal, sermaye ve finans

piyasalarındaki serbestleşmeyle özdeşleşen globalleşme süreci, diğer birçok alan gibi, yükseköğretimi de büyük ölçüde etkilemiştir.

Uzun zamandan beri kamu kurum ve kuruluşları ile özel şirketler istedikleri niteliklere sahip personel bulmakta güçlük çekmektedir. Yüksek öğretimden mezun olan insanların neredeyse üçte birinin işsiz kaldığı bir ülkede nitelikli personel bulunamaması, eğitim kurumları hakkında kaygıların artmasına sebep olmaktadır. Birtakım becerileri elde etmiş, kendini işine veren bir işgücüne sahip olmak isteniyorsa, kalite kavramı şirketlerden önce eğitim kurumlarında ele alınmalı ve tartışılmalıdır. Bunun nedeni kaliteli bir ürün ve hizmet ancak iyi bir eğitim ile söz konusudur.

Üniversiteler, dünyadaki teknolojiyi öğrenmeye, özümsemeye, yenilemeye, hazır insan gücünün de yetiştirildiği, Türkiye'nin entellektüel zenginliğine kaynak olan kurumlardır. Üniversitelerin görevi, araştırma yapmak, bilim üretmek ve üst seviyede eğitim gerçekleştirmektir. Dolayısıyla ülkenin gereksinimini karşılayacak, kaliteli insan gücünü yetiştirmek üniversitelerden beklenenlerin başında gelmektedir. Üniversite sisteminin bir parçası olan, iyi yetişmiş, kaliteli öğretim elemanları meydana getirmektedir. Dünyada hızla değişen ve gelişen koşullara adapte olabilmek amacıyla yükseköğretimin gittiği noktayı anlamak, bu süreçte ne gibi değişiklikler beklediğini gözlemleyebilmek, yükseköğretimin yakın gelecekteki müşteri niteliklerinin kimler ve taleplerinin neler olabileceğini anlamak gerekmektedir. İleride nasıl bir üniversite istendiği ve neler yapılması gerektiği konularında birçok yazılar yazılmış, sempozyumlar, bildiriler, paneller gerçekleştirilmiştir. Birçok görüşün olduğu ve bu konuya ışık tutması amacıyla Saatçioğlu'nun, Köksoy'un ve Gürüz'ün görüşleri de göz ardı edilmektedir (Köksoy, 1997; Saatçioğlu, 1992; Sevik, 1992; Gürüz, 1992).

Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarından özellikle eğitim fakültelerinde teknik donanım açısından, fiziki şartlar öğretim görevlisi, öğrenci sayıları ile yönetici ve personel sayılarında şuandaki durum nedir, ideal sayılar nelerdir, eğitimde akreditasyon nedir ve neden gereklidir, gelişmiş ülkelerdeki eğitim akreditasyonu nasıldır, bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiş, bu kavramlara açıklık getirilmeye

alışılmış üniversite yöneticilerinin, öğretim görevlilerinin, öğrencilerin bu kavramlara yönelik bakış açıları incelenmiş uzman görüşü alınarak akreditasyonun gerekliliği ve Türk Yükseköğretim Sistemi'ndeki yeri üzerinde durulmuştur.

1.1. Kalite

1.1.1. Kalitenin Tanımı

Kalite, farklı boyutları olan üretim ilişkilerinin ortaya çıkması ile kullanılmaya başlanmış ve tarih boyunca çok ilgi duyulan bir konu olarak varolmuştur. Kalite ile ilgili ilk kaynakların M.Ö. 2150 yılına kadar uzandığı öne sürülmekle birlikte, kalitenin bir kavram olarak ortaya çıkması 19. yüzyıla rastlamaktadır (Yalçın, 1998). Günümüzde kalitenin bütün şirketlerde ve şirketlerin her alanında uygulanması gerektiği kabul edilmektedir. Kalite konusu çok sayıda ticari ve akademik kaynaklarda, eğitim ve medya seminerlerinde ve sık sık çağdaş kurumların yöneticileri tarafından gündeme getirilmesine karşın, literatürde kalite konusunda bir kavram birliğine gidilemediği ve kalitenin çok farklı açıklamaların yapıldığı görülmektedir.

Reeves ve Bednar (1994)'ın düşüncesinde kalite, "uluslararası piyasada işletmelerin ekonomik büyümesine yön veren en önemli tek güç"; Juren'e göre ise, "kullanıma uygunluk"; Crosby'e göre, "gerekliliklere uygunluk" olarak açıklanmaktadır (Tan ve Peşkircioğlu, 1991). Toplam Kalite Yönetimi'nin öncülerinden biri olan Kauro Ishikawa'ya göre ise kalite, "kontrol uygulamalı, en ekonomik, en kullanışlı ve tüketiciyi daima tatmin eden ürünü geliştirmek, tasarımı yapmak, üretmek ve satış sonrası hizmetleri vermek" olarak ifade edilmektedir (Diemer,1994). Bütün kalite tanımları dışında daha birçok kalite tanımı verebilmek söz konusuysa, yapılan tanımların ortak özelliği, kaliteyi müşteri odaklı kavram olarak ele almalarıdır (Peker, 1993; Kavrakoğlu, 1996).Kalite bireylere göre değişik şekillerde algılanabilse de standartlara göre yapısal özellikler kısmının koşulları yerine getirme olarak ifade edilir. Ayrıca müşteri gereksinim ve beklentilerini karşılayabilme kabiliyeti de denilebilir.

Yaşam şekli olan kalite kavramı, 1980'li yılların başından bu yana yeni boyut ve anlamlar kazanmıştır. Geçmişte kalite yalnızca endüstriyel mallar için kullanılmaktayken, günümüzde hizmet üretimi için de kullanılmaktadır. Kalite olgusunun geçmişten günümüze bu gelişimi, kaliteye yüklenen anlamı da değiştirmiştir. Geçmişte yalnızca bir sonuç olarak düşünülen kalite, artık bir hayat tarzı ile bir sonuç olarak kabul edilmektedir (Çağlar, 1998).

Geleneksel anlamda kalite kavramı standartlara uyum olarak ifade edilmektedir. Fakat günümüzde kalite kavramı dar anlamlarından farklı, esnek ve dinamik bir kapsam içinde düşünülmektedir. Bu özelliğiyle kalite kavramı, stratejik bir yönetim aracı durumuna gelmiştir. Çağdaş kalite kavramı ise “Bir mal veya hizmetin gereksinim ve beklentileri karşılayabilme kabiliyeti olarak tarif edilmektedir” (Kovancı, 2003).

Standartlara uygun olarak tanımlanan kalite, dünyada değişen faaliyetler kapsamında giderek ön plana çıkan kavramlardan biridir (Kavrakoğlu, 1996). Kalite, belirlenen gereksinimlerin tahmin edilme oranı açısından ürün veya hizmeti etkileyen özelliklerin bütünü şeklinde ifade edilebilir (Geoffrey, 1994). Geçmişin klasik anlamda endüstrideki kalite anlayışı günümüzde yerini kamu kurumlarında, sivil toplumda ve günlük yaşamın her alanındaki uygulamalarda kaliteye bırakmıştır. Kalite artık modern toplum olmanın bir göstergesidir (Kuş, 1999). Kalite değerlendirme, iç veya dış incelemelerle standartlar ve performansların karşılaştırılmasına dayanan kararlardır (Erişen, 2001).

Deming'e göre kalite tüketicinin tercih ettiği bir şeydir. Süreç tüketicinin tercih ve gereksinimlerine uygun tasarlanmalıdır. Fakat tüketici gereksinimlerinin hızla değişiyor olması da gözden kaçırılmamalıdır. Bu durum kalite iyileştirme gayretlerinin de sürekliliğini göstermektedir.

Yükseköğretim yönünden kalitede sürekli gelişme, öğrencilerin günümüzde ve gelecekte okuluna ve toplumuna bağlılığını arttıracak, sosyal, psikolojik, ilmi ve etik değerlerini geliştirecek gayretlerin sıkça iyileştirilmesidir (Özcan, 1998).

Bir ülkenin geleceği, üretken, verimli, bilgi donanımlı kısaca nitelikli genç nesillere bağlıdır. Bu niteliğin yalnızca eğitimle kazandırılacağı su götürmez bir gerçektir. Eğitimin ana amacı, kişiyi varolan en yüksek mükemmeliyet seviyesine ulaştırmaktır. Eğitimin görevi ise, bireye etrafında olan değişimleri karşılayabilecek nitelikli davranışlar kazandırmak ya da mevcut olan davranışları değiştirmektir (Yıldız, 2007).

1.1.2. Standart

Bir otorite, ortak anlayış ya da gelenek olarak belirlenmiş ve takip edilmesi gereken bir model ya da örnek olarak açıklanabilir. Diğer taraftan, yine standart, belirli bir gayenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve yeterli nitelik seviyesi olarak da tarif edilebilir (YÖK, 1998).

Üretici, pazarlamacı veya tüketici arasındaki ortak dil olarak açıklanan standartlar gerçekte kriter ve göstergeleri içeren genel bir kavramdır. Şirket eylemlerinin kontrol altına alınarak hem üretimin sağlanması hem de çevreye olan etkilerin asgari düzeyde korunması gayesiyle, uluslararası temelde geliştirilen standartlar açık, anlaşılır, denetlenebilir ve ölçümlenebilir olmalıdır.

Yapılan bilimsel çalışmalar neticesinde belirlenen standartlara uygun mal ve hizmet arzı, teşebbüslerin rekabet kabiliyeti, kaynakların en iyi şekilde kullanımı ve tüketici beklentileri üzerinde pozitif etkilere sahiptir. Öte yandan standartlara uygun mal ve hizmet arzı, malların serbest dolaşımı için pazarda teknik engellerin yok edilmesinde önemli rol oynar.

ISO, uluslararası kullanılan standartların yayınlanması ve gelişimini sağlamaktadır. Uluslararası standartların dünyadaki en büyük yayıncısı ve geliştiricisi ISO (International Organization for Standardization)'dur. Aynı zamanda 159 ülkeye ait ulusal standartlar enstitüsünün bir ağıdır. Sistemi koordine eden merkezi şubesi Cenevre'de bulunmaktadır. ISO'nun her ülkeden bir üyesi bulunmaktadır. ISO'nun Türkiye'de ki üyesi, 1955 yılında üye olan Türk Standartları

Enstitüsü (TSE) dür. Türkiye’de Türk standartlarını kabul etmek ve yayınlamaktan sorumlu tek kurum Türk Standartları Enstitüsü’dür.

1.1.3. Standardizasyon

Teşebbüs ve ulusal ekonomi yönünden standardizasyon, piyasaya düzen getiren, seçim kolaylığı sunan, bazı kurallar koyan, maliyeti azaltmayı amaçlayan, sistemli bir organizasyon olarak açıklanmaktadır. Standardizasyonun ekonomiye önemli katkıları vardır. Ayrıca küresel rekabet ortamında gelişmiş ülkelerle yarışma fırsatı sağlamaktadır. Ulusal ve uluslararası seviyede standart ürünlerin sayısının artmasını, sermaye ürünlerinin etkin kullanımını sağlamış, büyük fabrikalar yanında belli ürünlerin üretiminde profesyonelleşen küçük işletmelerin artmasına imkan vermiştir.

1.1.4. Uygunluk Değerlendirme

Ürünün piyasaya arz edilmesinden önce ilgili teknik düzenlemesinde belirtilen ilkeleri karşılayıp karşılamadığının, başka bir anlamda teknik düzenlemelere uygun olarak üretilip üretilmediğinin deney ve muayene edilmesi ve bu işlemlerin sonucunun belgelenmesi eylemi uygunluk değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir

- Uygunluk değerlendirmesinin sağladığı yararlar;
- Piyasaya güvenli ürünlerin arzı,
- Benzer tasarım ve üretim metotları aracılığıyla bir endüstride veya endüstriler arasında birbiri ile uyuşan ürünlerin üretimi,
- Tüketicilerle üreticiler arasında ve üreticilerin kendi aralarındaki iletişimi ve bilgi transferi,
- Piyasaların şeffaflığı,
- Uluslararası piyasaların bütünleşmesi kolaylaşır,
- Toplumda metrolojinin farkındalığının artması olarak sayılabilir.

1.1.5. Belge

Yetkili kamu kurum ve kuruluşları tarafından ilgili mevzuat kapsamında mecburi alanlarda belge vermek için yetki verilen kamu veya özel muayene laboratuvarları ve belgelendirme kurumları tarafından düzenlenen, standart ve teknik düzenlemelere uygunluğunu gösteren belgeler ile ilgili mevzuat kapsamında mecburi alanlar dışında kalan standart ve teknik düzenlemelere uygunluğunu gösteren ve faaliyet alanına göre düzenlenen belgedir.

1.1.6. Kalite Belgelendirme

Tanımlanmış bir ürün, faaliyet veya hizmetin belirli bir standart veya ayrı bir dokümana göre yeterli uygunlukta olduğunun bağımsız bir kurum tarafından belgelendirilmesi işlemidir. Kalite güvence sistemi genel anlamda; kurumda çeşitli bölümlerin gösterdiği kaliteyi geliştirme, iyileştirme, koruma, müşterilerin tüm beğenisini kazanma ve en ekonomik seviyede hizmet sağlamayı amaçlayan gayretlerin bütünüdür.

Dünyada belgelendirilen en yaygın yönetim standartları aşağıda sıralanmıştır:

- ISO 9001:2008 - Kalite Yönetim Sistemi
- ISO 14001:2004 - Çevre Yönetim Sistemi
- ISO 22000:2005 - Gıda Emniyeti Yönetim Sistemi
- ISO 13485:2003 - Tıbbi Cihazlar Kalite Yönetim Sistemi
- OHSAS 18001:2007 - İş Sağlığı ve Güvenliği Sistemi
- ISO 16949:2002 - Kalite Yönetim Sistemi - Otomotiv Sektörü

1.2. Akreditasyon

1.2.1. Akreditasyon Tanımı

Akreditasyon; ürün/hizmet, personel belgelendirmesi, çevre yönetim sistemi ve kalite yönetim sistemi gerçekleştiren işletmelerin, laboratuvarlar, muayene ve deney işletmelerinin belirli görevleri yerine getirmeye uygun olduklarının uluslararası kabul görmüş teknik standartlara göre değerlendirilerek onaylanması, belgelendirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması eylemidir (NCA, 1997).

Birçok ülkede ve sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir metot akreditasyondur.

Diğer bir anlamda akreditasyon, daha önceden belirlenmiş kriterlere dayalı olarak, belirli bir değerlendirme aşamasından sonra bir kuruluş ya da programın kalitesiyle ilgili olarak resmi nitelikte ve yayınlanmış bir rapor olarak ifade edilebilir (Vught, 2001).

Günçer'in (1998) düşüncesine göre akreditasyon kavramı bu sürecin çekirdeğini meydana getiren genel kavramından ayrı tutulmamaktadır. Standart, bir otorite, gelenek veya ortak anlayış tarafından tespit edilmiş ve takip edilmesi gereken bir model veya örnek olarak tarif edilmektedir. Diğer yandan, yine standart, belirli bir gayenin gerçekleştirilebilmesi amacıyla gerekli ve yeterli nitelik seviyesi olarak da açıklanabilir.

1.2.2. Akreditasyonun Genel Özellikleri

Akreditasyonun özellikleri ülkelere göre farklılıklar göstermesine rağmen genel olarak ortak bir takım vasıfları vardır. Bu vasıflar şu şekildedir (Aktan, 2007:25):

- Akreditasyon, belli beklentiler karşısında (standartlar, kriterler), bir kurumun ya da programın kalite etkinliğinin sorgulanmasını kapsamaktadır,
- Akreditasyonun temelinde kuruluşun ya da programın misyonu geçmişi ve hedefleri bulunmaktadır,
- Akreditasyon, kuruluşların ve programlarının özerklik ve farklılıklarını tanımaktadır.
- Akreditasyon, akredite edilen kuruluş ve programların kamunun kaliteye dayanan beklentilerini yeterince ya da daha fazla karşıladıkları konusunda teminat anlamına gelmektedir.
- Akreditasyon, genel olarak uluslararası anlamda, 5 ve 10 yıllık sürelerle dayanan bir döngüdür. Ciddi sorunlarla karşılaşıldığında bu süreç kısalmaktadır,
- Akreditasyon, öğrencilerin öğrenimleri ve gelişimlerinin etkinlik ve kalite için çok önemli bir kriter olduğunu vurgulamaktadır.

Akreditasyon özellikle eğitim hizmetlerinde uygulanmaktadır. Akreditasyonun eğitim ve özellikle yükseköğretime uygulanması, eğitimin kalitesini artıran bir unsur olarak karşımıza çıkar. Akreditasyon, girdilerle, yani öğrenci seçimi, öğretim elemanlarının özellikleri, akademik ve fiziki altyapı (kütüphane, sınıf, bilgisayar laboratuvarı vb.) üzerine odaklanmaktadır. Yükseköğretim programlarının akredite edilmesi için tasarlanmış bir sistemde standartlar, bir yükseköğretim programının kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmesi için birtakım unsurların programda bulunması gerektiğini göstermektedir.

1.2.3. Akreditasyonun Amacı

Uehling'den (1987) aktarıldığına göre, 1960'lı yılların ikinci yarısından itibaren, topluma karşı sorumluluk üstlenme olgusunun güç kazanmasıyla, akreditasyonun ilgi alanı oldukça genişlemiş, başlangıçta iki adet olan gayeler zamanla artmıştır (Adelman,1994). İşlevsel bir toplum olmanın gereği olarak gerçekleşen bu artışlar, eğitimsel ve sosyal gereksinimleri karşılamanın yanında akreditasyona da hareketlilik kazandırmış, yeni fonksiyonların ilave edilmesi ile gayelerin önem sıralamasında da değişiklikler olmuştur. Örnek verilecek olunursa;

eğitimi düzenleme isteği, eğitimde farklılık, deneme ve otonomiye ve yeniliğe (gelişim) götürmüştür (Dickey ve Miller,1972). Akreditasyon sisteminin geliştirilmesi için amaçlanan konular aşağıda sıralanmaktadır:

- Bir kuruluşun veya programın belirlenen kriterlere ulaştığını belgeleme,
- Öğrencilerin tanınmış kuruluşlara ulaşmalarına yardımcı olma,
- Belirledikleri hedeflerine ulaşan ve üzerinde uzlaşılmış kriterleri karşılayan kuruluş veya programları belirleme (Kells,1988),
- Farklı seviye ve türdeki kuruluşlar arasında transfer kredilerinin kabul edilebilirliğini tespit etmede yardımcı olma,
- Kuruluşu partizan veya taraflı ilgi ve gayeler çerçevesinde eğitim vermeye mecbur kılan veya kontrolünü ele geçirmeye çalışan zararlı i ve dış baskılara, gruplara veya şahıslara karşı koruma,
- Zayıf programların kendi kendilerini geliştirmeleri için hedefler bulma ve eğitim kurumları arasında standartlarının gelişimini sağlamak,
- Mesleki belgelendirme (certification) ve lisans (licensure) ile bu belgelendirmelere yönelik (bütünleyici) derslerde standart belirleme,
- Federal yardıma uygunluk için temel olan, gerekli birçok standarttan birisi olma (Adelman,1994),
- Kuruluşları ve programları değerlendirmede kullanılacak araçların geliştirilmesini sağlama,
- Kuruluşlara politika, müfredat, uygulama ve gerektirdikleri konusunda güvenceler verme,
- Kamu sağlığı ve güvenliği ile doğrudan ilgili işlerde çalışanlar ile çalışmaları toplum için telafisi imkansız bir hasara yol aabileceklerin mesleğe başlamadan önce gerekli eğitimi en az standartta aldığını kanıtlama,
- Öğrencilerle iş ilişkisinde kabul edilen etik standartlara bağlı olan kuruluşları belirleme,
- Kuruluşların açıkladıkları ilke ve gayelere ulaşmada kaynaklarını ne derece verimli kullandıklarını saptama,
- Akreditasyon süreçlerine yapılan geniş katılım sayesinde kuruluşlar, kişiler ve akademik programlar arasında bir iletişim aracı olma,

- Bağımsız profesyonel değerlendirmeler aracılığıyla kuruluşların ve akademik programların daha kaliteli bir eğitim için gereken kaynaklara ulaşmalarına yardımcı olma,
- Akredite olmuş kurumlar veya programlar hakkında karşılaştırmalı bilgiler verme,
- Daha nitelikli eğitim-öğretim olanağının sağlanarak niteliğin sistematik bir şekilde geliştirilmesini temin etmek (YÖK,1999)
- Eğitim-öğretimin kalitesini garantiye almak,
- Çoklu ikinci ve üçüncü taraf denetimlerini ortadan kaldırmak (Uzel,1995),
- Akredite edilmiş kuruluşların yeterliliklerinin ilgililerce tanınmalarını sağlamak (Uzel,1995),
- Onaylanan alanda yeterliliğin sürdürüldüğünü takip etme (Uzel,1995)

Bu süreçte akreditasyonun "kapsama alanı" konusundaki karmaşıklığından da bahsetmek gerekmektedir. Nitekim akreditasyonun gayeleri arasında bulunmayan birtakım hususlar zamanla eklenmiştir. Örnek vermek gerekirse; akreditasyonun gelişimi aşamasında, kamu ve özel fonların harcanacağı kuruluş ve programların belirlenmesi gibi bir gayesi olmamıştır. ABD'de öğrencilere sağlanan federal fonlara uygunluğun belirlenmesi fonksiyonu 1952 yılında Kongre tarafından ilave edilmiştir. Bu durum, kimi zaman akreditasyonun gönüllüler eliyle yürütülen bir süreç değil de, yarı resmi (quasi-governmental) -hatta Perrin'e göre (Perrin, 1994) zorunlu- bir süreç olarak isimlendirilmesine de neden olmuştur. Halbuki gelişimlerine yardımcı olacak fonlara ulaşmaları sadece akredite edilmedikleri için söz konusu olmayan kuruluşlar bir kısır döngü içine girebilmektedir. ABD'de akreditasyon ve öğrencilere yapılan mali destek arasındaki bu ilişkinin, 1991 yılında yenilenen Yükseköğrenim Kanunu görüşmeleri sırasında koparılması önerilmiş fakat teklif uygun bulunmamıştır (Perrin,1994).

Kuruluşlar veya programlar ile ilgili bir konu olan akreditasyonun, bu programlardaki derslerin veya bu programlardan mezun olan öğrencilerin kalitesini tek başına belgelermiş gibi, öğrencilerin kamu hizmetine yönelik (yalnızca bilgi ve becerilerini ölçmeye yönelik) sınavlara girmesinde bile - eğer akredite edilmeyen bir programdan mezun olmuşsa- engelleyici olması da başka bir örnektir. Böylesi bir ön

koşul, potansiyeli olan öğrencilerin doğrudan sistem dışına çıkarılmasına sebep olarak onların yara almasına da neden olmaktadır. Her iki konuda da birtakım standartların olması gerektiği kabul edilebilir fakat akreditasyonun doğru standart olup olmadığı konusunda tartışmalar bulunmakta ve uygun kriterler bulununcaya kadar da bu tartışmalar sürebilmektedir (Kells, 1988).

1.2.4. Akreditasyonun Önemi ve Faydaları

Akreditasyonun kelime olarak anlamı; bir kurumun programın veya grubun standartlar veya kriterler ile uyumunun yetkili bir kurum tarafından değerlendirilmesi ve onaylanmasını kapsayan resmi faaliyetlerdir.

Bir akreditasyon kurumu yetkisini genel anlamda devletten almaktadır. Günümüzde pazara sunulan ürün ve hizmetlerin çeşitliliği, “Tüketicinin Korunması” sürecinde önlemlerin gerekliliğini de önemli hale getirmiştir. Bu yolda atılan adımlardan birkaçı, sunulan ürünün test veya gözetimle kontrol edilmesi ve üretim/hizmet aşamasının denetimi ile sistemlerin belgelendirilmesidir. Bir sonraki süreç, belgelendirme, test veya gözetim kurumlarının güvenilirliğidir. Ürün ve sistem belgelendirmesi yapan kurumların, bu güveni kazanmak ve sundukları belgenin sürekli kabul edilmesini sağlamak için uzmanlıklarını ve yeterliliklerini ispatlaması gerekmektedir. Tüketicinin yalnız başına ölçülemeyeceği bu noktada, kontrol görevini bağımsız “Akreditasyon Konseyleri” gerçekleştirmektedir.

Uluslararası kabul gören kriterlerin tanımlandığı akreditasyonun temelinde standartlar bulunmaktadır. Belgelendirme kurumları bu kriterleri uygulamakla, Akreditasyon Konseyleri ise uygulandığını düzenli olarak kontrol etmekle yükümlüdür.

Akreditasyonun temel fonksiyonu, kamu adına kabul edilebilecek kalite ve performans standartlarını tespit etmesi yönünden, kalite güvencesi olmasıdır. İkinci temel fonksiyonu, harici değerlendirme aracılığıyla öğretim kurumları ve programların iyileştirilmesine katkısı sebebiyle, kalite iyileştirmedir. Akreditasyonun fonksiyonu bunlardan birisi olsaydı, akreditasyon işi daha kolay olurdu. Fakat

akreditasyon bu iki fonksiyonu da yerine getirmek zorundadır. Bu durum ikileme düşüldüğünün bir göstergesidir.

Akreditasyon bir yandan tüketici güvencesi yaratarak kamuya hizmet ederken, diğer taraftan akredite edilen kuruluş veya programlara da bir meslektaş yaklaşımı ile program ve kuruluşları iyileştirmelerini isteyerek, iyileştirme fonksiyonunu gerçekleştirmektedir. Uluslararası ticarete mal ve hizmetlerin serbest dolaşımını gerçekleştirmek amacıyla yürütülen, “Ticarette Teknik Engellerin Kaldırılması” çalışmaları çerçevesinde akreditasyon hizmetlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır.

Akreditasyon hizmetleriyle; piyasaya arz edilen ürünlere ait test raporlarının ve kalite belgelerinin güvenilir olması ve uluslararası kabul edilebilir olması amaçlanmaktadır. Fakat bu hedefin gerçekleşmesi, akreditasyon sisteminin sağlam temellere dayanması ve uluslararası geçerlilikte tarafsız ve doğru kararlar alınmasına bağlıdır.

Akreditasyonun toplumun farklı kesimleri için farklı fakat birbirini tamamlayan ve önemli işlevleri yerine getirdiği görülmektedir. Öncelikle üniversitelerin kendileri ile ilgili düzenlemeleri başkalarına, mesela devlete, bırakmaksızın kendilerinin yapabileceğini, kendi kendilerini yönetebileceklerini gösterdikleri bir sistemdir. Messersmith ve Medsker’in düşüncesine göre de kuruluşların ve meslek gruplarının kendi kendilerini kontrol etme ve standartlar yaratma istek ve kabiliyetinin önemli bir örneğidir. Akreditasyon sistemini eleştirenler bile bu anlamda toplumsal bir boşluğu doldurduğunu kabul etmektedir. Diğer taraftan bir meslek grubunun, bugünkü ve ilerideki çalışanları ile ilgili olarak topluma güvence verme sorumluluğunu yerine getirme gayesidir. İlgili işi yapacak olanların, bugün ve ileride, toplumun o meslek grubundan beklentilerini yerine getirmek için gereken eğitimi alacaklarının göstergesidir (Dickey ve Miller, 1972). Akreditasyonu Osmanlı dönemindeki ahilik veya lonca teşkilatı anlayışına benzetmek yanlış olmaz. Nitekim lonca teşkilatında da amaç, eğitici, öğretici ve kontrol eden bölümleriyle ustaların gözetiminde mesleği ancak ehli olanların yapmasını sağlamak ve şikayetleri önlemektir (Topal, 2000).

Amerikan kamuoyunda akreditasyonun oldukça önemli iki fonksiyonu olmuştur. Birincisi, sahtekarlığı ve suistimali önlemektir. Belli başlı akreditasyon kurumlarının olmaması durumunda Amerikan toplumundaki yükseköğrenim müşterilerinin eğitim hizmeti sağlayıcılarının olası kötü niyetlerine karşı korunmaları söz konusu olmayabilir. İkinci önemli fonksiyonu ise, kuruluşlar arasındaki transferlerde akademik kredinin yeterli ölçüde standardizasyonunu güvence altına almaktır. Kuruluşların akademik değerlendirmeye olan yaklaşımları birbirinden son derece büyük farklılık gösterdiği için, "kredi"nin ne olduğu konusunda ortak bir anlayış ve terminoloji geliştirmek yönünden son derece önemlidir. Akreditasyonun bu ilk gayeleri günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

Rehberlik hizmeti veren merkezlerin yöneticilerine göre ise akredite olmakla elde ettikleri kazançlar şöyle sıralanabilir:

- Kredibilite, statü ve imajlarına katkı,
- Çalışan sayısını arttırma veya en azından muhafaza etmeye yardım,
- İdari anlayış veya desteği geliştirmeye yardım,
- Akreditasyonu gerçekleştiren kuruluştan ek kaynaklar için alınan yardımları kullanma olanağı,
- Öz değerlendirme raporu sayesinde, akredite olmak üzere başvuranlar güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlarlar.
- Politik avantajlar sağlar, çalışanın moralini yükseltir ve halkla ilişkilerde yararlıdır.

Akreditasyonun sağlayacağı diğer faydalar şu şekildedir (Dickey ve Miller, 1972; Sleden ve Porter'dan, 1977 Akt: Kells, 1988;YÖK,1999):

- İyi hizmet veren kurumların resmi olarak tanınmaları,
- Kurumu değerlendirecek bir sistemin yaratılması,
- Eylemlerin gelişimi için akreditasyonun hedefi teşkil etmesi,
- Personelin çalıştığı kurumla gurur duymasının sağlanması,
- Çalışanlar arasında iletişimin geliştirilmesi,
- Personel katılımının desteklenmesi,

- Çalışanın işe alınmasında fayda sağlaması,
- İşletme politikalarının belgelendirilmesinin sağlanması,
- Çalışmalarda yeterliliğin artırılması vb. dir.

1.2.5. Akreditasyonun Gerekliliği

Yükseköğretim sürecinin nitelikli olması, bilginin çağdaş, sürekli yenilenen ve değişime açık olması ile mümkündür. Bu nedenle eğitim programlarının bileşenlerinin ve hedeflere ulaşmada kullandığı yöntemlerin belli aralıklarla gözden geçirildiği bir değerlendirmenin yararları yadsınamaz. Öğrencilerin başarıları, mezun sayısı, iş bulabilen mezun sayısı, mezunların çalıştıkları iş yerleri gibi sistem çıktıları ile sistem süreci ilişkilendirilerek, sağlanacak geri bildirimler ile sistemin iyileştirilmesi sağlanabilir.

Ayrıca, küreselleşen bir dünyada, Avrupa Birliği ile entegrasyon politikalarını benimsemiş olan ülkemizin, eğitim kurumlarının da entegrasyona uygun bir hale getirilmesi, bu süreçte önemli aşamalardan birisidir. Üniversitelerin, hem eğitim öğretim ve akademik üretkenlik gibi temel işlevlerini nitelikli bir biçimde yerine getirebilmeleri, hem de Avrupa Birliği ile entegrasyonlarının mümkün olabilmesi için, “kalite güvencesi”nin sağlanması önemli bir gerekliliktir. Eğitimde kalite güvencesi ise üniversitelerin benimseyeceği, değerlendirme (assessment) ve akreditasyon yöntemlerinin bir arada kullanılması ile mümkündür.

Ulusal ve uluslararası akreditasyon, sadece kalite güvencesini elde etmek için bir amaç değil, aynı zamanda çağdaş eğitimi yakalamak ve korumak için gerekli değişimleri belirlemekte yararlanılabilecek bir araç olarak da düşünülmelidir.

1.3. Akreditasyon Kuruluşları

Uluslararası alanda farklı akademik alanlara yönelik incelemeler yapan önemli akreditasyon kurumları bulunmaktadır. Bunlar:

- ABET (The Accreditation Board for Engineering and Technology): ABD hükümeti tarafından mühendislik derecesi veren kuruluşları akredite etmeye yetkili tek kuruluştur. Türkiye’de Boğaziçi, İTÜ, Gazi, Bilkent ve ODTÜ'nün tüm mühendislik bölümleri ABET akreditasyon sürecinden geçmiştir.
- FEANI – (Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs) Avrupa Mühendisleri Birliği'nin meydana getirdiği bir akreditasyon kurumudur.
- Başta İktisadi ve İdari Bilimler olmak üzere sosyal bilimler için AACSB (American Assembly of Collegiate Schools of Business), EFMD (European Foundation for Management Development), FIBAA (Foundation for International Business Administration) ve ABS (Association of Business Schools) gibi akreditasyon kurumları bulunmaktadır. Özellikle işletme alanında en güçlü kurum AACSB'dir. Sabancı Üniversitesi ve Bilkent AACSB International akreditasyonuna sahiptir.
- ABD ve Kanada İlahiyat Fakülteleri Birliği ATS (The Association of Theological Schools), 1936 yılından bu yana ABD’de akreditasyon kurumu olarak kabul edilmektedir. Bu kurum YÖK tarafından da İlahiyat ve Din Bilimleri alanında akreditasyon kurumu olarak önerilmektedir.
- Tıp alanında ise LCME (Liaison Committee on Medical Education) ABD ve Kanada’daki Tıp Fakültesi eğitimlerini akredite etmektedir. Bunlar dışında NCFMEA (The National Commission for Foreign Medical Education and Accreditation) ve Eğitim Bakanlığı kanalı ile yabancı ülke Tıp Fakülteleri'nin standartlarının değerlendirilmesinde yardımcı olunmakta, ancak akreditasyon yapmamaktadır.
- Veteriner hekimlik eğitimi veren kuruluşların akredite edilmesinde, ABD ve Kanada’da, Amerika Veteriner Hekimlik Birliği, AVMA (American Veterinary Medical Association) 1946 yılından beri hem kendi ülkelerinde hem de diğer ülkelerde akreditasyon gerçekleştirmektedir. Avrupa’da ise, AB direktifleri çerçevesinde, 1994 yılından beri veteriner eğitim kurumlarının akreditasyonunu, Avrupa Veteriner Eğitim Kurumları Birliği, EAEVE (European Association of Establishments for Veterinary Education) yapmaktadır. Veteriner Fakültemiz, bu birliğin üyesidir ve akreditasyon için girişimler yapılmıştır.

Eğitim Bilimleri için, Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonuna yönelik olarak YÜK tarafından kapsamlı bir akreditasyon süreci tanımlanmış, bu süreç 1999 yılında YK – Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamındaki ‘‘ğretmen Eğitimi’’ dizisinin ‘‘Türkiye’de ğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon’’ isimli kitabında yayımlanmıştır.

Türkiye’de, bir akreditasyon yasası çıkmış olmasına karşın, henüz yüksek ğretim kurumlarında akreditasyona yönelik bir düzenleme öngörülmemiş, buna ek olarak eğitim kurumları için ulusal bir akreditasyon konseyi de kurulamamıştır. Bu sebeple, ulusal seviyede gerçekleştirilmesi söz konusu olmayan akreditasyon sürecinin, uluslararası akreditasyon kurumları tarafından gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

1.3.1. Akreditasyon Kuruluşunun zellikleri

Akreditasyon kurumu tescil edilmiş bir tüzel kişilik olmalıdır. Devlete ait akreditasyon kurumları, devlete ait bir kurum olma nitelikleri ile bir tüzel kişilik olarak mtala edilirler. Devlet, akreditasyon kurumu, devlete ait Uygunluk Değerlendirme Kurumu (UDK) ile herhangi bir menfaat atışması yaşamayacak Şekilde tanımlamaktan sorumludur. Bu Standard çerçevesinde mümkün olan akreditasyon kuruluşunun ‘‘tescilli tüzel kişilik’’ olduğu kabul edilir.

1.3.2. Akreditasyon Kuruluşunun Yapısı

Uygunluk değerlendirme kuruluşlarını akredite eden akreditasyon kuruluşlarının yapısı TS EN 17011 standardında şu Şekilde açıklanmıştır (TSE, 2006, s.5):

- Bir akreditasyon kurumunun yapısı ve işletilmesi, vermiş olduğu akreditasyonlara güven duyulmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Akreditasyon kurumu, akreditasyonun verilmesi, devam ettirilmesi, içeriğinin

genişletilmesi, daraltılması, askıya alınması ve geri çekilmesi dâhil akreditasyona ilişkin kararlarda yetkili ve sorumlu olmalıdır.

- Akreditasyon kurumu, uygulanabilirse sahiplerinin, adları farklı ise kurumu yöneten kişilerin adları dâhil, yasal statüsünün bir açıklamasına sahip olmalıdır.
- Akreditasyon kurumu, üst yönetiminin ve akreditasyon hizmetinin kalitesini etkileyebilecek akreditasyon kurumu ile diğer çalışanların görevlerini, sorumluluklarını ve yetkilerini belgelemelidir.

Akreditasyon kurumu, aşağıda belirtilen konuların her biri için üst yönetimden bir yetkili ve sorumluyu tanımlamalıdır:

- Akreditasyon kurumunun işletilmesine ilişkin politikaların geliştirilmesi,
- Politikaların ve prosedürlerin uygulanmasını denetlemek,
- Akreditasyon kuruluşunun malî işlerini denetlemek,
- Akreditasyon kararları,
- Sözleşmeye bağlı düzenlemelerin yapılması,
- Üst yönetim adına tanımlanan eylemleri üstlenecek komitelere veya bireylere gerektiği gibi yetki devredilmesi.
- Akreditasyon kurumu, akreditasyonla doğrudan ilgili konularda akreditasyon kurumuna tavsiyede bulunabilecek gerekli uzmanlara erişme olanağına sahip olmalıdır.
- Akreditasyon kurumunun, akreditasyon prosesine katılan komitelerin çalışma kriterlerine, görev ve sorumluluklarına ve atanmalarına ilişkin resmi kuralları olmalı ve katılan tarafları açıklamalıdır.
- Akreditasyon kurumu, yetki ve sorumluluk ilişkilerini gösteren yapının tümünü belgelemelidir.

1.4. TSE, TS EN ISO/IEC 17011 Uygunluk Değerlendirmesi

1.4.1. Tarafsızlık

Akreditasyon kurumu, işlemlerinin nesnelliğini ve tarafsızlığını koruyacak şekilde organize edilmeli ve çalıştırılmalıdır. Tarafsızlığın korunması ve akreditasyon kurumunun prensiplerinin ve temel politikalarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi için akreditasyon kurumu ilgili tarafların etkin katılımına olanak sağlayacak belgelenmiş ve uygulanan bir yapısı olmalıdır. Akreditasyon kurumu, ilgili taraflardan hiçbiri egemen olmaksızın, bütün ilgili tarafları dengeli bir şekilde temsil etmelidir.

Akreditasyon kurumu, akreditasyon hususunda her kararın, değerlendirmeyi yapanların dışındaki yetkin şahıslar ve komiteler tarafından alınmasını sağlamalıdır.

Akreditasyon kurumunun eylemleri danışmanlık hizmeti ile bağlantılı olarak açıklanmalıdır. Belirli personel veya danışmanlık hizmeti kullanıldığı sürece, akreditasyonun daha basit, hızlı ucuz kolay olacağı anlamına gelecek veya bunu ima edecek hiçbir beyanda bulunulmamalıdır. Akreditasyon kurumunun, akreditasyon işlemini etkileyebilecek tüm çalışanı ve komiteleri, nesnel olarak dinamikleştirmeli ve tarafsızlıklarını tehlikeye düşürecek uygunsuz ticarî, malî ve başka baskılardan bağımsız olmalıdır.

1.4.2. Gizlilik

Akreditasyon kurumu, akreditasyon işlemlerini yürütürken edindiği bilginin gizliliğini, komiteler ve kendisi adına faaliyet gösteren dış kurumlar ve bireyler de dâhil, akreditasyon kurumunun her düzeyinde korumak için gerekli düzenlemeleri bulunmalıdır. Akreditasyon kurumu, belirli bir UDK hakkındaki gizli bilgileri akreditasyon kurumu dışında, UDK'nun yazılı izni olmaksızın, kanunların bu bilgilerin açıklanmasının gerektiği haller dışında açıklamamalıdır.

1.4.3. Sorumluluk ve Finansman

Akreditasyon kurumu, eylemlerinden kaynaklanan sorumluluklarını karşılayacak düzenlemelere sahip olmalıdır. Bu duruma ek olarak eylemlerinin uygulanması için gerekli olan malî kaynaklara sahip olmalı bunu kayıtlarla ve/veya belgelerle göstermelidir. Akreditasyon kurumu, gelir kaynaklarını beyan etmelidir.

1.5. Akreditasyon Faaliyeti

Akreditasyon kurumu, ilgili standartlara, kılavuzlara veya diğer belgelere atıfta bulunarak akreditasyon eylemlerini net bir şekilde açıklamalıdır.

Akreditasyon, kamu yetkilileri, akreditasyon ve belgelendirme yapanlar ve sanayici tarafından teknik yeterlilik açısından uygunluk değerlendirme eylemlerinin nihai kontrolü olarak görülmelidir. Buna göre, imalatçının ürettiği ürünü/hizmeti, kalite sistemini veya çalışanı test eden veya belgelendiren kurumlar, bir üst makam olan Akreditasyon Kurumu tarafından belgelendirilir.

Belgelendirme faaliyetlerinde uygulanacak işlemler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır: Akreditasyon kurumu uygulama veya kılavuz belgeleri uyarlayabilir ve/veya bunların geliştirilmesine katılabilir. Akreditasyon kurumu, bu tür belgeleri gerekli yeterliğe sahip bireyler veya komiteler tarafından ve gerekli olduğunda ilgili tarafların da katılımı ile formüle edilmesini sağlamalıdır. Uluslararası uygulama veya kılavuzluk belgeleri elde bulunduğu, bunlar kullanılmalıdır.

Akreditasyon da izlenecek yolun ifadesini aşağıdaki açıklamalarla özetleyebiliriz;

- Sertifikasyon kurumu akreditasyon kurumuna başvurur. Akreditasyona başvurmuş olanlarla, akreditasyon sistemini açıklayan bir anlaşma imzalanır ve başvuranın şartları değerlendirilerek, akreditasyon kabul edilir.
- Değerlendirme, akreditasyon kuruluşu değerlendirmede sertifikasyon kuruluşu işletmeyi, sistemleri, usulleri, sertifikasyon değerlendirmeleri ve

kararlarını belirler. Değerlendirme ekibi; ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığını gösteren delilleri toplar. Değerlendirmenin sonunda, değerlendirme ekibinin bulguları hakkında, başvuran birey ile bir görüşme yapılır.

- Rapor, akreditasyon kuruluşu, değerlendirme ile ilgili bir rapor hazırlar. Raporun bir kopyası, yorumlaması için davet edilen, başvuran kuruluşa verilir. Raporda değerlendirme ekibi tarafından teşhis edilen uygulamalar tanımlanır ve düzenlenmiş eylem istekleri ortaya konulur.
- Uygun hitap etme, sertifikasyon kuruluşunun başvurusu akreditasyona kabul edilmeden önce, başvuran bireyin isteklerine doğru cevap vermesi gerekmektedir. Doğru seçeneklerin tespit edilmesinden sonra açıkça belirtilen zamanda, akreditasyon kabul edilebilir.
- Akreditasyon kararı, raporun temeli ve isteklerinin doğru cevap seçenekleri (eğer uygunsa) sonuçlarına göre yapılır. Akreditasyon kararları değerlendirmeyi yapan şahıs ya da insanlar tarafından ele alınmalıdır.
- Akreditasyon ve gözetim, akreditasyonun takibinde; akreditasyon kuruluşu sertifikasyon kuruluşunun herhangi bir isteğinin doğru olarak açıklanmasını sağlayan gözetimleri, akreditasyondan önce ortaya konmalı ve akreditasyonun gerekliliklerinin, devamının ve uyumunun sağlanması ve bunu takip eden doğru cevaplar açıklanmalıdır.

1.6. Dünyadaki Ticaret ve Uygunluk Değerlendirmesi Sistemleri

Dünyadaki ticaret ve uygunluk değerlendirme sistemleri Avrupa, Asya ve Avustralya ile Kuzey ve Güney Ülkeleri açısından incelenmektedir.

1.6.1. Avrupa

1.6.1.1. Avrupa Komisyonu

1950'lere kadar Avrupa Komisyonu kurulduğunda ve sonraki dönemde, ortak kararlarda; bazı yeni ürünlerin özellikleri, klasik yaklaşıma göre düzenlenmeye başladı. Bu neticeyle kullanılan direktiflerin teknik boyutu çok kapsamlı olup

yalnızca ticaretteki engelleri ortadan kaldırmak gayesiyle meydana getirilmiştir. Bu düzenlemelerden sorumlu olan ulusal yetkililer, ek olarak AB kararnamelerine göre de bilirkişi olarak atanmış olup kararların gelişiminden sorumluydular. Kararların opsiyonel olması ve ulusal kanunlar ile değiştirilebilmesinden ötürü bu işlem kolay hale gelmekteydi. Ulusal düzenlemeler geniş bir iç pazarda bulunan üye ülkeler tarafından tercih edilmekte idi. Buna rağmen; AB direktiflerine göre, tüm koşullara uyan bir ürün, tüm üye ülkelerde kabul edilmeliydi. Bu tarz bir yasa gayet fonksiyonel bir yapıdır ancak karar verme sisteminin yavaş gerçekleştirilmesinden ötürü, teknik gelişmelerle baş etmek söz konusu değildi.

1.6.1.2. Avrupa Akreditasyon Birliği (EA)

Avrupa Birliği, uygunluk değerlendirmesi için yeni kurallar ortaya attığında tercihen laboratuvar yeterliliğini ortaya çıkaran akreditasyon, belgelendirme ve muayene kurumları arasında, bir tür kalite güvence mekanizmasına gereksinim duymuştur. Avrupa Komisyonu; ister mecburi ister gönüllü olsun bu tip kurumlar arasında kalite teminatını sağlayacak bir sistem geliştirilmeliydi. Bundan dolayı, Avrupa Komisyonu, ulusal akreditasyon kurumlarını, birliklerine şekil kazandırmak, birbirlerinin eylemlerini görmek ve birbirlerinin mekanizmalarının eşitliğiyle ilgili anlaşmalar imzalamak amacıyla bir araya getirmiştir.

EA'nın ortaya çıkmasından önce Batı Avrupa Akreditasyon Laboratuvarlar Birliği (WELAC) ve Avrupa Belgelendirme Akreditasyon Kurumu (EAC) kuruldu. 1970'lerden beri Avrupa'daki kalibrasyon laboratuvarlarının akreditasyonu için zaten Batı Avrupa Kalibrasyon Birliği (WECC) isminde bir kurum vardı. Bu iki kurum, WECC ve WELAC, 1995 yılında birleşti ve Avrupa Laboratuvar Akreditasyon Birliğini (EAL) kurdular. Bunun ardından EAL ve EAC Kasım 1997'de birleşerek Avrupa Akreditasyon Birliğini (EA) kurdular. Bu gelişmelere paralel olarak; Avrupa 'da, belgelendirme kurumları ve laboratuvardaki kalite gelişimini teşvik etmek için EuraChem, EuroLab, IIOC, CEOC, IQNet, v.b bazı birlik ve teşkilatlar da kuruldu.

Dünyada ise, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin akreditasyon kurumlarının üye olduğu Avrupa Akreditasyon Birliği (EA), Avrupa Birliği bünyesinde, Uygunluk

Değerlendirme Kurumlarının bütün Avrupa'da ortak standartlara göre yapılandırılması, denetlenmesi ve gözetim altında tutulmasını sağlayan önemli bir oluşum olarak yer almaktadır. EA çoklu ve ikili anlaşma alanları ve ülke akreditasyon kuruluşlarının EA'ya üyelik tarihleri şunlardır:

- Kalibrasyon Laboratuvarı (Calibration laboratories)
- Personel Sertifikasyonu (Certification bodies, persons)
- Ürün Sertifikasyonu (Certification bodies, products)
- Test Laboratuvarı (Testing laboratories)
- Çevre Yönetim Sertifikasyonu (Certification bodies, EMS)
- Kalite Sistem Sertifikasyonu (Certification bodies, quality systems)
- Muayene Kurumları (Inspection bodies)

1.6.1.2.1. Amaçlar

Üye ülkeler arasında ve üye ülkelerin akreditasyon sistemleri arasında karşılıklı güveni kurmak ve daha sonra bu güvenin kalıcılığını sağlamak Avrupa Akreditasyon Birliği (EA)'nin en önemli gayesidir. Bu da birbirlerinin sistemlerini, belgelerini, kendi akredite edilmiş kurumlarının raporlarının denkliğini kabul eden anlaşmalar yaparak sağlanmaktadır.

Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK)'ın MLA kapsamı kalite sistem sertifikasyon, personel sertifikasyon, kalibrasyon, test, ürün sertifikasyon, EMS (ISO 14001 Çevre Yönetim Sistemi) sertifikasyonu ve gözetim bulunmaktadır. Türkak Ekim 2008 de EA MLA ürün sertifikasyon ve personel sertifikasyon konusunda içeriğini genişletmiştir.

Avrupa Akreditasyon Birliği (EA) aynı zamanda karşılıklı küresel birleşmeye ulaşmak için dünyadaki akreditasyon kurumlarının bölgesel gruplaşmalarını bir araya getirmek için de incelemeler yapmaktadır. EA'nın çok taraflı anlaşmalarını imzalayanlar, birçok ülkeden farklı akreditasyon kurumlarıyla test ve kalibrasyon alanında iki taraflı anlaşmalar imzalamışlardır.

Bu ülkelerden bazıları Hong Kong, Avustralya, Yeni Zelanda ve Güney Afrika'dır. EA çok taraflı anlaşmalarını imzalayanlar, belgelendirme alanında da IAF ile çok taraflı anlaşmalar imzaladılar.

1.6.1.2.2. Üyelik

EFTA ve ABülkelerinde veya EFTA ve AB'ye üye olmaya aday ülkelerde bulunan ulusal alanda tanınan akreditasyon kurumları, Avrupa Akreditasyon Birliği (EA)'ya tam üye olabilme olanakları bulunmaktadır. Diğer Avrupa ülkelerinde de onaylanan ulusal akreditasyon kurumları da aday üye olabilirler. EA'nın şu an 35 tam üyesi bulunmaktadır. Bu üyelere 33'ü Avrupa ülkesidir. Aşağıdaki tabloda mevcut tam üyeler görülmektedir.

Çizelge 1. Avrupa Akreditasyon Birliği (EA) Üyeleri

Üye Adı	Ülke
BMWA	Avusturya
BELAC	Belçika
BAS	Bulgaristan
CYS-CYSAB	Kıbrıs
CAI	Çek Cumhuriyeti
DANAK	Danimarka
EAK	Estonya
FINAS	Finlandiya
COFRAC	Fransa
DACH, DAP, DKD, TGA	Almanya
ESYD	Yunanistan
NAT	Macaristan
ISAC	İzlanda
INB	İrlanda
SINAL, SINCERT, SIT	İtalya
LATAK	Letonya
LA	Litvanya

Çizelge 1. (devamı)

ILNAS	Lüksemburg
NAB-MALTA	Malta
RVA	Hollanda
NA	Norveç
PCA	Polonya
IPAC	Portekiz
HAA	Hırvatistan
RENAR	Romanya
SNAS	Slovakya
SA	Slovenya
ENAC	İspanya
SWEDAC	İsveç
SAS	İsviçre
IARM	Makedonya Cumhuriyeti
TURKAK	Türkiye
UKAS	İngiltere

Kaynak:<http://www.european-accreditation.org/content/ea/members.htm>

(11.11.2011).

1.6.2. Asya ve Avustralya

1.6.2.1. Asya-Pasifik Akreditasyon Birliği (APLAC)

Asya Pasifikteki ulusal laboratuvar akreditasyon kurumlarının hızlı gelişimine ve bu kurumların bölgedeki iş birliğine olan büyük ilgisine yanıt olarak Asya Pasifik Akreditasyon Birliği (APLAC) kurulmuştur. Bu birlik tarafından kullanılan belgeler ISO Kılavuzlarına paralel biçimde tasarlanmıştır (özellikle ISO Kılavuz 25). Resmi örgütlenme 1995 yılında, birlikte yer alan ülkeler arasında imzalanan karşılıklı anlayış muhtırasıyla başlamıştır.

APLAC'ın kurulması girişimi esas olarak bölgedeki laboratuvar akreditasyonunu dünyada en iyi şekilde gerçekleştirmek, diğer bölgesel kurumlarla iş birliğinde kolaylık sağlamak, uluslararası alanda sesini duyurmak ve herhangi bir üye ülke tarafından akredite edilen laboratuvarların kullanımını ve kabulünü sağlamaktır.

1.6.2.1.1. Amaçlar

APLAC'ın resmi gayeleri Mutabakat Protokolü'nde (MOU) ifade edilmiştir. Esas hedefi bölgedeki laboratuvarların teknik yeterliliğine güveni sağlamak ve böylelikle laboratuvar test verilerinin doğruluğuna her üyenin inanmasını sağlamaktır.

Eskiden yapılmış anlaşmalarda bireysel ilişkilerin çok büyük bir rolü bulunmaktaydı ve bunlar genelde kısıtlı bir kullanım alanına sahipti. Genel kabul görmüş anlaşmalar artık bu tür ilişkilerle yürümemesine karşın; bu tür bireysel ilişkilerin tamamen unutulduğu anlamına gelmemektedir. Modern karşılıklı tanıma anlaşmaları; ciddi ve şeffaf bir şekilde yürütülen teknik yeterlilik incelemelerine dayanarak hazırlanmaktadır.

1.6.2.1.2. Üyelik

Bölgedeki tüm akreditasyon kurumları ve bu hususa ilgi duyan başka kurumlar APLAC'a üye olabilirler. APLAC'a; tüm APEC üyelerine ek olarak Hindistan, Sri-Lanka, Vietnam üyedir ve talep olması durumunda genel kurul, başka ülkeleri de aralarına kabul edebilir.

1.6.2.1.3. APLAC Çalışma Programı

APLAC'ın çalışma programı, 21. yüzyılın başlarında APEC'in serbest ticaret hedefini karşılayacak şekilde laboratuvar akreditasyon kurumları ağının kurulmasını sağlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. APLAC; karşılıklı tanıma anlaşmaları (MRA) çalışmaları için sağlam bir zemin sağlamak için öncelikle eğitim, bilgi alışverişi, uluslararası ve bölgesel irtibat ile beceri testleri gibi hususlara eğilmiştir. Bu faaliyetlerin en önemli hedefi ve temel gayesi; bölgesel akreditasyon kurumları

arasında ve APLAC ile diğer bölgesel birlikler arasında karşılıklı tanıma anlaşmaları geliştirmektedir.

1.6.2.2. Pasifik Akreditasyon Birliği (PAC)

Asya-Pasifik bölgesindeki ülkeler arasında ticaretin kolaylıkla yapılması amacıyla; akreditasyon kurumları ve diğer ilgili kurumların toplanmasıyla Pasifik Akreditasyon Birliği (PAC) ortaya çıkmıştır. Asıl hedefi; belgelendirmeyi uluslararası seviyede tanıtmak ve yönetim sistemleri, ürünler, hizmetler, personel ve diğer uygunluk değerlendirmesi programlarının kayıtlarını oluşturmaktır.

1.6.2.2.1. Amaçlar

PAC; çok taraflı karşılıklı tanıma gruplarının gelişimini teşvik etmekte ve eylemlerinin düzenli bir şekilde gözlemlemektedir. Böylelikle; yönetim sistemleri, ürünler, hizmetler, personel ve benzeri uygunluk değerlendirmesi programlarının akreditasyonun karşılıklı tanınmasına imkan sağlamaktadır. Eylemler, ilgili ISO kılavuzlarına uygun bir şekilde yürütülmektedir.

PAC ayrıca; bölgedeki akreditasyon kurumlarının gelişimini desteklemekte ve teşvik etmektedir. Böylelikle; akreditasyon kuruluşunun olmadığı ülkelerde akreditasyon hizmetleri için bir ön hazırlık yapılmış olmakta ve APEC'in bölgede karşılıklı tanıma hedefine ulaşmak için yaptığı çalışmalara da destek vermektedir.

