

**T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN AKREDİTASYON SÜRECİNE HAZIR  
OLMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ  
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**TEZ DANIŞMANI  
YRD. DOÇ. DR. SONER MEHMET ÖZDEMİR**

**HAZIRLAYAN  
LEYLA ERKUŞ**

**2009  
KIRIKKALE**

## ÖZET

Bu araştırma eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarını öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara'daki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin eğitim fakültelerinde görev yapan 161 öğretim elemanı oluşturmuştur.

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada veriler öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçekle elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliği içinse faktör analizi yapılmış ve yedi boyut ve 59 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenirliği için yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise 1. boyut .675, 2. boyut .811, 3. boyut .896, 4. boyut .651, 5. boyut .791, 6. boyut .787, 7. boyut .804 ve ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .945 olarak bulunmuştur. Uygulamaya hazır hale getirilen ölçek kişisel bilgiler, öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin genel görüşlerini belirlemeye ilişkin maddeler ve öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik üç bölümden oluşmuştur. Üçüncü bölümde bulunan maddeler beşli likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) aralıklarında düzenlenmiştir.

Analiz edilen verilerin yorumlanmasında frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (S) değerleri kullanılmıştır. Bunun yanında, öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemede, iki kategorili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla kategoriden oluşan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar genel olarak şunlardır:

1. Öğretim elemanlarının üçte ikisi üniversitelerinde akreditasyonla ilgili bir çalışma yapıldığını belirtirken, üçte biri akreditasyonla ilgili üniversitelerinde bir çalışmanın yapılmadığını ya da bu konuda bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, çok az sayıda öğretim elemanı, fakültelerinde yapılan akreditasyon çalışmalarına aktif biçimde katıldığını ve rol aldığını belirtmiştir.

2. Öğretim elemanlarının beşte üçü akreditasyon sürecinin fakültelerinde kalitenin artmasına katkı sağlayacağına inanmaktadırlar ve üçte ikisinden fazlası eğitim fakültesi programlarının akreditasyonu konusunda pek bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

3. Öğretim elemanlarının sadece üçte biri fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olduğunu ifade ederken, beşte biri hazır olmadığını ve beşte ikisi de kısmen hazır olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının beşte dördünden fazlası öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekli olduğuna inanmaktadırlar.

4. Öğretim elemanları genel olarak akreditasyon sürecinde fakültelerinin öğrenci boyutu yönünden akreditasyona hazır olduğunu düşünürlerken, öğretim elemanı boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyona hazır olması konusunda ise kararsız bir tutum sergilemektedirler. Ayrıca, öğretim elemanları fakültelerinin bazı yönlerden akreditasyona hazır olduğunu, bazı yönlerden ise hazır olmadığını belirtirken, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım boyutu, yönetim boyutu ve kalite güvencesi boyutu yönünden de fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olması bakımından kararsız bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

5. Çalışmada ayrıca, öğretim elemanlarının sadece tesisler, kütüphane ve donanım boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık çıkarken, diğer altı boyutta yer alan maddelere yönelik görüşleri ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermemektedir.

6. Araştırmada, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin olarak ODTÜ ile Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi

öğretim elemanları arasında, ODTÜ lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır. ODTÜ’de görev yapan öğretim elemanları, diğer iki üniversitedeki öğretim elemanlarına göre, fakültelerinin öğrenci, öğretim elemanı ve tesisler, kütüphane ve donanım ve yönetim boyutlarında akreditasyon sürecine daha hazır olduklarını düşünmektedirler.

7. Öğretim elemanlarının ölçüğün tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutuna ilişkin görüşleri unvanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, diğer altı boyutta ise anlamlı düzeyde farklılık yaratacak bir değer bulunmamıştır.

8. Çalışmada, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri arasında, idari görevlerinin olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık çıkmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Akreditasyon, eğitim fakülteleri, öğretim elemanları

## ABSTRACT

This research was conducted to find out whether the Faculties of Education are ready for accreditation process according to the views of academics in Faculties of Education. The population of the research consisted of the academics who work in Faculties of Education in state universities in Ankara. 161 academics who work in Faculties of Education in Middle East Technical University, Ankara University and Gazi University constituted the sample of the study.

In this study, which was carried out in the survey model, data were collected through a Likert-type scale developed by the researcher, which was intended for determining the academics' point of view about whether the Faculties of Education are ready for accreditation process or not. While developing the scale, expert opinions were taken for content validity, factor analysis was applied for construct validity and as a result a seven-dimensional scale with 59 items was formed. Cronbach Alfa reliability co-efficiencies were to be found .675 for the first dimension, .811 for the second dimension, .896 for the third dimension, .651 for the fourth dimension, .791 for the fifth dimension, .787 for the sixth dimension, .804 for the seventh dimension and .945 for the whole scale. The scale consisted of three sections aimed at determining: personal information, general views of academics about accreditation and the academics' points of view about whether the Faculties of Education are ready for accreditation process or not. The items in the third section were prepared in the 5-choice Likert-type scale, ranging from strongly disagree to strongly agree.

In analyzing the data, frequency (f), percentage (p), mean(X) and standard deviation (S) were used. In addition, in order to determine if there was a significant difference among the views of academics, independent samples t-test was implemented in two-category comparisons and ANOVA was applied in three or more-category comparisons.

Here are the general findings of the study:

1. While the two out of three of the whole academics reported that a study related to accreditation was carried out in their university, one out of five of all stated that no study related to accreditation was carried out in their university or they had no idea about it. Furthermore, very few academics reported that they participated actively in the study related to accreditation.

2. Three out of five of the academics believed that accreditation process would contribute to increase the quality in their faculties and more than two out of three of the teaching staff at universities stated that they didn't have much knowledge about accreditation process of programs in Faculties of Education.

3. While only three out of five of academic staff thought that their faculties are ready for accreditation process, one out of five thought that their faculties are partially ready for accreditation process. Nevertheless, four out of five of the academics believed that accreditation is necessary for teacher education.

4. While the academics thought that their faculties are ready for accreditation in terms of 'student' aspect, they stated that they are undecided if their faculties are ready or not in terms of 'the academics' aspect. Furthermore, they stated that in terms of 'faculty' dimension, their faculties are prepared for accreditation process regarding some aspects, but not ready regarding other aspects. It was also found that the teaching staffs at universities were hesitant whether their faculties are ready for accreditation or not in terms of faculty-school cooperation, facilities, library and equipment, administration and quality assurance sub-dimensions.

5. In the study, while there was a significant difference in the opinions of the academics related to facilities, library and equipment dimension in terms of gender, there was no significant difference in the opinions of the academics related to the items in other six sub-dimensions in terms of gender.

6. Significant difference was found among the opinions of academics working in METU, Gazi and Ankara Universities about whether their faculties are prepared for accreditation and this difference in the views was in favor of METU. The teaching staffs in METU thought that their faculty is more prepared for accreditation process in terms of student, academic staff and facilities, library and equipment aspects.

7. While the titles of the academics had a significant effect over the academics' views related to 'facilities, library and equipment' sub-dimension of the scale, they had no significant effect over the academics' views related to other six sub-dimension.

8. No significant differences were found between the academics' views related to their faculties being ready for accreditation regarding having an administrative position or not.

Key Words: Accreditation, Faculties of Education, academics

## **KİŞİSEL KABUL**

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Oluşları Konusundaki Görüşleri” adlı çalışmamı, ilmi ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterdiklerimden ibaret olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

**Leyla ERKUŞ**



## ÖN SÖZ

Son yıllarda dünyada yükseköğretimde kalite ve yeniden yapılanma konusunda çeşitli arayışlar içine girilmiştir. Ülkemizde de 1998 yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tarafından eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Temel amacı ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek olan bu yapılanma çerçevesinde bir dizi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bir kalite değerlendirme sistemi olarak akreditasyon, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma programının son aşaması olarak öngörülmüştür. Bu önemli etkinliğin ilk safhasında YÖK bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi üyelerinin İngiltere ve ABD'deki öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemini daha yakından tanımaları amacıyla adı geçen ülkelere 26 Mayıs – 5 Haziran 1998 tarihleri arasında bir çalışma ziyareti düzenlenmiş ve bir rapor hazırlanmıştır. Bu çalışma ışığında Türk Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Sistemi hazırlanmıştır.

Bu araştırmada, Ankara ilindeki üç üniversitenin eğitim fakültelerindeki öğretim elamanlarının akreditasyon algıları ile cinsiyet, görev yaptığı üniversite, unvan ve yönetim görevi olup olmadığı değişkenleri arasında ilişki olup olmadığı, öğretim elamanları görüşleri incelenerek eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olup olmadığını ortaya konması amaçlanmıştır.

Katılımları ile araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlayan öğretim elemanlarına, araştırmanın her aşamasında destek ve yardımlarıyla rehberliğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR'e, teşekkürlerimi sunarım. Gösterdiği sabır ve verdiği destek ve hizmetlerden dolayı sevgili anneme minnettarım.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	IV
KİŞİSEL KABUL.....	VII
ÖN SÖZ.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	IX
KISALTMALAR.....	XIV
TABLOLAR DİZİNİ.....	XV
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XVII
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>1.GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem durumu.....	1
1.2.Problem cümlesi.....	5
1.3.Alt problemler.....	5
1.4.Araştırmanın amacı.....	5
1.5.Araştırmanın önemi.....	6
1.6.Sayıtlılar.....	7
1.7.Sınırlılıklar.....	7
1.8.Tanımlar.....	7
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>9</b>
<b>2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>9</b>
2.1.Akreditasyon.....	9
2.2.Tarihi gelişimi.....	14
2.3.Akreditasyonun amacı.....	16
2.4.Akreditasyonun faydaları.....	18
2.5. Akreditasyon türleri.....	20
2.6. Akreditasyon kuruluşları.....	22
2.7.Akreditasyon süreci.....	27
2.8.Özdeğerlendirme.....	28

2.9.ABD'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Uygulamaları . . . . .	31
2.9.1.New England Association Of Schools And Colleges (New England Okullar Ve Üniversiteler Birliği) Akreditasyon Sistemi. . . . .	31
2.9.1.1.New England Okullar Ve Üniversiteler Birliği Standartları . . . . .	31
2.9.2.National Council For Accreditation Of Teacher Education -NCATE (Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi) AkreditasyonUygulaması. . . . .	32
2.9.2.1.İlk Başvuru. . . . .	34
2.9.2.2.Akreditasyon Yenileme. . . . .	36
2.9.2.3.NCATE Standartları. . . . .	39
2.9.2.4.NCATE 2000 (Performansa Dayalı) Standartları. . . . .	40
2.9.2.5.NCATE ziyaretinde gösterilmesi tavsiye edilen dokümanlar. . . . .	45
2.9.3.Teacher Education Accreditation Council - TEAC - (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi) Akreditasyon Sistemi. . . . .	50
2.9.3.1.TEAC Akreditasyonunun Prensipleri. . . . .	51
2.9.3.2.Akreditasyon Kararları . . . . .	53
2.9.3.3.TEAC'a Yöneltilen Eleştiriler Ve TEAC-NCATE Karşılaştırması. . . . .	53
2.10.İngiltere'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon. . . . .	54
2.10.1.Öğretmen yetiştiren fakültelerin akreditasyonu ve deakreditasyonu. . . . .	57
2.10.2.Fakültelerin Eğitimde Standartlar Bürosu Tarafından Denetlemesi . . . . .	58
2.11.Avustralya'da Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon. . . . .	59
2.11.1.Akreditasyonunun Amacı. . . . .	60
2.11.2.Akreditasyon İlkeleri. . . . .	60
2.11.3.Akreditasyon Kararı Ne Olacak . . . . .	61
2.11.4.Akreditasyon Süreci Neyi İçerir. . . . .	61
2.11.5.Akreditasyon Standartları . . . . .	61
2.12.Türkiye'de Yükseköğretimde Akreditasyon. . . . .	65
2.12.1. Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon. . . . .	68
2.12.1.1.Yök Akreditasyon Sistemi Standartları. . . . .	72
2.12.1.2.Ziyaret Ekibi. . . . .	73
2.12.1.3.Özdeğerlendirme . . . . .	76

2.12.1.4.Ziyaret( ve rapor) . . . . .	76
2.12.1.5.Akreditasyon kararı . . . . .	77
<b>BÖLÜM III</b> . . . . .	<b>81</b>
<b>3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> . . . . .	<b>81</b>
<b>BÖLÜM IV</b> . . . . .	<b>85</b>
<b>4.YÖNTEM</b> . . . . .	<b>85</b>
4.1.Araştırma Modeli. . . . .	85
4.2.Evren ve Örneklem . . . . .	85
4.3.Veritoplama Aracı. . . . .	87
4.3.1.Geçerlik Çalışmaları. . . . .	88
4.3.2.Güvenirlik Çalışmaları. . . . .	89
4.4.Veilerin Analizi ve Yorumlanması. . . . .	90
<b>BÖLÜM V</b> . . . . .	<b>91</b>
<b>5.BULGULAR</b> . . . . .	<b>91</b>
5.1.Öğretim Elemanlarının Akreditasyonla İlgili Genel Görüşleri.. . . . .	91
5.2.“Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri Nasıldır?” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular . . . . .	96
5.2.1.Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Öğrenci Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular . . . . .	96
5.2.2. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Öğretim Elemanı Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular . . . . .	97
5.2.3.Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Fakülte Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular . . . . .	99
5.2.4.Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Fakülte-Okul İşbirliği Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular . . . . .	100
5.2.5.Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Tesisler, Kütüphane ve Donanım Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular. . . . .	101

5.2.6.Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Yönetim Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular . . . . .	102
5.2.7.Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Kalite Güvence Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular . . . . .	103
5.3.Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular. . . . .	104
5.3.1.Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine Fakültelerinin Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular . . . . .	104
5.3.2.Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşleri görev yaptıkları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular . . . . .	106
5.3.3.Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine Fakültelerinin Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri Unvanlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular . . . . .	107
5.3.4.Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine Fakültelerinin Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri İdari Görevi Olup Olmama Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular . . . . .	108
<b>BÖLÜM VI. . . . .</b>	<b>110</b>
<b>6.SONUÇ VE ÖNERİLER. . . . .</b>	<b>110</b>
6.1.SONUÇ. . . . .	110
6.2.ÖNERİLER. . . . .	117
KAYNAKLAR. . . . .	119
EKLER. . . . .	129
ÖZGEÇMİŞ . . . . .	146

## KISALTMALAR

<b>NCATE</b>	: Öğretmen Eğitimi Akreditasyonunda Ulusal Konseyi
<b>BOE</b>	: İnceleme Kurulu
<b>CHEA</b>	: Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi
<b>AACTE</b>	: Amerikan Öğretmen Eğitimi Üniversiteler Birliği
<b>NEASC</b>	: New England (Bölgesi) Okullar ve Üniversiteler Birliği
<b>ABET</b>	: Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu
<b>TEAC</b>	: Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi
<b>NBPTS</b>	: Profesyonel öğretim Standartları Ulusal Komisyonu
<b>ENQA</b>	: Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvence Birliği
<b>TTA</b>	: Öğretmen Yetiştirme Bürosu
<b>CATE</b>	: Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi ÖEAK
<b>OFSTED</b>	: Eğitimde Standartlar Burosu
<b>HEQC</b>	: Yüksek Öğretim Kalite Konseyi
<b>TÜRKAK</b>	: Türk Akreditasyon Kurumu
<b>YÖDEK</b>	: Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
<b>MÜDEK</b>	: Mühendislik Değerlendirme Kurulu

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Eğitimde Kalite Çevrimi. . . . .	13
<b>Tablo 2.</b> İki Tür Akreditasyonun Özellikleri. . . . .	21
<b>Tablo 3.</b> İlk Akreditasyon Süreci. . . . .	37
<b>Tablo 4.</b> Akreditasyon Yenileme Süreci. . . . .	38
<b>Tablo 5.</b> Standart 1 Adayın Bilgi, Beceri ve Eğilimlerine Dair Standartlar. . . . .	44
<b>Tablo 6.</b> NCATE ve TEAC'ın Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Süreçlerinin Karşılaştırması. . . . .	130
<b>Tablo 7.</b> Öğretmen Yetiştiren Fakültelerin Denetlenmesi Sürecinde Dikkate Alınan Beş Boyut. . . . .	58
<b>Tablo 8.</b> YÖK Akreditasyon Sistemi Süreci . . . . .	71
<b>Tablo 9.</b> Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Standartları (YÖK, 1999) . . . . .	74
<b>Tablo 10.</b> Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgileri. . . . .	87
<b>Tablo 11.</b> Öğretim Elemanlarının Üniversitelerinde Akreditasyonla İlgili Bir Çalışma Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Görüşleri. . . . .	91
<b>Tablo 12.</b> Öğretim Elemanlarının Fakültenin Akreditasyonu İçin Kendilerinden Görüş Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri. . . . .	92
<b>Tablo 13.</b> Öğretim Elemanlarının Fakültelerinin Akreditasyon Sürecinde (Eğer Akreditasyon Çalışması Yapılıyorsa) Aktif Rol Alma Durumuna İlişkin Görüşleri. . . . .	92
<b>Tablo 14.</b> Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Çalışmalarının Fakültelerinde Kaliteyi Artıracağına İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Görüşleri. . . . .	93
<b>Tablo 15.</b> Öğretim Üyelerinin Üniversitelerinde Akreditasyon İle İlgili Bilgilendirici Bir Seminer Veya Toplantı Düzenlenip Düzenlenmediğine İlişkin Görüşleri. . . . .	93
<b>Tablo 16.</b> Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Fakülte Programının Nasıl Akredite Edileceği Hakkında Bilgi Sahip Olup Olmadıklarına Yönelik Görüşleri. . . . .	94
<b>Tablo 17.</b> Öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyona hazır olma durumuna ilişkin görüşleri. . . . .	94

<b>Tablo18.</b> Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyonun Gerekliliğine İlişkin Görüşleri. . . . .	95
<b>Tablo 19.</b> Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Öğrenci Boyutu İle İlgili Görüşleri. . . . .	96
<b>Tablo 20.</b> Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Öğretim Elemanı Boyutu İle İlgili Görüşleri. . . . .	97
<b>Tablo 21.</b> Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Fakülte Boyutu İle İlgili Görüşleri. . . . .	99
<b>Tablo 22.</b> Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Fakülte-Okul İşbirliği Boyutu İle İlgili Görüşleri. . . . .	100
<b>Tablo 23.</b> Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Tesisler, Kütüphane ve Donanım Boyutu İle İlgili Görüşleri. . . . .	101
<b>Tablo 24.</b> Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Yönetim Boyutu İle İlgili Görüşleri. . . . .	102
<b>Tablo25.</b> Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Kalite Güvence Boyutu İle İlgili Görüşleri. . . . .	103
<b>Tablo 26.</b> Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları. . . . .	104
<b>Tablo 27.</b> Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin üniversiteye göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları. . . . .	106
<b>Tablo 28.</b> Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin unvanlarına göre farklılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları. . . . .	107
<b>Tablo 29.</b> Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin idari görevi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları. . . . .	108



## GARAFİKLER LİSTESİ

<b>Grafik 1.</b> .NCATE sistemindeki toplam kurum sayısı (1999–2007).....	48
---	----

# BÖLÜM I

## 1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, kapsam sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Günümüzde gelişen uluslararası rekabet, iş ve yönetim anlayışı, kurumları mükemmeli aramaya yöneltmiş ve kalite kavramının dünyada değişen dinamikler çerçevesinde giderek ön plana çıkan kavramlardan biri haline getirmiştir. Klasik anlamda sanayideki kaliteden, bugün kamu idarelerinde, sivil toplumda ve günlük hayatın her alanındaki uygulamalarda kaliteye geçilmiştir. Kalite, artık modern toplum olmanın bir göstergesi haline gelmiştir (Kuş, 1999:1).

Son zamanlarda kalite geliştirme anlayışı diğer sektörlerde olduğu kadar eğitim sektöründe de yaygınlaşmaktadır. “İnsana yapılan yatırım en kârlı yatırımdır” düşüncesiyle eğitim ve öğretim etkinliklerinde de kalite önemli hale gelmiştir. Kalite kavramının anlaşılmasıyla birlikte, işverenler kaliteli üniversitelerden mezun olan eleman seçmek; buna bağlı olarak veliler de, çocukları için kaliteli üniversite seçmek durumuna gelmişlerdir. Üniversitelerin ülke çapında yayılması ve vakıf üniversitelerinin sayısının artması üniversiteleri kalite konusunda duyarlı olmaya zorlamaktadır (Türker, 2003:).

Dünyanın değişim çehresi, yükseköğretime de büyük önem verildiğini ve verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Üniversiteler, yüksek düzeyde eğitim öğretim yapan, elit kadrolar yetiştiren, bilimsel ve teknolojik araştırmalar yapan kuruluşlardır. Günümüzde toplumların üstünlükleri bilim ve teknolojiye ulaştıkları düzeyle ölçülmektedir. Daha açık bir ifade ile devletlerin gücü, bilimde kaydettikleri mesafe ile doğru orantılıdır. Bu noktada bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma, çağımızın en önemli silahı haline gelmiştir (Korkmaz, 2000:45).

Şen'in (1999) de belirttiği gibi eğer "kalite"yi ferdi ve kurumsal bir yaşam tarzı olarak görmek; yani kendi hayatımızın her parçasında ve kuruluşlarımızın bütününde israfı önleyerek verimliliği azami düzeye çıkarmak ve ülke olarak topyekûn bir seferberlik başlatmayı düşünüyorsak, işe eğitimden başlamalıyız. Yalnız bugünü değil yarını da mükemmelleştirmek için her alandaki eğitim kalitesini arttırmak gerekir.

Eğitimde de özellikle yükseköğretimde, kalite geliştirmenin en önemli araçlarından birisi günümüzde akreditasyon uygulamalarıdır. Yaygın olarak kullanılan ancak çok fazla bilinmeyen akreditasyon süreci özellikle lisans ve lisansüstü eğitim ve öğretim sunan üniversitelerde dikkatle ele alınması gereken bir olgudur. Buradan hareketle, akreditasyonun öneminin yararlarının ve özelliklerinin akademik çalışmalarda incelenmesi hem kaliteli eğitim ve öğretim açısından hem de ülkenin eğitim kalitesine verdiği önemin göstergesi olması açısından yararlı olacaktır (Günlü, 2000:9-10).

Adelman'a (1994) göre akreditasyon, bir kurum veya programın önceden belirlenmiş kriter ve standartlara uyup uymadığını belirleme sürecidir. Topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir. Günçer (1999) ise Akreditasyonun "standard" sözcüğünden bağımsız düşünülemediğini ve standardın, kriterleri belirleme; kalitenin ise amaca uygunluğunu ifade ettiğini belirtmektedir. Akreditasyon ise belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliğinin saptanması olarak tanımlanabilir. Buna göre kalite standartları, akreditasyonun temelini oluşturur. Kalite standartları, uygulanacak eğitim programlarının gereklerini ortaya koyar ve öngörülen niteliğe ulaşılması için programların geliştirilmesinde nelerin yapılması gerektiğini belirler. Kalite standartları, konu alanı uzmanlarının görüşlerine, araştırmalara ve deneyimlere göre belirlenir (Günçer, 1999). Akreditasyon uygulamaları çeşitli kamu ve özel kurumlarda son yıllarda oldukça üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Yükseköğretimde de çeşitli fakültelerde (mimarlık ve mühendislik fakülteleri başta olmak üzere) kaliteyi geliştirme bağlamında akreditasyon çalışmaları yapılmaya başlanmıştır.

Akreditasyon, girdilerle, yani öğrenci seçimi, öğretim elemanlarının özellikleri, akademik ve fiziki altyapı (kütüphane, sınıf, bilgisayar laboratuvarı vb.) üzerine odaklanmaktadır. Akreditasyonda, akredite eden kurum standartları oluşturmakta ve akredite edilecek olan kurumun bu standartları en azından minimum düzeyde sağladığını onaylamaktadır (Gencel, 200:194).

Yüksek öğretimde akreditasyon uygulamaları, öğretmen adayı yetiştiren eğitim fakültelerini de verdikleri hizmetin kalite güvencesi konusunda çalışmalar yapmaya itmiştir. Akreditasyon ve standartlar konusu son zamanlarda öğretmen eğitiminde de çok tartışılan bir konu durumuna gelmiştir. Bu trendin etkisiyle öğretmen eğitiminde kalite ve standart çalışmaları başlatılmıştır (Erişti, 2004:28). Öğretmen yetiştiren kurumlar da kendi kalite ve verimliliklerini belirlemek ve artırmak için öğretmen niteliklerini belirleyen kalite standartlarını ortaya koymuştur (Basinger, 2000:12). Öğretmen eğitiminde standartlar, öğretmen eğitimi programlarında belli bir zaman içerisinde öğretmen adaylarının ne bilmeleri ve ne yapmaları gerektiğini tanımlar. Öğretmen eğitiminde kaliteyi; öğretmen adayının kalitesi, eğitim programının kalitesi, alt yapı ve donanım kalitesi ve yönetim kalitesi belirler (Adıgüzel, 2005). Öğretmenlere kazandırılacak niteliklere ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların standartlara uygunluğunun akredite edilmesi durumunda istenilen değişim, gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak öğretmenler yetiştirilebilir. Buna göre öğretmen yetiştiren kurumların akredite edilmesi için tasarlanmış bir sistemde kalite standartları, öğretmen yetiştirme programlarının kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmesi için hangi öğelerin programda bulunması gerektiğini gösterir (Günçer, 1999).

Tüm toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlik mesleği, öğretmenin önemi, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin rolleri güncelliğini koruyan konu ve kavramdır. Bu sebeple üniversitelerdeki kalite çalışmaları öğretmen eğitimi veren eğitim fakültelerini de içine alacak şekilde yürütülmelidir. Son 10 yılda ABD başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülke, öğretmenliği ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden sorgulamaya başlamış, reform hamlelerine girmiştir. Bu gündemin temel gerekçesi, 21. yüzyılda öğretmenliğin giderek öneminin artmasıdır (Başkan, 2001:16).

ABD ve Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştiren eğitim fakülte ve okullarda kalite ve akreditasyon çalışmaları yıllardır yapılmaktadır. İngiltere'de devlet yasama kurulları ve yetkilileri, yüksek nitelikli öğretmen eğitim programlarına giriş için tüm öğrencilerin eşit şansa sahip olmalarını sağlamak amacıyla asgarî düzeyde öğretmen adaylarının ne bilmeleri ve ne yapmaları gerektiğini ve öğretmen adaylarından beklentilerini standartlarla belirler. Böylece İngiltere'de öğretmen yetiştiren kolej, eğitim fakülteleri vb. kurumlar, mezunlarına alanlarına ilişkin gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak, mezunların da bir öğretmen olarak bu bilgi ve becerileri okullarda öğrencilerine öğretmede standartlar düzeyinde olmalarını sağlar ve ayrıca öğretmen yetiştiren kolej ve üniversitelerin akredite etme işlemini de yapar (TDA, 2007). ABD'de ise NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) Öğretmen Eğitimi Akreditasyonunda Ulusal Konsey tarafından üniversitelerin öğretmen yetiştirme program ve okulları akredite edilmektedir. Stanford, California, Colorado, India, Capital Üniversitelerin ve daha birçok üniversitenin öğretmen yetiştirme programları NCATE tarafından akredite edilmiştir (NCATE Handbook, t.y).

İngiltere ve ABD'de olduğu gibi ülkemizde de, diğer alanlarda olduğu gibi öğretmen eğitiminde de standartların belirlenmesi son zamanlarda üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Günçer, 1999). Son birkaç yıl içinde özellikle yükseköğretimde niteliğin artırılması yönünde ulusal ve uluslar arası kalite standartlarına ulaşma bağlamında eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlik programlarının ve öğretmen adaylarının niteliğini belirleme ve geliştirme üzerinde odaklanmaktadır. Bu bilinçle, öğretmen eğitimin yapıldığı eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmenler yetiştirmesi için sahip olması gereken asgari standartların belirlenmesi için çalışmalar yapılmıştır. 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren YÖK Başkanlığı tarafından eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma çalışmaları başlatılmıştır. YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında düzenlenen yeniden yapılandırma etkinliklerin en sonucusu öğretmen eğitiminde akreditasyon sisteminin oluşturulmasıdır. YÖK bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi üyelerinin İngiltere ve ABD'deki öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemini incelemek için bir çalışma ziyareti düzenlenmiştir. İnceleme sonunda hazırlanan raporda bir kalite değerlendirme veya akreditasyon sisteminin oluşturulması önerilmiştir.

Bu bilinçle, öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması, eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amacıyla Türk öğretmen eğitiminde akreditasyon modeli oluşturulmuştur (YÖK, 1999).

Ancak, daha sonra bu çalışmaların sürekliliği sağlanamamış ve askıya alınmıştır. Şunu da vurgulamak gerekir ki önemli olan kuramsal çalışmalar değil uygulamalardır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elamanlarının, fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

## **1.3. Alt Problemler**

1. Eğitim fakültesi öğretim elamanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elamanlarının görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim elemanlarının görüşleri görev yaptıkları üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretim elemanlarının görüşleri unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretim elemanlarının görüşleri idari görevi olup olmaması durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarını öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırma öğretmen eğitiminde akreditasyon üzerine yapılacak olan gelecek çalışmalara

kolaylık sağlayacağı umut edilerek, öğretmen eğitiminden sorumlu kurumlara katkıda bulunacak bir çalışma olması düşünülmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Gelişmiş ülkelerin refah düzeyine yetişmemiz için ve toplum olarak her alanda ilerleyebilmek için ilk şartın okullarda nitelikli bir eğitim vermek olduğu bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi için, okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okulların başarı grafiği de nitelikli öğretmenler olmadan yükseltilemez. Öğretmenler de öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirildikleri için bu kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de birtakım standartların olmasına bağlıdır. Gerekli standartları sağlamak için eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu yapılanmanın temel amacı ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek ve bu yeni yapılanmayı etkin ve kalıcı kılmak amacıyla bir dizi etkinlikler gerçekleştirmektir. Bu anlamda yapılan çalışmaların en sonuncusu öğretmen eğitiminde akreditasyon sisteminin oluşturulmasıdır

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumları konusundaki görüşlerinin ortaya konmasıyla ülkemizdeki mevcut öğretmen eğitiminin akreditasyona ne kadar hazır olduğuna dair fikirler vereceği umulmaktadır. Ayrıca, eğitim fakültelerinin ulusal ve uluslar arası kalite standartlarına uygun olup olmadığının saptanması nitelikli öğretmen yetiştirip yetiştirmediği konusunda bilgi vereceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları ile eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarına yönelik görüşleri doğrultusunda akreditasyon süreci boyunca yaşanabilecek sorunların önceden tespit edilebilmesi ve çözüm önerileri geliştirilebilmesine hizmet edeceği umulmaktadır.

## 1.6. Sayılılar

- 1) Örneklem grubuna giren öğretim elemanlarının evreni temsil ettiği
- 2) Ölçme aracıdaki maddelere verilen cevapların öğretim elemanlarının gerçek görüşlerini yansıttığı
- 3) Ölçme aracına cevap veren öğretim elemanların samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

## 1.7. Sınırlılıklar

Araştırma Ankara'daki devlet üniversiteleri olan ODTÜ, Ankara ve Gazi Üniversitelerinin eğitim fakültelerinin öğretim elemanları ile sınırlı tutulmuştur. Hacettepe üniversitesi de devlet üniversitesi olmasına, ölçeğin uygulanması amacıyla bu üniversiteye de resmi izin için başvurulmuş ve üniversiteden de izin için onay çıkmış olmasına rağmen bu üniversitede uygulama yapılamamıştır. Ölçme aracının üniversitelerin her birinde uygulanması sürecinde, öğretim elemanlarına ulaşmada ve ölçme araçlarının geri dönmesinde güçlükler yaşanması ve zaman yönünden yaşanan sorunlar nedeniyle; Hacettepe Üniversitesinde uygulama yapılamamıştır. Araştırma, ölçme aracının uygulandığı 2007–2008 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma çalışma grubunun görüşleri ile sınırlıdır. Çalışma, öğretim elemanlarının görüşlerine göre akreditasyon sürecine eğitim fakültelerinin ne kadar hazır olduğunu belirlemek için geliştirilen veri toplama aracıyla sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

Çalışmanın bu bölümünde çalışma sırasında sıklıkla kullanılan bazı kavramların ne anlamda kullanıldığı üzerinde durulmuştur.

**Akreditasyon (Accreditation):** Belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğin saptanması sürecidir (YÖK, 1999).



**Belgelendirme ( Certification):** Kurumların, konu ile ilgili bir birlik ya da ajans tarafından yeterliklere uygunluğu durumunda bu birlik ya da ajans tarafından yetkinliğinin onaylanmasıdır (Aktan ve Gencel, 2007).

**Öğretmen Adayı (Teacher Candidate):** Öğretmen yetiştirme programına kayıtlı son sınıf öğrencileri (NCATE Handbook, t.y).

**Standart:** Standart, bir otorite, gelenek veya ortak anlayış tarafından belirlenmiş ve takip edilmesi gereken bir model veya örnek olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu).

**Kalite Güvencesi:** Kalite güvencesi, bir ürün veya hizmetin kalite konusunda belirtilmiş gerekleri yerine getirmesi için uygulanan planlı ve sistematik etkinlikler bütünüdür (NCATE, 2007).

**Saha Ziyareti:** Akreditasyon kuruluşunun ziyaret ekibinin akredite edilmek isteyen kuruma değerlendirme amacıyla yaptığı ziyaret (NCATE Handbook, t.y).

**Ziyaret Ekibi:** Saha ziyaretini gerçekleştirerek ilgili kuruluşun akreditasyon standartlarını ne ölçüde karşıladığını belirleyen ekip (NCATE Handbook, t.y).

**Değerlendirme Raporu:** Ziyaret Ekibinin saha ziyareti sonrasında değerlendirdikleri kurumla ilgili hazırladıkları rapor (NCATE Handbook, t.y).

**Akreditasyon Kararı:** Akreditasyon kuruluşunun değerlendirmesi sonrasında akreditasyon konusunda verdiği, olumlu veya olumsuz, karar (NCATE Handbook, t.y).

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde akreditasyon olgusu anlatılmış, akreditasyonun amacı, faydaları ve türleri belirtilerek ABD'de, İngiltere'de, Avustralya'da ve ülkemizde öğretmen eğitiminde akreditasyonun nasıl gerçekleştirildiği sunulmuştur.