1.6.2.2.2. Üyelik

PAC'ın Ocak 1996'da; Avustralya Kuzey Amerika ve Asya'da 17 tane üyesi vardı. PAC'a tam üyelik; Asya Pasifik Ekonomi Birliğine (APEC) üye ülkelerde kurulmuş ve çalışmakta olan; ürünler, hizmetler, personel yönetim sistemleri veya benzer programlarda hizmet sunan bütün akreditasyon kurumlarına açıktır. 1996 yılının Haziran ayında PAC yönetimi; PAC-MLA'sını hızlandırmak amacıyla IAF Karşılıklı Tanıma Doküman ve Prosedürlerini uygulamaya karar vermiştir. Bu uygulamanın nedeni PAC-MLA üyelerinin dünya çapındaki IAF-MLA ya da kabul

olmalarını ve böylelikle QSAR programına girebilmelerini sağlamaktır. PAC, IAF-MLA dokümanları ve prosedürlerinin gelişiminde IAF ile iş birliği yapmış ve bu prosedürler Haziran 1997'de uygulanmaya başlanmıştır. PAC'ın 6 üye akreditasyon kurumu PAC-MLA'ya katılmak için başvurmuş olup yine aynı altı kurum IAF-MLA'ya üye olmak için de başvuruda bulunmuştur. Pasifik Akreditasyon Birliği (PAC)'a üye olan akreditasyon kuruluşları aşağıdaki çizelgede verilmektedir.

Çizelge 2. Pasifik Akreditasyon Birliği (PAC) Üyeleri

Üye Adı	Ülke
JAS-ANZ	Avusturya
ANSI	Amerika
BoA/STAMEQ	Vietnam
NAC	Tayland
TAF	Chinese Taipei
SAC	Singapore
PAO (Philippines)	Filipinler
PNAC	Pakistan
EMA	Meksika
Standards Malaysia	Malezya
KAS (Korea)	Kore
KAB (Korea)	Kore
JASC (Japan)	Japonya
JAB (Japan)	Japonya
IAS Iran	İran
KAN (Indonesia)	Endonezya
NABCB (India)	Hindistan
HKAS (Hong Kong)	Hong Kong
CNAS (PR CHINA)	Çin
SCC (Canada)	Kanada

Kaynak: <http://www.turkak.org.tr/literat/mkl2.htm>, (15 Kasım 2011).

1.6.3. Kuzey ve Güney Amerika

1.6.3.1. Amerika Akreditasyon Birliği (IAAC)

Uygunluk değerlendirmesi kurumları aracılığıyla Kuzey ve Güney Amerika ülkeleri ya da ülke blokları arasında, ticari yatırımlarda kolaylık sağlamak için; akreditasyon, muayene, belgelendirme kurumları ile deney ve kalibrasyon laboratuvarları ve diğer ilgili kurumlar tarafından kurulan bir birlik Amerika Akreditasyon Birliği (IAAC)'tır. IAAC 1996 yılında 17 ülkeyi temsil eden 45 delegenin katılımıyla yapılan bir toplantıda kurulmuştur. Bu toplantıda Mutabakat Protokolü'nün (MOU) tam ve aday üyelerinin imzalarıyla, karşılıklı tanıma anlaşmalarının sağlanması için çalışmalar yapılmasına karar verilmiştir.

Tüm akreditasyon kurumları ve müşterileri; belgelendirme, akreditasyon ve deneylerle ilgili eylemlerini ISO kılavuzlarına göre gerçekleştirirler. IAAC 12 Kasım 2006 tarihinde ILAC (International Laboratory Accreditation Coop.) ile test ve kalibrasyon hususlarında, IAF (International Accreditation Forum) ile yine aynı tarihte Kalite Yönetim Sistemi çerçevesinde karşılıklı tanınma anlaşması yapmıştır.

1.6.3.1.1. Amaçlar

IAAC'nin hedefi akreditasyon sistemlerinin ve programlarının denkliğini esas olarak akreditasyon kurumları tarafından verilen akreditasyonların uluslararası düzeyde kabul edilmesini uluslararası akreditasyon ağıyla ve diğer bölgesel akreditasyon üye kurumlarla işbirliği halinde çalışarak hız kazandırmaktır. Ayrıca uygunluk değerlendirmesinin, deney ve kalibrasyon sonuçlarının uluslararası alanda kabul edilmesini sağlamaktır.

1.6.3.1.2. Üyelik

IAAC, Güney ve Kuzey Amerika'daki ülkelerden 10 tam üye ve 5 aday üyeye sahiptir.

1.7. Dünyadaki Akreditasyon Örgütleri

1.7.1. Uluslararası Akreditasyon Forumu (IAF)

Akreditasyon kurumlarıyla yönetim sistemleri, ürünler, hizmetler, personel ve diğer uygunluk değerlendirmesi yapan kurumların dünya birliği Uluslararası Akreditasyon Forumu (IAF)'dır. Asıl hedefi; dünyanın her yerinde geçerli bir uygunluk değerlendirme programı meydana getirmek ve akrediteli sertifikalar ile müşterilerin güvenmesini ve iş hayatındaki riski azaltmaktır. Akreditasyon, yetkili kurumun ve yetkiyi kullanan kişilerin tarafsızlığını garanti etmektedir. IAF üyeleri belgelendirme veya kayıt kurumlarının organizasyon, ürünler veya personel yönetiminde tanımlı bir standarda uyduklarını onaylamaktadır (uygunluk değerlendirmesi).

Ocak 1993'teki ilk kuruluş toplantısından bu yana IAF çalışma programını, üç tanesi resmi olmayan, her biri IAF temsilcilerinden meydana gelen çalışma gruplarının gayretleriyle devam ettirmektedir. Birinci grup, ISO/IEC kılavuzlarını vb. belgeleri yorumlayan belgeler hazırlamaktadır. İkinci grup ise çok taraflı anlaşmaları (MLA) yapmak için gerekenleri ve prosedürleri hazırlamaktadır. Üçüncü grup, birçok farklı hususla ilgilenmiş olup bunlar; çevre yönetim sistemleri kriterlerine işletmenin adaptasyonu için gerekli olanların tedarik edilmesi, satıcının tetkik belgelemesine güven, sistem standartlarının ve spesifik uygulamalarının tasarımı ve program veriminin değerlendirilmesi için bir ölçüm biçiminin tasarlanmasıdır. Çalışma gruplarının faaliyetleri ve sonuçları, hangi işlerin bittiğine ve yenilerinin yapıldığı ilk tarihe karar verilen ara-yıl genel toplantılarında gözden geçirilir. IAF kendisini MLA grup sorumluluğunun artan taleplerine rağmen yeniden nasıl yapılandırabileceği üzerinde durmaktadır.

1.7.1.1. Amaçlar

IAF'nun hedefleri;

- Aralarındaki çok yönlü anlaşmaları esas alarak üyelerin programlarının denkliğini sağlamak,

- ISO/IEC belgelerinin kullanımını ve gelişimini desteklemek,
- Bölgesel çok yönlü anlaşmaları teşvik etmek
- Üyeler arasında ve onlar tarafından akredite edilen kurumlar arasında güveni sağlamaktır.

1.7.1.2. Üyelik

IAF'ye tam üye olabilen kurumlar akreditasyon kurumları ve akreditasyon kurumlarının bölgesel gruplarıdır. IAF genel komitesinin kararları neticesiyle belgelendirme/kayıt sisteminin kullanımına veya geliştirilmesinde görev alan diğer örgütler de aday üye olabilirler.

1.7.2. IAF'a Üye Akreditasyon Kuruluşları

ANSI: American National Standards Institute

ANAB: American National Standards Institute - American Society for Quality National Accreditation Board LLC

BELAC: Belgian Accreditation Structure

BMA: Federal Ministry for Economic Affairs and Labor (Austria)

CAI: Czech Accreditation Institute, (Ceský Institut pro Akreditaci, o.p.s.)

DANAK: Danish Accreditation

DAC: Dubai Accreditation Center (United Arab Emirates)

BoA: Bureau of Accreditation (Vietnam)

DA: Directorate of Accreditation (Albania)

CNAS: China National Accreditation Service for Conformity Assessment

COFRAC: Comite Francais d'Accreditation (France)

ENAC: Entidad Nacional de Acreditacion (Spain)

DAR: German Accreditation Council (DAR)(on behalf of TGA and DAP)

EMA: Mexican Accreditation Entity, (Entidad Mexicana de Acreditacion)

ESYD: Hellenic Accreditation System S.A. (Greece)

FINAS: Finnish Accreditation Service

IAS: Iran Accreditation System

EGAC: Egyptian Accreditation Council

INAB: Irish National Accreditation Board
INDECOPI: National Institute for the Defense of Competition and Protection of Intellectual Property (Peru)
HKAS: Hong Kong Accreditation Service
INMETRO: National Institute of Metrology, Standardization and Industrial Quality (Brazil)
INN: Instituto Nacional de Normalizacion (Chile)
IPAC: Portuguese Institute for Accreditation
JIPDEC: Japan Information Processing Development Corporation - Information Management Systems Promotion Center (JIPDEC IMSPC)
KAB: Korea Accreditation Board
JAB: Japan Accreditation Board for Conformity Assessment
JAS-ANZ: Joint Accreditation System of Australia and New Zealand
KAS: Korea Accreditation System
JASC: Japan Accreditation System for Product Certification Bodies of JIS Mark
NA: Norwegian Accreditation
KAN: Accreditation Body of Indonesia (Komite Akreditasi Nasional)
MAURITAS: Mauritias Accreditation Service
NAA: National Accreditation Association of DPR of Korea
OLAS: Luxembourg Office of Accreditation
NABCB: National Accreditation Board for Certification Bodies (India)
NAC: National Accreditation Council of Thailand, The Office of
OAA: Organismo Argentino de Acreditacion (Argentina)
PNAC: Pakistan National Accreditation Council
PAO: Philippine Accreditation Office
SA: Slovenska Akreditacija (Slovenia)
PCA: Polish Centre for Accreditation
RENAR: Romanian Accreditation Association (Asociatia de Acreditare din Romania)
SAC: Singapore Accreditation Council
RVA: Dutch Accreditation Council (Raad Voor Accreditatie)
SANAS: South African National Accreditation System
SCC: Standards Council of Canada

SAS: State Secretariat for Economic Affairs (SECO), Swiss Accreditation Service
SNAS: Slovak National Accreditation Service (Slovakia)
SINCERT-FIDEA: Sistema Nazionale di Accreditamento degli Organsimi di
Certificazione e Ispezione - Italian Federation for Accreditation (Italy)
SWEDAC: Swedish Board for Accreditation and Conformity Assessment
Standards Malaysia: Department of Standards Malaysia
TURKAK: Turkish Accreditation Agency
TAF: Taiwan Accreditation Foundation (Chinese Taipei)
UKAS: United Kingdom Accreditation Service
TUNAC: Tunisian Accreditation Council (Conseil National d'Accréditation, CNA)

1.7.3. IAF ve Kalite Sistemi Değerlendirmesinin Tanınması (QSAR)

Kalite sistemi değerlendirme tanınması (QSAR) için bir program geliştirmek amacıyla ISO/IEC aracılığıyla IAF üyeleri davet edilmiştir. Bu duruma göre; bir ülkedeki akreditasyon kurumu tarafından verilen ISO 9000 belgesini, bu programda akreditasyon kurumu bulunan başka üye ülkeler de kabul etmelidir. IEC ve ISO bu programın ayrıntılarıyla ilgilenirken, IAF akreditörleri de onlara ISO/IEC akreditörleriyle yasa önünde aynı hakları tanıyacak kendi MLA değerlendirme sistemlerinin gelişimiyle ilgilenmektedir. IAF, Ocak 1998'de kalite sistemlerinin belgelendirilmesi durumunda ilk çok taraflı anlaşmasını imzalamıştır. Bu anlaşmayı; Asya, Afrika, Avrupa Avustralya ve Kuzey Amerika'dan 18 akreditasyon kurumu imzalamıştır.

1.7.4. Uluslararası Laboratuvar Akreditasyon Birliği (ILAC)

Dünyadaki laboratuvarların ve muayene kurumlarının akreditasyonu ile ilgilenen kuruluşlar topluluğu Uluslararası Laboratuvar Akreditasyon Birliğidir. Bundan dolayı ILAC uygunluk değerlendirmesi hususunda dünyadaki tüm işletmelerle bağlantı içindedir. Ondan ötürü, Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve Uluslararası Standardizasyon Örgütü (ISO) ile uzun zamandır bağlantıları bulunmaktadır.

1.7.4.1. Amaçlar

- İlgilenen tüm akreditasyon kurumlarının kendi sistemlerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve benzer gayeler içinde olan diğer ulusal, bölgesel ve uluslararası kurumlarla iş birliği yapmaktır.
- Laboratuvar akreditasyonlarının kullanımının teşvik edilmesi,
- Katılımcı akreditasyon kurumlarının işletim prosedürlerinin uyumlaştırılması,
- Karşılıklı tanıma anlaşmalarının gelişmesini ve kabulünü teşvik etmek,
- Bölgesel birliklerinin oluşumunu desteklemek ve aralarında yapılan işlerin gereksizce kopyalanmasını engellemeye çalışmak,
- Bilgi alışverişi için çeşitli metotlar planlamak ve bu metotların kalıcılığını sağlamak,
- Uluslararası standartların ve kılavuzların kullanımını geliştirmeye ve teşvik etmeye yardımcı olmak,

1.7.4.2. Üyelik

ISO/IEC kılavuzlarındaki koşulları gerçekleştiren, bundan dolayı çok disiplinli bir laboratuvar akreditasyon hizmeti yapabilen kurumlar tam üyelerdir.

Uygun akreditasyon sistemi geliştirme gayretinde olup akreditasyon deneyimi olmayan işletmeler ya da ekonomiler veya bu tip bir sistem kurma hedefinde olanlar, aday üye olarak ILAC'a katılabilirler.

ILAC, hedefleri kendi hedeflerine uygun olan uluslararası örgütlerle iletişim durumundadır. Bu noktada bu tip kurumlar için (BIPM, ISO, IEC, IAF, OIML ve DTÖ) bir üyelik kategorisi gerçekleştirmiştir. ILAC; uluslararası, bölgesel ve ulusal laboratuvarlar akreditasyonu kurumları için üyelik imkanı sağlamaktadır.

1.8. Yükseköğretimde Akreditasyon

1.8.1. Tanımı ve Unsurları

Yükseköğretim kurumu tarafından gerçekleştirilmekte olan herhangi bir programın, ulusal ve/veya uluslararası seviyede belirtilen performans kriterlerine (kalite, verimlilik, etkinlik v.b) sahip olduğunu göstermeyi amaçlayan ve böylelikle yüksek öğretime talepte bulunan kişiler ve ek olarak kamuoyunda güven yaratmaya yönelik bir sistem yükseköğretimde akreditasyondur. Akreditasyon, yükseköğretim kurumunun kendi kendini dönemsel olarak değerlendirmesine (kurumsal öz değerlendirme) ve yüksek öğretim kurumunun kurum dışı bağımsız akreditasyon ajansları tarafından dönemsel değerlendirilmesine fırsat tanıyan bir gönüllü kalite güvence aşamasıdır. Kısaca yükseköğretimde akreditasyon, akademik kalitenin iyileştirilmesi, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun aracıdır.

Yükseköğretim de akreditasyon kavramının unsurları ve temel özellikleri şunlardır (Atwell,1993; Blaunch,1969; Dinkey ve Miller 1972; CHEA, 1996; CHEA, 1998; CHEA, 2006 ve Schrya, 2006; Aktan ve Gencel, 2007):

- Akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun ve/veya programının genel olarak güvenilirliğini ve tanınmasını sağlayan bir sistemdir. Akreditasyon ile ilgili kurumun ya da programın belirli mükemmeliyet standartlarına sahip olduğunu belgeleyen uygun bir sertifikanın verilmesi sürecidir.
- Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının ve/veya programlarının performans standartları açısından kendi kendilerini değerlendirmelerine ve yetkili akreditasyon kurumlarınca dış değerlendirme yapılmasına olanak sağlar.
- Akreditasyon, kalite geliştirme dışında yükseköğretim kurumunda dürüstlüğü ve etik standartları yerleştirmeyi amaçlayan bir sistemdir.
- Akreditasyon kamusal otoritelere belirlenen düzenlemelerin aksine hükümet dışı kontrol mekanizmasının geçerli olduğu bir kendi kendine düzenleme sürecidir.

- Akreditasyonun, yapılması gönüllü (isteğe bağlı) bir faaliyettir, dışarıdan kamusal otoritelerden bu faaliyete dahil olması yönünde bir baskı ya da zorlama yoktur.
- Akreditasyon bir defaya mahsus yapılan bir işlem değildir, aksine uzun dönemlidir ve periyodik iç ve dış değerlendirmelere dayanır.
- Akreditasyon, yükseköğretim kurumunda kalitenin sürekli olarak gelişmesini amaçlayan bir aşamadır. Akreditasyon, kalite güvencesi sağlayan bir araçtır.
- Akreditasyon, bir kurumun belirli standartları karşılması ve bunları tutarlı bir şekilde devam ettirmesidir.
- Akreditasyon, akredite edilmiş bir kurum ve programların, önceden tespit edilmiş mükemmeliyet standartlarını karşılayacağı veya beklentileri aşacağını garanti eder.

1.8.2. Yükseköğretimde Akreditasyonun Amaçları

Yükseköğretimde akreditasyonun amaçları şunlardır (Aktan ve Gencel, 2007):

- Yükseköğretim kurumlarının hizmet sunduğu öğrencilere ve bütün paydaşlara eğitim-öğretimin kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesini vermek; öğrencileri ve paydaşları kalitesiz eğitim hizmeti veren kurumlar hususunda bilgilendirmek,
- Mezunların meslek hayatına girişlerinde ana standartları belirlemek,
- Eğitim-öğretim ve araştırmalarının niteliğini artırmak, sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirerek kaliteyi güvence altına almak,
- Öğrenci ve öğretim görevlilerinin kurumlar arasında akademik değişimi kolaylaştırmak,
- Diplomaların ve unvanların karşılaştırılabilirliğine yardımcı olmak
- En yüksek standartların garanti edilmesi gerektiğinde bir "mükemmeliyet etiketi" sağlamak ve karşılaştırma yapmayı ve üst düzey iş birliğini kolaylaştırmak,

- Yükseköğretim kurumlarının karşılıklı birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak
- Devlet yatırımları için yükseköğretim kurumlarının akreditasyon sürecinden geçmiş olmaları şartının aranması durumunda bu sürecin iyi işlenmesine araç olmak,
- Sınır ötesi yüksek öğretimin giderek yaygınlaştığı bir dönemde farklı ülkelerde devam ettirilen yükseköğretim kurumları ve programları hakkında hizmete talepte bulunanları bilgilendirmek; diğer bir ifadeyle eksik enformasyon probleminin kısmen yok etmek.

1.8.3. Yükseköğretimde Akreditasyonun Sağlayacağı Yararlar

Yükseköğretimde akreditasyon işlemlerinin ilgili yüksek öğretim kurumuna, öğrencilere ve bütün paydaşlara sağlayacağı faydalar bulunmaktadır. Yükseköğretimde akreditasyon, hesap verme ve saydamlık sorumluluğunun aracıdır. Akreditasyon kurumlarının en önemli özelliği saydam oluşudur, alınan kararları kamuoyuna bildirmekle yükümlüdür. Diğer taraftan hesap verebilirliğin sağlanması için kurumsal regülasyonlara dayalı bir yaklaşım yerine gönüllülük esasına dayalı ve hükümet dışı yaklaşımı benimsemektedir.

Akreditasyonun sağlayacağı faydalar şu şekildedir:

- Akreditasyon özel sektöre kaliteli insan gücü istihdamı açısından kolaylık ve güven sağlar. İşverenler, iş başvurusunda bulunan bireyin mezun olduğu okulun akademik kalite seviyesini kolaylıkla araştırabilirler ve bu onlar için güven oluşturur.
- Akreditasyonun sağladığı tanınma olanağıyla öğrenciler ve bütün paydaşlar eğitim kurumlarının mükemmeliyet standartlarını sağlayıp sağlayamadığı hususunda bilgi sahibi olurlar.
- Yüksek öğretim kurumlarının saygın bir kurum tarafından akredite edilmesi, veli ve öğretmenlerin okula yönelik güvenini artırır.

- Bazı ülkelerde yükseköğretim kurumlarına yapılacak devlet yardımı için akreditasyon ön şart olarak gereklidir. Dolayısıyla akreditasyon, devlet fonlarına erişim olanağı sağlar.
- Akreditasyon yükseköğretim kurumlarında çalışanlara sorunları ortaya koyma ve çözüm üretme olanağı verir ve personelin süreçlere katılımını teşvik eder.
- Akreditasyon, yükseköğretim kurumları arasında kredi transferi faaliyetlerini kolaylaştırır.
- Akreditasyon, kaliteyi güvence altına alır.
- Akreditasyon yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanlarının değişim programlarının uygulanmasını kolaylaştırır.
- Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında kurum içi iletişimi geliştirir,
- Akreditasyon, kuruma dışarıdan detaylı tarafsız bir değerlendirme olanağı sağlar.
- Akreditasyon, yüksek öğretimin uluslararasılaşmasını ve kültürler arası işbirliğini sağlar.
- Akreditasyon, kuruma, gelecekle ilgili planlama fırsatı sağlar,
- Akreditasyon, üst yönetime ve idarecilere önceliklerin tespitinde yol gösterir.
- Akreditasyon, kurum politikaların belgelendirilmesini ve prosedürlerin geliştirilmesini teşvik eder.
- Akreditasyon, kurumda tutarlı ve kapsamlı uygulamalar yapılmasına yardım eder.
- Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında mali yönetimin ve bütçe sürecinin iyileştirilmesine olanak sağlar.
- Akreditasyon, uluslararası derece ve diplomalar arasında uyum sağlar; derece ve diplomaların kalitesini ve geçerliğini karşılaştırmayı kolaylaştırır; ulusal ve kültürel değerlerin transferini destekler; Akreditasyon, ulusal eğitim sistemiyle uluslararası sistem arasında yaşanabilecek uyum problemlerini ortadan kaldırır.

1.8.4. Yükseköğretimde Akreditasyon Süreci

Yükseköğretim kurumları dönemin gereklerine adapte olmak ve topluma öncülük etmelidir. Son 20 yılda bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim, derslikler ve kütüphanelerin dışında alternatif bilgi kaynakları ortaya çıkarmıştır. Tüm bu gelişmeler çerçevesinde, yükseköğretim, dünyada çok önemli bir dönüşüm süreci yaşamıştır. Yaşanan bu gelişmeler, yükseköğretim kurumlarının sosyal ve ekonomik alanlarda rolünün gündeme gelmesini hesap verebilir ve şeffaf süreçler geliştirilmesini mecburi kılmaktadır. Yeni teknolojiler, eğitim ve araştırma alanında yepyeni platformların ve araçların kullanılması imkanları sağlamakta, üniversite mezunlarının farklı öğrenme metotlarını ortaya çıkarıp, uygulama ve ömür boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasının önemi artmaktadır. Globalleşen ekonomilerde yükseköğretime artan önemle birlikte, akademi ve iş dünyası arasındaki ilişki güçlenmekte, yükseköğretimde yaşanan rekabet, eğitimde kaliteyi vurgu yapmayı gerekli kılmaktadır.

Yükseköğretim kurumları, yükseköğretimde rol alan her birey bu sürecin mecburi kıldığı değişimlerin gerçekleştirilmesinde gayet göstermek mecburiyetindedir. Avrupa ülkelerinin Lizbon Süreci ile başlayan ve Bologna Süreci olarak halen süren hareketli ve etkin bir bilgi toplumu ve ekonomisi meydana getirmeyi hedefleyen, bu değişim radikal bir hızda yaşanmaktadır. Bologna Süreci, sürece üye ülkelerde karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanı meydana getirmeyi hedefler. Bu sebeple, Bologna Süreci uygun araçlar gösterdiğinden, Türk yükseköğretim sisteminin bu çerçevede yeniden yapılandırılması için, Türkiye de 2001’de bu sürece girmiştir.

Genel olarak akreditasyon sürecinde altı temel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar aşağıda özetlenmektedir:

- Yükseköğretim kurumlarına bağlı birimler (fakülteler, enstitüler vs.) tarafından hazırlanan, kendilerinin standartlarını karşılamak üzere nasıl çalıştıklarını açıklayan ve standartları karşılamada ne kadar başarılı oldukları ile ilgili kendi değerlendirmelerini içeren bir öz değerlendirme,

- İlgili yükseköğretim kurumunun ya da uygulanan kalitesini değerlendirmeye imkan sağlayacak bir standartlar kümesi,
- Ziyareti gerçekleştiren ekip tarafından hazırlanan, yükseköğretim kurumlarına bağlı birimlerin (fakülteler, enstitüler vs.) akreditasyonla ilgili standartları ne ölçüde karşıladığı hakkındaki ekip değerlendirmelerini ve programların akreditasyon durumu hakkındaki önerilerini içeren bir rapor,
- Ekibin raporunda önemli bir bilgiyi dikkate almaması ya da ziyaretin ardından ortaya önemli bir bilgi çıkması durumunda ziyaret edilen yüksek öğretim kurumlarına bağlı birimlerin (fakülteler, enstitüler vs.) üst yöneticileri tarafından yazılan bir cevap,
- Yükseköğretim kurumlarına bağlı birimlerden (fakülteler, enstitüler vs.) ve ziyareti gerçekleştiren ekipten elde edilen kanıtlara dayalı olarak yetkili akreditasyon kurumunun (ajansının) verdiği karar,
- Öz değerlendirme raporunun ve diğer belgelerin tetkiki, derslerin gözlenmesi ve tesislerin incelenmesi, öğrenciler, öğretim elemanları, dekan ve ilgili başka kişilerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi hususlarında eğitilmiş uzman meslektaşlardan meydana gelen bir ekip tarafından yapılan ziyaretlerdir.

Yukarıda da görüldüğü gibi akreditasyon belirli aşamaları kapsayan bir süreçtir. Akreditasyon sürecindeki aşamalar aşağıdaki şekildedir:

Standartların tespit edilmesi: Standartların tespit edilmesi aşamasında akreditasyon kuruluşu, bir yükseköğretim kurumunu ya da programını değerlendirmeye fırsat verecek mükemmeliyet standartlarını tespit eder.

Hazırlık ve öz değerlendirme: Hazırlık ve öz değerlendirme aşamasında da akreditasyon sürecine dahil olmayı tercih eden yükseköğretim kurumu, öncelikle mevcut süreç hakkında ön hazırlık çalışmaları yapar ve kurum içi öz değerlendirme (self-evaluation/self-examination) işlemlerini (SWOT analizi vs.) tamamlar. Akreditasyon arayışı içindeki yükseköğretim kurumu tarafından başarılarını ortaya koyan belgeler ve dokümanlar hazırlanır. Bu başarılar, akreditasyon kurumunun standartları doğrultusunda yazılı bir rapor olarak sunulur.

Dış değerlendirme ve ziyaret: Akreditasyon ajansı (kurumu) tarafından görevlendirilen uzman bireyler tarafından ilgili yükseköğretim kurumunun ya da

akredite edilmesi arzulanan programın performans standartları açısından konumu ve statüsü gözden geçirilir. Bu aşamaya “yerinde değerlendirme” (on site evaluation) ve “dış değerlendirme” (peer review) adı verilir. Birçok akreditasyon ajansında değerlendirme işlemleri alanında uzman akademik ve idari personel tarafından gerçekleştirilir. Gözetmenler (peer reviewers) tarafından yapılan ziyaretlere ilaveten birçok akreditasyon kurumu bir ziyaret ekibi tasarlanarak gözetmenler dışında ilgili yüksek öğretim kuruluşunun kalitesini denetleme ve gözetleme hususu ile ilgilenen paydaş grupların temsilcileri ile birlikte akreditasyon talebinde bulunan yükseköğretim kurumunu ziyaret eder.

İzleme: Yükseköğretimkurumu ya da programı belirli bir süre yakın izlemeye (monitoring) alınır ve istenen standartlara uygunluk sağlayıp sağlayamadığı gözlemlenir.

Akreditasyon kurumu tarafından kararın verilmesi: Önceki adımlar tamamlandıktan sonra akreditasyon kuruluşu, ilgili komisyonu toplayarak akreditasyona tabi kuruluşun ve/veya programın mükemmeliyet standartları açısından statüsünü onaylama veya reddetme kararı alır.

Periyodik gözden geçirme: Akreditasyon statüsünü alan ilgili yüksek öğretim kurumu ve/veya programı belirli periyodik dönemlerde yeniden dış değerlendirmeye (reevaluation/external review) tabi tutulur. Sürekli izleme ve değerlendirmenin (continious review) gayesi, akredite edilmiş kurumun gerekli standartları korumasını garanti altına almaktır.

Akreditasyon aşamasının iyi işlemesi için üç unsur gereklidir:

- Standartları iyi bilen, ziyaret için belirlenmiş bir protokolü izleyen ve standartlara dayalı olarak adil yargılara varan bir eğitilmiş uzman değerlendiriciler topluluğunun olması,
- Yaygın, anlaşılır ve desteklenen açık bir ulusal standartlar bütünüünün olması,
- Standartlara dayalı olarak kararlar verilmesini sağlayan bir karar oluşturma süreci işleten bir karar merciinin olmasıdır.

1.9. Yükseköğretimde Akreditasyon Standartları

Akreditasyonda standartlar, temel teşkil etmektedir. Bunlar, tasarlanacak sistemin gereklerini açıklamakta ve yüksek nitelikli eğitim programlarını geliştirilmesi amacıyla neler yapılması gerektiğini tespit etmektedir. Yükseköğretim programlarının akredite edilmesi için oluşturulmuş bir sistemde standartlar, bir yükseköğretim programının kabul edilebilir seviyede olduğuna karar verebilmesi için hangi unsurların programda bulunması gerektiğini göstermektedir.

Muhtelif akreditasyon kuruluşlarının oluşturduğu standartlar arasında tam bir birlik olmamasına rağmen yapılan değerlendirmeler genellikle akredite olacak bir eğitim kuruluşunun belirlenmiş ana standartları sağlaması gerekmektedir.

Yükseköğretim sürecinin nitelikli planlanması, bilginin çağdaş, sürekli yenilenen ve değişime açık olmasıyla söz konusudur. Bu sebeple, eğitim programlarının bileşenlerinin ve hedeflere ulaşmada kullandığı metotların belli aralıklarda incelendiği bu değerlendirmenin faydaları göz ardı edilemez. Öğrencilerin başarıları, mezun sayısı, iş bulabilen mezun sayısı, mezunların çalıştıkları iş yerleri gibi sistem çıktıları ve sistem süreci birbiriyle ilişki kurarak, sağlanacak reaksiyonlar ile sistem iyileştirilebilir. Eğitimde kalite güvencesi, üniversitelerin benimseyeceği, değerlendirme ve akreditasyon metotlarının birlikte kullanılması ile olmaktadır.

Çizelge 3. Akreditasyon Standartları

Öğrencilere Yönelik Standartlar	Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, Diğer eğitim kurumlarından gelen öğrencilerin aldıkları eğitimin eş değerliğinin sağlanabilmesi için gerekli düzenlemelerinin yapılması, Bütün öğrencilerin, programın gereklerinin tümünü yerine getirmelerinin sağlanması
Eğitim ve Öğretimin Amaçlarına Yönelik Standartlar	Yükseköğretim kurumunun misyonuna bağlı olarak ayrıntılı bir eğitsel amaçlar listesi oluşturması, Programın hedeflerine ulaşım ulaşamadığını sürekli olarak denetleyen ve bu şekilde ilgili tarafların değişen talepleri nedeniyle ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için programda yapılabilecek gerekli düzenlemelere olanak sağlayan süreçlerin oluşturulmasının sağlanması, Eğitim amaçlarını sağlayacak bir eğitim programı ve bu programı destekleyen süreçlerin oluşturulmasının sağlanması, Amaçların gerçekleştiğini gösteren ve bunları programın etkinliğini artırmak için kullanan, sürekli bir ölçme değerlendirme sisteminin kurulmasının sağlanması

Çizelge 3 (devamı)

Program Çıktıları ve Değerlendirmeye Yönelik Standartlar	Öğretim programı, programdan mezun olanların, aşağıda sıralanan bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalarını sağlamalıdır. Mesleki bilgileri uygulama alanına aktarabilme, Meslek için gerekli yaklaşım, yöntem, teknik ve modern araçları kullanabilme, Sorunları belirleme, formüle edebilme ve çözebilme, Mesleki uygulamalardaki çözümlerin küresel ve toplumsal boyutlarda etkisini kavrayabilme, Deney tasarlayıp yürütebilme ve sonuçlarını analiz ederek yorumlayabilme, Bir sistemi, öğeyi ve/veya süreci, belirli gereksinimler karşılayacak şekilde tasarlayabilme, Mesleki ve etik sorumlulukları kavrayabilme, Disiplinler arası takım çalışması yürütebilme, Etkin sözlü ve yazılı iletişim kurabilme, Yaşam boyu öğrenme gereksinimini kavrayabilme ve öğrenmeyi sürdürürebilme,
Öğretim Kadrosun Kalitesine Uygun Standartlar	Eğitim öğretim sürecinin en önemli ögesi olan öğretim üyelerinin; Ders programlarını nitelikli bir şekilde yürütebilecek, Öğrencilere yeterli miktarda danışmanlık hizmeti verebilecek ve onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek, Programın ilgili tarafları olan kamu ve özel kuruluşlar ile gerekli ilişkileri sürdürebilecek nitelikte ve sayıda olması gerekir. Öğretim üyeleri, programı değerlendirme ve gelişme açısından yeterli beceri ve eğitime sahip olmalıdır. Öğretim üyelerinin yeterlilikleri, genel olarak, eğitimleri, mesleki ve eğitici deneyimleri, iletişim kurma becerileri, daha etkin programlar geliştirmeye olan istekleri, akademik yeterlilikleri ve mesleki kuruluşlara katılımları ile ölçülür.
Altyapıya Yönelik Standartlar	Kurumda sınıflar, laboratuvar ve ilgili donanımların program amaçlarını sağlayacak düzeyde olması ve öğrenmeyi destekleyecek atmosferin sağlanması, Öğretim üyesi-öğrenci iletişimini sağlayıcı, mesleki gelişimi ve etkinlikleri artırıcı kolaylıkların bulunması gerekir. Programlar, öğrencilere yeni bilimsel ve eğitsel araçları öğrenme ve kullanma olanağı sağlamalıdır. Bilgisayar ve bilgi altyapısı, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarını desteklemeye ve program amaçlarını sağlamaya olanak tanımalıdır.
Kurumsal Destek ve Mali Kaynaklara Yönelik Standartlar	Kurumsal desteklerin ve mali kaynakların; Programın kalite ve sürekliliğini sağlaması, İyi yetişmiş öğretim üye kadrosunu çekerek, üniversitede tutabilmeye ve onların sürekli bir gelişim içinde bulunmalarını sağlamaya yeterli düzeyde olması, gerekir. Bunlardan başka, programların gerektirdiği olanakları elde etmek, idame ettirmek ve kullanabilmek için de yeterli düzeyde kaynak bulunmalıdır. Destek personel ve kurumsal servisler, program ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olmalıdır ve program amaçlarını sağlamaya olanak tanımalıdır.
Program Kriterleri	Her bir programın, alanı/disiplini için gerekli ve uygulanabilir olan temel ve özel ölçütleri karşıyor olması gerekir. Bu program ortaklaşa bir eğitim çabasına yönelikse, her ortak bileşen ayrı akredite edilmelidir. Lisansüstü programlar için kriterler lisans program kriteri ile aynıdır. Ancak lisansüstü akreditasyonda, lisans eğitimine ek bir yıllık eğitim ve/veya araştırma etkinliği aranır.

Kaynak:http://www20.uludag.edu.tr/~kurullar/RAK/kitap/metin.htm#_Toc51930503

(11.11.2011).

1.10. Dünyada Yükseköğretimde Akreditasyon Uygulamaları

İlk olarak ABD’de ortaya çıkan ve zamanla yaygınlaşan yükseköğretimde akreditasyon günümüzde ABD’de belli alanlarda uzmanlaşmış akreditasyon kuruluşları ile birlikte bölgesel seviyede çalışan akreditasyon kuruluşları da bulunmaktadır. Akreditasyon sistemi günümüzde ülkelere göre farklılık göstermektedir. Kimi ülkelerde “ulusal akreditasyon ajansı” bulunduğu belirtilmektedir. Avrupa’da ise yüksek öğretim çok uzun yıllar büyük ölçüde devlet tarafından gerçekleştirilen bir kamusal hizmet olarak kabul edildiğinden akreditasyona uzun süre gereksinim duyulmamıştır.

Günümüzde uluslararası alanda farklı akademik disiplinlere yönelik çalışmalar gerçekleştiren önemli akreditasyon kurumları aşağıda sıralanmaktadır:

- Başta İktisadi ve İdari Bilimler olmak üzere sosyal bilimler için AACSB (American Assembly of Collegiate Schools of Business), EFMD (European Foundation for Management Development), FIBAA (Foundation for International Business Administration) ve ABS (Association of Business Schools) gibi akreditasyon kurumları bulunmaktadır. Özellikle işletme alanında en güçlü kurum AACSB’dir.
- Veteriner hekimlik eğitimi veren kuruluşların akredite edilmesinde, ABD ve Kanada’ da, Amerika Veteriner Hekimlik Birliği, AVMA (American Veterinary Medical Association) 1946 yılından beri hem kendi ülkelerinde hem de diğer ülkelerde akreditasyon gerçekleştirmektedir. Avrupa’da ise AB direktifleri doğrultusunda, 1994 yılından beri veteriner eğitim kurumlarının akreditasyonunu, Avrupa Veteriner Eğitim Kurumları Birliği, EAEVE (European Association of Establishments for Veterinary Education) yapmaktadır.
- ABET (The Accreditation Board for Engineering and Technology- Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu) ABD hükümeti tarafından mühendislik derecesi veren kurumları akredite etmeye yetkili tek kurumdur.

- ABD ve Kanada İlahiyat Fakülteleri Birliği ATS (The Association of Technology Schools), 1936 yılından bu yana ABD’de akreditasyon kurumu olarak kabul edilmektedir.
- Tıp alanında ise LCME (Liaison Committee on Medical Education) ABD ve Kanada’daki Tıp Fakültesi eğitimlerini akredite etmektedir. Ayrıca NCFMEA (The National Commission for Foreign Medical Education and Accreditation) ve Eğitim Bakanlığı kanalı ile yabancı ülke Tıp Fakülteleri’nin standartlarının değerlendirilmesinde yardımcı olunmakta, ancak akreditasyon yapılmamaktadır.
- FEANI - (Fédération Européenne d’Associations Nationales d’Ingénieurs) Avrupa Mühendisleri Birliği’nin oluşturduğu bir akreditasyon kuruluşudur.

1.10.1. ABD’de Akreditasyon Uygulamaları

ABD’nde yükseköğretim kuruluşlarının işlemlerini doğrudan onaylayan ve denetleyenmerkezi bir kurum bulunmamaktadır. ABD Eğitim Bakanlığı (USDE) ve eyalet hükümetlerinin belirli denetim eylemleri bulunmakta bunun dışında, ABD’de yüksek öğretim kuruluşları geniş bir bağımsızlık ve özerklik ile işlemlerini devam ettirmektedir. Bu ülkede yüksek öğretim kuruluşlarında kalite güvence standartları özel ve kar amacı gütmeyen akreditasyon kuruluşları tarafından gerçekleştirilmektedir (Eaton, 2006).

ABD’de genel olarak iki tür akreditasyon uygulamaları bulunmaktadır: Birincisi “kurumsal akreditasyon” dur. Kurumsal akreditasyon 2 ve 4 yıllık özel veya kamuya bağlı bütün yükseköğretim kurumlarını veya yüksek öğretimde belirli bir amaca yönelik kurumları (kariyer geliştirme enstitüleri gibi) içermektedir. Bölgesel ve ulusal akreditasyon ajansları kurumsal akreditasyonla ilgilendir. ABD’de 6 adet bölgesel akreditasyon ajansı bulunmaktadır.

İkincisi de program temelli olarak yürütülen eylemlerdir. Bu akreditasyon eylemleri özel ve profesyonel akreditasyon kuruluşları tarafından yürütülmekte olup gayesi belirli bir yükseköğretim programı temelinde verilen eğitimin ilgili alanda pratik hayatın gerektirdiği beklentileri karşılamaya yönelik olup olmadığını

belirlemek ve onaylamaktır. Uzmanlaşmış akreditasyon ajansları hem kurumsal, hem de program temelli kurumlar olarak çalışırlar. Mesela ABD’de İngilizce Dil Eğitim Programı Akreditasyon Komisyonu (The Commission on English Language Program Accreditation CEA) hem program, hem de kurumsal temelli uzmanlaşmış bir kurumdur.

ABD’de eğitim kurumları ve programları, akredite olabilmek için bir dizi süreçten geçerler. Bu süreçlerde şu aşamalardan meydana gelmektedir: Öncelikle ilgili akreditasyon kuruluşunun standartlarına yanıt vermek üzere detaylı bir çalışma yaparlar. Bir gözetmen grubu tarafından kısa süreli bir alan ziyareti yapılır. Ardından akreditasyon kararını verecek olan bir kurul veya komisyon tarafından dış değerlendirmeye tabi tutulurlar.

Akreditasyon kuruluşları da politikaların prosedürlerin ve standartlarının değerlendirildiği bir tanınma sürecine girer. Bazı kuruluşlar ABD Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmak üzere başvuruda bulunur. Bakanlığın düzenlemeleri, akademik personel, müfredat, öğrenci hizmetleri mali ve idari kapasite, öğrenci başarısı, gibi özel alanlarda belirli standartların sağlanmasını gerektirir. Akreditasyon kuruluşlarının tanınmasının bir diğer yolu da Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council on Higher Education Accreditation-CHEA) aracılığıyla olur. Bu konsey; ulusal ve bölgesel seviyede, belli uzmanlık alanı temelinde faaliyet gösteren akreditasyon kurumlarını tanıy, gönüllü akreditasyon ve kalite güvencesini sağlar.

Bunlara ek olarak kısa ismi ASPA (Association of Specialized and Professional Accreditors) olan bir akreditasyon birliği de akreditasyon kuruluşlarının tanınması şeklinde bir hizmet vermektedir. ASPA’nın misyonu, eğitim kalitesi alanında üyelerini temsil etmek olup akreditasyon kuruluşlarının iyi uygulamalar, bilgi, beceri ve etik değerler hususunda gelişmelerini sağlamaktır.

ABD’de Eğitim Bakanlığı ve Council for Higher Education Accreditation (CHEA) tarafından çalışmaları onaylanan başlıca bölgesel akreditasyon kuruluşları aşağıda belirtilmektedir:

- Middle States Association of Schools and Colleges (MSA) Commission on Higer Education
- Southern Association of Colleges and Schools (SACS) Commission on Coleges
- New England Association of Schools and Colleges, Commission on Institutions of Higer Education (NEASC-CIHE)
- Western Association of Schools and Colleges, Accrediting Commission for Community and Junior Coleges (WASC-ACCJC)
- New England Association of Schools and Coleges, Commission on Technical and Career Institutions (NEASC-CTCI)
- Western Association of Schools and Colleges, Accrediting Commission for Senior Coleges and Universities (WASC-ACSCU)
- Northwest Commission on Colleges and Universities (NWCCU)
- North Central Association of Colleges and Schools, The Higer Learning Commission (NCA-HLC)

ABD’de akreditasyon tanınmış, özel ve kar amacı gütmeyen 81 adet kuruluş tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar ortalama 7.000 kurumda 18.000 programı akredite etmektedir. 2004-2005 akademik yılı içinde akreditasyon kuruluşları yaklaşık 70 milyon dolar harcama yapmıştır. Bu masraflar büyük ölçüde kuruluşlardan ve programlardan sağlanan akreditasyon gelirleriyle karşılanmıştır. Bu süreçte 650 ücretli personel dışında yükseköğretim kurumlarından, iş dünyasından ve kamu kurumlarından toplam 16.000 gönüllü görev almıştır.

1.10.1.1. Amerika’da Yükseköğretimin Yapısı

İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişen ABD yüksek öğretim sisteminin ana gayesi topluma hizmet etmektir. Burada denilen toplum merkezli görüş, Fransız devletçi yaklaşımdan ve Avrupa’daki bilim ve akademisyen merkezli Humboldt sisteminden son derece farklıdır. Üniversite finansmanının önemli ölçüde öğrenciye bağlı olması sebebiyle, pazar yönlü olma ABD üniversitelerinin önemli bir vasfıdır. ABD toplumunun üniversiteye bakış açısı üç B (The biggest, the brightest and the best) en büyük, en parlak ve en iyi olarak tarif edilmektedir (Srikanthan 1999). ABD

eğitim sistemi, Avrupa kadar eski bir gemiŖe sahip olmamasına karŖın ađdaŖ Ŗlkelerin eğitim sistemlerini önemli ölçüde etkilemiŖtir. Yıkılan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'ndeki Bağımsız Devletler Topluluğu da ABD modelini kullanmaya baŖlamıŖtır. Avrupa Konseyi'nin etkinliklerinde Avrupa'nın ABD'ye karŖı kendi modellerini koruma ve geliŖtirme çabaları görülmektedir (Köksoy, 1998). ABD, yükseköğretimde kalite uygulamaları yönünden Avrupa'ya göre önemli farklar göstermektedir. ABD eğitim sisteminin kuruluŖ ve geliŖmesindeki yapısal farklılık bu neticeyi oluŖturmuŖtur. 21. yüzyılın baŖlarında globalleŖen dünyada ABD, Avrupa ve diğer Ŗlkelerdeki sistemlerde de bir uyum gösterme ve iŖ birliği anlayıŖının hızla ortaya çıktığı da belirtilebilir. Amerika yükseköğretiminin kalite uygulamaları ve iyileŖtirme yönünden en önemli vasfı, bir kalite iyileŖtirme aracı olarak akreditasyonun gemiŖte baŖlamıŖ olması, belirgin ve etkin bir yöntem olarak geliŖmiŖ olmasıdır (Rehber, 2002).

II. Dünya SavaŖı sonrası, özellikle ilk 20 yılda, Amerikan Ŗniversiteleri, sonra da süren, ivme ile çoğalma ve yeni program ve yaklaŖımlar geliŖtirme süreci geirmiŖlerdir (Bonser, 1992). Bu hızlı geliŖme sürecinde eğitim kurumları program geliŖtirmeye devam etmiŖlerdir. Bu yıllarda, Avrupa'daki köklerin etkisi olmuŖtur. BaŖta, ABD'de kültürün sahibi, birbirini tanıyan bireylerin oluŖturduđu Ŗniversite alanında, aile ortamında belirli bir misyonu paylaŖan bir yapı hakim iken, Ŗu anda da olduğu gibi, yarıŖma Ŗeklinde yaŖandıđı ifade edilmektedir. Fakat 1960'lardan itibaren bu yapı deđiŖme gstermiŖtir.

1.10.1.2. ABD'de Yükseköğretimde Akreditasyon

ABD'de akreditasyon kurumları yükseköğretimdeki artıŖ ve yeni alıŖma alanlarının çıkması ile geliŖmiŖtir. ABD'de 1885'te kurulan ilk bölgesel akreditasyon ajansında, ilk 1910'da akreditasyon yapılmıŖtır (Kısakürek, 2007). İlk uzmanlaŖmıŖ akreditasyon ajansı 1907'de tıp alanında aılmıŖtır. ABD'de yükseköğretimde akredite edilen kuruluŖ veya program sayıları zamanla artmakta ve akreditasyon kurumları sık sık deđiŖmektedir.

ABD’de üç tür akreditasyon yapısı söz konusudur:

Bölgesel Akreditasyon Kurumları: Devlet, özel kar amacı güden veya gütmeyen, iki ve dört yıllık yükseköğretim kuruluşlarını akredite ederler. ABD’de altı adet bölgesel akreditasyon kurumu bulunmaktadır. Bölgesel akreditasyonda bütün kurumsal etkinlikler ayrıntılı gözden geçirilmektedir.

Ulusal Akreditasyon Kurumları: Özel veya devlet kar amacı güden ve gütmeyen kuruluşların akreditasyonunu gerçekleştirirler. Burada genellikle tek bir gayeye yönelik kuruluşlar, uzaktan eğitim veren kolej ve üniversiteler ve dini temelli vakıf okullarının akreditasyonu mevcuttur.

Mesleki (Uzmanlaşmış) Akreditasyon Kurumları: Tek bir programın akreditasyonundan sorumlu kurumlardır. ABD’de akreditasyon süreci 1-2 yıldan 10 yıla kadar değişebilen bir süre için gereklidir. Kuruluşun ön kabul alması akredite edildiği anlamına gelmemektedir.

Akreditasyon sürecinde önemli olan beş konu şunlardır:

Öz-değerlendirme: Kuruluş ya da programlar, akreditasyon kurumunun belirlediği standartlar kapsamında bir öz-değerlendirme raporu oluştururlar.

Meslektaş değerlendirmesi: Kuruluş ya da programın akreditasyona uygunluğu öncelikli olarak alandaki yöneticiler ve meslektaşlar tarafından incelenmektedir. Burada aynı meslek grubundan bireyler öz-değerlendirme raporlarını ve program/kuruluş değerlendirirler.

Alan ziyareti: Akreditasyon kurumu program ya da kuruluşun akreditasyonu için meydana getirdiği bir ekibi gözlem yapmak üzere kuruluşa iletmektedir. Burada ziyaretin ayrıntılarını kurumun öz-değerlendirme raporu belirlemektedir. Ziyaret ekibinde alan ihtisasçılarının yanı sıra, yükseköğretimle ilgili akademisyen olmayan bireylerde bulunabilir. Ekip üyeleri gönüllüler arasından seçilmekte ve genellikle bir ücret ödenmemektedir.

Akreditasyon kuruluşunun değerlendirilmesi: Akreditasyon kurumu, akreditasyonuna, düzeltme veya red kararı verebilir.

Gözden geçirmenin sürekliliği: Program ya da kuruluş belli aralıklarla akreditasyona uygunluk açısından incelenir. İnceleme sürecinde öz-değerlendirme raporlarının belirlenen standartlar kapsamında tekrar hazırlanması gerekmektedir.

1.10.1.3. ABD’de Akreditasyon Kuruluşlarının Tanınması

Akreditasyon kurumları belli aralıklarla öz-değerlendirme yapmaktadırlar. Kurumlar, akreditasyon süreçlerinin tanınması için dış değerlendirme yapmaktadırlar. Akreditasyon kurumlarının tanınması Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi (CHEA) gibi başka bir özel kurum ya da Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (USDE) ile gerçekleştirilir. Akreditasyon süreci devlete bağlı olmamasına karşın akreditasyon kurumlarının tanınması devletin sorumluluğu altındadır. CHEA akreditasyon kurumlarının tanınmasıyla ilgili beş standart üzerinde durmuştur. CHEA tarafından tanınan akreditasyon kurumları on yıllık aralarla tekrar akredite edilirler fakat beş yılda bir de kuruluş ya da programın ara rapor oluşturması istenir. Değerlendirme CHEA tarafından meydana getirilen ve kuruluş temsilcileri, akreditasyon kurumları ve kamu temsilcilerinden oluşan “Tanınma Komitesi” aracılığı ile gerçekleştirilir. Komite, akreditasyon kurumunun ortaya çıkardığı öz değerlendirme raporuna göre inceler ve gerekli görürse alan ziyareti gerçekleştirerek kurumun tanınması ile ilgili bir karara varır. Komite incelemeleri neticesinde akreditasyon kurumunun tanınması ya da tanınmaması gerekliliği konusunda CHEA’ya görüş bildirir.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bakanlığı standartları ise kuruluş ya da programın kalitesi hususuna vurgu yapmaktadır. USDE, kuruluş ya da programın federal fondan, öğrenci yardım fonlarından ya da diğer federal programlardan faydalanabilmesi için yeterli seviyede kaliteye sahip olup olmama durumunu değerlendirir. USDE, akreditasyon kurumunun öğrenci başarısı, programlar, fakülte, imkanlar mali ve idari kapasite, öğrenciye sunulan imkanlar gibi belli alanlarda belirlediği standartları ne kadar karşılayabildiğini gösterir.

Akreditasyon kurumunun USDE tarafından tanınması beş yıl süreyle geçerli olur. USDE çalışanları tanınma sürecinde akreditasyon kurumunun yazılı raporu ve alan ziyaretlerinden faydalanır.

ABD’de pek çok akreditasyon kurumu USDE ve CHEA tarafından tanınmaktadır, fakat bu iki kurumdan da tanınma almamış akreditasyon kurumları da bulunmaktadır. Akreditasyon kurumlarının USDE ve CHEA tarafından tanınırlık almak istemelerinin sebepleri şu şekildedir (Eaton, 2005):

- CHEA tarafından tanınma ise akreditasyon kurumları arasında akademik uygunluk sağlayarak program ya da kuruluşun ulusal yükseköğretim kuruluşları arasında saygınlığını artırmaktadır.
- USDE tarafından tanınırlık alınması kuruluş ya da programların federal öğrenci fonundan faydalanabilmesini sağlamaktadır.

1.10.2. Avrupa’da Akreditasyon Uygulamaları

Avrupa’da akreditasyon ve kalite güvence sistemleri henüz oluşma ve gelişme safhasındadır.

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) Avrupa seviyesinde resmi bir akreditasyon sürecini büyük ölçüde düşünmektedir. Diğer taraftan, Avrupa Akreditasyon Konsorsiyumu (The European Consortium for Accreditation: ECA) ismi verilen bir girişim bulunmaktadır.

Avrupa Akreditasyon Konsorsiyumuna göre akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun ya da yüksek öğretim programının belirli standartlara sahip olduğunu gösteren bir formel ve bağımsız karardır.

Yükseköğretimde Kalite Güvencesine Yönelik Avrupa Ağı (The European Network for Quality Assurance: ENQA), ulusal kalite güvence ajanslarını bunlar arasında tecrübe ve bilgi paylaşımı sağlamayı amaç edinmektedir. Ancak henüz ulusal değerlendirmelerin neticelerini uluslararası alana aktaramamaktadır.

1.10.3. Avustralya’da Yükseköğretimde Akreditasyon

Avustralya’da 1993’de devlet, “Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Komitesi” (CQAHE) ortaya atmıştır. 1993’den 1995’e kadar etkin olan bu komite her üniversiteyi ziyaret etmiş ve görüşmeler yapmış ve bu görüşmelerdeki temel tema öğretim sürecinin kalitesini oluşturmuştur (Anderson ve diğerleri, 2000). Bu üç yılın sonunda komitenin çalışmaları çok zaman alan bir süreci gerektirmesi sebebiyle bitirmiştir.

Avustralya’da yükseköğretimde kalite güvencesi Avustralya hükümeti, eyalet yöneticileri ve yükseköğretim sektörü temsilcilerinin güçlü bir şekilde iş birliği içinde olmalarına dayanır. Avustralya yükseköğretimine kalite güvencesi ile ilgili raporları ve denetimi kar amacı gütmeyen ve bağımsız “Avustralya Üniversiteleri Kalite Ajansı” (AUQA) yürütmektedir.

Avustralya’da bütün eyalet ve bölgelerde ortak akreditasyon süreçleri ve ölçütleri kullanılarak bağımsız değerlendirme süreçleri işletilmektedir.

1.10.3.1. Avustralya Üniversiteleri Kalite Ajansı (AUQA)

Avustralya Üniversiteleri Kalite Ajansı (AUQA), Avustralya yükseköğretiminde denetimi ve kalite güvencesini sağlamak için oluşturulmuş bağımsız, kar amacı gütmeyen ulusal bir kurumdur. AUQA Avustralya Eğitim Bakanlığı tarafından Mart 2000’de faaliyete geçmiştir. AUQA’nın sorumlulukları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

- Avustralya üniversitelerinin, kendi kendini akredite eden yükseköğretim kuruluşlarının ve eyalet, bölge akreditasyon ajanslarının denetimlerini düzenlemek
- Bu denetimlerden alınan sonuçları yayımlamak

- Denetim sonunda üniversite dışı yükseköğretim kurumlarının derecelerinin tanınması ve yeni üniversitelerin tanınması ile ilgili görüş bildirmek
- Denetim süreci sonucunda, Avustralya yükseköğretiminin ve kalite güvencesi sisteminin uluslararası alandaki konumu ve standartlara ilişkin görüş bildirmek
- AUQA beş yıllık aralarla denetim yapar.
- Denetimler öz değerlendirme raporuna ve alan ziyareti sırasındaki denetim paneline dayanılarak oluşturulur.

Her bir AUQA denetim raporu, bulguların özeti, teyitler, tavsiyeler ve bir dizi önerilerden ibarettir. Denetim raporu, üniversitelerin aşağıdaki konulardaki kalite güvencesi politikalarını ve süreçlerinin etkililiğini ve uygunluğunu belirler:

- Öğrenme ve öğretme
- Araştırma ve araştırma eğitimi
- Topluma hizmet programı
- Uluslararası ilişkiler
- Çalışanlar ve çalışan hizmetleri
- Yönetim ve altyapı

Denetim raporlarının sonuçlarını dikkate almak, ilgili kuruluşun sorumluluğu altındadır. Denetim sonucunun olumsuz olması durumunda kurumun devlet tarafından maddi desteği olumsuz yönde etkilenmektedir.

AUQA akreditasyon kurumları ve üniversitelerin akreditasyonu ile ilgilenen bir üst kuruluştur ve üniversitelerdeki öğrenciler, çalışanların önerileri ve görüşleri ilgi alanı dışındadır. Bu hususlar akreditasyon kurumlarının sorumluluğu altındadır. AUQA, bütün Avustralya üniversiteleri ve akreditasyon kurumları için denetim gerçekleştirir.

1.10.4. Japonya’da Yükseköğretimde Akreditasyon

Üniversiteler Japonya’da yedi yıl arayla bir değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeyi Eğitim, Bilim, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tarafından akredite edilmiş bir değerlendirme kuruluşu yapar. Üniversiteler Akademik Derece ve Değerlendirme Ulusal Kurumu (NIAD-UE) gibi bazı özerk kuruluşlarda bu değerlendirmeyi gerçekleştirmektedir. Üniversiteler, kendilerini değerlendirecek olan akreditasyon kuruluşunu kendileri seçerler. Japonya’da 1996’da üniversite akreditasyonunda yeni bir sistem uygulamaya konulmuştur. Bu sistem akreditasyona başvuruda bulunan üniversitenin öz değerlendirmesini gerektiren bir sistemdir. 1996’dan beri 300 üniversite akredite edilmiştir (JUAA, 2006).

2000 yılından önce Japonya’da yükseköğretimde kalite kontrol sistemi dört ana hususta toplanabilir (Akiyoshi, 2002):

- Japon Üniversite Akreditasyon Birliği (JUAA) tarafından akreditasyon, Yükseköğretim kurumlarının ayrı ayrı öz değerlendirme yapması,
- Devlet tarafından denetim, onay,
- Farklı mesleki kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen akreditasyon.

Devlet tarafından onay, denetim: Japon yükseköğretim yasasına göre, yükseköğretimin kalitesi devletin sorumluluğu altındadır. Bu durumda eğitimin kalitesinden sorumlu olan esas kurum Eğitim ve Bilim Bakanlığı (MEXT)’dir. Bakanlık kapsamındaki “Üniversite Kuruluş Konseyi” yeni kurulan üniversitelerin kalitesinden sorumludur ve bakanlık tarafından yönetilir.

Fakat Japonya’da yükseköğretiminin akreditasyonu, Eğitim ve Bilim Bakanlığı’nın düzenlediği dönem dönem yapılan ziyaretler dışında temelde kuruluşların kendi gayretlerine dayanmaktadır.

Japon Üniversite Akreditasyon Birliği (JUAA) tarafından akreditasyon: JUAA II. Dünya Savaşı’ndan hemen sonra Amerika’daki bölgesel akreditasyon kurumları örnek alınarak kurulmuştur. Başlangıçta JUAA Amerikan bölgesel

akreditasyon kuruluşlarından değişik şekilde çalışmalarını yürütmüş ve birlik yetkilileri eğitim bakanlığına bağlı olarak akreditasyon yapmıştır. Fakat 1956'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın akreditasyon yetkisini üstlenmesi ile JUAA kendisine üye üniversitelere gönüllü akreditasyon yapan bir kurum olmuştur (Baba ve Hayata, 1997; Shimizu, Baba ve Shimada, 2000).

Amerikan bölgesel akreditasyon kurumlarından farklı JUAA tarafından akredite edilmek, üniversitelerin işleyişi için mecburi olan bir süreç değildir. Amerika'dan farklı olarak Japonya'da bütün üniversiteler Eğitim ve Bilim Bakanlığına bağlı olduğundan JUAA'ya üye olmayan kuruluşlarda öğrenci fonlarından faydalanabilmektedirler. Amerika'da öğrenci fonlarından faydalanabilmek kuruluşun akreditasyonunu gerektirir. Japonya'da kuruluşların akreditasyon almış olması statü göstergesi olarak anlaşıldığı için üniversitelerin sadece üçte biri JUAA'ya tam üyedir (Akiyoshi, 2002).

Dört yıllık lisans eğitimi veren üniversiteler JUAA'ya üye olabilirler. Birlik, iki tür akreditasyon oluşturmaktadır. Birincisi başlangıç akreditasyonu şeklindedir ve başvuran üniversitenin birliğe tam üyelik istediği hallerde gerçekleştirilir. Tekrar akreditasyon değerlendirmesi ise tam üye statüsündeki kuruluşlar için düzenli olarak yapılır. Devlet ya da özel konumdaki tüm üniversiteler JUAA'ya akreditasyon için müracaat edebilir. Üniversite, JUAA tarafından başarılı bir şekilde akredite edildiği zaman kuruluş, nitelikli eğitim sağlayabilen üstün seviyede bir kuruluş olarak sertifika alır. JUAA da akreditasyon, "Akreditasyon Komitesi" ve onun alt komisyonları tarafından yürütülür. "Tekrar akreditasyon" ise "Tekrar Akreditasyon Komitesi" ve onun alt komisyonlarının sorumluluğu altındadır. Akreditasyon safhasındaki en önemli oluşumlar akreditasyon ve tekrar akreditasyon komiteleridir. Bu iki komite akreditasyon ve tekrar akreditasyona ilişkin kararları vermekle sorumludur. Fakat birliğin neticesi mütevelli heyeti ve danışma kurulunun kararına bağlıdır. Akreditasyon ve tekrar akreditasyon komitelerine seçilecek üyeler de bu danışma kurulunun oyları ile tespit edilir.

Akreditasyon süreci kısaca şöyle işlemektedir: Akreditasyona başvuran yükseköğretim kurumu JUAA tarafından hazırlanan ölçütlere uygun olarak öz-

değerlendirme raporunu oluştururlar. Hazırlanan bu raporu JUAA'ya verir. JUAA içerisindeki daimi görevli komite bu öz-değerlendirme raporunu değerlendirir. Alan ziyareti yapılır. Alan ziyareti sonuçları da gözönüne alınarak başvuran kuruluş hakkında değerlendirme raporu hazırlanır. Bu hazırlanan rapor hakkında başvuran kuruluşun görüşleri de alındıktan sonra son haline getirilir. Daha sonra kesin sonuç yayımlanır. JUAA'da akreditasyonunun gayesi, üniversitelerin devamlı gelişimini desteklemek ve değerlendirilen üniversitelerdeki kaliteyi garanti altına almak olarak ifade edilmektedir.

Akreditasyon sürecindeki değerlendirme dört vasıftan oluşmaktadır. Bunlar (JUAA, 2006):

Başarı ve standart temelli değerlendirme: JUAA başarıya göre değerlendirmeyi önemsemektedir. JUAA üniversitelerin genel gaye misyon, ve eğitsel hedeflerine ne derecede ulaşabildiğini değerlendirir. Bunun dışında standartlara dayalı bir değerlendirme de yapar. Burada da akredite edilecek kurumun “araştırma” ve “eğitim” hususlarında tespit edilen standartlara ne ölçüde erişebildiği ile ilgili değerlendirmeler yapılır.

Üniversitenin tüm olarak ve konu alanlarının değerlendirildiği detaylı değerlendirmeler: JUAA üniversiteleri değerlendirmek için “Konu Alanı Ders İnceleme Alt Komitesi” meydana getirilmektedir. Bu alt komite lisans ve lisansüstü seviyede eğitim programlarını, öğretimi ve araştırma imkanlarını incelemektedir. JUAA içerisindeki diğer bir alt komite de “Kurumsal İnceleme Alt Komitesi”dir. Bu alt komite de üniversitedeki eğitim ve araştırma imkanlarını, kütüphane olanaklarını, araç-gereç ve olanaklarını, sosyal imkanları, öğrenci servisini, yönetim ve personelleri bir bütün olarak incelemektedir. “Finansal İnceleme Alt Komitesi” ise üniversitenin finansal etkinlikleri konusunu incelemektedir. Bütün bu üç alt komitenin uğraşları neticesi üniversite ile ilgili detaylı bir rapor hazırlanmaktadır. Küçük üniversitelerin değerlendirme aşamasında da “Üniversite İnceleme Alt Komitesi” meydana getirilmektedir. Bu komite “Kurumsal İnceleme Alt Komitesi” ile “Konu Alanı İnceleme Alt Komitesi”nin birleştirilmiş durumudur.

Üniversitelerin gelişimi için tekrar akreditasyon: JUAA tarafından akredite edilip tam üyeliği kazanan üniversiteler beş yıl sonra ilk tekrar akreditasyona başvururlar. Daha sonraki yedi yıl arayla kuruluş tekrar akreditasyona müracaat etmek mecburiyetindedir. İlk tekrar akreditasyon sonrasındaki gelişimin tekrar akreditasyondan üç yıl sonra rapor edilmesi istenir.

Meslektaş değerlendirmesi: JUAA değerlendirmecileri daha çok tam üyelik hakkı kazanan üniversitelerdeki fakülte üyeleri arasından seçilmektedir.

Kurumların ayrı ayrı öz değerlendirme yapması: 1991’de Japon hükümeti üniversitelerin kuruluşunda belli standartların uygulanması konusunda karar birliğine varmışlardır. Birde üniversite eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi için üniversite konseyi öz değerlendirme yapılması kararı almıştır (Kitamura,1997). Fakat 1991’deki bu raporda akademik özgürlüklerin kısıtlanabileceği düşüncesi ile dış değerlendirmeden bahsedilmemiştir (Akiyoshi, 2002).

Farklı mesleki kurumlar tarafından yapılan akreditasyon: Üniversitelerin öz değerlendirme yapmaya başlamaları Japonya’da üniversite yönetimi anlayışını değiştirmesi dışında, 1980’den sonra Japon ekonomisindeki değişiklik toplumun sosyal kimliği üzerinde de etkili olmuştur (Akiyoshi, 2002). Öte yandan küresel standartların ve yükseköğretimde kalite güvencesi konusunun daha fazla etkin olmasıyla birlikte mesleki akreditasyon kurumları belirlemiştir (Akiyoshi, 2002). 1999’da kurulan Japon Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Kurulu (JABEE) bunun en belirgin örneğidir. Amerika’daki ABET’in Japonya’daki eş değer kurumu olarak tanımlanabilecek JABEE mühendislik eğitiminde uluslararası standartların uygulanmasını hedefleyen bir kurumdur.

2000’li yıllara kadar yukarıda açıklanan dört grupta toplanan yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları (Akiyoshi, 2002) 2000’li yıllardan sonra farklılık göstermiştir. 1991’de “Akademik Dereceler Ulusal Kurumu” ya da kısa ismiyle NIAD, toplumun değişen/farklılaşan yükseköğretim gereksinimine cevap verilebilmesi için devlet ve özel üniversitelerin desteğiyle kurulmuştur. NIAD akademik derecelerinin verilmesinden sorumlu bağımsız bir kurumdur. 2000’de bu

kurumun görevlerine ek olarak üniversitelerin değerlendirilmesi de alınmış ve ismi Üniversiteler Akademik Derece ve Değerlendirme Ulusal Kurumu (NIAD-UE) olmuştur. NIAD-UE akademik derecelerin tanınmasının yanında kalite güvencesi ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. NIAD-UE devlet kuruluşlarının bağımsız olarak akademik değerlendirme yapar.

NIAD-UE'nin dört ana görevi bulunmaktadır:

- Akademik derecelerin (lisans, yüksek lisans, doktora) verilmesi,
- Değerlendirilme süreçlerinde elde edilen verilerin analizi ve sonuçların yayımlanması,
- Üniversite değerlendirme sistemleri ve kalite geliştirme süreçleri konusunda araştırmalar yapılması,
- Üniversitelerin değerlendirilmesidir.

1.11. Kalite Güvencesi Konusunda Türkiye’de Yüksek Öğretimdeki Gelişmeler

Türkiye’de yükseköğretim kurumları ve programları 90’lı yıllardan bu yana “Kalite Güvencesinde Avrupa İş Birliğinin Teşviki” çerçevesinde farklı yerli ve yabancı kurumsal değerlendirme süreçleri ve akreditasyon çalışmalarından geçmişlerdir (UA, 2005). Türkiye’de akreditasyon çalışmaları, mühendislik fakültelerinin, mühendislik ve teknoloji için akreditasyon kurumu olan uluslararası faaliyet gösteren ABET (Mühendislik ve Teknoloji için Akreditasyon Kurulu) tarafından akredite edilmeleri ile başlamıştır. 1994-2004 yılları arasında dört üniversitede (ODTÜ, İTÜ Bilkent, Boğaziçi) toplam 33 mühendislik programı ABET eş değerlik belgesi almıştır. 2004-2011 yılları arasında bu üniversitelere Gazi Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi ve İTÜ nin diğer mühendislik dallarında ilave olmuştur. ABET’le kurulan ilişkiler ardından, 90’lı yılların sonunda, mühendislik programlarının ulusal akreditasyonu sebebiyle Türkiye’de, Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) kurulmuştur MÜDEK, temelde mühendislik eğitiminin kalitesinin nasıl iyileştirilebileceği düşüncesiyle yola çıkılarak meydana getirilmiştir (Platin, 2007). Mühendislik fakülteleri dekanları, mühendislik eğitimini iyileştirmek gayesiyle toplanmış ve bir

değerlendirme modeli önermişlerdir. Bu model geliştirilerek çok daha profesyonel bir duruma gelmiş ve günümüzde MÜDEK ulusal seviyede mühendislik eğitiminin akreditasyonunu yapan önemli bir kuruluş olarak yerini almıştır. Platin (2007) MÜDEK'in ilk oluşturulduğu yılda isminin özellikle "akreditasyon" terimini içermediğini ve sadece değerlendirme teriminin kullanıldığına vurgu yapmıştır. Fakat zamanla yapılan işin kaliteyi iyileştirmek amacıyla olduğunun anlaşılmasıyla bunun akreditasyon olarak adlandırılabilceği kanısına varılmıştır. Platin (2007) ayrıca bu talebin tabandan gelen bir istek olmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Günümüzde, Avrupa Mühendislik Eğitiminin Akreditasyonu Programı (EURACE) içinde bulunan MÜDEK, 2007 yılına kadar 14 değişik disiplinde 44 mühendislik lisans programını incelemiştir (MÜDEK, 2007). Çeşitli yükseköğretim kurumlarında Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)'nin Kurumsal Değerlendirme Programı uygulanmıştır. Değişik üniversite hastanelerinde uluslararası akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır. 1994-1998 yılları arasında Dünya Bankası finansmanı ile YÖK-Dünya Bankası ortak çalışması ile "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" yapılmış ve burada, ilk defa öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon belirleme çalışması oluşturulmuştur.

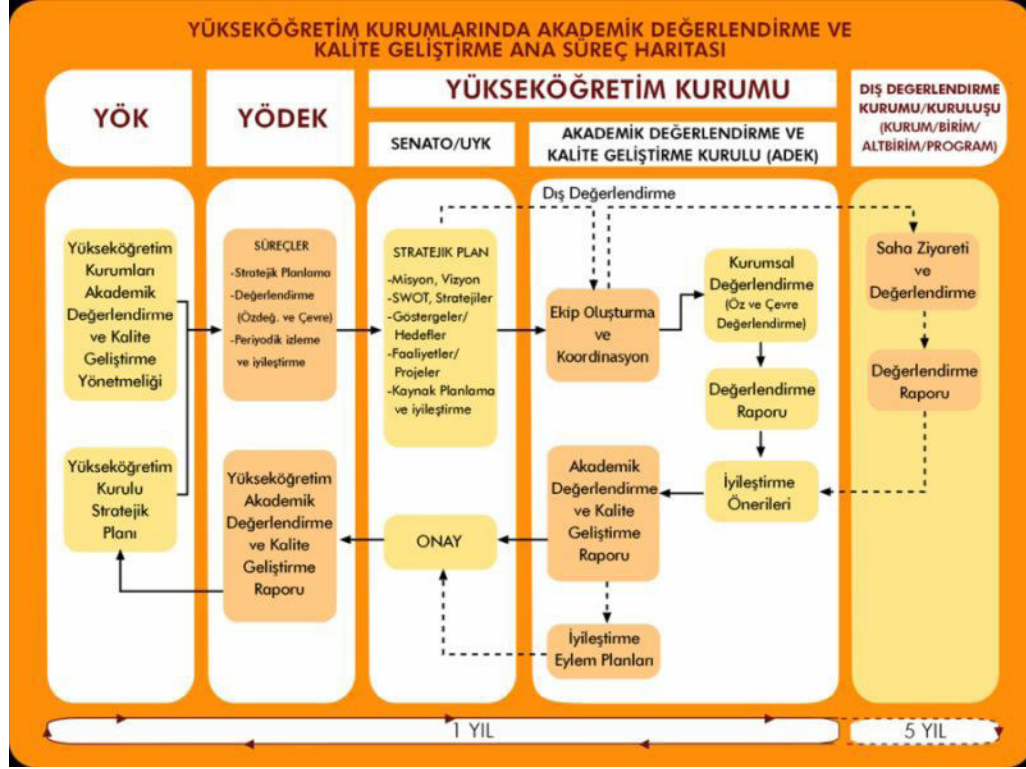
Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1997'de, Ankara İngiliz Büyükelçiliği ve Unitas ile iş birliği yaparak "Türk Üniversiteleri Kalite Değerlendirme Projesi" adlı pilot proje üretmiştir.

2002-2003 yılları arasında Türkiye'deki üç üniversite EUA'nın "Kalite Kültürü Projesi"ne katılmıştır. Stratejik Planlama, Kurumsal Değerlendirme ve Akreditasyon çalışmaları değişik üniversitelerde yaygınlaşmıştır. 2011 EUA raporuna baktığımızda 46 ülkeden 800 den fazla üyesi bulunan EUA (European University Association)'a Türkiyeden de 58 üniversite üyedir. MÜDEK'le birlikte Ulusal Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Sistemi kurma çalışmalarına hız verilmiştir. Son olarak YÖK, "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" yapmıştır.

“Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”, 25942 Sayı ve 20.09.2005 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğin birinci maddesinde yönetmeliğin amacı “yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma eylemleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız "dış değerlendirme" süreciyle kalite oranlarının onaylanması ve tanınması hususundaki çalışmalara ilişkin esasları düzenlemek” olarak ifade edilmiştir. Bu yönetmelikle YÖK kapsamında Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) gerçekleştirmiş ve üyeler saptanmıştır (YÖK, 2005). Mayıs 2006’da basılan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi” ile YÖDEK, kalite geliştirme ve akademik değerlendirme raporlarının hazırlanmasında üniversitelere rehber olabilecek bir belge oluşturmuştur.

YÖDEK tarafından tasarlanan bu rehbere göre kalite geliştirme süreci şekil 1’de gösterilmiştir. YÖDEK içerisinde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) önemli bir yer tutmaktadır. ADEK yükseköğretim kurumlarının içerisinde oluşturulan ve akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını yürüten kuruldur (YÖDEK, 2007). Bu kurulun üye sayısı ve üyeleri, ilgili yükseköğretim kurumunun senatosu tarafından tespit edilir. Kurul, başkan dahil en az dokuz en fazla on sekiz şahıstan meydana gelir.

Kurul üyeleri arasında; en az bir dekan, bir rektör yardımcısı varsa bir araştırma merkezi müdürü, bir enstitü müdürü, bir yüksekokul müdürü, bir meslek yüksekokulu müdürüyle ilgili yükseköğretim kurumunun genel sekreteri ve öğrenci konseyi temsilcisi vardır (YÖDEK, 2007).



Şekil 1. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Ana Süreç Haritası

Kaynak: YÖDEK Rehberi, 2007.

ADEK'in görevleri YÖDEK rehberinde şu şekildedir:

- İlgili yükseköğretim kurumunda, kurumun stratejik planı ve hedefleri kapsamında akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalitesinin geliştirilmesi ve kalite seviyesinin onaylanması için yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek
- “İç değerlendirme” çalışmalarını yürütmek ve buna bağlı olarak iç değerlendirme raporunu hazırlamak veya hazırlatmak
- Kuruma “dış değerlendirme” yaptırması halinde, gerekli hazırlıkları yapmak, dış değerlendirici kurum, kuruluş veya kurula her türlü desteği vermek
- YÖDEK komisyonu ile yakın ilişkide çalışmak, Komisyonun belirleyeceği usul ve esaslar kapsamında çalışmalarını yürütmek ve örnek uygulamaları komisyon ile paylaşmak

YÖK içerisinde oluşturulan ADEK uygulaması yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesi yönünden önemli bir uygulamadır. YÖK içerisinde genel olarak yükseköğretimde kalite geliştirme çalışmalarının yanında özel olarak da öğretmen eğitiminin akreditasyonu ile ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır.

1.12. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon

Türkiye’de öğretmen eğitiminin standardizasyonu ve akreditasyonu konusundaki çalışmalar YÖK-Dünya Bankası iş birliği ile yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP, 1999) ile başlamıştır. MEGP ile Türkiye’de, öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon sürecinde yapılması gerekenler genel olarak açıklanmıştır.

MEGP projesi eğitim fakültelerinin akreditasyon standartlarını yedi alanda (öğretimin planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi; öğretim elemanları; öğrenciler; fakülte-okul işbirliği; tesisler, kütüphane ve donanım; yönetim; kalite güvencesi) üç düzey için (başlangıç, süreç ve ürün standartları) saptanmıştır. Başlangıç, süreç, ürün standartları olarak üç kategoride gösterilen standartlara ulaşılmada kullanılacak göstergeler, kanıtlar tespit edilmiştir. Böylelikle öğretmen eğitiminin akreditasyonuna bağlı olası süreç tespit edilerek bu süreçte kullanılabilecek standartlar ortaya konulmuştur.

Öğretmen eğitiminde kalite MEGP projesi kapsamında değerlendirilerek öğretmenlik mesleğine ait yeterlik tespit etme çalışmaları değişik projeler ışığında ele alınmıştır. Bu noktada MEB 2001’de Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan bir komisyon ile öğretmenlerin genel yeterliklerini tespit etmek gayesiyle “Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi” çalışmasını yapmıştır (MEB, 2001). Bu çalışmada öğretmenlik mesleğine ilişkin genel kültür, özel alan ve eğitime öğretme yeterlikleri olarak üç bileşen olduğu ifade edilmiştir. Bütün öğretmenlik alanları için ortak olan eğitime-öğretme yeterlikleri 14 temel yeterlik alanında bulunan 206 alt yeterlik olarak tespit edilmiştir. Fakat bu çalışmanın sonuçları tam olarak değerlendirilememiş ve sonrasında 2002 yılının Eylül ayında başlayan Temel Eğitime Destek Programı Projesi (TEDP) ile beş alanda (öğretmen

eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve organizasyon, yaygın eğitim, iletişim) detaylı çalışmalar başlatılmıştır (Akt: şahin, 2004).

Projedeki öğretmen eğitimi bileşeni pilot uygulama sonuçları şubat 2005'te belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi bileşeninde ana eğitim kademesi öğretmenlerine yönelik yeterlik alanlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Projede 26 Nisan - 7 Mayıs 2004 tarihleri arasında Ankara'da 120 öğretmen, 25 öğretim elemanı, 18 ilköğretim müfettişi, 6 ölçme-değerlendirme ihtisasçılarının katıldığı bir çalıştay düzenlenmiş ve çalıştayın bitiminde ana eğitim kademesi öğretmenlerine yönelik 6 ana yeterlik alanı, 39 alt yeterlik alanı ve 244 performans göstergesi saptanmıştır (MEB, 2005). Saptanan bu temel yeterlik alanlarına ilişkin olarak geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri anketi pilot uygulama süresince 6 ilden (Ankara, Bolu, Hatay, İzmır, Kocaeli, Van) seçilen 3108 ilgiliye (öğretmenler, eğitim uzmanları, ilköğretim müfettişleri, sendika temsilcileri, eğitim fakülteleri son sınıf öğrencileri, öğretim elemanları) uygulanmıştır. Projede uygulanan anketler neticesinde ana eğitim kademesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin, öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme, kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma öğrenme-öğretme süreci, okul-aile-toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi olmak üzere altı genel yeterlik alanı ortaya konulmuştur (Gürkan ve diğerleri, 2004).

Bu genel yeterlik alanlarının altında belirtilen 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesinin sayısı bazı örtüşen maddelerin çıkarılması ile 31 alt yeterlik alanı ve 221 performans göstergesine düşürölmüştür (MEB, 2005).

Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyonun genel gayesi Türkiye'de her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından eğitilmesinin sağlanmasıdır (Kavak, 2007). Öte yandan akreditasyonla şu amaçlara ulaşmak hedeflenmektedir:

- Hizmet sunulan kesimlere öğretmen eğitimin belirli standartlara dayalı olarak yürütöldüğüne ilişkin güvence verilmesi
- Öğretmen eğitimin niteliğinin güvence altına alınması
- Öğretmen eğitiminin niteliğinin sürekli bir iç ve dış denetimle sistemli olarak geliştirilmesi

Öğretmen eğitiminin akreditasyonu ile ilgili olarak günümüze kadar şu çalışmalar yapılmıştır (Kavak, 2007):

Başlangıç çalışması (Haziran, 1998): ABD ve İngiltere akreditasyon sistemlerini inceleme gezisi düzenlenmiş ve bu incelemeler neticesinde ilk rapor hazırlanmıştır.

Akreditasyon Çalışma Grubu (Ekim 1998): İki yabancı danışman ve çeşitli eğitim fakültelerinden ve alanlardan 13 öğretim üyesinin oluşturduğu akreditasyon çalışma grubu oluşturulmuştur.

Uluslararası konferans (12-14 Kasım 1998): Ankara'da “Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon” konulu üç günlük bir tanıtım konferansı düzenlenmiştir. Konferansa 43 eğitim fakültesinden 94 öğretim elemanı ve Milli Eğitim Bakanlığında 27 kişi katılmıştır. Konferansa üç yabancı uzman destek sağlamıştır.

Ön çalışmalar: Akreditasyon ile ilgili dokümanları geliştirmeye hazırlık amacıyla Çalışma Grubu tarafından Ankara'daki üç eğitim fakültesinde incelemeler yapılmış ve taslak doküman oluşturulmuştur.

Pilot uygulamalar (Şubat 1999): ODTÜ Eğitim Fakültesi, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde pilot uygulamalar yapılmıştır. Fakülteler “öz değerlendirme raporları”nı hazırlamışlar ve ziyaret ekibi değerlendirme raporlarını yazmıştır.

Edirne Konferansı (Nisan 1999): 43 eğitim fakültesi dekanı ve Milli Eğitim Bakanlığı temsilcilerinin katılımıyla altı aylık akreditasyon çalışmaları katılımcılara sunulmuş ve tartışılmıştır.

Ana Belge (Mayıs 1999): “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” isimli kılavuz kitap yayımlanmıştır.

Eğitim etkinlikleri (Mayıs-Haziran 1999): Eğitim fakültelerinin bütün programlarından birer temsilcinin katılımı ile “Değerlendirici Yetiştirme Programı” gerçekleştirilmiştir.

Van Konferansı (Haziran 1999): 43 eğitim fakültesi dekanı ve Milli Eğitim Bakanlığı temsilcilerinin katılımıyla tamamlanan akreditasyon çalışmaları ve belgesi sunulmuştur.

İnceleme gezisi (Haziran 1999): Akreditasyon çalışma grubu üyeleri için ABD ve İngiltere akreditasyon sistemlerini inceleme gezileri düzenlenmiştir.

Kongre bildirisi (26-29 Şubat 2000): Eğitim fakültelerindeki akreditasyon uygulaması ile gerçekleştirilen çalışmalar, ABD'nin Chicago kentinde düzenlenen Amerikan Öğretmen Yetiştirme Fakülteleri Birliğinin 52. Yıllık Olağan Toplantısı'nda sunulmuştur.

Edirne Dekanlar Toplantısı - 2 (10-12 Mayıs 2001): Akreditasyon ile ilgili olarak yapılan yeni planlama tartışılmıştır.

Değerlendirici Yetiştirme Programı (13-15 Mayıs 2001): Ankara'da 11 öğretim elemanının katıldığı yeni bir “değerlendirici semineri” yapılmıştır.

Yeni pilot çalışmalar (2001 yılı): Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde akreditasyon çalışması gerçekleştirilmiştir.

Kavak'a (2007) göre, Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyonu başlatan faktörler şunlardır:

- Türkiye'de yükseköğretimin zamanla gelişmesi ve standartların korunmasında karşılaşılan zorluklar,
- Öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik gayretlerin artması,
- Türkiye yükseköğretim sisteminde kalite değerlendirme ya da akreditasyon sistemi oluşturmaya dönük gayretlerin artması,
- 1980'lerden itibaren hızla yaygınlaşan “kalite geliştirme” anlayışının eğitim sektörü üzerindeki etkileri,

Öğretmen eğitiminin akreditasyonu ile ilgili bir çalışma 2002'de Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmıştır. Baltacı (2002), yüksek lisans tezinde 1998'de YÖK tarafından oluşturulan öğretmen eğitiminin akreditasyonu sisteminin ne kadar uygulanabilir olduğunu araştırmıştır.

Baltacı, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim görevlilerine, YÖK'ün öğretmen eğitiminin akreditasyonu için tespit ettiği yedi alanın önem derecesini ve uygulamadaki durumu hakkında bilgi almıştır. Çalışmada öğretim görevlilerinin

“kendilerini akreditasyon hususunda ne ölçüde bilinçli kabul ettikleri“ sorusuna %76,3’ü “hiç” veya “yetersiz ölçüde bilinçli” cevabını vermişlerdir. Görüldüğü üzere birçok öğretim görevlisi akreditasyon hususunda kendisini yetersiz hissetmektedir.

Türkiye’de 1998’den beri üzerinde tartışılan bir konu olan öğretmen eğitiminin akreditasyonu konusunda çok da fazla araştırmanın yapılmadığı bir konudur. Değişik ülkelerdeki yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçlerinin incelenmesi ve Türkiye’de öğretmen eğitimi sistemi için bir program akreditasyonu modelinin önerilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.13. İngiltere’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon

İngiltere’de öğretmen eğitiminde hem üniversitelerin (öğretmen yetiştiren kurumların) hem de okulların (ilköğretim ve ortaöğretim) önemi büyüktür. Üniversiteler ve okullar öğretmen eğitiminde iş birliği içinde çalışarak öğretmen yetiştirmede sorumluluğu üzerilerine almaktadırlar. Öğretmen eğitiminde üç ve dört yıllık lisans programları dışında lisans sonrası 36 haftalık sertifika programlarının da önemli bir yeri vardır. Genelde branş öğretmenleri alan eğitimi üzerine 36 haftadan oluşan sertifika programlarından, sınıf öğretmenleri ise dört yıllık lisans programlarından yetişmektedirler. Gerek lisans gerekse sertifika programlarının önemli bir kısmı okullarda uygulama çalışmaları şeklinde yapılmakta ve öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf içinde öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazanmaları sağlanmaktadır. Örneğin 36 haftalık branş öğretmenliği sertifika programının en az 24 haftasının okul uygulamalarına ayrılması zorunludur.

Öğretmen yetiştirmede üniversiteler, Eğitim Bakanlığı ve onun öğretmen yetiştirmede geniş yetkilerden oluşan Öğretmen Yetiştirme Bürosunun (Teacher Training Agency-TTA) ve Eğitimde Standartlar Bürosunun (Office of Standarts in Education) aldığı kararlardan ve yaptığı denetimlerden büyük ölçüde etkilenmektedirler. Öğretmen eğitime yön veren çeşitli kuruluş ve aşamaları ve bu doğrultuda öğretmen yetiştiren fakültelerin akreditasyonun nasıl yapıldığını göstermektedir.

Hükümetin eğitim politikalarını gerçekleştirmekle yükümlü Eğitim Bakanlığı en üst seviyede öğretmen eğitimine yön veren önemli bir kurumdur. Fakat Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitimine doğrudan karışmak yerine bunu öğretmen eğitiminde standartları tespit eden Öğretmen Yetiştirme Bürosu ve tespit edilen standartlara göre fakülteleri denetleyen Eğitimde Standartlar Bürosu gibi yarı bağımsız birimleri aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu sebeple Öğretmen Yetiştirme Bürosu (ÖYB) ve Eğitimde Standartlar Bürosu öğretmen yetiştiren fakültelerin akreditasyonunda büyük yer tutmaktadır.

Eğitim Bakanlığı daha çok hükümetin eğitimle ilgili politikalarını gerçekleştirme açısından makro kararlar almakta ve bu kararları gerçekleştirmek için gerek kendine bağlı birimleri gerekse kendinden yarı bağımsız birimleri aracılığıyla belirli etkinlikler yapılmaktadır. Mesela, 1980'li yıllarda hükümetin aldığı kararla okullarda gerçekleştirilen ders programlarının standartlaştırılmasına karar verilmiş ve Eğitim Bakanlığı ile milli programlar geliştirmek gayesiyle bir Program Geliştirme Bürosu kurulmuştur. Bu büro tarafından geliştirilen ve denenilen programların daha sonra milli programlar olarak bütün okullarda okutulmasına karar verilmiştir.

Aynı zamanda öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak bir hükümet politikası olarak benimsendiğinden ötürü, 1990'lı yılların başında Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırmak için arayışlar içine girilmiştir. Öğretmen yetiştirmede 1992'deki yeni yapılanma ile öğretmen yetiştiren fakültelerin finansmanı Yükseköğretim Finansman Konseyinden (YÖFK) (Higher Education Funding Council - HEFCE) temin edilmiş ve Öğretmen Yetiştirme Bürosuna verilmiştir. Bunun anlamı 1992'ye kadar üniversitelerin bütün birimleri için parasal kaynakları veren Yükseköğretim Finansman Konseyi, 1992'den sonra bunu öğretmen yetiştirme dışında kalan diğer fakülteler için yapmayı sürdürmüştür. Öğretmen yetiştiren fakülteler için kullanılan finansman ise doğrudan ÖYB'na aktarılmış ve bu büro kendi meydana getirdiği standartlara ve kurallara göre bu parayı dağıtmaya başlamıştır. Parasal kaynağın ÖYB tarafından kontrol edilmesi, öğretmen yetiştiren fakültelerde yapılan denetim ve kaliteyi artırma çalışmalarında önemli olmuştur.

1992'deki yeni yapılanmanın ana sebebi, eğitim fakültelerindeki öğretmenlerin kalitesinin düşük olması ve bu durumun da okullarda verilen eğitimin kalitesini düşürmesi olmuştur. Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitimde Standartlar Bürosunun okullarda yaptığı denetimlerde öğretmenlik becerileri yeterli olmayan öğretmenlerin bulunduğu sık rastlanan bir durum olmuştur. Mesela, yeni yetişen 10 öğretmenin öğretmen niteliklerine hiç sahip olmadığı ve beş öğretmenden birinin de önemli yetersizlikleri olduğu Eğitim Bakanlığına sunulan raporlara eklenmiştir. Üniversitelerin, akademik özerklik kapsamında Eğitimde Standartlar Bürosundan gelen bu ikazları dikkate almadığı sürekli eleştiri konusu olmuştur. Öğretmen yetiştirme için kullanılan finansmanın karşılığının yeterli derecede alınmadığı, üniversitelerin öğretmen eğitiminin kalitesini artırmada yeterli derecede gayret gösterilmediği, öğretmen yetiştirmede okullarda uygulamanın öneminin göz ardı edildiği, üniversitelerin üstünde bir kurum olan YÖK'ün bu hususta bir girişimde bulunmadığı, öğretmen eğitiminde akademik ve teorik bilgilerin önemli hale geldiği, öğretmenliğin gerektirdiği pratik becerilerin ihmal edildiği ve öğretmen yetiştirme programlarında çok fazla çeşitlilik olduğu ve kalite yönünden fakülteler arasında önemli değişiklikler olduğu biçimindeki eleştiriler sık sık gündeme getirilmiştir. 1992'ye gelindiğinde bütün bu tartışmaların bir neticesi olarak hükümet öğretmen eğitimini denetim altına alma açısından bir politika geliştirmiş ve bu politikayı Öğretmen Yetiştirme Bürosunu (ÖYB) kurarak uygulamaya koymuştur. Bu tarihten itibaren İngiltere de öğretmen eğitiminde giderek artan merkezîyetçi ve standartlara bağlı bir anlayışın hakim olduğu görülmektedir. Bu durum her ne kadar üniversite öğretim görevlileri tarafından sıkça eleştirilmişse de zaman geçtikçe öğretmen eğitimindeki bu denetim ve standartlaşma azalması gerektiği halde artış göstermiştir.

Yukarıda açıklanan gerekçelerle öğretmen yetiştirme işine yön vermek ve kaliteyi en üst düzeye çıkarmak üzere önlemler alması beklenen Öğretmen Yetiştirme Bürosunun işlevleri yedi ana başlık altında toplanmaktadır:

1.13.1. Öğretmen Yetiştirme Bürosunun Temel İşlevleri

Kaliteli öğrencileri öğretmenlik mesleğine yöneltmek: ÖYB çeşitli reklamlar, toplantılar aracılığıyla öğrenciler için öğretmenlik mesleğini çekici

duruma getirmeye çalışmakta ve öğretmen olmak üzere başvuruda bulunan öğrencilerin sayısını artırma açısında gayret göstermektedir. Böylelikle öğretmen yetiştiren fakülteler daha geniş bir alandan daha kaliteli öğrencileri seçme imkanı bulabilmektedirler.

Öğretmen eğitiminde standartları tespit etmek ve fakültelerin bu standartlar kapsamında ne derece kaliteli öğretmen yetiştirdiklerini tespit etmek: ÖYB'nun yaptığı önemli faaliyetlerden biri, kurduğu komisyonlar aracılığıyla nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken vasıfları genel seviyede (tüm öğretmenlerde bulunması gereken) ve branşlara göre tespit etmektir. Bu ölçütler alan bilgisi, planlama/öğretim/sınıf yönetimi, öğrencilerin izlenmesi/ değerlendirilmesi/ kayıtların tutulması/raporlaştırma ve diğer mesleki yeterlilikler başlıkları altında gösterilmektedir. ÖYB komisyonları tarafından geliştirilen bu standartlar geniş kapsamlı bir inceleme ve reaksiyon sisteminden geçmesinin ardından bütün fakültelere gönderilmekte ve bu standartlara göre öğretmen yetiştirmeleri istenmektedir. Aynı zamanda ÖYB, öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken ana vasıfları ve süreçleri de açıkça ifade edilmektedir (Çizelge 4). Buna göre her fakültenin öğrenci seçiminde kullanması gereken asgari ölçütler, öğretmen yetiştirme programının yapısı ve kapsamı, okullarla kurulması gereken iş birliğinin kapsamıveöğretmen yetiştirmede kalitenin artması için alınacak önlemler detaylı olarak tespit edilmektedir. Nitelikli öğretilerde bulunması gereken standartlar ve öğretmen yetiştirme program standartları Eğitimde Standartlar Bürosunun fakültelerde yaptığı denetimlerde kullandığı ölçütlerdir. ÖYB tarafından tespit edilen ölçütlere göre fakülteler her yılsonunda kendi yazdıkları raporlarla bu ölçütlere göre öğretmen yetiştirdiklerini kanıtlamak mecburiyetindedir. Bu kapsamda her öğretmen adayı için bir dosya hazırlanmakta ve bu adayın ilgili standartları kazandığını gösteren ürünler, formlar, ödevler, vb. gerektiğinde ÖYB veya Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından kontrol edilebilecek şekilde fakültede tutulmaktadır. Bütün bu kayıtların nasıl tutulacağı ve öğretmen yetiştirme sürecinin nasıl rapor edileceğine ilişkin ilkeler ve kurallar ÖYB tarafından açık şekilde açıklanmaktadır.

Çizelge 4. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Bulunması Gereken Boyutlara İlişkin Standartlar

<p>A. Öğrenci Girişi ve Seçimi ile İlgili Standartlar</p> <p>Öğretmen yetiştiren programlara öğrenci kabulünde dikkate alınması gereken asgari ölçütleri tespit eder ve fakülteler tercih ederlerse bunlara yeni ölçütler ilave edebilir.</p>
<p>B. Öğretmen Yetiştirme Programının Uzunluğu ve Kapsamı</p> <p>Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken dersler ve bu dersler için gerekli performans ölçütleri belirtilir.</p>
<p>C. Okullarla İşbirliği Ölçütleri</p> <p>Bu çerçevede üniversiteler ile okullar arasında öğretmenlik uygulamalarına ilişkin kurulması gereken işbirliği ve ortaklığın asgari standartları belirtilir. Öğrencilerin okullarda uygulama hazırlamaları gereken süre, uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi unsurlar bu çerçeve içine girmektedir.</p>
<p>D. Kalitenin Garantisine Yönelik Ölçütler</p> <p>Bu çerçevede öğretmen yetiştiren fakültenin nitelikli öğretmen yetiştirme için aldığı önlemlerin asgari düzeyde neler olması gerektiği belirtilir.</p>

Kaynak: <http://cagdas.freehosting.net/mak2.htm>, (14.11.2011).

Fakültelerin alabileceği öğrenci sayısını tespit etmek ve buna göre fakültelere finansman sağlamak: ÖYB, Eğitimde Standartlar Bürosunun fakülte değerlendirmelerini ve fakültelerin kapasitelerini göz önünde tutarak her eğitim fakültesinin hangi alanda kaç öğrenci alabileceğini tespit etmektedir. Bütün fakülteler için belirlenen öğrenci sayısı ayrıca fakültenin ÖYB'nin sağlayacağı finansmanı tespit etmektedir. 1998'de elde edilen bulgulara göre ÖYB, fakültelere öğrenci başına 4800 sterlin ödemektedir. Bu paranın dörtte biri fakülteler tarafından okullara, öğretmenlik uygulaması çalışmalarına katkıları karşılığı olarak ödenmektedir.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin akreditasyonu ve deakreditasyonu: Yukarıda ki açıklamaya göre fakültelerin alacağı öğrenci sayıları ve bu kapsamda alacakları parasal kaynak ÖYB tarafından tespit edilmektedir. Bu durumu belirleyen en önemli ölçüt ise Eğitimde Standartlar Bürosunun fakülteler hakkında yazdığı

raporlardır. Eğer ÖYB, müfettiş raporları kapsamında fakültenin iyi öğretmen yetiştirmediği düşüncesine varırsa bu fakülteye bir ikazda bulunmakta ve belirli bir süre vererek bu sürede kendine bir düzeltmesini talep etmektedir. Bu ikazın ardından fakülleden bir gelişme planı yapması istenilmekte ve bu plana göre fakülte makul bir sürede bu gelişmeyi gerçekleştirmektedir. Eğer fakülte Eğitimde Standartlar Bürosu ve ÖYB'nun değerlendirmelerinde yer alan ciddi zayıflıkları gidermede verilen süre içinde yetersiz kalırsa bu fakülde ÖYB tarafından deakredite edilmekte bunun anlamı bu fakülteye öğrenci kontenjanı ve mali yardım verilmemektedir. Deakredite edilen bir fakülte tekrar akredite edilmek isterse yine ÖYB'ne başvurabilir ve bazı gelişmeler kaydettiğini gösteren kanıtları verebilmektedir. Bu noktada ÖYB kendisine verilen raporları inceleyerek fakülteyi yeniden akredite edebilmektedir.

Yeni açılan bir fakülte yine ÖYB tarafından akredite edilir. Bu aşamada, fakülte ÖYB tarafından tespit edilen ilke ve kurallara ne şekilde uygunluk gösterdiğini kendi raporlarında ifade etmekte ve ÖYB'dan fakültenin akreditasyon için incelemeye alınmasını istemektedir. Bu inceleme neticesinde ÖYB fakültenin ÖYB tarafından tespit edilmiş standartlara göre öğretmen yetiştirebileceğine kanaat getirirse akreditasyon verir ve akreditasyonu alan fakülte öğrenci kabul etme fırsatı elde etmektedir.

İngiltere'de öğretmen yetiştiren bütün fakültelerin ÖYB'dan akreditasyon almış olması bir koşuldur. Bir kere akredite edilen fakülte periyodik zamanlarda Standartlar Bürosu tarafından denetlenmekte ve bunun neticesinde ÖYB tarafından fakülteye verilecek mali kaynağın miktarını ve fakültenin kabul edebileceği öğrenci sayısını tespit etmede önemli bir rol oynar.

İngiltere'de üniversiteler dışında okullar da öğretmen yetiştirmektedir. O halde birkaç okul birleşerek bir konsorsiyum meydana getirmekte, kendi hazırladıkları öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabul edebilmektedirler. Bu okul temelli programlar ÖYB'nin geliştirdiği standartları karşılamak mecburiyetinde ve Standartlar Bürosu ve ÖYB tarafından performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu şekilde meydana getirilen öğretmen yetiştirme programları da önce ÖYB den akreditasyon almak mecburiyetindedir. Standartlar Bürosu aracılığıyla yapılan

performans değerlendirmesi de bunların alacağı öğrenci sayısını ve bu programa aktarılacak finansmanın miktarını tespit etmede kullanılır. Okul temelli öğretmen yetiştirme programlarının çok az örneği vardır ve bu çerçevede yetiştirilen öğretmen sayısı çok azdır.

Öğretmen eğitimine okulların aktif olarak katılmasını sağlamak: ÖYB, öğretmen eğitiminde üniversiteler kadar okulların da önemli bir rolü olduğundan yola çıkarak üniversitelerin okullarla kuracağı iş birliğinin sağlam temellere dayanması için gerekli önlemleri almaktadır. İlk önce bu iş birliğinin nasıl olması gerektiğini ana hatlarıyla tespit etmekte (uygulama öğretmeni yetiştirilmesi, öğrencilerin okullarda harcaması gereken zaman, yapacakları etkinlikler gibi) ve bu noktada okulların sağlayacağı hizmetin karşılığı olarak fakültelerin okula gönderdikleri her öğrenci başına belirli bir ücret ödemesini mecburi kılmaktadır. Bu ücret doğrudan uygulama öğretmenlerine ödenebildiği gibi okula da ödenebilmektedir. Bu ücret neticesinde iş birliği daha ciddi tutulmakta ve okul öğretmenleri uygulama öğretmeni olabilmek için birbirleriyle yarış içine girmektedir.

Öğretmen eğitimi için milli programlar hazırlamak ve bu programların fakültelerde uygulanmasını sağlamak: ÖYB'nin diğer etkinliklerinden biri her öğretmende bulunması gereken yeterliliklere göre program geliştirme çalışmaları gerçekleştirmektir. Bu durumda İngilizce, Bilgi Teknolojileri, İlköğretim Fen Bilgisi ve Ortaöğretim Fen Bilgisi, Matematik alanlarında öğretmen yetiştirme programları hazırlanmıştır. Bu programların hazırlanmasında Standartlar Bürosu tarafından okullarda ve fakültelerde yapılan denetleme neticeleri önemli bir girdi oluşturmaktadır. Daha önce yalnızca öğretmenlik standartlarını saptayan ÖYB günümüzde daha da ileri giderek bizzat öğretmen yetiştirme programlarında okutulacak olan dersleri ve kapsamı yine standartlar aracılığıyla tespit etme gayreti içine girmiştir. Yukarıda sayılan alanlarda hazırlanan programlar çok geniş bir kitleye gönderilerek bu programların incelenmesi istenmiş ve geri gelen eleştiriler ve öneriler ışığında programlar son duruma getirilerek Eğitim Bakanının onayı alınmıştır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine katkıda bulunmak: ÖYB yalnızca öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden sorumlu bir kuruluş değildir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri hususunda da çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda hizmet içi eğitim programlarında bulunması gereken unsurlar tespit edilmiş ve hizmet içi eğitimi gerçekleştirecek olan kuruluşların bu eğitimi nasıl vermeleri gerektiği detaylarıyla açıklanmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde de bir takım standartlar getirilmiş ve hizmet içi eğitimde kalite kontrolü yapılmaya gidilmiştir. Hizmet içi eğitimi veren kuruluşların ÖYB'dan onaylı olmaları gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde araştırma yapmak, yeni öneriler getirmek ve etkili ve verimli öğretmen yetiştirme etkinliklerine yönelik Eğitim Bakanlığına önerilerde bulunmak: Etkili ve verimli öğretmen eğitimi ilkesi kapsamında ÖYB sıkça bir arayış ve araştırma yapmaktadır. Gerek fakültelerden gelen önerileri gerekse okullardan gelen önerileri göz önünde bulunduran ÖYB öğretmen yetiştirme hususunda yeni girişimlerde bulunmakta ve bu konuda yapılanları bakana rapor etmektedir.

Yukarıda özetlenen bu görevler kapsamında ÖYB kendisine bakanlık tarafından verilen kaliteli öğretmen yetiştirme görevini yerine getirmeye çalışmaktadır. ÖYB, yöneticilerden, akademisyenlerden ve yarı zamanlı çalışan komisyon üyelerinden meydana gelmektedir. En üst seviyede 12 kişilik bir Mütevelli Heyeti bulunmakta ve bu heyetin bir bölümü bakanlık tarafından, bir bölümü üniversitelerden ve okullardan ve bir bölümü de iş çevrelerinden meydana gelmektedir. Bu heyete üye olmak için bir başvuru sürecinden geçmek gerekmektedir.

ÖYB'nin bütün raporları, tutanakları ve toplantıları halka açıktır. ÖYB, bakanlığa öğretmen yetiştirme hususunda yaptığı etkinlikleri anlatan bir rapor sunmaktadır. Bunun dışında bakanlığın öğretmen yetiştirme hususunda alacağı kararları doğrultusunda önerilerde bulunur. ÖYB her ne kadar bakanlık tarafından finansman sağlanıyorsa da işleyişi itibarıyla yarı bağımsız bir yapıya sahiptir. Kendine bakanlık tarafından verilen genel görev kapsamına kararlar alabilir ve

uygulayabilir. Bu yönüyle ÖYB bakanlık bürokrasisinden çok az etkilenmektedir ve uygulamada bu önemli avantajlar sağlamaktadır.

ÖYB'nun öğretmen yetiştirme ile ilgili aldığı kararlar geniş ölçüde okulların ve çocukların kaliteli eğitimi gereksinimleri kapsamında şekil almaktadır. Okullar ve çocuklar öğretmen yetiştiren kurumların müşterisi durumundadır ve onların istekleri ve gereksinimleri öğretmen yetiştirme kurumları tarafından dikkate alınmak mecburiyetindedir. Öte yandan öğretmen yetiştirme sırf akademik bir öğretim değil aynı zamanda pratik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılması süreci olarak düşünülmektedir. Bu felsefeden hareketle ÖYB, öğretmen yetiştiren kurumların belirli standartlar kapsamında kaliteli öğretmen yetiştirmek gayesiyle etkinlikler yürütmesini sağlamak ve bu süreci de fakültelere sağladığı finansman aracılığıyla denetim yapılamaktadır.

ÖYB öğretmen yetiştirmeye yılda yaklaşık 2 milyon sterlin harcamaktadır. Bakanlık tarafından ÖYB'na verilen öğretmen yetiştirme görevi, ülkenin öğretmen gereksinimi kapsamında şekil almaktadır.

1.13.2. Öğretmen İhtiyacının Saptanması

Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştirmesine ilişkin olarak, her yıl ülkenin çeşitli bölgelerinde ne kadar öğretmene gereksinim olduğunu tespit etmektedir. Bu konuda yerel yönetim birimlerinden ve okullardan gelen bilgiler ve okula yeni başlayacak öğrencilerin sayısı ve bunlar için gerekli sınıf sayıları ile emekliliğe yakın olan öğretmenlerin sayısı, vb. bilgiler göz önünde bulundurulmaktadır. Bütün bu unsurlar göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmede alanlara göre gerekli olan öğretmen sayısı ortaya çıkar. Bu sayılar bakanlık aracılığı ile ÖYB'na bildirilmekte ve bu sayılara göre gereken önlemlerin alınması istenmektedir. ÖYB'nun ana sorumluluğu ise bakanlık tarafından kendisine gönderilen sayıda öğretmenin belirli standartlar kapsamında yetişmesi için gerekli girişimlerde bulunmaktır. Eğitimde Standartlar Bürosu ise her fakültenin öğretmen yetiştirme konusunda kaliteli bir iş yapılmasının ne derecede olduğunu belirli ölçütlere göre değerlendirmek ve ÖYB'na neticeleri iletmek mecburiyetindedir.

1.13.3. Merkezi Öğrenci Başvuru Sistemi

İngiltere’de öğretmen yetiştiren fakültelele başvurular Eğitim Bakanlığına bağlı Öğrenci Başvuru Merkezine (Student Registry) yapılmaktadır. Başvuruda bulunan öğrenciler girmeyi tercih ettikleri üç fakültenin adını tercih sırasına göre açıklamaktadır. ÖYB, fakültelerin Eğitimde Standartlar Bürosu denetiminden aldığı puana ve kapasitelerine göre kaç öğrenci alabileceğini tespit etmekte ve bu bilgilere göre fakülteler kendilerine merkez tarafından iletilen başvuru dökümanlarına göre öğrenci almaktadırlar. Her ne kadar fakültenin alacağı öğrenci sayısı ÖYB tarafından tespit ediliyorsa da, öğrenci seçimi ölçütleri fakülte tarafından belirlenmektedir. ÖYB fakültelele öğrenci başına yaklaşık 4800 sterlin vermekte ve bu para fakülte tarafından öğretmen eğitimine harcanmaktadır. Bu durumda fakülte için denetimde iyi puan almak ve bu kapsamda yapılacak hesaplama göre daha fazla sayıda öğrenci alabilmek önemli olmaktadır. Yoksa fakültenin en önemli parasal kaynağı olan öğrenci başına verilen para az olmakta ve bu da fakültede verilen eğitimin kalitesinin düşmesine sebep olmaktadır. Öğrenci başına fakültelele verilen paranın dörtte biri, öğrencinin uygulama yaptığı okula aktarılmaktadır. Okula aktarılan bu para ya uygulama öğretmenlerine ek bir gelir olarak verilmekte veya okul tarafından başka gayelerle kullanılabilir.

1.13.4. Fakültelerin Eğitimde Standartlar Bürosu Tarafından Denetlemesi

ÖYB tarafından belirlenen standartlar fakültelerin öğretmen yetiştirme programları ve bu programlar sayesinde öğretmen adaylarına kazandırdıkları bilgi ve beceriler Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından denetlenmektedir. Denetimde dikkate alınacak olan boyutlar Eğitimde Standartlar Bürosu ve ÖYB tarafından o yılın öğretmen yetiştirme politikaları ve öncelikleri gözlemlenerek birlikte tespit edilmektedir. Bu denetim sürecinde Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından tespit edilecek bir müfettiş grubu (her konu alanından bir müfettiş) fakülteye gelerek öğretmen yetiştirme programını değişik açılardan değerlendirmeye tabi tutmaktadırlar. Bu süreçte genelde beş boyut inceleme konusu olmakta fakat bu boyutlardan tamamının her denetim ziyaretinde incelenmesi gerekmemektedir.

Çizelge 5’de özetlenen bu beş boyut aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

Çizelge 5. Öğretmen Yetiştiren Fakültelerin Denetlenmesi Sürecinde Dikkate Alınan Beş Boyut

Temel Değerlendirme Boyutları			
A. Nitelikli Öğretmen Standartları (Quality Teaching Status) çerçevesinde öğretmen adaylarına kazandırılan öğretmenlik becerileri			
1.öğretmen adaylarının alan bilgisi	2.öğretmen adaylarının plan yapma, öğretim ve sınıf yönetimi becerileri	3.öğretmen adaylarının öğrenci başarısını izleme, değerlendirme, kaydetme ve rapor etme becerisi	4. öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği diğer niteliklere sahip olma
B. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi			
1. öğretmen yetiştirme programının genel yapı ve içerik bakımından kalitesi	2.nitelikli öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerilerini geliştirme amacıyla takip edilen yetiştirme sürecinin kalitesi	3.öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına karşı tutumları ve kaydettikleri gelişmeler	4. öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen ölçütlerine ulaşma düzeylerini ölçmede tutarlı ve gerçekçi olma
Ek Değerlendirme Boyutları			
C. Öğretmen yetiştirme programına öğrenci seçimi ve seçilen öğrencilerin kalitesi			
1. fakültenin öğrenci kabulünde izlediği politikanın ve öğrenci seçme sürecinin kalitesi		2. seçilen öğrencilerin nitelikleri ve öğretmen yetiştirme programına uygunlukları	
D. Öğretim elemanlarının ve öğrenme kaynaklarının kalitesi			
1. öğretim elemanlarının nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterlilikleri	2. bilgi teknolojilerine ve benzeri imkanlara ulaşım ve kullanma kalitesi	3. öğrenme-öğretme kaynaklarının kalitesi ve kullanım kolaylığı	
E. Yönetim ve kaliteyi artırma çabaları			
1. okullarla öğretmen yetiştirme konusunda kurulan işbirliği	2. kalitenin ve standartların gözlenmesi ve kontrolü	3. kaliteyi artırma ve standartlara ulaşmaya yardımcı olacak kaynakların sağlanması	4. gelecek için belirlenen gelişmeye yönelik amaçlar

Kaynak:<http://cagdas.freehosting.net/mak2.htm>, (14.11.2011).