#### 2.1. AKREDİTASYON

Akreditasyon, Latince “ad” (birisine) ve “credere” (güvenmek) sözcüklerinden türetilmiş bir sözcüktür. Güvenilir, inanılır olduğunu belirtme, güvenilir olmanın izlenmesi, yine Fransızca "accréditer = akredite" kelimesi ile ifade edilir (TÜBİTAK, 2006).

Akreditasyon birçok ülkede ve birçok sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir. 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 düşünülmelidir (YÖK, 1999a ).

Ayrıca, akreditasyon bir yandan tüketici (müşteri) güvencesi yaratarak kamuya hizmet ederken, diğer yandan akredite edilen kurum veya programlara bir meslektaş yaklaşımı ile program ve kurumların iyileştirilmesini teşvik ederek, bu fonksiyonu yerine getiren bir süreçtir (Glidden, 1998).

Başka bir açıdan ise akreditasyon belgelendirme kuruluşlarının, teknolojik endüstriyel sektör içinde ürün, kalite sistemleri veya personel belgelendirilmesi için

iddia ettikleri yeterli teknik kapasiteye sahip olup olmadıklarının değerlendirilmesi ve onaylanması işidir (Eren, 1995:181).

Kells'e (1988:9) göre akreditasyon, kurum veya programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini önceden belirlenen standartlara göre bir gönüllü ve resmi olmayan akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme sürecidir. Akredite olmak ise, yetkili bir kuruluş tarafından, kabul edilmiş kalite standartlarına uygun ve dönemsel olarak yapılan akademik değerlendirmeler sonucunda bir bölümün / programın kalitesi hakkında resmen yapılan yetkin kılma beyanını almak demektir.

Eğitimde akreditasyon ise, akademik gelişme ve toplumsal sorumluluğun yerine getirilmesi için, özdeğerlendirme ve meslektaşlardan oluşan bir ekibin değerlendirmesinde oluşan meslektaşların kontrolünü amaçlayan bir süreçtir (CHEA, 1999).

Eğitim camiasına, kamuoyuna ve diğer kişi veya örgütlere, bir kurumun veya programı açıkça tanımlanmış ve eğitimsel olarak uygun amaçları olduğunu, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak şartları yarattığını, o söz konusu amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini ve bu başarıyı devam ettirmesinin beklenebileceği güvencesini vermektir (NEASC, 1998:8).

Öğrencilerin öğrenmesine ve eğitimine odaklanan eğitim kurumları, bu işlevlerini yerine getirirken kalite güvencesini sağlamak için genellikle eğitim kuruluşunun akreditasyonu ya da çıktılarının (ürünlerin) değerlendirilmesi yaklaşımını kullanırlar (Peker, 1996:25). Yani, akreditasyon sadece bir hesap verme veya kurumların sorumluluklarını yerine getirdiklerini gösterme aracı değil, aynı zamanda kalite güvence, gelişim aracıdır (NEASC, 1998:27).

Günümüzde mal ve hizmetlerde kaliteyi güvence altına almaya yönelik uygunluk değerlendirmeleri “*standardizasyon*”, (*standardization*), “*belgelendirme*” (*certification*) ya da “*akreditasyon*” (*accreditation*) olarak adlandırılmaktadır. Belirttiğimiz bu kalite güvence uygulamaları sadece ticari mal ve hizmetler için değil, onun dışında pek çok alanda ve pek çok hizmet için de giderek yaygınlaşmaktadır. Globalleşen dünyada giderek kamusal alandan çıkarak özel bir mal hüviyetini kazanmaya başlayan yüksek öğretim hizmetlerinde de akreditasyon uygulamaları önem kazanmıştır (Aktan ve Gencel, 2007:1).

Akreditasyon, yüksek öğretim kurumlarının ve/veya programlarının performans standartları yönünden kendi kendilerini değerlendirmelerine ve aynı zamanda yetkili akreditasyon kuruluşlarınca dış değerlendirme yapılmasına imkân veren bir sistemdir (Aktan ve Gencel, 2007:2). Bir başka ifadeyle, yüksek öğretimde akreditasyon, akademik kalitenin iyileştirilmesi, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun aracıdır.

Farklı akreditasyon tanımlarındaki ortak noktalar şunlardır (Kısakürek, 2007:9):

- Akreditasyon kurum ya da programın kalitesi ile ilişkilidir.
- Kesin olarak önceden belirlenmiş süreçlerin işletilmesi söz konusudur.
- Kalite temini ile akreditasyon yakından ilgilidir.

Akreditasyon, bir defaya mahsus yapılan bir işlem değildir, tam aksine uzun dönemlidir ve periyodik iç ve dış değerlendirmelere dayanır. Akreditasyon kamusal otoritelerce belirlenen düzenlemelerin aksine hükümet-dışı kontrol mekanizmasının geçerli olduğu bir kendi kendine düzenleme (self-regulation) sürecidir. Akreditasyon, bir kurumun belirli standartları karşılaması ve bunları tutarlı bir şekilde sürdürmesidir. Akreditasyon, yapılması gönüllü (isteğe bağlı) bir işlemdir, dışarıdan kamusal otoritelerden bu sürece dâhil olunması yönünde bir baskı ya da zorlama söz konusu değildir (Garten, 1994:57).

1900 yılların başlarında ilk defa ABD’de ortaya konan akreditasyon sistemi daha sonra genellikle İngiltere gibi Anglosakson ülkelerinde uygulamaya

başlanmıştır. Kıta Avrupa'sında önceleri benimsenmeyen yüksek öğretimin akreditasyonu Avrupa Birliği ile birlikte, ülkelerin gündemine girmiş ve devlet denetimine seçenek olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (TÜBA-TÜBİTAK-TTGV, 1997).

Akreditasyonun ABD'de ortaya çıkmasının nedeni olarak ise şu söylenebilir. ABD'de, ülke çapında lise ve sonrası eğitim kurumlarının üzerinde yetkili olan merkezi bir otorite veya federal bakanlık yoktur. Eyaletler eğitim kurumları üzerinde farklı oranlarda kontroller uygulamaktadır, ancak, genelde, yüksek öğretim kurumlarına daha fazla bağımsızlık tanınmaktadır. Sonuç olarak Amerikan Eğitim Kurumları ve Programları kalite ve yapı bakımından çok çeşitlilik göstermektedir. Belirli bir kalite düzeyi sağlamak için, ABD'de eğitim kurum ve programlarının hükümet dışı, meslektaşlarca değerlendirme (peer evaluation) aracı olarak akreditasyon uygulaması ortaya çıkmıştır (U.S. Department of Education. a, t.y).

ABD ve bazı Avrupa ülkelerinde yüksek öğretim kurumlarının kalite düzeyinin ortaya konması ve öğrenci ve iş piyasasının bundan haberdar edilmesi amacıyla artık akreditasyon sistemi kullanılmaktadır. Bu sistem aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının denetimi ve değerlendirilmesinde yeni bir alternatif olarak kabul edilmektedir (CRE, 2001).

ABD'de ülke çapında bir akreditasyon kuruluşunca onaylanan listeye dâhil olma, genellikle kurumsal kalitenin en anlamlı işareti olarak kabul edilir. Akredite edilmeyen kurum veya programlardan mezun olanların çalışma hayatında iş bulma şansı daha az olmaktadır. Bu da öğrenciler kadar iş piyasası ve yüksek öğretim yöneticilerinin de akreditasyona ilgisini artırmaktadır (TÜBA-TÜBİTAK-TTGV, 1997).

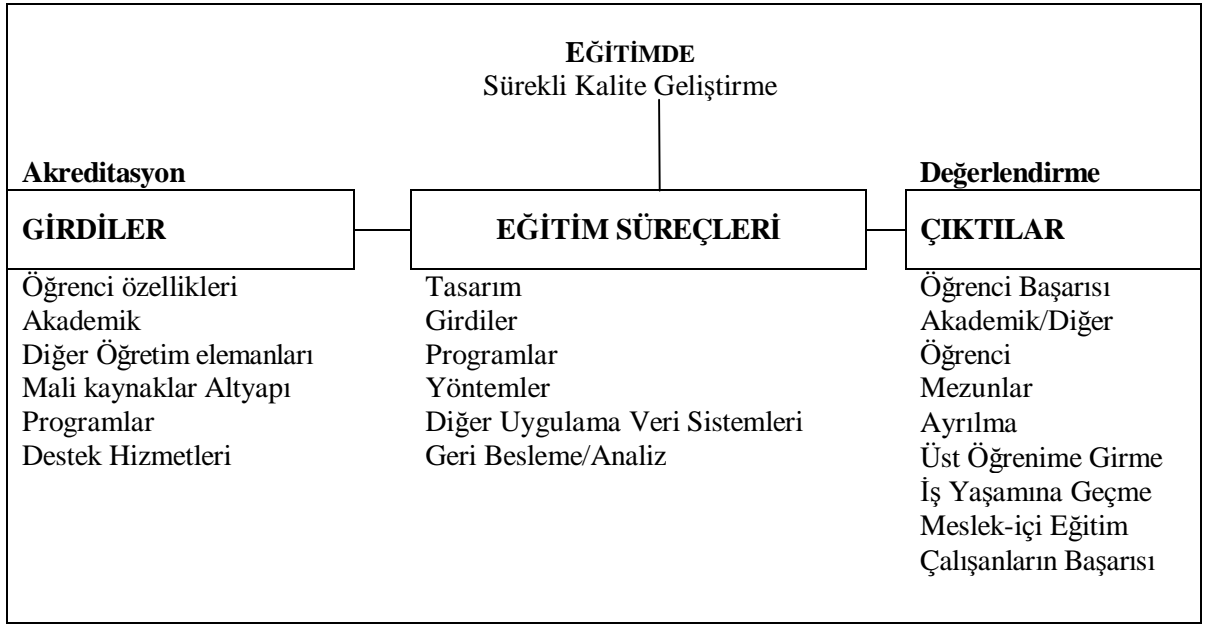
Öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu, performansa dayalı lisans verme ve başarılı (iyi yetişmiş) öğretmenlerin sertifikasyonu ile birlikte öğretmenlik mesleği için geliştirilebilecek bir kalite güvence sistemini üzerine kurulmuştur. ABD'de Öğretmen Eğitimi Akreditasyonunda Ulusal Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE) Öğretmen eğitiminden sorumlu eğitim fakülteleri, kolej ve okullar için akreditasyon standartları geliştirir.

NCATE'ye göre akreditasyon öğretmenlik mesleği için geliştirilebilecek üçayaklı bir kalite güvence sisteminin bir parçasıdır. Diğer parçaları sürekli geliştirme, üçüncüsü ise değerlendirmedir. Akreditasyonu bu kalite güvence sacayağı sisteminin ilk aşamasıdır. Zira NCATE tarafından akredite edilen bir fakülteden mezun olan bir öğretmen adayı diğer iki standartlar setini rahatlıkla karşılayacaktır (NCATE, 2007).

Belirlenmiş olan standartlara ve ölçütlere uygunluğunun saptanması akreditasyonun ilk amacıdır. İkinci amacı, bu kurumlara eğitim programlarını geliştirmelerinde rehberlik sağlamaktır. O ülkede eğitim alanları ile ilişkili dallardaki eğitimin sürekli geliştirilmesi, bu kültürün kazandırılması akreditasyonun üçüncü amacıdır (Peker, 1996:25).

Akreditasyonda, akredite eden kurum standartlarını oluşturur ve bir eğitim kurumunun bu standarttan en azından minimum düzeyde sağladığını onaylar. Değerlendirme sistemleri ise, öğrenci başarıları, mezun sayısı, istihdam edilen mezun sayısı, mezunları istihdam yerleri, bir üst öğrenime gidebilen öğrenci sayısı gibi sistemin çıktılarıyla ilgilidir. Ancak burada da eğitim-öğretim süreçleri göz ardı edilmektedir. Yüksek öğretimde gerçek anlamda kalite artışı sağlanmak isteniyorsa, girdileri değerlendiren akreditasyon sistemi, çıktıları değerlendiren değerlendirme (assessment) sistemi, eğitim-öğretim süreçlerinin tasarımı, planlamasını, uygulanmasını ve kontrolünü sağlayan sistemleri, beraber ve entegre ederek, kalite güvencesini sağlayan "Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Sistemi" yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlaması gerekir (Yetiş, 1995:193).

### **Tablo 1. Eğitimde Kalite Çevrimi**



Kaynak: Eğitimde Kalite Çevrimi (Yetiş, 1995: 192)

Akreditasyon girdilerle yani öğrenci seçimi, eğiticilerin özellikleri, fiziki altyapı ( kütüphane, laboratuvar, sınıflar...) üzerine odaklanmıştır. Akreditasyon eğitime ayrılan kaynakların, girdilerin kalitesi ve miktarı beklenen düzeyde ise çıktıların kalitesinin de istenilen düzeyde olacağı varsayımına dayalıdır. Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere bir yüksek öğretimde sürekli kalite geliştirme sağlanması için sadece akreditasyon yeterli değildir. Akredite olmayan kurumların da kalitesiz olduğu kanısına varılmasını gerektirmemektedir (Peker, 1996, s. 28). Bir kurumun akredite edilmiş olması kurumun öğretim programı, öğretim üyelerinin özellikleri ve araçları konusunda, en azından minimum standartları sağladığını gösterir.

## 2.2. AKREDİTASYONUN TARİHİ GELİŞİMİ

En eski akreditasyon sistemi 19.yüzyılın sonlarında Amerika’da kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde akreditasyon 1900 yıllarında ilk olarak mühendislik ve tıp alanlarında ortaya çıkmış, daha sonra pek çok mesleki alana yayılmıştır. Eğitim konusunda ise yine 1900 yıllarında liselerden üniversitelere geçiş koşullarını düzenlemek amacıyla eyaletler düzeyinde akreditasyon etkinliği başlatılmıştır (Hernes ve Martin, 2005:9). Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının bir sonucu olarak doğmuş olan akreditasyonun eğitim alanında uygulamaları aslında yeni olmakla birlikte mesleki

eğitimle ilgili olarak rehberlik hizmetlerinde kullanılmak üzere ilk defa 1800'lü yıllarda ortaya çıkmıştır( Paisley ve Borders, 1995).

Amerikan sisteminin kendine özgü yönlerinden birisi şudur. Pek çok Avrupa ülkesinde, Türkiye'de olduğu gibi, eğitimden sorumlu bir devlet organı vardır. Oysa Amerika'da bu sistem eyaletler düzeyinde mevcuttur. Her eyalette eğitimden sorumlu "Eyalet Eğitim Bakanlığı" gibi bir kamu organı vardır. Eyaletler içinde de eğitim "yerel" bir sorumluluk olduğu halde eyalet parlamentoları eğitim konusunda yasal düzenlemelere gidebilirler ancak pek çok eğitimsel işlev ve görev yerel unsurlara dağıtılmıştır. Böylesi bir sistem içinde 52 eyalet arasında eğitim standartları ve uygulamaları arasında önemli farklılıkların olacağı açıktır (Günçer, 1999).

Adelman (1994), 20. yüzyılın başlangıcında, hızla gelişen Amerikan okul ve okul sonrası eğitimindeki farklılık ve bu eğitimin kalitesi, köklü kolejlerin yöneticileri ve öğretmenleri arasında ilgi konusu olmuştur. Amerikan anayasasının eğitim konusunda eyaletleri ve hatta diğer yerel yönetimleri yetkili kılması, eğitim alanında standartlar belirleyip bu standartları uygulatacak federal (merkezi) bir eğitim bakanlığının olmaması derslerin bir okuldaki ötekine, daha önce bilinen ve kabul edilenden, oldukça farklılık göstermeye başlamasına neden olduğunu vurgulamıştır. Dickey ve Miller (1972) ise, kendilerini "college" diye adlandıran farklı düzeylerde eğitim veren kurumlar ortaya çıkmaya başladığını ifade etmiştir. Lenn (1992) ve Williams (1994) de eyaletler -ve üniversiteler - eğitim uygulamaları açısından birbirlerinden oldukça farklı politikalar sergilemekte olduklarını belirtmişlerdir (Akt. Baltacı, 2002:46).

Young'dan aktarıldığına göre akreditasyon konusu, bu süreçte, 1906 yılında Eyalet Üniversiteleri Ulusal Birliği'nin (National Association of State Universities) bir toplantısında, üniversiteler için ortak standartların kurulması görüşünün öne sürülmesi ile gündeme gelmiştir (Korkut, 1997:62). 20. yüzyılın başlarında 1885 ve 1895 yılları arasında dört bölgesel birlik kurumsal akreditasyon için kurulmuştur (Hernes and Martin, 2005:9). 1949 yılında Ulusal Akreditasyon Komitesi (National Commission on Accrediting) kurulmuş ve ülkenin, akreditasyon kuruluşlarının tanınması için gerekli işlem ve kriterleri geliştiren ilk üst ulusal örgüt olmuştur. 50 yıl boyunca zaman zaman farklı adlarla da olsa, akreditasyon kuruluşları arasında koordinasyon ve gözetimi



sağlayan (onları akredite eden) bir kuruluş hep var olmuştur. 1996 yılında CHEA kurulmadan önce kendisinden önce yer alan Yüksek Öğretim Onay Komisyonu (CORPA) ve Yüksek Öğretim Akreditasyon Konseyi COPA) bu görevi yürütmüştür. Günümüzde bu görevi, Eğitim Bakanlığı gibi akreditasyon kurumlarını tanıyan ve onaylayan ulusal düzeyde bir sivil toplum örgütü olan Yüksek Eğitim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation), yürütmektedir (CHEA, 1998a ).

Eğitim fakültelerinin akreditasyonu ise, 1954 yılında, Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği (American Association of Colleges for Teacher Education) de dahil olmak üzere, çeşitli meslek kuruluşlarının ilk eğitim fakülteleri ulusal akreditasyon kuruluşunu oluşturmak için bir araya gelmeleri ile gündeme gelmiştir. (The National Council for The Accreditation of Teacher Education-NCATE) Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi Geniş bir katılımı ile kurulmuş; ancak programlarını değerlendireceği üniversite ve kolejlere tarafından pek de sıcak karşılanmamıştır (Bradley, 1999).

### **2.3. AKREDİTASYONUN AMACI**

Belgelendirme kuruluşlarının yaptığı işlemlerin tarafsızlığını denetleyecek bir kurumun olmayışı bu kuruluşlara olan güveni azaltmaktadır. Bu nedenle akreditasyon kavramı gündeme gelmiştir. Akreditasyon belgelendirme işlemi yapan kurumların test ve belgelendirme işlemlerini onaylar ve bu tür örgütlerin kamuoyu güvenini de oluşturur. Bu belgelendirmenin uluslararası kriterlere uygun olarak yapılması, tüketicilerin bu kurumlara güven duymasını sağlar (Koyuncu, 2007:23).

Tarafsız kurumlar olan akreditasyon kuruluşları örgütlerin ve ürünlerinin kalite standartlarını belgelendirerek örgütlerin ve ürünlerin kamuoyu imajlarını da bir bakıma belgelendirmiş olurlar. Güvenilen, saygı duyulan ve belgeleri uluslararası düzeyde kabul gören örgütler büyük itibar kazanırlar. Akreditasyon kuruluşları hizmet verdikleri alanlarda bir anlamda otorite olarak karşımıza çıkarlar (Sanayi ve Ticaret Bakanlığı,1999:17).

Bakioğlu ve Baltacı'nın (2000:41) Kells ve Adelman'dan aktardığına göre akreditasyon sistemi ile amaçlananlar şu şekilde sıralanabilir:

- Bir kurumun veya programın belirlenen standartlara ulaştığını belgeleme,
- Öğrencilerin tanınmış kurumlara ulaşmalarına yardımcı olma,
- Belirledikleri hedeflerine ulaşan ve üzerinde uzlaşmış standartları karşılayan kurum veya programları tespit etme
- Kurumlara transfer kredilerinin kabul edilebilirliğini belirlemede yardımcı olma,
- Farklı düzey ve türdeki kurumlar arasında transfer kredilerinin kabul edilebilirliğini belirlemede yardımcı olma
- Programların kendi kendilerini geliştirmeleri için hedefler yaratma ve eğitim kurumları arasında standartları genel olarak yükseltilmesine yönelik (olumlu) bir hava yaratma,
- Öğretim elemanları ve diğer personeli öz-değerlendirme, araştırma ve planlama faaliyetlerine katarak eğitim kurumlarının ve standartların gelişimini sağlamak
- Mesleki belgelendirme (certification) ve lisans (licensure) ile bu belgelendirmelere yönelik (bütünlüyci) derslerde kriterler belirleme
- Federal yardıma uygunluk için temel olan, gerekli pek çok kriterden birisi olma
- Kurumları ve programları değerlendirmede kullanılacak araçların geliştirilmesini sağlamak

Aktan ve Gencil'e (2007) göre akreditasyon, bir eğitim kurumunda; eğitim öğretimin niteliğinin arttırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi, elde edilmiş olan eğitim öğretimin niteliğinin muhafazasının güvence altına alınması, eğitim öğretimin niteliğinin onaylanmış standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlarıyla yapılır.

Akreditasyon, üniversiteler arasında rekabet yaratarak öğrenci ve ailelerine daha nitelikli öğrenim imkânı sunmayı hedeflemektedir. Yüksek öğretimde akreditasyonun diğer amaçları ise şunlardır(Europeen Communities, 2003):

- Öğrenci ve öğretim görevlilerinin kurumlar arasında değişimini (akademik

değişim) kolaylaştırmak

- Yüksek öğretim kurumlarının karşılıklı birbirlerini tanıma (recognition) sürecini kolaylaştırmak
- Yüksek öğretim kurumlarının hizmet sunduğu öğrencilere ve tüm paydaşlara eğitim-öğretimin kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesini vermek
- Mezunların meslek yaşamına girişlerinde temel standartları belirlemek
- En yüksek standartların garanti edilmesi gerektiğinde bir “mükemmeliyet etiketi” sağlamak
- Diplomaların ve unvanların karşılaştırılabilirliğine imkan sağlamak
- Sınır ötesi yüksek öğretimin giderek yaygınlaştığı bir çağda farklı ülkelerde sürdürülen yüksek öğretim kurumları ve programları hakkında hizmete talepte bulunanları bilgilendirmek

Akreditasyon uygulamalarıyla üniversiteler hem kendi özdeğerlendirmeleriyle eksikliklerini görür ve kalite artırma çabaları gösterir hem de iddia ettikleri kalitede eğitim verdiklerini göstermede topluma karşı sorumluluk ve hesap verirler. Bu yüzden yükseköğretim, sorumluluk hissettiğini göstermek, topluma yararlı olduğunu ve etkililiğini belirtmek için akreditasyondan yararlanabilir.

#### **2.4. AKREDİTASYONUN FAYDALARI**

Akreditasyon süreci kurumların hedeflerini, işlerini ve başarılarını gözden geçirmelerini gerektirir. Bu da onların sürekli kendini geliştirmeleri için bir dürtü olur. Akreditasyon, kurumlara devletten öğrenciler için, program ve hizmetler ve araştırmalar için federal parasal destek, maddi yardım almada öncelik sağlayan bir araçtır. Ayrıca, kurumlara kalite güvencesi ve bütünlük ve akademik transfer edilebilirlik sağlar. Akreditasyonla kurumlar arasındaki transferlerde akademik kredinin yeterli ölçüde standardizasyonunu güvence altına alınır (Eaton, 2005).

CHEA akreditasyonu öğrencilere, topluma ve halk yararına şu şekilde hizmet eder: Akreditasyon, yüzyılı aşkın yüksek öğretiminin birincil kamu sembolüdür. Akademik kalitenin anahtar testidir. Akreditasyon, yüksek öğretimi finanse eden federal

ve eyalet hükümeti için birincil ‘güvenilir bir otorite’dir. Akreditasyon öğrencilerin federal ve eyalet burs ve kredilerine erişimlerini kolaylaştırır. Akreditasyon kurumun ve programın araştırma için diğer federal fonlara ve işleyiş için eyalet fonlarına erişimini sağlar. Ayrıca akreditasyon yüksek öğretime finansal destek için, özel sektör için güvenilir bir otoritedir. Akreditasyon, kaliteyi yıllarca korurken yeniliği teşvik etmektedir. Meslekleri lisanslandırılan yürüten eyaletlere standart sağlar. Uluslararası hareketliliği kolaylaştırır. Hesap verebilirliğe cevap niteliğinde olan şeffaflıkta ilerleme sağlar (CHEA, 2006).

Akreditasyonun diğer faydalarını şöyle sıralayabiliriz: a) Hem devlet hem de özel kurumlarda eleman kabulünde (işe alma) tercih nedenidir. b) Eğitim kurumlarının kendilerinin ve rakiplerinin durumunu görebildikleri bir sistemdir c) Akredite edilen bir kurumda mezun olan öğretmenlerin belirli standartlara ulaşmış olarak göreve başladıkları konusunda güvence verir d) Üniversitelere öz değerlendirme yolu ile zayıf yönlerin tespit edilerek geliştirilmesi fırsatı verir. e) Yüksek öğretimde akreditasyon, saydamlık (transparency) ve hesap verme sorumluluğunu (accountability) sağlar. f) Akreditasyonun sağladığı tanınma ile öğrenciler, sponsorlar, işverenler eğitim kalite standartlarını karşılayan okulları tercih edebilirler. g) Akreditasyon, yüksek öğretim kurumlarında kurum içi iletişimi geliştirir. h) Akreditasyon, kuruma dışarıdan detaylı, tarafsız bir değerlendirme olanağını sağlar. ı) Akreditasyon, uluslararası derece ve diplomalar arasında uyum sağlar; derece ve diplomaların kalitesini ve geçerliğini karşılaştırmayı kolaylaştırır; ulusal ve kültürel değerlerin transferini destekler i) Akreditasyon, ulusal eğitim sistemiyle uluslararası sistem arasında yaşanabilecek uyum sorunlarını ortadan kaldırır. j) Akreditasyon, velilere okulla ilgili sayısal bilgileri ve bunlarla ilgili başarıları vererek onları okul hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlar. k) Akreditasyon, tüm evreleri ile yazılı raporlar halinde olduğu için okulun gelişimi ve değişiminin izlenmesine olanak sağlar (Cunningham, 2003; Lenn, 1992:165; NEASC, 1998:3; YÖK, 1999).

NCATE - Öğretmen Eğitimi Ulusal Konseyi, (1998) öğretmen eğitiminde akreditasyonun yararlarını şu şekilde ifade etmektedir: NCATE Akreditasyonu,

1. Bütün öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için hazırlanan eğitimcilerin kalitesini geliştiren öğretmen yetiştirme programlarını, adayların bilgi ve

becerilerini göstermek için verilerin kullanımını artırarak, programın gelişmesini sağlamak için veri kullanımını artırmak, programdaki tutarlılık artırmak için müfredat, öğretim, değerlendirme ve hedeflerin gözden geçirilmesinde birliği artırarak geliştirir.

2. Okul, kolej veya bölümün eğitimini yetiştirilen öğretmenlerin kalitesinde sorumluluğunu artırarak, gelişen mesleki anlayış, fikir birliği bağlamında çalışma fırsatı sağlayarak ulusal beklenti ve program standartlarına karşı değerlendirir.

3. Kampüsdeki diğer bölümlerle mesleki eğitim birimi arasındaki etkileşimi, Edebiyat ve Fen Fakülteleri arasındaki işbirliğini artırarak güçlendirir.

4. Fakülte gelişimi için fırsat ve motivasyon kaynağını, uygun teknolojiyi model almak ve kullanmak için motivasyon kaynağı yaratarak, ulusal örgütlere katılmak için motivasyon kaynağı yaratarak sağlar.

5. Okul, kolej veya bölüm eğitiminin profilini, akredite edildiğinde yerel, eyalet ve ulusal saygınlığı artırarak, ulusal basın/medyada akredite edilmiş statünün vurgulanarak artırır.

6. Öğretmenlik mesleğini, öğretmen eğitimini, sıkı akreditasyon şartlarına sahip diğer mesleklerle eşdeğer bir yere koyarak profesyonelleştirir.

## **2.5. AKREDİTASYON TÜRLERİ**

İki temel akreditasyon türü vardır, biri kurumsal diğeri uzmanlık, (programsal) akreditasyondur.

*Kurumsal Akreditasyon:* Akreditasyon kurumu akredite edilecek kurumun tümünü, misyonu ve akreditasyon kurumunun standart ve kriterleri açısından değerlendirir. Kurumsal akreditasyon, ilgili kurumun, akademik ve idari yönleriyle, tüm birimlerinin, hepsi aynı kalitede olmasa da, örgütün hedeflerine ulaşmasında katkısı olduğunu gösterir. Dolayısıyla, kurumun bütün olarak akredite edilmesi anlamına gelir (U.S. Department of Education. b, t.y).

Bu değerlendirmede kurumun yerine getirmeye çalıştığı amacının yanında yönetim ve idari karakteristikleri, finansal durumu, kurumsal kaynaklar, diğer kurumlarla ilişkileri gibi içinde barındırdığı tüm hizmetler değerlendirilir (ENQA, 2001).

Kurumsal değerlendirme ile değerlendirilen eğitim kurumunun, öğretim, öğrenme ve araştırma açısından yerinin ne olduğu sorusuna cevap aranmaktadır. Bir diğer amaç da, hedeflerin rasyonelliği, politikaların uygunluğu, farklı değerlendirme sistemleri, değişim için gereken kapasite ve kurumsal işlevlerin etkinliği ve ekonomik yönleri hakkında yönetime bilgi sağlamaktır. Farklı ülkeler, farklı yollarla, farklı alanlara ağırlık vermişlerdir. Esas nokta bazen kaynak kullanımı, bazen misyon, vizyon veya strateji olabilir (Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, 1999).

*Uzmanlık / özel (specialized) veya program akreditasyonu:* Belirli bir ünite, bir kurum içindeki okul veya programlar için yapılır. Akredite edilen birim, bir üniversitenin bünyesindeki bir fakülte veya enstitü kadar büyük olabileceği gibi, belirli bir disiplinin içindeki bir eğitim programı kadar küçük de olabilir. Bu nedenle de daha ziyade öğrencilerin profesyonel anlamda mesleki hazırlanmalarına odaklanır. Özel akreditasyon kurumların mesleğin gereklerini yansıtacak kriter ve standartları olması nedeniyle farklı uygulamalar içinde olmaları da doğaldır (NEASC, 1998:3). Eğitim programının, lisans ve belgeleme dahil olmak üzere, mesleğe giriş ve mesleğin icrasındaki profesyonel beklenti ve gereklilikleri karşılayıp karşılamadığı uzmanlık akreditasyonunda kalitenin en önemli boyutunu teşkil eder.

Tablo 2. İki Tür Akreditasyonun Özellikleri		
FARKLILIKLAR		BENZERLİKLER
KURUMSAL	UZMANLIK	
Tüm kurumla ilgilenir	Programlar üzerinde çalışır.	İnceleme ve denetimler meslektaşlarca yapılır
Bölgesel veya ulusal çapta Düzenlenir	Ulusal çapta düzenlenir.	Her iki grupta da az miktarda personel çalışır ve danışma ve denetim işleri gönüllülerce yapılır
Genel, niceliksel standartlara dayanır	(Bazıları niteliksel olmak üzere) Büyük ölçüde standartlara; dayanır	Gönüllüler özel bir eğitim almayabilir.
Kurumun amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ve ileriye dönük olarak da bu doğrultuda çalışıp çalışmadığını inceler. Büyük oranda kurumsal öz değerlendirmeye dayanır.	Kısmen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığına odaklansa da, daha ziyade hangi programların alandaki nitelikli uygulamaları gerçekleştirdiklerini inceler. Gittikçe artan oranda öz değerlendirmeye dayanmaktadır	Bir kurumla akreditasyon konusunda uzlaşamaması halinde her akreditasyon kuruluşunun geçerli başvuru /şikâyet süreçleri vardır Tüm akreditasyon kuruluşları aynı genel prensipler doğrultusunda çalışırlar.

(Kells, 1998, Akt. Baltacı, 2002:57)

Sonuç olarak örgütler kurumsal değerlendirme ile tüm kurumu akredite edebilecekleri gibi, program değerlendirmesi ile sadece belli bir bölümü veya örgüt içi programı da akredite edebilirler. Bu tamamen örgütün kendi inisiyatifinde olan bir durumdur.

## 2.6. AKREDİTASYON KURULUŞLARI

Yüksek öğretimde akreditasyon, ilk olarak ABD'de ortaya çıkmış ve zamanla yaygınlaşmıştır.

ABD'deki akreditasyon kuruluşlarını iki ana gruba ayırabiliriz: 1) *Bölgesel akreditasyon kuruluşları* 2) *Ulusal ve Uzmanlık/özel (Specialized) veya Mesleki (Professional) akreditasyon kuruluşları.*

Avrupa'da ise yüksek öğretim çok uzun yıllar büyük ölçüde devlet tarafından sunulan bir kamusal hizmet olarak kabul edildiğinden akreditasyona uzun süre ihtiyaç duyulmamıştır. Akreditasyon sistemi bugün ülkelere göre farklılık göstermektedir. Kimi

ülkelerde “ulusal akreditasyon ajansı” oluşturulduğu görülmektedir (U.S. Department of Education c, t.y).