ÖYB tarafından belirlenen Nitelikli Öğretmen Standartları (Quality Teaching Status) çerçevesinde öğretmen adaylarına kazandırılan öğretmenlik becerileri: Bu boyut dahilinde öğretim ve sınıf yönetimi becerileri, plan yapma, öğretmen adaylarının alan bilgisi, öğretmen adaylarının öğrenci başarısını takip etme değerlendirme, kaydetme ve rapor etme kabiliyeti ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği diğer özelliklere (mesleki kuraların bilgisi, işbirliği gibi) ne derece sahip oldukları incelenmektedir.

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi: Öğretmen adaylarına 1. maddede sözü edilen öğretmenlik becerilerini kazandırmak için yürütülen öğretmen yetiştirme programı ve bu program kapsamında öğretmen adaylarının nasıl değerlendirildiği incelenmektedir. Bu çerçevede öğretmen yetiştirme programının genel yapı ve içerik bakımından kalitesi, nitelikli öğretmenlik için gereken bilgi ve becerilerini geliştirme gayesiyle izlenen yetiştirme sürecinin kalitesi, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına karşı tutumları ve gösterdikleri gelişmeler ile öğretmen adaylarının kaliteli öğretmen standartlarına ulaşma seviyelerini ölçmede tutarlı ve gerçekçi olma boyutları incelenmektedir. Bu son ölçüt çerçevesinde müfettişler, fakülteden %5'lik bir öğrenci örneklemini seçmekte ve bunların hem derslerdeki performansları hem de öğretmenlik uygulamalarındaki performanslarını değerlendirmektedir. Sonunda da not verilmektedir. Müfettişlerin verdikleri bu notlar fakülte öğretim görevlileri ve uygulama öğretmenleri tarafından verilen notlarla karşılaştırılmakta ve bu şekilde öğretmen adaylarının ne kadar gerçekçi ve tutarlı bir şekilde değerlendirildikleri ortaya konmuş olmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programına öğrenci seçimi ve seçilen öğrencilerin kalitesi: Bu çerçevede fakültenin öğrenci kabul ederken takip ettiği politikanın ve öğrenci seçme sürecinin kalitesi ve seçilen öğrencilerin becerileri ve öğretmen yetiştirme programına ne derece uygun oldukları incelenmektedir. Bunun dışında fakültenin TTA tarafından tespit edilen öğrenci sayıları doğrultusunda kaç öğrenci alabildiği ve kaç mezun verebildiği incelenmektedir.

Öğretim elemanlarının ve öğretim kaynaklarının kalitesi: Bu boyutta öğretim görevlilerin kaliteli öğretmen yetiştirmede ne derece yeterli oldukları

öğrencilerin bilgi teknolojilerine ve diğer özel teknolojilere ulaşımı ve öğrenme-öğretme kaynaklarının kalitesi ve kullanım kolaylığı incelenmektedir.

Yönetim ve kalitenin garantisi: Bu bağlamda okullarla öğretmen yetiştirme hususunda kurulan iş birliği, kalitenin ve standartların izlenmesi ve kontrolü, dışarıdan kaliteyi artırma ve standartlara erişmeye yardımcı olacak kaynakların sağlanması ve gelecek için tespit edilen gelişmeye yönelik amaçlar incelenmektedir.

Çizelge 6. Not Skalası

	1	Çok iyi , mükemmel özelliklere sahip
Bakanlığın belirlediği ölçütlere uygun	2	İyi , herhangi bir zayıflığı yok
	3	Yeterli , ancak gelişmeye ihtiyacı var
Bakanlığın belirlediği ölçütlere uygun değil	4	Zayıf

Kaynak: <http://cagdas.freehosting.net/mak2.htm>, (14.11.2011)

Bu skalaya göre denetleme bitiminde fakültenin aldığı not saptanmakta ve raporda bu nota nasıl erişildiği açık bir biçimde ifade edilmektedir. Fakültenin son notunu tespit etmede Eğitimde Standartlar Bürosunun tespit etmiş olduğu ölçütler bulunmakta ve ölçütler değerlendirmesi yapılan her boyut için ayrı ayrı uygulanmaktadır.

Her fakülte için bir rapor yazılmaktadır. Bu rapor fakültenin kendisine de gönderilmekte ve yapılması mümkün olan yanlışlıklar için fakülteye, rapora itiraz etme hakkı tanınmaktadır. Fakülte kendine verilen süre içinde raporu incelemeye alır ve itiraz etmek hakkını kullanmak isterse bunu gerekçesi ve kapsamlı kanıtı ile birlikte Eğitimde Standartlar Bürosuna iletmektedir. Büro, itirazla ilgili inceleme yapmakta ve yerinde bulursa raporda verilen son notta değişiklik yapabilmektedir.

Yapılan denetleme bitiminde oluşturulan detaylı rapor ve fakültenin aldığı not ÖYB'na gönderilmekte ve ÖYB bu notu fakültenin akreditasyonu ve finansmanı sürecinde göz önünde bulundurulmaktadır. Eğitimde Standartlar Bürosu'nun yaptığı

denetim ve değerlendirme neticesinde düşük not alan bir fakülteye ÖYB belirli bir zaman tanıyarak fakültenin bir gelişme planı oluşturması istenmektedir. Yapılan bu gelişme planına göre fakülte tekrar denetimden geçmekte ve sonuçları tekrar ÖYB tarafından değerlendirmeye alınmaktadır. Değerlendirme sonunda kendini geliştiremeyen yani denetim sonucunda en az "yeterli" yani "3" notunu alamayan fakültenin akreditasyonu iptal edilmekte ve bunun sonucu olarak fakülte ÖYB'dan öğretmen yetiştirmek gayesiyle öğrenci ve mali kaynak alınamamaktadır.

"Yeterli" yani "3" notunu alan fakültelerden de ÖYB tarafından gelişme planı istenebilir ve eksik yönlerini belirli bir plan doğrultusunda geliştirmeleri gerektiği konusunda uyarılabilirler. Bu plan dahilinde yapılanlar da belirli zaman aralıklarında ÖYB'na fakülte tarafından rapor edilir. Yen açılan fakültelerin denetimi halihazırda öğretmen yetiştiren diğer fakültele göre daha sık yapılmaktadır. Bu hem akreditasyon sürecinin tamamlanması hem de fakültenin hemen ÖYB tarafından belirlenen standartlara ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Eğitimde Standartlar Bürosunun yaptığı değerlendirmeye ek olarak ÖYB fakültelerden kendilerini periyodik olarak değerlendirmelerini ve öğretmen yetiştirilmesine ilişkin çalışmalarını rapor etmelerini istemektedir. Bu genellikle sayılara ilişkin bir rapordur ve fakülte bu raporda istenilen öğrencilerin sayısından, öğrencilerin izledikleri derslere ve son değerlendirmeye kadar birçok değişik konuda ÖYB'na nicel bilgiler vermektedir. Öte yandan bu raporda fakülte, ÖYB tarafından belirlenen kaliteli öğretmen standartlarına ulaşma açısından yapılan etkinlikleri, izlenen süreçleri, değerlendirme sonuçlarını rapor etmektedir.

Fakülteler tarafından ÖYB için yazılması şart olan "kendini değerlendirme raporları" ek olarak Eğitimde Standartlar Bürosunun yapacağı denetim ziyaretlerine de ön bilgi olmaktadır. Bu sebeple bu rapor hazırlama zamanı fakülteler için son derece zaman alıcı olmanın yanında önemsenmekte ve öte yandan kendilerini değerlendirme ve eksikliklerini görme ve giderme yönünden faydalı görülmektedir. Fakültede yapılan etkinliklerin gözden geçirilmesi, tartışılması ve buna göre geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması açısından oluşturulan bu raporlar önemli katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda fakülte tarafından bu raporlar, denetim

için gelen müfettişler ile fakülte öğretim elemanlarının profesyonel bir iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bazı fakülteler denetim öncesi bir kendini değerlendirme raporu yazmakta ve bunu Eğitimde Standartlar Bürosuna iletmektedir. Böylelikle denetim için gelecek müfettişler fakülte hakkında daha çok bilgi sahibi olabilmekte ve fakültenin daha gerçekçi ve tutarlı bir biçimde değerlendirilebilmesine fırsat vermektedir.

ÖYB'ya fakültelerce iletilen raporlar ÖYB tarafından meydana getirilen komisyonlar tarafından incelenmekte ve fakülteye ziyaretler yapılmaktadır. Bu inceleme ve ziyaretleri takiben fakültenin raporuna ÖYB bir cevap yazısı yazarak rapor hakkındaki görüşlerini bildirmektedir. Genellikle ÖYB bunu yaparken Eğitimde Standartlar Bürosunun denetim raporlarını da göz önünde bulundurarak toplu bir değerlendirme yapmakta bunun sonucunda hem fakülteye yazacağı detaylı cevabı ve yazıyı hem de fakültenin alabileceği öğrenci sayısını ve fakülteye aktarılacak mali kaynağı tespit etmektedir.

Fakültelerin performansını belirleyecek bir diğer gösterge de fakülte tarafından mezun edilen öğretmenlerin sınıf içindeki yeterlilikleridir. Bu ilkedan hareketle ÖYB, Eğitimde Standartlar Bürosunun okullarda yaptığı denetim sonucunda yazdığı raporları incelemektedir. Bu raporlarda yeni mezun öğretmenlerin performans değerlendirmesiyle beraber mezun oldukları fakülte de açıklanmaktadır. Buna dayanarak ÖYB, fakültenin nitelikli ve kaliteli öğretmen yetiştirmedeki performansını değerlendirmede ek bir ölçüt olarak bu bilgileri de kullanabilmektedir.

Bu duruma ek olarak fakültelerin performanslarını değerlendirmede önemli olan ve dikkate alınan bir diğer bilgi kaynağı da fakülteden yetişen yeni öğretmenler ve bu öğretmenleri işe alan okullardır. Bu çerçevede ÖYB tarafından öğretmenleri ve okulları ilgilendiren anketler yapılmıştır. Bu anketlerde öğretmenlerden mezun oldukları fakültenin öğretmen yetiştirme programlarını her yönüyle değerlendirmeleri istenmektedir. Okullardan ise işe yeni başlayan öğretmenlerin yeterliliklerini değerlendirmeleri talep edilmektedir. Buna göre ÖYB çok yönlü olarak bir fakültenin performansını değerlendirme fırsatına sahip olabilmektedir.

İngiltere’de kuruluşların akreditasyonu bir kere gerçekleştirilmekte ve akreditasyonu alan bir kuruluş öğretmen yetiştirme hakkını elde etmektedir. Fakat fakültenin kaç öğrenci alacağı ÖYB tarafından fakültenin performansı ve kapasitesi konusunda incelemeler yapılarak tespit edilmektedir. Akreditasyonu olan ve öğretmen yetiştiren bir fakülte ÖYB ve Standartlar Bürosu tarafından periyodik şekilde değerlendirilmekte yapılan değerlendirme neticesinde zayıf değerlendirme alan ve uyarılara karşın kendini geliştiremeyen fakültelerin akreditasyonu iptal edilmektedir. Bunun sonucu olarak fakülte artık öğrenci kabul edememekte ve bu şekilde öğretmen yetiştirme işlevi son bulmaktadır.

1.14. Amerika Birleşik Devletleri’nde Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon

1900’lü yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde akreditasyon ilk olarak mühendislik ve tıp alanlarında kendini göstermiş, zaman içinde birçok mesleki alana yayılmıştır. Eğitim hususunda ise yine 1900’lü yıllarda liselerden üniversitelere geçiş şartlarını düzenlemek gayesiyle eyaletler alanında akreditasyon etkinliği başlatılmıştır. Akreditasyon, öğretmen yetiştirme hususunda son derece yeni bir ifadedir ve son yıllarda çok ilgi gören bir konudur. Federal Hükümet öğretmen yetiştirme ve akreditasyon hususunda doğrudan bir sorumluluğa sahip değildir. Amerikan Federal Anayasasında Federal Hükümete bu konuda herhangi bir görev ve sorumluluk yüklenmemiştir. Eğitim ve öğretmen yetiştirme tamamen eyaletlere bırakılmıştır. Fakat daha sonra, Federal Hükümet dolaylı yollardan ve federal kaynaklardan eğitim için ayrılan paranın nasıl sarfedileceği ile ilgili çeşitli standartlar tespit ederek eğitime ve öğretmen yetiştirmeye dolaylı olarak girmektedir. Bu bağlamda Federal Hükümet’in rolü “sadece güvenilir bir otorite” olarak belirlenmektedir.

Günümüzde akreditasyon iki ana ekseninde toplanmaktadır: 1) bir kuruluşun bütün olarak akredite edilmesi (ki bu halde bu kuruluşta bulunan bütün programlar akredite edilmiş olur), 2) önce tıp alanında başlamış ve günümüzde hemen tüm alanlara yayılmış olan alan uzmanlık örgütlerinin sağladığı öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin akreditasyondur.

İkinci Dünya Savaşı sonuna doğru ortaya çıkan Yükseköğretim alanında akreditasyon konusu önemli bir duruma gelmektedir. Amerikan hükümeti savaşa katılan gazilere yükseköğretimde kolaylıklar sağlamayı gaye edinmiş ve bunun için büyük paralar ayrılmıştır. Fakat bu paranın, sayıları binleri bulan üniversitelere nasıl dağıtılacağı hususunda (Amerika’da birbirinden çok farklı amaçlar için kurulmuş, nitelikleri arasında büyük farklar bulunan 3000 kadar üniversite bulunmaktadır) Federal Hükümet belirli standartları sağlamayı ön şart olarak kabul etmiş, bu amaçla kurumların akreditasyonu yolunu seçmiştir. Dikkat edilmesi gereken konu da akreditasyon gayesi Federal Hükümet’in anayasada belirtilen eğitime ilişkin bir görevinden değil, Federal bütçeden eğitime ayrılan paranın nasıl paylaşılacağı noktasından çıkmıştır. Üniversiteler için çok ilgi çekici olan bu mali kaynağa sahip olmak için birçok üniversite ister istemez bu süreçte yer almayı kabul etmiştir.

İkinci Dünya Savaşı sonundaki bu gelişmeden sonra, 1992 yılında Federal Hükümet, “Federal Eğitim Bakanlığı”nın bazı görevlerini yeniden gözden geçirerek düzenlemiştir. Bu yeni düzenlemede, yerel, bölgesel uzmanlık ve meslek dayanışması temelinde işleyen akreditasyon kurumlarının akreditasyonu görevi “Federal Eğitim Bakanlığı”na verilmiştir.

“Yerel, bölgesel, uzmanlık ve meslek dayanışması temelinde işleyen akreditasyon kuruluşları” ne demektir? Amerikan sisteminin en kendine özgü taraflarından birisi budur. Türkiye’de olduğu gibi, birçok Avrupa ülkesinde, eğitimden sorumlu bir devlet organı bulunmaktadır. Halbuki Amerika’da bu sistem eyaletler düzeyinde vardır. Her eyalette eğitimden sorumlu “Eyalet Eğitim Bakanlığı” gibi bir kamu organı görev almaktadır. Bu “bakanlığın” ana görevleri eğitim ile ilgili asgari standart ve gereklilikleri tespit etmek eyalet düzeyindeki sınavları düzenlemektir. Eyaletler çerçevesinde eğitim “yerel” bir sorumluluk olduğu halde eyalet parlamentoları eğitim hususunda yasal düzenlemeler yapmakta fakat birçok eğitimsel işlev ve görev yerel unsurlara dağıtılmaktadır. Bu yerel unsurlar biraz sonra değinecek olan “eğitim bölgeleri”dir (<http://cagdas.freehosting.net>)

Her eyalette, eyalet vatandaşları tarafından seçilerek oluşturulan ve “Eğitim Bakanlığı” ile eş güdümlü çalışan bir Eyalet Eğitim Kurulu (State Board of Education) bulunmaktadır. Bu eğitim kurulu bir şahsı “eyalet okullar sorumlusu” (state superintendent of schools) olarak atamaktadır. Bu organın altında yine ilgili eyalette yer alan eğitim bölgeleri (districts) yer almaktadır. Mesela Amerika Birleşik Devletleri’nde 16000 eğitim bölgesi bulunmaktadır. Bir eğitim bölgesi onlarca okul ve binlerce öğrenciyi içine alabileceği gibi (örneğin içinde yüzlerce okulu ve öğrencisi bulunan Chicago ili), tek okullu olan örneğin 200 öğrencisi olan eğitim bölgeleri de mevcuttur. Eğitim Bölgeleri de yine o eğitim bölgesinde yaşayan insanlar tarafından seçilen bir kurulca (district board of education) yönetilmektedir. Bu kurul, yukarıdakine benzer bir süreçle “bölge okullarından sorumlu bir yönetici” atamaktadır. ABD’de eğitim bölgeleri birçok profesyonel görevi üstlenmiş eğitim birimleridir. Mesela, eğitim bölgesi ortamında okutulacak kitapların seçimi, öğretmen ve diğer çalışanların istihdamı, programların geliştirilmesi ve değiştirilmesi gibi birçok ülkede ve Türkiye’de merkezi örgütlenmelerin üstlendiği işlevler ABD’de bu yerel “eğitim bölgeleri” tarafından yerine getirilmektedir.

Eğitim bölgelerinin altında her eğitim düzeyini (üniversite hariç) içerebilecek birim okulları yer almaktadır. Bu okulların müdürleri de bölge eğitim kurulunun onayı ile bölge okullarından sorumlu yönetici tarafından atanmaktadır. Eyaletlerin eğitim hususunda yasal yetkileri sebebiyle kuruluşları akredite etme hususunda yetkileri bulunmaktadır. Bir kuruluş böylesi bir akreditasyonu kazandıktan sonra eyaletler, akreditasyonu periyodik olarak gözden geçirerek yeniler veya iptal edebilirler.

Böylesi bir sistem içinde 52 eyalet arasında eğitim standartları ve uygulamaları arasında önemli değişikliklerin yaşanabileceği aşikardır. Federal Hükümetin de bu hususta herhangi bir yasal yükümlülüğü olmadığı daha önce açıklanmıştır. Bu durumda, eyaletler arasında belirli standartların geliştirilmesi, belirli uygulamaların yaygınlaştırılması hususundaki boşluğu zaman zaman çok sınırlı bir alanda zaman zaman da birden fazla alanda uzmanlık ve mesleki dayanışma temelinde kurulmuş, gönüllülük esasına dayalı ve kar amaçsız kurumlar doldurmaktadır. Mesela Sosyal Bilgiler alanında yerel, bölgesel veya ulusal düzeyde

örgütlenmiş bir dernek, öğretmen yetiştirme hususunda üyeleri akademisyen ve öğretmenlerden meydana gelebilen bir dernek örnek olarak verilebilir. Bunlar, çoğu durumda akreditasyon etkinlikleri de geliştirmektedir. Mesela öğretmen yetiştiren bir kuruluşun veya Sosyal Bilgiler programı yürüten bir kurumun bunlar tarafından akredite edilmesi kuruluş için bir mecburiyet değildir. Fakat bu kurumlar tarafından bir kuruluşun veya programın tanınması en azından belirli seviyede bir kalite imajı sağladığı için ve uzun vadede birçok kuruluşun böylesi kurumlar tarafında tanınması, akredite edilmemiş kuruluşlar aleyhine sonuçlar oluşturabileceği için birçok halde (eğer çok güçlü felsefi ve zaman zaman politik gerekçeler yoksa) çoğu kuruluş veya program bu akreditasyonu oluşturma yoluna gitmektedir. Amerika’da akreditasyon son derece dağıtık (adem-i merkezîyetçi) bir felsefede gerçekleştirilmektedir. Başka bir anlamda akreditasyon süreci Amerika’da aşağıdan yukarı işlemektedir.

1.15. ABD’de Aşağıdan Yukarı Akreditasyon Süreci

1992’den sonra “Federal Eğitim Bakanlığı” akreditasyon sağlayan bu kuruluşları akredite etme görevini üstlenmiştir. Bu görev yasalar ve anayasada yazan bir görev değildir. Federal hükümet bu görevi Federal bütçeden eğitime ayrılan paranın kullanılması aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Örneğin öğretmen yetiştirme hususunda günümüzde Amerika’da en yaygın örgütlenme gerçekleştiren NCATE (National Council For Accreditation of Teacher Education-Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi) “Federal Eğitim Bakanlığı” tarafından akredite edilmektedir.

1.16. Akreditasyon İçin Göz Önüne Alınan Boyutlar

Bir kurumun belirli bir akreditasyon kurumundan akredite olabilmesi için akreditasyon kurumları ilgili kuruluş veya programdaki bazı kritik unsurları dikkate almaktadırlar. Bu unsurlar aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- Programın süresi
- Öğrenci profili
- Misyon ve örgütlenme yapısı
- Öğretim elemanı kadrosu

- Mezunların işe yerleşme veya iş bulma oranları
- Programlara öğrenci kabul koşulları ve standartları
- Programın veya kurumun mali yapısı, mali kaynakları
- Program (müfredat) özellikleri
- Programa ilişkin katkı payları ve programların maliyeti
- Öğrencilerin programı tamamlama süre ve programa başlayan ve bitiren öğrencilerin oranları (mezuniyet standartları)
- Öğrenci başarı standartları

“Federal Eğitim Bakanlığı”nın geliştirdiği herhangi bir akreditasyon standartları bulunmamaktadır. İlgilenilen durum akreditasyon kurumlarının sistematik, geçerli ve güvenilir standartlarla akreditasyonu gerçekleştirdiklerini “Federal Eğitim Bakanlığı”na kanıtlamasıdır.

1.17. Akreditasyon Kuruluşları “Federal Eğitim Bakanlığı” Tarafından Nasıl Akredite Edilir?

Herhangi bir akreditasyon kurumu “Federal Eğitim Bakanlığı” tarafından akredite olmak için belirli süreçleri gerçekleştirmektedir. Öncelikli olarak “Federal Eğitim Bakanlığı”nın akreditasyon standartları, bu akreditasyon kurumları tarafından incelenmektedir. Başvuru yapmadan önce bu standartlar doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapmaya başlamaktadırlar. “Federal Eğitim Bakanlığı”na akreditasyon için formal başvurularını yaptıklarında bu gerekli koşul ve standartların yaklaşık %80-85’ini halihazırda tamamlamış veya karşılamış olmaktadır. Formal başvurunun ardından “Federal Eğitim Bakanlığı” tarafından ilgili kurumun incelenmesi süreci başlamaktadır. Bu inceleme sürecinde, birden fazla metot ve süreç izlenmektedir. Öncelikli olarak başvuru ekinde sağlanan belgelerin incelemesi yapılır. Hatta belgelerin incelemesinin ardından akreditasyon kurumuna ait yönetim birimleri ve ofisler ziyaret edilerek yerinde inceleme yapılmaktadır. Bu arada “Federal Eğitim Bakanlığı” tarafından bu ziyareti gerçekleştiren birey veya bireyler akreditasyon kurumunun toplantılarına dinleyici olarak katılmaktadır. Bunlara ilaveten kurum hakkında üçüncü bireylere danışılmakta, kuruma ilişkin fikri olabilecek şahıs ve kurumlara sorulur. Kurum hususunda fikir iletmek isteyen

herkese açık toplantılar yapılmaktadır ve burada kurum lehine ve aleyhine görüşler edinilmeye çalışılmaktadır. Bütün bu aşamaların ardından bir görüş bildirilmekte ve bu görüş yine “Federal Eğitim Bakanlığı” içinde örgütlenmiş olan ve danışma niteliği gösteren Kamu Yararına Ulusal Nitelik Komitesi’ne (Committee on National Quality on Public Integrity) gönderilir. Buradan çıkan olumlu veya olumsuz görüş “Eğitim Bakanı”na (Secretary of Education) gönderilir ve son karar bu organ tarafından verilir.

Bu süreç, yeni akreditasyon oluşturmak isteyen tüm akreditasyon kurumları için geçerlidir. Alınan bu tür bir akreditasyon 5 yıl için geçerlidir. Beş yılsonunda akreditasyonun yenilenmesi için de benzer bir süreç izlenmektedir.

Bu tür bir akreditasyonu alabilmesi için her kurumun iç örgütlenmesinde belirli koşulları sağlaması gereklidir. Bu kuşular şunlardır:

- Değişik ilgi ve çıkar guruplarının eşit temsili
- Halktan temsilciler (her yedi üyeye karşılık bir halktan temsilci)
- Eğitimci ve yönetici olanlar arasında eşit ve adaletli bir temsiliyet
- Herhangi bir iş veya ticari kuruluşla doğrudan veya dolaylı bağlantıların bulunmaması
- Belirli özel ilgi veya baskı guruplarından bağımsız olmasıdır.

Diğer taraftan bir okul, eğitim kurumu veya programın akreditasyonu eyalet veya akreditasyon kurumları tarafından iptal edilirse, bu iptalin ardından “Federal Eğitim Bakanlığı”na bildirilmesi mecburiyeti bulunmaktadır. Bu durumda ilgili okul, kurum veya programa yapılan federal yardımlar hemen durdurulmaktadır.

Bütün bunların yanında akreditasyon hususunda bir hiyerarşik yapı geliştirilmeye çalışılsa ortaya çıkan durum şu şekilde olmaktadır: Mesela mecburi ilk ve ortaöğretim dikkate alındığında birim okulların önce eyalet tarafından akredite edilmesi, daha sonra ulusal bir akreditasyon kurumu tarafından akredite edilmesi, bu akreditasyon aracılığıyla “Federal Eğitim Bakanlığı” tarafından akredite edilmesi söz

konusudur. Kısaca özetlemek gerekirse “Federal Eğitim Bakanlığı”nın yalnız başına ve diğer iki aşamayı geçerek bir okulu akredite etmesi mümkün değildir.

1.18. Tipik Bir Akreditasyon Kuruluşunun Yapısı, Örgütlenmesi ve İşlevleri

Amerika Birleşik Devletleri’nde akreditasyon faaliyetlerini gerçekleştirme görevinde bulunan akreditasyon kurumları aslında akreditasyon yapma gayesiyle kurulmamışlardır. Bunların birçoğu son derece eski ve köklü mesleki kurumlardır. Bu kurumlar akademik ortamlarda birçok bireyin bildiği bir alan veya birden fazla alanı temsil eden akademisyen ve uygulayıcılar tarafından kurulmuş mesleki örgütlenme veya derneklerdir. Mesleki geliştirme, konferans düzenleme dergi çıkarma, gibi etkinliklerinin dışında Amerika’da son yıllarda oluşan standartlaşma ve akreditasyon hususunda da hizmet vermektedirler. Örnek oluşturması yönünden bu dernek veya kurumlardan birisinin (National Council For the Social Studies-Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi) yapı, örgütlenme ve işlevleri bu konu başlığında anlatılmaktadır. Sayıları yüzleri bulan bu tür kurum veya derneklerin birçoğu aşağıda sözü edilecek özellikleri taşımaktadır.

Öncelikli olarak, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi kar amaçsız ve mesleki bir örgütlenmedir. 1921 yılında kurulmuş, ülkenin değişen şartlarına, eğitim ve sosyal bilgiler alanının gereksinimlerine göre kendini yenileyerek günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde 24 bin üyesi vardır. Yıllık bütçesi yaklaşık 2,4 milyon dolardır. Bu bütçe üyelere toplanan aidatlardan, yapılan dergi ve benzeri yayınlardan ve düzenlenen konferanslardan elde edilen paralarla toplanmaktadır.

Derneğin 24 bin üyesi sosyal bilgiler öğretmenlerinden, sosyal bilgiler hususunda çalışan akademisyenlerden, eyalet ve sistemin farklı seviyelerinde çalışan eğitim yöneticilerinden, üniversitelerin sosyal bilgiler bölüm başkanlarından ve uluslararası üyelere meydana gelmektedir. Diğer taraftan, bireysel üyeliğin yanı sıra kurumsal üyelikte mümkündür. Bu anlamda eğitim fakülteleri, okullar, eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri ve uluslararası üniversite, fakülte veya okullar da kurumsal üyeliği oluşturmaktadır.

Her yıl, yaklaşık 6 bin insanın katıldığı ulusal ve uluslararası seviyede yıllık bir konferans düzenlemektedir. Yukarıdaki işlevlerine ilaveten bu tür örgütlenmeler meslek ve disiplinin çıkarlarını korumak ve geliştirmek için Federal Hükümet seviyesinde lobi etkinliklerinde de bulunmaktadır. Bu dernek veya kurum, üyeler tarafından seçilen bir yönetim kurulu tarafından yönetilmekte, bu yönetim kurulunun üyeliği üç yıllık süre sonunda bitmekte ve yönetim kurulu bu derneğe bir başkan atamaktadır.

Disipliner alanlar anlamında dernek yalnızca sosyal bilgiler alanı ile kendisini sınırlı görmemektedir. Bu noktada, sosyal bilgiler, ekonomi, antropoloji, arkeoloji, insan bilimleri, sosyoloji, psikoloji tarih, din gibi farklı alanları içinde barındıran disiplinler arası bir dernek özelliği göstermektedir.

Bu dernek, yukarıda sayılan faaliyetlerin yanında, son yıllarda Amerika'da öne çıkan ve sürekli tartışılan standartlaşma ve akreditasyon hususlarında da çalışmalar gerçekleştirmektedir. Sosyal Bilgiler alanında Amerika çapında örgütlenmiş ulusal seviyede bir mesleki dernek olduğu için, ilgili alanda eğitim fakültelerindeki sosyal bilgiler programlarının akreditasyonu hususunda da ilk akla gelen derneklerdendir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi son yıllarda standart ve misyon yeniden tespit edilmiştir. Bu yeni standart ve misyon aşamasında yapılan değişiklikler bu dernekten akreditasyon elde etme isteğinde olan fakülte programlarında doğrudan yansıtılmakta, bu programlarda da ciddi program değişikliklerine sebep olmaktadır.

Bu derneklerin işlevleri hakkında önemli ipuçları vermektedir. Federal Hükümet'in standart koyma hususunda yetkisiz olduğunu daha önce vurgulamıştı. Bu standartlaşma işi bu dernekler aracılığı ile olmaktadır. Bu derneklerin temel eğitimsel felsefe ve yaklaşımlarındaki değişiklik veya dönüşümler bu dernek veya kurumlardan akreditasyon elde etmiş veya etme isteğinde olan fakülte programlarını doğrudan ilgilendirmektedir. Dolayısıyla en tartışmalı kısımdır. Bazı fakültelerin ilgili programlarında çalışan akademisyenler veya uygulayıcıların dünya görüşü veya eğitim felsefeleri bu derneğin eğitim felsefesi veya yaklaşımından farklı olabilir. Bu durumda, bu programlar ilgili dernekten akreditasyon almayı reddetmekte, çoğu

durumda da benzer düşünen insanlar yeni bir dernek veya mesleki kuruluş örgütlenmesine gitmektedir.

1.19. Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Nasıl Akreditasyon Alır?

Bu konuda kir eğitim kurumunun, mesela bir Eğitim Fakültesinin NCATE (National Council For Accreditation of Teacher Education-Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi) gibi “Federal Eğitim Bakanlığı” tarafından akredite edilmiş ulusal seviyede bir akreditasyon kurumundan nasıl akreditasyon aldığı özetle anlatılmaktadır. Birçok akreditasyon süreci buna benzer biçimde yürütülmektedir.

- Akredite olmak isteyen kuruluş NCATE yönetim merkezine niyetini belirten bir yazı yazmaktadır.
- Ardından NCATE ilgili kuruma akreditasyon ile ilgili gerekli belgeleri göndermektedir.
- Kuruluş, bu belgelerin gönderilmesinden sonra akreditasyon için gerekli ön şartları yerine getirme hususunda hazırlıklara ve gerekli değişiklikleri yapmaya başlamaktadır.
- Bunu geniş ve kapsamlı bir rapor halinde NCATE’ e bildirmektedir.
- NCATE, akreditasyon ve değerlendirme hususunda eğitilmiş ve genellikle eğitimin çeşitli alanlarında çalışan akademisyen ve yöneticilerinden meydana gelen 5-6 uzmanını kuruma göndermektedir. Bu şahısların nitelikleri önemlidir. Bunlar NCATE’ te tam zamanlı çalışan personel değildir. Ülke derecesinde çeşitli öğretmen yetiştiren kurumlarda akademisyen olarak veya eyalet seviyesinde veya okullarda eğitim yöneticisi olarak çalışan bireyler arasından seçilmektedir. Akreditasyon ve değerlendirme hususunda NCATE tarafından hizmet-içi eğitime tabi tutulmaktadır. Değerlendirmede yansızlığı sağlamak amacıyla bir kuruluşa değerlendirici olarak gönderilecek bu uzmanların ilgili kuruluşla profesyonel veya iş anlamında ilişkilerinin olmamasına özen gösterilir. Değerlendirme işi gönüllülük esasına dayalı bir görevdir, bu iş karşılığında kişilere NCATE tarafından bir ödeme yapılmamaktadır. Fakat bir kuruluşun değerlendirmesinde görev aldıklarında bu bireylerin

yalnızca yol ve konaklama masrafları ilgili kurum tarafından karşılanmaktadır.

- NCATE, öğretmen yetiştirme çeşitli boyutlarını içeren 20'ye yakın farklı standart geliştirmiştir. Bir kuruluşun değerlendirmesine gidecek ekip üyelerine bu standartlar paylaştırılmaktadır.
- Kuruluş, değerlendirici uzmanlar kuruma gelmeden önce kurumla ilgili hemen her türlü belgenin, belge ve bilginin olduğu bir “sergi odası” (exhibition room) hazırlamaktadır.
- Değerlendirici uzmanlar Cumartesi kurumda çalışmaya başlamakta ve Cumartesi-Pazar sergi odasındaki döküman ve bilgileri üzerinde çalışmakta ve incelemektedir.
- Pazartesi günü planlanmış, önceden randevulu veya programsız olarak, hedefli veya rastlantısal olarak değerlendirme ekibi kuruluştaki çalışan kişilerle görüşmeler yapmaya başlamaktadır. Bunlara öğrenciler de dahil edilmektedir. Buradaki amaç kuruluş hakkında çok çeşitli, olumlu ve olumsuz görüş ve algıları toplamaktır.
- Bütün bunları gerçekleştirirken, değerlendirme ekibi her akşam bir araya gelerek değerlendirme ve bulgularını birbirleriyle paylaşmaktadır.
- Salı günü değerlendirme raporlarını yazmaktadır.
- Çarşamba günü değerlendirme ekibi fakülte dekanıyla iletişime geçerek ilk değerlendirme sonuçlarını dekanla paylaşmaktadır. Bu ilgili kuruluşun akredite edildiği veya edilmediği anlamına gelmemektedir, bunun sebebi değerlendirme ekibinin böyle bir yetkisi bulunmadığı durumundandır. Ekip kuruluşu terk etmektedir.
- Bu değerlendirme sürecinde kuruluş yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer alanları değerlendirir ve değerlendirme sonuçlarını NCATE'e göndermektedir. Böylece, değerlendirenlerin performansları hususunda NCATE bilgilendirilmiş olmaktadır.
- Değerlendirme ekibi son ve tam raporunu hazırlayarak NCATE'e ve kuruma aynı anda göndermektedir. Kurum bu rapora 30 gün içinde cevap vermek mecburiyetindedir. Değerlendirme sonuçlarına itirazlar da bu sırada yapılmaktadır.

- Raporun kendisi ve kurumun cevabı (ve varsa itirazları) NCATE'in yönetim kuruluna sunulmaktadır. Bu kurul karar mercii konumundadır. Sonbaharda bu kurul toplanarak akredite edilme veya edilmeme hususunda son kararı vermektedir.
- Eğer bir kuruluşun bu değerlendirmeden geçemeyip akreditasyon alamıyorsa, kuruluşun talep etmesi durumunda NCATE bu kuruma ikinci bir değerlendirmeye hazırlanmaları hususunda gerekli yardımları sağlamaktadır.

1.20. Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kapsamında Yapılan Çalışmalar

1.20.1. Strateji Geliştirme Dairesi Faaliyetleri

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin stratejik planlama faaliyetleri, Ocak 2006'da başlatılmış ve Mart 2007 yılında 2008-2012 yılları arasında hazırlanarak bitirilmiştir. Birimler, kendi içlerinde meydana getirdikleri kurullar ile aşağıda açıklanan üç süreçte Stratejik Planlarını hazırlamış ve birim stratejik planlarından faydalanılarak Üniversite Stratejik Planı ortaya çıkmıştır (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Adec Toplantı Notları, 2010):

- **Aşama Stratejik Plan Raporlarında**, Paydaşların tespit edilmesi, SWOT (Üstün, zayıf yönler, fırsat ve tehditler) analizi ve İç/Dış çevre analizidir.
- **Aşama Stratejik Plan Raporlarında**, Birime ait değerlerin tespit edilmesi, Vizyon ve Misyon hazırlanmasıdır.
- **Aşama Stratejik Plan Raporlarında**, Stratejik performans alanlarının tespit edilmesi, Stratejik temel gayelerin tespit edilmesi, Stratejik altgayelerintespit edilmesi, Performans göstergelerini de kapsayacak şekilde hedef ve/veya stratejilerintespit edilmesidir.

YÖDEK Yönetmeliği gereği her yıl yüksek öğretim kurumlarınca hazırlanması gereken Kurumsal Değerlendirme Raporu Stratejik Yönetim ve Planlama Müdürlüğüne hazırlanmaktadır. Yükseköğretim Akademik Değerlendirme

ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) tarafından hazırlanan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi'nde, bu rapor yükseköğretim kurumunun bir yıllık akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının neticelerini bulundurmaktadır. Raporda genel bilgilerin yanı sıra kurumun durumunu yansıtan performans göstergeleri de hesaplanmakta ve kurumla ilgili özdeğerlendirme yapılmaktadır.

1.20.2. Yapı ve Teknik Dairesi Faaliyetleri

Yapı ve teknik dairesi düzenlemeleri kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar ışığında üniversitede inşaatları başlamış olan Hastane Ek Poliklinik binası, MMF Eğitim Bloğu, Kongre ve Kültür Merkezi, İİBF İdari Hizmet bloğu, ESYO Binası, Çınaraltı Sosyal Tesisleri 2-3 yıl içinde bitirilmekle beraber bütçe imkanları ile TICAM binası, Rektörlük Binası, Mahmudiye ve Sivrihisar Halk Sağlığı hizmet binaları, Yarı-olimpik yüzme havuzu gibi yeni yatırım projeleri gerçekleştirilmiştir. İlahiyat Fakültesi binası ihalesi yapılmış olup ihale değerlendirme süreci sürmektedir. 2007-2010 yılları arasında bakım-onarım çalışmaları çerçevesinde yapılan işler de, çeşitli oda ve dersliklerin tadilatı, Mahmudiye MYO açık manej yapılması, bina ve laboratuvarların (iç veya dış) boya ve badanası, çatı onarım ve tadilatları, kapalı spor salonu tenis kortu, bilgi-işlem kablolama işleri engelsiz bina çalışmaları yapı ve teknik dairesi faaliyetlerindedir.

1.20.3. Kütüphane ve Dokümantasyon Dairesi Tarafından Yürütülen

Faaliyetler

Görsel-işitsel bölümde yeterli sayıda bilgisayar ile öğrencilerin internet erişimine ve ödev yapmalarına imkan verilmekte, CD kopyası ve yazıcıdan çıktı almaları sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler ders notlarına göz atabilmekte ve internette ders kayıtlarını gerçekleştirebilmektedir. Kütüphane içinde kablosuz internet bağlantısı bulunmaktadır. Üniversitede yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri 2005 yılından itibaren CD kopyaları ile birlikte kütüphaneye teslim edilmektedir. CD ve disketli gelen kitapların, CD ve disketlerinin kopyaları

çıkarılarak, kitabın içerisine konulmakta, orijinalleri ise bu bölümde tutulmaktadır.. Kütüphane ve Dokümantasyon dairesi 2007-2010 yılları arasında veri tabanı ve elektronik kütüphaneciliğe ağırlık vererek veritabanı sayısını artırmıştır. Ayrıca, Türkçe dergi aboneliği sayısını %350, kitap sayısını %43 artırmıştır. Kütüphaneyi ziyaret eden öğrenci sayısında %7.5'lik bir artış olmuştur.

1.20.4. Eğitim-Öğretim Destek Faaliyetleri ve Öğrenci, Öğretim Elemanı Hareketliliği

2006'dan itibaren Bologna süreci çerçevesinde üniversitede eğitim-öğretim hususlarında gerçekleştirilen işlerin başında diploma eki'nin standart belge olarak verilmeye başlanması (diplomalarda artık unvan belirtilmiyor) AKTS kredi sisteminin uygulanmasına geçilmesi, çift-dal ve yandal uygulamaları sayılabilir. 2007 Ekim ayından bu yana gerçekleştirilen faaliyetler şunlardır:

- Öğrenci Bilgi (Otomasyon) Sistemi'nin öğrenci-kullanıcı, bölüm-kullanıcı ve öğrenci işleri-kullanıcı modülleri geliştirilmiştir.
- Transkript, öğrenci belgesi vb. belgeler, Türkçe ve İngilizce olarak Öğrenci Bilgi Sistemi'nden alınarak, isteyen öğrencilere anında verilmektedir.
- Üniversite Öğrenci Bilgi Sistemi'nden öğrencilerin bütün bilgilerine ulaşılabilir. Öğrencilerin bütün akademik durumlarını Öğrenci Bilgi Sistemi'nden yaygın ağ ortamında izleyebilmekte, internet üzerinden derslere ön kayıt yaparak, danışman onayından sonra kayıt işlemini tamamlayabilmektedir.
- Bologna sürecine akreditasyon süreçlerinin kaçınılmaz bir parçası olan Öğrenci Ders, Öğretim Elemanı ve Öğrenim Çıktıları Değerlendirme (Anket) Sistemi geliştirilerek, Öğrenci Bilgi Sistemine entegre edilmiştir.
- Öğrenci Danışmanlık sistemini daha etkin kılmak amacıyla, Önlisans, Lisans, Ders Kayıt, Kayıt Yenileme ve Öğrenci Danışmanlığı Yönergesi hazırlanarak, eğitim-öğretim, ders kayıt prosedürleri ve öğrenci danışmanlıkları usul ve esaslarının belirlendiği düzenlemeler yapılmıştır.

- Enformatik Bölümü'nün ve Bilgi İşlem Dairesi'nin teknik destekleri ile Hazırlık Dil Eğitim programlarında MOODLE gibi internet üzerinden Uzaktan-Öğrenim Portalı'nın kullanıldığı çağdaş eğitim araçları ile desteklenmiş ve proje geliştirilme sürdürülmektedir.
- Yabancı Diller Bölümü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nde değişiklikler yapılarak, isteğe-bağlı yabancı dil hazırlık programları kaldırılarak, İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça dillerinde mecburi Hazırlık Programı konmuştur.
- Yaz okulunda kurumumdan 50'yi aşkın üniversitenden ders alan öğrenci sayısı 1000'i aşmıştır. Üniversitede sunulan eğitim programları ve derslerin diğer üniversiteler ile eşdeğerliği hususunda önemli bir göstergedir.
- 2009-2010 öğretim yılında kazandığı programın puan türünde Türkiye genelinde ilk 3000'e, dil puanı ile ilk 1000'e girerek üniversiteye kesin kayıt yaptıran normal örgün öğretim lisans programı öğrencilerine 12 ay süre ile ayda 200 TL. karşılıksız başarı bursu verilmiştir.

1.20.5. Bilgi İşlem Faaliyetleri

Bilgi işlem faaliyetleri, network ve sistem grubu çalışmaları, web ve yazılım grubu çalışmaları, teknik servis ve donanım grubu çalışmaları şeklinde ayrılarak ele alınmaktadır.

Network ve sistem grubu çalışmaları: Kullanıcı şifre değiştirebilen, filtreleme sistemi uygulayabilen yeni Elektronik Posta sistemine geçildi, akademik ve idari personele ait elektronik posta adres veritabanı kuruldu, yerleşke dışından veri tabanlarına erişim sağlamak için yeni vekil sunucusu kuruldu, yeni DNS sunucusu devreye alındı, belli başlı sunucular sanal sunucu sistemine geçirildi, uzak nokta ağ anahtarları alt yapısı tamamen Gigabit fiber olarak değiştirildi, kullanıcıların ip adresleriyle fiziksel adreslerinin eşleştirilmesi yapılarak kullanıcıların ip çakışma problemleri çözüldü, bütün kullanıcılar için veritabanı oluşturuldu, yabancı diller, Sivrihisar MYO, Elektronik Müh, Bilgisayar Mühendisliği, Misafirhane, Yapı İşleri Dairesi, kantinler, kongre binası, öğrencilerin ortak kullandığı açık alanlarda kablosuz internet cihazları alındı, birçok birimde

yönetilemeyen hub'lar switchlerle değiştirilerek internet altyapı çalışmaları iyileştirildi, bilgi işlem bünyesinde güvenlik kamera kontrol odası kuruldu, Sivrihisar M.Y. Okuluna güvenlik kamera sistemi kuruldu.

Teknik servis ve network donanım grubu: teknik servis ve network donanım grubunda üniversitedeki sorunlu bilgisayarların format, virüs temizliği, kurulum gibi işlemleri ile Network Donanım grubunda alt yapıda oluşan arızaların giderilmesi işlerini yapmaktadır.

1.20.6. Bilimsel Araştırmalar

30.04.2008 tarih ve 18 sayılı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yönetim Kurulu kararı ile Meşelik yerleşkesinde bulunan 3000 metrekare arazi ve üzerindeki bina Eskişehir Teknoloji Geliştirme Bölgesi olarak kullanılmak üzere tahsis edilmiştir. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi hazırlanmıştır. Etik ihlallerle ilgili şikayetleri değerlendirmek için mevcut yönerge uyarınca Rektörlük bünyesinde, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulu kurulmuştur. Dahili harici kişi ve kurumlardan test-analiz yaptırmayı tercih edenlere bir destek olmak için, üniversite bütün birimlerinin Donanım Envanteri ve Donanım Kataloğu meydana getirilmiştir. Elektron Mikroskop Görüntü Analiz Birimi Kuruluş, Çalışma ve İşleyiş Esasları Yönergesi hazırlandı. Mevcut yönerge ile birime “yönetmelik ve işlevsel bir kimlik” kazandırılmıştır. Tıp/biyoloji araştırmalarına destek olabilmek için bir SEM/TEM tecrübeli bir uzman istihdam edilmiştir.

1.20.7. Düzenlenen Bilimsel, Kültürel ve Sosyal Etkinlikler

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde düzenlenen ulusal ve uluslararası etkinliklerin yıllara göre değişimi Çizelge 7 ve 8'de verilmiştir. Söz konusu etkinlikler yıllara göre düzenli bir şekilde artış kaydetmiştir.

Çizelge 7. Düzenlenen Ulusal Etkinliklerin Yıllara Göre Değişimi

ETKİNLİKLER	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009
Konferans	51	74	76	82	76	83
Seminer – Toplantı – Çalıştay	7	19	42	42	52	44
Kongre	2	11	4	6	4	7
Sempozyum	1	7	6	4	8	14
Panel	25	21	18	23	21	20
Konser – Dinleti – Yarışma – Gösteri	21	23	32	30	31	37
Tören	20	19	16	23	20	32
Şenlik – Kutlama – Anma Toplantıları	7	2	20	4	-	5
Dis ve Film Gösterimi	-	17	21	32	35	33
Kurultay	-	-	-	2	-	5
Tanıtım Gözet	2	1	1	2	1	11
Tiyatro	4	12	18	15	10	9
Söyleşi	6	8	6	4	7	4
Sergi	6	17	7	15	9	6
Kurs – Eğitim	-	-	2	5	5	19
Diğer	-	-	11	7	8	8
Özel Günler	-	-	-	7	7	-
TOPLAM	160	246	298	303	294	337

Kaynak: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Adec Toplantı Notları, 2010, s.22.

Çizelge 8. Düzenlenen Ulusal Etkinliklerin Yıllara Göre Değişimi

ETKİNLİKLER	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009
Kongre	1	--	--	--	--	1
Sempozyum	--	2	--	--	--	1
TOPLAM	1	2	--	--	--	2

Kaynak: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Adec Toplantı Notları, 2010, s.22.

Çizelge 9. Birimlere Göre Etkinlik Dağılımı

Birim Grupları	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009
Rektörlük	32	39	28	28	25	42
Fakülteler	69	93	88	85	103	115
MYO/YO'lar	4	4	7	10	11	8
Enstitüler	1	0	0	2	0	0
Araştırma Merkezleri/ Bölgeler/ Birimler	11	19	15	25	21	24
Öğrenci Kulüpleri	29	71	111	109	89	116
Diğer	8	10	13	44	45	34
TOPLAM	154	236	262	303	294	339

Kaynak:Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Adek Toplantı Notları, 2010, s.22.

1.20.8. Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Faaliyetleri

Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı; çalışanlar ve öğrencilerin beden ve ruh sağlığını korumak, hasta olanları tedavi etmek veya ettirmek, barınma, beslenme, çalışma, dinlenme ve ilgi alanlarına göre boş zamanlarını değerlendirmek, yeni ilgi alanları kazanmalarını sağlamak, kabiliyetlerinin ve kişiliklerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine olanak tanıyacak hizmetler gerçekleştirmek ve birlikte düzenli ve disiplinli çalışma, dinlenme ve eğlenme alışkanlıkları kazandırmak amacıyla faaliyetlerde bulunmaktadır.

- **Beslenme Hizmetleri:** 2009 yılında üniversitede akademik, idari ve öğrenciye toplam 420.000 öğün yemek verilmiştir. 2009 yılında maddi durumu iyi olmayan, Akraba ve Türk Cumhuriyetlerinden gelen 600 öğrenciye yemek bursu verilmiştir.
- **Kısmi Zamanlı Öğrenci Çalıştırma:** 2009 yılında üniversite fakülte ve yüksekokullarında; Üniversite Yönetim Kurulu Kararı ile kontenjanları belirlenen 180 öğrenciye kısmi zamanlı olarak aylık 60 saat üzerinden 9 ay süresince 210 TL ücret ödenmektedir. 2010 yılında Üniversitemiz Fakülte ve Yüksekokullarında; Üniversite Yönetim Kurulu Kararı ile kontenjanları belirlenen 200 öğrenciye kısmi zamanlı olarak aylık 60 saat üzerinden 210 TL ücret ödenmektedir.

- **Burslar:** 2009 yılında üniversitede öğrenim gören 254 öğrenciye burs verilmiş olup, aylık burs ücreti 180TL'dir. 2010 yılında üniversite öğrenim gören 273 öğrenciye burs verilmiştir.
- **Sağlık Hizmetleri:** Sosyal güvenceleri aileleri üzerinden karşılanmakta olan öğrenciler Aile Hekimleri tarafından tedavi ve muayenelerini yaptırabilmektedir. Fakat muayene ve tedavilerine ilişkin giderler(tahlil, tetkik, ilaç bedelleri vb.) kendi kurumları tarafından karşılanmaktadır. Ailesinden sosyal güvencesi olmayan ve 25 yaşını doldurmuş öğrencilere sağlık karnesi düzenlenerek üniversite tarafından muayene ve tedavilerine ilişkin giderler ödenir.
- **Kültür Hizmetleri:** SKS Daire Başkanlığı çatısı altında öğrencilerin sosyal ilişkileri kuvvetli, global bir bakış açısına sahip, bilimsel ve analitik düşünebilen kişiler olarak yetişebilmesi için öğrenci kulüpleri kurdukmakta ve bu yönde etkinlikleri desteklemektedir. Dolayısıyla üniversite 73 adet kulüp bulunmaktadır.
- **Spor Hizmetleri:** Spor hizmeti olarak meşelik kampüsünde 1350 seyirci kapasitesine sahip meşelik spor tesisleri bulunmaktadır. Bunun dışında bedensel uyum merkezi ile step-aerobik spor salonu vardır.
- **Spor Tesisleri:** Kapalı ve açık spor salonları bulunmaktadır.
- **Spor Faaliyetleri:** Üniversite Sporları Federasyonunca düzenlenen spor müsabakalarına katılım, bahar şenlikleri kapsamında Fakülte/Yüksekokullar arası spor müsabakaları, yaz spor okulları ve Nevruz Bayramı kutlamaları kapsamında Türk Cumhuriyeti ve Kardeş Ülkelerden gelen öğrenciler arası spor faaliyetleri düzenlenmektedir.

1.20.9. İdari ve Destek Faaliyetleri

Koruma ve Güvenlik: Koruma-Güvenlik Biriminin görev ve işleyişini tespit etme ve etkinliğini artırmaya yönelik olarak Koruma ve Güvenlik Amirliği Görev ve Çalışma Yönergesi hazırlandı. 5188 sayılı Özel Güvenlik Hizmetlerine dair Kanun'un ve uygulama yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca YÖK talimatları ile güvenliği artırmaya yönelik çalışmalar kapsamında kritik binalarda El/Metal-dedektörleri uygulamaya kondu; Güvenlik kameralı sistem entegre edildi. Binaların

girişinde personele ayrılan kapılarda elektronik kartlı-geçiş sistemleri uygulanmaya başlandı.

Trafik: Yerleşke trafik problemlerini daha iyi değerlendirebilmek amacıyla üniversitede Trafik Yönergesi çıkarıldı. Yönetmelik uyarınca, düzenli olarak toplanan, yerleşke trafik sorunlarını ve düzenlemelerini görüşen bir Trafik Kurulu tesis edilmiştir. Öğrenci, Personel ve Ziyaretçi Araç Giriş kartı kullanımına geçildi.

Olağanüstü Haller ve Karla Mücadele: Kış şartlarında karlanma/buzlanmaya yönelik (kaldırımları ve otoparkları temizlemek, yaya yolları açmak) tedbirleri almak için Olağanüstü Hallerde Karla Mücadele Yönergesi hazırlanmış ve kar küreme/temizleme araçları satın alınmıştır. Olağanüstü haller ve karla Mücadele ekipleri oluşturulmuştur.

Hizmet-içi Eğitimler: Akademik ve idari personele aşağıdaki konularda hizmet-içi eğitimleri verilmiştir: koruma ve güvenlik ve trafik görevlilerine ilk yardım, psikiyatrik hastalarda acil yaklaşım, trafik kuralları ve cezaları hususlarında, idari personele adım adım ileri Word 2007 ve doğru ve güzel hususlarında, öğretim üye ve elemanlarına yönelik 3 gün süren, öğretim tasarımı, öğrencilerarası işbirliği becerileri, öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri, öğrenci ilgisi ve öğrenme ve katılımcı ve etkin öğrenme hususlarında, öğretim üye ve elemanlarına yönelik eğitimler verilmektedir.

Bakım-Onarım Hizmeti: Bakım-Onarım Ekiplerinin Çalışma Usul Ve Esasları Yönergesi çıkarılarak, üniversite Yapı İşleri ve Teknik Daire Başkanlığı bünyesinde; elektrik-su-doğalgaz ve diğer tesisatla, Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı bünyesinde; Bilgisayar ve İnternet ağı kapsamında her türlü teknik hizmetle, İdari Mali İşler Dairesi Başkanlığı bünyesinde; Ağaç ve metal işleri ile ilgili olarak Bakım-Onarım ekipleri oluşturulmuş, bu ekiplerin görev ve sorumlulukları, sistemin işleyişi detaylı hale getirilmiştir. "Bakım-Onarım Fişi" düzenlenip, baskısı yapılarak bütün birimlere dağıtılmıştır.

Akademik Personel Atama ve Yükseltme İşlemleri: Üniversite Akademik Personel Atama ve Yükseltme kriterleri Senato tarafından belirlenmiş, 2547 sayılı yasanın 20-23. maddeleri gereği YÖK'ün web sitesinde de yayınlanarak, atama ve yükseltme işlemleri şeffaf bir şekilde uygulanmaktadır.

BÖLÜM II

2. AKADEMİK DEĞERLENDİRME VE KALİTE GELİŞTİRME (ADEK) KAPSAMINDA EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde çalışma kapsamında gerçekleştirilmiş olan alan araştırmasının amacı ve yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi, sınırlılıklar ve bulgular şeklinde sıralanan başlıklara yer verilmiştir. Veri toplama aracındaki sorular yani araştırmamızın değişkenleri ve araştırmamızın amacı, evren-örnekleme gibi bilgilerinin tanımlanması ile araştırmamızın kapsamı belirlenmiştir. Daha sonra ise araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, akreditasyon sisteminin eğitim fakültelerinde uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda anketimize katılım gösteren öğretim elemanlarının konu ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Akreditasyon algısına etki eden faktörler öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi olmak üzere 7 alt boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın ana amacına bağlı olarak akreditasyon algısına etki eden faktörlerin, öğretim görevlilerinin alan, cinsiyet, unvan, deneyim, yaş, ders verilen ortalama sınıf mevcudu, yönetim görevi olup olmama durumu, yönetim görevi, yabancı dil bilgisi, akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri şeklinde sıralanan özelliklerine göre farklılaşma durumu da araştırılmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretim elemanlarının akreditasyon algısı hangi faktörlerden etkilenmektedir?” olarak belirlenmiştir. Burada cevaplanmaya çalışılan soruya anketten elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve hipotez testleri yardımıyla cevap bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada bu doğrultuda bir yöntem izlenilmiştir. Araştırmada ana amaca bağlı olarak geliştirilmiş olan hipotezler ise şu şekilde sıralanmaktadır:

H₁:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının alanlarına göre farklılık göstermektedir.

H₂:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

H₃:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının unvanına göre farklılık göstermektedir.

H₄:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının deneyimlerine göre farklılık göstermektedir.

H₅:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının yaşına göre farklılık göstermektedir.

H₆:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının ders verilen ortalama sınıf mevcuduna göre farklılık göstermektedir.

H₇:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmama durumuna göre farklılık göstermektedir.

H₈:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının yönetim görevine göre farklılık göstermektedir.

H₉:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının yabancı dil bilip bilmeme durumuna göre farklılık göstermektedir.

H₁₀:Akreditasyon algısına etki eden faktörler, öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

H₁₁:Öğretim elemanlarının alanları ile ilgili akademik gelişmeleri takip edebilecek düzeyde yabancı dil bilip bilmeme durumları ile akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında bir ilişki vardır.

H₁₂: Akreditasyon sistemi standartlarına öğretim elemanları tarafından yüklenen önem derecesi ile bu standartların uygulamadaki durumu arasında bir ilişki vardır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma Çanakkale, Eskişehir, Ankara, Trakya, Erzurum ve İstanbul İllerinde bulunan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi olmak üzere yedi farklı üniversitede ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise bu öğretim elemanları arasından seçilen 167 öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Çalışma kapsamında hazırlanan ankette yer alan sorular çalışma grubundaki öğretim elemanlarına yöneltilmiştir. Bu sorular, yani çalışmadaki değişkenler şu başlıklar altında toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sorular

Anketin bu bölümü, öğretim elemanlarının alanları, ünvanları, öğretim elemanı olarak deneyimi, yaşları, ders verdiği ortalama sınıf mevcudu, yönetim görevi durumları, yönetim görevleri, yabancı dil bilgileri, akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli görme düzeyleri ve bilinç düzeyleri oldukça iyi bulunuyorsa akreditasyon konusunda kullanılan kaynaklar şeklinde sıralanan özelliklerine ilişkin veri toplanmasına yönelik kişisel bilgi sorularından oluşmaktadır.

2.3.2. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Algısı Ölçeği

Veri toplama araçlarından biri olarak “Akreditasyon Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Resul Baltacı tarafından (Baltacı, 2002) geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik analizi yapıldığından burada tekrar yapılmamıştır. Örneklem grubundaki öğretim elemanlarının akreditasyon algısına ilişkin maddeleri önemlilik derecesine göre “1:çok önemlidir” , ”2:önemlidir” ve “3:önemli değildir” olmak üzere 1’den 3’e

puanlamalarına yönelik olarak hazırlanmış 3'lü likert ölçekte 80 madde bulunmaktadır. Uygulamada duruma göre ise "1: sağlanmaktadır", "2: kısmen sağlanmaktadır", "3: sağlanamamaktadır" ve "4: yeniden yapılanma sonrasında sağlanacaktır" olmak üzere 1'den 4'e puanlamalarına yönelik olarak hazırlanmış 4'lü likert ölçekte 80 madde bulunmaktadır.

Ankette kullanılan ölçeğin, elde edilen verilerin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin verilen cevaplar doğrultusunda güvenilir sonuçlar verip vermeyeceği bilinmelidir. Bunun için de güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach's Alfa değeri hesaplanmıştır.

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüfiliğini ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2009).

α değeri,	$0,00 \leq \alpha < 0,40$	ise	Güvenilir değil
	$0,40 \leq \alpha < 0,60$	ise	Düşük güvenilirlikte
	$0,60 \leq \alpha < 0,80$	ise	Oldukça güvenilir
	$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$	ise	Yüksek güvenilirdir.

Çizelge 10. Ölçeğin Genelini Önem Derecesi İçin Cronbach's Alpha Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Ölçeği	,969	80

Çizelge 10'da Cronbach's alpha değerinin 0,969 olması, önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 11'de de önem derecesine göre ölçeğin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 11. Ölçeğin Genelini Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
ö1	123,71	636,935	,382	,968
ö2	123,61	632,375	,524	,968
ö3	123,52	632,658	,501	,968
ö4	123,45	644,589	,081	,969
ö5	123,52	637,540	,327	,969
ö6	123,30	638,908	,241	,969
ö7	123,22	638,698	,248	,969
ö8	123,55	632,673	,485	,968
ö9	123,49	638,388	,263	,969
ö10	123,63	631,930	,513	,968
ö11	123,74	631,601	,579	,968
ö12	123,73	631,876	,492	,968
ö13	123,65	630,451	,503	,968
ö14	123,66	631,784	,508	,968
ö15	123,18	636,779	,266	,969
ö16	123,55	629,910	,566	,968
ö17	123,48	631,421	,485	,968
ö18	123,42	634,788	,416	,968
ö19	123,52	628,523	,632	,968
ö20	123,21	638,693	,230	,969
ö21	123,49	632,421	,463	,968
ö22	123,50	626,371	,644	,968
ö23	123,65	627,637	,665	,968
ö24	123,39	642,021	,150	,969
ö25	123,49	629,388	,576	,968
ö26	123,24	640,148	,196	,969
ö27	123,56	633,655	,428	,968
ö28	123,44	634,045	,451	,968
ö29	123,54	630,285	,569	,968
ö30	123,56	629,468	,567	,968
ö31	123,58	628,856	,617	,968
ö32	123,45	626,250	,657	,968
ö33	123,38	626,542	,612	,968
ö34	123,50	628,303	,659	,968
ö35	123,43	633,179	,498	,968
ö36	123,59	629,685	,604	,968
ö37	123,63	628,015	,649	,968
ö38	123,52	627,608	,631	,968
ö39	123,49	627,557	,583	,968

Çizelge 11. (devamı)

ö40	123,67	630,714	,561	,968
ö41	123,56	630,960	,559	,968
ö42	123,46	630,183	,540	,968
ö43	123,39	629,765	,621	,968
ö44	123,49	630,710	,507	,968
ö45	123,50	629,998	,553	,968
ö46	123,52	631,269	,566	,968
ö47	123,55	630,368	,565	,968
ö48	123,48	633,658	,484	,968
ö49	123,40	633,412	,512	,968
ö50	123,59	632,770	,481	,968
ö51	123,50	630,896	,550	,968
ö52	123,52	630,777	,568	,968
ö53	123,42	630,873	,513	,968
ö54	123,52	629,777	,573	,968
ö55	123,48	630,184	,564	,968
ö56	123,48	631,421	,585	,968
ö57	123,74	632,415	,566	,968
ö58	123,68	631,338	,590	,968
ö59	123,57	630,077	,625	,968
ö60	123,57	632,128	,585	,968
ö61	123,66	633,906	,521	,968
ö62	123,54	630,047	,610	,968
ö63	123,70	635,111	,464	,968
ö64	123,55	628,640	,595	,968
ö65	123,54	630,844	,510	,968
ö66	123,52	627,913	,636	,968
ö67	123,47	625,709	,703	,968
ö68	123,55	634,995	,416	,968
ö69	123,61	633,021	,461	,968
ö70	123,42	630,127	,579	,968
ö71	123,65	629,603	,581	,968
ö72	123,50	626,693	,650	,968
ö73	123,59	626,295	,604	,968
ö74	123,48	625,455	,678	,968
ö75	123,54	624,386	,705	,968
ö76	123,39	628,343	,564	,968
ö77	123,40	629,158	,537	,968
ö78	123,34	628,058	,616	,968
ö79	123,36	625,928	,612	,968
ö80	123,47	626,438	,620	,968

Önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin güvenilirlik katsayıları yüksek olduğu için her bir maddenin güvenilirliği yüksektir. Madde toplam korelasyon değerleri de 0,19'dan büyük olduğu içinde ölçekte bulunan hiçbir maddenin ölçekten

çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 12’de ölçeğin genelinin uygulamadaki durumu için Cronbach’s Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 12. Ölçeğin Genelinin Uygulamadaki Durumu İçin Cronbach’s Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Uygulamadaki Durum Ölçeği	,952	80

Yukarıdaki çizelgede Cronbach’s Alpha değerinin 0,952 olması, uygulama durumuna göre akreditasyon algısı ölçeğinin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 13’de de uygulama durumuna göre ölçeğin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 13. Ölçeğin Genelinin Uygulamadaki Durumu İçin Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
u1	169,88	908,796	,489	,951
u2	169,45	884,750	,187	,959
u3	169,66	909,572	,359	,951
u4	169,90	907,455	,366	,951
u5	169,55	907,164	,369	,951
u6	169,72	909,704	,328	,951
u7	170,01	914,474	,244	,952
u8	169,85	909,873	,426	,951
u9	169,84	908,603	,427	,951
u10	169,81	902,464	,503	,951
u11	169,81	908,844	,368	,951
u12	169,93	901,513	,504	,951
u13	169,74	895,817	,670	,950
u14	169,60	898,260	,560	,951
u15	169,56	905,731	,453	,951
u16	169,85	907,349	,389	,951
u17	169,80	907,401	,391	,951
u18	169,59	901,227	,477	,951

Çizelge 13 (devamı)

u19	169,60	904,070	,452	,951
u20	169,95	914,963	,309	,951
u21	169,91	908,751	,416	,951
u22	169,73	899,959	,582	,951
u23	169,83	895,195	,674	,950
u24	169,95	908,963	,381	,951
u25	169,84	906,792	,437	,951
u26	169,68	907,184	,481	,951
u27	169,76	905,925	,463	,951
u28	169,89	903,565	,511	,951
u29	169,85	902,493	,576	,951
u30	169,92	896,589	,614	,950
u31	169,75	897,929	,599	,950
u32	169,73	895,183	,623	,950
u33	169,62	904,204	,255	,952
u34	169,66	904,865	,483	,951
u35	169,87	904,958	,389	,951
u36	170,04	901,800	,608	,951
u37	169,85	901,401	,564	,951
u38	169,88	900,744	,554	,951
u39	169,72	908,808	,347	,951
u40	169,95	902,411	,516	,951
u41	169,92	901,589	,539	,951
u42	169,74	905,623	,441	,951
u43	169,62	893,066	,247	,954
u44	169,69	901,784	,557	,951
u45	169,75	905,136	,447	,951
u46	169,86	897,636	,647	,950
u47	169,83	899,712	,563	,951
u48	169,90	904,076	,503	,951
u49	169,81	904,671	,477	,951
u50	169,81	906,620	,425	,951
u51	169,78	908,847	,384	,951
u52	169,89	905,617	,510	,951
u53	169,82	906,407	,448	,951
u54	169,73	905,597	,495	,951
u55	169,80	902,470	,534	,951
u56	169,59	901,675	,517	,951
u57	169,62	901,566	,474	,951
u58	169,66	910,313	,348	,951
u59	169,80	900,246	,567	,951
u60	169,78	901,709	,516	,951
u61	169,79	905,721	,437	,951
u62	170,08	905,710	,421	,951
u63	169,80	903,177	,477	,951

Çizelge 13 (devamı)

u64	169,86	908,033	,389	,951
u65	169,86	902,964	,467	,951
u66	169,79	903,889	,481	,951
u67	169,77	899,541	,657	,950
u68	169,79	900,527	,576	,951
u69	169,74	903,606	,531	,951
u70	169,74	895,554	,629	,950
u71	169,55	902,043	,503	,951
u72	169,67	898,707	,573	,951
u73	169,79	900,238	,579	,951
u74	169,62	904,187	,473	,951
u75	169,59	900,123	,648	,950
u76	169,56	897,145	,632	,950
u77	169,60	902,984	,514	,951
u78	169,59	902,520	,563	,951
u79	169,57	909,712	,333	,951
u80	169,56	905,439	,476	,951

Uygulamadaki durum açısından akreditasyon algısı ölçeğinin her bir maddesinin Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksektir ve madde toplam korelasyonları negatif bir değer almayıp 0,19'a eşit ve 0,19'dan büyük olduğu da görülmektedir. Bütün bunlar ölçekten soru çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir. Çizelge 14'de öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin önem derecesine için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 14. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesinin Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesinin Önem Derecesi	,721	10

Yukarıdaki çizelgede öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's alpha değerinin 0,721 olması, önem derecesine göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin oldukça güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 15'de de önem derecesine göre öğretimin planlanması,

uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 15. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesinin Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
ö1	14,44	8,459	,405	,696
ö2	14,33	8,105	,484	,683
ö3	14,22	8,411	,357	,703
ö4	14,20	8,896	,229	,722
ö5	14,29	8,656	,303	,711
ö6	14,05	7,978	,418	,693
ö7	13,94	8,793	,198	,731
ö8	14,34	8,213	,448	,689
ö9	14,22	8,121	,404	,696
ö10	14,37	7,670	,592	,664

Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin önem derecesi için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler 0,19 değerine eşit ve 0,19 değerinden büyük bir değer olduğu için bu alt boyuta ait olan maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 16'da öğretim elemanlarının önem derecesine için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 16. Öğretim Elemanlarının Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretim Elemanlarının Önem Derecesi	,781	9

Yukarıdaki çizelgede öğretim elemanlarının önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,781 olması, önem derecesine göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin oldukça güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı

olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 17’de de önem derecesine göre öğretim elemanlarının alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 17. Öğretim Elemanlarının Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
ö11	12,51	8,981	,615	,743
ö12	12,49	8,855	,528	,751
ö13	12,39	8,530	,584	,742
ö14	12,39	8,679	,603	,740
ö15	11,97	9,880	,172	,806
ö16	12,32	8,935	,497	,755
ö17	12,23	8,946	,432	,765
ö18	12,19	9,503	,359	,774
ö19	12,30	9,042	,490	,756

Öğretim elemanları alt boyutunun önem derecesi için Cronbach’s Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 18’de öğrencilerin önem derecesi için Cronbach’s Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 18. Öğrencilerin Önem Derecesi İçin Cronbach’s Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğrencilerin Önem Derecesi	,700	8

Yukarıdaki çizelgede öğrencilerin önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach’s Alpha değerinin 0,700 olması, önem derecesine göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin oldukça güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 19’da da önem derecesine

göre öğrencilerin alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 19. Öğrencilerin Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
ö20	11,16	6,618	,297	,694
ö21	11,41	6,384	,468	,654
ö22	11,39	6,278	,450	,657
ö23	11,54	6,390	,494	,649
ö24	11,26	6,907	,269	,697
ö25	11,36	6,971	,269	,696
ö26	11,13	6,269	,408	,667
ö27	11,52	6,379	,495	,649

Öğrenciler alt boyutunun önem derecesi için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 20'de fakülte-okul işbirliği önem derecesi için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 20. Fakülte-Okul İşbirliği Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Fakülte-Okul İşbirliğinin Önem Derecesi	,859	8

Yukarıdaki çizelgede öğrencilerin önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,859 olması, önem derecesine göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 21'de de önem derecesine göre fakülte-okul işbirliği alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 21. Fakülte-Okul İşbirliği Önem Derecesi Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
ö28	10,99	9,210	,500	,854
ö29	11,06	8,990	,590	,844
ö30	11,09	8,899	,558	,848
ö31	11,12	8,859	,634	,839
ö32	10,96	8,235	,741	,825
ö33	10,92	8,533	,605	,843
ö34	10,98	8,743	,636	,839
ö35	10,99	9,112	,576	,845

Öğrenciler alt boyutunun önem derecesi için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 22'de tesisler, kütüphane ve donanım önem derecesi için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 22. Tesisler, Kütüphane ve Donanım Önem Derecesi İçin Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Tesisler, Kütüphane ve Donanım Önem Derecesi	,924	23

Yukarıdaki çizelgede tesisler, kütüphane ve donanım önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alfa değerinin 0,924 olması, önem derecesine göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 23'de de önem derecesine göre tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 23. Tesisler, Kütüphane ve Donanım Önem Derecesi İçin Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
ö36	33,97	60,577	,570	,920
ö37	33,97	60,074	,616	,919
ö38	33,86	60,254	,544	,921
ö39	33,84	59,411	,581	,920
ö40	34,03	60,536	,558	,921
ö41	33,92	60,606	,525	,921
ö42	33,80	60,363	,529	,921
ö43	33,74	60,127	,614	,920
ö44	33,84	60,341	,496	,922
ö45	33,84	60,023	,572	,920
ö46	33,85	59,978	,630	,919
ö47	33,88	60,910	,504	,922
ö48	33,85	60,658	,562	,920
ö49	33,77	60,614	,603	,920
ö50	33,91	59,760	,622	,919
ö51	33,86	60,526	,563	,920
ö52	33,86	60,812	,529	,921
ö53	33,77	59,892	,577	,920
ö54	33,86	59,687	,620	,919
ö55	33,86	60,408	,551	,921
ö56	33,84	60,227	,649	,919
ö57	34,08	61,612	,480	,922
ö58	34,00	61,415	,499	,922

Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutunun önem derecesi için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 24'de yönetim önem derecesi için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 24. Yönetim Önem Derecesi Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Yönetim Önem Derecesi	,931	17

Çizelge 24’de tesisler, kütüphane ve donanım önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach’s Alpha değerinin 0,931 olması, önem derecesine göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 25’de de önem derecesine göre yönetim alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 25. Yönetim Önem Derecesi Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
ö59	24,25	43,503	,674	,926
ö60	24,22	43,806	,659	,926
ö61	24,28	44,065	,631	,927
ö62	24,19	43,512	,651	,926
ö63	24,30	44,427	,549	,929
ö64	24,15	42,737	,662	,926
ö65	24,13	43,837	,522	,930
ö66	24,16	43,159	,631	,927
ö67	24,10	41,952	,786	,923
ö68	24,10	43,585	,558	,929
ö69	24,18	43,627	,558	,929
ö70	24,06	43,312	,624	,927
ö71	24,19	43,044	,646	,926
ö72	24,12	42,106	,735	,924
ö73	24,18	42,830	,595	,928
ö74	24,08	42,481	,692	,925
ö75	24,17	42,079	,735	,924

Yönetim alt boyutunun önem derecesi için Cronbach’s Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 26’da kalite güvencesi önem derecesi için Cronbach’s Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 26. Kalite Güvencesi Önem Derecesi Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Kalite Güvencesi Önem Derecesi	,880	5

Yukarıdaki çizelgede kalite güvencesi önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,880 olması, önem derecesine göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 27'de de önem derecesine göre kalite güvencesi alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 27. Kalite Güvencesi Önem Derecesi Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
ö76	6,72	4,685	,675	,863
ö77	6,69	4,636	,705	,856
ö78	6,61	4,646	,802	,835
ö79	6,55	4,620	,669	,865
ö80	6,76	4,652	,723	,851

Yönetim alt boyutunun önem derecesi için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 28'de öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi uygulamadaki durum için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 28. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum İçin Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum	,511	10

Çizelge 28'de öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,511 olması, önem derecesine göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin düşük güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olmadığı ve bu verilerin kullanılabilir olmadığı belirlenmiştir. Çizelge 29'da da uygulamadaki duruma göre öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 29. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
u1	19,58	19,280	,423	,459
u2	19,21	13,033	,088	,718
u3	19,34	19,737	,232	,485
u4	19,60	17,990	,446	,432
u5	19,24	18,909	,327	,462
u6	19,37	19,143	,298	,469
u7	19,75	20,357	,133	,505
u8	19,58	19,435	,339	,468
u9	19,52	19,090	,366	,460
u10	19,44	18,864	,362	,457

Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunun uygulamadaki için Cronbach's Alfa homojenlik katsayılarından sadece 2. madde 10 maddenin güvenilirlik katsayısından çok yüksek ve madde toplam korelasyonları 0,19'dan küçük bir değer olduğu için bu alt boyutu içeren 2. madde tüm maddelerin

güvenirliğinde düşüşe neden olduğu için 2. maddenin çıkarılması uygun görülmektedir. Çizelge 30'da öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi uygulamadaki durum için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 30. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum	,728	8

Yukarıdaki çizelgede öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 2. madde çıkarıldıktan sonraki güvenirliliğinin 0,728 olması, uygulamadaki duruma göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin oldukça güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 31'de de uygulamadaki duruma göre öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 31. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
u1	15,33	9,506	,478	,694
u3	15,11	9,399	,339	,718
u4	15,32	8,747	,433	,699
u5	14,97	8,803	,453	,694
u6	15,11	8,940	,434	,698
u8	15,32	9,720	,354	,713
u9	15,24	9,252	,423	,701
u10	15,17	8,834	,472	,690

Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunun uygulamadaki durumu için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 32'de öğretim elemanları uygulamadaki durum için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 32. Öğretim Elemanları Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretim Elemanları Uygulamadaki Durum	,829	9

Yukarıdaki çizelgede öğretim elemanları uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alfa değerinin 0,829 olması, uygulamadaki duruma göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 33'de de uygulamadaki duruma göre öğretim elemanları alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 33. Öğretim Elemanları Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
u11	17,63	16,207	,533	,812
u12	17,76	15,658	,631	,800
u13	17,56	15,748	,683	,796
u14	17,48	15,264	,676	,795
u15	17,42	16,167	,567	,808
u16	17,73	16,855	,371	,831
u17	17,59	16,336	,498	,816
u18	17,37	16,260	,462	,820
u19	17,42	16,627	,428	,824

Öğretim elemanları alt boyutunun için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 34'de öğrenciler uygulamadaki durum için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 34. Öğrenciler Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğrenciler Uygulamadaki Durum	,803	8

Yukarıdaki çizelgede öğrenciler uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alfa değerinin 0,803 olması, uygulamadaki duruma göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 35'de de uygulamadaki duruma göre öğrenciler alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 35. Öğrenciler Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alfa Homojenlik Katsayısı
u20	14,88	11,333	,322	,806
u21	14,85	10,311	,534	,778
u22	14,62	9,480	,639	,760
u23	14,74	9,697	,619	,764
u24	14,84	10,355	,383	,804
u25	14,73	10,105	,543	,776
u26	14,58	10,558	,498	,783
u27	14,66	9,835	,588	,769

Öğrenciler alt boyutunun için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin

çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 36'da fakülte-okul işbirliği uygulamadaki durum için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 36. Fakülte-Okul İşbirliği Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Fakülte-Okul İşbirliği Uygulamadaki Durum	,774	8

Yukarıdaki çizelgede fakülte-okul işbirliği uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,774 olması, uygulamadaki duruma göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin oldukça güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 37'de de uygulamadaki duruma göre fakülte-okul işbirliği alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 37. Fakülte-Okul İşbirliği Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
u28	15,06	13,572	,463	,751
u29	15,05	13,291	,575	,736
u30	15,06	12,218	,684	,714
u31	14,93	12,812	,590	,731
u32	14,94	13,238	,506	,745
u33	14,82	12,176	,355	,791
u34	14,86	13,326	,568	,737
u35	15,15	14,285	,252	,786

Fakülte-okul işbirliği alt boyutunun için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 38'de tesisler, kütüphane ve donanım uygulamadaki durum için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 38. Tesisler, Kütüphane ve Donanım Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Tesisler, Kütüphane ve Donanım Uygulamadaki Durum	,884	23

Yukarıdaki çizelgede tesisler, kütüphane ve donanım uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,884 olması, uygulamadaki duruma göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 39'da da uygulamadaki duruma göre tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 39. Tesisler, Kütüphane ve Donanım Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alfa Homojenlik Katsayısı
u36	46,90	86,513	,596	,876
u37	46,64	86,721	,543	,878
u38	46,70	87,285	,477	,879
u39	46,54	88,345	,377	,882
u40	46,79	87,242	,486	,879
u41	46,78	87,589	,433	,880
u42	46,57	87,090	,472	,879
u43	46,43	84,370	,212	,905
u44	46,51	85,612	,598	,876
u45	46,55	86,386	,528	,878

Çizelge 39 (devamı)

u46	46,64	85,687	,626	,875
u47	46,59	85,698	,591	,876
u48	46,74	87,080	,519	,878
u49	46,64	86,735	,534	,878
u50	46,57	86,628	,558	,877
u51	46,59	87,168	,527	,878
u52	46,69	87,263	,566	,877
u53	46,56	87,540	,482	,879
u54	46,49	87,463	,513	,878
u55	46,61	86,374	,557	,877
u56	46,41	86,188	,541	,877
u57	46,45	87,038	,437	,880
u58	46,50	87,939	,438	,880

Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutunun için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 40'da yönetim uygulamadaki durum için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 40. Yönetim Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Yönetim Uygulamadaki Durum	,920	17

Yukarıdaki çizelgede yönetim uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,920 olması, uygulamadaki duruma göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 41'de de uygulamadaki duruma göre yönetim alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 41. Yönetim Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
u59	33,28	60,370	,681	,913
u60	33,29	60,093	,662	,914
u61	33,20	62,779	,477	,919
u62	33,55	61,749	,517	,918
u63	33,20	61,625	,553	,917
u64	33,32	62,013	,514	,918
u65	33,34	60,148	,631	,915
u66	33,18	61,485	,549	,917
u67	33,24	60,390	,733	,912
u68	33,29	60,529	,685	,913
u69	33,26	60,899	,655	,914
u70	33,15	59,925	,673	,913
u71	32,98	61,262	,567	,916
u72	33,13	60,291	,646	,914
u73	33,25	60,691	,643	,914
u74	33,01	61,820	,539	,917
u75	32,99	61,647	,631	,915

Yönetim alt boyutunun için Cronbach's Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Çizelge 42'de kalite güvencesi uygulamadaki durum için Cronbach's Alfa katsayısı verilmektedir.

Çizelge 42. Kalite Güvencesi Uygulamadaki Durum Cronbach's Alfa Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Kalite Güvencesi Uygulamadaki Durum	,844	5

Yukarıdaki çizelgede kalite güvencesi uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,884 olması, uygulamadaki duruma göre bu alt boyutun içerdiği maddelerin yüksek güvenilir

kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çizelge 43’de de uygulamadaki duruma göre kalite güvencesi alt boyutunun içerdiği maddelerin madde toplam istatistikleri bulunmaktadır.

Çizelge 43. Kalite Güvencesi Uygulamadaki Durum Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Homojenlik Katsayısı
u76	9,17	5,201	,656	,810
u77	9,19	5,143	,749	,786
u78	9,16	5,271	,724	,793
u79	9,17	5,596	,504	,853
u80	9,13	5,438	,639	,815

Kalite güvencesi alt boyutunun için Cronbach’s Alfa homojenlik katsayıları yüksek, madde toplam korelasyonları negatif bir değer değil ve bu değerler bu alt boyutu içeren maddelerin güvenilirliğinde düşüşe neden olmadığı için bu maddelerin çıkarılmasına gerek yoktur. Akreditasyon algısı ölçeğinin ve her bir alt boyutun güvenilirlik analizinden sonra önem derecesine göre her bir alt boyutun birbiriyle olan ilişkisine ve uygulamadaki duruma göre her bir alt boyutun birbiriyle olan ilişkisine bakmak amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmaktadır. Bu analize ilişkin bulgularda çizelge 44’de verilmektedir.

Çizelge 44. Önem Derecesi Ölçek Ortalaması ve Önem Derecesi Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon

		Önem Derecesi Genel Ortalama	Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Öğretim Elemanları	Öğrenciler	Fakülte Okul İşbirliği	Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Yönetim	Kalite Güvencesi
Önem Derecesi Genel Ortalama	r	1							
	p								
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	r	,676	1						
	p	,000							
Öğretim Elemanları	r	,801	,577	1					
	p	,000	,000						
Öğrenciler	r	,752	,528	,587	1				
	p	,000	,000	,000					
Fakülte Okul İşbirliği	r	,803	,597	,625	,657	1			
	p	,000	,000	,000	,000				
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	r	,894	,526	,719	,633	,653	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000			
Yönetim	r	,841	,433	,554	,496	,611	,632	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
Kalite Güvencesi	r	,727	,323	,455	,475	,490	,550	,760	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Çizelge 44'de görülmekte olan önem derecesi genel ortalama ile önem derecesi alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, önem derecesi genel ortalama değeri ile her bir alt boyut arasında istatistiksel olarak pozitif yönde yüksek anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Önem derecesi genel ölçeğinde akreditasyon algısı değiştikçe, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin akreditasyon algıları da pozitif yönde değişmektedir. En yüksek korelasyon ($r=0,894$) önem derecesi genel ortalama ile tesisler,

kütüphane ve donanım arasında bulunurken, en düşük korelasyon ($r=0,676$) ise önem derecesi genel ortalama ile öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi arasında bulunmaktadır. Diğer taraftan ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon ise orta düzeyde tespit edilmiştir.

Çizelge 45. Uygulamadaki Durum Ölçek Ortalaması ve Uygulamadaki Durum Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon

		Uygulamada Durumu Genel Ortalama	Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Öğretim Elemanları	Öğrenciler	Fakülte Okul İşbirliği	Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Yönetim	Kalite Güvencesi
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	r	1							
	p								
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	r	,682	1						
	p	,000							
Öğretim Elemanları	r	,746	,544	1					
	p	,000	,000						
Öğrenciler	r	,677	,661	,515	1				
	p	,000	,000	,000					
Fakülte Okul İşbirliği	r	,803	,524	,553	,535	1			
	p	,000	,000	,000	,000				
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	r	,875	,529	,555	,555	,650	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000			
Yönetim	r	,771	,341	,472	,303	,545	,550	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
Kalite Güvencesi	r	,673	,266	,477	,272	,576	,575	,520	1
	p	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	

Çizelge 45’de de uygulamadaki genel ortalama ile alt boyutlar ve alt boyutların birbirleriyle olan ilişkileri gösterilmektedir. Bu çizelgeye bakıldığında da hem uygulamadaki durum genel ortalama ile ölçeğin alt boyutlarının hem de ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkileri bulunmaktadır. Yalnız ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkileri düşüktür. Uygulamadaki durum genel ortalama değer ile ölçeğin alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmaktadır. En yüksek korelasyon ($r=0,875$) uygulamadaki durum genel ortalama değeri ile tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutu arasında bulunmaktadır. en düşük korelasyon ($r=0,673$) ise uygulamadaki durum genel ortalama değeri ile kalite güvencesi alt boyutu arasında bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Alan araştırmasından toplanan verilerin değerlendirilmesi ve analizinde SPSS 18.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Anketteki tüm sorulara ve ölçekteki önermelere verilen cevaplara ait frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, bu dağılımlar tablo ve grafiklerle gösterilmiştir. Hipotez testleri bölümünde yerine göre gerekli görülen ikiden fazla bağımsız grup ANOVA parametrik testleri ile parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testlerine yer verilmiştir. Ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin hipotez testlerinin tamamında hipotezler şu şekilde kurulmaktadır (Kalaycı, 2009):

H_0 : Ortalamalar incelenen değişkenin grupları arasında farklı değildir.

H_1 : Ortalamalar incelenen değişkenin grupları arasında farklıdır.

Testin karar aşamasında p değeri 0,05 anlamlılık değerinden küçük ise H_0 hipotezi reddedilir ve ortalamaların incelenen değişkenin grupları arasında farklı olduğu şeklinde yorum yapılır, aksi takdirde yani p değeri 0,05 anlamlılık değerinden büyük ise H_0 hipotezi reddedilemez ve ortalamaların incelenen değişkenin grupları arasında farklı olmadığı şeklinde yorum yapılır (Ergün, 1995). Ankette yer alan ölçekteki alt boyutların aralarındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bu analizde test edilen hipotez “İki puan türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur” hipotezidir. Test sonucunda bulunan p

değeri 0,05'ten küçük ise H_0 hipotezi reddedilir ve iki puan türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorum yapılır, aksi takdirde yani p değeri 0,05 anlamlılık değerinden büyük veya eşit ise H_0 hipotezi reddedilemez ve iki puan türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorum yapılır. Korelasyon analizi sonucunda bulunan korelasyon katsayısı (r) iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü göstermektedir ve -1 ile +1 arasında değer alabilmektedir. Sınır değerlere yaklaştıkça ilişkinin gücü artmaktadır. Katsayının pozitif olması iki değişken arasında doğru orantı olduğunu, negatif olması ise ters orantı olduğunu göstermektedir.

2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamız, anketimize katılımı sağlanan ve 167 kişiden oluşan çalışma grubunun verdiği cevaplar ile sınırlandırılmıştır. Çalışma grubundaki sınırlılık araştırma evreninin tamamının incelenmesinin olanaksızlığıdır. Katılımcıların doğru, samimi yanıtlar verdiği varsayımı araştırmamızın bir diğer sınırlılığıdır.

BÖLÜM III

3. BULGULAR

Bu bölümde anketteki sorulara verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları tablo ve grafiklerle gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bu cevapların analiz edilmesi ve yapılan hipotez testleri sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması ile araştırmamızın sonuçlarına ulaşılmıştır. Çizelge 46'da öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversiteler verilmektedir.

Çizelge 46. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Üniversiteler

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi EF	31	18,5	18,6	18,6
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi EF	23	13,7	13,8	32,3
Trakya Üniversitesi EF	23	13,7	13,8	46,1
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	20	11,9	12,0	58,1
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi	21	12,5	12,6	70,7
Hacettepe Üniversitesi EF	21	12,5	12,6	83,2
Atatürk Üniversitesi EF	28	16,7	16,8	100,0
Toplam	167	99,4	100,0	

Öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversiteler, Çanakkale 18 Mart üniversitesi eğitim fakültesi, Eskişehir Osmangazi üniversitesi eğitim fakültesi, Trakya Üniversitesi eğitim fakültesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel eğitim fakültesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar üniversitesi fen edebiyat fakültesi, Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi ve Atatürk üniversitesi eğitim fakültesidir. Bu üniversitelerde görev yapan ve anketi dolduran 31 kişi Çanakkale 18 Mart üniversitesi eğitim fakültesindedir. En az ise 20 kişi ile İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel eğitim fakültesidir.

3.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanlarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmamıza katılan öğretim elemanlarının cinsiyet, görev yaptığı üniversitede eğitim verdiği alan, unvan, deneyimi, ders verdiği ortalama sınıf mevcudu yönetim görevi durumu, yönetim görevi, yabancı dil bilgisi, akreditasyon konusunda bilinçlilik düzeyi ve akreditasyon konusunda yararlandığı kaynakların durumu incelenmiştir. Çizelge 47’de çalışma grubundaki öğrencilerin alanlarına göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 47. Öğretim Elemanlarının Alanlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İlköğretim	43	25,6	26,4	26,4
Türkçe Eğitim	12	7,3	7,3	33,7
Güzel Sanatlar Eğitimi	10	6,0	6,1	39,8
Eğitim Bilimleri	62	36,9	38,0	77,8
Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi	19	11,3	11,7	89,5
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	10,1	10,4	100,0
Toplam	163	97,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %38’i eğitim bilimleri (62 kişi) alanında eğitim vermektedir. %26,4’ü ilköğretim alanında (43 kişi), %11,7’si ortaöğretim fen-matematik eğitim (19 kişi), %10,4’ü ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi (17 kişi), %7,3’si Türkçe eğitim (12 kişi), geriye kalan %6,1’i güzel sanatlar eğitim (10 kişi) alanında eğitim vermektedir. Çizelge 48’de öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 48. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	68	40,5	44,2	44,2
Erkek	86	51,2	55,8	100,0
Toplam	154	91,7	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %51,2’si erkek (86 kişi) dir. Geriye kalan %40,5’i kadın (68 kişi) öğretim elemanıdır. Çizelge 49’da öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 49. Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Araştırma Görevlisi	61	36,3	37,2	37,2
Öğretim Görevlisi	14	8,3	8,5	45,7
Dr. Öğretim Görevlisi	7	4,2	4,3	50,0
Yrd. Doç. Dr	44	26,2	26,8	76,8
Doç. Dr.	22	13,1	13,4	90,2
Prof. Dr.	16	9,5	9,8	100,0
Toplam	164	97,6	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %37,2'si araştırma görevlisi (61 kişi) unvanıyla eğitim vermektedir. %26,8'i Yrd. Doç Dr. (44 kişi), %13,4'ü Dç. Dr. (22 kişi), %9,8'i Prof. Dr. (16 kişi), %8,5'i öğretim görevlisi (14 kişi), Geriye kalan %43'ü Dr. öğretim görevlisi (7 kişi) unvanıyla eğitim vermektedir. Çizelge 50'de öğretim elemanlarının deneyimlerine göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 50. Öğretim Elemanlarının Deneyimlerine Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1-5 yıl	67	39,9	40,9	40,9
6-10 yıl	36	21,4	22,0	62,8
11-15 yıl	27	16,1	16,5	79,3
16-20 yıl	17	10,1	10,4	89,6
21 yıl ve üstü	17	10,1	10,4	100,0
Toplam	164	97,6	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %40,9'u 1-5 yıl (67 kişi) deneyim sahibidir. Öğretim elemanlarının %22,0'si 6-10 yıl (36 kişi), %16,5'i 11-15 yıl (27 kişi), %10,4'ü 16-20 yıl (17 kişi), deneyim sahibidir. Geriye kalan %10,4'ü de 21 yıl ve üstü (17 kişi) deneyim sahibidir. Çizelge 51'de öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 51. Öğretim Elemanlarının Yaşlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
25-30 yaş	60	35,7	36,4	36,4
31-35 yaş	43	25,6	26,1	62,4
36-40 yaş	17	10,1	10,3	72,7
41-45 yaş	17	10,1	10,3	83,0
46-50 yaş	15	8,9	9,1	92,1
51-55 yaş	7	4,2	4,2	96,4
56-60 yaş	6	3,6	3,6	100,0
Toplam	165	98,2	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %36,4'ü 25-30 yaş (60 kişi) arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %26,1'i 31-35 yaş (43 kişi), %10,3'ü 36-40 yaş (17 kişi) arasında, %10,3'ü 41-45 yaş (17 kişi) arasında, %9,1'i 46-50 kişi (15 kişi), %4,2'si 51-55 yaş (7 kişi), Geriye kalan %3,6'sı da 56-60 yaş arasında öğretim elemanlarıdır. Deneyim oranları ile karşılaştırıldığında ise sonuçların uyumlu olduğu söylenebilir. Çizelge 52'de öğretim elemanlarının ders verdikleri ortalama sınıf mevcuduna göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 52. Öğretim Elemanlarının Ders Verdikleri Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
20-30	10	6,0	7,8	7,8
31-40	31	18,5	24,0	31,8
41-50	60	35,7	46,5	78,3
51-60	16	9,5	12,4	90,7
61 ve üstü	12	7,1	9,3	100,0
Toplam	129	76,8	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının %46,5'i (62 kişi) 41-50 kişi arasında öğrenciye ders verdiğini belirtmiştir. %24,0'ü 31-40 kişi arasında (31 kişi), öğrenciye, %12,4'ü 51-60 kişi arasında öğrenciye (16 kişi), %9,3'ü 61 ve üstü (12 kişi), Geriye kalan %7,8'i 20-30 kişi arasında öğrenciye ders vermektedir. Çizelge 53'de öğretim elemanlarının yönetim görevi durumuna göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 53. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi Durumuna Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	38	22,6	23,5	23,5
Hayır	124	73,8	76,5	100,0
Toplam	162	96,4	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %76,5'i yönetim görevinin (124 kişi) olmadığını belirtmiştir. Geriye kalan %23,5'i de yönetim görevinin olduğunu (38 kişi) belirtmektedir. Çizelge 54'de öğretim elemanlarının yönetim görevine göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 54. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevine Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Dekan	2	1,2	4,8	4,8
Dekan Yrd.	1	,6	2,4	7,1
Böl. Bşk.	10	6,0	23,8	31,0
Böl. Bşk. Yrd.	12	7,1	28,6	59,5
A.B.D. Başkanı	11	6,5	26,2	85,7
Diğer	6	3,6	14,3	100,0
Toplam	42	25,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %28,6'sı Böl. Bşk. Yrd. (12 kişi) yönetim görevindedir. %26,6'sı A.B.D. Başkanı (11 kişi), %23,6'i Böl. Bşk. (10 kişi), %14,3'ü diğer yönetim görevinde (6 kişi), % 4,8'i dekan (2 kişi) olarak yönetim görevinde bulunmaktadır. Geriye kalan %2,4'ü de Dekan Yrd. (1 kişi) yönetim görevinde bulunmaktadır. Çizelge 55'de öğretim elemanlarının yabancı dil bilme durumuna göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 55. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Bilme Durumuna Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	137	81,5	83,0	83,0
Hayır	28	16,7	17,0	100,0
Toplam	165	98,2	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %83'ü yabancı dil bildiğini (137 kişi) belirlenmiştir. Geriye kalan %17'si de yabancı dil bilmediğini (28 kişi) belirtmiştir. Çizelge 56'da öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul edip etmeme durumuna göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 56. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Edip Etmeme Durumuna Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiç	7	4,2	4,2	4,2
Az	36	21,4	21,7	25,9
Orta	58	34,5	34,9	60,8
İyi	55	32,7	33,1	94,0
Çok	10	6,0	6,0	100,0
Toplam	166	98,8	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %34,9'u orta derecede (58 kişi) akreditasyon konusunda bilinçlidir. %33,1'i iyi derecede (55 kişi), %21,7'si az derecede (36 kişi), %6,0'sı çok (10 kişi), akreditasyon konusunda bilinçlidir. Geriye kalan %4,2'si de akreditasyon konusunda bilinçli olmadığını (7 kişi) belirtmiştir. Çizelge 57'de bilinç düzeyini iyi bulan öğretim elemanlarının yararlandıkları kaynakların dağılımları verilmektedir.

Çizelge 57. Bilinç Düzeyini İyi Bulan Öğretim Elemanlarının Yararlandıkları Kaynakların Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Yök Toplantılarından	14	8,3	8,3	27,4
Yök toplantıları-kendi araştırmalarımdan	5	3,0	3,0	30,4
Yök toplantılarından-kendi araştırmalarımdan-meslektaşlarımdan	7	4,2	4,2	34,5
Yök toplantılarından-kendi araştırmalarımdan-akademik yayınlardan	1	,6	,6	35,1
Yök toplantılarından-meslektaşlarımdan	1	,6	,6	35,7
Kendi Araştırmalarımdan	45	26,8	26,8	62,5
Kendi araştırmalarımdan-meslektaşlarımdan	15	8,9	8,9	71,4
Kendi araştırmalarımdan-akademik yayınlardan	1	,6	,6	72,0
Meslektaşlarımdan	40	23,8	23,8	95,8
Akademik Yayınlarından	5	3,0	3,0	98,8
Diğer	2	1,2	1,2	100,0
Toplam	136	100,0	100,0	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunun %26,8'i eğitim kendi araştırmalarından yararlandığı (45 kişi) belirlenmiştir. %23,8'i meslektaşlarından yararlandığını (40 kişi), %8,9'u kendi araştırmalarından ve meslektaşlarından (15 kişi), %8,3'ü yök toplantılarından (14 kişi), %4,2'si yök toplantılarından, kendi araştırmalarından ve meslektaşlarından (7 kişi), %3,0'ü yök toplantılarından ve kendi araştırmalarından (5 kişi), 1 kişi yök toplantılarından, kendi araştırmalarından ve akademik yayınlardan, diğer 1 kişi yök toplantılarından ve meslektaşlarından akreditasyon konusunda yararlanmaktadır. Geriye kalan 1 kişi de kendi araştırmalarından ve akademik yayınlardan yararlanmaktadır.

Çizelge 58. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Algılarını Belirlemeye Yönelik Önem Derecesi Açısından Ölçeğin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

	N	Ortalama	Std. Sapma
Önem Derecesi Genel Ortalama	168	1,5632	,30986
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	168	1,5761	,30972
Öğretim Elemanları	167	1,5464	,37502
Öğrenciler	168	1,6215	,36658
Fakülte Okul İşbirliği	162	1,5711	,41801
Tesisler Kütüphane Donanım	168	1,5602	,36042
Yönetim	168	1,5080	,40396
Kalite Güvencesi	166	1,6708	,52749

Önem derecesi yönünden akreditasyon algısı ölçeği alt boyutlarının ortalama ve standart sapması incelendiğinde, en fazla ortalamaya sahip ($\bar{x}=1,6708$) kalite güvencesi alt boyutu olduğu, en düşük ortalamaya ($\bar{x}=1,5080$) sahip olan ise yönetim alt boyutu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak önem derecesine göre öğretim elemanlarının en çok önem verdiği standartlar kalite güvencesi alt ölçeğine ait standartlar iken, en az önem verilen standart ise yönetim alt ölçeğine ait standartlar olduğu söylenebilir.

Çizelge 59. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Algılarını Belirlemeye Yönelik Uygulamadaki Durum Açısından Ölçeğin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

	N	Ortalama	Std. Sapma
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	165	2,1358	,35232
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	165	2,1386	,38625
Öğretim Elemanları	165	2,1997	,48026
Öğrenciler	164	2,1107	,44550
Fakülte Okul İşbirliği	159	2,1536	,52550
Tesisler Kütüphane Donanım	165	2,1279	,40731
Yönetim	165	2,0775	,48098
Kalite Güvencesi	165	2,2888	,56321

Uygulamadaki durum yönünden akreditasyon algısı ölçeği alt boyutlarının ortalama ve standart sapması incelendiğinde de, en fazla ortalamaya sahip ($\bar{x}=2,2888$) kalite güvencesi alt boyutu olduğu, en düşük ortalamaya ($\bar{x}=2,1107$) sahip olan ise öğrenciler alt boyutu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak uygulamadaki duruma göre öğretim elemanlarının en çok gerçekleştirdiği standartlar kalite güvencesi alt ölçeğine ait standartlar iken, en az gerçekleştirilen standart ise öğrenciler alt ölçeğine ait standartlar olduğu söylenebilir.

3.2. Akreditasyon Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretim elemanlarının akreditasyon konusundaki görüşlerini ortaya koyan ölçeğin frekans dağılımları ve tanımlayıcı istatistikleri verilmektedir.

Çizelge 60. Önem Derecesi Boyutlarında Ölçeğe Verilen Cevapların Dağılımları ve Tanımlayıcı İstatistikleri

		çok önemlidir	önemlidir	önemli değildir	\bar{x}	$S_{\bar{x}}$
1	f	108	57	3	1,38	,521
	%	64,3	33,9	1,8		
2	f	88	74	5	1,50	,558
	%	52,7	44,3	3,0		
3	f	71	78	8	1,60	,587
	%	45,2	49,7	5,1		
4	f	73	88	6	1,60	,560
	%	43,7	52,7	3,6		
5	f	80	81	5	1,55	,557
	%	48,2	48,8	3,0		
6	f	59	87	21	1,77	,656
	%	35,3	52,1	12,6		
7	f	44	97	26	1,89	,640
	%	26,3	58,1	15,6		
8	f	97	64	6	1,46	,567
	%	58,1	38,3	3,6		
9	f	81	74	12	1,59	,623
	%	48,5	44,3	7,2		
10	f	104	55	8	1,43	,585
	%	62,3	32,9	4,8		
11	f	110	52	3	1,35	,516
	%	66,7	31,5	1,8		
12	f	121	35	11	1,34	,599
	%	72,5	21,0	6,6		
13	f	103	51	13	1,46	,638
	%	61,7	30,5	7,8		
14	f	97	61	8	1,46	,589
	%	58,4	36,7	4,8		
15	f	51	80	36	1,91	,718
	%	30,5	47,9	21,6		
16	f	87	69	10	1,54	,609
	%	52,4	41,6	6,0		
17	f	83	66	18	1,61	,675
	%	49,7	39,5	10,8		
18	f	66	90	11	1,67	,596
	%	39,5	53,9	6,6		
19	f	81	72	8	1,55	,591
	%	50,3	44,7	5,0		
20	f	61	79	26	1,79	,695
	%	36,7	47,6	15,7		
21	f	82	73	11	1,57	,616
	%	49,4	44,0	6,6		
22	f	87	66	15	1,57	,653
	%	51,8	39,3	8,9		

Çizelge 60. (devamı)

23	f	103	57	8	1,43	,586
	%	61,3	33,9	4,8		
24	f	62	87	15	1,71	,624
	%	37,8	53,0	9,1		
25	f	76	83	9	1,60	,591
	%	45,2	49,4	5,4		
26	f	57	81	28	1,83	,696
	%	34,3	48,8	16,9		
27	f	97	61	7	1,45	,579
	%	58,8	37,0	4,2		
28	f	70	79	7	1,60	,577
	%	44,9	50,6	4,5		
29	f	81	76	5	1,53	,559
	%	50,0	46,9	3,1		
30	f	91	62	9	1,49	,603
	%	56,2	38,3	5,6		
31	f	92	65	5	1,46	,559
	%	56,8	40,1	3,1		
32	f	72	76	13	1,63	,629
	%	44,7	47,2	8,1		
33	f	70	73	16	1,66	,654
	%	44,0	45,9	10,1		
34	f	72	81	8	1,60	,584
	%	62,9	32,3	4,8		
35	f	69	86	5	1,60	,552
	%	55,4	38,0	6,6		
36	f	96	67	4	1,45	,545
	%	43,1	49,7	7,2		
37	f	91	71	6	1,49	,569
	%	34,8	59,8	5,5		
38	f	81	77	9	1,57	,596
	%	52,1	37,7	10,2		
39	f	82	69	17	1,61	,665
	%	48,8	41,1	10,1		
40	f	105	54	8	1,42	,584
	%	62,9	32,3	4,8		
41	f	92	63	11	1,51	,620
	%	55,4	38,0	6,6		
42	f	72	83	12	1,64	,613
	%	43,1	49,7	7,2		
43	f	57	98	9	1,71	,565
	%	34,8	59,8	5,5		
44	f	87	63	17	1,58	,671
	%	52,1	37,7	10,2		
45	f	79	78	10	1,59	,604
	%	47,3	46,7	6,0		

Çizelge 60. (devamı)

46	f	77	85	6	1,58	,563
	%	45,8	50,6	3,6		
47	f	79	79	9	1,58	,594
	%	47,3	47,3	5,4		
48	f	79	82	6	1,56	,566
	%	47,3	49,1	3,6		
49	f	61	99	7	1,68	,552
	%	36,5	59,3	4,2		
50	f	86	73	8	1,53	,589
	%	51,5	43,7	4,8		
51	f	78	83	6	1,57	,565
	%	46,7	49,7	3,6		
52	f	79	80	7	1,57	,576
	%	47,6	48,2	4,2		
53	f	67	82	13	1,67	,621
	%	41,4	50,6	8,0		
54	f	78	78	11	1,60	,612
	%	46,7	46,7	6,6		
55	f	82	74	11	1,57	,615
	%	49,1	44,3	6,6		
56	f	73	90	4	1,59	,540
	%	43,7	53,9	2,4		
57	f	115	46	5	1,34	,534
	%	69,3	27,7	3,0		
58	f	99	62	4	1,42	,543
	%	60,0	37,6	2,4		
59	f	96	68	4	1,45	,545
	%	57,1	40,5	2,4		
60	f	90	76	1	1,47	,512
	%	53,9	45,5	,6		
61	f	101	65	1	1,40	,504
	%	60,5	38,9	,6		
62	f	93	70	4	1,47	,546
	%	55,7	41,9	2,4		
63	f	109	55	3	1,37	,519
	%	65,3	32,9	1,8		
64	f	90	63	13	1,54	,639
	%	54,2	38,0	7,8		
65	f	90	66	11	1,53	,619
	%	53,9	39,5	6,6		
66	f	90	68	9	1,51	,600
	%	53,9	40,7	5,4		
67	f	80	74	10	1,57	,607
	%	48,8	45,1	6,1		
68	f	82	75	11	1,58	,614
	%	48,8	44,6	6,5		

Çizelge 60. (devamı)

69	f	95	63	10	1,49	,609
	%	56,5	37,5	6,0		
70	f	72	84	9	1,62	,589
	%	43,6	50,9	5,5		
71	f	96	62	9	1,48	,600
	%	57,5	37,1	5,4		
72	f	86	69	12	1,56	,627
	%	51,5	41,3	7,2		
73	f	99	52	16	1,50	,667
	%	59,3	31,1	9,6		
74	f	83	72	12	1,57	,625
	%	49,7	43,1	7,2		
75	f	97	59	12	1,49	,629
	%	57,7	35,1	7,1		
76	f	79	73	14	1,61	,640
	%	47,6	44,0	8,4		
77	f	75	77	13	1,62	,628
	%	45,5	46,7	7,9		
78	f	58	97	9	1,70	,567
	%	35,4	59,1	5,5		
79	f	60	84	21	1,76	,662
	%	36,4	50,9	12,7		
80	f	83	71	10	1,55	,609
	%	50,6	43,3	6,1		

Akreditasyon ölçeğinde, önem derecesi yönünden %72,5'i ölçeğin 12. maddesine (Öğretim elemanları alt boyutu olan “öğretim elemanlarının alanlarındaki yenilikleri takip etmesi...” maddesi) “çok önemlidir” en çok katılım düzeyi gösterilmiştir. %59,8'i 37. ve 43. maddelere (tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutu olan 37. maddesi “eğitimdeki güncel konularla ilgili materyallerin kütüphanede bulunması...”, 43. maddesi “akademik alanlar ve öğrenci işleri ile ilgili fiziksel kaynak planlamasının yapılması...”) “önemlidir” en çok katılım düzeyi gösterilmiştir. %21,6'sı ise 15. maddeye (öğretim elemanları alt boyutu olan “öğretim elemanlarının ilk ve orta öğretimde öğretmenlik yapmış olmaları...”) “önemli değildir” en çok katılım düzeyi gösterilmiştir. %26,3'ü 7. maddeye (öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutu olan “lisans programının belirlenmesinde öncelikle Yükseköğretim Kurulu'nun önerdiği ilkelere uyulması...”) “çok önemlidir” en az katılım düzeyi göstermiştir.

%21,0'i 12. maddeye (öğretim elemanları alt boyutu olan “öğretim elemanlarının alanlarındaki yenilikleri takip etmesi...”) “önemlidir” en az katılım düzeyi gösterilmiştir. 1 kişi de 60. ve 61. maddelere (yönetim alt boyutu olan 60. maddesi “fakültenin misyonunun yazılı olarak ortaya konmuş, açık ve anlaşılır olması...”, 61. maddesi ” fakülte düzeyinde etkin (çift yönlü, yatay ve dikey) bir iletişim ağının olması...”) “hiç önemlidir” en az katılım düzeyi göstermiştir.