Uluslararası alanda değişik akademik disiplinlere yönelik çalışmalar yapan önemli akreditasyon kuruluşlarından bazıları şunlardır:

a) ABET (*The Accreditation Board for Engineering and Technology*)- 1932’de Mühendislik Mesleki Gelişim Kurulu olarak kurulmuştur. Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu): ABD hükümeti tarafından mühendislik derecesi veren kurumları akredite etmeye yetkili tek kurumdur. ABET tamamen bir gönüllü kuruluştur (ABET,1991). Türkiye’de Boğaziçi ve ODTÜ’nün tüm mühendislik bölümleri ABET akreditasyon sürecinden geçmiştir. Bilkent üniversitesi mühendislik fakültesi de ABET tarafından akredite edilmiştir (Öz, 2005:336).

b) FEANI – (*Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs*) Avrupa Mühendisleri Birliği’nin oluşturduğu bir akreditasyon kuruluşudur. Avrupa’da II. Dünya Savaşı sonrası birçok uluslar arası teknik örgütler kuruldu. 1951 yılında bir grup Fransız ve Alman mühendis tarafından kurulan FEANI bunlardan biridir. Kuruluş amacı eski düşmanları ile bağlar kurup, teknoloji ve mühendislik alanında birlikte çalışarak Avrupa Topluluğunun barış ve refah içinde gelişmesini sağlamaktır. FEANI birçok ulusal mühendislik topluluğunu bünyesinde bulundurmaktadır (FEANI, 1995).

c) Başta İktisadi ve İdari Bilimler olmak üzere sosyal bilimler için AACSB (*American Assembly of Collegiate Schools of Business* ), EFMD (*European Foundation for Management Development*)

d) 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. Uludağ üniversitesi Veteriner Fakültesi, bu birliğin üyesidir



ve akreditasyon için girişimler yapmıştır. İstanbul Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi 2001 de EAEVE tarafından akredite edilmeye başvurmak için hazırlıklarını yapmıştır. Bu kuruluş tarafından bir saha incelemesinden geçmiş ve akreditasyon için hazır bulunmamıştır ve fakülteye saha incelemesi için başka bir tarih verilmiştir. Akreditasyon reddinin ana sebeplerinden birisi öğretilerde kullanılan klinik çalışma sayılarının az olmasıdır (Öz, 2005:337).

e) Eğitim Bilimleri için, Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonuna yönelik olarak YÖK tarafından ayrıntılı bir akreditasyon süreci tanımlanmış, bu süreç 1999 yılında YÖK – Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamındaki “Öğretmen Eğitimi” dizisinin “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” adlı kitabında yayımlanmıştır.

Ayrıca ABD ‘de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyonla ilgilenen ulusal çapta iki önemli akreditasyon kuruluşu vardır. Bunlarda ilki NCATE (National Council of Accrediting Teacher Education)-Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi’dir. İkincisi ise TEAC Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (Teacher Education Accreditation Council )’dir.

Akreditasyon kuruluşları görev alanlarına göre farklılıklar gösterse de ortak özellikler de taşırlar. Bu genel özellikler ise şöyle sıralanabilir (Uzel, 1995:206):

1. Bağımsızdırlar, ancak yetkilendirilmiş statüleri vardır.
2. Yaptıkları işlerinde ilgi çelişkisi olmamalıdır.
3. Politika onaylama, çalışma komitelerini atama, finansal performansını inceleme gibi üst yönetim fonksiyonlarını gerçekleştirme gibi görevleri olan bir üst yönetim komiteleri vardır.
4. Yönetimde görev alanlar çalıştıkları kurumları temsil etmeden, yalnızca akreditasyon amaçlı olarak çalışmak zorundadırlar.
5. Yöneticiler yaptıkları işler karşılığında bir ücret almazlar ve kendi masraflarını karşılarlar.

Eğitim alanındaki akreditasyon kuruluşları tek bir çatı altında, Yükseköğretim Akreditasyon Konseyinin (The Council for Higher Education Accreditation - CHEA) altında toplanırlar. NCATE ve TEAC de CHEA'ye üyedir. CHEA, akreditasyon kuruluşlarının faaliyetlerini izleyip onları koordine eden COPA - Council on Postsecondary Education- Yüksek Öğrenim Konseyi, 1993 yılında kendini feshedince ortaya çıkan boşluğu doldurmak üzere 1996 yılında kurulmuştur. CHEA eğitim kurumlarını veya programları akredite etmez, belirli standartlar doğrultusunda inceleme, gözden geçirme süreci ile akreditasyon kuruluşlarını tanır (CHEA, 1998b).

Bunlara artı olarak CHEA akreditasyonu geliştiren araştırma, analiz, tartışma, toplantı ve diğer aktivitelerle süreçleri koordine eder. Akreditasyonda 'en iyi' uygulamalar ve kalite güvencesi hakkında veri ve bilgileri toplar ve yayar. Gerektiğinde, yükseköğretim kurumları ile akreditasyon kuruluşları arasındaki problemlerin çözümüne aracılık eder (CHEA, 1999).

ABD' de akreditasyon kuruluşları devlet dışı gönüllü kuruluşlardır, yani devletin merkezi bir baskısıyla, tepeden bir baskıyla kurulmamışlardır. ABD'de, ülke çapında lise ve sonrası eğitim kurumlarının üzerinde yetkili olan merkezi bir otorite veya federal bakanlık olmadığından eyaletler eğitim kurumları üzerinde değişen oranlarda kontroller uygulamaktadırlar. Eğitim yerel bir sorumluluktur. Her eyalette Eyalet Eğitim Bakanlığı gibi bir kurum vardır.

Federal Hükümet'in öğretmen yetiştirme ve akreditasyon konularında doğrudan bir sorumluluğu yoktur. Eğitim ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme tamamen eyaletlere bırakılmıştır. Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarını veya akademik programlarını doğrudan akredite edememekte fakat (CHEA gibi) akreditasyon kurumlarını ve eyaletlerin eğitimle ilgili birimlerini onaylamaktadır. Bakanlık kuruluşun, eğitim-öğretim konusunda yetkili olup olamayacağına karar vermektedir. Akreditasyon kuruluşları bakanlığın onayını almadıkça, akredite ettikleri eğitim kurumları federal (mali) programlara katılamazlar, yani bu programlardan yararlanamazlar (CHEA, 1998 b).

Akreditasyon kuruluşlarının yanı sıra eyalet eğitim birimleri de öğretmen eğitimi programlarını onaylarlar. Mezunlarının ilerde lisans alabilmeleri için öğretmen eğitimi programlarının belirlenen kalite standartları karşılamalarını gerekir. Bu işlemde amaç öğretmenlik lisansı alanları yeterli öğrenim programları tamamladıklarını güvence altına almaktır. İlgili eğitim birimleri, bu amaçla kurumsal değerlendirmeler yapar, standartlar ve süreçler geliştirir. Bu gibi program değerlendirmelerinin yapıldığı eyaletlerde, NCATE akreditasyon sürecine başlamadan önce programın eyalet onayı alması ön koşuldur (NCATE, 1995).

Sadece akreditasyon kuruluşları değil aynı zamanda çeşitli meslek kuruluşları da yüksek öğretim kurumları için ulaşmaları gereken standartları belirler. ABD'de öğretmen eğitimi alanındaki standartlar konusunda genelde kabul gören *Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Komisyonu (National Board for Professional Teaching Standards -NBPTS)*nun standartlarıdır. NBPTS 1987 yılında kurulmuştur ve yönetim kurulunun çoğunluğu öğretmenlerden oluşur. Bu komisyonun amacı öğretmenlik mesleğine hak ettiği saygıyı kazandırmaktır.

NBPTS'in (1999) Ulusal Kurul Sertifikalı Öğretmenlerin taşınması gereken ve gönüllülük esasına dayalı olarak geliştirdiği söz konusu ulusal standartlar şunlardır:

1. Öğretmenler, öğrencilerine ve onların öğrenmelerine kendilerini adanmış olmalıdırlar.

a) Öğretmenler öğrencilerindeki bireysel farklılıkları tanımalı ve uygulamalarını ona göre düzenlemelidir.

b) Öğretmenler, öğrencilerin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini bilmelidirler.

c) Öğrencileri arasında ayırım yapmamalıdırlar.

d) Öğretmenin misyonu öğrencinin bilişsel kapasitesini geliştirmek olmalıdır.

2. Öğretmenler, öğrettikleri konuları ve bunları öğrencilerine nasıl öğreteceklerini bilmelidirler.

a) Alanlarında bilginin nasıl oluştuğunu, sıralandığını ve diğer disiplinlerle nasıl ilişkilendirildiğinin farkında olmalıdırlar.

b) Herhangi bir konuyu öğrencilerine nasıl aktaracaklarını bilmelidirler.

3. Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesinden ve bu öğrenme faaliyetinin izlenmesinden sorumludurlar.

- a) Amaçlarına ulaşmak için farklı yöntemleri kullanabilmelidirler.
- b) Grup çalışmalarında öğrenmeyi yönetebilmelidirler.
- c) Öğrenci katılımına öncelik vermelidirler.
- d) Öğrencinin gelişimini düzenli olarak değerlendirmelidirler.
- e) Hedeflerinin bilincinde olmalıdırlar.

4. Öğretmenler uygulamaları üzerinde sistematik olarak düşünmeli ve tecrübelerinden öğrenmelidir.

- a) Öğretmenler sürekli olarak karar verme durumunda olduklarından, sağlam bir muhakeme yeteneğine sahip olmalıdırlar.
- b) Uygulamalarını geliştirmek için, başkalarının tavsiyelerini almalı ve eğitim bilimi ve araştırmalarına dayanmalıdır

5. Öğretmenler öğrenen toplumun üyeleri olmalıdır.

- a) Diğer mesleklerle işbirliği ile okul etkililiğine katkıda bulunmalıdırlar.
- b) Ailelerle koordine içinde çalışmalıdırlar.
- c) Toplum kaynaklarından yararlanmalıdırlar.

## 2.7. AKREDİTASYON SÜRECİ

Kurumlar uzmanlık akreditasyonundan önce genellikle bölgesel akreditasyon kuruluşlarınca akredite edilmektedir. Akredite edilen kurumlar, sürecin devamlılığının kontrolü açısından, beş yılda bir küçük çaplı, on yılda bir ise büyük çaplı bir değerlendirmeye tabi tutulurlar (NEASC, 2000).

Akreditasyon sürecinin işleyişi genellikle şu şekilde gerçekleşir (U.S. Department of Education. c, t.y ).

1. Akreditasyon kuruluşu, akreditasyon için başvuran kurumların yerine getirmeleri gereken standartları ve politikaları tespit eder ve bir kitapçık olarak yayımlar.

2. Akredite edilmek isteyen kurum veya program akreditasyon kuruluşuna başvurur. Yaklaşık bir yıl sonra gerçekleşecek akreditasyon değerlendirmesi için uygun tarih belirlenerek, akreditasyonun amacı doğrulanır.

3. Kurum dışardan (diğer benzer kurum veya programlardan) bir akademik ve idari uzmanlar ekibi kurarak, bu ekibi aylar öncesinden ilgili kuruma bildirir.

4. Kurum bir öz değerlendirme ön raporu hazırlar. Ön rapor, daha sonra akreditasyon kuruluşunun görevlilerinin yorum ve önerileri ile geliştirilerek, son rapora dönüştürülür.

5. Son rapor; kurumsal veriler, öğrenci ve öğretim üyeleri elkitapları, ders programları gibi diğer dokümanlarla birlikte, ekibin ziyaretinden iki-üç ay önce, kuruluşa teslim edilir.

6. Ekip, verilen öz değerlendirme raporu ve diğer bilgileri kontrol için kurumu ziyaret eder (site visiting). Bu ziyarette, ekip, öğretim üyelerinin uzmanlığı ve nitelikleri, kütüphane ve diğer imkânlar ile ilgili bilgilerin doğruluğunu kontrol eder. Ekip üyeleri, öğretim üyeleri, personel ve öğrencilerle görüşür, kampüsü dolaşır, kaynakları kontrol eder ve üst düzey yöneticilerle konuşur.

7. Değerlendirme ekibi, kurumun akreditasyonu konusunda olumlu veya olumsuz bir rapor hazırlayarak, akreditasyon kuruluşunun yönetim kuruluna sunar. Bu raporda, karardan önce yapılması gerekenler de belirtilir.

8. Birliğin, yönetim kurulu üyeleri raporu görüşerek kabul, adaylık statüsü veya red kararı verirler. Görüşme sırasında raporu hazırlayanlar toplantıda bulunamazlar. (Eğer aynı zamanda yönetim kurulu üyesi iseler de toplantıdan çıkmak zorundadırlar.) Red kararı çok nadiren çıkar çünkü reddedilmeye yol açabilecek durumlar daha önceki aşamalarda düzeltilirler.

9. Son olarak, akreditasyon kuruluşu, başarılı adayların adını ve onlarla ilgili bilgiyi bir sonraki bültenlerinde (resmi onay listelerinde) yayımlar.

Her bir akreditasyon kuruluğu standartlarını, politikalarını, ilkelerini , aday ve üyelerinin listesini yayımlar. Akreditasyonu kaldırılan veya akredite edilmeyen kurumlarla ilgili bilgiler de bu arada yayınlanır.

## **2.8. ÖZ DEĞERLENDİRME**

Akreditasyon süreçleri genellikle öz değerlendirme raporlarının hazırlanmasıyla başlamaktadır. Öz değerlendirme akreditasyon sürecinin en önemli ögesidir. Öz değerlendirme raporu akreditasyonun temelini oluşturur ve genel çerçeveyi çizer.

Öz değerlendirme birey, ekip ya da kurumların kendi kendilerini belirli yöntem ve teknikler kullanarak, belirlenen standartlar doğrultusunda değerlendirmeleridir. Bu değerlendirme sonucunda hazırlanan doküman, öz değerlendirme raporu olarak adlandırılır (Uçar ve Öztürk, 2005:2).

Öz değerlendirme, kendini inceleyip değerlendirmek, amaçları tanımlamak, çalışma metotlarını düşünmek ve mevcut potansiyeli başarıyla analiz etmek ve böylece kendi gelişimini genişletmektir (Bakioğlu ve Baltacı, 2000:45).

Öz değerlendirme planlı bir faaliyettir. Bir gelişimin ürünüdür. Öz değerlendirme sürecinin öngörülü bir şekilde ve düşünülerek yapılandırılması kurumun enerji ve zamandan maksimum oranda tasarruf etmesine yardımcı olur. Öz değerlendirme sürecinin öngörülü bir şekilde ve düşünülerek yapılandırılması kurumun enerji ve zamandan maksimum oranda tasarruf etmesine yardımcı olur. Bir öz değerlendirme raporu kurumun kaynakları, programları ve işleyişi konusunda önemli ölçüde bilgi sağlamanın yanı sıra kurumun ne derece iyi çalıştığını ve hedeflerini ne ölçüde yakaladığını analiz eder (NEASC, 1998:2).

Porter'a göre Özdeğerlendirme, çalışanların süreç iyileştirme faaliyetlerine katmak, yapıldığı kurumun etkililiğini, verimliliğini ve çalışanlarının motivasyonunu arttırmanın en etkili yoludur. Çalışanların kurumları ile ilgili süreç ve sonuçların düzenli ve sistematik bir şekilde incelenmesine katılımını sağlayan özdeğerlendirme, organizasyonların güçlü ve iyileştirilmesi gereken yönlerinin görülmesini sağlar (Akt. Ensari, 1999:191).

Öz değerlendirme süreçleri kurumların ve programların gelişmesine yardım etmeyi amaçlar. Kurumlar ve programlar amaçlarını netleştirerek, problemlerini belirleyerek, hedeflerine ne oranda ulaştıklarını inceleyerek, programlarını, süreçlerini ve kaynaklarını değerlendirerek, öz değerlendirme çalışmaları sırasında ve sonucunda gerekli değişiklikleri belirleyip uygulamaya koyarak daha etkili olabilirler. Garten (1994:276)'a göre ise öz değerlendirmenin amacı kurumu anlamak, değerlendirmek ve sonra da geliştirmek olmalıdır, sadece kurumun ne yaptığını anlatmak yeterli değildir.

Garten'a (1994:41-42) göre öz değerlendirme çalışmasında aşağıdaki alanlarda veri toplanması gerekir.

- a) Eğitim Programların Planlanması, İzlenmesi, Gözden Geçirilmesi,
- b) Öğrenciler,
- c) Öğretim Kadrosu,
- d) Öğretim Altyapısı ve Öğrencilere Sağlanan Destek,
- e) Bilgi Toplama ve Değerlendirme Sistemleri

Öz değerlendirme çalışması yapılırken göz önünde bulundurulması gereken genel prensipler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Öncelikle bir öz değerlendirme komisyonu kurulmalıdır. Komisyon başkanı konuyla ilgili, işi planlayıp denetleyecek, problemler karşısında çeşitli yaklaşımlar geliştirebilecek ve raporun sorumluluğunu alabilecek birisi olmalıdır. Fakülte yönetimi ve (olabildiğince) öğrencilerin de komisyonda görev almalıdır
- Öz değerlendirme komisyonu genellikle bir üst kurul gibi görev yapar. Bu nedenle, ilgili akreditasyon kuruluşunun belirlediği standartların karşılanıp karşılanmadığının belirleyecek ayrı çalışma grupları kurulmalıdır.
- Sürece geniş bir katılımın olması teşvik edilmelidir. Farklı alanlardan gelen girdiler raporun olabilecek en iyi şekilde ortaya çıkmasını, daha gerçekçi olmasını sağlar.
- Akreditasyon kuruluşunun ilgili komisyonundan bir uzmandan, önceden kampüse gelerek yapılan çalışmalar ve yapılması gerekenler konusunda, görüş alınması uygun olacaktır (NEASC, 1998:2).

## **2.9. ABD'DE AKREDİTASYON UYGULAMALARI**

### **2.9.1. NEW ENGLAND OKULLAR VE ÜNİVERSİTELER BİRLİĞİ (NEW ENGLAND ASSOCIATION OF SCHOOLS AND COLLEGES) AKREDİTASYON SİSTEMİ**

Bölgesel akreditasyon kuruluşlarından birisi olan New England (Bölgesi) Okullar ve Üniversiteler Birliği (New England Association of Schools and Colleges - NEASC) akreditasyon konusundaki çalışmalarını altı komisyon aracılığı ile yürütmektedir. NEASC gönüllü, kar amacı gütmeyen, kendi kendini yöneten bir örgüttür. İlk amacı eğitim kurumlarının akreditasyonudur. Eğitim kurumları Komisyonun Akreditasyon standartlarını karşıladıklarını göstererek NEASC akreditasyonunu elde ederler. New England (Bölgesi) Yüksek Öğrenim Kurumları Komisyonu üç yıllığına seçilen 18 üyeden oluşur. Yaptıkları iş için herhangi bir ücret almazlar (NEASC, 1999:5-7).

Akreditasyon standartları kurumun kalitesi için kriterler oluşturur. On bir standart kurumsal kalitenin bir boyutunu ifade eder. Standartları uygulamada, komisyon kurumun etkililiğini bütün olarak değerlendirir ve bu konuda bir karar verir. Standartları karşılayan kurumlar iyi eğitim veren bir kuruma uygun amaçları açıkça tarif ederler (NEASC, 2006).

#### **2.9.1.1. New England Okullar ve Kolejler Birliği Standartları**

Yüksek Öğrenim Komisyonu, her biri kurumsal faaliyet ve sorumluluğun başka bir alanını kapsayan on bir standartla (kriter) değerlendirme yapar. 1992 yılında yaklaşık 200 üniversite ve kamuoyunun katkısı ile belirlenip benimsenen bu standartlar ve uygulama süreçleri komisyonca sürekli gözden geçirilmekte ve gerektiğinde günün şartlarına uyarlanmaktadır (NEASC, 1998:2-3).

New England Okullar ve Kolejler Birliği'nin Akreditasyon Standartları şu alanlardadır (NEASC, 2005:7).



- Misyon ve Amaçlar
- Planlama ve Değerlendirme
- Örgütlenme ve Yönetim
- Programlar ve Öğretim
- Öğretim Elemanları
- Öğrenci İşleri
- Kütüphane ve Bilgi Kaynakları
- Fiziksel Kaynaklar
- Mali Kaynaklar
- Kamuoyunu Bilgilendirme (Public Disclosure)
- Bütünlük (Integrity)

## **2.9.2. ÖĞRETMEN EĞİTİMİ AKREDİTASYONU ULUSAL KONSEYİ - NCATE- (NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION) AKREDİTASYON UYGULAMASI**

NCATE-Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi- 1954'te kurulmuştur. Konsey öğretmen eğitimciler, öğretmenler, yerel ve ulusal politikacılar ile çeşitli uzmanlık alanlarından gelen profesyonellerden oluşmaktadır. Konsey, üniversiteye kadarki aşamada okullarda görev yapacak öğretmen, yönetici ve diğer profesyonel çalışanların eğitim gördüğü profesyonel eğitim birimlerini (lisans ve lisansüstü programları) akredite eder. "Birim" ile kastedilen bir kurum içinde, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin hazırlanmasından öncelikli olarak sorumlu olan okul, bölüm, fakülte veya diğer idari yapılarıdır (NCATE, 1995:1-3).

NCATE'nin performansa dayalı akreditasyon sistemi öğretmen eğitiminden sorumlu birimler olan okul, kolej veya bölümler gibi mesleki eğitim birimlerinin gönüllü bir eş düzey kurum incelemesidir. İnceleme NCATE birim standartları temel alınarak yapılır. Bu standartlar öğretmen eğitimiyle ilgili tüm sektörlerin katılımıyla hazırlanmıştır. NCATE'nin performansa dayalı sisteminde, akreditasyon, öğretmen adaylarının konu alanını bildiklerini ve çok iyi öğretebileceklerini gösteren kanıtlara

dayalıdır. Bu sistemde birimler öğretmen adayının teoriyi pratiğe aktardığının ve P-12(ilköğretim) sınıflarında etkili olduklarını kanıtlamalıdır. NCATE tarafından akredite edilen mesleki bir birimin dinamik olması beklenmektedir-yani, sürekli planlamayı, değerlendirmeyi, gelişmeyi gerektirir. Akredite olmak için birim sürekli değerlendirme ve gelişme içinde olmalıdır. Birim fakültenin yeni bilgi, teknoloji ve uygulamaları yansıttığını garantilemelidir (NCATE Handbook, t.y ).

Konsey'in faaliyetleri şu şekilde özetlenebilir (NCATE, 1995:5):

1. Akreditasyon süreçlerini yönetecek politika ve prosedürlerin değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve uygulanması,
2. Profesyonel birimleri (fakülte, bölüm gibi) değerlendirmek üzere ziyaretler yapılması,
3. Akreditasyon standartlarının sistematik bir şekilde değerlendirilip gözden geçirilmesi ve yeni standartların geliştirilmesi,
4. Kurumların hazırladıkları yıllık raporlardaki verilerin toplanıp analiz edilmesi,
5. Akreditasyon konusunda kurumlarla ilgili son kararın verilmesi,
6. Yılda iki defa olmak üzere profesyonel eğitim birimlerinin akredite edilen kurumlara rehber hazırlaması,
7. Konsey yönetim kurulları tarafından verilen kararlarla ilgili şikayet ve benzeri müracaatları görüşmek için Başvuru Kurulunun (Appeals Board) toplanması,
8. Akredite edilmiş birimlerdeki yetersizliklerin yeniden değerlendirilmesi,
9. Değerlendirmeleri ile birimin akredite edilip edilmeyeceğini belirleyecek Akreditasyon Kurulu - AK - (the Unit Accreditation Board) ve Denetçiler Kurulu - DK - (the Board of Examiners) üyelerinin eğitilmesi,
10. Eğitim uzmanları ve öğretmenlerin yetiştirilmesi için kullanılacak öğretim programının gerektiğinde güncelleştirilmesi,

Bir bölümün NCATE tarafından akredite edilmek üzere başvurabilmesi için önceden yerine getirmesi gereken bazı ön şartlar vardır. Bu ön şartlar:

- İlk önce öğretmenleri ve diğer profesyonel eğitim personelini hazırlamakla sorumlu profesyonel eğitim biriminin yazılı bir tanımı olmalıdır.

- Birimin işleyişinin dayandığı yazılı politika ve prosedürler olmalıdır
- Akredite edilecek birimin temel öğretmen eğitimi programlarına öğrenci kabul ederken, temel becerileri değerlendirmeyi de kapsayan kriterleri olmalıdır.
- Program onay süreci olan eyaletlerde, birimin programları, ilgili eyalet bürosunca onaylanmış olmalıdır
- Birimin bağlı olduğu Kurum ABD Eğitim Bakanlığının onayladığı uygun kurumsal akreditasyon kuruluşunca akredite edilmiş olmalıdır.

NCATE'nin uyguladığı akreditasyon faaliyetleri ilk akreditasyon ve akreditasyon yenileme süreçleri olarak iki alt başlıkla incelenebilir:

### **2.9.2.1. İlk Başvuru:**

Başvuru için önkoşulları sağladıktan sonra kurum eğitim fakültesinin akredite edilmek için başvurması halinde uygulanacak olan çalışmalar kısaca şu şekilde özetlenebilir

**I. Gereklî Dokümanların Gönderilmesi:** Fakültenin akreditasyonu için gereken Dokümanlar "NCATE Akreditasyon Başvuru Formu", ücret çizelgesi ve fakültenin Konsey akreditasyonuna hazırlanmasına yardım için gerekli diğer dokümanlardır

**II. Başvurunun Yapılması:** NCATE Akreditasyon Başvuru Formu Konsey'e gönderilir.

**III. Program Değerlendirmelerinin Yapılması:** Konsey öğretim elemanlarının kendi alanları ile ilgili programların tasarım, uygulama ve değerlendirmelerinde ulusal ilkelere uymalarını bekler. Konsey Değerlendirme Grubu bu programların kalitesini belirlemede iki kaynağa dayanır. Birincisi programın profesyonel eğitim birliklerinin standartlarına göre profesyonel bir kurumca değerlendirilmesidir ki, bu durumda program değerlendirmeleri öncelikle fakülte öğretim elemanlarınca hazırlanır. Diğeri ise bir devlet kurumunca değerlendirilmesidir.

**IV. Ziyaret Tarihini Belirleme:** Ziyaret eğitim-öğretimin devam ettiği, öğrenci ve öğretim elemanlarının kampüste olduğu, birlikte çalışılan okulların da eğitime devam

ettiği dönemlere planlanmalıdır. İstenen tarihler en az bir yıl öncesinden Konsey'e bildirilmelidir

**V. Üçüncü Şahısların Görüşleri:** Değerlendirme sürecinde üçüncü şahısların görüşleri gerekir. Yaklaşan kampüs ziyaretini 6 ay öncesinden ilgili kurum ve Konsey ilan etmek zorundadır. Ziyaretten üç ay öncesine kadar üçüncü taraf görüşleri alınır. Gelen üçüncü şahıs tepkileri ve kurumların cevapları Değerlendirme Grubu tarafından incelenecek materyal arasına katılır

**VI. Düşüncelerin İletilmesi:** Konsey gelen üçüncü şahıs görüşlerini incelemek üzere ilgili fakülteye gönderir

**VII. Öz Değerlendirme Raporu:** Öz değerlendirme raporu sorumluluklarını yerine getirmede birimin güçlü ve zayıf yanlarını yansıtır. Öz değerlendirme raporu Değerlendirme Grubu'nun kampüs ziyaret tarihinden 60 gün önce Konsey'e ulaşmış olmalıdır. Raporun içeriği aşağıda belirtilen NCATE standart ve göstergelerini karşılar nitelikte olmalıdır. Rapor

- a. Ön bilgi
- b. Birim ile ilgili Standartlar
- c. Program Tanımları
- d. Öğretim Elemanlarının Özgeçmişlerinden oluşur

**VIII. Kampus Ziyareti:** Beş-altı kişilik bir Değerlendirme Grubu akreditasyon değerlendirmesini yürütür. Bu ekip Konsey tarafından atanır. Ekipte genellikle öğretmen eğitimciler, P-12 öğretmenleri, uzmanlar veya eğitim politikasına yön veren kişiler bulunur.

**IX. DG Raporu: Ziyareti: Ziyareti** takiben Değerlendirme Grubu Başkanı ekibin bulgularını inceler ve raporu hazırlar.

**X. Akreditasyon Kararı:** Akreditasyon Kurulu değerlendirme sonucunda aşağıdaki kararlardan birini verir:

a. *Akreditasyon:* Kurum Standartları ulusal akreditasyonu karşılayacak kadar yerine getirdiği durumlarda akreditasyon kararı verilir.

b. *Şartlı Akreditasyon:* Bu akreditasyon kararı birimin NCATE standartlarından bir veya daha fazlasını karşılamadığını gösterir. Bölümün/Fakültenin, Kurulun kararı ile başlayan belirli bir zaman dilimi içerisinde (18 ayı geçmemek kaydıyla) eksikliklerini gidermesi şartıyla akredite edilmesidir

c. *Akreditasyonun reddi:* Akreditasyon Kurulu bölümün, / fakültenin çok ciddi ve/veya çok sayıda eksiklikleri olduğuna ve bu durumun da sunulan programın kalitesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varırsa, akreditasyonun reddine karar verebilir (NCATE, 1995:11).

**XI. Kararın Bildirilmesi:** Fakülte/Bölüm hakkında verilen karar ilgili yerlere (bakanlık birimleri ve onlarla ilişkide olan kurumlar, akredite edilmiş kurumlar vb.) bildirilir. (İlk Akreditasyon süreci tablo 3’te gösterilmiştir.)

#### **2.9.2.2. Akreditasyon Yenileme**

İlk akreditasyon sürecini geçmiş ve akredite olmuş bir fakülte veya programın 5 yıl sonra yeniden değerlendirilmesi gerekir. Fakültenin eğitimine Konsey standartlarına uygun olarak devam edip etmediği ve önceki ziyarette tespit edilen aksaklıkların giderilip giderilmediği tespit edilir. (Akreditasyon yenileme süreci tablo 4’te gösterilmiştir.)

**Tablo 3. İlk Akreditasyon Süreci**

SÜRE	YAPILACAK İŞLER
Ziyaret döneminde 2 yıl önce	Kurum NCATE ye Akreditasyon Başvuru formunu doldurup teslim eder
Ziyaretten 3 dönem, önce(1şubat veya 15 Eylül'e kadar):	Kurum ön şartlara olan cevabını elektronik yolla veya maile yollar.
Ziyaretten bir yıl önce	NCATE program değerlendirmesini ilk eleştirilerini kuruma gönderir. Program raporları genellikle e mail yoluyla gönderilir.
Ziyaretten bir yıl ..	Kurum NCATE ye ziyaret için tercih etikleri zamanı bildirir.
Nisan 15 (bahar ziyareti için) veya Eylül 15	Kurum NCATE, eğer gerekiyorsa program değerlendirme
Ağustos/Eylül(bahar ziyareti için),Aralık/ocak (güz ziyareti)	NCATE program inceleme cevabının eleştirilerini kuruma e-mail yoluyla gönderir
Ziyaretten 6 ay önce	NCATE yaklaşan saha ziyareti ile ilgili üçüncü şahısların görüşlerini almak için bir davetiye yayımlar.
Ziyaretten bir dönem önce:	NCATE kuruma son bir önkoşul raporu gönderir.(Eğer ön şartlar karşılanmadıysa, ziyaret gerçekleşmez.)
Ziyaretten 2-4 ay önce	Saha incelemesini yürütecek olan Değerlendirme Kurulu ekip üyelerinin isimlerini ve adreslerini kuruma gönderir.
Ziyaretten 2-3 ay önce	NCATE üçüncü şahısların görüşlerini yorum için kuruma ve değerlendirme grup başkanına gönderir.
Ziyaretten 60 gün önce	Kurum, kurumsal raporları ve katalogları NCATE' i iki nüsha olarak gönderir. Ayrıca Kurum kurumsal raporlar ve kataloglardan birer nüsha değerlendirme grup üyelerinin her birine, devlet danışmanına ve takımdaki diğer devle temsilcilerine göndermelidir
Ziyaretten 30–60 gün önce	Değerlendirme grup başkanı kuruma bir ön ziyaret yapar.(Ön ziyaret gerçekleşmede önce, başkan kurumsal raporu almış olmalıdır.)
Ziyaret zamanı	NCATE Değerlendirme Kurulu 5–8 kişilik bir ekiple yerinde ziyareti yapar.
Ziyaretten sonra 30 gün içinde	DG Başkanı raporu NCATE'a düzelme ve incelemesi için ulaştırır. Gelen dönütler doğrultusunda değişiklik yapıp son halini NCATE' i gönderir. NCATE raporu iki nüsha halinde kurum başkanına gönderir.
DG raporunun kabulünden sonra 30	Kurum DG raporundaki bulgulara cevaplarını 6 nüsha halinde NCATE teslim eder
Ziyaretten sonra Mart/Nisan(bahar ziyareti), Ekim(güz ziyareti)	Kurum akreditasyon statüsü NCATE'nin Akreditasyon Kurulunca karar verilir
Akreditasyon Kurul toplantısından 2–3 hafta sonra	NCATE akreditasyon karar raporunu ve faaliyet mektuplarını kurum başkanına mail atar.

Kaynak: (NCATE Handbook, t.y:5 )

**Tablo 4. Akreditasyon Yenileme Süreci**

SÜRE	YAKILACAK İŞLER
Ziyaretten 2 yıl önce	NCÂTE ziyarete hazırlanmak için gereken belgeleri fakülte dekanına gönderir.
Ziyaretten 1 yıl önce	Fakülte yemden akreditasyon için NCATE' a başvurur. Bu arada saha ziyareti için tarih tercihlerini, program değerlendirmesini, beş yıllık değerlendirme raporunu da NCATE' a ulaştırır.
Ziyaretten 6 ay önce	Düşüncelerini öğrenmek amacıyla, yerel medya organlarında yapılacak ziyaret ile duyurular yapar.
Ziyaretten 2-3 ay Önce	NCÂTE üçüncü şahısların düşüncelerini incelenmek üzere ilgili fakülteye gönderir.
Ziyaretten 1-2 ay önce	NCÂTE program tellendirmelerinin özetlerini fakülteye gönderir; bu özetler Değerlendirme Grubunun ziyareti sırasında sergi odasında bulunmalıdır.
Ziyaretten 60 gün önce	Fakülte Akreditasyon Yenileme Raporundan iki kopya ve kataloglar NCATE' a gönderilir. Rapor ve kataloglar ayrıca her bir DG üyesine, eyalet danışmanına ve diğer ilgili devlet görevlilerine gönderilir.
Ziyaret zamanı	NCÂTE DG kampüsü ziyaret eder.
Ziyaretten sonra 30 gün içinde	DG Başkanının ziyaret raporunu NCATE' ye ulaştırması
AK'nun karar vermesinden sonraki ilk 30 gün içinde	DG raporu hakkında görüşleri yansıtan Ek in, 6 kopya halinde, NCATE' a ulaştırılması
AK toplantısından sonra iki hafta içinde	Fakülteye sonucun bildirilmesi
Fakültenin karar öğrenmesinden 1 ay sonra	İlgili yerlere fakülte hakkındaki kararın bildirilmesi

Kaynak: (NCATE Handbook, t.y:8)

NCATE yerinde inceleme yapmadan önce o programdan en azından bir dönem mezun vermiş olmasını şart sunar. Kurum yerinde inceleme ziyaretinden 2 yıl önce NCATE Akreditasyonunu istediklerini belirten formu, ön şart belgelerini, gerektiği yerde programın gözden geçirilmesi için belgeleri, NCATE yıllık raporları sunmalıdır. Cevap olarak, NCATE, akreditasyon standartlarını, ziyaret elkitabı ile ilgili materyalleri gönderir. Formu teslim ederek, kurum NCATE akreditasyon standartlarını 2, 3 yıl içinde takip edeceğini ilan etmiş olur ve NCATE kurumu akreditasyon için ön aday olarak sınıflandırır. Ön aday kurumlar NCATE'ye yıllık ücret öderler.