Çizelge 61. Uygulamadaki Durum Boyutlarında Ölçeğe Verilen Cevapların Dağılımları ve Tanımlayıcı İstatistikleri

		sağlanmaktadır	kısmen sağlanmaktadır	sağlanmamaktadır	yeniden yapılanma sonucunda sağlanacaktır	\bar{x}	$S_{\bar{x}}$
1	f	25	112	27	0	2,01	,565
	%	15,2	68,3	16,5	0		
2	f	21	87	53	3	2,23	,688
	%	12,8	53,0	32,3	1,8		
3	f	23	76	53	5	2,25	,742
	%	14,6	48,4	33,8	3,2		
4	f	42	75	41	5	2,06	,795
	%	25,8	46,0	25,2	3,1		
5	f	24	49	78	11	2,47	,828
	%	14,8	30,2	48,1	6,8		
6	f	27	67	65	4	2,28	,766
	%	16,6	41,1	39,9	2,5		
7	f	55	80	21	4	1,84	,743
	%	34,4	50,0	13,1	2,5		
8	f	31	103	26	3	2,01	,653
	%	19,0	63,2	16,0	1,8		
9	f	28	83	54	0	2,16	,689
	%	17,0	50,3	32,7	0		
10	f	31	76	55	2	2,17	,740
	%	18,9	46,3	33,5	1,2		
11	f	30	92	37	5	2,10	,723
	%	18,3	56,1	22,6	3,0		
12	f	39	90	30	5	2,01	,739
	%	23,8	54,9	18,3	3,0		
13	f	23	86	53	2	2,21	,687
	%	14,0	52,4	32,3	1,2		
14	f	23	83	51	8	2,27	,758
	%	13,9	50,3	30,9	4,8		
15	f	18	77	58	5	2,32	,715
	%	11,4	48,7	36,7	3,2		

Çizelge 61. Devamı

16	f	47	81	27	8	1,98	,809
	%	28,8	49,7	16,6	4,9		
17	f	29	83	45	5	2,16	,747
	%	17,9	51,2	27,8	3,1		
18	f	25	55	69	14	2,44	,854
	%	15,3	33,7	42,3	8,6		
19	f	25	60	66	5	2,33	,780
	%	16,0	38,5	42,3	3,2		
20	f	30	107	22	1	1,96	,592
	%	18,8	66,9	13,8	,6		
21	f	33	98	30	1	1,99	,645
	%	20,4	60,5	18,5	,6		
22	f	30	69	62	1	2,21	,743
	%	18,5	42,6	38,3	,6		
23	f	30	85	44	2	2,11	,707
	%	18,6	52,8	27,3	1,2		
24	f	42	82	27	8	2,01	,800
	%	26,4	51,6	17,0	5,0		
25	f	27	91	43	2	2,12	,683
	%	16,6	55,8	26,4	1,2		
26	f	13	95	53	2	2,27	,619
	%	8,0	58,3	32,5	1,2		
27	f	27	79	57	1	2,20	,708
	%	16,5	48,2	34,8	,6		
28	f	34	82	37	3	2,06	,729
	%	21,8	52,6	23,7	1,9		
29	f	28	94	32	4	2,08	,692
	%	17,7	59,5	20,3	2,5		
30	f	39	74	40	5	2,07	,791
	%	24,7	46,8	25,3	3,2		
31	f	28	75	50	5	2,20	,763
	%	17,7	47,5	31,6	3,2		
32	f	29	76	49	5	2,19	,764
	%	18,2	47,8	30,8	3,1		
33	f	23	81	47	8	2,33	1,200
	%	14,5	50,9	29,6	5,0		
34	f	14	93	44	8	2,29	,697
	%	8,8	58,5	27,7	5,0		
35	f	50	68	32	8	1,99	,852
	%	31,6	43,0	20,3	5,1		
36	f	51	94	16	2	1,81	,653
	%	31,3	57,7	9,8	1,2		
37	f	30	88	44	2	2,11	,701
	%	18,3	53,7	26,8	1,2		

Çizelge 61 (devamı)

38	f	42	78	38	6	2,05	,797
	%	25,6	47,6	23,2	3,7		
39	f	31	70	57	6	2,23	,796
	%	18,9	42,7	34,8	3,7		
40	f	45	83	34	3	1,97	,744
	%	27,3	50,3	20,6	1,8		
41	f	45	84	32	3	1,96	,738
	%	27,4	51,2	19,5	1,8		
42	f	31	84	43	6	2,15	,761
	%	18,9	51,2	26,2	3,7		
43	f	22	97	40	5	2,29	1,694
	%	13,4	59,1	24,4	3,0		
44	f	29	77	56	3	2,20	,742
	%	17,6	46,7	33,9	1,8		
45	f	28	82	49	6	2,20	,759
	%	17,0	49,7	29,7	3,6		
46	f	27	97	35	5	2,11	,701
	%	16,5	59,1	21,3	3,0		
47	f	27	93	38	6	2,14	,725
	%	16,5	56,7	23,2	3,7		
48	f	33	106	21	5	1,99	,672
	%	20,0	64,2	12,7	3,0		
49	f	34	90	36	3	2,05	,710
	%	20,9	55,2	22,1	1,8		
50	f	26	92	43	3	2,20	,973
	%	15,9	56,1	26,2	1,8		
51	f	26	95	42	2	2,12	,670
	%	15,8	57,6	25,5	1,2		
52	f	26	108	28	3	2,05	,633
	%	15,8	65,5	17,0	1,8		
53	f	21	101	31	8	2,16	,706
	%	13,0	62,7	19,3	5,0		
54	f	17	93	48	4	2,24	,667
	%	10,5	57,4	29,6	2,5		
55	f	27	98	34	5	2,10	,697
	%	16,5	59,8	20,7	3,0		
56	f	19	85	52	8	2,30	,736
	%	11,6	51,8	31,7	4,9		
57	f	28	68	57	7	2,27	,799
	%	17,5	42,5	35,6	4,4		
58	f	19	92	42	6	2,22	,699
	%	11,9	57,9	26,4	3,8		
59	f	38	93	27	5	1,99	,724
	%	23,3	57,1	16,6	3,1		

Çizelge 61 (devamı)

60	f	43	84	33	5	2,00	,765
	%	26,1	50,9	20,0	3,0		
61	f	31	94	35	5	2,08	,719
	%	18,8	57,0	21,2	3,0		
62	f	71	71	17	5	1,73	,768
	%	43,3	43,3	10,4	3,0		
63	f	34	83	43	3	2,09	,735
	%	20,9	50,9	26,4	1,8		
64	f	45	81	35	3	1,98	,751
	%	27,4	49,4	21,3	1,8		
65	f	51	72	39	3	1,96	,788
	%	30,9	43,6	23,6	1,8		
66	f	33	87	39	6	2,11	,757
	%	20,0	52,7	23,6	3,6		
67	f	28	104	26	5	2,05	,674
	%	17,2	63,8	16,0	3,1		
68	f	37	89	36	2	2,02	,705
	%	22,6	54,3	22,0	1,2		
69	f	35	86	40	2	2,06	,714
	%	21,5	52,8	24,5	1,2		
70	f	35	76	49	4	2,13	,772
	%	21,3	46,3	29,9	2,4		
71	f	21	80	55	8	2,30	,754
	%	12,8	48,8	33,5	4,9		
72	f	28	90	39	8	2,16	,759
	%	17,0	54,5	23,6	4,8		
73	f	35	94	30	6	2,04	,735
	%	21,2	57,0	18,2	3,6		
74	f	17	94	42	11	2,29	,741
	%	10,4	57,3	25,6	6,7		
75	f	11	100	46	7	2,30	,657
	%	6,7	61,0	28,0	4,3		
76	f	21	83	52	8	2,29	,749
	%	12,8	50,6	31,7	4,9		
77	f	21	85	55	4	2,25	,704
	%	12,7	51,5	33,3	2,4		
78	f	16	90	54	5	2,29	,681
	%	9,7	54,5	32,7	3,0		
79	f	23	79	55	8	2,29	,765
	%	13,9	47,9	33,3	4,8		
80	f	15	88	54	7	2,32	,700
	%	9,1	53,7	32,9	4,3		

Akreditasyon ölçeğinde, uygulamadaki durum yönünden %34,4'ü ölçeğin 7. maddesine (Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutu olan “lisans programının belirlenmesinde öncelikle Yükseköğretim Kurulu’nun önerdiği ilkelere uyulması...” maddesi) “sağlanmaktadır” en çok katılım düzeyi gösterilmiştir. %63,3’ü 1 maddeye (öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutu olan “öğrencilerin program hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesi...”) “kısmen sağlanmaktadır” en çok katılım düzeyi gösterilmiştir. %48,1’i ise 5. maddeye (öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutu olan “öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim yöntemi seçilmesi...”) “sağlanmamaktadır” en çok katılım düzeyi gösterilmiştir. %8,6’sı 18. maddeye (öğretim elemanları alt boyutu olan “öğretim elemanlarının eğitim-öğretime katkılarına göre sürekli değerlendirilmeleri ve performanslarının ücret ve terfilerini etkilemesi...”) “yeniden yapılandırma sonucunda sağlanacaktır” en çok katılım düzeyi göstermiştir.

%6,7’si 75. maddeye (yönetim alt boyutu olan “fakültenin fiziksel imkanlarının yanı sıra akademik programları da devamlı değerlendiren ve izleyen, uzun vadeli bir planlama sürecinin olması...”) “sağlanmaktadır” en az katılım düzeyi gösterilmiştir. %30,2’si 5. maddeye (öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutu olan “öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim yöntemi seçilmesi...”) “kısmen sağlanmaktadır” en az katılım düzeyi gösterilmiştir. %13,1’i 7. maddeye (öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutu olan “lisans programının belirlenmesinde öncelikle Yükseköğretim Kurulu’nun önerdiği ilkelere uyulması...”) “sağlanmamaktadır” en az katılım düzeyi gösterilmiştir. 1 kişi de 20., 21., 22. ve 27. maddelere (öğrenciler alt boyutu olan 20. maddesi “öğrencilerin bölüme girişte sınav puanlarının yüksek olması...”, 21. maddesi “öğrencilerin okulu terk etme ve devamsızlıklarının düşük düzeyde olması...”, 22. maddesi “fakültenin öğrencilerin sosyal, ekonomik, psikolojik ihtiyaçlarına da eğilmesi...”, 27. maddesi “öğrencilere sunulan akademik danışmanlık/rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili bilinç kazanmalarını sağlayacak nitelikte olması...”) “yeniden yapılanma sonucunda sağlanacaktır” en az katılım düzeyi göstermiştir.

3.3. Öğretim Elemanlarının Çeşitli Değişkenler İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının alanları ile önem derecesine göre akreditasyon algısının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular bu bölümde verilmektedir.

Çizelge 62. Öğretim Elemanlarının Alanları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

			\bar{x}	s_{xx}	ANOVA	
					F	p
					SD=7	
Önem Derecesi Genel Ortalama	İlköğretim	43	1,5217	0,28314	1,473	0,181
	Türkçe Eğitim	12	1,7537	0,33602		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	1,6275	0,36726		
	Eğitim Bilimleri	62	1,5919	0,32225		
	Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi	19	1,3918	0,31514		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	1,5977	0,27656		
	Toplam	163	1,5576	0,31187		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	İlköğretim	43	1,5313	0,29142	1,562	0,151
	Türkçe Eğitim	12	1,7333	0,42269		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	1,5933	0,27253		
	Eğitim Bilimleri	62	1,5994	0,32007		
	Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi	19	1,3842	0,22748		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	1,6203	0,29836		
	Toplam	163	1,5625	0,30262		
Öğretim Elemanları	İlköğretim	43	1,508	0,37558	0,836	0,559
	Türkçe Eğitim	12	1,6481	0,20387		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	1,6667	0,4118		
	Eğitim Bilimleri	62	1,5806	0,40108		
	Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi	19	1,4444	0,37406		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	16	1,4557	0,33565		
	Toplam	162	1,5392	0,37712		
Öğrenciler	İlköğretim	43	1,5878	0,31672	0,716	0,659
	Türkçe Eğitim	12	1,7917	0,2582		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	1,7542	0,44116		
	Eğitim Bilimleri	62	1,6296	0,38829		
	Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi	19	1,5028	0,31363		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	1,6471	0,4512		

Çizelge 62. (devamı)

	Toplam	163	1,6191	0,36628		
Fakülte-Okul İşbirliği	İlköğretim	43	1,5078	0,35229	1,490	0,175
	Türkçe Eğitim	12	1,6667	0,55151		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	1,6893	0,42801		
	Eğitim Bilimleri	60	1,6068	0,4147		
	Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi	18	1,3413	0,49736		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	14	1,7054	0,43192		
	Toplam	157	1,5583	0,41824		
	Tesisler, Kütüphane ve Donanım	İlköğretim	43	1,5064			0,3697	1,325	0,242
Türkçe Eğitim		12	1,6713	0,34454		
Güzel Sanatlar Eğitimi		10	1,6362	0,43275		
Eğitim Bilimleri		62	1,6103	0,39164		
Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi		19	1,3605	0,28526		
Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi		17	1,596	0,22827		
Toplam		163	1,5534	0,36259		
Yönetim		İlköğretim	43	1,4833	0,32012	1,303	0,252
	Türkçe Eğitim	12	1,8627	0,46714		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	1,5261	0,39187		
	Eğitim Bilimleri	62	1,5212	0,39232		
	Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi	19	1,3359	0,55088		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	1,5683	0,44729		
	Toplam	163	1,5081	0,40572		
	Kalite Güvencesi	İlköğretim	43	1,6326	0,39262			0,750	0,630
Türkçe Eğitim		12	2,0667	0,50067		
Güzel Sanatlar Eğitimi		10	1,635	0,45829		
Eğitim Bilimleri		62	1,6774	0,59655		
Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi		17	1,5647	0,65664		
Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi		17	1,7176	0,464		
Toplam		161	1,6755	0,52907		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin bütün alt boyutları ile öğretim elemanlarının alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının alanlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır.

Çizelge 63. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetleri İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	
					M-WU	p
Önem Derecesi Genel Ortalama	Kadın	68	1,5540	,29992	2874,500	,857
	Erkek	86	1,5636	,31512		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Kadın	68	1,5741	,28053	2720,000	,455
	Erkek	86	1,5459	,30458		
Öğretim Elemanları	Kadın	68	1,5535	,37851	2767,500	,651
	Erkek	85	1,5292	,36774		
Öğrenciler	Kadın	68	1,6218	,31469	2866,500	,833
	Erkek	86	1,6116	,39441		
Fakülte Okul İşbirliği	Kadın	65	1,5681	,38458	2624,000	,775
	Erkek	83	1,5663	,44571		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Kadın	68	1,5322	,33342	2731,000	,482
	Erkek	86	1,5784	,37921		
Yönetim	Kadın	68	1,5182	,41032	2897,500	,923
	Erkek	86	1,5044	,39990		
Kalite Güvencesi	Kadın	66	1,6273	,55789	2470,500	,167
	Erkek	86	1,7157	,51736		

Parametrik olmayan Mann-Whitney U analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin bütün alt boyutları ile öğretim elemanlarının cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının cinsiyetlerindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır.

Çizelge 64. Öğretim Elemanlarının Unvanları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Planlanması, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım, Kalite Güvencesi ve Yönetim Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Önem Derecesi Genel Ortalama	Araştırma Görevlisi	61	1,4320	,28806	21,349	,001
	Öğretim Görevlisi	14	1,7990	,41907		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	1,6510	,46675		
	Yrd. Doç. Dr	44	1,5625	,29870		
	Doç. Dr.	22	1,6311	,19376		
	Prof. Dr.	16	1,6670	,16329		
	Toplam	164	1,5573	,31079		
Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi	Araştırma Görevlisi	61	1,4677	,27755	14,884	,011
	Öğretim Görevlisi	14	1,7889	,35785		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	1,5429	,55032		
	Yrd. Doç. Dr	44	1,5795	,28901		
	Doç. Dr.	22	1,6414	,17377		
	Prof. Dr.	16	1,6250	,30221		
	Toplam	164	1,5670	,30514		
Öğretim Elemanları	Araştırma Görevlisi	61	1,4233	,34650	19,288	,001
	Öğretim Görevlisi	14	1,7560	,46534		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	1,5873	,44774		
	Yrd. Doç. Dr	44	1,5196	,37981		
	Doç. Dr.	22	1,7506	,25772		
	Prof. Dr.	16	1,5556	,33702		
	Toplam	164	1,5421	,37586		
Öğrenciler	Araştırma Görevlisi	61	1,5475	,36764	9,260	,099
	Öğretim Görevlisi	14	1,8690	,53531		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	1,5357	,52893		
	Yrd. Doç. Dr	44	1,6494	,30826		
	Doç. Dr.	22	1,6031	,27991		
	Prof. Dr.	16	1,7109	,31530		
	Toplam	164	1,6252	,36860		
Fakülte-Okul İşbirliği	Araştırma Görevlisi	60	1,4133	,37033	23,821	,000
	Öğretim Görevlisi	13	2,0879	,56697		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	1,6429	,49701		
	Yrd. Doç. Dr	44	1,5487	,37134		
	Doç. Dr.	18	1,5923	,29100		
	Prof. Dr.	16	1,6964	,31454		
	Toplam	158	1,5657	,41900		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Araştırma Görevlisi	61	1,4040	,33043	26,844	,000
	Öğretim Görevlisi	14	1,7808	,46139		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	1,7888	,58719		

Çizelge 64. (devamı)

	Yrd. Doç. Dr	44	1,5253	,35547		
	Doç. Dr.	22	1,6806	,20185		
	Prof. Dr.	16	1,7187	,13133		
	Toplam	164	1,5529	,36095		
Kalite Güvencesi	Araştırma Görevlisi	61	1,5541	,56379	5,963	,310
	Öğretim Görevlisi	14	1,8821	,71404		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	1,7143	,62029		
	Yrd. Doç. Dr	42	1,6952	,43334		
	Doç. Dr.	22	1,6273	,32246		
	Prof. Dr.	16	1,8500	,61752		
	Toplam	162	1,6651	,53252		
Yönetim	Araştırma Görevlisi	61	1,3651	,37925	10,685	,030
	Öğretim Görevlisi	14	1,6825	,54247		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	1,6050	,42106		
	Yrd. Doç. Dr	42	1,5588	,36094		
	Doç. Dr.	22	1,5440	,35191		
	Prof. Dr.	16	1,5896	,45636		
	Toplam	162	1,5003	,40566		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama ($K-W=21,349$, $p=0,001<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($K-W=14,884$, $p=0,011<0,05$), öğretimin elemanları ($K-W=19,288$, $p=0,001<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($K-W=23,821$, $p=0,000<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($K-W=26,844$, $p=0,000<0,05$) ve yönetim ($K-W=10,685$, $p=0,030<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrenciler ($K-W=9,260$, $p=0,099>0,05$) ve kalite güvencesi ($K-W=5,963$, $p=0,310>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının unvanlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki önem derecesi genel ortalama, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım ve yönetim alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının unvanlarındaki değişim öğrenciler ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır.

Önem derecesi genel ortalama alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x} = 1,7990$), en az araştırma görevlisi

unvanına ($\bar{x}=1,4320$) sahiptir. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,7889$), en az araştırma görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,4677$) sahiptir. Öğretim elemanları en fazla öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,7560$), en az araştırma görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,4233$) sahiptir. Fakülte-okul işbirliği alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x}=2,0879$), en az araştırma görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,4133$) sahiptir. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dr. öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,7888$), en az araştırma görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,4040$) sahiptir. Yönetim en fazla öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,6825$), en az araştırma görevlisi unvanına ($\bar{x}=1,3651$) sahiptir.

Çizelge 65. Öğretim Elemanlarının Deneyim Süresi İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
					SD=4	
Önem Derecesi Genel Ortalama	1-5 yıl	67	1,4499	,28508	4,301	,002
	6-10 yıl	36	1,6207	,36211		
	11-15 yıl	27	1,6565	,30879		
	16-20 yıl	17	1,6093	,21548		
	21 yıl ve üstü	17	1,6882	,22824		
	Toplam	164	1,5626	,30862		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	1-5 yıl	67	1,4749	,27667	3,428	,010
	6-10 yıl	36	1,5944	,34388		
	11-15 yıl	27	1,6926	,32097		
	16-20 yıl	17	1,6235	,22229		
	21 yıl ve üstü	17	1,6542	,28295		
	Toplam	164	1,5710	,30480		
Öğretim Elemanları	1-5 yıl	67	1,4587	,37825	2,457	,048
	6-10 yıl	35	1,5238	,42487		
	11-15 yıl	27	1,6471	,33207		
	16-20 yıl	17	1,5556	,37884		
	21 yıl ve üstü	17	1,7214	,18630		
	Toplam	163	1,5414	,37370		

Çizelge 65 (devamı)

Öğrenciler	1-5 yıl	67	1,5433	,32560	2,335	,058
	6-10 yıl	36	1,6736	,40892		
	11-15 yıl	27	1,7264	,36950		
	16-20 yıl	17	1,5935	,27320		
	21 yıl ve üstü	17	1,7752	,42610		
	Toplam	164	1,6313	,36489		
Yönetim	1-5 yıl	67	1,4017	,36903	2,510	,044
	6-10 yıl	36	1,6111	,42773		
	11-15 yıl	27	1,6262	,38171		
	16-20 yıl	17	1,5599	,32799		
	21 yıl ve üstü	17	1,4844	,49893		
	Toplam	164	1,5096	,40287		
Kalite Güvencesi	1-5 yıl	67	1,5284	,52420	2,717	,032
	6-10 yıl	35	1,8686	,52005		
	11-15 yıl	27	1,7315	,48341		
	16-20 yıl	16	1,6875	,35000		
	21 yıl ve üstü	17	1,7412	,65485		
	Toplam	162	1,6738	,52880		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama ($F=4,301$, $p=0,002<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=3,428$, $p=0,010<0,05$), öğretim elemanları ($F=2,457$, $p=0,048<0,05$), yönetim ($F=2,510$, $p=0,044<0,05$) ve kalite güvencesi ($F=2,717$, $p=0,032<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrenciler ($K-W=2,335$, $p=0,058>0,05$) alt boyutu ile öğretim elemanlarının deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının deneyimlerindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki önem derecesi genel ortalama, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, yönetim ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının unvanlarındaki değişim öğrenciler alt boyutuna ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır.

Önem derecesi genel ortalama alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 21 yıl ve üstü deneyime ($\bar{x}=1,6882$), en az 1-5 yıl deneyime ($\bar{x}=1,4499$) sahiptir. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 11-15 yıl deneyime ($\bar{x}=$

1,6926), en az 1-5 yıl deneyime ($\bar{x}=1,4749$) sahiptir. Öğretim elemanları alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 21 yıl ve üstü deneyime ($\bar{x}=1,7214$), en az 1-5 yıl deneyime ($\bar{x}=1,4587$) sahiptir. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 11-15 yıl deneyime ($\bar{x}=1,6262$), en az 1-5 yıl deneyime ($\bar{x}=1,4017$) sahiptir. Kalite güvencesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 6-10 yıl deneyime ($\bar{x}=1,8686$), en az 1-5 yıl deneyime ($\bar{x}=1,5284$) sahiptir.

Çizelge 66. Önem Derecesine Göre Deneyimin Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Öğretim Elemanı Deneyim	(J) Öğretim Elemanı Deneyim	Ortalama Farklılık (I-J)	p
Önem Derecesi Genel Ortalama	1-5 yıl	6-10 yıl	-,17083	,047
		11-15 yıl	-,20658	,022
		16-20 yıl	-,15940	,282
		21 yıl ve üstü	-,23828	,029
	6-10 yıl	1-5 yıl	,17083	,047
		11-15 yıl	-,03575	,990
		16-20 yıl	,01143	1,000
		21 yıl ve üstü	-,06745	,938
	11-15 yıl	1-5 yıl	,20658	,022
		6-10 yıl	,03575	,990
		16-20 yıl	,04718	,986
		21 yıl ve üstü	-,03171	,997
	16-20 yıl	1-5 yıl	,15940	,282
		6-10 yıl	-,01143	1,000
		11-15 yıl	-,04718	,986
		21 yıl ve üstü	-,07888	,938
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,23828	,029
		6-10 yıl	,06745	,938
		11-15 yıl	,03171	,997
		16-20 yıl	,07888	,938
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	1-5 yıl	6-10 yıl	-,11953	,294
		11-15 yıl	-,21768	,013
		16-20 yıl	-,14861	,350
		21 yıl ve üstü	-,17933	,174
	6-10 yıl	1-5 yıl	,11953	,294
		11-15 yıl	-,09815	,690
		16-20 yıl	-,02908	,997
		21 yıl ve üstü	-,05980	,959

Çizelge 66. (devamı)

	11-15 yıl	1-5 yıl	,21768	,013
		6-10 yıl	,09815	,690
		16-20 yıl	,06906	,943
		21 yıl ve üstü	,03834	,994
	16-20 yıl	1-5 yıl	,14861	,350
		6-10 yıl	,02908	,997
		11-15 yıl	-,06906	,943
		21 yıl ve üstü	-,03072	,998
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,17933	,174
		6-10 yıl	,05980	,959
		11-15 yıl	-,03834	,994
		16-20 yıl	,03072	,998
Öğretim Elemanları	1-5 yıl	6-10 yıl	-,06510	,914
		11-15 yıl	-,18841	,167
		16-20 yıl	-,09685	,868
		21 yıl ve üstü	-,26270	,069
	6-10 yıl	1-5 yıl	,06510	,914
		11-15 yıl	-,12331	,685
		16-20 yıl	-,03175	,998
		21 yıl ve üstü	-,19760	,365
	11-15 yıl	1-5 yıl	,18841	,167
		6-10 yıl	,12331	,685
		16-20 yıl	,09156	,929
		21 yıl ve üstü	-,07429	,966
	16-20 yıl	1-5 yıl	,09685	,868
		6-10 yıl	,03175	,998
		11-15 yıl	-,09156	,929
		21 yıl ve üstü	-,16585	,681
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,26270	,069
		6-10 yıl	,19760	,365
		11-15 yıl	,07429	,966
		16-20 yıl	,16585	,681
Öğrenciler	1-5 yıl	6-10 yıl	-,13033	,403
		11-15 yıl	-,18313	,171
		16-20 yıl	-,05020	,986
		21 yıl ve üstü	-,23193	,127
	6-10 yıl	1-5 yıl	,13033	,403
		11-15 yıl	-,05280	,978
		16-20 yıl	,08012	,942
		21 yıl ve üstü	-,10160	,872
	11-15 yıl	1-5 yıl	,18313	,171
		6-10 yıl	,05280	,978
		16-20 yıl	,13292	,754
		21 yıl ve üstü	-,04880	,992
	16-20 yıl	1-5 yıl	,05020	,986

Çizelge 66 (devamı)

		6-10 yıl	-,08012	,942	
		11-15 yıl	-,13292	,754	
		21 yıl ve üstü	-,18172	,580	
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	1-5 yıl	,23193	,127
			6-10 yıl	,10160	,872
			11-15 yıl	,04880	,992
		16-20 yıl	16-20 yıl	,18172	,580
			6-10 yıl	-,20937	,083
			11-15 yıl	-,22448	,098
Yönetim	1-5 yıl	16-20 yıl	-,15816	,582	
		21 yıl ve üstü	-,08269	,939	
		6-10 yıl	1-5 yıl	,20937	,083
			11-15 yıl	-,01511	1,000
	16-20 yıl		,05121	,992	
	21 yıl ve üstü		,12668	,812	
	11-15 yıl	1-5 yıl	,22448	,098	
		6-10 yıl	,01511	1,000	
		16-20 yıl	,06632	,983	
		21 yıl ve üstü	,14180	,775	
	16-20 yıl	1-5 yıl	,15816	,582	
		6-10 yıl	-,05121	,992	
11-15 yıl		-,06632	,983		
21 yıl ve üstü		,07548	,981		
21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,08269	,939		
	6-10 yıl	-,12668	,812		
	11-15 yıl	-,14180	,775		
	16-20 yıl	-,07548	,981		
Kalite Güvencesi	1-5 yıl	6-10 yıl	-,34021	,017	
		11-15 yıl	-,20312	,424	
		16-20 yıl	-,15914	,804	
		21 yıl ve üstü	-,21282	,555	
	6-10 yıl	1-5 yıl	,34021	,017	
		11-15 yıl	,13709	,839	
		16-20 yıl	,18107	,775	
		21 yıl ve üstü	,12739	,920	
	11-15 yıl	1-5 yıl	,20312	,424	
		6-10 yıl	-,13709	,839	
		16-20 yıl	,04398	,999	
		21 yıl ve üstü	-,00969	1,000	
	16-20 yıl	1-5 yıl	,15914	,804	
		6-10 yıl	-,18107	,775	
		11-15 yıl	-,04398	,999	
		21 yıl ve üstü	-,05368	,998	
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,21282	,555	
		6-10 yıl	-,12739	,920	
		11-15 yıl	,00969	1,000	
		16-20 yıl	,05368	,998	

Akreditasyon algısında farklılığı yaratan deneyim süresini belirlemek amacıyla post-hoc Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucuna göre önem derecesi genel ortalama alt boyutunda öğretim elemanlarının 6-10 yıl deneyimi olanlarının akreditasyon algısı 1-5 yıl deneyimi olanlardan daha fazla akreditasyon algısına sahiptir ($p=0,047<0,05$). 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretim elemanlarının 1-5 yıl deneyime sahip öğretim elemanlarından daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,022<0,05$). Son olarak 11-15 yıl deneyime sahip öğretim elemanlarının 1-5 yıl deneyime sahip öğretim elemanlarından daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,029<0,05$). Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda öğretim elemanlarının 11-15 yıllık deneyime sahip olanlarının 1-5 yıllık deneyime sahip olanlardan daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,013<0,05$). Kalite güvencesi alt boyutunda öğretim elemanlarının 6-10 yıllık deneyime sahip olanlarının 1-5 yıllık deneyime sahip olanlarından daha fazla akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,017<0,05$).

Çizelge 67. Öğretim Elemanlarının Deneyim Süreleri İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Fakülte-Okul İşbirliği ve Tesisler, Kütüphane ve Donanım Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Fakülte-Okul İşbirliği	1-5 yıl	66	1,3890	,33313	25,683	,000
	6-10 yıl	36	1,6781	,51706		
	11-15 yıl	27	1,6858	,36671		
	16-20 yıl	17	1,6061	,32960		
	21 yıl ve üstü	13	1,8736	,37503		
	Toplam	159	1,5677	,41839		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	1-5 yıl	67	1,4403	,32145	17,258	,002
	6-10 yıl	36	1,5858	,44941		
	11-15 yıl	27	1,6162	,32465		
	16-20 yıl	17	1,6538	,21763		
	21 yıl ve üstü	17	1,7754	,31909		
	Toplam	164	1,5581	,35913		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin fakülte-okul işbirliği ($K-W=25,683$, $p=0,000<0,05$), tesisler-kütüphane ve donanım ($K-W=17,258$, $p=0,002<0,05$), alt boyutları ile öğretim elemanlarının deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının deneyimlerdeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki fakülte-okul işbirliği ve tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Fakülte-okul işbirliği alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 21 yıl ve üstü deneyime ($\bar{x}= 1,8736$), en az 1-5 yıl deneyime ($\bar{x}=1,3890$) sahiptir. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 21 yıl ve üstü deneyime ($\bar{x}= 1,7754$), en az 1-5 yıl deneyime ($\bar{x}=1,4403$) sahiptir.

Çizelge 68. Öğretim Elemanlarının Yaşları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
Önem Derecesi Genel Ortalama	25-30 yaş	60	1,4371	,28634	4,277	,001
	31-35 yaş	43	1,5998	,33274		
	36-40 yaş	17	1,5007	,26713		
	41-45 yaş	17	1,6509	,28639		
	46-50 yaş	15	1,7310	,30044		
	51-55 yaş	7	1,8357	,21095		
	56-60 yaş	6	1,6567	,13157		
	Toplam	165	1,5597	,31001		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	25-30 yaş	60	1,4646	,27879	3,388	,004
	31-35 yaş	43	1,6150	,32347		
	36-40 yaş	17	1,5471	,32039		
	41-45 yaş	17	1,6294	,25924		
	46-50 yaş	15	1,6015	,23618		
	51-55 yaş	7	1,7286	,35456		
	56-60 yaş	6	1,9167	,22286		
	Toplam	165	1,5693	,30460		
Öğrenciler	25-30 yaş	60	1,5317	,31723	2,520	,023
	31-35 yaş	43	1,7006	,42533		
	36-40 yaş	17	1,5245	,35602		
	41-45 yaş	17	1,5924	,38149		
	46-50 yaş	15	1,7762	,33746		
	51-55 yaş	7	1,8929	,16815		
	56-60 yaş	6	1,7708	,32032		
	Toplam	165	1,6275	,36708		
Fakülte-Okul İşbirliği	25-30 yaş	60	1,3841	,32837	5,872	,000

Çizelge 68 (devamı)

	31-35 yaş	42	1,5872	,46424		
	36-40 yaş	17	1,6197	,34377		
	41-45 yaş	17	1,6197	,33179		
	46-50 yaş	11	2,0325	,47855		
	51-55 yaş	7	1,8036	,38768		
	56-60 yaş	6	1,7917	,32275		
	Toplam	160	1,5657	,41783		
Yönetim	25-30 yaş	60	1,4028	,37931	2,816	,012
	31-35 yaş	43	1,5318	,37090		
	36-40 yaş	17	1,4271	,31284		
	41-45 yaş	17	1,6464	,36015		
	46-50 yaş	15	1,6471	,59075		
	51-55 yaş	7	1,8992	,37159		
	56-60 yaş	6	1,3824	,31949		
	Toplam	165	1,5065	,40359		
Kalite Güvencesi	25-30 yaş	60	1,5433	,54504	2,924	,010
	31-35 yaş	42	1,7524	,43237		
	36-40 yaş	16	1,5844	,43959		
	41-45 yaş	17	1,7176	,43623		
	46-50 yaş	15	1,7867	,69062		
	51-55 yaş	7	2,2857	,55205		
	56-60 yaş	6	1,4333	,49666		
	Toplam	163	1,6696	,52980		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama ($F=4,277$, $p=0,001<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=3,388$, $p=0,004<0,05$), öğrenciler ($F=2,520$, $p=0,023<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($F=5,872$, $p=0,000<0,05$), yönetim ($F=2,816$, $p=0,012<0,05$), kalite güvencesi ($F=2,924$, $p=0,010<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının yaşlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki önem derecesi genel ortalama, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği, yönetim ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır.

Önem derecesi genel ortalaması alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 51-55 yaşında ($\bar{x}=1,8357$), en az 25-30 yaşında ($\bar{x}=1,4371$) sahiptir. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 56-60 yaşında ($\bar{x}=1,9167$), en az 25-30

yaşında ($\bar{x}=1,4646$) sahiptir. Öğrenciler alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 51-55 yaşında ($\bar{x}= 1,8927$), en az 36-40 yaşında ($\bar{x}=1,5245$) sahiptir. Fakülte-okul işbirliği alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 46-50 yaşında ($\bar{x}= 2,0325$), en az 25-30 yaşında ($\bar{x}=1,3841$) sahiptir. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 51-55 yaşında ($\bar{x}= 1,8992$), en az 25-30 yaşında ($\bar{x}=1,4028$) sahiptir. Kalite güvencesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 51-55 yaşında ($\bar{x}= 2,2857$), en az 56-60 yaşında ($\bar{x}=1,4333$) sahiptir.

Çizelge 69. Önem Derecesine Göre Yaş Gruplarının Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Bağımlı değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılık (I-J)	p
Önem Derecesi Genel Ortalama	25-30 yaş	31-35 yaş	-,16275	,086
		36-40 yaş	-,06364	,986
		41-45 yaş	-,21386	,116
		46-50 yaş	-,29391	,011
		51-55 yaş	-,39865	,014
		56-60 yaş	-,21967	,583
	31-35 yaş	25-30 yaş	,16275	,086
		36-40 yaş	,09911	,900
		41-45 yaş	-,05111	,996
		46-50 yaş	-,13116	,749
		51-55 yaş	-,23590	,434
		56-60 yaş	-,05692	,999
	36-40 yaş	25-30 yaş	,06364	,986
		31-35 yaş	-,09911	,900
		41-45 yaş	-,15022	,747
		46-50 yaş	-,23027	,291
		51-55 yaş	-,33501	,150
		56-60 yaş	-,15602	,921
	41-45 yaş	25-30 yaş	,21386	,116
		31-35 yaş	,05111	,996
		36-40 yaş	,15022	,747
		46-50 yaş	-,08005	,987
		51-55 yaş	-,18479	,799
		56-60 yaş	-,00580	1,000
	46-50 yaş	25-30 yaş	,29391	,011
		31-35 yaş	,13116	,749
		36-40 yaş	,23027	,291
		41-45 yaş	,08005	,987

Çizelge 69 (devamı)

		51-55 yaş	-,10474	,986
		56-60 yaş	,07424	,998
	51-55 yaş	25-30 yaş	,39865	,014
		31-35 yaş	,23590	,434
		36-40 yaş	,33501	,150
		41-45 yaş	,18479	,799
		46-50 yaş	,10474	,986
		56-60 yaş	,17898	,928
	56-60 yaş	25-30 yaş	,21967	,583
		31-35 yaş	,05692	,999
		36-40 yaş	,15602	,921
		41-45 yaş	,00580	1,000
		46-50 yaş	-,07424	,998
		51-55 yaş	-,17898	,928
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	25-30 yaş	31-35 yaş	-,15040	,140
		36-40 yaş	-,08248	,947
		41-45 yaş	-,16483	,386
		46-50 yaş	-,13690	,667
		51-55 yaş	-,26399	,269
		56-60 yaş	-,45208	,007
	31-35 yaş	25-30 yaş	,15040	,140
		36-40 yaş	,06793	,983
		41-45 yaş	-,01442	1,000
		46-50 yaş	,01351	1,000
		51-55 yaş	-,11358	,963
		56-60 yaş	-,30168	,218
	36-40 yaş	25-30 yaş	,08248	,947
		31-35 yaş	-,06793	,983
		41-45 yaş	-,08235	,982
		46-50 yaş	-,05442	,998
		51-55 yaş	-,18151	,810
		56-60 yaş	-,36961	,114
	41-45 yaş	25-30 yaş	,16483	,386
		31-35 yaş	,01442	1,000
		36-40 yaş	,08235	,982
		46-50 yaş	,02793	1,000
		51-55 yaş	-,09916	,989
		56-60 yaş	-,28725	,375
	46-50 yaş	25-30 yaş	,13690	,667
		31-35 yaş	-,01351	1,000
		36-40 yaş	,05442	,998
		41-45 yaş	-,02793	1,000
		51-55 yaş	-,12709	,963
		56-60 yaş	-,31519	,284
	51-55 yaş	25-30 yaş	,26399	,269

Çizelge 69 (devamı)

		31-35 yaş	,11358	,963
		36-40 yaş	,18151	,810
		41-45 yaş	,09916	,989
		46-50 yaş	,12709	,963
		56-60 yaş	-,18810	,909
	56-60 yaş	25-30 yaş	,45208	,007
		31-35 yaş	,30168	,218
		36-40 yaş	,36961	,114
		41-45 yaş	,28725	,375
		46-50 yaş	,31519	,284
		51-55 yaş	,18810	,909
Öğrenciler	25-30 yaş	31-35 yaş	-,16891	,220
		36-40 yaş	,00716	1,000
		41-45 yaş	-,06077	,996
		46-50 yaş	-,24452	,218
		51-55 yaş	-,36119	,155
		56-60 yaş	-,23917	,706
	31-35 yaş	25-30 yaş	,16891	,220
		36-40 yaş	,17607	,604
		41-45 yaş	,10814	,940
		46-50 yaş	-,07561	,992
		51-55 yaş	-,19228	,841
		56-60 yaş	-,07025	,999
	36-40 yaş	25-30 yaş	-,00716	1,000
		31-35 yaş	-,17607	,604
		41-45 yaş	-,06793	,998
		46-50 yaş	-,25168	,426
		51-55 yaş	-,36835	,253
		56-60 yaş	-,24632	,773
	41-45 yaş	25-30 yaş	,06077	,996
		31-35 yaş	-,10814	,940
		36-40 yaş	,06793	,998
		46-50 yaş	-,18375	,773
		51-55 yaş	-,30042	,502
		56-60 yaş	-,17840	,941
	46-50 yaş	25-30 yaş	,24452	,218
		31-35 yaş	,07561	,992
		36-40 yaş	,25168	,426
		41-45 yaş	,18375	,773
		51-55 yaş	-,11667	,992
		56-60 yaş	,00536	1,000
	51-55 yaş	25-30 yaş	,36119	,155
		31-35 yaş	,19228	,841
		36-40 yaş	,36835	,253
		41-45 yaş	,30042	,502

Çizelge 69 (devamı)

		46-50 yaş	,11667	,992
		56-60 yaş	,12202	,996
	56-60 yaş	25-30 yaş	,23917	,706
		31-35 yaş	,07025	,999
		36-40 yaş	,24632	,773
		41-45 yaş	,17840	,941
		46-50 yaş	-,00536	1,000
		51-55 yaş	-,12202	,996
Fakülte Okul İşbirliği	25-30 yaş	31-35 yaş	-,20303	,125
		36-40 yaş	-,23562	,284
		41-45 yaş	-,23562	,284
		46-50 yaş	-,64834	,000
		51-55 yaş	-,41944	,097
		56-60 yaş	-,40754	,175
	31-35 yaş	25-30 yaş	,20303	,125
		36-40 yaş	-,03259	1,000
		41-45 yaş	-,03259	1,000
		46-50 yaş	-,44531	,014
		51-55 yaş	-,21641	,811
		56-60 yaş	-,20451	,885
	36-40 yaş	25-30 yaş	,23562	,284
		31-35 yaş	,03259	1,000
		41-45 yaş	,00000	1,000
		46-50 yaş	-,41272	,087
		51-55 yaş	-,18382	,937
		56-60 yaş	-,17192	,965
	41-45 yaş	25-30 yaş	,23562	,284
		31-35 yaş	,03259	1,000
		36-40 yaş	,00000	1,000
		46-50 yaş	-,41272	,087
		51-55 yaş	-,18382	,937
		56-60 yaş	-,17192	,965
	46-50 yaş	25-30 yaş	,64834	,000
		31-35 yaş	,44531	,014
		36-40 yaş	,41272	,087
		41-45 yaş	,41272	,087
		51-55 yaş	,22890	,880
		56-60 yaş	,24080	,879
	51-55 yaş	25-30 yaş	,41944	,097
		31-35 yaş	,21641	,811
		36-40 yaş	,18382	,937
		41-45 yaş	,18382	,937
		46-50 yaş	-,22890	,880
		56-60 yaş	,01190	1,000
56-60 yaş	25-30 yaş	,40754	,175	

Çizelge 69 (devamı)

		31-35 yaş	,20451	,885
		36-40 yaş	,17192	,965
		41-45 yaş	,17192	,965
		46-50 yaş	-,24080	,879
		51-55 yaş	-,01190	1,000
Yönetim	25-30 yaş	31-35 yaş	-,12903	,649
		36-40 yaş	-,02434	1,000
		41-45 yaş	-,24363	,266
		46-50 yaş	-,24428	,320
		51-55 yaş	-,49638	,029
		56-60 yaş	,02042	1,000
	31-35 yaş	25-30 yaş	,12903	,649
		36-40 yaş	,10469	,966
		41-45 yaş	-,11460	,948
		46-50 yaş	-,11525	,957
		51-55 yaş	-,36735	,248
		56-60 yaş	,14945	,975
	36-40 yaş	25-30 yaş	,02434	1,000
		31-35 yaş	-,10469	,966
		41-45 yaş	-,21929	,659
		46-50 yaş	-,21994	,690
		51-55 yaş	-,47204	,108
		56-60 yaş	,04477	1,000
	41-45 yaş	25-30 yaş	,24363	,266
		31-35 yaş	,11460	,948
		36-40 yaş	,21929	,659
		46-50 yaş	-,00065	1,000
		51-55 yaş	-,25275	,779
		56-60 yaş	,26406	,789
	46-50 yaş	25-30 yaş	,24428	,320
		31-35 yaş	,11525	,957
		36-40 yaş	,21994	,690
		41-45 yaş	,00065	1,000
		51-55 yaş	-,25210	,796
		56-60 yaş	,26471	,800
51-55 yaş	25-30 yaş	,49638	,029	
	31-35 yaş	,36735	,248	
	36-40 yaş	,47204	,108	
	41-45 yaş	,25275	,779	
	46-50 yaş	,25210	,796	
	56-60 yaş	,51681	,215	
56-60 yaş	25-30 yaş	-,02042	1,000	
	31-35 yaş	-,14945	,975	
	36-40 yaş	-,04477	1,000	
	41-45 yaş	-,26406	,789	

Çizelge 69 (devamı)

		46-50 yaş	-,26471	,800
		51-55 yaş	-,51681	,215
Kalite Güvencesi	25-30 yaş	31-35 yaş	-,20905	,400
		36-40 yaş	-,04104	1,000
		41-45 yaş	-,17431	,878
		46-50 yaş	-,24333	,652
		51-55 yaş	-,74238	,007
		56-60 yaş	,11000	,999
		31-35 yaş	25-30 yaş	,20905	,400
	36-40 yaş		,16801	,922
	41-45 yaş		,03473	1,000
	46-50 yaş		-,03429	1,000
	51-55 yaş		-,53333	,148
	56-60 yaş		,31905	,786
	36-40 yaş	25-30 yaş	,04104	1,000
		31-35 yaş	-,16801	,922
		41-45 yaş	-,13327	,989
		46-50 yaş	-,20229	,927
		51-55 yaş	-,70134	,045
		56-60 yaş	,15104	,996
	41-45 yaş	25-30 yaş	,17431	,878
		31-35 yaş	-,03473	1,000
		36-40 yaş	,13327	,989
		46-50 yaş	-,06902	1,000
		51-55 yaş	-,56807	,177
		56-60 yaş	,28431	,904
	46-50 yaş	25-30 yaş	,24333	,652
		31-35 yaş	,03429	1,000
		36-40 yaş	,20229	,927
		41-45 yaş	,06902	1,000
		51-55 yaş	-,49905	,340
		56-60 yaş	,35333	,785
51-55 yaş	25-30 yaş	,74238	,007	
	31-35 yaş	,53333	,148	
	36-40 yaş	,70134	,045	
	41-45 yaş	,56807	,177	
	46-50 yaş	,49905	,340	
	56-60 yaş	,85238	,049	
56-60 yaş	25-30 yaş	-,11000	,999	
	31-35 yaş	-,31905	,786	
	36-40 yaş	-,15104	,996	
	41-45 yaş	-,28431	,904	
	46-50 yaş	-,35333	,785	
	51-55 yaş	-,85238	,049	

Akreditasyon algısında farklılığı yaratan yaş grubunu belirlemek amacıyla post-hoc Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda önem derecesi genel ortalama alt boyutunda öğretim elemanlarının 46-50 yaş arasında olanlarının akreditasyon algısı 25-30 yaş arasında olanlardan daha fazla akreditasyon algısına sahiptir ($p=0,011<0,05$). 51-55 yaş arasında olan öğretim elemanlarının 25-30 yaş arasında olan öğretim elemanlarından daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,014<0,05$). Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda öğretim elemanlarının 56-60 yaş arasında olanların akreditasyon algısı 25-30 yaş arasında olan öğretim elemanlarına göre akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,007<0,05$). Fakülte-okul işbirliği alt boyutunda öğretim elemanlarının 46-50 yaş arasında olanları 25-30 yaş arasında olanlara göre akreditasyon algılarında farklılıklar bulunmaktadır ($p=0,000<0,05$). Aynı zamanda 46-50 yaş arasında olan öğretim elemanlarının akreditasyon algısı 31-35 yaş arasında olan öğretim elemanlarının akreditasyon algısına göre farklılık göstermektedir ($p=0,029<0,05$). Yönetim alt boyutunda 51-55 yaş grubunda olan öğretim elemanlarının akreditasyon algısı 25-30 yaş arasında olan öğretim elemanlarının akreditasyon algısına göre farklılık göstermektedir ($p=0,007<0,05$). Kalite güvencesi alt boyutunda öğretim elemanlarının 51-55 yaş arasında olanlarının 36-40 yaş arasında olanlarından daha fazla akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,045<0,05$).

Çizelge 70. Öğretim Elemanlarının Yaşları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Öğretim Elemanları ve Tesisler, Kütüphane ve Donanım Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Öğretim Elemanları	25-30 yaş	60	1,4419	,36478	18,322	,005
	31-35 yaş	42	1,5212	,38135		
	36-40 yaş	17	1,4788	,24602		
	41-45 yaş	17	1,6013	,43578		
	46-50 yaş	15	1,7898	,42114		
	51-55 yaş	7	1,7619	,17484		
	56-60 yaş	6	1,7361	,13351		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	25-30 yaş	60	1,4088	,33407	27,126	,000
	31-35 yaş	43	1,6111	,43714		
	36-40 yaş	17	1,4799	,32937		
	41-45 yaş	17	1,6973	,30076		
	46-50 yaş	15	1,7553	,19440		
	51-55 yaş	7	1,7578	,08644		
	56-60 yaş	6	1,6782	,15896		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin öğretim elemanları (K-W=18,322, p=0,005<0,05), tesisler, kütüphane ve donanım (K-W=27,126, p=0,000<0,05), alt boyutları ile öğretim elemanlarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının yaşlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki öğretim elemanları ve tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Öğretim elemanları alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 46-50 yaşında (\bar{x} = 1,8357), en az 25-30 yaşında (\bar{x} = 1,4419) sahiptir. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 51-55 yaşında (\bar{x} = 1,7578), en az 25-30 yaşında (\bar{x} = 1,4088) sahiptir.

Çizelge 71. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Ortalama Sınıf Mevcudu İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
					SD=4	
Önem Derecesi Genel Ortalama	20-30	10	1,6822	,37330	,911	,460
	31-40	31	1,6854	,33729		
	41-50	60	1,5888	,31336		
	51-60	16	1,5362	,18135		
	61 ve üstü	12	1,6515	,31392		
	Toplam	129	1,6185	,31114		
Öğretimin Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi	20-30	10	1,5833	,27811	,767	,549
	31-40	31	1,5953	,32819		
	41-50	60	1,5824	,30241		
	51-60	16	1,6375	,23058		
	61 ve üstü	12	1,7435	,35469		
	Toplam	129	1,6074	,30348		
Öğrenciler	20-30	10	1,7667	,41861	,524	,719
	31-40	31	1,7339	,39230		
	41-50	60	1,6364	,37025		
	51-60	16	1,6797	,27374		
	61 ve üstü	12	1,7024	,36321		
	Toplam	129	1,6814	,36595		
Fakülte-Okul İşbirliği	20-30	10	1,6893	,42801	,880	,478
	31-40	31	1,6359	,54690		
	41-50	59	1,6164	,37890		
	51-60	16	1,5491	,31091		
	61 ve üstü	8	1,8750	,34718		
	Toplam	124	1,6352	,42168		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	20-30	10	1,7012	,44599	1,179	,324
	31-40	31	1,6475	,36984		
	41-50	60	1,5737	,37349		
	51-60	16	1,5299	,24962		
	61 ve üstü	12	1,7744	,36975		
	Toplam	129	1,6146	,36649		
Yönetim	20-30	10	1,5849	,41619	2,059	,090
	31-40	31	1,7048	,38285		
	41-50	60	1,5816	,43643		
	51-60	16	1,4412	,24087		
	61 ve üstü	12	1,3676	,41980		
	Toplam	129	1,5741	,40823		
Kalite Güvencesi	20-30	10	1,7550	,46931	4,182	,003
	31-40	31	2,0194	,67795		
	41-50	59	1,7017	,46293		

Çizelge 71 (devamı)

	51-60	15	1,4933	,32834		
	61 ve üstü	12	1,4333	,55814		
	Toplam	127	1,7335	,54685		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama ($F=0,911$, $p=0,460>0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=0,767$, $p=0,549>0,05$), öğrenciler ($F=,524$, $p=0,719>0,05$), fakülte-okul işbirliği ($F=0,880$, $p=0,478>0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($F=1,179$, $p=0,324>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının ders verdiği ortalama sınıf mevcudu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yönetim ($F=2,059$, $p=0,090<0,05$) ve kalite güvencesi ($F=4,182$, $p=0,003<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının ders verdiği ortalama sınıf mevcudu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının ders verdiği sınıf mevcudundaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki yönetim ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 31-40 kişi sınıf mevcuduna ($\bar{x}=1,7048$), en az 51-60 yaşında ($\bar{x}=1,4412$) sahiptir. Kalite güvencesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 31-40 kişi sınıf mevcudu ($\bar{x}=2,0194$), en az 61 ve üstü ($\bar{x}=1,4333$) ders vermektedir.

Çizelge 72. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Ortalama Sınıf Mevcudu İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Öğretim Elemanları Alt Boyutu) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Öğretim Elemanları	20-30	10	1,8111	,45016	10,991	,027
	31-40	31	1,6595	,43973		
	41-50	59	1,5115	,38970		
	51-60	16	1,5139	,18088		
	61 ve üstü	12	1,8021	,22653		
	Toplam	128	1,5983	,38795		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin öğretim elemanları ($K-W=10,991$, $p=0,027<0,05$), alt boyutu ile öğretim elemanlarının ders verdiği ortalama sınıf mevcudu değişkeni

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının ders verdiği sınıf mevcudundaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki öğretim elemanları alt boyutuna ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Öğretim elemanları alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 20-30 kişi sınıf mevcuduna ($\bar{x}=1,8111$), en az 41-50 kişi sınıf mevcuduna ($\bar{x}=1,5115$) ders vermektedir.

Çizelge 73. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi Durumu İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	
					M-WU	p
Önem Derecesi Genel Ortalama	Evet	38	1,5273	,28817	2203,000	,545
	Hayır	124	1,5723	,31412		
	Toplam	162	1,5618	,30795		
Öğretimin Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi	Evet	38	1,4871	,28888	1891,000	,064
	Hayır	124	1,5992	,30031		
	Toplam	162	1,5729	,30058		
Öğretim Elemanları	Evet	38	1,5508	,40095	2311,500	,919
	Hayır	123	1,5401	,36699		
	Toplam	161	1,5426	,37402		
Öğrenciler	Evet	38	1,5301	,34574	1882,000	,060
	Hayır	124	1,6624	,36614		
	Toplam	162	1,6314	,36476		
Fakülte-Okul İşbirliği	Evet	34	1,6145	,40858	1850,000	,334
	Hayır	122	1,5553	,42318		
	Toplam	156	1,5682	,41945		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Evet	38	1,5628	,31776	2248,000	,669
	Hayır	124	1,5567	,37303		
	Toplam	162	1,5581	,35988		
Yönetim	Evet	38	1,4604	,43627	2056,500	,233
	Hayır	124	1,5187	,39565		
	Toplam	162	1,5050	,40490		
Kalite Güvencesi	Evet	38	1,5263	,51026	1763,500	,024
	Hayır	122	1,7143	,53310		
	Toplam	160	1,6697	,53226		

Parametrik olmayan Mann-Whitney U analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama (M-WU=2203,000, p=0,545>0,05), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (M-WU=1891,000, p=0,064>0,05), öğretim elemanları (M-WU=2311,500,

p=0,919>0,05), öğrenciler (M-WU=1882,000, p=0,060>0,05), fakülte-okul işbirliği (M-WU=1850,000, p=0,334>0,05), tesisler, kütüphane ve donanım (M-WU=2248,000, p=0,669>0,05), yönetim (M-WU=2056,500, p=0,233>0,05) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmadığı durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kalite güvencesi (M-WU=1763,500, p=0,024<0,05) alt boyutu ile öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmadığı durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmama durumlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki öğretim elemanları alt boyutuna ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Kalite güvencesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla hayır ($\bar{x}=1,7143$), en az evet cevabını ($\bar{x}=1,5263$) vermiştir.

Çizelge 74. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	P
Önem Derecesi Genel Ortalama	Dekan	2	1,7366	,17555	14,383	,013
	Dekan Yrd.	1	2,3000	.		
	Böl. Bşk.	10	1,7717	,29397		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,3925	,31864		
	ABD Başkanı	11	1,7870	,36348		
	Diğer	6	1,3924	,20537		
	Toplam	42	1,6241	,36342		
Öğretimin Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi	Dekan	2	1,2000	,28284	14,569	,012
	Dekan Yrd.	1	2,5000	.		
	Böl. Bşk.	10	1,5300	,24967		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,3991	,27243		
	ABD Başkanı	11	1,7364	,20627		
	Diğer	6	1,3963	,20387		
	Toplam	42	1,5349	,31351		
Öğretim Elemanları	Dekan	2	1,8333	,54997	2,727	,742
	Dekan Yrd.	1	1,7778	.		
	Böl. Bşk.	10	1,6000	,50566		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,4537	,41966		
	ABD Başkanı	11	1,7576	,50140		
	Diğer	6	1,6921	,34353		
	Toplam	42	1,6280	,45084		
Öğrenciler	Dekan	2	1,3750	,35355	10,382	,065
	Dekan Yrd.	1	2,2500	.		

Çizelge 74. (devamı)

	Böl. Bşk.	10	1,7089	,39087		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,4063	,35804		
	ABD Başkanı	11	1,8864	,52278		
Fakülte-Okul İşbirliği	Diğer	6	1,4048	,27863	17,576	,004
	Toplam	42	1,6224	,44813		
	Dekan	2	1,5000	,53033		
	Dekan Yrd.	1	2,6250	.		
	Böl. Bşk.	10	1,7518	,41789		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,3363	,28294		
	ABD Başkanı	11	2,1234	,52528		
	Diğer	2	1,1875	,26517		
	Toplam	38	1,7082	,53543		
	Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Dekan	2	1,9792			,09363	11,164	,048
Dekan Yrd.		1	1,9130	.		
Böl. Bşk.		10	1,8456	,29359		
Böl. Bşk. Yrd.		12	1,4094	,40510		
ABD Başkanı		11	1,7826	,43522		
Diğer		6	1,5530	,27336		
Toplam		42	1,6707	,39671		
Yönetim	Dekan	2	1,8529	,20797	19,771	,001
	Dekan Yrd.	1	2,6471	.		
	Böl. Bşk.	10	1,8835	,48647		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,3480	,32843		
	ABD Başkanı	11	1,6387	,38684		
	Diğer	6	1,0784	,19212		
	Toplam	42	1,5681	,47974		
Kalite Güvencesi	Dekan	2	2,1000	,14142	14,500	,013
	Dekan Yrd.	1	3,0000	.		
	Böl. Bşk.	10	1,9600	,47889		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,4000	,37173		
	ABD Başkanı	11	1,7818	,66606		
	Diğer	6	1,3000	,35214		
	Toplam	42	1,6905	,57289		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama ($K-W=14,383$, $p=0,013<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($K-W=14,569$, $p=0,012<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($K-W=17,576$, $p=0,004<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($K-W=11,164$, $p=0,048<0,05$), yönetim ($K-W=19,771$, $p=0,001<0,05$), kalite güvencesi ($K-W=14,500$, $p=0,013<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yönetim görevi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanları ($K-W=2,727$, $p=0,742>0,05$)

ve öğrenciler ($K-W=10,382$, $p=0,065>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yönetim görevi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının yönetim görevindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki önem derecesi genel ortalama, öğretimin planlanması uygulanması ve değerlendirilmesi, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır.

Önem derecesi genel ortalama alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan Yrd. ($\bar{x}=2,3000$), en az diğer ($\bar{x}=1,3924$) yönetim görevindedir. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan Yrd. ($\bar{x}=2,5000$), en az diğer ($\bar{x}=1,3963$) yönetim görevindedir. Fakülte-okul işbirliği alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan Yrd. ($\bar{x}=2,6250$), en az diğer ($\bar{x}=1,1875$) yönetim görevindedir. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan ($\bar{x}= 1,9792$), en az Böl. Bşk. Yrd. ($\bar{x}=1,4094$) yönetim görevindedir. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan Yrd. ($\bar{x}=1,6471$), en az diğer ($\bar{x}=1,0784$) yönetim görevindedir. Kalite güvencesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan Yrd. ($\bar{x}= 3,000$), en az diğer ($\bar{x}=1,3000$) yönetim görevindedir.

Çizelge 75. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Bilgisi İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

	Yabancı Dil Bilgisi	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	
					M-WU	p
Önem Derecesi Genel Ortalama	Evet	137	1,5415	,28922	1631,000	,213
	Hayır	28	1,6281	,38645		
Öğretimin Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi	Evet	137	1,5636	,29431	1813,000	,647
	Hayır	28	1,5774	,34748		
Öğretim Elemanları	Evet	136	1,5144	,35302	1603,500	,187
	Hayır	28	1,6532	,44913		
Öğrenciler	Evet	137	1,6278	,35092	1842,000	,740
	Hayır	28	1,6036	,44136		
Fakülte-Okul İşbirliği	Evet	131	1,5627	,40387	1703,000	,552
	Hayır	28	1,5642	,48551		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Evet	137	1,5384	,35634	1652,500	,248
	Hayır	28	1,6214	,37072		
Yönetim	Evet	137	1,4716	,38366	1470,000	,050
	Hayır	28	1,6420	,47244		
Kalite Güvencesi	Evet	135	1,6396	,50939	1564,500	,147
	Hayır	28	1,7857	,61807		

Parametrik olmayan Mann-Whitney U analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama (M-WU=1631,000, p=0,213>0,05), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (M-WU=1813,000, p=0,647>0,05), öğretim elemanları (M-WU=1603,500, p=0,187>0,05) öğrenciler (M-WU=1842,000, p=0,740>0,05), fakülte-okul işbirliği (M-WU=1703,000, p=0,552>0,05), tesisler, kütüphane ve donanım (M-WU=1652,500, p=0,248>0,05) ve kalite güvencesi (M-WU=1564,500, p=0,147>0,05) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yönetim (K-W=1470,000, p=0,050<0,05) alt boyutu ile öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Çizelge 76. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Önem Derecesi Genel Ortalama, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
					SD=4	
Önem Derecesi Genel Ortalama	Hiç	7	1,3661	,41556	2,844	,026
	Az	36	1,6308	,31515		
	Orta	58	1,4970	,29246		
	İyi	55	1,6235	,29251		
	Çok	10	1,4391	,28463		
	Toplam	166	1,5589	,30923		
Öğrenciler	Hiç	7	1,4821	,44152	1,604	,176
	Az	36	1,6832	,33395		
	Orta	58	1,5647	,39545		
	İyi	55	1,6920	,34189		
	Çok	10	1,5125	,33567		
	Toplam	166	1,6259	,36649		
Fakülte-Okul İşbirliği	Hiç	7	1,3571	,56563	,985	,418
	Az	36	1,5891	,47925		
	Orta	58	1,5342	,37528		
	İyi	49	1,6337	,41233		
	Çok	10	1,4768	,32044		
	Toplam	160	1,5657	,41783		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Hiç	7	1,3478	,28621	2,601	,038
	Az	36	1,6012	,30725		
	Orta	58	1,4698	,36810		
	İyi	55	1,6486	,36992		
	Çok	10	1,5158	,35513		
	Toplam	166	1,5552	,35962		
Yönetim	Hiç	7	1,2941	,60467	2,721	,031
	Az	36	1,6198	,40749		
	Orta	58	1,4313	,36930		
	İyi	55	1,5662	,40525		
	Çok	10	1,3048	,26100		
	Toplam	166	1,5035	,40428		
Kalite Güvencesi	Hiç	7	1,5714	,72506	3,663	,007
	Az	36	1,8556	,60778		
	Orta	57	1,4807	,45017		
	İyi	54	1,7620	,48535		
	Çok	10	1,6000	,46188		
	Toplam	164	1,6668	,52945		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama ($F=2,844$, $p=0,026<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($F=2,601$, $p=0,038<0,05$), yönetim ($F=2,721$, $p=0,031<0,05$), kalite güvencesi ($F=3,663$, $p=0,007<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrenciler ($F=1,604$, $p=0,176>0,05$) ve fakülte-okul işbirliği ($F=0,985$, $p=0,418>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeylerindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki önem derecesi genel ortalama, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır.

Önem derecesi genel ortalama alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla az düzeyde ($\bar{x}=1,6308$) akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etmektedirler. En az da akreditasyon konusunda hiç bilinçli olmayanlar ($\bar{x}=1,3661$) bulunmaktadır. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla iyi düzeyde ($\bar{x}=1,6486$) akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etmektedir. En az da akreditasyon konusunda hiç bilinçli olmayanlar ($\bar{x}=1,3478$) bulunmaktadır. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla az düzeyde ($\bar{x}=1,6198$) akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etmektedir. En az da akreditasyon konusunda hiç bilinçli olmayanlar ($\bar{x}=1,2941$) bulunmaktadır. Kalite güvencesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla az düzeyde ($\bar{x}=1,8556$) en az da orta düzeyde ($\bar{x}=1,4807$) akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etmektedir.

Çizelge 77. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları İle Önem Derecesine Göre Akreditasyon Algısı (Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi ve Öğretim Elemanları Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Öğretimin Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi	Hiç	7	1,4000	,52599	7,689	,104
	Az	36	1,5741	,25747		
	Orta	58	1,5952	,31704		
	İyi	55	1,5927	,27275		
	Çok	10	1,3800	,31198		
	Toplam	166	1,5686	,30383		
Öğretim Elemanları	Hiç	7	1,3016	,26227	8,739	,068
	Az	36	1,6469	,46059		
	Orta	58	1,4912	,30280		
	İyi	55	1,5836	,35809		
	Çok	10	1,3750	,43612		
	Toplam	166	1,5409	,37392		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (K-W=7,689, p=0,104>0,05), öğretim elemanları (K-W=8,739, p=0,068>0,05), alt boyutları ile öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 78. Öğretim Elemanlarının Alanları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
					SD=7	
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	İlköğretim	43	2,1553	,29816	,429	,883
	Türkçe Eğitim	12	2,0851	,47158		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	2,1349	,50484		
	Eğitim Bilimleri	62	2,0843	,33992		
	Ortaöğretim Fen-Matematik Eğitimi	19	2,2195	,45469		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	2,1595	,28614		
	Toplam	163	2,1346	,35433		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	İlköğretim	43	2,2235	,35458	,802	,587
	Türkçe Eğitim	12	2,1111	,64406		

Çizelge 78 (devamı)

	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	2,0083	,33946		
	Eğitim Bilimleri	62	2,0730	,38427		
	Ortaöğretim Fen- Matematik Eğitimi	19	2,1579	,45569		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	2,2083	,35202		
	Toplam	163	2,1376	,38851		
Öğretim Elemanları	İlköğretim	43	2,1576	,37502	,515	,822
	Türkçe Eğitim	12	2,2593	,61931		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	2,2444	,49635		
	Eğitim Bilimleri	62	2,1540	,49263		
	Ortaöğretim Fen- Matematik Eğitimi	19	2,2373	,55801		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	2,3274	,54195		
	Toplam	163	2,2022	,48270		
Öğrenciler	İlköğretim	43	2,1537	,41473	,472	,854
	Türkçe Eğitim	12	1,9167	,42328		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	2,1250	,62639		
	Eğitim Bilimleri	61	2,0936	,44180		
	Ortaöğretim Fen- Matematik Eğitimi	19	2,0207	,53261		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	2,2174	,38441		
	Toplam	162	2,1090	,44799		
Fakülte-Okul İşbirliği	İlköğretim	43	2,2429	,46450	1,738	,104
	Türkçe Eğitim	12	1,9792	,32032		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	2,1000	,71151		
	Eğitim Bilimleri	60	2,0205	,48294		
	Ortaöğretim Fen- Matematik Eğitimi	18	2,3958	,66039		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	14	2,1071	,35981		
	Toplam	157	2,1524	,52874		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	İlköğretim	43	2,1405	,38984	,331	,939
	Türkçe Eğitim	12	1,9717	,37994		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	2,1385	,51471		
	Eğitim Bilimleri	62	2,1135	,40707		
	Ortaöğretim Fen- Matematik Eğitimi	19	2,2191	,55004		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	2,0967	,27603		
	Toplam	163	2,1284	,40979		
Yönetim	İlköğretim	43	2,0428	,44310	,737	,641
	Türkçe Eğitim	12	2,3137	,85541		

Çizelge 78 (devamı)

	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	2,1228	,63414		
	Eğitim Bilimleri	62	2,0039	,41605		
	Ortaöğretim Fen- Matematik Eğitimi	19	2,2291	,50102		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	2,1252	,58826		
	Toplam	163	2,0741	,48296		
Kalite Güvencesi	İlköğretim	43	2,3593	,47085	1,304	,252
	Türkçe Eğitim	12	1,9000	,41473		
	Güzel Sanatlar Eğitimi	10	2,2600	,49035		
	Eğitim Bilimleri	62	2,2323	,66893		
	Ortaöğretim Fen- Matematik Eğitimi	19	2,4000	,56960		
	Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	17	2,1647	,32585		
	Toplam	163	2,2825	,56379		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamada durum genel ortalama ($F=0,429$, $p=0,882>0,05$) öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=0,802$, $p=0,587>0,05$), öğretim elemanları ($F=0,515$, $p=0,822>0,05$), öğrenciler ($F=0,472$, $p=0,854>0,05$), fakülte-okul işbirliği ($F=1,738$, $p=0,104>0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($F=0,331$, $p=0,939>0,05$), yönetim ($F=0,737$, $p=0,641>0,05$) ve kalite güvencesi ($F=1,304$, $p=0,252>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 79. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetleri İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	
					M-WU	p
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	Kadın	68	2,1686	,37535	2732,500	,563
	Erkek	85	2,1240	,33462		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Kadın	68	2,1843	,50340	2774,000	,669
	Erkek	85	2,1725	,40007		
Öğretim Elemanları	Kadın	68	2,2408	,50846	2820,000	,797
	Erkek	85	2,1990	,46561		
Öğrenciler	Kadın	67	2,1492	,38904	2595,500	,348
	Erkek	85	2,0784	,49003		
Fakülte Okul İşbirliği	Kadın	65	2,1247	,59346	2400,500	,301
	Erkek	82	2,1740	,47129		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Kadın	68	2,1662	,42469	2736,500	,573
	Erkek	85	2,1069	,38766		
Yönetim	Kadın	68	2,0988	,51040	2846,000	,871
	Erkek	85	2,0549	,46300		
Kalite Güvencesi	Kadın	68	2,3794	,58554	2507,000	,152
	Erkek	85	2,2094	,54415		

Parametrik olmayan Mann-Whitney U analizi sonucunda uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamada durum genel ortalama (M-WU=2732,500, $p=0,563>0,05$) öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (M-WU=2774,000, $p=0,669>0,05$), öğretim elemanları (W-WU=2820,000, $p=0,797>0,05$), öğrenciler (M-WU=2595,000, $p=0,348>0,05$), fakülte-okul işbirliği (M-WU=2400,500, $p=0,301>0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım (M-WU=2736,500, $p=0,573>0,05$), yönetim (M-WU=2846,000, $p=0,871>0,05$) ve kalite güvencesi (M-WU=2507,000, $p=0,152>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 80. Öğretim Elemanlarının Unvanları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği ve Tesisler, Kütüphane ve Donanım Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
					SD=5	
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Araştırma Görevlisi	61	2,1366	,36393	2,548	,030
	Öğretim Görevlisi	14	2,2976	,45152		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	2,2063	,38183		
	Yrd. Doç. Dr	44	2,2219	,39982		
	Doç. Dr.	22	1,9823	,34785		
	Prof. Dr.	13	1,9231	,34362		
	Toplam	161	2,1386	,38840		
Öğrenciler	Araştırma Görevlisi	60	2,0847	,45713	1,374	,237
	Öğretim Görevlisi	14	2,1531	,56150		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	2,4337	,33451		
	Yrd. Doç. Dr	44	2,1335	,39867		
	Doç. Dr.	22	2,1201	,47008		
	Prof. Dr.	13	1,9038	,43647		
	Toplam	160	2,1096	,45027		
Fakülte-Okul İşbirliği	Araştırma Görevlisi	60	2,1842	,46124	1,074	,377
	Öğretim Görevlisi	13	2,2692	,75320		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	2,2679	,38479		
	Yrd. Doç. Dr	44	2,1790	,53402		
	Doç. Dr.	18	1,9028	,56969		
	Prof. Dr.	13	2,1058	,57019		
	Toplam	155	2,1544	,53112		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Araştırma Görevlisi	61	2,2283	,40921	3,566	,004
	Öğretim Görevlisi	14	2,3403	,62247		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	2,2857	,34129		
	Yrd. Doç. Dr	44	2,0335	,30763		
	Doç. Dr.	22	1,9766	,37141		
	Prof. Dr.	13	1,9414	,33192		
	Toplam	161	2,1297	,40957		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=2,548$, $p=0,030<0,05$) ve tesisler, kütüphane ve donanım ($F=3,566$, $p=0,004<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrenciler ($F=1,374$,

$p=0,237>0,05$) ve fakülte-okul işbirliği ($F=1,074$, $p=0,377>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının unvanlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ve tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının unvanlarındaki değişim öğrenciler ve fakülte-okul işbirliği alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x}= 2,2976$), en az Prof. Dr. unvanına ($\bar{x}=1,9231$) sahiptir. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla öğretim görevlisi unvanına ($=2,3403$), en az Prof. Dr. unvanına ($\bar{x}= 1,9414$) sahiptir.

Çizelge 81. Öğretim Elemanlarının Unvanları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamada Durumu Genel Ortalama, Öğretim Elemanları, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	Araştırma Görevlisi	61	2,1629	,31394	11,135	,049
	Öğretim Görevlisi	14	2,2977	,54736		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	2,2565	,28147		
	Yrd. Doç. Dr	44	2,1421	,33686		
	Doç. Dr.	22	2,0093	,33908		
	Prof. Dr.	13	1,9615	,32360		
	Toplam	161	2,1358	,35440		
Öğretim Elemanları	Araştırma Görevlisi	61	2,1901	,35776	17,108	,004
	Öğretim Görevlisi	14	2,3537	,88820		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	2,4762	,31891		
	Yrd. Doç. Dr	44	2,3030	,50797		
	Doç. Dr.	22	2,1176	,31502		
	Prof. Dr.	13	1,7692	,39923		
	Toplam	161	2,2037	,48435		
Yönetim	Araştırma Görevlisi	61	2,0527	,37549	4,377	,497
	Öğretim Görevlisi	14	2,2768	,70674		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	2,0504	,70542		
	Yrd. Doç. Dr	44	2,1217	,53243		
	Doç. Dr.	22	1,9545	,46306		
	Prof. Dr.	13	2,0175	,40873		
	Toplam	161	2,0747	,48540		
Kalite Güvencesi	Araştırma Görevlisi	61	2,3746	,46085	5,235	,388
	Öğretim Görevlisi	14	2,3286	,85073		
	Dr. Öğretim Görevlisi	7	2,2000	,76594		
	Yrd. Doç. Dr	44	2,2682	,55396		
	Doç. Dr.	22	2,1364	,48358		
	Prof. Dr.	13	2,1692	,67254		
	Toplam	161	2,2848	,56150		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamadaki durumu genel ortalama (K-W=11,135, p=0,049<0,05) ve öğretim elemanları (K-W=17,108, p=0,004<0,05) alt boyutları ile öğretim elemanlarının unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yönetim (K-W=4,377, p=0,497>0,05) ve kalite güvencesi (K-W=5,235, p=0,388>0,05) alt boyutları ile öğretim elemanlarının unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının unvanlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki uygulamadaki

durum genel ortalama ve öğretim elemanları alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının unvanlarındaki değişim yönetim ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır. Uygulamadaki genel ortalama alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x}=2,2977$), en az Prof. Dr. unvanına ($\bar{x}=1,9615$) sahiptir. Öğretim elemanları alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dr. öğretim görevlisi unvanına ($\bar{x}=2,4762$), en az Prof. Dr. unvanına ($\bar{x}=1,7692$) sahiptir.

Çizelge 82. Öğretim Elemanlarının Deneyim Süreleri İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamada Durumu Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğrenciler ve Fakülte-Okul İşbirliği Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	P
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	1-5 yıl	67	2,1087	,32404	4,539	,002
	6-10 yıl	36	2,3378	,36151		
	11-15 yıl	27	2,0058	,32093		
	16-20 yıl	17	2,1033	,44269		
	21 yıl ve üstü	14	2,0424	,25617		
	Toplam	161	2,1363	,35607		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	1-5 yıl	67	2,1034	,33884	1,227	,302
	6-10 yıl	36	2,2542	,39160		
	11-15 yıl	27	2,0983	,43426		
	16-20 yıl	17	2,0523	,51388		
	21 yıl ve üstü	14	2,1667	,35238		
	Toplam	161	2,1364	,39077		
Öğrenciler	1-5 yıl	66	2,0391	,46413	2,674	,034
	6-10 yıl	36	2,2619	,34232		
	11-15 yıl	27	2,1071	,42324		
	16-20 yıl	17	1,9265	,44865		
	21 yıl ve üstü	14	2,2679	,56936		
	Toplam	160	2,1088	,45057		
Fakülte-Okul İşbirliği	1-5 yıl	66	2,1125	,52557	3,800	,006
	6-10 yıl	36	2,4271	,50654		
	11-15 yıl	27	1,9583	,42743		
	16-20 yıl	17	2,0662	,55747		
	21 yıl ve üstü	10	2,1500	,54899		
	Toplam	156	2,1558	,52874		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamadaki durumu genel ortalama ($F=4,539$, $p=0,002<0,05$), öğrenciler ($F=2,674$, $p=0,034<0,05$) ve fakülte-okul işbirliği ($F=3,800$, $p=0,006<0,05$), alt boyutları ile öğretim elemanlarının deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=3,428$, $p=0,010<0,05$) alt boyutu ile öğretim elemanlarının deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının deneyimlerindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki uygulamadaki durumu genel ortalama, öğrenciler ve fakülte-okul işbirliği alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının unvanlarındaki değişim öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır. Önem derecesi genel ortalama alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 6-10 yıl deneyime ($\bar{x}=2,3378$), en az 11-15 yıl deneyime ($\bar{x}=2,0058$) sahiptir. Öğrenciler alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 21 yıl ve üstü deneyime ($\bar{x}=2,2679$), en az 16-20 yıl deneyime ($\bar{x}=1,9265$) sahiptir. Fakülte-okul işbirliği alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 6-10 yıl deneyime ($\bar{x}=2,4271$), en az 11-15 yıl deneyime ($\bar{x}=1,9583$) sahiptir.

Çizelge 83. Uygulamadaki Duruma Göre Deneyim Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Öğretim Elemanı Deneyim	(J) Öğretim Elemanı Deneyim	Ortalama Farklılık (I-J)	p
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	1-5 yıl	6-10 yıl	-,22276	,018
		11-15 yıl	,10318	,683
		16-20 yıl	-,01585	1,000
		21 yıl ve üstü	,06484	,968
	6-10 yıl	1-5 yıl	,22276	,018
		11-15 yıl	,32594	,003
		16-20 yıl	,20691	,252
		21 yıl ve üstü	,28760	,066
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,10318	,683
		6-10 yıl	-,32594	,003
		16-20 yıl	-,11904	,798
		21 yıl ve üstü	-,03834	,997

Çizelge 83 (devamı)

	16-20 yıl	1-5 yıl	,01585	1,000
		6-10 yıl	-,20691	,252
		11-15 yıl	,11904	,798
		21 yıl ve üstü	,08070	,967
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,06484	,968
		6-10 yıl	-,28760	,066
		11-15 yıl	,03834	,997
		16-20 yıl	-,08070	,967
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	1-5 yıl	6-10 yıl	-,12199	,692
		11-15 yıl	-,00368	1,000
		16-20 yıl	-,11891	,871
		21 yıl ve üstü	-,09510	,954
	6-10 yıl	1-5 yıl	,12199	,692
		11-15 yıl	,11831	,845
		16-20 yıl	,00309	1,000
		21 yıl ve üstü	,02690	1,000
	11-15 yıl	1-5 yıl	,00368	1,000
		6-10 yıl	-,11831	,845
		16-20 yıl	-,11523	,925
		21 yıl ve üstü	-,09142	,973
	16-20 yıl	1-5 yıl	,11891	,871
		6-10 yıl	-,00309	1,000
		11-15 yıl	,11523	,925
		21 yıl ve üstü	,02381	1,000
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,09510	,954
		6-10 yıl	-,02690	1,000
		11-15 yıl	,09142	,973
		16-20 yıl	-,02381	1,000
Fakülte Okul İşbirliği	1-5 yıl	6-10 yıl	-,31458	,028
		11-15 yıl	,15417	,678
		16-20 yıl	,04632	,997
		21 yıl ve üstü	-,03750	1,000
	6-10 yıl	1-5 yıl	,31458	,028
		11-15 yıl	,46875	,004
		16-20 yıl	,36091	,120
		21 yıl ve üstü	,27708	,552
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,15417	,678
		6-10 yıl	-,46875	,004
		16-20 yıl	-,10784	,960
		21 yıl ve üstü	-,19167	,849
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,04632	,997
		6-10 yıl	-,36091	,120
		11-15 yıl	,10784	,960
		21 yıl ve üstü	-,08382	,994
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,03750	1,000

Çizelge 83 (devamı)

		6-10 yıl	-,27708	,552
		11-15 yıl	,19167	,849
		16-20 yıl	,08382	,994

Akreditasyon algısında farklılığı yaratan deneyim süresini belirlemek amacıyla Post-hoc Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda uygulamada durumu genel ortalama alt boyutunda öğretim elemanlarının 6-10 yıllık deneyime sahip olanların akreditasyon algısı 1-5 yıllık deneyime sahip olanlardan daha fazla akreditasyon algısına sahiptir ($p=0,018<0,05$). 11-15 yıllık deneyime sahip öğretim elemanlarının 6-10 yıllık deneyimi olan öğretim elemanlarından daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,003<0,05$). Fakülte-okul işbirliği alt boyutunda öğretim elemanlarının 1-5 yıllık deneyime sahip olanların akreditasyon algısı 6-10 yıllık deneyime sahip olan öğretim elemanlarına göre akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,028<0,05$). 11-15 yıllık deneyime sahip olanların 6-10 yıllık deneyime sahip olanlara göre akreditasyon algılarında farklılıklar bulunmaktadır ($p=0,004<0,05$).

Çizelge 84. Öğretim Elemanlarının Deneyim Süreleri İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Öğretim Elemanları, Tesisler, Kütüphane ve Donanım, Yönetim ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Öğretim Elemanları	1-5 yıl	67	2,2294	,36721	16,293	,003
	6-10 yıl	36	2,4599	,58804		
	11-15 yıl	27	2,0370	,47542		
	16-20 yıl	17	2,0547	,49866		
	21 yıl ve üstü	14	1,9150	,40562		
	Toplam	161	2,2029	,48540		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	1-5 yıl	67	2,1621	,39295	17,061	,002
	6-10 yıl	36	2,2812	,45772		
	11-15 yıl	27	1,8934	,26531		
	16-20 yıl	17	2,0716	,47353		
	21 yıl ve üstü	14	2,0790	,36517		
	Toplam	161	2,1269	,41209		
Yönetim	1-5 yıl	67	1,9469	,36267	27,942	,000
	6-10 yıl	36	2,3693	,51351		
	11-15 yıl	27	2,0610	,52366		
	16-20 yıl	17	2,2660	,55375		
	21 yıl ve üstü	14	1,8025	,30662		

Çizelge 84 (devamı)

	Toplam	161	2,0816	,48116		
Kalite Güvencesi	1-5 yıl	67	2,3530	,49840	10,461	,033
	6-10 yıl	36	2,4167	,68681		
	11-15 yıl	27	2,0222	,43086		
	16-20 yıl	17	2,2588	,70273		
	21 yıl ve üstü	14	2,1571	,45862		
	Toplam	161	2,2848	,56682		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin öğretim elemanları (K-W=16,293, p=0,003<0,05), tesisler, kütüphane ve donanım (K-W=17,061, p=0,002<0,05), yönetim (K-W=27,942, p=0,000<0,05) ve kalite güvencesi (K-W=10,461, p=0,033<0,05) alt boyutları ile öğretim elemanlarının deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının deneyimlerindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki öğretim elemanları, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Öğretim elemanları alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 6-10 yıl deneyime ($\bar{x}=2,4599$), en az 21 yıl ve üstü deneyime ($\bar{x}=1,9150$) sahiptir. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 6-10 yıl deneyime ($\bar{x}=2,2812$), en az 11-15 yıl deneyime ($\bar{x}=1,8934$) sahiptir. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 6-10 yıl deneyime ($\bar{x}=2,3693$), en az 21 yıl ve üstü yıl deneyime ($\bar{x}=1,8025$) sahiptir. Kalite güvencesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 6-10 yıl deneyime ($\bar{x}=2,4167$), en az 11-15 yıl deneyime ($\bar{x}=2,0222$) sahiptir.

Çizelge 85. Öğretim Elemanlarının Yaşları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamadaki Durumu Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Tesisler, Kütüphane ve Donanım ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
					SD=6	
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	25-30 yaş	60	2,1011	,33541	2,255	,041
	31-35 yaş	43	2,1971	,31827		
	36-40 yaş	17	2,2069	,34255		
	41-45 yaş	17	1,9757	,25909		
	46-50 yaş	14	2,3275	,52497		
	51-55 yaş	7	1,9143	,45794		
	56-60 yaş	4	2,2362	,28292		
	Toplam	162	2,1394	,35750		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	25-30 yaş	60	2,1041	,36011	2,025	,065
	31-35 yaş	43	2,1656	,41482		
	36-40 yaş	17	2,2412	,41842		
	41-45 yaş	17	2,0569	,41879		
	46-50 yaş	14	2,4881	,77157		
	51-55 yaş	7	1,9714	,59362		
	56-60 yaş	4	2,3500	,10000		
	Toplam	162	2,1634	,45101		
Öğretim Elemanları	25-30 yaş	60	2,1625	,37092	2,358	,033
	31-35 yaş	43	2,3167	,52319		
	36-40 yaş	17	2,2680	,35149		
	41-45 yaş	17	1,9109	,51029		
	46-50 yaş	14	2,4150	,69401		
	51-55 yaş	7	1,9841	,62337		
	56-60 yaş	4	2,1389	,27778		
	Toplam	162	2,2016	,48415		
Öğrenciler	25-30 yaş	59	2,0405	,48459	2,169	,049
	31-35 yaş	43	2,1823	,40450		
	36-40 yaş	17	2,1912	,44220		
	41-45 yaş	17	1,9653	,45533		
	46-50 yaş	14	2,3495	,33945		
	51-55 yaş	7	1,8036	,37401		
	56-60 yaş	4	2,2500	,40825		
	Toplam	161	2,1081	,44925		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	25-30 yaş	60	2,1674	,42660	2,269	,040
	31-35 yaş	43	2,1456	,33366		
	36-40 yaş	17	2,0803	,35593		
	41-45 yaş	17	1,9821	,31392		
	46-50 yaş	14	2,3341	,61439		
	51-55 yaş	7	1,7329	,37856		
	56-60 yaş	4	2,1181	,25885		

Çizelge 85 (devamı)

	Toplam	162	2,1274	,41087		
Kalite Güvencesi	25-30 yaş	60	2,3442	,47862	1,757	,112
	31-35 yaş	43	2,2233	,62367		
	36-40 yaş	17	2,3059	,51048		
	41-45 yaş	17	2,0353	,60098		
	46-50 yaş	14	2,5143	,73470		
	51-55 yaş	7	2,0000	,36515		
	56-60 yaş	4	2,6500	,44347		
	Toplam	162	2,2830	,56550		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda uygulamadaki durumuna göre akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamadaki durumu genel ortalama ($F=2,255$, $p=0,041<0,05$), öğretim elemanları ($F=2,358$, $p=0,033<0,05$), öğrenciler ($F=2,169$, $p=0,049<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($F=2,269$, $p=0,040<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=2,025$, $p=0,065>0,05$) ve kalite güvencesi ($F=1,757$, $p=0,112>0,05$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının yaşlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki uygulamadaki durum genel ortalama, öğretim elemanları, öğrenciler, tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının yaşlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır. Uygulamadaki durum genel ortalaması alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 46-50 yaşına ($\bar{x}=2,3275$), en az 51-55 yaşına ($\bar{x}=1,9143$) sahiptir. Öğretim elemanları alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 46-50 yaşına ($\bar{x}=2,4150$), en az 41-45 yaşına ($\bar{x}=1,9109$) sahiptir. Öğrenciler alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 46-50 yaşına ($\bar{x}=2,3495$), en az 51-55 yaşına ($\bar{x}=1,8036$) sahiptir. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 46-50 yaşına ($\bar{x}=2,3341$), en az 51-55 yaşına ($\bar{x}=1,7329$) sahiptir.

Çizelge 86. Öğretim Elemanlarının Yaşları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Fakülte-Okul İşbirliği ve Yönetim Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Fakülte-Okul İşbirliği	25-30 yaş	60	2,0758	,49668	19,443	,003
	31-35 yaş	42	2,2470	,50189		
	36-40 yaş	17	2,3088	,50412		
	41-45 yaş	17	1,8088	,32210		
	46-50 yaş	10	2,6000	,77683		
	51-55 yaş	7	1,9464	,55835		
	56-60 yaş	4	2,3438	,18750		
	Toplam	157	2,1524	,52874		
Yönetim	25-30 yaş	60	1,9485	,40824	15,093	,020
	31-35 yaş	43	2,2012	,44185		
	36-40 yaş	17	2,2595	,60198		
	41-45 yaş	17	2,0203	,33161		
	46-50 yaş	14	2,0504	,58772		
	51-55 yaş	7	2,1008	,85696		
	56-60 yaş	4	2,2059	,46442		
	Toplam	162	2,0775	,48254		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda uygulamadaki durumuna göre akreditasyon algısı ölçeğinin fakülte-okul işbirliği (K-W=19,443, p=0,003<0,05), yönetim (K-W=15,093, p=0,020<0,05) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının yaşlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki fakülte-okul işbirliği ve yönetim alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Fakülte okul işbirliği alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 46-50 yaşına (\bar{x} = 2,6000), en az 41-45 yaşına (\bar{x} =1,8088) sahiptir. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 56-60 yaşına (\bar{x} = 2,2059), en az 25-30 yaşın (\bar{x} =1,9485) sahiptir.

Çizelge 87. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Ortalama Sınıf Mevcudu İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları ve Yönetim Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
					SD=4	
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	20-30	10	1,8978	,40068	1,475	,214
	31-40	31	2,1072	,48302		
	41-50	60	2,2274	,50647		
	51-60	15	2,1067	,38446		
	61 ve üstü	10	2,2933	,18974		
	Toplam	126	2,1625	,46680		
Öğretim Elemanları	20-30	10	2,1222	,57485	,206	,935
	31-40	31	2,2200	,64594		
	41-50	60	2,1758	,48814		
	51-60	15	2,2222	,30574		
	61 ve üstü	10	2,3032	,42390		
	Toplam	126	2,1981	,51145		
Yönetim	20-30	10	2,2522	,66831	,823	,513
	31-40	31	2,0095	,61640		
	41-50	60	2,1004	,44140		
	51-60	15	2,2471	,52658		
	61 ve üstü	10	2,0048	,50833		
	Toplam	126	2,0999	,52170		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda uygulamadaki durumuna göre akreditasyon algısı ölçeğinin öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=1,475$, $p=0,214>0,05$), öğretim elemanları ($F=0,206$, $p=0,935>0,05$) ve yönetim ($F=0,823$, $p=0,513>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının ders verdiği ortalama sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 88. Öğretim Elemanlarının Ders Verdiği Ortalama Sınıf Mevcudu İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamada Durumu Genel Ortalama, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım ve Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	20-30	10	2,1427	,45689	2,270	,686
	31-40	31	2,1242	,49438		
	41-50	60	2,1206	,33774		
	51-60	15	2,1873	,30857		
	61 ve üstü	10	2,2463	,23511		
	Toplam	126	2,1411	,37893		
Öğrenciler	20-30	10	2,0375	,66157	12,927	,012
	31-40	31	2,0323	,53936		
	41-50	59	2,1304	,38861		
	51-60	15	2,2000	,27468		
	61 ve üstü	10	2,4625	,26385		
	Toplam	125	2,1336	,44602		
Fakülte-Okul İşbirliği	20-30	10	2,1250	,69722	3,803	,433
	31-40	31	2,2177	,74160		
	41-50	59	2,0853	,48407		
	51-60	15	2,3345	,37926		
	61 ve üstü	6	2,2708	,28958		
	Toplam	121	2,1626	,56178		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	20-30	10	2,1733	,43957	4,635	,327
	31-40	31	2,1299	,59259		
	41-50	60	2,0695	,37011		
	51-60	15	2,0988	,33936		
	61 ve üstü	10	2,2613	,21559		
	Toplam	126	2,1113	,42678		
Kalite Güvencesi	20-30	10	2,3600	,53166	4,205	,379
	31-40	31	2,3484	,86250		
	41-50	60	2,1575	,47753		
	51-60	15	2,2400	,55652		
	61 ve üstü	10	2,5200	,42374		
	Toplam	126	2,2591	,60612		

Parametrik olmayan kruskal-wallis sonucunda uygulamadaki durumuna göre akreditasyon algısı ölçeğinin öğrenciler (K-W=12,927, p=0,012<0,05) alt boyutu ile öğretim elemanlarının ders verdiği ortalama sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamadaki durum genel ortalama (K-W=2,270, p=0,686>0,05), fakülte-okul işbirliği (K-W=3,803, p=0,513>0,05), tesisler, kütüphane ve donanım (K-W=4,635,

p=0,327>0,05) ve kalite güvencesi (K-W=4,205, p=0,379>0,05) alt boyutları ile öğretim elemanlarının ders verdiği ortalama sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla 61 ve üstü sınıf mevcuduna (\bar{x} = 2,6000), en az 31-40 yaşına (\bar{x} =2,0323) ders vermektedir.

Çizelge 89. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi Durumu İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

	Yönetim Görevi	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	
					M-WU	p
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	Evet	35	2,0773	,36511	1853,000	,188
	Hayır	124	2,1477	,35068		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Evet	35	2,1073	,63919	1809,500	,133
	Hayır	124	2,1684	,38042		
Öğretim Elemanları	Evet	35	2,1291	,43269	1922,000	,301
	Hayır	124	2,2123	,49756		
Öğrenciler	Evet	35	2,0724	,36935	2036,000	,624
	Hayır	123	2,1087	,46654		
Fakülte-Okul İşbirliği	Evet	31	2,0242	,60331	1593,000	,175
	Hayır	122	2,1736	,50710		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Evet	35	2,1078	,41703	2054,000	,629
	Hayır	124	2,1260	,40784		
Yönetim	Evet	35	1,9613	,55456	1636,500	,026
	Hayır	124	2,1017	,45828		
Kalite Güvencesi	Evet	35	2,2629	,60541	2086,000	,722
	Hayır	124	2,2778	,55503		

Parametrik olmayan Mann-Whitney U analizi sonucunda uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin yönetim (M-WU=1636,500, p=0,026<0,05) alt boyutu ile öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmadığı durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Uygulamadaki durumu genel ortalama (M-WU=1853,000, p=0,188>0,05), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (M-WU=1809,500, p=0,133>0,05), öğretim elemanları (M-WU=1922,000, p=0,301>0,05), öğrenciler (M-WU=2036,000, p=0,624>0,05), fakülte-okul işbirliği (M-WU=1593,000, p=0,175>0,05), tesisler, kütüphane ve donanım (M-WU=2054,000, p=0,629>0,05), kalite güvencesi (M-WU=2086,000, p=0,722>0,05) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmadığı durumu arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmama durumlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki yönetim alt boyutuna ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmama durumlarındaki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki uygulamadaki durum genel ortalama, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla hayır ($\bar{x}=2,1017$), en az evet cevabını ($\bar{x}=1,9613$) vermiştir.

Çizelge 90. Öğretim Elemanlarının Yönetim Görevi İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	p
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	Dekan	2	2,1504	,12318	12,355	,030
	Dekan Yrd.	1	2,9375	.		
	Böl. Bşk.	10	2,2076	,58354		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,8534	,27949		
	ABD Başkanı	10	2,4562	,43782		
	Diğer	6	2,1394	,13117		
	Toplam	41	2,1696	,45776		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Dekan	2	2,2000	1,13137	11,643	,040
	Dekan Yrd.	1	3,2000	.		
	Böl. Bşk.	10	2,2500	1,07832		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,8296	,33172		
	ABD Başkanı	10	2,2567	,39191		
	Diğer	6	2,3389	,03277		
	Toplam	41	2,1623	,65391		
Öğretim Elemanları	Dekan	2	1,8889	,62854	5,236	,388
	Dekan Yrd.	1	3,3333	.		
	Böl. Bşk.	10	2,0111	,58666		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	2,0833	,26853		
	ABD Başkanı	10	2,3931	,84152		
	Diğer	6	2,2646	,14432		
	Toplam	41	2,1888	,57346		
Öğrenciler	Dekan	2	2,3125	,97227	7,953	,159
	Dekan Yrd.	1	2,6250	.		
	Böl. Bşk.	10	2,1750	,71976		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,9092	,16551		
	ABD Başkanı	10	2,2393	,52813		
	Diğer	6	2,4375	,35134		

Çizelge 90 (devamı)

	Toplam	41	2,1690	,51424		
Fakülte-Okul İşbirliği	Dekan	2	2,5625	,26517	11,258	,046
	Dekan Yrd.	1	1,8750	.		
	Böl. Bşk.	10	2,2250	,75875		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,6667	,45331		
	ABD Başkanı	10	2,5500	,74349		
	Diğer	2	2,1875	,08839		
	Toplam	37	2,1385	,69459		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Dekan	2	2,2391	,27669	11,575	,041
	Dekan Yrd.	1	2,5652	.		
	Böl. Bşk.	10	2,2286	,53191		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,8623	,33567		
	ABD Başkanı	10	2,5783	,61147		
	Diğer	6	2,1908	,16364		
	Toplam	41	2,2099	,50748		
Yönetim	Dekan	2	1,9412	1,33102	16,644	,005
	Dekan Yrd.	1	4,0000	.		
	Böl. Bşk.	10	2,2640	,63843		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,7647	,46589		
	ABD Başkanı	10	2,4235	,44002		
	Diğer	6	1,7157	,34182		
	Toplam	41	2,1031	,65888		
Kalite Güvencesi	Dekan	2	2,0000	1,41421	6,277	,280
	Dekan Yrd.	1	2,0000	.		
	Böl. Bşk.	10	2,2200	,73907		
	Böl. Bşk. Yrd.	12	1,9667	,49604		
	ABD Başkanı	10	2,7000	,90554		
	Diğer	6	2,2667	,20656		
	Toplam	41	2,2537	,71418		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda uygulamadaki durumuna göre akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamadaki durum genel ortalama ($K-W=12,355$, $p=0,030<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($K-W=11,643$, $p=0,040<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($K-W=11,258$, $p=0,046<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($K-W=11,575$, $p=0,041<0,05$), yönetim ($K-W=16,644$, $p=0,005<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yönetim görevi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanları ($K-W=5,236$, $p=0,388>0,05$), öğrenciler ($K-W=7,953$, $p=0,159>0,05$) ve kalite güvencesi ($K-W=6,277$, $p=0,280>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yönetim görevi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının yönetim görevindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki uygulamadaki durum genel ortalama, öğretimin planlanması uygulanması ve değerlendirilmesi, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır. Ancak Öğretim elemanlarının yönetim görevindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki öğretim elemanları, öğrenciler ve kalite güvencesi alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır.

Uygulamadaki durum genel ortalama alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan Yrd. ($\bar{x}= 2,9375$), en az Böl. Bşk. Yrd. ($\bar{x}=1,8534$) yönetim görevindedir. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan Yrd. ($\bar{x}= 3,2000$), en az Böl Bşk Yrd. ($\bar{x}=1,8296$) yönetim görevindedir. Fakülte-okul işbirliği alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla ABD Başkanı ($\bar{x}= 2,5500$), en az Böl. Bşk. Yrd. ($\bar{x}=1,6667$) yönetim görevindedir. Tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla ABD Başkanı ($\bar{x}= 2,5783$), en az Böl. Bşk. Yrd. ($\bar{x}=1,8623$) yönetim görevindedir. Yönetim alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla Dekan Yrd. ($\bar{x}= 4,000$), en az diğer ($\bar{x}=1,7157$) yönetim görevindedir.

Çizelge 91. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Bilgisi İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı Arasındaki İlişki

	Yabancı Dil Bilgisi	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	
					M-WU	p
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	Evet	134	2,1287	,34086	1860,000	,943
	Hayır	28	2,1577	,40189		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Evet	134	2,1612	,46536	1800,000	,736
	Hayır	28	2,1500	,34801		
Öğretim Elemanları	Evet	134	2,1884	,47301	1864,000	,957
	Hayır	28	2,2396	,51949		
Öğrenciler	Evet	133	2,1133	,43216	1593,500	,229
	Hayır	28	2,0568	,50132		
Fakülte Okul İşbirliği	Evet	128	2,1299	,50871	1681,500	,609
	Hayır	28	2,2250	,60296		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Evet	134	2,1223	,40132	1811,500	,775
	Hayır	28	2,1266	,43115		
Yönetim	Evet	134	2,0482	,46095	1638,000	,291
	Hayır	28	2,1653	,55601		
Kalite Güvencesi	Evet	134	2,2985	,56235	1624,500	,257
	Hayır	28	2,1804	,56410		

Parametrik olmayan Mann-Whitney U analizi sonucunda uygulamadaki durumuna göre akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamadaki durum genel ortalama (M-WU=1860,000, $p=0,943>0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (M-WU=1800,000, $p=0,736>0,05$), öğretim elemanları (M-WU=1864, $p=0,957>0,05$), öğrenciler (M-WU=1593,500, $p=0,229>0,05$), fakülte-okul işbirliği (M-WU=1681,500, $p=0,609>0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım (M-WU=1811,500, $p=0,775>0,05$), yönetim (M-WU=1638,000, $p=0,291>0,05$) ve kalite güvencesi (M-WU=1624,500, $p=0,257>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 92. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Uygulamada Durumu Genel Ortalama, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Fakülte-Okul İşbirliği, Tesisler, Kütüphane ve Donanım ve Yönetim Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA	
					F	p
					SD=4	
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	Hiç	7	2,2214	,42785	2,728	,031
	Az	36	2,1390	,38497		
	Orta	56	2,2251	,32203		
	İyi	55	2,0874	,35265		
	Çok	9	1,8561	,26100		
	Toplam	163	2,1391	,35641		
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Hiç	7	2,2571	,54116	4,002	,004
	Az	36	2,1182	,29875		
	Orta	56	2,2825	,36032		
	İyi	55	2,1410	,55564		
	Çok	9	1,6852	,36557		
	Toplam	163	2,1644	,44982		
Öğretim Elemanları	Hiç	7	2,3651	,62432	2,407	,052
	Az	36	2,2184	,53311		
	Orta	56	2,2188	,37426		
	İyi	55	2,2294	,52391		
	Çok	9	1,7407	,30932		
	Toplam	163	2,2022	,48270		
Öğrenciler	Hiç	7	2,0536	,49926	3,092	,018
	Az	36	1,9623	,41513		
	Orta	55	2,2145	,45308		
	İyi	55	2,1562	,44732		
	Çok	9	1,8056	,25853		
	Toplam	162	2,1090	,44799		
Fakülte-Okul İşbirliği	Hiç	7	2,2500	,37500	2,507	,044
	Az	36	2,1438	,58338		
	Orta	56	2,2698	,46481		
	İyi	49	2,0897	,54847		
	Çok	9	1,7222	,47917		
	Toplam	157	2,1524	,52874		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Hiç	7	2,1677	,43942	1,836	,125
	Az	36	2,1781	,48068		
	Orta	56	2,2122	,39863		
	İyi	55	2,0251	,36879		
	Çok	9	2,0090	,28859		
	Toplam	163	2,1284	,40979		
Yönetim	Hiç	7	2,3025	,77328	1,818	,128

Çizelge 92 (devamı)

	Az	36	2,0338	,39317		
	Orta	56	2,1753	,46372		
	İyi	55	2,0021	,49215		
	Çok	9	1,8685	,52676		
	Toplam	163	2,0741	,48296		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda uygulamadaki duruma göre akreditasyon algısı ölçeğinin uygulamadaki durum genel ortalama ($F=2,728$, $p=0,031<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($F=4,002$, $p=0,004<0,05$), öğrenciler ($F=3,092$, $p=0,018<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($F=2,507$, $p=0,044<0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanları ($F=2,407$, $p=0,052>0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($F=1,836$, $p=0,125>0,05$) ve yönetim ($F=1,818$, $p=0,128>0,05$) alt boyutları ile öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeylerindeki değişim akreditasyon algısı ölçeğindeki uygulamadaki durum genel ortalama, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenciler ve fakülte-okul işbirliği alt boyutlarına ilişkin sorulara katılım düzeylerinde bir farklılığa yol açmaktadır.

Uygulamadaki durum genel ortalama alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla orta düzeyde ($\bar{x}=2,2251$), en az çok ($\bar{x}=1,8561$) akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etmektedirler. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla orta düzeyde ($\bar{x}=2,2825$), en az çok ($\bar{x}=1,3478$) akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etmektedir. Öğrenciler alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla orta düzeyde ($\bar{x}=1,2145$), en az çok ($\bar{x}=1,8056$) akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etmektedir. Fakülte-okul işbirliği alt boyutuna katılım gösteren öğretim elemanları en fazla orta düzeyde ($\bar{x}=2,2698$) en az çok ($\bar{x}=1,7222$) akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etmektedir.

Çizelge 93. Uygulamadaki Duruma Göre Bilinçlilik Düzeyinin Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Bilinçlilik Düzeyi	(J) Bilinçlilik Düzeyi	Ortalama Farklılık (I-J)	P
Uygulamada Durumu Genel Ortalama	Hiç	Az	,08245	,979
		Orta	-,00364	1,000
		İyi	,13404	,874
		Çok	,36537	,235
	Az	Hiç	-,08245	,979
		Orta	-,08608	,777
		İyi	,05160	,958
		Çok	,28292	,195
	Orta	Hiç	,00364	1,000
		Az	,08608	,777
		İyi	,13768	,235
		Çok	,36900	,030
	İyi	Hiç	-,13404	,874
		Az	-,05160	,958
		Orta	-,13768	,235
		Çok	,23132	,353
	Çok	Hiç	-,36537	,235
		Az	-,28292	,195
		Orta	-,36900	,030
		İyi	-,23132	,353
Öğretimin Planlanması Uygulanması Değerlendirilmesi	Hiç	Az	,13893	,937
		Orta	-,02540	1,000
		İyi	,11613	,963
		Çok	,57196	,072
	Az	Hiç	-,13893	,937
		Orta	-,16433	,393
		İyi	-,02280	,999
		Çok	,43302	,062
	Orta	Hiç	,02540	1,000
		Az	,16433	,393
		İyi	,14153	,426
		Çok	,59735	,002
	İyi	Hiç	-,11613	,963
		Az	,02280	,999
		Orta	-,14153	,426
		Çok	,45582	,032
	Çok	Hiç	-,57196	,072
		Az	-,43302	,062
		Orta	-,59735	,002
		İyi	-,45582	,032
Öğrenciler	Hiç	Az	,09127	,987
		Orta	-,16093	,890

Çizelge 93 (devamı)

		İyi	-,10260	,977
		Çok	,24802	,792
	Az	Hiç	-,09127	,987
		Orta	-,25220	,059
		İyi	-,19387	,238
		Çok	,15675	,871
	Orta	Hiç	,16093	,890
		Az	,25220	,059
		İyi	,05833	,956
		Çok	,40895	,075
	İyi	Hiç	,10260	,977
		Az	,19387	,238
		Orta	-,05833	,956
		Çok	,35061	,173
	Çok	Hiç	-,24802	,792
		Az	-,15675	,871
Orta		-,40895	,075	
İyi		-,35061	,173	
Fakülte Okul İşbirliği	Hiç	Az	,10625	,988
		Orta	-,01977	1,000
		İyi	,16035	,940
		Çok	,52778	,262
	Az	Hiç	-,10625	,988
		Orta	-,12602	,787
		İyi	,05410	,989
		Çok	,42153	,193
	Orta	Hiç	,01977	1,000
		Az	,12602	,787
		İyi	,18012	,392
		Çok	,54755	,031
	İyi	Hiç	-,16035	,940
		Az	-,05410	,989
		Orta	-,18012	,392
		Çok	,36743	,294
Çok	Hiç	-,52778	,262	
	Az	-,42153	,193	
	Orta	-,54755	,031	
	İyi	-,36743	,294	

Akreditasyon algısında farklılığı yaratan öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme durumlarını belirlemek amacıyla Post-hoc Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda uygulamada durumu genel ortalama alt boyutunda çok bilinçli olanların akreditasyon algısı orta bilinçli olanlardan daha fazla akreditasyon algısına sahiptir ($p=0,003<0,05$). Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda öğretim elemanlarının çok bilinçli olanlarının akreditasyon algısı orta bilinçli olanlarına göre akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,002<0,05$). Çok bilinçli olanların iyi bilinçli olanlara göre akreditasyon algılarında farklılıklar bulunmaktadır ($p=0,032<0,05$). Fakülte-okul işbirliği alt boyutunda çok bilinçli olanların orta bilinçli olanlara göre akreditasyon algısında farklılıklar bulunmaktadır ($p=0,031<0,05$).

Çizelge 94. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları İle Uygulamadaki Durumuna Göre Akreditasyon Algısı (Kalite Güvencesi Alt Boyutları) Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Std. Sapma	Kruskal-Wallis	
					K-W	P
Kalite Güvencesi	Hiç	7	2,0857	,15736	5,814	,213
	Az	36	2,4681	,59078		
	Orta	56	2,3214	,57294		
	İyi	55	2,2000	,50626		
	Çok	9	1,9556	,73333		
	Toplam	163	2,2825	,56379		

Parametrik olmayan kruskal-wallis analizi sonucunda uygulamadaki durumuna göre akreditasyon algısı ölçeğinin kalite güvencesi ($K-W=5,814$, $p=0,213>0,05$) alt boyutu ile öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 95. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Bilgileri ile Akreditasyon Konusunda Kendilerini Bilinçli Kabul Etme Durumları Arasındaki İlişki

			Yabancıdil Bilgisi		Toplam	X ²	p
			Evet	Hayır			
Bilinçlilik Düzeyi	Hiç	Sayı	2	5	7	29,028	0,000
		% Yabancıdil Bilgisi	1%	18%	4%		
	Az	Sayı	24	12	36		
		% Yabancıdil Bilgisi	18%	43%	22%		
	Orta	Sayı	50	8	58		
		% Yabancıdil Bilgisi	36%	29%	35%		
	İyi	Sayı	51	3	54		
		% Yabancıdil Bilgisi	37%	11%	33%		
	Çok	Sayı	10	0	10		
		% Yabancıdil Bilgisi	7%	0%	6%		
Toplam		Sayı	137	28	165		
		% Yabancı dil Bilgisi	100%	100%	100%		

Öğretim elemanlarının yabancı dil bilgileri ile akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($X^2=29,028$, $p=0,000$) bulunmaktadır. İngilizce bilgisi olmayanların %18'inin akreditasyon konusunda kendilerini hiç bilinçli bulmadıkları, %43'ünün akreditasyon konusunda kendilerinin az bilinçli buldukları, İngilizce bilgisi olanların ise %36'sının orta düzeyde akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul ettikleri, %37'sinin iyi düzeyde akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul ettikleri, %7'si de akreditasyon konusunda kendilerini çok bilinçli kabul ettikleri belirlenmiştir.

Çizelge 96. Önem Derecesi ve Uygulamadaki Durum Genel Ortalamaları ve Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

	r	p
Önem Derecesi Genel Ortalama-Uygulamada Genel Ortalama	,178	,022
Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Önem Derecesi-Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulamadaki Durum	,159	,042
Öğretim Elemanları Önem Derecesi-Öğretim Elemanları Uygulamadaki Durum	,052	,508
Öğrenciler Önem Derecesi-Öğrenciler Uygulamadaki Durum	,196	,012
Fakülte-Okul İşbirliği Önem Derecesi-Fakülte-Okul İşbirliği Uygulamadaki Durum	,157	,049
Tesisler, Kütüphane ve Donanım Önem Derecesi- Tesisler, Kütüphane ve Donanım Uygulamadaki Durum	,034	,667
Yönetim Önem Derecesi-Yönetim Uygulamadaki Durum	,285	,000
Kalite Güvencesi Önem Derecesi-Kalite Güvencesi Uygulamadaki Durum	,112	,155

Önem derecesi genel ortalama ile uygulamada genel ortalama arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önem derecesi ile öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi uygulamadaki durum arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta, öğretim elemanları önem derecesi ile öğretim elemanları uygulamadaki durum arasında bir ilişki bulunmamakta, öğrenciler önem derecesi ile öğrenciler uygulamadaki durum arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta, fakülte-okul işbirliği önem derecesi ile fakülte-okul işbirliği uygulamadaki durum arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta, tesisler, kütüphane ve donanım önem derecesi ile tesisler, kütüphane ve donanım uygulamadaki durum arasında bir ilişki bulunmamakta, yönetim önem derecesi ile yönetim uygulamadaki durum arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta ve kalite güvencesi önem derecesi ile kalite güvencesi uygulamadaki durum arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Akreditasyon sisteminin eğitim fakültelerinde uygulanabilirliğini gerçekleştirmek ana amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanarak sonuca ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar araştırmanın bu bölümünde verilmiştir. Bu ana amaca bağlı olarak öğretim elemanlarının akreditasyon algısına etki eden faktörlerin kendi aralarındaki ilişkiler, öğretim elemanlarının alanları, cinsiyeti, unvanı, deneyimi, yaşı, ders verdikleri ortalama sınıf mevcudu, yönetim görevi olup olmama durumu, yönetim görevi, yabancı dil bilgisi, akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyi şeklinde sıralanan özelliklerine göre akreditasyon algısına etki eden faktörler araştırılmıştır.

Çanakkale, Eskişehir, Ankara, Trakya, Erzurum ve İstanbul İli'nde bulunan üniversitelerde ders veren öğretim elemanlarına anket uygulanarak bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu alan araştırmasına katılım gösteren öğretim görevlilerin alanları, cinsiyetleri, unvanları, deneyimi, yaşı, ders verdikleri ortalama sınıf mevcudu, yönetim görevi olup olmama durumu, yönetim görevi, yabancı dil bilip bilmeme durumu, akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyi şeklinde sıralanan kişisel özellikleri ve akreditasyon algısının etkilendiği faktörlere ilişkin sorulara yanıt vermeleri ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Bu verilerin SPSS 18.0 istatistik paket programı ile çözümlenmesi yapılmıştır. Örneklem grubundaki öğretim elemanlarının;

- %38'i eğitim bilimleri (62 kişi) alanında, %26,4'ü ilköğretim alanında (43 kişi), %11,7'si ortaöğretim fen-matematik eğitim (19 kişi), %10,4'ü ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi (17 kişi), %6,1'i güzel sanatlar eğitimi (10 kişi), %3,7'si Türkçe eğitimi, %3,1'i bilgisayar teknolojisi (5 kişi) alanında, 1 kişi de yabancı diller eğitimi alanında eğitim vermektedir.
- 51,2'si erkek (86 kişi), %40,5'i kadın (68 kişi) öğretim elemanıdır.