### **2.9.2.3. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi Akreditasyon Standartları**

Konsey'in akreditasyon standartları dört kategoriye ayrılır. Bu standartlar lisans (initial teacher preparation) ve yüksek lisans (advanced preparation) düzeyinde öğretmen eğitimi için geçerlidirler.(NCATE, 1995:21-27)

#### **I. Öğretimin Planlanması (Design of Professional Education)**

1. Birimin, bilgiye dayalı, açıkça ifade edilen, paylaşılan, uygun, birimin misyonu ile tutarlı bir kavramsal çerçeveden (conceptual framework) gelen ve sürekli değerlendirilen yüksek nitelikli profesyonel eğitim programları vardır.
2. Birim, adayların fen ve edebiyat bilimleri alanındaki temel eğitim derslerini ve deneyimlerini tamamlamalarını ve teorik ve pratik bilgiyi geliştirmelerini sağlar.
3. Birim, öğretmen adaylarının öğretmeyi planladıkları alanda akademik yeterliğe ulaşmalarını sağlar.
4. Birim, öğretmen adaylarının tüm öğrencilerle çalışmaya yeterli olmaları için, profesyonel ve pedagojik bilgi ve becerileri edinmelerini ve uygulamasını öğrenmelerini sağlar.
5. Birim, tüm öğrenciler için anlamlı öğrenme deneyimlerinin yaratılması için, öğretmen adaylarının genel bilgi, alan bilgisi ve profesyonel ve pedagojik bilgiyi bir bütün haline getirebilmesini sağlar.
6. Birimde öğretim, kavramsal çerçeve(ler) ile tutarlı, araştırmalardan ve sağlam uygulamalardan gelen bilgileri yansıtır ve yüksek niteliklidir.
7. Birim, alan deneyimlerinin kavramsal çerçeve(ler) ile tutarlı, iyi planlanmış ve sıralı olmasını ve yüksek nitelikli olmasını sağlar.

#### **II. Öğretmen Adayları (Candidates in Professional Education)**

8. Birim, okullarda profesyonel basan için potansiyeli olduğunu gösteren adayları kabul eder ve eğitimlerini sürdürmelerini sağlar.
9. Birim, birbirinden farklı öğrencilerden oluşan bir öğrenci grubunu (diverse student body) kabul eder ve eğitimlerini sürdürmelerini sağlar.
10. Birim, adayların gelişimlerini sistematik olarak izler ve değerlendirir ve



kayıttan profesyonel eğitim programlarını tamamlamalarına değin uygun akademik ve profesyonel tavsiyeleri almalarını sağlar.

11. Birim, bir adayın okuldaki profesyonel rolüne başlamak için yeterliğinin programın bitiminden ve/veya lisans (licensure) için tavsiye edilmeden önce değerlendirilmesini sağlar.

### **III. Öğretim Elemanları (Professional Education Faculty)**

12. Birim, profesyonel eğitimi veren öğretim elemanlarının, görevleri için nitelikli ve profesyonel camiada aktif olarak yer alan öğretmen bilim adamları olmalarını sağlar.

13. Birim, farklı öğretim elemanlarını işe alır, çalıştırır ve kadrosunda bulundurur.

14. Birim, politika ve görevlendirmelerin, öğretim elemanlarının öğretim, araştırma ve hizmet faaliyetlerine etkin bir şekilde katılmalarını olanaklı kılmasını sağlar.

### **IV. Eğitim Birimi (The Unit for Professional Education)**

15. Birim, açık bir şekilde tanımlanabilir, profesyonel bir topluluk olarak çalışır ve tüm profesyonel eğitim programlarını geliştirmek, yönetmek, değerlendirmek ve gözden geçirecek sorumluluk, yetki ve personel sahiptir.

16. Birim, nitelikli programlar sunmak ve misyonunu gerçekleştirmek için yeterli imkan, malzeme ve bütçe kaynaklarına sahiptir.

#### **2.9.2.4. NCATE 2006 (Performansa Dayalı) Standartları**

NCATE her öğrenciye şefkatli, yetkin ve nitelikli öğretmenin öğretmenlik yapması gerektiğine inanır. NCATE standartları bütün öğrencilerin öğrenebilir inancına dayanır. Bu amaca ulaşmak için akredite edilen okul, kolej ve eğitim fakülteleri,

- öğretmen adaylarının hem bağımsız hem de işbirlikçi olarak öğretmenlik yapmak için gerekli içerik, mesleki ve pedagojik bilgi ve beceriyi elde ettiklerini garantilemeli

- bütün yöneticiler ve diğer uzman personelin öğrencinin öğrenmesi için ortam yaratmak için gerekli bilgi ve beceriyi elde etmelerini sağlamalı

- çeşitli formlarla çoklu değerlendirmeleri yönetmek, sonuçları adayların mesleki standartları karşılayıp karşılamadıklarını tespit etmek ve mezunların öğrencilerin öğrenecekleri şekilde öğretebilip öğretmediğini tespit etmeli
- adayların farklı öğrenci topluluklarına öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirmeyi görev bilmeli
- öğrencilerin öğrenmesini kuvvetlendirmek için teknolojiyi öğretimle bütünleştirebilen adaylar hazırlamalı
- meslekler arası işbirliği, yansıtıcı uygulama, devamlı gelişme, eğitimciler, öğrenciler ve aileler arasında işbirliğini kuvvetlendirmeli
- öğretmen adayı hazırlama ve geliştirmeyi, profesyonel gelişmeyle devam eden, sürekli bir iş olarak görmelidir (NCATE, 2006:4).

NCATE birim akreditasyon standartları her beş yılda bir yenilenir. NCATE birim akreditasyon kurulunun standartlar komitesi, birim standartların gözden geçirme ile görevlidirler. NCATE süreç gözden geçirmesi 1997 de başladı. Komite aşağıdaki alanlarda literatürü gözden geçirdi: öğretme ve öğrenme üzerine araştırmalar; etkili öğretmen programları üzerine araştırmalar; bölgesel akreditasyon üzerine araştırma.

NCATE, öğretim mesleğindeki çağdaş araştırmaların ve en son uygulamaların standartlara yansıtılmasını güvenceye almak amacıyla her beş yılda bir birim standartlarını gözden geçirmektedir. En son 2006' da yeniden gözden geçirilen standartlar iki bölüme ayrılır: aday performansı (Standart 1 ve 2) ve birim kapasitesi (Standart3–6). Aday performans standartları öğrenme çıktılarına odaklanır. Birimin p–12 öğrenci öğrenimleri üzerine olumlu etkiye sahip olmalarında gerekli öğretmen adaylarının bilgi, beceri, tutum elde ettiklerini gösteren kanıtları kullanmalarını gerektirmektedir. Birim kapasitesi standartları, aday öğrenmesini destekleyen öğretmen eğitimi programlarının bileşenlerini karşılamaktadır.

## **I. Aday Performansı**

### **Standart 1: Adayların bilgi, beceri ve eğilimleri**

Okullarda öğretmen olarak görev yapmak üzere hazırlanan adaylar tüm öğrencilerin öğrenmesine yardım edecek içerik, pedagojik ve profesyonel bilgi, beceri ve eğilimleri bilir ve gösterirler. Değerlendirmeler kurumsal, profesyonel(mesleki) ve ülke çapındaki standartları karşıladıklarını göstermelidir.

### **Standart 2: Değerlendirme sistemi ve birim değerlendirme**

Birimin başvuranların niteliklerini, mezuniyet performansını, birimin işlemlerini değerlendirmek ve birimi ve programlarını geliştirmek amacıyla veri toplayıp analiz eden bir değerlendirme sistemi vardır.

## **II. Birim Kapasitesi**

### **Standart 3: Alan tecrübesi ve Klinik uygulaması**

Birim ve okul ortakları, saha tecrübe ve klinik uygulamalarını tasarlar, uygular ve değerlendirir. Böylece adaylar bütün öğrencilere yardım edecek bilgi, beceri ve tutumu geliştirmiş olacaklardır.

### **Standart 4: Başkalık**

Birim, bütün öğrencilere yardım edecek bilgi, beceri ve tutumları elde etmek ve uygulamak için adaylar için müfredat ve deneyim tasarlar, uygular ve değerlendirir. Bu deneyimler, P-12 okullarında farklı öğrenci, aday, yüksek öğretim ve okullarla çalışmayı içerir. Bütün öğrenciler: farklı etnik, cinsiyet, ırk, dil, din sosyo-ekonomik bölge ve coğrafyadan gelen öğrencileri içerir.

### **Standard 5: Öğretim elemanlarının nitelikleri, performansı ve gelişimi**

Öğretim elemanları niteliklidir ve aday performanslarına ilişkin kendi etkililiklerini değerlendirme yapma dâhil akademik bilim, hizmet ve öğretim alanında en profesyonel uygulamalara modellik yaparlar.

### **Standard 6: Birim yönetimi ve kaynaklar**

Birim adayların profesyonel, devlet ve kurum standartlarını karşılamaya hazırlanmalarını sağlayacak bilgi teknolojisi de dâhil, liderlik, otorite, bütçe ve personel ve donanım kaynaklarına sahiptir (NCATE, 2006:10-11).

Bu standartların her biri için üç değerlendirme ölçütü konmuştur: kabul edilemez, kabul edilebilir ve hedef. Kurumun her bir standardı karşılamada ne kadar yeterli olduğu aşağıdaki şekilde ifade edilir. Bunu standart 1 üzerinden şu şekilde gösterebiliriz.

**Tablo 5. Standart 1 Adayın Bilgi, Beceri ve Eğilimlerine Dair Standartlar**

Standart	Kabul edilemez	Kabul edilebilir	Hedef
Öğretmen Adayları için İçerik Bilgisi (Lisans ve Yüksek Lisans Düzeyinde Öğretmen Eğitiminde)	Mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtilen önemli prensip ve kavramlardan / görüşlerden örnekler verememelerinden anlaşılacağı gibi öğretmen adaylarının öğretmeyi planladıkları konularda / derslerde bilgileri yetersizdir.	Mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtilen önemli prensip ve kavramları/görüşleri açıklayabilmelerinden anlaşılacağı gibi öğretmen adaylarının öğretmeyi planladıkları konularda / derslerde bilgileri yeterlidir.	Öğretmen adayları öğretmeyi planladıkları konularda / derslerde, mesleki kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtildiği şekilde derinlemesine bilgi sahibidirler. Bilgilerini konuların / derslerin araştırılması, eleştirel düşünülmesi ve sentezi yoluyla göstermektedirler.
Diğer Profesyonel Okul Personeli İçin İçerik Bilgisi	Mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtilen önemli prensip ve kavramlardan / görüşlerden örnekler verebilmelerinden anlaşılacağı gibi diğer profesyonel okul personeli adaylarının alanlarındaki bilgileri yetersizdir.	Mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtilen önemli prensip ve kavramlardan /görüşlerden örnekler verebilmelerinden anlaşılacağı gibi diğer profesyonel okul personeli i adaylarının alanlarındaki i bilgileri yeterlidir.	Diğer profesyonel okul personeli adayları alanları ile ilgili olarak mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda i belirtildiği şekilde, alanlarındaki temel kavramlar / görüşler, araştırma araçları ve alanlarının yapılan konusunda kapsamı bilgi sahibidirler.
Öğretmen Adayları İçin Pedagojik Bilgi (Lisans ve Yüksek Lisans Düzeyinde Öğretmen Eğitiminde)	Mesleki kurumsal ve Ülke çapında standartlarda belirtilen pedagoji ve içerik arasındaki ilişkiyi, öğrencilerin (daha iyi) öğrenmeleri için, teknolojiyi de kapsayan öğrenme tecrübelerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin kültürel geçmişlerinin ve içerik bilgilerinin üstüne inşa etmeye yardımcı olmak bağlamında anlamamaktadırlar.	Tüm öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaları için öğretmen adaylarının, mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtilen içerik/branş ve Pedagoji bilgi ve becerilerine dayanan geniş bir öğretim stratejisi bilgileri vardır.	Öğretmen adayları, mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtilen pedagojik içerik bilgisi konusunda kapsamı bilgi sahibidirler, öğretmeyi planladıkları derste/konuda, öğrencilerin öğrenebilmesi için çeşitli açıklamalar ve öğretim stratejileri kullanabilecek düzeyde derinlemesine bilgi sahibidirler. İçeriği, öğrencileri kendilerini göstermeye zorlayıcı, açık ve ilgi çekici yollarla ve teknolojiyi de uygun bir şekilde katarak sunmaktadırlar.
Öğretmen Adayları İçin Profesyonel ve Pedagojik Bilgi ve Beceriler (Lisans ve Yüksek Lisans Düzeyinde Öğretmen Eğitiminde)	Bilgi eksiklikleri veya öğrencilerin önceki deneyimlerine dayanan öğrenme tecrübeleri geliştirememelerinden anlaşılacağı üzere, adaylar mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtilen profesyonel ve pedagojik bilgi ve becerilerde uzmanlaşmamışlardır.	Ülke çapında standartlarda belirtilen profesyonel ve pedagojik bilgi ve becerileri öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullanmaktadırlar. Anlamli öğrenme tecrübeleri geliştirmek için içinde çalışılan toplum, okul ve aile bağlarının ve öğrencilerin önceki öğrenme deneyimlerini göz önünde bulundurmaktadırlar.	Kolaylaştırılacak anlamli öğrenme deneyimleri geliştirebilmelerinden anlaşılacağı üzere, adaylar mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlarda belirtilen profesyonel ve pedagojik bilgi konusunda kapsamli bir birikim sergilemektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirmek için gerekli değişiklikleri yapmaktadırlar. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve onların fikirlere/düşüncelere nasıl ulaşabileceklerini bilmektedirler. Kavramları öğrencilerin önceki öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirilmede ve düşünceleri gerçek dünyanın problemlerine uygulamada okul, aile ve toplum bağlarının göz önünde bulundurmaktadırlar.

(NCATE, 2006:14)

NCATE standartlarının en önemli çehresinden biri de Kavramsal Çerçivedir. Kavramsal Çerçeve vizyon sunan birimin temelini teşkil eden yapıdır. Kavramsal çerçeve, bir birimin, eğitimcileri P-12 okullarında verimli bir şekilde çalışacak şekilde hazırlamak amacıyla paylaştığı vizyona işaret eder. Bu çerçeve, programlar, dersler, öğretim, aday performansı, hizmet, akademik konular ve birimin sorumluluğu gibi konulara yön verir. İlk defa akredite olacak her kurum, NCATE akreditasyonuna uygunluğunu göstermek isteyen kurum için ön şart olarak kurumsal raporun ilk bölümünde kavramsal çerçeve(ler)ini sunmalıdır (NCATE Handbook, t.y:28 ).

Kavramsal çerçeve aşağıda belirtilen yapısal öğeleri içerir:

- Kurumun ve birimin misyonu
- Birimin felsefesi, amaçları, profesyonel taahhütleri/yüklenmeleri, özellikleri/eğilimleri,
- Teori, araştırma, uygulamalar, eğitim politikalarını kapsayan bilgi tabanları
- Mesleki, kurumsal ve ülke çapında standartlara göre adaylardan beklenen performans
- Aday performansının düzenli olarak değerlendirildiği sistem (NCATE, 2006: 12).

#### **2.9.2.5. NCATE ziyaretinde gösterilmesi tavsiye edilen dokümanlar**

NCATE Birim Standartları ve Akreditasyon ziyareti için Elkitabı ziyaret hazırlıkları için bütün süreci tam anlatan detaylı bir bölümü de içerir.

Liste şunları içerir:

##### **Genel:**

1. Kurumsal rapor, BOE raporu ve NCATE önceki eleştirileri için kurumsal cevap(devam etmekte olan ziyaretler için)
2. Bütün AACTE/NCATE yıllık raporları NCATE son teftişine kadar veya ön adaylığa kadar teslim edilmelidir.
3. Bütün önkoşulların karşılandığına dair NCATE'nin raporu
4. Kurumun ve onun hizmet alanının demografik özellikleri
5. Üçüncü şahıs şahitliğini talep eden bir notun kopyası

## **Kavramsal Çerçeve**

1. Kavramsal çerçeve dokümanları
2. Mesleki ve kurumsal standartların düzenini gösteren tablo ve standartlara ilişkin göstermeleri gereken dokümanlar, bu standartlar daha sonra detaylı olarak verilecektir.

## **Standard 1. Adayın Bilgi, Beceri ve Eğilimleri**

1. Fakülte tarafından adayların öğrenmelerini değerlendirmede kullanılan değerlendirme cevaplarının ve rubric skorlarının örnekleri,(standart 2 ile referanslandırılmış olmalı)
2. Yıllardır raporlanan eyalet lisans test skorları
3. Ulusal program teftişi, geri cevabı ve sonuçları için hazırlanmış program raporları
4. Aday değerlendirme sonuçlarının özetleri, geçiş dönemlerinde kullanılan değerlendirme anahtarları. Bu dönemler:
  - a) programa giriş
  - b) staj öncesi
  - c) staj tamamlama
  - d) programın bitişini kapsar
5. Adayların çalışmalarından örnekler (farklı yeterlilik seviyelerinden portfolio)

## **Standard 2. Değerlendirme Sistemi ve Birim Değerlendirme**

1. Birim değerlendirme sistemini detaylı anlatan doküman
2. Öğrenci şikâyetlerini ele almada birimin veya kurumun politikaları
3. Öğrenci şikâyetleri dosyaları ve birimin bunlara cevapları
4. Değerlendirme sisteminden toplanan verilere cevap olarak ders, program veya kurumda yapılan değişikliklerin örnekleri

### **Standard 3. Saha Tecrübesi ve Klinik Uygulamaları**

1. Toplantı notlarının kayıtları
2. Saha tecrübesinin açıklanması
3. Okul mahallinin demografik özellikleri
4. Öğrenci öğretmenliği (staj) elkitabı
5. Saha tecrübesinde kullanılan değerlendirme ve skollama rubrici/kriteri
6. Staj değerlendirme araçları
7. Saha tecrübesine giriş ve çıkışlarında aday değerlendirme sonuçlarının özetleri

### **Standard 4. Çeşitlilik (Başalık)**

1. Farklılığa hitap eden müfredat bileşenleri
2. Birimin, farklı adaylarla tecrübeleri kolaylaştıran politika, uygulama ve prosedürleri
3. Birimin, farklı öğretim elemanlarıyla tecrübeleri kolaylaştıran politika, uygulama ve prosedürleri,
4. Farklı saha tecrübesini kolaylaştıran birim polika, uygulama ve prosedürleri

### **Standard 5. Öğretim Elemanlarının Nitelikleri, Performansı ve Gelişimi**

- 1.Öğretim elemanlarının nitelik ve görevlerinin özet
- 2.Okul temelli klinik öğretim elemanlarının lisanslama kanıtı (uygulama öğretim ve uygulama süpervisor öğretim elemanı)
- 3.Öğretim elamanlarının akademik, bilimsel etkinliklerinin örnekleri ve özetleri
- 4.Öğretim elemanı değerlendirme formu örnekleri
- 5.Öğretim elemanı değerlendirmeleri
- 6.Mesleki birliklerle olan işbirliğini gösteren toplantı tutanakları

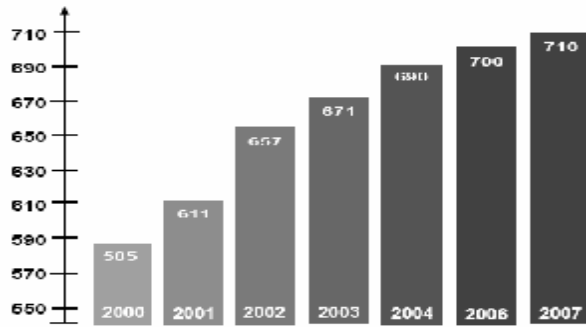
### **Standard 6. Birimin Yönetimi ve Kaynakları**



1. Fakültenin Örgütsel şeması
2. İşe alım ve kabullerde fakültenin politikası.
3. Rehberlik ve danışmanlık gibi öğrenci hizmetlerinde fakülte politikası
4. Tesislerin listesi, bilgisayar laboratuvarları ve müfredat kaynak merkezi
5. İş yükü politikası
6. Öğretim elemanı gelişim masrafları
7. Kurum veya programın reklâm örnekleri (NCATE Handbook, t.y)

1999–2007 NCATE verileri, NCATE tarafından akredite edilmiş kurumlarının sayısında istikrarlı büyüme olduğunu göstermektedir. NCATE sisteminde 1995’te 32 aday ve ön aday ve 478 akredite edilmiş kurum vardı. 2007 itibariyle 710 kurum NCATE sisteminin bir parçası olmuştur: 632 kurum akredite edilmiştir, diğer 78 tanesi akreditasyon için aday ve ön adaylar statüsündedir. Halk ve devletten gelen ‘sorumluluk’ (accountability) talebi yüzünden son on yılda aday sayısı üç katından fazlaya çıkmıştır (NCATE, 2007).

**Grafik 1. NCATE sistemindeki toplam kurum sayısı (1999–2007)**



Grafik 1’de de görüldüğü üzere her geçen yıl akredite edilen kurum sayısı artmaktadır.

*Neden Eğitim fakülteleri akredite edilmeli sorusuna NCATE şu şekilde cevap vermektedir: Eğitim ve öğretim en önemli işlerden biri Amerika’da. Ulusun geleceği*

büyük oranda bunun nasıl iyi yapıldığına bağlıdır. Eğitim fakültesi akredite edildiğinde fakültenin öğretmen yetiştirme ulusal standartları karşıladığı güvencesini sağlar.

NCATE tarafından akredite edilmiş okullar yeni öğretmen adayı mezunlarından üçte ikisini yetiştirmektedir. NCATE akreditasyonuna sahip eğitim fakültelerinden mezun olanlar, ETS (Educational Testing Service- Eğitimsel Test Hizmeti) alan ve pedagojik sınavlarında akredite edilmemiş fakülte mezunlarından daha yüksek puanlar almaktadırlar. Kamuoyu eğitim fakültelerinin profesyonel olarak akredite edilmesini beklemektedir. Halkın yüzde sekseni öğretmenlerin ulusal olarak akredite edilmiş bir mesleki okuldan mezun olmalarını tercih etmektedir.

Doktora sağlayan 189 kurumun yaklaşık yüzde yetmişi NCATE tarafından akredite edilmiş veya aday durumundadır. İyi hazırlanmış öğretmenler sınıfta daha etkili ve onların öğrencileri daha fazla başarı gösterir.(Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, Center for the Study of Teaching and Policy, 2001). Lisanslı öğretmenin öğrencileri on aylık okul döneminde yüzde yirmi daha fazla ilerleme göstermektedirler. (Laczko-Kerr, Arizona Dept. of Education, & Berliner study). 1996–97 Texas üniversitesinde yapılan bir çalışma göstermiştir ki öğrenci başarısı öğretmen öğrettiği alanda tamamıyla lisanslı olduğunda artar (NCATE, 2007).

### **2.9.3. ÖĞRETMEN EĞİTİMİ AKREDİTASYON KONSEYİ –TEAC – (TEACHER EDUCATION ACCREDITATION COUNCIL) AKREDİTASYON SİSTEMİ**

TEAC ABD de öğretmen eğitimi programlarını akredite eden ve resmi olarak tanınan iki kuruluştan biridir. TEAC, profesyonel eğitimciler yetiştirmeyi amaçlayan akademik programların gelişimine adanmış yüksek öğrenim kurumları ve bu amacı güden diğer kurumlar ve bireylerin oluşturduğu kar amacı gütmeyen yeni bir kuruluştur. 8 Temmuz 1997'de ABD'nin Delaware eyaletinde kurulmuştur. Haziran 2000 itibarıyla Council for Higher Education Accreditation (CHEA) - Yüksek Öğrenim Akreditasyon Konseyi - tarafından tanınmak üzere başvuruda bulunmuştur. CHEA'nın Tanıma Komitesi'nin (Committee on Recognition) başvurusu Mart 2001 'de değerlendirmiş, TEAC'i öğretmen yetiştiren kurumları akredite eden bir kuruluş olarak tanımıştır. Benzer bir şekilde, tanıma talebi Mayıs 2000'de Amerikan Eğitim Bakanlığı'na da iletilmiştir (TEAC a, t.y).

Eylül 2003'te Amerika Eğitim Sekreteri Rod Paige, yeni kurulmuş olan TEAC Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyini Birleşmiş Devletlerde Öğretmen Eğitiminin akredite eden kuruluş olarak tanımış, böylece çok daha önce kurulmuş olan NCATE ve 11 ulusal, 8 bölgesel ve 62 uzmanlaşmış ve profesyonel akredite eden örgütlerle aynı yere koymuştur (Murray, 2005:307).

TEAC akreditasyonun özü, eğitim fakültesinin programının öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kavranması konusundaki iddialar için sunduğu kanıtlardır. TEAC tarafından akredite edilmek için bütün programlar ortak bir standartları karşılamak zorundadır. Bunlar a) ortak iddiası olan mezunlarının yeterli, şefkatli ve nitelikli olduğunun inanılır göstergelerini b)kanıt gösterdikleri araçların geçerliliğini c)program kararlarının göstergelere dayandığını d) kurumun programa bağlı olduğunun ve kalite programı sunmaya yeterli olduğunun kanıtı sağlamalıdır. Akredite edilmek isteyen program öncelikle belirli uygunluk standartlarını karşılamalıdır. Bu ön şart sayılabilecek standartlar şunlardır:

1. Programdan sorumlu olan ve bu konuda hesap verebilecek bir bölümün olduğunun kanıtlanması,
2. Programın P-12 okullarında çalışmak için gerekli lisans şartlarını karşılayan

mezunları olduğunun kanıtlanması,

3. Programın ilgili eyalet birimlerince onaylandığının kanıtlanması,
4. Programın başkanından (Bölüm Başkanı, Dekan, Rektör Yardımcısı vb)
  - a. TEAC'ın amacı ve kalite prensiplerini destekleyen,
  - b. TEAC'ın programın akreditasyon statüsünü sona erdirebileceğini kabul eden,
  - c. Akreditasyon sürecinde gerekebilecek tüm bilginin sağlanacağına dair güvence veren bir mektup
5. Programın fakülte veya üniversitenin akademik bir derece vermek için koymuş olduğu şartları taşıdığıının kanıtlanması.

Yukarıdaki ön şartlara sahip olan bir program, kanıtları ile Konsey'e başvurur. Konsey program yetkililerinin bir İnceleme Raporu (Inquiry Brief) hazırlamalarını ister. Konsey, bu raporun, programın aşağıda belirtilen üç kalite prensibini yeterince karşıladığını göstermesini ve kanıtlamasını bekler:

- Öğrencilerin öğrendiklerine dair kanıtlar,
- Öğrencilerin öğrendiklerini ölçen değerlendirmelerin geçerli olduğuna dair kanıtlar,
- Programın kendisine ait bir sürekli gelişme ve kalite kontrol sisteminin olduğuna dair kanıtlar (Murray, 2001:215).

### **2.9.3.1. TEAC Akreditasyonunun Prensipleri**

İnceleme Raporunun hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken, yukarıda da belirtilen, üç kalite prensibi vardır.

#### **Kalite Prensibi 1: Öğrencilerin Öğrendiklerine (Öğrenmenin Gerçekleştiğine) Dair Kanıtlar**

TEAC akreditasyonunun temelini, öğretim elemanlarının, öğrencilerin kendilerine sunulan öğretmen eğitimi müfredatını ne kadar öğrenip anladıklarına dair sundukları kanıtlar oluşturur. Bu kanıtlarda aşağıdaki genel konulara da değinilmesi istenir.

- **Alan Bilgisi:** TEAC öğretmen adaylarının öğretecekleri alanı ne kadar öğrendiklerine dair kanıtlar sunulmasını bekler.

**1. Öğrenmeyi Öğrenme:** TEAC öğretmen adayların önemli bilgileri kendi kendilerine de öğrenebileceklerini öğrendiklerinin kanıtlanmasını ister. Çünkü öğretmen eğitimi müfredatı ile alanının tümü öğretilmeyebileceği gibi, bugün öğretilenlerin bir kısmının ilerde yanlış olduğu anlaşılabilir veya bugün bilinmeyen bazı şeylere ilerde öğretmenin ihtiyacı olabilir.

**2. Çok kültürlü bakış açısı ve doğruluk:** Öğretmen adaylarına sunulan müfredat, ırk, cinsiyet, bireysel farklılıklar ile etnik ve kültürel perspektifler gibi konular bakımından doğru bilgiler vermelidir

**3. Teknoloji:** Öğretmenin işini ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran teknolojilerin müfredatla bütünleştirdiklerine dair kanıtlar.

- **Pedagojik Bilgi:** TEAC öğretmen adaylarının bir konudaki bilgilerini geniş bir yelpazede yer alan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir derse nasıl dönüştürebileceklerini öğrendiklerine dair kanıtlar ister.

- **Öğretme Becerisi:** TEAC öğretmen adaylarının etkili bir şekilde ders verebildiklerine ve profesyonel birer eğitimci olarak kendilerinden diğer beklenenleri yerine getirebildiklerine dair kanıtlar ister (TEAC b, t.y).

## **Kalite Prensibi II: Öğrencilerin Öğrendiklerini Ölçen Değerlendirmelerin Geçerli Olduğuna Dair Kanıtlar**

Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerine dair öğrenme faaliyetleri pek çok farklı yöntemle yapılabilir. Önemli olan değerlendirme sisteminden yapılan çıkarımların güvenilirlik (reliability) ve geçerlik (validity) açısından kabul edilen araştırma standartlarını karşıladığına dair kanıtların sunulmasıdır.

- **İlişkilerin Mantığı:** TEAC öğretim elemanlarının program amaçları, öğrencilerin öğrenme faaliyetleri ile ilgili iddialar ve öğrenmenin değerlendirildiği araçlar arasında bir ilişki kurabilmesini bekler.

- **Geçerli Değerlendirmenin Kanıtı:** Öğretim elemanları kendilerine ve

TEAC'a kullandıkları değerlendirme yöntem veya yöntemlerinin güvenilir ve geçerli olduğuna dair kanıtlar sunabilmelidirler (TEAC c, t.y).

### **Kalite Prensibi III: Kurumsal Öğrenme**

Üçüncü prensip kurumun bir kalite güvence sistemi olduğunu varsayar ve Birinci ve İkinci Kalite Prensiplerinden derlenen bilgilerin, öğretim elemanlarınca programın niteliğini arttırmak için kullanılmasını gerektirir. TEAC, öğretim elemanlarının eğitim programlarının niteliğini sistematik ve devamlı bir şekilde geliştirmelerini ister ve sürekli inceleme ve program geliştirme faaliyetleri hakkında iki konuda kanıt arar:

- **Program Kararları ve Planlamanın Kanıtlara Dayanması:** TEAC, Birinci ve İkinci Kalite Prensiplerinin programın gelişmesinde bir rolü olması ve gelecekte de böyle bir rolü olacağına dair planları olduğunun kanıtlanmasını bekler.

- **Etkili Bir Kalite Kontrol Sistemi:** TEAC, iç denetim çalışmalarına dayanarak, sistemin planlandığı şekilde işlediği ve bu denetimlerin programın sürekli gelişimine katkıda bulunduğuna dair kanıtlar ister. Fakülte programın kalite kapasitesini(müfredat, öğrenciler, program ve ders gereklilikleri de dahil) incelemek ve değerlendirmek için bir kalite kontrol sistemine sahip olmalıdır(TEAC d, t.y).

#### **2.9.3.2. Akreditasyon Kararları**

Saha ziyaretinde bir denetim ekibi iki-üç günlüğüne kampusu ziyaret eder. Akreditasyon kararı İnceleme Raporunun ve saha ziyaretinin sonuçları ile TEAC ofisinde yapıları diğer kontrollerin sonucuna göre verilir. Verilebilecek kararlar şunlardır:

- a) İlk Akreditasyon
- b) Geçici (Provisional) Akreditasyon
- c) Ön Akreditasyon (Pre-Accreditation )
- d) Akreditasyonun Reddi

#### **2.9.3.3. TEAC' a Yöneltilen Eleştiriler ve TEAC-NCATE Karşılaştırması**

TEAC bazı yönlerden eleştirilmektedir. Gideonse (1998)' na göre TEAC'ın en çok eleştirilen yönü standartlarının olmamasıdır. Bir kurumun kendi belirlediği amaçlarının ve hedeflerinin önerilen kriterlere uygun olarak değerlendirilmesini

amaçlayan TEAC sisteminin kurumlar için (kapalı) bir çember görüntüsü verdiğini iddia etmektedir. Eğer standartlar yoksa - akreditasyondan bahsedilemeyeceği belirtmektedir.

TEAC Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi, ayrıca 'akreditasyon alışverişini' ilerlettiği, standartlarda eksik olması, yasa dışılık, farklılıklara ve bölünelere duyarsızlıkla eleştirilmektedir (Gideonse, 1998).

TEAC'ın 2003'te tanınması Amerikan öğretmen yetiştirme için dönüm noktası olsa da bazıları aynı alanda iki farklı akreditasyon kuruluşunun öğretmen eğitimini zayıflatacağından endişe etmektedir. Murray' a göre TEAC'ın oluşması NCATE'nin işlerini bir organizasyon gibi yürütme biçimine tepkiydi. Yönetim ile ilgili konular bir diğer eleştiri noktasıdır. TEAC'ın, NCATE gibi geniş örgütsel/kurumsal desteği yoktur. Örgütsel bağlardan/destekten yoksunluğun, yönetim ve danışma faaliyetleri bakımından zafiyete yol açacağı iddia edilmektedir (Murray, 2005:312).