- %37,2'si araştırma görevlisi (61 kişi), %26,8'i Yrd. Doç Dr. (44 kişi), %13,4'ü Dç. Dr. (22 kişi), %9,8'i Prof. Dr. (16 kişi), %8,5'i öğretim görevlisi (14 kişi), %43'ü Dr. öğretim görevlisi (7 kişi) unvanıyla eğitim vermektedir.
- %40,9'u 1-5 yıl (67 kişi) deneyim, %22,0'si 6-10 yıl (36 kişi), %16,5'i 11-15 yıl (27 kişi), %10,4'ü 16-20 yıl (17 kişi), %10,4'ü de 21 yıl ve üstü deneyim sahibidir.
- %36,4'ü 25-30 yaş (60 kişi) arasında, %26,1'i 31-35 yaş (43 kişi), %10,3'ü 36-40 yaş (17 kişi) arasında, %10,3'ü 41-45 yaş (17 kişi) arasında, %9,1'i 46-50 kişi (15 kişi), %4,2'si 51-55 yaş (7 kişi), %3,6'sı da 56-60 yaş arasında öğretim elemanlarıdır.
- %46,5'i (62 kişi) 41-50 kişi arasında öğrenciye, %24,0'ü 31-40 kişi arasında (31 kişi), öğrenciye, %12,4'ü 51-60 kişi arasında öğrenciye (16 kişi), %9,3'ü 61 ve üstü (12 kişi), %7,8'i 20-30 kişi arasında öğrenciye ders vermektedir.
- %76,5'i yönetim görevinin (124 kişi) olmadığını, %23,5'i de yönetim görevinin olduğunu (38 kişi) belirtmektedir.
- %28,6'sı Böl. Bşk. Yrd. (12 kişi) yönetim görevinde, %26,6'sı A.B.D. Başkanı (11 kişi), %23,6'i Böl. Bşk. (10 kişi), %14,3'ü diğer yönetim görevinde (6 kişi), % 4,8'i dekan (2 kişi) olarak yönetim görevinde, %2,4'ü de Dekan Yrd. (1 kişi) yönetim görevinde bulunmaktadır.
- %83'ü yabancı dil bildiğini (137 kişi), %17'si de yabancı dil bilmediğini (28 kişi) belirtmiştir.
- %34,9'u orta derecede (58 kişi) akreditasyon konusunda bilinçli, %33,1'i iyi derecede (55 kişi), %21,7'si az derecede (36 kişi), %6,0'sı çok (10 kişi), Geriye %4,2'si de akreditasyon konusunda bilinçli olmadığını (7 kişi) belirtmiştir.
- %26,8'i eğitim kendi araştırmalarından yararlandığı (45 kişi), %23,8'i meslektaşlarından yararlandığını (40 kişi), %8,9'u kendi araştırmalarından ve meslektaşlarından (15 kişi), %8,3'ü yök toplantılarından (14 kişi), %4,2'si yök toplantılarından, kendi araştırmalarından ve meslektaşlarından (7 kişi), %3,0'ü yök toplantılarından ve kendi araştırmalarından (5 kişi), 1 kişi yök toplantılarından, kendi araştırmalarından ve akademik yayınlardan, diğer 1 kişi yök toplantılarından ve meslektaşlarından yararlandığını, 1 kişi de kendi araştırmalarından ve akademik yayınlardan yararlanmaktadır.

Örneklem grubundaki öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde uygulanması gereken akreditasyon sisteminin ne kadar uygulandığı ile bilgiyi elde etmek amacıyla kullanılan ölçekte akreditasyon sisteminde en fazla kalite güvencesi ($\bar{x}=1,6708$) faktörünün önemli olduğu en az da yönetim ($\bar{x}=1,5080$) faktörünün önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalite güvencesi faktöründen sonra sırasıyla önemli olan faktörler öğrenciler ($\bar{x}=1,6215$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($\bar{x}=1,5761$), fakülte okul işbirliği ($\bar{x}=1,5711$), tesisler, kütüphane ve donanım ($\bar{x}=1,5602$), öğretim elemanları ($\bar{x}=1,5464$) faktörleridir. Akreditasyon sisteminin en fazla kalite güvencesi ($\bar{x}=2,2888$) faktörünün uygulanabilir olduğu en az da öğrenciler ($\bar{x}=2,1107$) faktörünün uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalite güvencesinin uygulanabilirliğinden sonra sırasıyla öğretim elemanları ($\bar{x}=2,1997$), fakülte-okul işbirliği ($\bar{x}=2,1536$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($\bar{x}=2,1386$), tesisler, kütüphane ve donanım ($\bar{x}=2,1279$) ve yönetim ($\bar{x}=2,0775$) faktörleri uygulanmaktadır.

Akreditasyon algısına etki eden faktörlerin önem derecesine göre kendi aralarındaki ilişkide hepsinin birbiriyle olan ilişkileri istatistiksel olarak pozitif yönde ve yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulamada durumuna göre de kendi aralarındaki ilişkide hepsinin birbiriyle olan ilişkileri istatistiksel olarak pozitif yönde düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Önem derecesine göre akreditasyon algısı ölçeğinin önem derecesi genel ortalama ($p=0,181>0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,151>0,05$), öğretim elemanları ($p=0,559>0,05$), öğrenciler ($p=0,659>0,05$), fakülte-okul işbirliği ($p=0,175>0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,242>0,05$), yönetim ($p=0,252>0,05$) ve kalite güvencesi ($p=0,630>0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının alanları arasında farklılık bulunmamaktadır. Önem derecesi genel ortalama ($p=0,857>0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,455>0,05$), öğretim elemanları ($p=0,651>0,05$), öğrenciler ($p=0,833>0,05$), fakülte okul işbirliği ($p=0,775>0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,482>0,05$), yönetim ($p=0,923>0,05$) ve kalite güvencesi ($p=0,167>0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının cinsiyetleri arasında farklılık bulunmamaktadır. Öğretim elemanları ($p=0,003<0,05$), yönetim ($p=0,032<0,05$),

önem derecesi genel ortalama ($p=0,001<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,011<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($p=0,000<0,05$) ve tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,000<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının unvanları arasında farklılık bulunmaktadır. Önem derecesi genel ortalama ($p=0,002<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,010<0,05$), öğretim elemanları ($p=0,048<0,05$), yönetim ($p=0,044<0,05$) ve kalite güvencesi ($p=0,032<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($p=0,000<0,05$), tesisler-kütüphane ve donanım ($p=0,002<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının deneyimleri arasında farklılık bulunmaktadır. Önem derecesi genel ortalama ($p=0,001<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,004<0,05$), öğrenciler ($p=0,023<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($p=0,000<0,05$), yönetim ($p=0,012<0,05$), kalite güvencesi ($p=0,010<0,05$), öğretim elemanları ($p=0,005<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,000<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yönetim ($p=0,090<0,05$), kalite güvencesi ($p=0,003<0,05$), öğretim elemanları ($p=0,027<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının ders verdiği ortalama sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kalite güvencesi ($p=0,024<0,05$) faktörü ile öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmadığı durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Önem derecesi genel ortalama ($p=0,013<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,012<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($p=0,004<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,048<0,05$), yönetim ($p=0,001<0,05$), kalite güvencesi ($p=0,013<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının yönetim görevi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Önem derecesi genel ortalama ($p=0,026<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,038<0,05$), yönetim ($p=0,031<0,05$), kalite güvencesi ($p=0,007<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,030<0,05$) ve tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,004<0,05$), uygulamadaki durumu genel ortalama ($p=0,049<0,05$) ve öğretim elemanları ($p=0,004<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının unvanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Uygulamadaki durumu genel ortalama ($p=0,002<0,05$), öğrenciler ($p=0,034<0,05$) ve fakülte-okul

işbirliği ($p=0,006<0,05$), öğretim elemanları ($p=0,003<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,002<0,05$), yönetim ($p=0,000<0,05$) ve kalite güvencesi ($p=0,033<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının deneyimleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Uygulamadaki durumu genel ortalama ($p=0,041<0,05$), öğretim elemanları ($p=0,033<0,05$), öğrenciler ($p=0,049<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,040<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($K-W=19,443$, $p=0,003<0,05$), öğretim elemanları ($K-W=15,093$, $p=0,020<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrenciler ($p=0,012<0,05$) faktörü ile öğretim elemanlarının ders verdiği ortalama sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yönetim ($M-WU=1636,500$, $p=0,026<0,05$) faktörü ile öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmadığı durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Uygulamadaki durum genel ortalama ($p=0,030<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,040<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($p=0,046<0,05$), tesisler, kütüphane ve donanım ($p=0,041<0,05$), yönetim ($p=0,005<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının yönetim görevi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Uygulamadaki durum genel ortalama ($p=0,031<0,05$), öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ($p=0,004<0,05$), öğrenciler ($p=0,018<0,05$), fakülte-okul işbirliği ($p=0,044<0,05$) faktörleri ile öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tukey Testi sonucunda göre önem derecesi genel ortalama alt boyutunda öğretim elemanlarının 6-10 yıl deneyimi olanlarının akreditasyon algısı 1-5 yıl deneyimi olanlardan daha fazla akreditasyon algısına sahiptir ($p=0,047<0,05$). 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretim elemanlarının 1-5 yıl deneyime sahip öğretim elemanlarından daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,022<0,05$). Son olarak 11-15 yıl deneyime sahip öğretim elemanlarının 1-5 yıl deneyime sahip öğretim elemanlarından daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,029<0,05$). Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda öğretim elemanlarının 11-15 yıllık deneyime sahip olanlarının 1-5 yıllık deneyime sahip olanlardan daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,013<0,05$). Kalite güvencesi alt boyutunda

öğretim elemanlarının 6-10 yıllık deneyime sahip olanlarının 1-5 yıllık deneyime sahip olanlarından daha fazla akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,017<0,05$).

Tukey testi sonucunda önem derecesi genel ortalama alt boyutunda öğretim elemanlarının 46-50 yaş arasında olanlarının akreditasyon algısı 25-30 yaş arasında olanlardan daha fazla akreditasyon algısına sahiptir ($p=0,011<0,05$). 51-55 yaş arasında olan öğretim elemanlarının 25-30 yaş arasında olan öğretim elemanlarından daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,014<0,05$). Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda öğretim elemanlarının 56-60 yaş arasında olanların akreditasyon algısı 25-30 yaş arasında olan öğretim elemanlarına göre akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,007<0,05$). Fakülte-okul işbirliği alt boyutunda öğretim elemanlarının 46-50 yaş arasında olanları 25-30 yaş arasında olanlara göre akreditasyon algılarında farklılıklar bulunmaktadır ($p=0,000<0,05$). Aynı zamanda 46-50 yaş arasında olan öğretim elemanlarının akreditasyon algısı 31-35 yaş arasında olan öğretim elemanlarının akreditasyon algısına göre farklılık göstermektedir ($p=0,029<0,05$). Yönetim alt boyutunda 51-55 yaş grubunda olan öğretim elemanlarının akreditasyon algısı 25-30 yaş arasında olan öğretim elemanlarının akreditasyon algısına göre farklılık göstermektedir ($p=0,007<0,05$). Kalite güvencesi alt boyutunda öğretim elemanlarının 51-55 yaş arasında olanlarının 36-40 yaş arasında olanlarından daha fazla akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,045<0,05$).

Tukey testi sonucunda uygulamada durumu genel ortalama alt boyutunda öğretim elemanlarının 6-10 yıllık deneyime sahip olanların akreditasyon algısı 1-5 yıllık deneyime sahip olanlardan daha fazla akreditasyon algısına sahiptir ($p=0,018<0,05$). 11-15 yıllık deneyime sahip öğretim elemanlarının 6-10 yıllık deneyimi olan öğretim elemanlarından daha çok akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,003<0,05$). Fakülte-okul işbirliği alt boyutunda öğretim elemanlarının 1-5 yıllık deneyime sahip olanların akreditasyon algısı 6-10 yıllık deneyime sahip olan öğretim elemanlarına göre akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,028<0,05$). 11-15 yıllık deneyime sahip olanların 6-10 yıllık deneyime sahip olanlara göre akreditasyon algılarında farklılıklar bulunmaktadır ($p=0,004<0,05$).

Tukey testi sonucunda uygulamada durumu genel ortalama alt boyutunda çok bilinçli olanların akreditasyon algısı orta bilinçli olanlardan daha fazla akreditasyon algısına sahiptir ($p=0,003<0,05$). Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutunda öğretim elemanlarının çok bilinçli olanlarının akreditasyon algısı orta bilinçli olanlarına göre akreditasyon algısı gelişmiştir ($p=0,002<0,05$). Çok bilinçli olanların iyi bilinçli olanlara göre akreditasyon algılarında farklılıklar bulunmaktadır ($p=0,032<0,05$). Fakülte-okul işbirliği alt boyutunda çok bilinçli olanların orta bilinçli olanlara göre akreditasyon algısında farklılıklar bulunmaktadır ($p=0,031<0,05$).

Öğretim elemanlarının yabancı dil bilgileri ile akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p=0,000$) bulunmaktadır.

Önem derecesi genel ortalama ile uygulamada genel ortalama arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önem derecesi ile öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi uygulamadaki durum arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta, öğrenciler önem derecesi ile öğrenciler uygulamadaki durum arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta, fakülte-okul işbirliği önem derecesi ile fakülte-okul işbirliği uygulamadaki durum arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmakta, yönetim önem derecesi ile yönetim uygulamadaki durum arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmaktadır.

Alan araştırmasının ve hipotezlerin desteklenme durumunun genel bir değerlendirmesi yapıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Önemlilik derecesine göre; “ H_1 :Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının alanlarına göre farklılık göstermektedir.” hipotezini destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Önemlilik derecesine göre; “ H_2 :Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.” hipotezini destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.

- Önemlilik derecesine göre; “H₃:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının unvanına göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, yönetim, fakülte-okul işbirliği ve tesisler, kütüphane ve donanım faktörler boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Önemlilik derecesine göre; “H₄:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının deneyimlerine göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Önemlilik derecesine göre; “H₅:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının yaşına göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenciler, öğretim elemanları, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım yönetim ve kalite güvencesi faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Önemlilik derecesine göre; “H₆:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının ders verilen ortalama sınıf mevcuduna göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğretim elemanları, yönetim ve kalite güvencesi faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Önemlilik derecesine göre; “H₇:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmama durumuna göre farklılık göstermektedir.” hipotezini kalite güvencesi faktörü boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Önemlilik derecesine göre; “H₈:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının yönetim görevine göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim, kalite güvencesi faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Önemlilik derecesine göre; “H₉:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının yabancı dil bilip bilmeme durumuna göre farklılık göstermektedir.” hipotezini destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.

- Önemlilik derecesine göre; “H₁₀:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeylerine göre farklılık göstermektedir.” hipotezini tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₁:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının alanlarına göre farklılık göstermektedir.” hipotezini destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₂:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.” hipotezini destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₃:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının unvanına göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları ve tesisler, kütüphane ve donanım faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₄:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının deneyimlerine göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğrenciler, öğretim elemanları ve fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₅:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının yaşına göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğrenciler, öğretim elemanları, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım ve yönetim faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₆:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının ders verilen ortalama sınıf mevcuduna göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğrenciler faktörü boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₇:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının yönetim görevi olup olmama durumuna göre

farklılık göstermektedir.” hipotezini yönetim faktörü boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.

- Uygulamada duruma göre; “H₈:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının yönetim görevine göre farklılık göstermektedir.” hipotezini öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₉:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının yabancı dil bilip bilmeme durumuna göre farklılık göstermektedir.” hipotezini destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- Uygulamada duruma göre; “H₁₀:Akreditasyon algısına etki eden faktörleri, öğretim elemanlarının akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeylerine göre farklılık göstermektedir.” hipotezini destekleyecek öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- “H₁₁:Öğretim elemanlarının alanları ile ilgili akademik gelişmeleri takip edebilecek düzeyde yabancı dil bilip bilmeme durumları ile akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme düzeyleri arasında bir ilişki vardır.” hipotezini destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.
- “H₁₂: Akreditasyon sistemi standartlarına öğretim elemanları tarafından yüklenen önem derecesi ile bu standartların uygulamadaki durumu arasında bir ilişki vardır.” hipotezini genel ortalama, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği ve yönetim faktörleri boyutunda destekleyecek bulgulara rastlanmıştır.

4.2.Tartışma

Günümüzde bilgi dünyasında her alanda meydana gelen değişiklikler ve gelişmeler, toplumların eğitim sistemlerinin de sürekli güncellenmesini zorunlu hale getirmiştir. Öğretmen eğitimi konusunda da dünya da yapılan iyileştirmeler Türkiye'yi de etkilemiştir. Günümüzde ise Avrupa Birliğine uyum sürecinde başta Avrupa Birliği Ülkeleri olmak üzere tüm dünya ülkelerindeki gelişmeler izlenmiş ve bu gelişmelere uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uyum sürecinde özellikle öğretmen eğitimi konusundaki gelişmeler takip edilmiş ve örnek alınmıştır.

1990'lı yıllarda İngiltere'deki yükseköğretim reformundan esinlenen Türkiye 1997 yılında öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanmaya gitmiş ve bu model 1998–1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konmuştur. Türkiye'de gerçekleştirilen bu yeniden yapılanmanın önemli bir boyutunu da öğretmen eğitiminde standart geliştirme ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumlara ilişkin bir akreditasyon modeli geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmaların amacı, akreditasyon sürecinin işletilmesi ile öğretmen eğitiminde kalite ve verimliliği artırmaktır. Ancak yeniden yapılanma ile akreditasyon amaçlı olarak geliştirilen öğretmen eğitimi program standartlarının fakültelerde gerçekleşme durumuna ilişkin herhangi bir uygulama yapılmamaktadır.

Bir ülkenin başarısı kalkınmışlığı o ülkenin bireylerinin dolayısı ile toplumun iyi eğitilmişliği ile paralel olduğu unutulmamalıdır. (Işık, Ciltaş & Bekdemir, 2008) Her mesleğin ürünlerindeki hataları telafi etmek mümkündür; ancak öğretmenin ürünündeki hataları telafi etmek çoğu zaman mümkün değildir. (Özbek, Kahyaoğlu & Özgen, 2007). Değişim ve gelişimin çok hızlı olduğu günümüzde, öğretmen eğitimi program standartlarının beş yılda bir yenilenmesi tüm dünyaca kabul edilen genel bir yaklaşımdır. Türkiye'de on yılı aşkındır geliştirilen öğretmen eğitimi program standartları günümüze kadar akreditasyon amaçlı olarak kullanılmadığından yenilenmemiş ya da güncellenmemiştir. Ayrıca dünya genelinde akademisyenlerin ağır iş yükü, maaş aralıklarındaki daralma ve adaletsiz ücret dağılımı gibi problemlerle karşı karşıya oldukları görülmektedir. Ancak ülkemizde bu konuda gerçekleştirilmiş bir çalışmanın olmaması, ülkemizin dünyada meydana gelen bu

tartışmalardaki yerinin belirlenmesini olanaksız kılmaktadır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalarda dünya genelinde akademisyenlerin durumu göz önünde bulundurularak konu Türkiye açısından ayrıntılı olarak incelenebilir.

Öğretmen eğitiminde, program standartlarına dayalı akreditasyon çalışmalarına güncellik kazandırılmalı ve bu çalışmalar kurumların kalite ve verimliliğini artırmaya yönelik olmalıdır. Akreditasyon amaçlı standartların geliştirilmesinde kurum içi ve dışı tüm paydaşların görüş ve önerilerini almaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Kurum içi ve dışı tüm paydaşlar, oluşturulacak standartlar ve standartlara dayalı olarak gerçekleştirilecek akreditasyon modeli üzerinde görüş birliği sağlamalıdır. Akreditasyon amaçlı olarak geliştirilen standartlar, kurumun akademik ve idari personelini kontrol etme özelliği taşıyan kurallar değil, kurumun verimliliğini artırmaya yönelik olmalıdır. Akreditasyon amaçlı standartların bilim ve teknolojiadaki değişikliklere uyum sağlayacak kadar esnek ve toplumsal değişim ve gelişimlere öncülük edecek kadar da bilimsel olmalıdır.

Yükseköğretim sisteminin günlük siyasi çekişmelerin içine çekilmek istenmesi ve yükseköğretim kuruluşlarında siyasal amaçlı kadrolaşma girişimleri bir diğer kaygı verici gelişmedir. Hangi siyasal eğilimden gelirse gelsin akademik özgürlüğün ve bütünüyle çağdaş akademik yaşamın gelişmesine engel olan bu tür girişimlerin önlenmesi ve akademik kadroların demokratik olarak oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Yükseköğretim kuruluşlarına saydam, hesap verebilir, özgürlükçü ve katılımcı yönetimler hakim olmalıdır. (Şenses,2007)

Bilimsel çalışmalara yeterince kaynak ayrılmaması, üniversite yönetiminin siyasi iradenin tarafından tayin edilmesi, akademisyenlerin yönetimde devre dışı bırakılması akreditasyonun Türkiye 'de tam olarak ne kadar uygulandığı konusunda kafalarda ciddi sorulara yol açmaktadır.

4.3. Öneriler

Yükseköğretimde akreditasyon konusunda daha önce yapılmış araştırma olmadığından dolayı araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak, Yükseköğretimde Akreditasyonun gerekliliği ve önemi ile ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Yükseköğretimin en büyük ve en önemli öğeleri olan öğrencilerin nitelik değerlendirmesi, çok önemli bir kaynak olacaktır. Her dersi ve öğretim elemanlarını değerlendirmek için isimsiz anket formları doldurtulabilir ve değerlendirmede kaynak olarak kullanılabilir.
- Üniversitelerin her bölümünde yapılan çalışmalar, etkinlikler her yıl sonunda bir raporla sunularak üniversite içindeki bölümler arasında ve hatta üniversitelerarası çalışma ve faaliyetlerin karşılaştırılması yapılarak o yıl en fazla etkinlikte bulunan üniversite tespit edilebilir.
- Yönetimin tabanla yeterli iletişim içinde olması kurum içi sorunların giderilmesine, verimliliğin ve üretkenliğin artmasına imkan verebilir.
- Eğitim kurumların da yönetim kademelerinde ki katı bürokratik yapılanma da değişiklik yapılabilir; katılımcılığa ve açıklığa yer verilebilir.
- Yeni yapının başarısı alt yapının oluşturulmasına bağlıdır. Bu amaçla eğitim fakültelerinin öğretim elemanı, fizik kapasite ve finansman gereksinimleri belirleyebilir buna yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Akademisyenlere akreditasyon ve akreditasyonun yüksek öğretimdeki yeri konusunda seminerler verilerek öğretmen yetiştiren kurumlarda kalite kültürünü geliştirmeye yönelik bilinç artırılabilir.
- İçkurumsal değerlendirmelerin yanısıra dış değerlendirmelerin dönemi unutulmamalıdır.
- Akreditasyon standartları üzerine ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim fakültelerinde 1998 yılından itibaren Yükseköğretim Kurumu tarafından akreditasyon uygulaması başlatılmıştır. Benzer çalışmalar ADEK kapsamında yürütülebilir. Birkaç belli başlı üniversite ile sınırlı kalmayıp, sürecin geliştirilerek yürütülmesi ve yaygınlaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adelman, C. (1994). Accreditation, C. G. Burton, ed., Pergamon Press. *The Encyclopedia of Higher Education*, (1): 1313–1318.
- Akiyoshi, Y. (2002). *The New Quality Assurance System For Japanese Higher Education: Its Social Background. Tasks And Future*, <http://svrrd2.niad.ac.jp/rue/n002/a00202.pdf>, (11 Kasım 2011).
- Aktan, C. C. & Mehtap T. (1998). Bilgi Toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, Ocak-Şubat.
- Aktan, C. C. (1997). *Değişim ve Yeni Global Yönetim*. İstanbul: MESS Yayınları,
- Aktan, C. C. (2007). “Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar”, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aktan, C. C. *Üniversitelerde Standardizasyon ve Akreditasyon*. <http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/standard.htm>, (14 Kasım 2011).
- Alkan, C. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. V. Sönmez(ed.), Meslek ve Öğretmenlik Mesleği, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınok, V. Yükseköğretimde İlke ve Yönelimler Neler Olmalı? http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Vicdan%20ALTINOK/ALTINOK,%20VICDAN.pdf, (13 Kasım 2011).
- Anderson, D., Johnson, R. & Milligan, B. (2000). *Quality Assurance And Accreditation In Australian Higher Education: An Assessment Of Australian And International Practice*. The Australian National University: Center for Continuing Education.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Atwell, R. H. (1993). *Accreditation: Putting Our House in Order*. Washington DC: American Council on Education.
- Baba, M. & Hayata, Y. (1997). The changing Role Of Juaa In Japanese University Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22 (3): 329-335.
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Blauch, L. E. (1969). *Accreditation In Higher Education*. Washington DC: U.S. Department of Health Education and Welfare.

- Ceylan, M. (2009). *Türkiye’de Kalite Akreditasyonu ve Türkak*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- CHEA (1998). A chronology of accreditation. <http://www.chea.org/Com4mentary/history.htm> (20.04.1998)
- Çağlar, İ. (1998). Eğitim Yönetiminde Toplam Kalite Anlayışının Hizmet Verimliliğine Katkısı. *Standart Dergisi*, Ağustos.
- Deming, W. E. & Juran, J. (1987). QC Circles in The West. *Quality Progress*, 20(9): 60-61.
- Deming, W.E. (1986). *Out of Crisis*, Cambridge. MAİMIT Center for Advanced Engineering Study.
- Dickey, F. G. & Miller, J.W. (1972). A Current Perspective on Accreditation. *The America Assosiaton for Higher Education*.
- Diemer, R. V. (1994). İletişim ve İşbirliğinde Kalite. *MPM Verimlilik Dergisi*, (2).
- Eaton S. J. (2005). *An Overview of U.S. Accreditation*. CHEA, http://www.chea.org/pdf/overview_US_accred_8-03.pdf, (11 Kasım 2011).
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları* (SPSS for WINDOWS). Ankara: Ocak Yayınları.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. (2010). Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kapsamında Esogü’de Yapılan Çalışmalar ve 2010-2011 Dönemi İçin Öngörüler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü*, Eskişehir.
- Fatoş, Y. V. & Serkan, A. (2009). Büyük Öğrenci Projesinin Değerlendirilmesi (1992-2008). *Milli Eğitim Bakanlığı Yurt dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü*.
- Geoffrey, D. D. (1994). *Developing Quality Systems in Education*. Great Britain: Routledge.
- Günçer B. (1998). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve A.B.D. Örnekleri*. www.metu.edu.tr/~aliy/pub.htm - 51k, (11.Kasım 2011).
- Günçer, B. & ark. (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: YÖK Yayınları.

- Gürkan, Tanju, Duman T., Güneysu S., Yalın, H., Oklun S. Bıkmaz F., Öztürk K., Çakıroğlu A., Topçu B. ve Güldere Y.Z. (2004). “Öğretmen Yeterliği Taslağında Yer Alan Yeterlik Alanları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S.5 (58), ss.27-39.
- Gürüz, K. (1992). Batı Üniversitelerinin Tarihi Gelişimi, Başbakanlık Yayını, *Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite Raporu*, Ankara, 18 Nisan.
- Gürüz, K. (1994). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim*. Bilim ve Teknoloji, TÜSİAD Yayını, T/94 6-167.
- Gürüz, K., (1999). “Türk Yükseköğretim Sistemi” (www.yok.gov.tr) (Erişim tarihi: 20 Mart 1999)
- Gürüz, K., (2001). Dünya’da ve Türkiye’de Yükseköğretim. Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara
- Gürüz, K., (2005) Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, TÜSİAD, Ankara, 2005.
- Hesapçıoğlu, M. & Bakıoğlu A. (2001). Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk Ve Akreditasyon.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (1): 143-160.
- Hesapçıoğlu, M.Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk ve Akreditasyon, [https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/Oed1cdf720113f830b4f102c6cfba4d71\(1\)9.pdf](https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/Oed1cdf720113f830b4f102c6cfba4d71(1)9.pdf), (11. Kasım, 2011).
- JUAA. (2006).<http://www.juaa.or.jp/english/main/hyouka.html>, (11 Kasım 2011).
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler*. 4. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması.*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12).
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon.*Eğitim Yönetimi*, (19): 313-324.
- Kavrakoğlu, İ. (1996). *Toplam Kalite Yönetimi*.İstanbul: Kalder Yayınları,
- Kells, H. R. (1988). Self-Study Processes.*American Council on Education and Macmillan Publishig Company*, (3).
- Kısakürek, M.A. (2007). *Çeşitli Ülkelerde Akreditasyon, Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,
- Kitamura, K. (1997). Policy Issues in Japanese Higher Education.*Higher Education*, 34(2): 141-149.

- Kovancı, A. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi Fakat Nasıl?*(2. Baskı).İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Köksoy, M. (1997). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*.Ankara: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Kuş, M. (1999). Kalite Kavramı, AB Kalite Politikaları ve Türkiye'deki Kalite Faaliyetleri. *T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Avrupa Topluluğu Koordinasyon Genel Müdürlüğü Yayınları*, (48).
- Linn, R. L. (2000). Assessments and Accountability.*Educational Researcher*, 29 (2).
- MEB, (1991). *Yedinci Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB (1993). *Kalkınma Plânlarında Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Plânlama Koordinasyon Kurulu Başkanlığı*.Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (1993). *Ondördüncü Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul:Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1946). *Üniversiteler Kanun Tasarısı: TBMM Tutanakları*. 25. IX.1946. Sayı 3-4089, Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (1991). *Altıncı Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1991). *Beşinci Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1991). *Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1991). *Dördüncü Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1991). *Onbirinci Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1991). *Onuncu Millî Eğitim Şûrası*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1991). *Sekizinci Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1991). *Üçüncü Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1995). *Millî Eğitim Şûraları 1939-1993*.Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği.

- MEB. (1996). *Onbesinci Millî Eğitim Şûrası*.İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (1996). *Yükseköğretim (1996–1997 Eğitim Öğretim Yılı)*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (1997). *Yükseköğretim (1996–1997 Eğitim Öğretim Yılı)*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (1997). *Yükseköğretim Plânlama ve Geliştirme için Ön Bilgiler (1997–1998 Eğitim Öğretim Yılı)*.Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (1998). *Cumhuriyetin 75. Yılında Yükseköğretim*.Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (1999). *Onaltıncı Millî Eğitim Şûrası*.Millî Eğitim Bakanlığı Şûra Genel Sekterliği, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2001). Milli Eğitimle İlgili Kanunlar. Ankara.
- MEB. (2004). *2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Tasarısı ve Bilinmesi Gereken Gerçekler Bilgi Notu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2005).Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Projeler ve Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitime Destek Programı “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”]
- MEB. (2006). *Millî Eğitim Şûraları*.<http://www.ttkb.meb.gov.tr/surakararlar.htm>, (11 Kasım 2011).
- MEB. (2007). *Onyedinci Millî Eğitim Şûrası*.MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/17surakararlari.pdf>, (11 Kasım 2011).
- MEB. (2007).*Yükseköğretim Genel Müdürlüğü'nün Görevleri*. <http://yogm.meb.gov.tr/genelmudurluk.htm>, (11 Kasım 2011).
- MEB. (2007). *Millî Eğitim Temel Kanunu*.<http://bilecik.meb.gov.tr/kanun/1739.htm>, (11 Kasım 2011).
- MEB-YÖK. (1991). *Yükseköğretim Gelişme Plânu (1992–2012), Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı*.Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası,
- Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) (1999). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. YÖK- Dünya Bankası. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- NCA. (1997). Handbook of Accreditation. Second Edition. *Illinois*, September Page 1, Chicago.

NCATE (2002). “ *Professional Standards for the Accreditation of School, Colleges, and Departments of Education*”, 2002 Ed., web: <http://www.ncate.org/2000/2000.stds.pdf> .

NEASC (1996). Principles of Good Practice for Electronically Offered Academic Degree and Certificate Programs.Commission on Higher Education. Bedford, MA: NEASC.

Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon:İngiltere ve A.B.D. Örnekleri.http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm, (11 Kasım 2011).

Özcan, C. K. (1998). Yüksek Öğretimde Kalite.*TSE Tüketici Bülteni*, Ankara.

Peker, Ö. (1993). Toplam Kalite Yönetimi.*Amme İdaresi Dergisi*, (1).

Perrin, K. L. (1994). *Challenges For Accreditation in A Rapidly Changing Environment*, The Challenge and Practice of Academic Accreditation, Garten E (ed)., Greenwood Press.

Peşkirioğlu, N. (1991). *Kalitesizliğin Maliyeti*. Ankara: MPM Yayını.

Peşkirioğlu, N. (1997). *Kalite Yönetiminde ISO 9000 Uygulamaları*.Ankara: MPM Yayınları.

Peşkirioğlu, N. (1999). *Kalite Yönetiminde ISO 9000 Uygulamaları*.Ankara: MPM Yayın No:620.

Platin, B. E. (2007). Türkiye’de mühendislik eğitiminde akreditasyon: ABET ve MÜDEK. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Reeves, C. A. & Bednar, D. A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *Academic of Management Review*, 19 (3).

Rehber, E. (2002). *Yüksek Öğretimde Kalite Sorunu*(3. Baskı).Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayını.

Saatçioğlu, Ö. (1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Toplam Kalite Yönetim Sistemi Nasıl Geliştirilebilir?.*Yayınlanmış Konferans Bildirisi*.

Saatçioğlu, Ö. (1992). *Türkiye’de Çağdaş Eğitim ve Çağdaş Üniversite konusunda Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin Görüş ve Önerileri*. Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite, Ankara: Başbakanlık Yayını,

- Saatçioğlu, Ö., (1996), Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Toplam Kalite Yönetim Sistemi Nasıl Geliştirilebilir?" Yayınlanmış Konferans Bildirisi.
- Schargel, F. (1993). Total Quality in Education. *Quality Progress*, October.
- Schray, V. (2006). *Assuring Quality in Higher Education: Key Issues And Questions For Changing Accreditation in The United States*. Washington DC: The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education.
- Serin, H. ve AYTEKİN, A. (2009). Yükseköğretimde Toplam Kalite. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 11(15): 83-93.
- Sevük, S. (1992). 21. Yüzyılda Yükseköğretim, Başbakanlık Yayını, *Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite Raporu*. Ankara, 18 Nisan.
- Shimizu, K., Baba, M. & Shimada, K. (2000). The New Role of Juaa in Japanese University Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1): 51-60.
- Srikanthan, G. (1999). *Universities and Quality*. A World View, 11th International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Manchester, UK. talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/egitimde%20toplam%20kalite.ptt, (11 Kasım 2011).
- Şahin, A.E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim*, 5 (58)., s. 58-62.
- Şenses, Fikret (2007). "Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler", ERC Working Papers in Economics 07/05 September 2007, Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara.
- Tan, S. ve Peşkirioğlu, N. (1991). *Kalitesizliğin Maliyeti*. Ankara: MPM Yayınları.
- Topal, Ş. (2000). *Kalite Yönetimi ve Güvence Sistemleri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayını,
- TSE. (2006). *TS EN ISO/IEC 17011 Uygunluk Değerlendirmesi Uygunluk Değerlendirmesi Yapan Kuruluşları Akredite Eden Akreditasyon Kuruluşları İçin Genel Şartlar*. Ankara: TSE Yayını.
- TÜBİTAK. (2002). *Bilgi Toplumu Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme: Dünya ve Türkiye*, Eylül, Ankara.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2006). *Standardın Tanımı*. <http://www.tdk.gov.tr/standart> ve http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_Dil_Kurumu, (11 Kasım 2011).

- Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği. (2000). *Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Ana Yönetmeliği*. <http://www.tmmob.org.tr/02.12.2002>, (11 Kasım 2011).
- Türk Standartları Enstitüsü. (2004). *Çalışanların ve Kurumların 132 Sayılı Kanunla Belgelendirilmesi*. Sayı.2004/3, http://www.cankaya.gov.tr/tr_html/DDK/tse.htm, (11 Kasım 2011).
- TÜSİAD. (2003). *Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Temel İlkeler*, İstanbul.
- TÜSİAD/KalDer *Özdeğerlendirme Elkitabı*. (1999).
- Uludağ Üniversitesi <http://www20.uludag.edu.tr/~kurullar/RAK/kitap/metin.htm#Toc519305033>, (11 Kasım 2011).
- Uludağ Üniversitesi. (2001). *Akreditasyon El Kitabı*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Ulusal Ajans (UA) (2005). Bologna Sürecinin Türkiye’de Uygulanması Projesi 2004-2005 Sonuç Raporu. Ankara: Punto Tasarım Matbaacılık.
- Ulusal Ajans. (2006). *Akreditasyon Terimi ve Eğitim Açısından Akreditasyon Sürecinin Aşamaları*. <http://www.ua.gov.tr>, (11 Kasım 2011).
- Ulusal Ajans (2009). Erasmus: Programın amacı nedir? <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=623568B57EC53441108847B006D6FCE7C2BB0> adresinden 31.01.2009 tarihinde alınmıştır.
- Uzel, S. (1995). Akreditasyon-Belgelendirme. 4. *Ulusal Kalite Kongresi*, Toplam Kalite ve Eğitimde Kalite-Tebliğler ve Özgeçmişler, TÜSİAD/KALDER.
- Vught, F. V. (2001). Towards Accreditation Schemes in Europe, *CRE Validation Seminar*, 8-10 February, Lisbon.
- Yalçın, F. A. (1998). Toplam Kalite Yönetiminde Liderliğin Rolü, Deniz Harp Okulu *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, 5-6 Haziran 1997, İstanbul.
- Yıldırım H. A. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldız, G. (1994). *İşletmelerde Toplam Kalite Yönetimine Geçişte Stratejik Bir Yaklaşımı*. Adapazarı: SAÜ Yayınları.
- Yıldız, S. M. (2007). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okullarında Eğitim Hizmetleri Kalitesini Etkileyen Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1): 451-462.
- YÖK/Dünya Bankası. (1999). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi – Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: YÖK.

- YÖK (1981). 6 Kasım 1981'de yürürlüğe konmuş olan 2547 Sayılı Üniversiteler Kanunu ve Bu kanundaki bazı maddelerindeki değişiklikler için çıkartılmış olan yönetmelikler
- YÖK (1991). Yükseköğretimin Genel Durumu(1983– 1992 dönemi), YÖK Kurulu, Yayınlanmış rapor.
- YÖK 1996, Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Yükseköğretim Kurulu Mart, Yayınlanmış rapor .
- YÖK. (1997). Milli Eğitimi Geliştirme Kitapları. (www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/me_gelistirme_projesi_kitaplari.htm) (Erişim tarihi: 15.02.2007).
- YÖK (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*.http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc, (11 Kasım 2011).
- YÖK (2005). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. Web: <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.htm> (Erişim tarihi 07.10.2006)
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2006). http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.html, (11 Kasım 2011).
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2006). *TÜRKAK tarafından Türkiye'deki üniversitelerin bazılarında yürütülen pilot akreditasyon çalışmaları*. <http://www.yok.gov.tr/turkak/pilotakreditasyon-html> 9k, (11 Kasım 2011).
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2007) *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, YÖK: Ankara.
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi. (www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_komitesi.htm) (Erişim tarihi: 15.02.2007).
- YÖK. Akreditasyon,<http://www.yok.gov.tr>, (11 Kasım 2011).
- YÖK. (1981). 6 Kasım 1981'de yürürlüğe konmuş olan 2547 Sayılı Üniversiteler Kanunu ve Bu kanundaki bazı maddelerindeki değişiklikler için çıkartılmış olan yönetmelikler.
- YÖK. (1989). *Türkiye'de Yükseköğretimin Dünü ve Bugünü*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (1991). Yükseköğretimin Genel Durumu(1983– 1992 dönemi). YÖK Kurulu, *Yayınlanmış Rapor*.
- YÖK. (1994). *Türk Yükseköğretiminin Stratejik Plânlaması*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu,

- YÖK. (1997). *Milli Eğitimi Geliştirme Kitapları*. www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/me_gelistirme_projesi_kitaplari.htm, (11 Kasım 2011).
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Ankara.
- YÖK. (2006). *YÖK mevzuatı*. <http://www.yok.gov.tr/hakkinda/yapi.htm>www.yok.gov.tr, (11 Kasım 2011).
- YÖK. *Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi*. www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetis-tirme_komitesi.htm, (12 Kasım 2011).
- YÖK. (1996). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Yükseköğretim Kurulu Mart Yayınlanmış Rapor.
- YÖK/Dünya Bankası Megp. (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar Ve Akreditasyon*, Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- YÖK/Dünya Bankası. (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar Ve Akreditasyon*, Ankara: Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi.

İnternet kaynakları:

[http://www.ikademi.com/roportajlar/1148-stratejik-liderlik-ve-yetenek-
yonetimi.html](http://www.ikademi.com/roportajlar/1148-stratejik-liderlik-ve-yetenek-yonetimi.html)(11 Kasım 2011).

<http://www.canaktan.org/egitim/akreditasyon/tanim.htm>, (11 Kasım 2011).

<http://www.european-accreditation.org/content/ea/members.htm>,(11 Kasım 2011).

<http://cagdas.freehosting.net/mak2.htm>, (14 Kasım 2011).

<http://www.apec-pac.org/pacmember.php>, (14 Kasım 2011).

<http://www.turkak.org.tr/literat/mk12.htm>, (15 Kasım 2011).

<http://www.uteak.org/>, (19 Kasım 2011).

[http://www.goingtouni.gov.au/Main/CoursesAndProviders/GettingStarted/HigherEd
ucationInAustralia/HigherEducationQuality.htm](http://www.goingtouni.gov.au/Main/CoursesAndProviders/GettingStarted/HigherEducationInAustralia/HigherEducationQuality.htm)

<http://www.inca.org.uk/usa-initial-mainstream.html>

EKLER

ÖĞRETİM ELEMANLARINA UYGULANAN ANKET

Sayın Öğretim Elemanı,

Eğitim Fakültelerinin akreditasyonu konusunda yapılan bir yüksek lisans çalışması için değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Akreditasyon bir kurum veya programın önceden belirlenmiş kriter ve standartlara uyup uymadığını belirlemek sürecidir. YÖK'nun yeni uygulaması ile üniversiteler ve eğitim fakültelerinde de Akademik Etkinlik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme (ADEK) çalışmaları başlamıştır.

Formun I. Bölümünde kişisel bilgiler ve bir eğitim fakültesinin etkili ve verimli çalışması için sahip olması gereken özellikler bulunmaktadır. Her soru iki boyutta ele alınmıştır: önem derecesi (belirtilen konu sizce ne derece önemlidir?) ve uygulamadaki durum (pratikte söz konusu faaliyet yapılabilen midir?). (Aşağıdaki örnekte de gösterildiği gibi) Her bir boyut için, kendi fakültenizi göz önünde bulundurarak, sadece bir sütuna (√) işareti koymanız yeterli olacaktır. Başka bir deyişle, her bir satırda biri önem derecesi, birisi de uygulamadaki durum için iki adet (√) işareti olmalıdır. İkinci bölümde ise, fakültenizde hangi çalışmaların yürütüldüğüne dair bir form bulunmaktadır.

Anket formuna adınızı yazmanız gerekmemektedir. Araştırma sonuçlarının eğitim fakültelerimize katkıda bulunması en büyük dileğimdir. Değerli vaktinizi ayırarak araştırmama yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Örnek: Aşağıdaki iki soru örnek olarak verilmiştir.

Yasemin ELDEM

Yeditepe Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

E-posta: yasemin_eldem@hotmail.com

	Önem Derecesi			Uygulamada Durum			
	çok önemlidir	önemlidir.	önemli değildir.	sağlanmaktadır.	kısmen sağlanmaktadır.	sağlanmamaktadır yeniden yapılanma sonrasında sağlanacaktır.	
1. ÖĞRETİMİN PLANLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ							
1. Öğrencilerin program hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesi	4				4		
2. Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanması			4			4	

KİŞİSEL BİLGİLER

I. Alanınız (Genel):		VIII. Yedinci soruya cevabınız "Evet" ise, göreviniz;	
1. () İlköğretim	6. () Eğitim Bilimleri	1. () Dekan	2. () Dekan Yrd. 3. () Böl. Bşk.
2. () Türkçe Eğitimi	7. () Orta Öğretim	4. () Böl. Bşk. Yrd.	5. () ABD Başkanı
3. () Yabancı Diller Eğitimi	Fen-Matematik Eğitimi	6. () Başka (belirtiniz):	
4. () Güzel Sanatlar Eğitimi	8. () Orta Öğretim	IX. Alanınızla ilgili akademik gelişmeleri takip edebiliyor musunuz?	
5. () Bilgisayar Öğrt ve Eğt. Tek.	Sosyal Alanlar Eğitimi	1. () Evet	2. () Hayır
II. Cinsiyetiniz: 1. () Kadın 2. () Erkek	9. Diğer (yazınız):.....	X. Akreditasyon konusunda kendinizi ne ölçüde bilgi sahibi kabul ediyorsunuz?	
III. Ünvanınız:	.....	1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () İyi 5. () Çok	
1. () Araştırma Görevlisi	2. () Yrd. Doç. Dr.	XI. Bilgiyenme düzeyinizi oldukça iyi buluyor iseniz, akreditasyon konusunda hangi kaynaklardan yararlandınız?	
3. () Öğretim Görevlisi	4. () Doç. Dr.	1. () YÖK toplantılarından	
5. () Dr. Öğretim Görevlisi	6. () Prof. Dr.	2. () Kendi araştırmalarımın	
IV. Öğretim Elemanı olarak deneyiminiz		3. () Meslektaşlarımdan	
1. () 1-5 yıl	2. () 6-10 yıl	4. () Üniversitede yapılan bilgilendirmelerden	
4. () 16-20 yıl	5. () 21 yıl ve üstü	4. () Akademik yayınlardan: (adını yazınız):	
V. Yaşınız:		.....
1. () 25-30	2. () 31-35	3. () 36-40	
4. () 41-45	5. () 46-50	6. () 51-55	
7. () 56-60	8. () 61 ve üzeri	.....
VI. Ders verdiğiniz ortalama sınıf mevcudu:		.....
1. () 20-30	2. () 31-40	3. () 41-50	
4. () 51-60	5. () 61 ve üstü	5. () Diğer :	
VII. Yönetim göreviniz var mı?		.....
1. () Evet	2. () Hayır	.....

lütfen devam ediniz... ►

	Önem Derecesi			Uygulamada Durum			
	çok önemlidir	önemlidir.	önemli değildir.	sağlanmaktadır.	kasmen sağlanmaktadır.	sağlanamamaktadır.	Çalışmaları sonucunda sağlanacak
1. ÖĞRETİMİN PLANLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ							
1. Öğrencilerin program hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesi...							
2. Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanması...							
3. Fakülte'deki seçmeli ders sayısının çok olması...							
4. Her bölümün branş eğitiminin yanı sıra belirli bir oranda genel eğitim vermesi...							
5. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim yöntemi seçilmesi							
6. Öğretmen adaylarının, öğretmenliğin yanı sıra diğer idari ve mesleki roller için de yetiştirilmeleri...							
7. Lisans programının belirlenmesinde öncelikle Yükseköğretim Kurulu'nun önerdiği ilkelere uyulması							
8. Her program için hedef ve gereksinimlerin açık ve net bir şekilde belirlenmesi...							
9. Lisans eğitimi için gereken kaynaklar tam olarak temin edilmedikçe lisanüstü eğitime geçilmemesi...							
10. Öğrencilerin fakülte ve uygulama okulundaki derslere tartışma, eleştirme ve geliştirme bağlamında katılmaları...							
2. ÖĞRETİM ELEMANLARI							
11. Fakülte'deki öğretim elemanı sayısının yeterli olması....							
12. Öğretim elemanlarının alanlarındaki yenilikleri takip etmesi...							
13. Öğretim elemanlarının fakültenin gelişme çabalarına etkin olarak katılması							
14. Öğretim elemanlarının araştırmalarının eğitim-öğretim alanına yenilik getirmesi.							
15. Öğretim elemanlarının ilk ve orta öğretimde öğretmenlik yapmış olmaları...							
16. Öğretim elemanlarının araştırmalarının hakemli dergilerde yayınlanması							
17. Öğretim elemanlarının kütüphaneyi etkin biçimde kullanması...							
18. Öğretim elemanlarının eğitim-öğretime katkılarına göre sürekli değerlendirilmeleri ve performanslarının ücret ve terfilerini etkilemesi...							
19. Öğretim elemanlarına verilen ek görevlerin mesleki gelişimlerine ve araştırmalarına engel olmaması...							

3. ÖĞRENCİLER

20. Öğrencilerin bölüme girişte sınav puanlarının yüksek olması...									
21. Öğrencilerin okulu terketme ve devamsızlıklarının düşük düzeyde olması...									
22. Fakültenin öğrencilerin sosyal, ekonomik, psikolojik ihtiyaçlarına da eğilmesi...									
23. Öğretmen adaylarının çeşitli sınıf yönetimi ve değerlendirme tekniklerini Kullanabilmesi									
24. Programı başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarının mezuniyetten sonra çoğunlukla öğretmen olmaları									
25. Öğrenci işleri ile ilgilenenlerin; iş tecrübesi, eğitim ve kişisel yetenekleri açısından öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaları...									
26 Öğrencilerin üniversite sınavında öğretmenlik mesleğini ilk tercihleri olarak belirtmeleri...									
27. Öğrencilere sunulan akademik danışmanlık/rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili bilinç kazanmalarını sağlayacak nitelikte olması...									

4. FAKÜLTE-OKUL İŞBİRLİĞİ

28. Uygulama okulundaki çalışmaların programın hayati bir parçası olarak görülmesi.									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

lütfen devam ediniz... ►

	Önem Derecesi				Uygulamada Durum			
	çok önemlidir	önemlidir.	önemli değildir.	saglanma ktadır.	saglanma değildir.	amaktadır Çalışmaları sonrasında sağlanaca		
29. Öğrencilerin program hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesi...								
30. Öğretmen adaylarının uygulama okulunun kapasitesine göre dağıtılmış olması...								
31. Fakülte-Milli Eğitim Müdürlüğü- uygulama öğretmenleri arasında sıkı bir işbirliği ve koordinasyonun olması								
32. Öğretmen adayı/fakülte öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni/öğretmen adayları oranlarının uygun olması...								
33. Uygulama okullarının öğretmen adaylarına okul deneyimleri ve öğretmenlik uygulaması sırasında en iyi koşulları sağlamak üzere seçilmesi								
34. Fakültede ve okuldaki uygulama öğretmenleri tarafından öğrencilere öğrenmelerindeki ilerlemelerine yönelik düzenli geri bildirim verilmesi...								
35. Fakülte öğretim elemanının yanı sıra uygulama okullarında görevli uygulama öğretmenlerinin de öğrencilerin değerlendirilmesinde söz sahibi olması...								
5. TESİSLER, KÜTÜPHANE VE DONANIM								
36. Kütüphane erişim sisteminin (bilgisayarlar vb.) etkin olarak çalışması...								
37. Eğitimdeki güncel konularla ilgili materyallerin kütüphanede bulunması...								
38. Kütüphanenin mesai saatleri dışında da açık olması...								
39. Kütüphane içinde yeterli ve ucuz fotokopi olanağının olması...								
40. İnternet olanağının yeterli düzeyde olması...								
41. Öğrencilerin kütüphanedeki kaynaklara ulaşımının kolay olması...								
42. Derslik, bahçe ve diğer tesislerin bir kampüs havası vermesi...								
43. Akademik alanlar ve öğrenci işleri ile ilgili fiziksel kaynak planlamasının yapılması...								
44. Program derslerini etkin bir şekilde yürütmek için yeterli sayıda derslik olması...								
45. Kütüphanenin kullanımı konusunda öğrencilere etkin bir rehberlik hizmeti verilmesi								
46. Öğrencilerin kaynak kitapları, süreli yayınları ve diğer kütüphane materyallerini kullanmalarını...								
47. Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklerini gerçekleştirebilmek için fakülte tesislerinden yararlanabilmeleri...								
48. Öğrenme-öğretme ortamını etkileyen çevresel faktörlerin (ısı, ışık, havalandırma vb.) uygun olması...								
49. Olası tehlike, kaza, afet vb. olaylara karşı, eğitim-öğretim ortamını bozmayacak şekilde, gerekli önlemlerin alınmış olması								
50. Kütüphanedeki kitapların ve süreli yayınların sayısının programı desteklemeye yeterli olması...								
51. Öğrencilerin eğitim tesis ve donanımlarını kendi eğitsel amaçları doğrultusunda kullanabilmeleri...								
52. Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini ders materyali hazırlamak için kullanabilmeleri								
53. Öğretmen adaylarının kelime işlem, tablolama ve veri tabanı programlarını kullanabilmeleri...								
54. Öğretmen adaylarının kütüphanede ve internette kaynak seçimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları...								
55. Kütüphanenin talepleri düzenli olarak karşılayacak bir kitap ve süreli yayın ısmarlama sisteminin olması...								
56. Dersliklerdeki donanımın, farklı öğretim yöntemlerini uygulamak için değiştirilebilir (yeniden düzenlenebilir) nitelikte olması								

lütfen devam ediniz... ►

	Önem Derecesi			Uygulamada Durum			
	çok önemlidir	önemlidir.	önemli değildir.	sağlanmaktadır.	kısmen sağlanmaktadır.	sağlanamamakta dır	ADEK Çalışmaları sonrasında sağlanacaktır.
57. Öğretim elemanlarının yeterli sayıda çalışma odasına ve gerekli donanıma(bilgisayar, yazılım, telefon, faks vb.) sahip olmaları...							
58. Kütüphanede ve diğer bilgi kaynaklarına (yazılımlar, öğretim materyalleri, fiziki ortamın düzenlenmesi vb. için) gerekli ve yeterli mali desteğin verilmesi							
6. YÖNETİM							
59. Fakültenin vizyonunun yazılı olarak ortaya konmuş, açık ve anlaşılır olması...							
60. Fakültenin misyonunun yazılı olarak ortaya konmuş, açık ve anlaşılır olması...							
61. Fakülte düzeyinde etkin (çift yönlü, yatay ve dikey) bir iletişim ağının olması...							
62. Fakülte yönetim organlarının yasal düzenlemelere uygun olarak oluşturulmuş olması...							
63. Fakültede verilen desteğin üniversitenin en az diğer fakülteleri kadar olması...							
64. Fakültede düzenli bir bilgisayarla kayıt sisteminin bulunması...							
65. Fakülte yönetiminin fakülte içini ilgilendiren konularda insiyatif sahibi olması...							
66. Yönetimin yeterli sayı ve nitelikteki personeli fakülteye çekebilmesi ve tutabilmesi...							
67. Yönetim, öğretim elemanları ve öğrencilerin fakülte misyonu doğrultusunda çalışmaları...							
68. Fakülte lisans programlarının amaçları ve ders hedeflerinin fakülte vizyonu ile tutarlı olması...							
69. Öğretim elemanlarının kararlara katılımları için akademik kurullarda söz haklarının olması...							
70. Fakülte yöneticilerinin yönetim formasyonu ile ilgili hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları...							
71. Fakülte/üniversite araştırma fonunca, öğretmen eğitimi araştırmaları ve projelerine öncelik ve destek verilmesi...							
72. Yönetim ve öğretim elemanlarının kaynak yaratma konusunda enerjik ve yaratıcı olmalarının desteklenmesi...							
73. Fakültenin ulusal/uluslararası kurum ve kuruluşlarla ortak çalışmalarının (proje, öğrenci-öğretim üyesi değişimi vb.) olması.							
74. Fakültenin fiziki ve mali kaynaklarının fakültenin şimdiki ve gelecekteki eğitimel amaçlarını (misyonunu) gerçekleştirmesi için yeterli olması							
75. Fakültenin fiziksel imkânlarının yanısıra akademik programları da devamlı değerlendirilen ve izleyen, uzun vadeli bir planlama sürecinin olması...							
7. KALİTE GÜVENCESİ (KG)							
76. Fakültenin bir kalite güvence politikası ve buna bağlı uygulama yöntemlerinin olması...							
77. Tüm öğretim elemanları ve öğrencilerin bu politika ve uygulama yöntemlerinden haberdar olması...							
78. Öğretim elemanı ve öğrencilerin elde edilen kalite güvence bulgularına göreyönlendirilmeleri...							
79. Fakültenin kendisi ile ilgili her konuda (öğrenci sayısından verilen derslere, akademik takvimden mali denetim raporuna kadar) kaynaklarının öğrencilere vekamuoyuna açık olması							
80. Fakültenin kendisini (ADEK çalışma ekibi raporları, mezun izlemesi, öğrenci dersdeğerlendirilmesi, öğrencilerin yönetimde temsil edilmeleri, öğretim elemanlarının problem çözme oturumları yapmaları vb. yöntemler ile) düzenli ve sistemli olarak değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonuçlarını program geliştirmeye yansıtması...							

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim... ►