ABD' de öğretmen eğitimi programlarını akredite eden Yüksek öğretim Akreditasyon Konseyi tarafından resmi olarak tanınan iki kuruluş olan NCATE ve TEAC akreditasyonda farklı yaklaşımlarla hareket etmektedirler. NCATE öğrenci öğreniminin göstergelerinin ne olması gerektiği konusunda TEAC'tan daha kuralcıdır. NCATE TEAC' tan farklı olarak programın iddiaları ve standartlarının, devletin, uzman grupların ve ulusal standartlarla aynı hizada olmasını gerektirir. TEAC sadece program akredite ederken NCATE birimin tamamını (mesela bütün fakülteyi) akredite eder. TEAC kurumun sadece kalite göstergesine sahip programlarını akredite eder, diğer programlarına bakmaz, onlar gözden geçirilmeden kalır. NCATE ise kurumdaki bütün programların, zayıf veya güçlü, gözden geçirilmeye dâhil edilmesini gerektirir (Murray, 2005:312-313).

Bu iki kuruluş arasındaki farklar tablo 6'da daha detaylı olarak EK 1' de verilmiştir.

## 2.10. İNGİLTERE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKREDİTASYON

İngiltere’de üniversiteler ve okullar öğretmen eğitiminde işbirliği yaparak öğretmen yetiştirmede sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Öğretmen eğitiminde üç ve dört yıllık lisans programları yanında lisans sonrası 36 haftalık sertifika programlarının önemli işlevleri vardır. Öğretmen yetiştirmede üniversiteler, Eğitim Bakanlığı ve onun öğretmen yetiştirmede geniş yetkilerle donattığı Öğretmen Yetiştirme Bürosunun (Teacher Training Agency-TTA) ve Eğitimde Standartlar Bürosunun (Office of Standards in Education) aldığı kararlardan ve yaptığı denetimlerden önemli ölçüde etkilenmektedirler (Graves, 1995:2-5).

Öğretmen Yetiştirme Bürosunun (ÖYB) kuruluşundan önce, öğretmen eğitiminde akreditasyonla Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi ÖEAK (CATE) ilgilenmekteydi. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (ÖEAK) 1984’te, Eğitim ve Bilim Bakanlığına başlangıç öğretmen eğitimi dersleri akreditasyonu üzerine tavsiye vermesi amacıyla kurulmuştur. ÖEAK kuruluşu öğretmen eğitimine dışardan yoğun eleştiri geldiği dönemde olmuştur. ÖEAK kurulmadan önce öğretmen eğitimi derslerinde çok büyük çeşitlilikler vardı, özellikle de öğrencilerin eğitimsel teori ve öğretmenlik becerilerin uygulamada geçirdikleri zamanın dengelenmesinde bu farklılıklar daha çok belirginleşmişti. (Howarth, 1990:4-7).

Howarth’ın (1990) belirttiğine göre “Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi”nin görevi; Bakana, hizmet öncesi öğretmen eğitimi derslerinde tavsiyelerde bulunmak olarak belirlenmişti. Bunun için mevcut tüm derslerin gözden geçirilmesi ve yeni önerilerin incelenmesi gerekmişti. Akreditasyon, belirli derslerin ulusal eğitim hedeflerinin ışığında yürütülmesinin yanı sıra, derslerin öğretmenlerin profesyonel olarak hazırlanmasına uygunluğunun değerlendirilmesini de kapsamaktadır. Konseyin asıl sorumluluğu bu ikinci göreviydi.



Belirli bir ders konusunda tavsiyede bulunmak için, Akreditasyon Konseyi bir takım kanıtlar istemektedir (Rudduck, 1989:12):

- Dersin içeriği, öğretim elemanın niteliği ve tecrübesi ile ilgili yazılı bilgi.

Bu bilgi, dersi incelenen personel tarafından derlenir.

- İlgili kurumdan küçük bir öğretim elemanı grubuyla yüz yüze görüşen konsey alt komisyonun vereceği ek bilgi

- Yerel komitenin, deri tüm yönleriyle incelemesi sonucu hazırladığı rapor

- Bir grup yüksek denetçinin ders ile ilgili olarak hazırladığı raporun ve kurumun önemli gördüğü hususların belirtildiği bir ek ile birlikte Konseye verilmesi

CATE'nin akreditasyon standartları 1990'da yenilendi. Bir çok kriter aynı kaldı ama yeni kriterler de eklendi. Uygulamaya ayrılan süre artırıldı (Howarth, 1990:4-7).

Bazı eleştirilerden sonra 1994' te ÖYB (TTA), CATE'nin yerini almıştır. Bu tarihten itibaren İngiltere'de öğretmen eğitiminde giderek artan merkezîyetçi ve standartlara bağlı bir anlayışın hakim olduğunu görmek mümkündür (Graves, 1995: 2-5).

Başlangıç Öğretmen Eğitimi sağlayıcılarının akreditasyonunda, TTA iki kaynağın Eğitimde Standartlar Bürosu (the Office of Standards in Education-OFSTED) ve Yüksek Öğretim Kalite Konseyi (the Higher Education Quality Council-HEQC) raporlarından yararlanır. ÖYB, yöneticilerden, akademisyenlerden ve yarı zamanlı çalışan komisyon üyelerinden oluşmaktadır. En üst düzeyde 12 kişilik bir Mütevelli Heyeti bulunmakta ve bu heyetin bir bölümü bakanlık tarafından, bir bölümü üniversitelerden ve okullardan ve bir bölümü de iş çevrelerinden oluşmaktadır (Meyen ve diğ, 1995).

İngiltere'de öğretmen eğitimi sağlayıcıları, kurumsal akreditasyon almadan nitelikli öğretmen statüsüne götüren dersleri sunamaz. ÖYB öğretmen istihdamı standartlarını belirlemez. Bu eğitim bakanlığının (Secretary of State for Education and Skills) sorumluluğundadır. Eğitim Bakanlığı en üst düzeyde öğretmen eğitime yön veren önemli bir kurumdur. Ancak Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitime doğrudan

müdahale etmek yerine bunu öğretmen eğitiminde standartları belirleyen TTA ve belirlenen standartlara göre fakülteleri denetleyen Eğitimde Standartlar Bürosu gibi yarı bağımsız birimleri yoluyla yapmaktadır (O'Donnell, 1999:220-221).

Üniversitelerin tüm birimleri için parasal kaynakları dağıtan Yüksek Öğretim Finansman Konseyi (YÖFK) (Higher Education Funding Council - HEFCE), 1992'den sonra bunu öğretmen yetiştirme dışında kalan diğer fakülteler için yapmaya devam etmiştir. Öğretmen yetiştiren fakülteler için ayrılan para ise doğrudan ÖYB'na aktarılmış ve bu büro kendi oluşturduğu standartlara ve kurallara göre bu parayı dağıtmaya başlamıştır. Parasal kaynağın ÖYB tarafından kontrol edilmesi öğretmen yetiştiren fakültelerde yapılan denetim ve kaliteyi artırma çalışmalarında önemli bir dönüm noktası olmuştur (O'Donnell, 1999:223).

### **2.10.1. Öğretmen Yetiştiren Fakültelerin Akreditasyonu ve Deakreditasyonu**

Fakültelerin alacağı öğrenci sayıları ve bu çerçevede alacakları parasal kaynak ÖYB tarafından belirlenmektedir. Bunu belirleyen en önemli ölçüt ise Eğitimde Standartlar Bürosunun fakülteler hakkında yazdığı raporlardır. Eğer ÖYB, müfettiş raporları çerçevesinde fakültenin iyi öğretmen yetiştirmediği kanaatine varırsa bu fakülteye bir uyarıda bulunmakta ve belirli bir süre vererek bu sürede kendine bir çekidüzen vermesini talep etmektedir. Bu uyarı çerçevesinde fakülleden bir gelişme planı yapması istenilmekte ve bu plana göre makul bir süre fakülte takip edilmektedir. 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 yani 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 sunabilir. İngiltere'de öğretmen yetiştiren tüm fakültelerin ÖYB'dan akreditasyon almış olması şarttır (Günçer, 1999).

## 2.10.2. Fakültelerin Eğitimde Standartlar Bürosu Tarafından Denetlemesi

ÖYB tarafından belirlenen standartlar çerçevesinde fakültelerin öğretmen yetiştirme programları ve bu programlar yoluyla öğretmen adaylarına kazandırdıkları bilgi ve beceriler Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından denetlenir. Denetlemede dikkate alınacak olan boyutlar Eğitimde Standartlar Bürosu ve ÖYB tarafından o yılın öğretmen yetiştirme politikaları ve öncelikleri dikkate alınarak birlikte belirlenir. Bu denetleme sürecinde genelde beş boyut söz konusudur. Bu beş boyut Tablo 7 'de ayrıntılı bir biçimde gösterilmektedir.

**Tablo 7. Öğretmen Yetiştiren Fakültelerin Denetlenmesi Sürecinde Dikkate Alınan Beş Boyut**

Temel Değerlendirme Boyutları			
A. <u>Nitelikli Öğretmen Standartları (Quality Teaching Status) çerçevesinde öğretmen adaylarına kazandırılan öğretmenlik becerileri</u>			
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. <u>Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi</u>			
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. <u>Öğretmen yetiştirme programına öğrenci seçimi ve seçilen öğrencilerin kalitesi</u>			
1. fakültenin öğrenci kabulünde izlediği politikanın ve öğrenci seçme sürecinin kalitesi		2. seçilen öğrencilerin nitelikleri ve öğretmen yetiştirme programına uygunlukları	
D. <u>Öğretim elemanlarının ve öğrenme kaynaklarının kalitesi</u>			
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. <u>Yönetim ve kaliteyi artırma çabaları</u>			

1. okullarla öğretmen yetiştirme konusunda kurulan işbirliği	2. kalitenin ve standartların gözlenmesi ve kontrolü	3. kaliteyi artırma ve standartlara ulaşmaya yardımcı olacak kaynakların sağlanması	
--	--	---	--

( Günçer, 1999).

Değerlendirmede kullanılan Not Skalası ise **1 Çok iyi**, mükemmel özelliklere sahip, **2 İyi**, herhangi bir zayıflığı yok, **3 Yeterli**, ancak gelişmeye ihtiyacı var, **4 Zayıf** şeklindedir.

Bu skalaya göre denetleme sonunda fakültenin aldığı not belirlenir ve raporda bu nota nasıl ulaşıldığı açık bir şekilde belirtilir. Fakültenin son notunu belirlemede Eğitimde Standartlar Bürosunun belirlemiş olduğu ölçütler vardır ve ölçütler değerlendirilen her boyut için ayrı ayrı uygulanır.

TTA 1 Eylül 2005'ten itibaren adı değiştirilerek Okul Eğitim ve Gelişim Bürosu (Training and Development Agency for Schools-TDA) olarak çalışmaya başlamıştır. TDA, öğretmen eğitimi veren kurumları için standartlar dışında Nitelikli Öğretmen Statüsü'nün alınabilmesi için gerekli standartları da belirler.

## 2.11. AVUSTRALYA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKREDİTASYON

2000 yılında Avustralya hükümeti öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Öğretmenlik meslek standartlarının oluşturulması, okullarda toplam kalite yönetiminin uygulanması, okul liderlerinin yeterliklerin geliştirilmesi kaliteyi artırmak için yapılan bazı çalışmalardan bazılarıdır (IBE, 2003, Akt., Arslan, 2008).

'Teaching Australia' 'Avustralya'da Öğretim' kurumu 2005'te Avustralya Eğitim Bakanlığı tarafından kurulmuş bir birimdir ve kuruluşundan itibaren, 'Avustralya'da Öğretim' ülke çapında öğretmenlerin mesleki hazırlanmaları için 400 programın ulusal akreditasyon sistemini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalarla uğraşmaktadır. Bu kurumun görevleri ise: öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırması için danışmanlık yapmak, mesleğin itibarını iyileştirmek, öğretmenlik mesleği için ulusal bir birim olmak (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2006).

'Avusturalya Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Ulusal Akreditasyon Sistemi İçin Bir Teklif Önerisi'nde ( June 2007) Avustralya'da öğretmen eğitiminde akreditasyon için bir sistem önerilmiştir. Bu öneri ulusal akreditasyon sisteminin ana temel maddelerini özetlemektedir.

### **2.11.1. Akreditasyonunun Amacı**

'Avustralya'da Öğretim' birim akreditasyonunun amacını şöyle ifade etmektedir: Akreditasyon kalite güvencesi ve gelişimi için bir mekanizmadır. Öğretmen eğitimi akreditasyonunun ilk işlevi kamuya, potansiyel öğrencilere ve mezunlara Avustralya'da öğretmenlik yapmak için hazırlayan programların kalitesi konusunda garanti vermektir.

### **2.11.2. Akreditasyon İlkeleri**

Akreditasyon ilkeleri Avustralya Eğitim Dekanları Konseyinin 1998'deki yayını 'Bir Mesleğe Hazırlanma: Başlangıç Öğretmen Eğitimi Projesi için Ulusal Standartlar ve Rehberlik Raporu'nda ortaya atılan önerilere dayanmaktadır.

- Akreditasyon ulusal olacak ve milli ve yerel ihtiyaçlara duyarlı ve cevap verebilecek şekilde olacak
- Akreditasyon işbirlikçi bir sistemde ana paydaşları da içine alacak
- Akreditasyon, programı incelenen kurumdan tarafsız, bağımsız ve özenli, dikkatli olacak.
- Akreditasyon beklenen sonuçların başarılmasına odaklanacak
- Mezun ve program standartları ve akreditasyon prosedürü sürekli bir gözden geçirilme döngüsüne tabi olacak.
- Sistem, başlangıç öğretmen eğitiminde mükemmelliği, başkılığı ve yeniliği destekleyecek ve özendirilecektir.
- Akreditasyon kalite güvence sistemine uyumlu olduğu yerde bütünleşecek
- Akreditasyon prosedürleri şeffaf, etkili ve zamanlı olacaktır

### **2.11.3. Akreditasyon Kararı Ne Olacak**

Ulusal akreditasyon sistemi altında, öğretmen yetiştirme programları ya akredite edilecektir ya da edilmeyecektir. Akreditasyon, programın mezunlarının mezun standartlarını karşıladıklarının kanıtının gözden geçirilmesinin ardından doğrulanacaktır.

Eğer akreditasyon şartları geniş çapta karşılanıyor fakat daha fazla kanıt veya bilgiyi gerektiren durumlar varsa veya ayarlamalara ihtiyaç varsa akreditasyon şartlı olarak verilebilir.

### **2.11.4. Akreditasyon Süreci Neyi İçerir**

Ulusal öğretmen eğitimi akreditasyon sistemi diğer mesleklerde geliştirilmiş süreçleri takip eder.

Basamak basamak şu süreç işler:

- Hazırlık, ön tartışmalar
- Uygunluğu belirleme
- Kurum tarafından başlangıç başvurusu
- Programı değerlendirmek ve önerilerde bulunmak için panel düzenlemek
- Akreditasyon standartlarına karşı kurumun kendini değerlendirmesi
- Standartlara ilişkin destekleyici kanıtlarla birlikte ayrıntılı başvuru
- Ziyaret paneliyle kalite kanıtlarını değerlendirme
- Panel önerilerine dayanarak resmi akreditasyon kararını verme

### **2.11.5. Akreditasyon Standartları**

Akreditasyon mezun ve program standartlarından oluşan akreditasyon standartlarına dayanacaktır. Mezun standartları mezun öğretmenlerce başarılması beklenen mesleki standartlara açıklık getirecektir. Program standartları yüksek kaliteli öğretmen yetiştirme programlarının anahtar özelliklerini tarif edecektir.

*Mezun standartları aşağıdaki kategoriler kullanılarak çerçevelendirilir:*

- Öğrenci bilgisi, pedagojik bilgi, içerik bilgisini de içeren mesleki bilgi. Mesleki bilgi ayrıca, velilerle iyi iletişimde olabilme, öğrencilere, okuma yazma ve sayısal edinim kazandırabilme bilgilerini içerir.

- Mesleki becerileri ve öğrenci öğrenmesini yönetmeyi de içine alan mesleki uygulama.

- Mesleki değerleri, öğrenmeyi ve ilişkileri de içine alan mesleki bağlılık

*Program standartları şu kategorileri kullanarak çerçeveselendirilir.*

- öğrenci seçimi
- öğretmenlik programı
- değerlendirme prosedürleri
- mesleki tecrübe
- kalite güvencesi

#### **A. Mezun standartları**

Mezun standartlarının amacı, bilgi, beceri ve tutumların bir öğretmen yetiştirme programı yoluyla geliştirilir ve yeni mezun bir öğretmende gözlemlenebilir olduğunu göstermektedir. Mezun standartları, mezun öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim tamamlamalarıyla ne iyi bilmeleri ve yapmaları gerektiğini belirler.

#### **1. Mesleki Bilgi**

*Öğretmen adayları*

- Yüksek bir sayısal ve okuryazarlık seviyesine sahip olmalı
- Yazılı ve sözlü iletişimde mükemmeli göstermeli
- Matematikteki anahtar kavramları ve aralarındaki ilişkiyi anlamalı
- Sayıları hesaplamada yetkin ve kendine güvenmeli
- Konu alanının araştırması, eleştirel düşünmesi ve senteziyle kendi bilgilerini gösterebilmeli
- Kendi alanıyla alakalı kapsamlı bir pedagojik anlayış sergilemeli
- Pedagojik bilgi ve uygun kaynakların kullanımını bilmeli
- Eleştirel düşünmeyi ve sorgulamaya nasıl teşvik edeceğini bilmeli

- Öğrenci öğrenmesine engel olabilecek potansiyel engelleri anlamalı ve onlarla nasıl baş edebileceğini bilmeli
- Öğrencilerle öğrenme ve öğrenme hedefleri konusunda etkili iletişim kurabilmeli
- Farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için çeşitli öğretmen stratejileri bilmeli ve öğrenmeyi desteklemek için değerlendirmeyi nasıl kullanacağını bilmeli
- Sınıf yönetimi için pedagojik beceriye sahip olmalı
- Bütün öğrencilerin öğrenebilmesine inanmalı ve öğretmenlik uygulamasında eşitlik anlayışını ve bağlılığını göstermeli
- Öğrencilerle ve aileleriyle nasıl pozitif ilişki kurulur bilmeli
- Çocuk ve ergen gelişiminden anlamalı
- Öğrencilerin öğrenmeyi farklı yaklaşımlarını anlamalı

## **2. Mesleki uygulama**

### *Öğretmen Adayları*

- Öğrenci öğrenmesini destekleyen çeşitli uygun kaynaklar (bilgi, iletişim ve teknoloji) kullanabilmeli
- Farklı tarzlarda öğrenen öğrenciler için öğrenme ortalamaları oluşturmalı
- Öğrenme programlarını palanlarken çalıştıkları toplum ortamını, aile ve okulu göz önünde bulundurmaları.
- Öğrenme programlarını planlarken, öğrencilerin bilgi, beceri ve önceki tecrübelerini göz önünde bulundurmaları
- Öğrenme çıktıları ve değerlendirme stratejileri arasındaki bağı anlamalı
- Gelişmeyi izlemek için tam ve güvenilir kayıt tutmalı

## **B. Program standartları**

Bu standartlar, öğretmen yetiştirme programlarındaki etkili öğrenme için gerekli olan girdiler hakkındaki varsayımlara dayanır.

### *Öğretmen yetiştirme programı standartları:*

#### **Öğrenci seçimi**



Kuruma başvurular için açık net, adil, adaletli erişim sağlayan, meslek içinde farklılığı, çeşitliliği artıran, öğretmen hazırlığını üstlenmeye eğilimli öğrencilerin seçimini kolaylaştıran seçim kriterler uygular.

### **Öğretmenlik programı**

Nitelikli personel tarafından uygun şekilde yürütülür. Programın sürekli gelişimi için çok çeşitli kaynaklar kullanılır. Öğrenci öğrenimini desteklemek için bol kaynaklı yeterli tesislerde yürütülür. Hem okul içinde hem okul dışında öğrencilere kaliteli öğrenme yaşantısı sunmayı destekleyecek yeterli bir bütçeye sahiptir.

Öğretmen eğitiminde akreditasyonunun amacı Avustralya Öğretmen Adayı Eğitimi Akreditasyonu İçin Ulusal Bir Öneri'sinde (2007) ise şu şekilde ifade edilmiştir.

Öğretmen eğitimi akreditasyonunun ilk işlevi kamuoyuna, potansiyel öğrenciler dâhil, mezunları Avustralya'da öğretmenlik yapmak için hazırlayan programların kalitesi konusunda garanti vermektir.

Ulusal akreditasyon sisteminin diğer amaçları da şunları kapsar:

- Aday öğretmenlerden beklentilerin ortak bir anlayışını oluşturmak
- Kaliteli öğretmen hazırlama programı için ortak bir anlayışı kayıt etme yetkilileri, işverenler, meslekler, üniversiteler arasında güçlendirilmiş ortaklığı sağlamak
- Mesleki hareketliliğe daha çok izin veren ulusal ve uluslar arası tanınabilirlik sağlamak
- Kurumların açıkladıktan ilke ve amaçlara ulaşmada kaynakları ne derece verimli kullandıklarını belirlemek
- Akreditasyon süreçlerine yapılan geniş katılım sayesinde kurumlar, bireyler ve akademik programlar arasında bir iletişim aracı olmak

## 2.12.TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON

Akreditasyon ülkemiz için yeni bir kavramdır. Ülkemizde genel olarak akreditasyona bakılınca şu çalışmalar dikkat çekmektedir. 4 Temmuz 1991 tarihinde TC Hükümeti ile Dünya Bankası arasında imzalanan Uluslararası Anlaşma ile TSE ve TÜBİTAK'ın da dâhil olduğu bir Milli Akreditasyon Konseyi'nin kurulmasına karar verilmiştir. Anlaşma doğrultusunda TSE Milli Kalite Konseyini kurmuştur. Milli Kalite Konseyi. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak, dört konuda akreditasyon faaliyetlerini yürütmeye karar vermiştir. Bunlar: Laboratuvar, Sistem Belgelendirmesi, Personel Belgelendirmesi, Ürün ve Hizmet Belgelendirmesidir. TSE MKK'nın bilgisi dışında kendi bünyesinde Kalite ve Akreditasyon Konseyi'ni kurmuştur. Konseyin kabul edilen tüzüğü dünyadaki gelişmelere aykırı ve serbest rekabeti engelleyici unsurlar içerdiğinden, tüzüğe KalDer, TÜBİTAK vb. ilgili kuruluşlar tepki göstermişler ve Dünya Bankası da konunun yeniden değerlendirilmesini talep etmiştir (Uğur,1995:177-178).

Günümüz hizmet ve üretim sektöründe yer alan birçok kurum ve kuruluşta akreditasyon uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Üretim sektöründe kalite bilincinin artması ve toplam kalite uygulamalarının bir ihtiyaç haline gelmesi akreditasyon sistemlerinin gelişmesine neden olmaktadır. Bu ihtiyaçla, 27.10.1999 tarihli 4457 sayılı yasa ile Türk Akreditasyon Kurumu kurulmuştur: Kurumun kuruluş amacı yasanın ilk maddesinde şu şekilde ifade edilmektedir: "Bu Kanun ile laboratuvar, belgelendirme ve muayene hizmetlerini yürütecek yurt içi ve yurt dışındaki kuruluşları akredite etmek, bu kuruluşların belirlenen ulusal ve uluslararası standartlara göre faaliyetlerde bulunmalarını ve bu suretle ürün/hizmet, sistem, personel ve laboratuvar belgelerinin ulusal ve uluslararası alanda kabulünü temin etmek amacıyla, merkezi Ankara'da olmak üzere Başbakanlıkla ilgili, özel hukuk hükümlerine tabi, tüzel kişiliği haiz, idarî ve malî özerkliğe sahip, Türk Akreditasyon Kurumu, kısa adı TÜRKAK kurulmuştur." TÜRKAK, Türkiye'de eğitim dışındaki alanlarda akreditasyon hizmeti vermektedir (TÜRKAK, t.y).

Küreselleşme ve AB olgusu, hem ülkelerarasındaki insan gücü hareketliliğini hem de eğitimdeki hareketliliği artıracaktır. Bu gerçek, eğitim sektöründe uluslar arası

standartların sağlanması ve bu standartların onaylanmasıyla ilgili kurum ve kuralları daha da zorlayacaktır (Kavak, 2007:24).

Kalite bilincinin artması ve toplam kalite uygulamalarının hizmet sektöründe de bir ihtiyaç haline gelmesi eğitim sektöründe de akreditasyon sisteminin gelişmesine ön ayak olmuştur. Üniversite eğitiminde akreditasyon Amerika Birleşik Devletleri'nde daha yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Birçok ülkenin ise kendisinin geliştirdiği modeller vardır. Üniversite eğitiminde uluslar arası uygulamalarının da gözlemlendiği Amerika Birleşik Devletleri'ndeki akreditasyon sistemlerinin temel yapısı ölçme ve değerlendirme üzerine kurulmuştur. Türkiye'de de yaygınlaşmaya başlayan üniversite eğitimindeki akreditasyon uygulamalarına ODTÜ Mühendislik Fakültesinde başlanmıştır (Dalgıç ve diğ, t.y).

ODTÜ Mühendislik Fakültesi ABET tarafından pilot bir projesi olarak 2000'de akredite edilmesiyle ODTU Türkiye'de uluslararası bir akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilen ilk üniversite olmuştur. ODTÜ'yü takiben Boğaziçi ve Bilkent Üniversiteleri Mühendislik fakülteleri ABET akreditasyonunu, en iyi öğrencileri çekmek için kullanmaktadır. Yeni kurulan özel üniversiteler de uluslararası akreditasyon kuruluşlarının akreditasyonunu pazar amaçları için kullanmaya çalışmaktadırlar. YÖK' de üniversitelerdeki yüksek öğretim kalitesini geliştirmek için akreditasyon çalışmalarını desteklemektedir. Uludağ üniversitesi, rektörünün bütün fakültelerini dış bir akreditasyon kuruluşunca akredite edilmeye başvurmak için hazırlamakla yükümlü bir Üniversite Akreditasyon Konseyi kuran tek üniversitedir (Öz, 2005:336-338).

ISO 9000 standartları bağlamında Sistem Belgelendirmesi Belgesi olarak akredite edilen (Orta Dereceli Askeri Öğretim Kurumları ve bazı özel öğretim kurumları gibi) çeşitli eğitim kurumlarının olmasının yanında, öte yandan, eğitim alanında, akreditasyon konusunda bir gelişme; 1998'de YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından fakülte-okul işbirliği sisteminin oluşturulmasıdır. Öğretmen yetiştirme standartlarının oluşturulmasıyla akreditasyon alanında çalışmalara başlanmıştır. YÖK ve Dünya bankası birlikte çalışarak 1998'de ABD ve İngiltere akreditasyon modellerinin inceleyip Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon (1999) adlı çalışmada

Öğretmen yetiştirme standartlarının oluşturulmuş ve akreditasyon alanında çalışmalara başlanmıştır.

1999'da başlatılan öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları, 2001 yılına kadar çeşitli toplantı ve seminerlerle sürdürülmüş (Kavak, 2007), ancak daha sonra bu konuda çok fazla çalışma yapılmamıştır. Bu konuya ilişkin en son çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 1-3 Mart 2007 tarihinde düzenlenen çalıştayıdır. Bu çalıştayda ele alınan konulardan biri de eğitim fakültelerinin akreditasyonunun nasıl olması gerektiği konusudur. Çalıştayda;

- Eğitim fakültesinin akreditasyon sürecinin yürütülmesi için özerk bir kurul oluşturulması
- Kaliteye yönelik farkındalık, değerler ve tutumlar geliştirilmesi
- Akreditasyonun akredite edilen kurum ya da programdan bağımsız olarak bir 'dış değerlendirme' süreci ile yapılmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Eğitim fakültesinin akreditasyonundan sorumlu bir ulusal akreditasyon kurulunun oluşturulması önerilmiştir. Oluşturulacak bu kurulun, politik organların müdahalesinin dışında özerk bir yapıda olması ve objektif değerlendirmeler yapacak alt kurullara sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, 2007).

1999 tarihli Bologna Deklarasyonu ile Avrupa yüksek öğretiminde yeni bir süreç başlamıştır. Bologna bildirisinin amaçlarından bir tanesi de yüksek öğretimde şeffaflıktır. Avrupa'da birçok ülkede bu kalite güvencesinin akreditasyona dönüşmesiyle sonuçlanmıştır ki bunun da daha fazla şeffaflıkla sonuçlanacağı varsayılır(Westerheijden, 2001, Akt., Öz, 2005:342).

Üniversitelerin akreditasyonu, Türkiye Avrupa Erasmus/Sokrates öğrenci değişimi programlarına katıldıktan sonra daha önemli hale gelmiştir. Akredite edilmiş olmak, Türkiye'de okurken elde edilen akademik kredilerin öğrencinin kendi üniversitesine transfer edilebilmesi için yabancı öğrencilerin alınması, kabulü için şarttır (Öz, 2005:336).

Bologna süreci bağlamındaki yüksek öğretimde kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasına ilişkin ilke harekete başlamıştır. Kısacası, Kavak'ın (2007) da dediği gibi, öğretmen yetiştiren kurumlar bu gelişmeleri fırsat olarak algılamalı ve kalite güvence sistemlerini kurma ve bu sistemlere uyarlama konusunda hızlı davranmalılar. Çünkü Avrupa ülkeleriyle paralel bir zaman diliminde böyle bir süreci yakalamak eğitim fakültelerinin kendileri için değil bu fakültelerin ürünü olacak geleceğin öğretmenleri ve toplumumuzun geleceği açısından önemlidir.

Kurumlara transfer kredilerinin kabul edilebilirliğini belirlemede yardımcı olma Avrupa Birliği içerisinde öğretmenlerin mesleki hareketliliğinin kolaylaştırılması ve öğretmenliğin profesyonelleşmesi yolunda yapılacak çalışmalar teşvik edilir.

### **2.12.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon**

Ülkemizde eğitim fakültelerinde kalite artırmaya yönelik yeniden yapılandırma çalışmaları olarak Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi bünyesinde Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümünün bir faaliyeti olarak, öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon çalışmasını gösterebiliriz. Bu önemli etkinliğin ilk safhasında YÖK bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi üyelerinin İngiltere ve ABD’deki öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemini daha yakından tanımaları amacıyla adı geçen ülkelere 26 Mayıs – 5 Haziran 1998 tarihleri arasında bir çalışma ziyareti düzenlenmiştir ve bir rapor hazırlanmıştır.

Yükseköğretim Kurulunca sunulan bu raporda Kavak'ın (1999) belirttiğine göre diğer ülkeler gibi Türkiye’de de yükseköğretime olan talebin giderek artması nedeniyle mevcut standartların korunmasının ve iyileştirilmesinin gittikçe güçleştiğine dikkat çekilerek, söz konusu standartların periyodik olarak kontrol edilmesi amacıyla bir kalite değerlendirme veya akreditasyon sisteminin oluşturulması önerilmektedir. Bu yolla yükseköğretim hizmetlerinin güvence altına alınması hedeflenmektedir.

Bu rapora dayalı olarak, Türk yükseköğretim sisteminde de kalite değerlendirmeye ya da akreditasyon sistemi oluşturmaya dönük çabalar yoğunlaşmış bir taraftan bazı üniversitelerin çeşitli bölümlerinde pilot çalışmalar diğer taraftan eğitim fakültelerine

yönelik akreditasyon çalışması başlatılmıştır. Altı eğitim fakültesinde (ODTÜ Eğitim Fakültesi, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi) pilot uygulamalar yapılmış, bu fakülteler 'öz değerlendirme raporları'nı hazırlamıştır ve ziyaret (değerlendirme) ekibi değerlendirme raporlarını yazmıştır (Günçer, 1999).

Eğitim fakültelerini akreditasyonunda uygulanmak üzere geliştirilen Türk akreditasyon sisteminin hazırlanmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir (YÖK, 1999a):

1. Oluşturulan öğretmen eğitimi akreditasyon sisteminin amacı, Türkiye'de her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından eğitilmesinin sağlanmasıdır.
2. Oluşturulan akreditasyon sistemi, sadece belirli standartları karşılayan bir araç olmayacak, gelişimi de destekleyecektir.
3. Kurumlar arasındaki (amaç, kaynaklar, tarihi gelişimleri vb.) farklılıklar akreditasyon sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Gerek eğitim fakülteleri ile okullar gerekse YÖK ile MEB arasındaki etkin işbirliği akreditasyon sisteminin hedefe ulaşması için çok önemlidir.
5. Yüksek nitelikli girdiler ve süreçler sağlanmadıkça yüksek nitelikli performans ya da çıktılar elde edilemez.
6. Öğretmen yetiştirme ile ilgili ilke ve politikaların belirleyicileri girdilerin niteliğinden, öğretim elemanları sürecin niteliğinden, hem öğrenciler hem de öğretim elemanları ürünün niteliğinden sorumludurlar.

7. Akreditasyon standartları, tespit edilen eğitim programları ve öğretmen yeterliklerine dayandırılacaktır.

8. Öğretim elemanları ve öğrenciler programa başlarken performanslarının hangi standartlara göre değerlendirileceğini bilmelidirler

Bu çalışmalar ışığında Türk öğretmen eğitiminde akreditasyon modeli oluşturulmuştur. Bu model ile

- Öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi
- Öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması
- Eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmıştır (YÖK,1999b).

Yök Akreditasyon Sistemi Süreci ana hatları ile tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8. YÖK Akreditasyon Süreci**

<b>Zaman</b>	<b>Neler Yapılacak</b>
Ziyaretten 6 ay önce	YÖK tarafından ilgili Rektörlüğe yazı gönderilir. Bu yazı ziyaretin tarihleri ve içeriğini belirtir. Yazıda ayrıca Eğitim Fakültesi Dekanlığının ziyaret edilmek üzere YÖK tarafından belirlenen sayıda program seçmesi istenir.
Ziyaretten 5 ay önce	YÖK tarafından incelenecek programlar belirlenir ve kesin liste Rektörlüğe ve Dekanlığa bildirilir.  Fakülte öz değerlendirme raporu yazımına başlar.  Fakülte belgelerin hazırlanmasına başlar.  YÖK ekip başkanı ve üyelerini seçer, ekip başkanı fakülteye bir ön ziyaret yapılmasını planlar.
Ziyaretten 3 ay önce	Ekip başkanı ekibin ziyarete katılımlarını teyid eder ve ekibe görevler verir.
Ziyaretten 2 ay önce	Ekip başkanının yazı göndermesi ya da ekip başkanı tarafından seçilen ekip üyesinin temas kurması yoluyla fakülte akreditasyon koordinatörü ile ekibe ziyaret sırasında sağlanacak destek görüşülür ve ön ziyaret teyid edilir.  Fakülte akreditasyon koordinatörü ekibe ulaşım, konaklama, bilgisayar desteği, ilk toplantı ve akşam yemeğinin yeri gibi idari konuları içeren bir yazı gönderir.
Ziyaretten 1 ay önce	Fakülte, YÖK'e öz değerlendirme raporunu gönderir; ekip başkanı raporu ekip üyelerine ulaştırır.
Ziyaretten 2 hafta önce	Ekip başkanı veya bir ekip üyesi ön ziyaret yapar.
<b>ZİYARET</b>	<b>GERÇEKLEŞİR</b>
Ziyaretten 1 hafta sonra	Ekip başkanı taslak raporu ekibe dönüt almak üzere gönderir.
Ziyaretten 2 hafta sonra	Dönütler ışığında revize edilen raporu ekip başkanı raporda yer alan bilgilerin teyidi ve varsa hataların düzeltilmesi için dekanlığa gönderir.
Ziyaretten 3 hafta sonra	Dekan yorumunu ve varsa düzeltmeleri ekip başkanına gönderir
Ziyaretten 4 hafta sonra	Ekip başkanı Dekanlığa ve YÖK'e raporun son halini gönderir
Ziyaretten 5 hafta sonra	Dekanlık ekibin raporuna cevabını YÖK'e ve ekip başkanına yazılı olarak bildirir.
Ziyaretten 6 hafta sonra	İlgili YÖK birimi raporu inceler ve YÖK başkanlığına kesin önerisini iletir.
Ziyaretten en geç 8 hafta sonra	YÖK karar verir.  YÖK kararını dekanlığa bildirir; rektöre ve ziyaret ekibine de kararın kopyası gönderilir.

(Kaynak: YÖK, 1999b)



## 2.12.2. YÖK Akreditasyon Sistemi Standartları

YÖK öğretmen eğitimi akreditasyon sisteminde, standartlar, yedi standart alanında ve her bir alanda üç grup halinde ele alınırlar. Söz konusu yedi alan şunlardır:

1. **Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi:** Öğretmen adaylarına ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmalıdır.
2. **Öğretim elemanları:** Sayı ve nitelik olarak yeterli olmalıdır.
3. **Öğrenciler:** Sayı ve nitelik olarak yeterli olmalıdır.
4. **Fakülte-Okul İşbirliği:** Öğrencilerin yetiştirilmesinde uygulama okulları ile sıkı bir işbirliği kurulmalıdır.
5. **Tesisler, Kütüphane ve Donanım:** Program yeterli fiziksel altyapıya ve kaynaklara sahip olmalıdır.
6. **Yönetim:** Fakültenin ve programların yürütülmesinde etkin bir yönetim sistemi olmalıdır.
7. **Kalite Güvence:** Programı iyileştirmek amacıyla devamlı izleme ve kontrol sağlayan bir kalite güvence sistemi olmalıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi, yukarıdaki yedi alanın her biri üç grupta incelenirler:

- Başlangıç standartları
- Süreç standartları
- Ürün standartları

**Başlangıç standartları** sistemin girdilerine ilişkin standartlardır. Eğer girdiler yeterli veya yeterince nitelikli değil ise, sürecin sonunda elde edilecek çıktıların ürün standartlarına ulaşması beklenemez.

**Süreç standartları**, öğretim elemanlarının öğrencilerini lisans eğitimi sırasında hedeflenen niteliğe ulaştırmak için yapması gerekenleri gösterir. Eğitim programının nasıl sunulduğu ve programda yer alan konuların ne derece öğretilbildiği süreç standardıdır.

**Ürün standartları**, yeterli nitelikteki girdilerin fakültede geçirdiği uygun sürecin (aldığı eğitimin) sonunda ulaşması beklenen düzeyi ifade eder. Bu ürün, akreditasyon sisteminin amacı olan, mesleğe başlayan "nitelikli" öğretmendir. (Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Standartları tablo 9'da gösterilmiştir.)

Ziyaret ekiplerinin değerlendirmelerine ve fakültelerin uygulamalarına netlik sağlamak için akreditasyon sisteminin standartlarını ölçme ve değerlendirmeye yarayan gösterge, kanıt ve derecelendirme.

- **Göstergeler:** Bir standardı karşılamak için öğretim elmanı, öğrenci veya ilgili diğer kişilerin yaptığı aktivite veya üretilimdir.

- **Kanıtlar:** Standartlara ulaşıldığını göstermek için belgelerle ispatlanabilen verilerdir. Ziyaret esnasında ekibin ders gözlemi yapması veya öğrenciler ya da öğretim elemanları ile görüşmesi bu kapsamda yer alır.

- **Derecelendirme:** Akreditasyon amacı ile incelenen programın belirli bir standarda uyup uymadığının, o standartla ilgili performansının çok iyi (A), yeterli (B), kabul edilebilir (C) veya kabul edilemez (D) şeklinde kıymetlendirilmesinde kullanılan rehberdir (YÖK, 1999c)

### 2.12.3. Ziyaret Ekibi

Akreditasyon sürecinde kararı doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri ziyaret ekibidir. Zira YÖK'ün vereceği kararı yönlendiren, ekibin akredite edilecek fakülteyi ziyareti sonucunda topladığı kanıtlar ve hazırladığı rapordur. Bu nedenle ekip; standartları ve öğretmen yeterliklerini tam anlayan, standartların derecelendirilmesinde diğer değerlendiricilerle çelişmeyen, ziyarette elde edilen bilgilerin gizliliğini koruyan, fakülte ve okul çalışmalarında deneyimli, değerlendirme sürecinde her türlü önyargıdan arınmış, ekip çalışması yapabilen kişiler arasından titizlikle seçilmelidir. Ekip içerisinde (kıdem, cinsiyet, geldiği yöre veya üniversite vb. gibi konularda) dengeli bir oluşum sağlanmalıdır. Ayrıca önerilen ekip ile ziyaret edilecek fakülte arasında bir çıkar çatışması da olmamalıdır (YÖK, 1999d).

**Tablo 9. Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Standartları (YÖK, 1999)**

ALAN	BAŞLANGIÇ STANDARTLARI	SÜREÇ STANDARTLARI	ÜRÜN STANDARTLARI
1. Öğretimin planlanması uygulanması ve değerlendirilmesi	<p>1.1.1 Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmiş lisans programının izlenmesi</p> <p>1.1.2 Ders öğretim programlarında yer alan hedefler ile öğretme-öğrenme yaklaşımları arasındaki uygunluk.</p> <p>1.1.3 Derslerin hedefleri ile öğrenci başarılarının ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin düzenlemeler arasındaki uygunluk</p>	<p>1. Öngörülen ders öğretim programları ile uygulama arasındaki uygunluk.</p> <p>2. Öğrencilerin, fakültede ve uygulama okullarında nitelikli öğretim ve sınıf yönetimini gözleyebilme olanağı.</p> <p>3. Öğrencilere gerçek ortamlarda öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini uygulama olanağı ile, performansları hakkında sürekli ve nitelikli dönüt alma fırsatı sağlanması.</p> <p>4. Öğrenci çalışmalarının kendi gelişimlerine yardımcı olacak ve onlara yararlı dönütler sağlayacak şekilde değerlendirilmesi</p>	<p>1. Öğretmen adaylarının, programın öngördüğü bilgi düzeyine ulaşmaları.</p> <p>2. Öğretmen adaylarının yeni mezun öğretmenlerden beklenen öğretmenlik becerilerini kazanmış olmaları.</p>
2. Öğretim elemanları	<p>2.1.1 Her program için var olan öğretim elemanlarının sayısı ve niteliği.</p> <p>2.1.2 Öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanması</p>	<p>2.2.1 Öğretim elemanlarının yeterli düzeyde mesleki gelişim göstermesi.</p> <p>2.2.2 Öğretim elemanlarının öğretme, rehberlik yapma, eleman yetiştirme, uygulama okulunda çalışma, araştırma ve program liderliği ile birlikte tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri.</p>	<p>1. Öğretim elemanlarının nitelikli eğitim-öğretim becerilerine sahip olmaları ve program hedeflerine ulaşmak için çeşitlilik gösteren yöntemler kullanmaları.</p> <p>2. Nitelikli araştırma yapılması, yayınlanması ve ilgili programı desteklemesi.</p>
3. Öğrenciler	<p>3.1.1 Öğrencilerin programa başlayabilmesi için gerekli niteliklere sahip olması.</p>	<p>3.2.1 Öğrencilere mesleki gelişimleri için sağlanacak akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin uygunluğu.</p>	<p>3.3.1 Mezuniyet aşamasına gelmiş öğretmen adaylarının ve/veya mesleğe başlayan mezunların başarılı olması.</p>
4. Fakülte-Okul İşbirliği	<p>4.1.1 Okullardaki uygulama çalışmalarına ilişkin yönetsel düzenlemelerin ve belgelerin varlığı.</p> <p>4.1.2 Uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve "Fakülte-Okul İşbirliği" kılavuzunda belirtilen ölçütlere uygunluk.</p>	<p>4.2.1 Fakülte, Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama koordinatörleri, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında işbirliğinin varlığı.</p> <p>4.2.2 Uygulama okullarında öğretmen adaylarına uygun ortamın sağlanması.</p>	<p>4.3.1 Okullarda uygulama çalışmaları sonucu öğretmen adaylarının alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaları</p>

<p>5. Tesisler, Kütüphane ve Donanım</p>	<p>5.1. Dersliklerin ilgili dersler için yeterli sayıya, büyüklüğe ve altyapıya sahip olması.</p> <p>5.2. Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, bilgisayar ve diğer materyaller ve bunların öğretim programlarını destekleme derecesi.</p> <p>5.3. Fakültenin var olan programı yürütebilecek tesis (laboratuvar, atölye, bilgisayar, spor ve güzel sanatlar v.b. etkinlikleri için eğitim-öğretim amaçlı mekanlar) ve donanımlara sahip olması.</p> <p>5.4. Öğretim elemanlarının, çalışmalarını yapacak oda, donanım ve diğer desteklere sahip olmaları.</p>	<p>5.2.1. Fakülte tesis ve donanımları ile dersliklerin tam kapasite ile etkin biçimde kullanılması.</p> <p>5.2.2. Kütüphanenin öğrenciler tarafından amaca uygun ve etkili olarak kullanılması</p>	<p>5.3.1. Öğretmen adaylarının laboratuvar ve teknoloji kaynaklarını etkin biçimde kullanma düzeyine ulaşmış olmaları.</p> <p>5.3.2. Öğretmen adaylarının kütüphane kaynaklarını etkin biçimde kullanma düzeyine ulaşmış olmaları.</p>
<p>6. Yönetim</p>	<p>6.1. Fakültenin yönetim yapısı ve anlayışının etkin bir yönetim için elverişliliği.</p> <p>6.2. Fakültenin öğretmen eğitimi konusunda bir misyona sahip olması</p>	<p>6.2.1. Yönetim birimlerinin işlevlerini etkin bir biçimde yerine getirmesi.</p> <p>6.2.2. Fakülte yönetiminin öğretmen eğitiminin gelişimini desteklemesi.</p> <p>6.2.3. Fakültenin ulusal/uluslar arası kurum ve kuruluşlarla ilişkileri</p>	<p>6.3.1. Yönetimin gerekli insan gücü kaynaklarını ve maddi kaynakları sağlamış ve bunları etkili bir biçimde kullanmış olması.</p>
<p>7 Kalite Güvencesi</p>	<p>7.1. Fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulama yöntemlerinin olması.</p>	<p>7.2.1. Fakültenin bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulgularının kullanılması.</p>	<p>7.3.1. Öğretmen adayları ve yeni mezunların izlenmesinden elde edilen bilgi ve bulguların kalite güvence sistemine yansıtılması.</p>

(YÖK, 1999c)

#### 2.12.4. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme raporu, akreditasyon sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Raporda, belirlenen yedi standart alanında fakülteadaki uygulamalara dair bilgi verilir ve fakültenin performansı değerlendirilir. Beraberinde sunulan belgelerle öğretim elemanları Türkiye'de öğretmen eğitimi standartlarına ulaşmak açısından ne durumda olduklarını değerlendirebilirler. Böylece öğretim programındaki ve fakülteadaki diğer eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir, fakültenin kalite güvence mekanizmaları güçlendirilebilir.

Öz değerlendirme raporu aşağıda belirtilen süreç sonunda hazırlanır.

Dekan, değerlendirme raporu taslağını hazırlayacak Akreditasyon Komisyonu'nu oluşturur ve aynı zamanda Komisyon Başkanı da olan, tüm süreci yürütecek bir Akreditasyon Koordinatörü atar.

Komisyon YÖK'ün belirlemiş olduğu rapor formatına uygun olarak raporunu ve ziyaret sırasında incelenecek belgeleri hazırlar.

Raporun hazırlanması için belirlenen süre dolmadan, rapor taslağı dekanla tartışılır ve son şekli verilir.

Raporun YÖK'e gönderilmesi Dekanın, ekip üyelerine ulaştırılması ise YÖK'ün sorumluluğundadır.

Ekleri dışında 10 sayfayı aşmaması gereken öz değerlendirme raporu, ziyaret ekibi raporuyla birlikte, fakültenin geleceğine dönük planların yapılmasında kullanılması harcanan yoğun emeğin ileriye dönük olarak da verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır (YÖK, 1999e).

#### 2.12.5. Ziyaret (ve Rapor)

Genellikle üç gün sürmesi planlanan ziyaret çok iyi bir işbölümü ile sürdürülür. Ekip üyeleri ziyaret sırasında;

- öz değerlendirme raporunu ve onu desteklemek üzere sunulan belgeleri inceler.
- dekan, bölüm başkanları, öğretim elemanları ve araştırma görevlileri ile birey veya grup olarak toplantılar yapar.

- özellikle 3. ve 4. sınıftan olmak üzere öğrencilerle birey veya grup olarak görüşür.
- hem fakültedeki hem de uygulama okullarındaki dersleri gözler.
- kullanılan derslikler, laboratuvarlar, özel öğretim tesislerini inceler.
- kütüphane kaynaklarını ve kullanımını inceler.

Ziyaret sonunda ekip, bulgular, derecelendirme ve sonuçlar üzerinde tartışarak anlaşmaya varıp bunları hazırladıktan sonra rapora yansıtır. Son gün, ekip başkanı dekan ve akreditasyon koordinatörü ile görüşerek ekibin fakültede güçlü ve zayıf bulunduğu yönleri iletir. Ziyaret sonrasında hazırlanan rapor kişisel yorumlara değil, kanıtlara dayanmalıdır.

#### **2.12.6.Akreditasyon Kararları**

Ziyaret ekibinin yapabileceği akreditasyon önerileri şunlardır:

**Kesin Akreditasyon:** Fakültenin incelenen program(lar)da belirlenen standartlar açısından akredite edildiği anlamına gelir. Belirli bir süre için geçerli olan bu akreditasyon, ancak programın güçlü olduğu konularda mükemmel olduğu anlamına gelir.

**Koşullu akreditasyon:** Programın yetersiz görülen bazı özelliklerinin iyileştirilmesi için YÖK tarafından belirlenen bir süre sonunda yeniden ziyaret edilmesi kaydıyla programın akredite edilmesidir. Sürenin dolmasından sonra, fakülte yeniden ziyaret edilir ve son karar verilir. Programın şartlı akreditasyonuna neden olan koşullar fakültenin imkânları ile iyileştirilemeyecek nitelikte ise (örneğin, yetersiz öğretim elemanı sayısı) YÖK ve/veya fakültenin sağlayabileceği yardım göz önünde bulundurulur.

**Akreditasyonun Ertelenmesi:** Standartlarla ilgili koşulların, ürünü kayda değer ölçüde iyileştirecek nitelikte değişmesi ya da (olağan dışı bir durum nedeniyle) yeterli bilgi toplanamaması gibi olağanüstü hallerde söz konusu olabilir.

**Programın akredite edilememesi:** Genellikle daha önceden verilmiş bir koşullu akreditasyon kararının ardından gelebilen bu karar, programın birden fazla standarda ulaşamadığı veya öğretmen adaylarının çoğunluğunun ulusal öğretmen yeterliklerine sahip olmadığı anlamına gelir (YÖK, 1999f).

ABD'de NCATE veya TEAC tarafından uygulanan akreditasyon sistemleri ile YÖK tarafından uygulanacak akreditasyon sistemini karşılaştırdığımızda, aralarında pek çok benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıkların olduğunu görebiliriz. Mesela, akreditasyon ABD'de gönüllü bir işken, Türkiye'de mecburi ve tepeden inme bir şekilde sunulmuştur. Bu şekilde yapılacak bir uygulama her şeyden önce akreditasyonun felsefesine aykırıdır. ABD de akreditasyon genel olarak Yüksek öğretim kurumlarınca uygulanan gönüllü bir hareket olup kamusal karakteri olmayan Sivil Toplum Örgütleri tarafından yapılır. Akreditasyonun ABD'de ortaya çıkışı ve halen uygulanması da gönüllülük esasına dayanmaktadır. Programlar kendi istekleri ile bu sürece katılırlar. Eğitim sisteminin doğrudan bir zorlaması yoktur (Ponessa, 1997). Dolayısıyla YÖK'ün tüm eğitim fakültelerini zorunlu olarak akreditasyon sürecinden geçirme düşüncesi akreditasyonun özüne aykırıdır.

Ülkemizde bir zamanlar başlatılan uygulama, üniversitelerin ihtiyacından değil, merkezi yönetimin ihtiyacından doğmuştur. İlkeler ve uygulama esasları, ABD ve İngiliz akreditasyon modellerinin incelenmeleri ve sonrasında konferanslar ve pilot uygulamalar neticesinde, merkezi yönetimce, yani Yükseköğretim Kurulunca belirlenmiştir. Başka bir deyişle, önce YÖK tarafından akreditasyon sistemi oluşturulması yolunda bir irade ortaya konmuş, bunun ardından üniversite ve fakülteler çalışmaya katılmışlardır (YÖK, 1999).

Oysa ABD'de akreditasyon üniversitelerin kendilerinin ihtiyaç duymasıyla başlamıştır. Ancak uzun yıllar süren akreditasyon uygulamalarından sonra, akreditasyon kuruluşları arasında bir koordinasyon sağlamak amacıyla, akreditasyon üst kurulu niteliğinde COPA ve daha sonra CHEA kurulmuştur. Özellikle CHEA'nın kuruluşunda üniversite camiasının geniş bir desteği vardır. ABD'de bugün de akreditasyon uygulaması tamamen üniversitelerin kendilerine ait bir düzenleme olarak yürürlüktedir (CHEA, 1998b).

YÖK'ün uygulamasında olduğu gibi, Eğitim Bakanlığı fiilen akreditasyon çalışması içinde değildir. Kaldı ki, bu durum bile Perin'in (1994) de belirttiği gibi ABD'de yoğun olarak eleştirilmekte, Eğitim Bakanlığı'nın merkezi bir örgüt olarak dolaylı yollardan olsa bile akreditasyon uygulamasına katılmış olmasının, akreditasyonun ruhuna aykırı olduğu ve onu yarı resmi bir süreç haline soktuğu iddia edilmektedir (Akt. Baltacı, 2002:162).

YÖK Standartlar ve Akreditasyon Kılavuzunun Sunuş bölümünde, Türk akreditasyon sisteminin hazırlanmasında dikkate alınan hususlar sayılırken "(Md.5) Yüksek nitelikli performans ya da çıktılar için, yüksek nitelikli girdi seviyelerinin ve süreçlerin sağlanması gereklidir" denilmektedir. Akreditasyon süreci açısından programların öğrenci kabulü için uyguladığı prosedürler çok önemlidir. Yabancı akreditasyon kuruluşları başvuru prosedürleri hakkında birçok bilgi isterler. Kaç öğrenci başvurdu programa? Onlardan kaçıyla görüşme yapıldı? Öğrenciler için ne kadar finansal destek verilecek? Fakat Türkiye de öğrenci seçimi konusunda hiç bir üniversitenin yapabileceği bir şey yok. Öğrencileri hepsi aynı sınava girer ve sınav puanlarına göre üniversitelere kabul edilirler (Öz, 2005:342). Burada girdi olarak kastedilen unsurlardan birisi de öğrencilerdir. Türkiye'de öğretmenliğin son sıralarda tercih edilen bir meslek olduğu yaygın bir kanı olduğu bilinen bir gerçek olduğuna göre, yüksek nitelikli öğrenci / girdi nasıl sağlanacaktır? Standartlar girdiye göre mi belirlenecek ya da belirlenmektedir?

Yukarda belirtilen eleştirilerin yanı sıra belirtilebilecek diğer hususlar ise şöyle sıralanabilir (Hesapçıoğlu ve diğ, 2001:156-158) :

1. Merkeziyetçilik ağırlıklı bir yapıdan, yaratıcılık, kendine özgülük, üretkenlik ve çağdaş yaklaşımlara dayalı, nitelikli öğretim değerlendirme felsefesine geçmek, sanıldığı kadar kolay olamayacağı görünmektedir.

2. Kendini geliştirmek için birey kendini karşılaştırabileceği bir yüksek standart modeli bilmeli ya da görmelidir. Ayrıca ona fırsat, zaman, imkân ve hedef verilmelidir.

3. Akreditasyon, üniversitenin vergisini veren dürüst vatandaşa bir hesap verme tarzıdır ve değerlidir. YÖK'ün bu denli geniş bir örgüt ve uzman kadrosu ile kendini



geliştirmek için akreditasyona başvurması düşünce bazında iyi ve yerinde bir karar görünmektedir ancak henüz başlangıç standartlarını sağlayamamış bir fakültede öğretimin etkililiğinin nasıl sağlanacağı da cevaplanması gereken bir sorudur.

4. Yetki, merkezde ve tepede toplanmıştır. Bölüm başkanları, anabilim dalı başkanları, dekanların yetkileri sınırlı, sorumluluk alanları ise aksine geniştir. Her uygulamada merkezin ağırlığı hissedilmekte, faydalı görülen bir yenilik izin alınmadan fakülte çapında dahi uygulamaya geçirilememektedir. Yönetim kurullarında iyi niyetle alınan kararların üstler tarafından yönetmeliklere aykırı yorumlanabileceği kaygısı sıkça yaşanmaktadır. Oysa endişe ve korku ortamında özgürce tartışma, fikir önerme ve geliştirme söz konusu olamaz.

5. "Nitelikli olmanın değeri" olmalıdır, bedeli değil. "Kendini geliştirenler ile "durup bekleyen"ler; yöneticiliğe atamada yeterlik temelini baz alma, yükselmelerde nitelikli araştırma yapmış olma, farklı konuma getirme, önceden tanımlanmış uluslararası standartlara ulaşabilmeleri için kaynak kullanma gibi yöntemlerle birbirinden ayrılmalıdırlar.

Ayrıca, akreditasyon statüsü sebebiyle üniversite veya fakülteler için ne bir ceza ne de bir motivasyon vardır. Bu yüzden fakülteler niye devlet üniversitelerinde akreditasyon çalışması yürütmeleri sorusunu soruyorlar, çünkü üniversitenin geleceğine hiçbir etkisi yok (Öz, 2005:340-341).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 1-3 Mart 2007 tarihinde düzenlenen çalıştayda ve Arslan'ın (2008) "Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye için Bir Model Önerisi" adlı çalışmasında sunduğu modelde akreditasyonunun YÖK tarafından yapılması yerine, öğretmen eğitiminde bağımsız bir akreditasyon yapılması sağlanması yukarıdaki eleştirilerin çoğunu kendiliğinden ortadan kaldıracak bir uygulama olacağı belirtilmiştir.

## BÖLÜM III

### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Baltacı'nın (2002) "Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları" çalışmasında, İstanbul ilindeki eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının akreditasyon konusundaki algılarının; alan, cinsiyet, unvan, deneyim, yaş, yabancı dil bilgisi, yönetim görevi olup olmadığı ve akreditasyon konusundaki bilinç düzeyi değişkenleri açısından öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenerek akreditasyon sisteminin eğitim fakültelerinde uygulanabilirliğini ortaya koymak ve akreditasyon sisteminin değerlendirme ilkelerine öğretim elemanları tarafından atfedilen önem ile bu ilkelerin uygulamada gerçekleştirilebilmesi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen veriler, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Ki kare, Pearson Çarpım Moment Korelasyon ve t Testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda "Önem Derecesi" boyutunda öğretim elemanlarının standartlara atfettikleri önem ile cinsiyet, yaş, buldukları yönetim görevi ve yabancı dil bilgisi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Uygulamadaki Durum boyutunda ise, öğretim elemanlarının ilgili standardın ne ölçüde uygulandığına dair algılarının yaş, ders verdikleri ortalama sınıf mevcudu, buldukları yönetim görevi ve akreditasyon konusunda kendilerini ne ölçüde bilinçli hissettikleri değişkenlerinden etkilendiği bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının kendilerini akreditasyon konusunda ne ölçüde bilinçli kabul ettikleri değişkeni ile akreditasyon standartları arasında Önem Derecesi boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretim elemanlarının akreditasyon bilinci algıları ile standartlara atfettikleri önem dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Uygulamada Durum boyutunda, akreditasyon bilinci algısı ile ölçeğin geneli, Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi ile Kalite

Güvence alt ölçekleri arasındaki farklılık anlamlıdır. Buna göre, akreditasyon bilinci arttıkça standartların uygulanmasındaki durum ile ilgili algılar daha olumsuz olmaktadır. Akreditasyon bilinci ile özellikle bu alt ölçekler arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının nedeni eğitimde akreditasyonun bir tür kalite güvence sistemi ve öğretimde niteliğin artırılması için bir araç olması gerçeği olabilir

Arslan'ın (2008) “Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye için Bir Model Önerisi” adlı doktora çalışmasında farklı ülkelerdeki öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçlerinin inceleyerek Türkiye’de öğretmen eğitimi sistemi için bir program akreditasyonu modeli önerilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak çeşitli Ülkelerdeki yükseköğretimde akreditasyon ve öğretmen eğitiminin akreditasyon süreçleri incelenerek, öğretmen eğitiminin akreditasyon modelinin genel çerçevesi oluşturulmuş ve buna dayanarak anket formu (ölçek) geliştirilmiştir. Anket formu 91 Eğitim fakültesindeki dekan, dekan yardımcıları ile akreditasyon amacıyla oluşturulmuş bir kurul olan YÖDEK üyelerinin tamamına verilmiştir. Gönderilen anketlerin 75’i geri dönmüştür ve akreditasyon konusunda deneyimli 11 öğretim üyesinin de çalışmaya katılmasıyla toplam 86 öğretim üyesinden model hakkında görüş alınmıştır.

Bu çalışmada öğretmen eğitiminde bağımsız bir akreditasyon yapılması önerilmiştir. Türkiye için önerilen öğretmen eğitimi akreditasyon modeli altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

*Temel İlkeler:* Modelde öğretme eğitimi süreçlerinde nelerin olması gerektiğini

*Akreditasyon Organları:* Akreditasyon sürecinde yer alması gereken karar organlarını

*Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu:* Görev ve sorumluluklarının neler olabileceği,

*Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyon Süreci:* Akreditasyon sürecinin nasıl işleyeceğini ve olası akreditasyon kategorilerini,

*Akreditasyon Standartları:* Standartların kim tarafından ve nasıl belirleneceğini, standartların genel özelliklerini,

*Akreditasyon Süresi:* Farklı akreditasyon kategorileri için geçerli olabilecek süreyi kapsamaktadır.

O'Donnell'in (1999) " Model for Registering teachers, accrediting teacher education and awarding advance certification in Australia" (Avustralya'da Öğretmen Kayıtları, Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu ve İleri Seviye Sertifika Ödüllendirmeleri için bir Model) adlı doktora tezinde, denizaşırı ülkelerdeki öğretmen alımı uygulamaları, öğretmen eğitiminde akreditasyon ve ileri düzey sertifika uygulamaları incelenmiş ve Avustralya için bu konularda bir model önerilmiştir. Bizi ilgilendiren boyutuyla, öğretmen eğitiminde akreditasyon için bir model önerilmiştir. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Katılımcı gözlemi, görüşme ve doküman toplama teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada çok geniş çapta doküman ve kayıt, tutanak kullanılmıştır. Avustralya'da ki öğretmen kayıt durumu, öğretmen eğitimi akreditasyonu ve ileri öğretmen sertifikasını analiz etmek için, başka ülkelerde bu konuların nasıl ele alındığına dair geniş bir doküman analizi yapılmıştır. Bu dokümanlar; broşür, kitapçık, videoteyp kayıtları, yıllık finans raporları ve çeşitli yönerge formları içerir. Model görüşme tekniğiyle değerlendirilmiştir. Yöntem, rasyonel analiz modeline dayanır ve sabit karşılaştırmalı method, doküman koleksiyonu, analiz ve görüşme kullanmıştır.

Araştırmada önerilen modelde temel ilkeler şunlardır: Tecrübeli yetenekli öğretmenleri değerlendirme ve ulusal standartlarını oluşturma sorumluluğunu almak için, ulusal bir kurul, Avustralya Öğretmen Eğitimi Standartları Değerlendirme Kurulu (ACAPTS) kurulmalıdır. Ayrıca Ulusal Öğretmen Kayıt Kuruluna (NTRB) yardımcı kurul olarak başlangıç öğretmen eğitimi programının akreditasyon standartlarını geliştirmek için ulusal bir kurul olan Avustralya Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu (ACATE) kurulmalıdır. ACATE, üniversite yetkilileriyle, özellikle Dekanlar Konseyiyle birlikte öğretmen eğitimi programları için ulusal standartlar ve protokoller geliştirecektir.

## BÖLÜM IV

### 4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi kısımları yer almaktadır.

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002). Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001). Bu yöntem yoluyla, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, görev yapılan üniversite, unvan ve idari görevi olup olmadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara'daki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur. Ankara'da dört devlet üniversitesi bulunmaktadır. Bunlar; Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesidir. Geliştirilen ölçeğin uygulanması amacıyla bu üniversitelere resmi izin için başvurulmuş ve belirli aralıklarla olsa da dört üniversiteden de izin için onay çıkmıştır. Ölçme aracının üniversitelerin her birinde uygulanması sürecinde, öğretim elemanlarına ulaşmada ve ölçme araçlarının geri

dönmesinde güçlükler yaşanması ve zaman yönünden yaşanan sorunlar nedeniyle; Hacettepe Üniversitesinde uygulama yapılamamıştır. Bu nedenle, araştırmanın örneklem grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin Eğitim fakültesindeki öğretim elemanları oluşturmuştur.

Çalışmanın örneklem grubunda bulunan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine göre, %37,9'u Gazi Üniversitesinde, %36,6'sı Ankara Üniversitesinde ve %25,5'i de ODTÜ'de görev yapmaktadır. Ayrıca, öğretim elemanlarının yarıdan daha fazlası (%52,2) erkek öğretim elemanlarından, yarıya yakın kısmı (%47,8) ise kadın öğretim elemanlarından oluşmuştur. Buna göre, üniversite ve cinsiyet değişkenleri bakımından öğretim elemanlarının oldukça eşit dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre, en yüksek yüzdeyi araştırma görevlilerinin oluşturduğu görülmektedir. Çalışma kapsamındaki öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı (%46,6) araştırma görevlileridir. Bunun yanında, örneklemdeki öğretim elemanlarının %16,1'i yardımcı doçent doktorlardan, %10,6'sı profesör doktorlardan ve %8,1'i de doçent doktorlardan oluşmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %7,5'i araştırma görevlisi doktor, %5'i öğretim görevlisi doktor, yine %5'i öğretim görevlisi ve %1,2'si de uzman ve okutmanlardan oluşmuştur. Buna göre, araştırmanın örnekleminde yer alan öğretim elemanlarının üçte biri (%34,8) öğretim üyelerinden, üçte ikisi (%65,2) ise diğer akademik personelden oluşmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının beşte dördünden fazlasının bir idari görevi yokken, öğretim elemanlarından sadece %13,7'sinin idari görevi bulunmaktadır.

Örneklem grubunda yer alan öğretim elemanlarının demografik bilgileri tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Üniversite	Ankara Üniversitesi	59	36,6
	Gazi Üniversitesi	61	37,9
	ODTÜ	41	25,5
	Toplam	161	100,0
Cinsiyet	Kadın	77	47,8
	Erkek	84	52,2
	Toplam	161	100,0
Unvan	Prof. Dr	17	10,6
	Doç. Dr	13	8,1
	Yrd. Doç. Dr.	26	16,1
	Öğr. Gör. Dr.	8	5,0
	Arş. Gör. Dr.	12	7,5
	Öğr. Gör.	8	5,0
	Arş. Gör.	75	46,6
	Uzman-okutman	2	1,2
	Toplam	161	100,0
İdari görev	Evet	22	13,7
	Hayır	139	86,3
	Toplam	161	100,0

### 4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada elde edilen kuramsal veriler konuyla ilgili alan yazın taraması yoluyla ve nicel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarını belirlemeye yönelik likert tipi bir ölçekle elde edilmiştir. Uygulanan ölçekğin geliştirilmesi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Öncelikle, yükseköğretimde ve eğitim fakültelerinde/öğretmen eğitiminde akreditasyon konularında yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış olan tez, makale, rapor ve diğer çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan en önemlileri şunlardır:

1. Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK, Ankara: 1999.
2. Standards, Procedures & Policies for the Accreditation of Professional Education Units. NCATE, Washington, DC: 1995.
3. New England Association of Schools and Colleges (NEASC) Commission on

Institutions of Higher Education. Standards for Accreditation. .Adopted 2005.

4. The California Standards for the Teaching Profession, January 1997.

5. Professional Standards Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education National Council for Accreditation of Teacher Education. The Standard of Excellence in Teacher Preparation. NCATE, 2006 Edition.

6. Kalite Güvence Sistemi ve Akreditasyon Öncesi Öğretim Elemanlarının Görüşleri Araştırması, Gazi Üniversitesi; GÜADEK Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu, 2006.

İncelenen bu çalışmaların kavramsal bölümlerinden ve araştırma niteliğindeki çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarından yararlanılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzu tekrar gözden geçirilerek 82 maddeye indirilmiştir.

#### **4.3.1. Geçerlik Çalışmaları**

Seksen iki madde olarak tasarlanan ölçeğin kapsam geçerliğini ortaya koymak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünden 6 öğretim elemanının görüşlerine sunulmuş ve bu görüşlere göre, bazı maddelerin çıkartılmasına, bazı maddelerin düzeltilmesine ve birkaç maddenin eklenmesine karar verilmiştir. Uzman görüşleri sonrası 66 maddelik taslak bir ölçek geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği içinse faktör analizi yapılmıştır. Bunun için çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarından elli beşine ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçek 8 faktörlü bir yapı göstermiş, açıklanan toplam varyans 72,993 olarak çıkarken, faktörlerin öz değerleri (eigen value) 3,880 ile 30,976 arasında bulunmuştur. Faktör analizinde ölçekteki 7 madde yüksek faktör yüklerinde farklı boyutlarda yer aldıklarından dolayı ölçekten çıkarılarak, ikinci kez faktör analizi yapılmıştır. İkinci faktör analizi sonucunda 7 faktörlü bir yapı gözlenmiştir. Açıklanan toplam varyans 71,818 ve faktörlerin öz değerleri 4,575 ile 31,491 arasında çıkmıştır. Yedi faktörden oluşan ölçekteki



maddelerin faktör yükleri .300'den daha yüksek çıkmıştır ve farklı faktörlerde yüksek faktör yükünde bulunan madde bulunmamıştır. Dolayısıyla, ölçekteki maddelerin yapı geçerlikleri yönünden oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Faktörlerdeki maddelere bakıldığında, ilk faktörde 4, ikinci faktörde 16, üçüncü faktörde 14, dördüncü faktörde 5, beşinci faktörde 9, altıncı faktörde 8 ve yedinci faktörde de 3 madde olmak üzere ölçek toplam 59 maddeden oluşmuştur.

Ölçeğin faktörlerinde ya da boyutlarında yer alan maddeler içerik bakımından incelenmiş ve uzman görüşleri de alınarak ölçeğin birinci boyutu “öğrenci yeterlikleri”, ikinci boyutu “öğretim elemanı”, üçüncü boyutu “fakülte”, dördüncü boyutu “fakülte-okul işbirliği”, beşinci boyutu “tesisler, kütüphane ve donanım”, altıncı boyutu “yönetim” ve yedinci boyutu da “kalite güvencesi” olarak adlandırılmıştır.

#### **4.3.2. Güvenirlik Çalışmaları**

Kapsam ve yapı geçerliği yapılan ölçeğin güvenilirliğini sınamak için iç tutarlık katsayısını hesaplamada kullanılan Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin ilk alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .675 olarak hesaplanırken, ikinci alt boyutu için bu değer .811 olarak bulunmuş, üçüncü alt boyut için .896, dördüncü alt boyut için .651, beşinci alt boyut için .791, altıncı boyut için .787 ve yedinci ve son boyutu için de .804 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise .945 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonlarında güvenirlilik için .30 kriter değer olarak alınmıştır. Ancak, ölçekteki iki maddenin madde toplam korelasyonları .24 ve .29 çıkmasına rağmen, ölçeğin güvenirliliğini fazla etkilemedikleri için bu maddelerin çıkarılmasına gerek görülmemiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına ( $\alpha=.945$ ) göre, ölçeğin uygulanmasından elde edilen verilerin güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 1999). Çalışmada kullanılan ölçek (veri toplama aracı) ek 2'de, ölçeğin geçerliği için yapılan faktör analizine ilişkin değerler ek 3'de ve ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonları ile ölçeğin alt faktörleri ve tümüne yönelik Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı değerleri ek 4'te verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları ile uygulamaya hazır hale getirilen ölçek üç bölümden oluşmuştur. Bu bölümler: 1. Kişisel bilgilere ilişkin maddeler, 2. Öğretim

elemanlarının akreditasyona ilişkin genel görüşlerini belirlemeye ilişkin maddeler ve 3. Öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik maddelerden oluşmuştur. Üçüncü bölümde bulunan maddeler beşli likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) aralıklarında düzenlenmiştir. Seçenekler arasındaki sınırlar ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

<u>Seçenekler</u>	<u>Sınırlar</u>
Hiç katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	3.41-4.20
Tamamen katılıyorum	4.21-5.00

#### **4.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Çalışmada örneklem grubunda bulunan öğretim elemanlarına uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 15 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programından yararlanılmıştır. Analiz edilen verilerin yorumlanmasında frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (S) değerleri kullanılmıştır. Bunun yanında, öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemede, iki kategorili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla kategoriden oluşan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan ANOVA'da anlamlı farklılığın yönünü belirlemede Scheffe testi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı 0.05 düzeyinde test edilmiş ve p (anlamlılık) değeri kullanılmıştır.

## BÖLÜM V

### 5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak elde edilen temel bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akreditasyon konusundaki görüşleri tablolar şeklinde bu bölümde sunulmuştur.

#### 5.1. Öğretim Elemanlarının Akreditasyonla İlgili Genel Görüşleri

Tablo11. Öğretim Elemanlarının Üniversitelerinde Akreditasyonla İlgili Bir Çalışma Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet	98	60,9
Hayır	13	8,1
Bilgim yok	46	28,6
Boş	4	2,5
Toplam	161	100,0

Tablo 11’de öğretim elemanlarının üniversitelerinde akreditasyon çalışması yapılma durumuna yönelik görüşleri yer almaktadır. Tablo 11’de görüldüğü gibi örnekleme yer alan öğretim elemanlarının beşte üçü (%60,9) çalıştıkları üniversitede akreditasyonla ilgili bir çalışma yapıldığını belirtmiştir. Buna karşın öğretim elemanlarının dörtte birinden biraz fazlası (%28,6) üniversitelerinde akreditasyonla ilgili bir çalışma yapılıp yapılmadığı konusunda bir bilgiye sahip olmadıklarını bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %8,1 ise üniversitelerinde akreditasyonla ilgili bir çalışma yapılmadığını ifade etmiştir.

Buna göre, örnekleme yer alan öğretim elemanlarının üçte ikisi üniversitelerinde akreditasyonla ilgili bir çalışma yapıldığını belirtirken, üçte birinin akreditasyonla ilgili üniversitelerinde bir çalışmanın yapılmadığını ya da bu konuda bilgilerinin olmadığını ifade etmeleri, bu üniversitelerde yapıldığı söylenen

akreditasyonla ilgili tanıtıcı veya bilgilendirici çalışmaların tüm öğretim elemanlarını kapsayacak biçimde düzenlenmediğini göstermektedir, denilebilir.

Tablo12. Öğretim Elemanlarının Fakültenin Akreditasyonu İçin Kendilerinden Görüş Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet	46	28,6
Hayır	98	60,9
Boş	17	10,6
Toplam	161	100,0

Tablo 12’de öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyonu için kendilerinden fikir alınıp alınmadığına yönelik görüşleri yer almaktadır. Tablo 12’te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının beşte üçü (%60,9) fakültelerinin akreditasyonu için kendilerinden görüş alınmadığını belirtirken, öğretim elemanlarının dörtte birinden fazlası (%28,6) ise bu konuda kendilerinden görüş alındığını ifade etmiştir.

Buna göre, öğretim elemanlarının beşte üçünün fakültelerinin akreditasyon süreci için kendilerinden görüş alınmadığını belirtmeleri, akreditasyonu çalışmalarında öğretim elemanlarının belli bir bölümünün görüşüne başvurulduğu, dolayısıyla araştırma görevlisinden profesörüne kadar öğretim elemanlarının tümünün bu süreçte görüşlerinin alınmadığı söylenebilir.

Tablo13. Öğretim Elemanlarının Fakültelerinin Akreditasyon Sürecinde (Eğer Akreditasyon Çalışması Yapılıyorsa) Aktif Rol Alma Durumuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet	33	20,5
Hayır	113	70,2
Boş	15	9,3
Toplam	161	100,0

Tablo 13’te örnekleme yer alan öğretim elemanlarının fakültelerindeki akreditasyon sürecinde (eğer akreditasyon çalışması yapılıyorsa) aktif rol alıp almadıklarına yönelik görüşleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte üçü (%70,2) fakültelerinin akreditasyon sürecinde

aktif rol almadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretim elamanlarının dörtte biri (%20,5) ise akreditasyon sürecinde aktif biçimde rol aldıklarını belirtmiştir

Bu bulgulara göre, örnekleme bulunan fakültelerde yapılan akreditasyon çalışmalarına çok az sayıda öğretim elemanının aktif biçimde katıldığı ve rol aldığını söylenebilir.

Tablo 14. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Çalışmalarının Fakültelerinde Kaliteyi Artıracağına İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet	98	60,9
Hayır	16	9,9
Kararsızım	37	23,0
Boş	10	6,2
Toplam	161	100,0

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının beşte üçü (%60,9) “akreditasyon çalışmalarının fakültelerinde kaliteyi artıracağını düşünürken, dörtte birine yakın bir kısmı (%23) ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elamanlarının sadece %9,9’u akreditasyon çalışmalarının fakültelerinde kaliteyi artıracağına inanmadıklarını ifade etmiştir.

Buna göre, çalışmanın örnekleminde yer alan öğretim elemanlarının yaklaşık beşte üçü akreditasyon sürecinin fakültelerinde kalitenin artmasına katkı sağlayacağına inanırken, üçte bire yakını ise buna inanmadıklarını veya bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu durum ise, öğretim elemanlarının önemli bir kısmının akreditasyon sürecinin üniversiteye veya fakülteye neler getireceği ya da neler kazandıracığı konusunda bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15. Öğretim Üyelerinin Üniversitelerinde Akreditasyon İle İlgili Bilgilendirici Bir Seminer Veya Toplantı Düzenlenip Düzenlenmediğine İlişkin Görüşleri

	f	%
--	---	---

Evet	81	50,3
Hayır	29	18,0
Bilgim yok	45	28,0
Boş	6	3,7
Toplam	161	100,0

Tablo 15 incelendiğinde, örneklem grubunda bulunan öğretim elamanlarının yarısının (%50,3) üniversitelerinde akreditasyon ile ilgili bilgilendirici bir seminer veya toplantı düzenlendiğini belirttikleri görülmektedir. Buna karşılık, öğretim elemanlarının yaklaşık beşte biri (%18) üniversitelerinde akreditasyonla ilgili bir çalışmanın yapılmadığını, dörtte birden daha fazlası (%28,0) ise bu konuda her hangi bir bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Buna göre, tablodaki bulgulara bakıldığında örnekleme yer alan üniversitelerde genel olarak akreditasyonla ilgili öğretim elemanlarına yönelik seminer veya toplantı şeklinde çalışmaların yapıldığı, ancak tüm öğretim elemanlarının bu toplantılara gerek yeterince duyuru yapılmadığı, gerekse de çeşitli nedenlerle katılamadıkları söylenebilir.

Tablo 16. Öğretim Elamanlarının Görev Yaptıkları Fakülte Programının Nasıl Akredite Edileceği Hakkında Bilgi Sahip Olup Olmadıklarına Yönelik Görüşleri

	f	%
Evet	42	26,1
Hayır	55	34,2
Kısmen	57	35,4
Boş	6	3,7
Toplam	161	100,0

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının üçte birden daha fazlası (%35,4) görev yaptıkları fakülte programının nasıl akredite edileceği hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını, yine üçte birden biraz fazlası (%34,2) ise bu konuda bir bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Buna karşılık, öğretim elemanlarının dörtte birden daha fazlası (%26,1) fakülte programının nasıl akredite edileceğini bildiklerini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretim elemanlarının üçte ikisinden daha fazlasının (%69,6) eğitim fakültesi programlarının akreditasyonu konusunda pek bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Tablo 17. Öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyona hazır olma durumuna ilişkin görüşleri

	f	%
Evet	54	33,5
Hayır	32	19,9
Kısmen	66	41,0
Boş	9	5,6
Toplam	161	100,0

Tablo 17’deki bulgularda görüldüğü üzere, örnekleme yer alan öğretim elemanlarının beşte ikisinden biraz fazlası (%41,0) fakültelerinin akreditasyon sürecine kısmen hazır olduğunu düşünürken, öğretim elemanlarının üçte biri (%33,5) ise fakültelerinin bu sürece hazır olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın, öğretim elemanlarının beşte biri (%19,9) ise fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olmadığını belirtmiştir. Buna göre, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma konusunda hem fikir olmadıkları söylenebilir.

Tablo 18. Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyonun Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet	134	83,2
Hayır	4	2,5
Kararsız	17	10,6
Boş	6	3,7
Toplam	161	100,0

Öğretim elemanlarının beşte dördünden fazlası (%83,2) öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, örnekleme yer alan öğretim elemanlarının %10,6 sı öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekli olduğu konusunda kararsız olduğunu belirtirken, %2,5 gibi küçük bir bölümü ise öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekli olmadığını inanmaktadır.

Bu bulgulara göre, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekli olduğuna yönelik bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

## 5.2. “Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri Nasıldır?” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

### 5.2.1. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Öğrenci Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 19. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Öğrenci Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
1. Öğretmen adayları öğretim sürecinde alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmaktadırlar.	159	4,02	,67
2. Mezun olma aşamasındaki öğretmen adayları öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutuma sahiptirler.	160	3,46	,92
3. Mezuniyet aşamasına gelmiş öğretmen adayları nitelikli öğretmenlik becerilerine (öğrenme çıktıklarına) sahip olduklarını gösterirler.	160	3,48	,86
4. Öğretmen adayları uluslar arası değişim programları ile yabancı üniversitelerde öğrenim görebilecek yeterliklere sahiptirler.	160	3,06	1,19
Toplam	161	3,51	,91

Tablo 19’da, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde fakültelerinin öğrenci boyutu yönünden akreditasyona hazır olmaya yönelik görüşleri yer almaktadır.



Tablodaki bulgulara göre, öğretim elemanlarının cevap verdikleri maddelerin aritmetik ortalamasının 3,06 ile 4,02 arasında değişmekte olduğu ve genel aritmetik ortalamasının katılıyorum ( $\bar{X}=3,51$ ) düzeyinde çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, tablonun ayrıntısına bakıldığında, öğretim elemanlarının en fazla katılım gösterdikleri madde, “*Öğretmen adayları öğretim sürecinde alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmaktadır*” maddesi olmuştur. Buna karşın, öğretim elemanlarının bu boyutta en az katıldıkları madde ise “*Öğretmen adayları uluslar arası değişim programları ile yabancı üniversitelerde öğrenim görebilecek yeterliklere sahiptirler*” maddesidir. Bu maddeye ilişkin öğretim elemanları genel olarak kararsız bir görüş belirtmişlerdir.

Buna göre, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde öğretmen adaylarının yeterlikleri konusunda genellikle olumlu tutuma sahip oldukları ve bu bağlamda fakültelerinin öğrenci boyutu yönünden akreditasyona hazır olduğunu düşündükleri söylenebilir.

### 5.2.2. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Öğretim Elemanı Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 20. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Öğretim Elemanı Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
5.Fakültede her bölüm/program için yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı vardır.	161	2,81	1,12
6.Öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanmaktadır.	161	3,17	1,10
<b>7. Öğretim elemanları öğretmen adaylarına gerekli rehberlik görevlerini yerine getirmektedirler.</b>	161	3,28	,97
8.Öğretim elemanları nitelikli eğitim-öğretim için gerekli bilgi, beceri ve anlayışlara sahiptirler.	160	3,58	,89
9.Öğretim elemanları kendilerini mesleki ve kişisel yönden geliştirmek için çaba göstermektedirler.	161	3,58	,91
10.Öğretim elemanları her dönem girecekleri her ders için ayrı ayrı ders planları yapıp, bunları öğrencilere duyurmaktadırlar.	161	3,41	1,03
11.Öğretim elemanlarının ders yükleri uygun düzeydedir.	161	2,65	1,15
12. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı yeterlidir.	161	2,80	1,26

13. Öğretim elemanları her dönem sonunda kendi performansları ile ilgili öğrencilerden geri dönüt alırlar.	161	3,45	1,156
14. Akademik birimlere öğretim elemanı alınırken ve atama yapılırken objektif ve bilimsel ölçütler uygulanır.	161	3,17	1,12
15. Öğretim elemanları uluslar arası değişim programları ile yabancı üniversitelere ziyaret yapmaktadırlar.	159	3,10	1,16
16. Fakültede öğretim elemanlarının eksikliklerini gidermek ve becerilerini artırmak için çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.	161	2,86	1,08
17. Öğretim elemanları için objektif performans değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır.	159	3,03	1,07
18. Öğretim elemanları öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir.	160	3,66	1,10
19. Fakültedeki öğretim elemanları uluslar arası düzeyde yayınlar yapabilmektedirler.	161	3,72	1,03
20. Uluslar arası dergilerde taranan makale yazma konusunda öğretim elemanlarına maddi ve manevi destek olunmaktadır.	160	3,18	1,21
Toplam	161	3,22	1,08

Tablo 20'deki bulgulara göre, öğretim elemanlarının fakültelerinin “öğretim elemanı” boyutu yönünden akreditasyona hazır olma durumuna yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 2,65 ile 3,72 arasında değişmekte olduğu ve maddelerin genel aritmetik ortalamalarının ise kararsızım ( $\bar{X} = 3,22$ ) düzeyinde çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların öğretim elemanı boyutunda en fazla katıldıkları “Fakültedeki öğretim elemanları uluslar arası düzeyde yayınlar yapabilmektedirler.” maddesidir ( $\bar{X} = 3,72$ ). Öğretim elemanlarının yüksek katılım gösterdikleri diğer maddeler ise “Öğretim elemanları öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir” ( $\bar{X} = 3,66$ ), “Öğretim elemanları nitelikli eğitim-öğretim için gerekli bilgi, beceri ve anlayışlara sahiptirler” ve “Öğretim elemanları kendilerini mesleki ve kişisel yönden geliştirmek için çaba göstermektedirler” ( $\bar{X} = 3,58$ ) maddeleridir. Bu maddelere yönelik olarak öğretim elemanları “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Buna karşılık, öğretim elemanlarının bu boyutta en az katıldıkları madde ise “Öğretim elemanlarının ders yükleri uygun düzeydedir” maddesidir ( $\bar{X} = 2,65$ ). Öğretim elemanları bu maddeye ilişkin genelde “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu boyutta düşük katılım gösterdikleri diğer maddeler ise “Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı yeterlidir.” ve “Fakültede her bölüm/program için yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı vardır.” maddeleridir.

Diğer maddelere göre aritmetik ortalaması daha düşük çıkan, dolayısıyla daha az katılım gösterilen maddelere bakıldığında, öğretim elemanlarının genel olarak ders yüklerinin fazla olduğu, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu ve fakültede sayı ve nitelik bakımından yeterli öğretim elemanın pek bulunmadığı yönünde görüşe sahip oldukları ileri sürülebilir.

Özetle, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde öğretim elemanı boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyona hazır olup olmadığı konusunda kararsız ( $\bar{X} = 3,22$ ) yönde bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

### 5.2.3. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Fakülte Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 21. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Fakülte Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
21. Fakültenin öğretmen eğitime yönelik açık ve anlaşılır bir vizyonu ve misyonu vardır.	161	3,62	,94
22. Fakültede uygulanan öğretim programların etkililiği konusunda araştırmalar yapılmaktadır.	161	3,17	1,04
23. Fakülte, eğitim öğretim süreçleri ile ilgili kararlara öğrenci katılımı sağlamaktadır.	161	2,79	1,03

24. Öğrencilere performansları hakkında sürekli ve nitelikli dönütler verilir.	160	3,05	1,02
25. Fakültede öğrencilere mesleki gelişimleri için sağlanacak akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sağlanmaktadır.	161	3,01	1,08
26. Programlardaki seçmeli ders sayısı yeterlidir.	160	2,74	1,15
27. Programda, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin oranları arasında denge vardır.	161	3,22	1,11
28. Öğretmen adaylarından beklenen öğrenim çıktıları önceden belirlenir.	161	3,41	,92
29. Öğrencilerin gösterdikleri gelişimler sistematik olarak izlenir ve kaydedilir.	161	2,72	,98
30. Her öğretmenlik programı için ölçülebilir nitelikte hedefler bulunmaktadır.	161	3,31	,88
31. Bir önceki eğitim öğretim yılına ilişkin değerlendirmeler yapılarak iyileştirme sağlanmaktadır.	160	2,78	1,01
32. Fakülte öğrencilerin sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını çözmeye yönelik çalışmalar yapar.	161	3,00	1,03
33. Fakülte, bir adayın öğretmenliğe başlamak için yeterliliğini programın bitiminden önce değerlendirir.	159	2,54	1,053
34. Mezun öğrencilerin okulla ilgili görüşleri araştırılmaktadır.	161	2,70	1,24
Toplam	161	3,01	1,04

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecinde fakülte boyutu yönünden hazır olma konusundaki görüşleri kararsızım ( $\bar{X}=3,01$ ) düzeyinde çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının bu boyutta en çok katılım gösterdikleri maddeler ise “*Fakültenin öğretmen eğitimine yönelik açık ve anlaşılır bir vizyonu ve misyonu vardır*” ( $\bar{X}=3,62$ ) ve “*Öğretmen adaylarından beklenen öğrenim çıktıları önceden belirlenir*” ( $\bar{X}=3,41$ ) maddeleri olmuştur. Öğretim elemanları bu maddelere ilişkin genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna karşın, öğretim elemanlarının en az katılım gösterdikleri madde ise “*Fakülte, bir adayın öğretmenliğe başlamak için yeterliliğini programın bitiminden önce değerlendirir*” maddesi ( $\bar{X}=2,54$ ) olmuştur. Bu maddeye yönelik olarak öğretim elemanlarının görüşleri “katılmıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bunun yanında, öğretim elemanlarının düşük katılım gösterdikleri diğer maddeler ise şunlardır: “*Mezun öğrencilerin okulla ilgili görüşleri araştırılmaktadır*” ( $\bar{X}=2,70$ ), “*Öğrencilerin gösterdikleri gelişimler sistematik olarak izlenir ve kaydedilir.*” ( $\bar{X}=2,72$ ) ve “*Programlardaki seçmeli ders sayısı yeterlidir.*” ( $\bar{X}=2,74$ ).

Buna göre, öğretim elemanlarının fakülte boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyona hazır olma durumuna ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, genel olarak bu konuda kararsız bir tutuma sahip oldukları, ancak fakültelerinin bazı yönlerden akreditasyona hazır olduğunu, bazı yönlerden ise hazır olmadığını düşünmedikleri de görülmektedir.

#### 5.2.4. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Fakülte-Okul İşbirliği Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 22. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Fakülte-Okul İşbirliği Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
35. Uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve “Fakülte-Okul İşbirliği” kılavuzunda belirtilen ölçütlere uyulmaktadır.	161	3,37	,95
36. Fakülte, Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama koordinatörleri, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında işbirliği yapılmaktadır.	161	3,33	1,04
37. Uygulama okullarında öğretmen adaylarına uygun ortamlar sağlanmaktadır.	161	3,07	,97
38. Okullarda uygulama çalışmaları sonucu öğretmen adayları alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaktadır.	161	2,93	1,08
39. Fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları ile sıkı bir işbirliği yapmaktadır.	161	2,89	1,08
Toplam	161	3,10	1,02

Tablo 22’de öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine fakülte-okul işbirliği boyutu bakımından hazır olma konusundaki görüşleri yer almaktadır. Tablo 22’ye bakıldığında, bu boyuttaki maddelerin aritmetik ortalamalarının 2,89 ile 3,37 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde fakülte-okul işbirliği boyutuna ilişkin görüşleri genel olarak “kararsızım” ( $\bar{X}=3,10$ ) düzeyinde çıkmıştır. Tablodaki bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının bu boyuttaki bütün maddelere yönelik görüşleri “kararsızım” aralığında yer almış, ancak “Uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve “Fakülte-Okul

*İşbirliği” kılavuzunda belirtilen ölçütlere uyulmaktadır.” maddesi öğretim elemanları tarafından en fazla katılım gösterilen, “Okullarda uygulama çalışmaları sonucu öğretmen adayları alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaktadır.” maddesi ise en az katılım gösterilen madde olmuştur.*

Özetle, öğretim elemanları fakültelerinin fakülte-okul işbirliği boyutu yönünden akreditasyon sürecine hazır olma durumuna yönelik genelde “kararsız” bir tutum ortaya koymuşlardır.

### 5.2.5. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Tesisler, Kütüphane ve Donanım Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 23. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Tesisler, Kütüphane ve Donanım Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
40. Derslikler, ilgili dersler için yeterli sayıya, büyüklüğe ve altyapıya sahiptir.	160	2,97	1,28
41. Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, bilgisayar ve diğer materyaller öğretim programlarını desteklemektedir.	160	3,73	1,05
42. Fakülte var olan programları yürütebilecek tesislere (laboratuvar, atölye, bilgisayar, spor v.b. etkinlikleri için eğitim-öğretim amaçlı mekânlar) ve donanımlara sahiptir.	160	3,26	1,20
43. Öğretim elemanlarının çalışmalarını rahatça yapabilecekleri oda, donanım ve diğer fiziksel ortamlar mevcuttur.	161	2,85	1,31
44. Fakülte, tesis ve donanımları ile derslikler tam kapasite ile etkin biçimde kullanılmaktadır.	160	3,30	1,17
45. Kütüphane öğrenciler tarafından amaca uygun ve etkili olarak kullanılmaktadır.	161	3,39	1,02
46. Öğretmen adayları laboratuvar ve teknoloji kaynaklarını etkin biçimde kullanmaktadır.	160	3,29	1,01
47. Fakültede, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yemek salonu ve kantinler yeterli kalitededir.	161	3,04	1,23
48. Sınıflar ısı ve ışık yönünden uygun donanıma sahiptir.	161	3,25	1,27
Toplam	161	3,23	1,17

Tablo 23'e bakıldığında, öğretim elemanlarının tesisler, kütüphane ve donanım boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyona hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 2,85 ile 3,73 arasında değiştiği ve toplam 7 maddede görüşlerin “kararsızım” düzeyinde, 2 maddede ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretim elemanlarının en yüksek katılım gösterdikleri maddeler “*Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, bilgisayar ve diğer materyaller öğretim programlarını desteklemektedir.*” ( $\bar{X}=3,73$ ) ve “*Kütüphane öğrenciler tarafından amaca uygun ve etkili olarak kullanılmaktadır.*” ( $\bar{X}=3,39$ ) olurken, bu maddelere ilişkin “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtilmiştir. Buna karşılık, aritmetik ortalaması en düşük madde ise “*Öğretim elemanlarının çalışmalarını rahatça yapabilecekleri oda, donanım ve diğer fiziksel ortamlar mevcuttur.*” ( $\bar{X}=2,85$ ) maddesi olmuştur. Bu maddeye yönelik ise kararsızım düzeyinde görüş belirtilmiştir.

Tablo 23'teki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde bu boyutta yer alan hususlara ilişkin olarak genelde kararsız bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanları fakültelerinin tesisler, kütüphane ve donanım yönünden ne tam olarak hazır olduğunu, ne de tam olarak hazır olmadığını düşünmektedirler.

#### 5.2.6. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Yönetim Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 24. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde

Yönetim Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
49. Fakültenin yönetim yapısı ve anlayışı etkin bir yönetim için elverişlidir.	161	3,22	1,08
50. Yönetim birimleri işlevlerini etkin biçimde yerine getirmektedir.	161	3,24	1,03
51. Fakülte yönetimi öğretmen eğitiminin gelişimini ve kaliteli olmasını desteklemektedir.	160	3,34	1,04
52. Fakülte ulusal/uluslar arası kurum ve kuruluşlarla ilişki içindedir.	161	3,36	1,02
53. Yönetim Kurulu fakültenin kalite ve bütünlüğünden sorumlu kuruluş olarak tayin edilmiştir.	160	3,63	,83
54. Yönetim etkinliği periyodik değerlendirmelerle yapılmaktadır.	160	2,85	,98
55. Fakülte yönetimi fakültenin etkinliğini artırıcı çalışmalar yapmaktadır.	160	3,02	1,057

56. Fakülte yönetimi alınan kararlarda tüm öğretim üyelerinin görüşlerini almaktadır.	158	2,62	1,10
Toplam	161	3,22	1,02

Tablo 24’te öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine yönetim boyutu bakımından hazır olma durumuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının bu boyuta ilişkin görüşleri genelde kararsızım ( $\bar{X}=3,22$ ) düzeyinde çıkmıştır. Tablonun ayrıntısına bakıldığında, 7 maddenin aritmetik ortalaması kararsızım, 1 maddenin aritmetik ortalaması ise katılıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretim elemanlarının en fazla katılım gösterdikleri madde “Yönetim kurulu fakültenin kalite ve bütünlüğünden sorumlu kuruluş olarak tayin edilmiştir” ( $\bar{X}=3,63$ ) maddesi olmuştur. Bu maddeye ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Buna karşılık, öğretim elemanlarının bu boyutta en az katıldıkları madde ise “Fakülte yönetimi alınan kararlarda tüm öğretim üyelerinin görüşlerini almaktadır”. ( $\bar{X}=2,62$ ) olmuştur. Bu maddeye yönelik görüşler ise “kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bununla birlikte, “Yönetim etkinliği periyodik değerlendirmelerle yapılmaktadır.” ( $\bar{X}=2,85$ ) yine öğretim elemanlarının düşük düzeyde katıldıkları bir diğer bir maddedir.

Buna göre, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine yönetim boyutu açısından hazır olup olmadığı konusunda genel olarak kararsız bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

### 5.2.7. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Kalite Güvence Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 25. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Sürecinde Kalite Güvence Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
57. Fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulama yöntemleri bulunmaktadır.	159	2,76	,94



58. Fakültenin bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulguları kullanılmaktadır.	159	2,69	,95
59. Öğretmen adayları ve yeni mezunların izlenmesinden elde edilen bilgi ve bulgular kalite güvence sistemine yansıtılmaktadır.	160	2,66	,98
Toplam	160	2,71	,96

Tablo 25’te öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde fakültelerinin kalite güvencesi boyutu yönünden hazır olma durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşleri genel olarak “kararsızım” ( $\bar{X}=2,71$ ) düzeyinde çıkmıştır. Öğretim elemanları bu boyuttaki üç maddeye de kararsızım aralığında görüş belirtmişlerdir. Buna göre, öğretim elemanlarının fakültelerinin kalite güvencesi yönünden akreditasyon sürecine hazır olması bakımından kararsız bir tutuma sahip oldukları, başka bir deyişle bu konuda fakültelerinin hazır olup olmadığı yönünden bir ikilem yaşadıkları ileri sürülebilir.

### 5.3. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

#### 5.3.1. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine Fakültelerinin Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 26. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrenci Boyutu	Kadın	77	3,57	,68	159	1,166	,245
	Erkek	84	3,45	,68			
Öğretim Elemanı Boyutu	Kadın	77	3,24	,65	159	,438	,662
	Erkek	84	3,19	,69			
Fakülte Boyutu	Kadın	77	2,96	,62	159	-,779	,437
	Erkek	84	3,04	,69			
Fakülte-Okul İşbirliği Boyutu	Kadın	77	3,11	,83	159	-,159	,874
	Erkek	84	3,13	,88			
Tesisler, Kütüphane ve Donanım Boyutu	Kadın	77	3,09	,88	159	-2,017	,045
	Erkek	84	3,36	,82			

Yönetim Boyutu	Kadın	77	3,27	,76	159	,903	,368
	Erkek	84	3,17	,76			
Kalite-Güvence Boyutu	Kadın	77	2,64	,87	159	-,880	,380
	Erkek	83	2,77	,92			

Tablo 26’da öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi bulguları yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının tesisler, kütüphane ve donanım boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ( $t=-2,017$ ,  $p<.05$ ), öğretim elemanlarının diğer altı boyutta yer alan maddelere yönelik görüşleri ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermemektedir. Tabloda yer alan ortalamalara bakıldığında, hem kadın hem de erkek öğretim elemanlarının görüşleri kararsızım düzeyinde çıkmasına karşın; tesisler, kütüphane ve donanım boyutunda istatistikî yönden çıkan anlamlı farklılığın erkek öğretim elemanları lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına göre fakültelerinin donanım bakımından akreditasyona daha hazır olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Ayrıca, tablonun ayrıntısına bakıldığında, öğrenci boyutunda kadın ve erkek öğretim elemanlarının görüşlerinin katılıyorum düzeyinde bulunduğu, diğer boyutlarda ise her iki grupta yer alan öğretim elemanlarının görüşlerinin kararsızım düzeyinde gerçekleştiği dikkati çekmektedir.

### 5.3.2. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine Fakültelerinin Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Farklılaşmakta mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 27’de öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin üniversiteye göre farklılığına ilişkin ANOVA bulguları yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, öğrenci, öğretim elemanı, tesisler, kütüphane ve donanım ve yönetim (bu boyutta p değeri 0,54 çıkmasına karşın, LSD testinde gruplar arasında anlamlı fark çıkmıştır) boyutlarında ODTÜ ile Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi öğretim elemanları arasında, ODTÜ lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır. ODTÜ’de görev yapan öğretim elemanları, diğer iki üniversitedeki

öğretim elemanlarına göre, fakültelerinin öğrenci ( $F=8,480$ ,  $p<.05$ ), öğretim elemanı ( $F=25,913$ ,  $p<.05$ ), ve tesisler, kütüphane ve donanım ( $F=4,202$ ,  $p<.05$ ) ve yönetim ( $F=2,979$ ,  $p<.05$ ) boyutlarında akreditasyon sürecine daha hazır olduklarını düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının diğer dört boyuttaki görüşleri arasında ise görev yaptıkları üniversiteye göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Buna göre ODTÜ’de görev yapan öğretim elemanlarının Gazi ve Ankara Üniversiteleri öğretim elemanlarına göre fakültelerinin öğrenci, öğretim elemanı, yönetim ve donanım bakımından akreditasyona daha hazır olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 27. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin üniversiteye göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (LSD)
Öğrenci Boyutu	1.Ankara Üniversitesi	59	3,46	,71	2 158 160	8,480	,000	3-1 3-2
	2.Gazi Üniversitesi	61	3,32	,66				
	3.ODTÜ	41	3,85	,52				
	Toplam	161	3,51	,68				
Öğretim Elemanı Boyutu	1.Ankara Üniversitesi	59	2,96	,65	2 158 160	25,913	,000	3-1 3-2
	2.Gazi Üniversitesi	61	3,09	,62				
	3.ODTÜ	41	3,78	,42				
	Toplam	161	3,22	,67				
Fakülte Boyutu	1.Ankara Üniversitesi	59	2,97	,70	2 158 160	,499	,608	
	2.Gazi Üniversitesi	61	2,98	,68				
	3.ODTÜ	41	3,09	,57				
	Toplam	161	3,01	,66				
Fakülte-Okul İşbirliği Boyutu	1.Ankara Üniversitesi	59	3,17	,91	2 158 160	,280	,756	
	2.Gazi Üniversitesi	61	3,05	,83				
	3.ODTÜ	41	3,14	,84				
	Toplam	161	3,12	,86				
Tesisler, Kütüphane ve Donanım Boyutu	1.Ankara Üniversitesi	59	3,12	,83	2 158 160	4,202	,017	3-1 3-2
	2.Gazi Üniversitesi	61	3,11	,83				

	3.ODTÜ	41	3,56	,86				
	Toplam	161	3,23	,86				
Yönetim Boyutu	1.Ankara Üniversitesi	59	3,15	,76	2 158 160	2,979	,054	3-1 3-2
	2.Gazi Üniversitesi	61	3,12	,76				
	3.ODTÜ	41	3,47	,71				
	Toplam	161	3,22	,76				
Kalite-Güvence Boyutu	1.Ankara Üniversitesi	58	2,85	,79	2 158 160	2,306	,103	
	2.Gazi Üniversitesi	61	2,51	,98				
	3.ODTÜ	41	2,78	,90				
	Toplam	160	2,71	,90				

### 5.3.3. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine Fakültelerinin Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri Unvanlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 28. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin unvanlarına göre farklılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrenci Boyutu	Öğretim Üyeleri	56	3,50	,62	159	-,047	,962
	Diğer Akademik Personel	105	3,51	,71			
Öğretim Elemanı Boyutu	Öğretim Üyeleri	56	3,22	,64	159	,070	,944
	Diğer Akademik Personel	105	3,21	,69			
Fakülte Boyutu	Öğretim Üyeleri	56	3,05	,61	159	,592	,554
	Diğer Akademik Personel	105	2,98	,69			
Fakülte-Okul İşbirliği Boyutu	Öğretim Üyeleri	56	3,22	,85	159	1,059	,291
	Diğer Akademik Personel	105	3,07	,86			
Tesisler, Kütüphane ve Donanım Boyutu	Öğretim Üyeleri	56	3,43	,81	159	2,127	,035
	Diğer Akademik Personel	105	3,13	,86			
Yönetim Boyutu	Öğretim Üyeleri	56	3,13	,78	159	-1,019	,310
	Diğer Akademik Personel	105	3,26	,75			
Kalite Güvence Boyutu	Öğretim Üyeleri	56	2,61	,95	159	-,998	,320
	Diğer Akademik Personel	104	2,76	,87			

Tablo 28’de öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin unvanlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t testi bulguları yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, tesisler, kütüphane ve donanım alt boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri anlamlı düzeyde farklılık [ $t=2,127, p<.05$ ] gösterirken, diğer altı boyutta ise anlamlı düzeyde farklılık yaratacak bir değer bulunmamıştır.

Tabloda yer alan ortalamalara bakıldığında hem öğretim üyelerinin (Prof.Dr., Doç.Dr. ve Yrd.Doç.Dr.) hem de diğer akademik personelin (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman vd.) görüşleri kararsızım düzeyinde çıkmasına karşın, tesisler, kütüphane ve donanım boyutunda istatistikî yönden çıkan anlamlı farklılığın öğretim üyeleri (Prof.Dr., Doç.Dr. ve Yrd.Doç.Dr.) lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretim üyelerinin diğer akademik personele göre fakültelerinin donanım bakımından akreditasyona daha hazır olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablonun ayrıntısına bakıldığında, öğrenci boyutunda hem öğretim üyeleri hem de diğer akademik personelin görüşleri “katılıyorum” düzeyinde çıkarken, tesisler boyutunda öğretim elemanları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiş, diğer akademik personelin görüşleri ise genelde “kararsızım“ düzeyinde çıkmıştır. Bununla birlikte, diğer boyutlardaki ortalamalara bakıldığında her iki grupta yer alan öğretim elemanlarının görüşleri de “kararsızım” düzeyinde gerçekleşmiştir.

#### 5.3.4. Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine Fakültelerinin Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri İdari Görevi Olup Olmama Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 29. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin idari görevi olup olmama durumuna göre t testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrenci Boyutu	Evet	22	3,64	,53	159	,999	,319

	Hayır	139	3,49	,70			
Öğretim Elemanı Boyutu	Evet	22	3,22	,65	159	,001	,999
	Hayır	139	3,22	,68			
Fakülte Boyutu	Evet	22	2,97	,72	159	-,274	,785
	Hayır	139	3,01	,65			
Fakülte-Okul İşbirliği Boyutu	Evet	22	3,07	,96	159	-,294	,769
	Hayır	139	3,13	,84			
Tesisler, Kütüphane ve Donanım Boyutu	Evet	22	3,34	,93	159	,647	,518
	Hayır	139	3,21	,84			
Yönetim Boyutu	Evet	22	3,19	,99	159	-,157	,875
	Hayır	139	3,22	,72			
Kalite Güvence Boyutu	Evet	22	2,60	1,10	159	-,581	,562
	Hayır	138	2,72	,87			

Tablo 29’da öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin idari görevlerinin olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t testi bulguları yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, ölçeğin 7 alt boyutunda da öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı farklılık yaratacak bir değer bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan öğretim elemanlarından hem idari görevi bulunanların hem de herhangi bir düzeyde idari görevde bulunmayanların akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna yönelik görüşleri birbirine oldukça benzerlik göstermektedir. Bu durum, tablodaki aritmetik ortalamalara bakıldığında da görülmektedir. Her iki kategoride (idari görevi olan ve olmayan) bulunan öğretim elemanlarının görüşleri genelde “kararsızım” düzeyinde çıkarken, sadece bir boyutta (öğrenci) görüşler “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Bu durum ise idari görevi olsun olmasın genel olarak öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine tam olarak hazır olmadığını ve bu konuda çeşitli soru işaretlerine sahip olduklarını göstermektedir, denilebilir.



## BÖLÜM VI

### 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 6.1. SONUÇLAR

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmada öğretim elemanlarının beşte üçü (% 60,9) üniversitelerinde/fakültelerinde akreditasyon ile ilgili çalışma yaptığını, ancak yine öğretim elemanlarının beşte üçü fakültelerinin akreditasyonu için kendilerinden fikir alınmadığını belirtmiştir.
2. Çalışmada öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte üçünün (%70,2) fakültelerindeki akreditasyon sürecinde aktif rol almadığı bulunmuştur. Bu da çok az sayıda öğretim elemanının bu çalışmalara aktif biçimde katıldığını göstermektedir.
3. Öğretim elemanlarının beşte üçü akreditasyon sürecinin fakültelerindeki kalitenin artmasına katkı sağlayacağına inanmaktadır.
4. Öğretim elamanlarının yarısı (% 50,3) üniversitelerinde akreditasyon ile ilgili bilgilendirici bir seminer veya toplantı düzenlendiğini belirtmiştir.
5. Çalışmada öğretim elemanlarının üçte ikisinden daha fazlasının (% 69,6) görev yaptıkları fakülte programının akreditasyonu konusunda pek bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur.
6. Öğretim elemanları görev yaptıkları fakültenin akreditasyon sürecine genel olarak kısmen hazır olduğunu düşünmektedirler. Fakültelerinin akreditasyona



hazırlık konusunda katılımcıların % 41'i kısmen, % 33,5'i tam olarak hazır olduğunu, % 19,9'u da hazır olmadığını belirtmiştir.

7. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümü (% 83,2) öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekli olduğuna inanmaktadır.
8. Araştırmada, öğretim elemanları akreditasyon sürecinde fakültelerinin öğrenci boyutu yönünden genel olarak hazır olduğunu düşünmektedirler. Öğretim elemanları bu boyutta en çok, “öğretmen adaylarının öğretim sürecinde alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandıklarını”, en az ise “öğretmen adaylarının uluslararası değişim programları ile yabancı üniversitelerde öğrenim görebilecek yeterliklere sahip olduklarını” düşünmektedirler.
9. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde öğretim elemanı boyutu açısından fakültelerinin akreditasyona hazır olup olmadığı konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları, özellikle ders yüklerinin fazla olduğunu, **öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğunu** ve istenen nicelik ve nitelikte öğretim elemanı bakımından fakültelerinin pek yeterli olmadığını düşünmektedirler. Üniversitede kalitenin en önemli öğeleri öğrenciler ve öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanları eğitim-öğretim, araştırma ve danışmanlık alanlarında ne kadar başarılı olursa üniversitenin de kalitesi ona göre yükselmektedir (Korkut, 1997). Ülkemizdeki öğrenci sayısının fazlalığı düşünüldüğünde öğretim elemanlarının kalitesi kadar sayısının da yeterli olması eğitimin kalitesi için önemlidir. Öğrenci sayısının fazla olması öğretim elemanı sayısının da artırılması ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Baltacı (2002) tarafından yapılan çalışmada çıkan bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının % 47,3'ü öğretim elemanı sayısının yetersiz olduğunu, % 40,9'u kısmen yeterli olduğunu, % 10'u ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Sınıf ortamında bulunan öğrenci sayısı ile doğrudan ilintili bir diğer konu ders veren öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısıdır. YÖK Başkanı Kemal GÜRÜZ'ÜN Mart 1999'da Cumhurbaşkanı'na yaptığı Türk Yükseköğretim Sistemi başlıklı sunumda bu oranların, Almanya'da

8, Fransa'da 25, İngiltere'de 14, ABD'de 14, Japonya'da 10 iken Türkiye'de 35'dir (Gürüz, 1999). Kavak ve diğerlerinin (2007) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri raporuna göre ise AB ülkelerinde her 10 öğrenciye bir öğretim elemanı düşerken Türkiye'de her 38 öğrenciye bir öğretim elemanı düşmektedir.

10. Araştırmada elde edilen başka bir sonuç ise, öğretim elemanlarının fakülte boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyona hazır olma konusunda kararsız bir tutuma sahip olduklarıdır. Öğretim elemanları bu boyutta, “fakültenin öğretmen eğitimine yönelik açık ve anlaşılır bir vizyonunun ve misyonunun olduğu” ve “öğretmen adaylarından beklenen öğrenim çıktılarının önceden belirlenmesi” konularında olumlu görüş bildirirken, “fakültenin bir adayın öğretmenliğe başlamak için yeterliliğini programın bitiminden önce değerlendirmesi” konusunda olumsuz, “mezun öğrencilerin okulla ilgili görüşlerinin araştırılması”, “öğrencilerin gösterdikleri gelişimlerin sistematik olarak izlenmesi ve kaydedilmesi” ve “programlardaki seçmeli ders sayısının yeterli olması” konularında ise kararsız bir tutum ortaya koymuşlardır.
11. Öğretim elemanları fakülte-okul işbirliği boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olup olmama konusunda da kararsız yönde bir görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları en çok “uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve “Fakülte-Okul İşbirliği” kılavuzunda belirtilen ölçütlere uyulduğunu” en az ise “öğretmen adaylarının okullardaki uygulama çalışmaları sonucu alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaştıklarını” düşünmektedirler. Baltacı'nın (2002) çalışmasında ise, uygulamada en iyi gerçekleştiği değerlendirilen boyutun “Fakülte-Okul İşbirliği” saptanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretim elemanlarının fakültelerinin, fakülte-okul işbirliği boyutundaki standartları genel olarak karşıladığı görüşüne sahip oldukları bulunmuştur.
12. Çalışmada, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde fakültelerinin tesisler, kütüphane ve donanım boyutunda yer alan hususlara ilişkin olarak genelde kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Baltacı'nın (2002) çalışmasında ise öğretim

elemanlarının affettikleri önem derecesine oranla en az gerçekleştirildiğini düşündükleri konular “Kütüphane” (X=45,50) ve “Donanım” (X=52,88) alt ölçeklerine ait standartlar olmuştur. Nitekim öğretim elemanları kütüphanenin talepleri düzenli olarak karşılayacak bir kitap ve süreli yayın ısmarlama sisteminin olmasını % 72,7 oranında çok önemli ve % 27,3 oranında önemli görürlerken ancak % 8,2'si bunun uygulamada gerçekleştiğini, % 56,4'ü gerçekleşmediğini % 32,7'si ise kısmen gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Baltacı'nın (2002) çalışmasında öğretim elemanları kütüphanedeki kitapların ve süreli yayınların sayısının programı desteklemeye yeterli olmasını %66,4 oranında çok önemli ve % 30 oranında önemli bulurlarken sadece % 9,1'i bunun uygulamada gerçekleştirildiğini, % 64,5'i ise gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Buna karşın, bu çalışmada ise “Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, bilgisayar ve diğer materyaller öğretim programlarını desteklemektedir.” maddesi öğretim elemanlarının en yüksek katılım gösterdikleri (X=3,73) maddelerdendir. Yükseköğretim Gelişme Planından (1992–2012) Korkut'un (1992) aktardığına göre, Yükseköğretim Kurulu Dokümantasyon ve Uluslararası Bilgi Tarama Merkezi de Türkiye düzeyindeki ihtiyacı karşılayamamakta, mevcut üniversitelerdeki kitap stokunun üçte ikisinden çoğu üç büyük ilde olup kimi yeni kurulan üniversitelerde kitap sayısı özel kitaplıkları düzeyinde kalmaktadır. Oysa, Baysal'a (1990) göre, gelişmiş ülkelerde yeni üniversite açılırken, önce kütüphane kurulmakta, yeterli yayın sayısına ulaşıldıktan sonra -yaklaşık 2,5 yıl ve 75.000-600.000 yayın- üniversite öğrenime açılmakta ve bu sayede üniversitenin kütüphaneyi değil de kütüphanenin üniversiteyi yaratması sağlanmaktadır (Korkut, 1992). Son yıllarda daha donanımlı ve işlevsel hale gelmesine rağmen, üniversitelerimizin kütüphanelerinin de anılan çağdaş yaklaşımla kurulmadığı ve bu çalışmada elde edilen öğretim elemanlarının görüşlerinden anlaşılacağı üzere pek yeterli olmadığı söylenebilir.

13. Çalışmada ayrıca, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine yönetim boyutu açısından hazır olma konusunda genel olarak kararsız oldukları görülmüştür. Öğretim elemanlarının bu boyutta en olumsuz görüş belirttikleri madde “fakülte yönetiminin alınan kararlarda tüm öğretim elemanlarının

görüşlerini aldığı” hususudur. Benzer bir sonuç Baltacı’nın (2002) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışmada, öğretim elemanları akademik kurullarda öğretim elemanlarının söz hakkı olmasını % 60.9 oranında çok önemli ve % 35.5 oranında önemli bulmalarına rağmen, uygulamada % 41.8’i bunun gerçekleşmediğini, % 40’ı ise bunun kısmen gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Nitekim rektör ve eski rektörler, dekanlar, öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve okutmanlar, araştırma görevlileri, son sınıf öğrencileri ve akademik olmayan yönetim personeli ile yapılan kapsamlı bir araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan bütün gruplar (Korkut, 1995) ;

- Bölüm kuruluna yönetim personeli, öğrenciler ve çevre temsilcilerinin dışındaki grupların katılmalarını istemekte; ayrıca öğrenciler kendileri de bu kurulda yer almak istemektedirler.
- Fakülte yönetim kuruluna öğretim üyeleri ve öğretim görevlisi-okutman gruplarının katılmalarını istemekte; ancak araştırma görevlileri, yönetim personeli ve öğrenciler kendileri bu kurulda bulunmak istememektedirler.
- Üniversite yönetim kuruluna öğretim üyelerinin yanısıra kendileri de katılmak istemektedirler.
- Yükseköğretim kurumlarının denetiminde sadece öğretim üyelerinin bu görevi yapmalarını istemektedirler.

14. Araştırmada elde edilen bulgulardan biri, öğretim elemanlarının fakültelerinin kalite güvencesi yönünden akreditasyon sürecine hazır olması konusunda kararsız bir tutuma sahip olduklarıdır. Öğretim elemanlarının bu boyutta en olumlu görüş belirttikleri madde “fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulama yöntemleri bulunması” maddesidir. Baltacı’nın (2002) çalışmasında, uygulamada en az gerçekleştirilen hususlardan birinin de “Kalite Güvence” boyutuna ait standartlar olduğu çıkmıştır.

15. Çalışmada, öğretim elemanlarının tesisler, kütüphane ve donanım boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gerçekleşmiştir. Bu boyutta erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına göre fakültelerinin tesisler, kütüphane ve donanım bakımından akreditasyona daha hazır olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Buna karşılık,

diğer boyutlarda (öğrenci, öğretim elemanı, fakülte, fakülte-okul işbirliği, yönetim ve kalite güvencesi) ise cinsiyet bakımından öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Baltacı'nın (20002) yaptığı çalışmada ise kadın öğretim elemanlarının fakültelerinin uygulamada öğrenci boyutundaki standartlara ulaşma derecelerini yeterli bulmadıkları, yani, öğrenciler ile ilgili hususların daha az gerçekleştiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

16. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelere göre fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri arasında öğrenci, tesisler, kütüphane ve donanım, öğretim elemanı ve yönetim bakımından anlamlı düzeyde farklılıklar çıkarken, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, ODTÜ'de görev yapan öğretim elemanlarının Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesindeki öğretim elemanlarına göre fakültelerinin öğrenci, tesisler, kütüphane ve donanım, öğretim elemanı ve yönetim bakımından akreditasyona daha hazır olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. ODTÜ'de görev yapan öğretim elemanlarının öğrenci boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyona diğer üniversitelerdeki öğretim elemanlarına göre daha hazır olduğunu düşünmelerinde, ODTÜ'nün ÖSS'de genelde yüksek puan alan öğrencilerin tercih ettiği bir üniversite olması, yani, sisteme girdi olarak gelen öğrencilerin akademik yönden daha nitelikli olmasının etkili olduğu söylenebilir. Yine, öğretim elemanı niteliği yönünden, ODTÜ'deki öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyona hazır olduğunu düşünmelerinde de, bu üniversitede eğitim dilinin İngilizce olması sebebiyle yabancı dile hakim olmaları, pek çoğunun yabancı ülkelerde eğitim almaları, bu nedenle yabancı yayınları takip etme, uluslar arası etkinliklere katılma ve yayın yapma yönünden kendilerine olan güvenlerinin daha yüksek olması gösterilebilir.

17. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin tesisler, kütüphane ve donanım bakımından hazır olma durumuna ilişkin görüşleri unvanlarına göre farklılık göstermiştir. Öğretim üyeleri (Prof.Dr., Doç.Dr. ve Yrd.Doç.Dr.) bu konuda diğer akademik personele göre fakültelerinin akreditasyon sürecine

daha hazır olduğunu düşünmektedirler. Öğretim üyeleri ile diğer öğretim elemanları arasında çıkan bu anlamlı farklılığın, öğretim üyelerinin tesis, kütüphane ve donanım olanaklarından daha fazla yararlandıkları için bu hususlardan daha çok haberdar olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu anlamlı farklılığa neden olarak, öğretim üyelerinin yönetim ve fiziksel yapı ile ilgili konularla daha yakından ilgili olmaları, hiyerarşik bakımdan daha üst statüde bulunmaları, çeşitli yönetim organlarında görev almaları ve bu nedenle de bu konuda daha koruyucu bir tutuma sahip olmaları sayılabilir. Baltacı'nın çalışmasında ise öğretim elemanlarının unvanlarının belirleyici faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının unvanlarının, cevaplarının birbirinden farklı olmasına yol açmadığı ve hem öğretim üyelerinin hem de diğer akademik personelin benzer düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur.

18. Çalışmada ayrıca, idari görevi olup olmama durumunun öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturacak ölçüde etkili olmadığı bulunmuştur. Öğretim elemanlarından hem idari görevi bulunanların hem de herhangi bir düzeyde idari görevde bulunmayanların akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna yönelik benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Baltacı'nın (2002) çalışmasında elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Söz konusu çalışmada, öğretim elemanlarının herhangi bir yönetim görevi olmasının onların cevaplarının diğerlerinden farklı olmasına yol açmadığı ve idareci pozisyonunda olan ve olmayan öğretim elemanlarının ölçeğin her iki boyutunda da benzer düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur.

## 6.2. ÖNERİLER

Öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğretim elemanlarının üçte ikisi üniversitelerinde akreditasyonla ilgili bir çalışma yapıldığını ve beşte üçü de fakültelerinin akreditasyon süreci için kendilerinden görüş alınmadığını belirtmişlerdir Hâlbuki akreditasyon gönüllük esasına dayanır ve kurumdaki bütün çalışanların dâhil olması gereken bir süreçtir. Bu nedenle, akreditasyon çalışmalarının araştırma görevlisinden profesörüne kadar tüm öğretim elemanlarının katılımı ve görüşlerinin alınmasıyla gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.
2. Öğretim elemanları öğrenci boyutu yönünden, özellikle “uluslar arası değişim programlarına katılım yönünden öğrencilerin yetersiz olduğunu” düşünmektedirler, bu bakımdan öğrencilerin hem akademik yönden, hem yabancı dil yönünden hem de kendilerine güven konularında daha nitelikli biçimde yetişmeleri sağlanabilir.
3. Çalışmada öğretim elemanlarının özellikle ders yüklerinin fazla olduğu, fakültelerinde sayı ve nitelik bakımından yeterli öğretim elemanın bulunmadığı ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu bulguları elde edilmiştir. Buna göre, öğretim elemanlarının üzerindeki ders yüklerinin azaltılması, bunun için de öğretim elemanı sayısının nicel ve nitel yönden geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece öğretim elemanları daha fazla ve nitelikli araştırmalar yapma olanağı da bulacaklardır.

4. Öğretim elemanları fakültelerinin öğrencilerin gösterdikleri gelişimleri sistematik olarak izlemediğini ve kaydetmediğini düşünmektedirler. Eğitim fakülteleri akreditasyon sürecine daha hazır olabilmek için, daha sistematik bir izleme ve değerlendirme sistemi oluşturmalı ve bunu ciddi biçimde takip etmelidirler. Ayrıca, öğretim elemanları fakültelerinin, bir adayın öğretmenliğe başlamak için yeterliliğini programın bitiminden önce değerlendirdiğini ve mezun öğrencilerin okulla ilgili görüşlerinin araştırılmadığını düşünmektedirler. Bu bakımdan, eğitim fakülteleri akreditasyona daha hazır hale gelmek için öğrencilerinin başarılarını ve yeterliklerini değerlendirmeli ve mezun izleme çalışmaları yapmalıdırlar.
5. Öğretim elemanları fakülte-okul işbirliği boyutunda en düşük katılımı *“okullarda uygulama çalışmaları sonucu öğretmen adayları alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaktadır.”* maddesinde göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının daha nitelikli bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olabilmeleri için uygulama okullarında geçen sürenin daha uzun olması ve uygulama çalışmalarının daha kaliteli olması için önlemler alınmalıdır.
6. Elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanları çalışmalarını rahatça yapabilecekleri oda, donanım ve diğer fiziksel ortamların pek de yeterli olmadığını ve dersliklerin ilgili dersler için yeterli sayıda, büyüklükte ve altyapıda olmadığını düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının daha nitelikli akademik çalışma ve eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirmeleri için daha donanımlı ve yaşanabilir oda ve ortamlara ihtiyaç vardır.



## KAYNAKLAR

ACCTE (American Association of Colleges for Teacher Education)

\_\_\_\_\_ (2003). Comparison Of NCATE And TEAC Processes For Accreditation Of Teacher Education

<http://www.teac.org/literature/teacncatechart.pdf> adresinden 15.04.2008'de alınmıştır.

AITSL(Australian Institute for Teaching and School Leadership)

\_\_\_\_\_ (2006). Teaching australia.[http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/About\\_Us/pid/518](http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/About_Us/pid/518)

\_\_\_\_\_ (2007). A Proposal for National System for the Accreditation of Preservice Teacher Education . Teaching Australia,

<http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/list> adresinden 15.05.2008 tarihinde alınmıştır.

ABET (1991). Accreditation Yearbook

Adelman, C. (1994). Accreditation ,Burton G.Clark(Ed),The Encyclopedia of Higher Education. Pergamon Pres. (1)

Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni bir Boyut: Bilgi Okur Yazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167)

Aktan, C.C & Gencel, U. (2007). Yüksek Öğretimde Akreditasyon. Aktan, C.C.Değişim Çağında Yüksek Öğretim içinde. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

<http://www.canaktan.org/egitim/akreditasyon/aktan-akredit.pdf> adresinden 18.03.2008'de alınmıştır.

Arseven A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye için Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2000). Üniversitede Akreditasyon Ve Düşünceler. *M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Öneri*, 13.

Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları*. Yüksek Lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.

Başkan, G. A.(2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20.

Bradley, A. (1999). Educating the Educators.

<http://www.edweek.com/ew/1999/02fain.hl9>. adresinden 19.04.2008 tarihinde alınmıştır.

CHEA (1998a). A Chronology of Accreditation.

<http://www.chea.org/Com4mentary/history.htm>

\_\_\_\_\_ (1998b). What is accreditation?

<http://www.chea.org/Chronicle/vol1/no2/index.html>

\_\_\_\_\_ (1999). What is CHEA? <http://www.chea.org/About/index.html#accreditation>

\_\_\_\_\_ (2006). The Value of Accreditation.

<http://www.chea.org/Government/Talking-Points.pdf> adresinden 10.10.2007 tarihinde alınmıştır

CRE. (2001). Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe.

Brussel: The Association of European Universities

CSTP (1997). *The California Standards for the Teaching Profession*.

<http://www.ctc.ca.gov/reports/cstpreport.pdf>. web adresinden tarihinde 14.12.2007 tarihinde alınmıştır.

Cunningham, S. (2003). *Accountability Through Accreditation*, School Accreditation Program at American Academy for Liberal Education, NY: ALE Press.

(Dalgıç, A. C. ve diğlerleri, t.y). Mühendislik Eğitiminin Akreditasyonu: Öz Değerlendirme Projesinin İnternet Üzerinde Uygulanması.

<http://ab.org.tr/ab05/tammetin/195.doc> adresinden 12.03.2008’de alınmıştır.

Eaton, S. J. (2000). U.S. Accreditation Review.

<http://www.chea.org/About/accreditation.html> adresinden 9.10.2007 tarihinde alınmıştır

\_\_\_\_\_ (2005). An overview of U.S. accreditation. CHEA.

[http://accredit.byu.edu/resources/accreditation\\_presentation.pdf](http://accredit.byu.edu/resources/accreditation_presentation.pdf) web adresinden 12.12.2007’de alınmıştır.

Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı( 1–3 Mart 2007). Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

ENQA. (2001) [Hämäläinen, K., Haakstad,J., Kangasniemi, J., Lindeberg,T., Sjöknng,M.] *Quality assurance in the Nordic higher education*. ENQA Occational Paper. Helsinki: ENQA. [ISSN K58-1051]

Ensari, H. (1999). 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: SistemYayıncılık.

Eurepean Communities, (2003). On Accreditation Schemes for Higher Education in Europe, *European Education*, 35( 2).

Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erişti, B. (2005). *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

FEANI (1995). *Its organization and Achievements*”, ,a.g.e.,s. <http://www.feani.org/>

Garten, E. D. (1994). Reflective Self-Study as Corner stone of Accreditation Part L  
The Challenge and Practice of Academic Accreditation. ed:Edward D. Garten,  
Greenwood Press,

Gencil, U. (2001). Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve  
Akreditasyon. Dokuz Eylül Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (3).

Gideonse, H. G. (1998). Accountability Confusion. <http://www.edweek.com/ew/1998/36gideon.hl7> web adresinden 22.12.2007 tarihinde alınmıştır.

Glidden, R. (1998). The Contemporary Context of Accreditation: Challenges in a  
Changing Environment. CHEA Publishing, s.83, CA.  
[http://www.chea.org/Events/Userulness/98May/98\\_05Glidden.htm](http://www.chea.org/Events/Userulness/98May/98_05Glidden.htm)

\_\_\_\_\_ (1996). Accreditation at a Crossroad, *Educational Record, American Council  
of Higher Education*, Special Annual Meeting Issue.

GÜADEK. (2006). Kalite Güvence Sistemi ve Akreditasyon Öncesi Öğretim  
Elemanlarının Görüşleri Araştırması, Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu,  
Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları

Günçer, B. (1999). Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve A.B.D.Örnekleri.  
[http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_egitiminde\\_kalite.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm)

Günlü, E. (2000). Akreditasyon Süreci, Doktora Ders Semineri, İzmir

Gürüz, K. (1999). Türk Yükseköğretim Sistemi.(YÖK Başkanı Kemal GÜRÜZ'ün  
Cumhurbaşkanına Sunumu),Mart. [www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/](http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/)  
başkan, ppt

- Graves, N. (1995). Teacher education or teacher training for the English experience. *New Era in Education*, 76(1)
- Hargraves ve D. Reynolds (Ed.) *Education Policies: Controversies and Critiques*, Falmer pres.
- Hesapçioğlu, M., Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2001). Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (1).
- Hernes, G. and Martin M. (2005) Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: Findings from an IIEP research project. UNESCO
- Howarth, A. (1990). *Teacher Training: The future Education Today*, 40(1)
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kavak, Y. (2007). Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: Türkiye Deneyimi. *Çağdaş Eğitim*, 340.
- Kavak, Y ve diğerleri ( 2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri. ( 1982-2007). Öğretmenin Üniversitede yetişmesinin Değerlendirilmesi. [http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok\\_ogretmen\\_kitabi.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_ogretmen_kitabi.pdf)
- Kells, H.R. (1988). *Self Study Process*, American Council on Education. New York: Macmillan Publishing Company.
- Kısakürek, M. A. (2007). Çeşitli Ülkelerde Akreditasyon. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*. Ankara: AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın no:204
- Korkmaz, A. (2000). Yükseköğretim Gençliğinin Problemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (145)

Korkut, H. (1992). Türkiye'de Üniversite Açma Politikası. *Amme İdaresi Dergisi*, 25 (4).  
\_\_\_\_\_ (1995). Üniversitede Yönetime Katılma, *Amme idaresi Dergisi*, 28 (4).  
\_\_\_\_\_ (1997). Üniversitede Kalite Ne Durumda? *Amme İdaresi Dergisi*, 30 (2)

Koyuncu, S. (2007). *Türk Ortaöğretim Sisteminde Okulların Akreditasyon Yeterlik Düzeyleri (sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuş, M. (1999). *Kalite Kavramı, AB Kalite Politikaları ve Türkiye'deki Kalite Faaliyetleri*. Ankara: T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Avrupa Topluluğu Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Yayın No: 48

Lenn, M. P.(1992). The US Accreditation System. *Ouality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference Hong Kong.1991* ed. ACraft. London: The Falmer Press

Meyen, R. Deer, C., Taylor, A., Williams, D. (1995). Accreditation of Teacher Education Programs. Paper presented at Annual Conference of the Australian Teacher Education Conference.

Murray, F.B. (2001). Overreliance of Accreditation on Consensus Standarts. *Journal of Teacher Education*, 52 (3 ).

\_\_\_\_\_ (2000). The Role of Accreditation Reform in Teacher Education. *Educational Policy*. 14.

\_\_\_\_\_ (2005). On Building A Unified System Of Accreditation In Teacher Education University of Delaware. *Journal of Teacher Education*, 56 (4).

NBPTS (1999). The Five Core Propositions.

[http://www.nbpts.org/the\\_standards/the\\_five\\_core\\_proposition](http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_proposition). Adresinden 13.11.2007'de alınmıştır.

NCATE. (National Council for Accreditation of Teacher Education)

\_\_\_\_\_ (1995) Standards. Procedures & Policies for the Accreditation of Professional Education Units. Washington, D.C.

\_\_\_\_\_ (1998). Returns on Your Investment in NCATE Accreditation.

[http://www.ncate.org/documents/Returns on Your Investment in NCATE accreditation /qtf98.pdf](http://www.ncate.org/documents/Returns%20on%20Your%20Investment%20in%20NCATE%20accreditation/qtf98.pdf)

\_\_\_\_\_ NCATE Handbook (t.y).

<http://www.ncate.org/documents/handbook/handbook.pdf>

\_\_\_\_\_ (2006). Professional Standards for The Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education, 2006 edition. NCATE The Standard of Excellence in Teacher Preparation in Teacher Preparation. [http://www.ncate.org/documents/standards/unit\\_stnds\\_2006.pdf](http://www.ncate.org/documents/standards/unit_stnds_2006.pdf). adresinden 18.01.2008'de alınmıştır.

\_\_\_\_\_ (2007) NCATE's Mission. <http://www.ncate.org/documents/NCATEMission.pdf>

NEASC (1998). Self-Study Guide

\_\_\_\_\_ (1999). Commission on Institutions of Higher Education. Evaluation Manual

\_\_\_\_\_ (2000). U.S. Regional Accreditation: An Overview

[http://cihe.neasc.org/about accreditation/regional accreditation overview/](http://cihe.neasc.org/about%20accreditation/regional%20accreditation%20overview/)

\_\_\_\_\_ (2005). Standards for Accreditation.

\_\_\_\_\_ (2006). Annual Report

O'Donnell, B. C. (1999). *Model for Registering teachers, accrediting teacher education and awarding advance certification in Australia-A means for Advancing the Status of Teaching as an Autonomous Profession*. A Thesis for degree of Doctor of Philosophy. Sydney: University of Western Sydney Macarthur

<http://library.uws.edu.au/adt-NUWS/public/adt-NUWS20030813.111731/> Web adresinden 12.11.2007 tarihinde alınmıştır.

Öz, H. H. (2005). Accreditation Processes in Turkish Higher Education. *Higher Education in Europe*, 30(3)

Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*. 2. baskı. Eskişehir: Kaan kitabevi.

Paisley, P.O. ve Borders, L. D. (1995). School Counseling: An Evolving Speciality, *Journal of Counseling and Development*, 74 (2).

Peker, Ö.(1996). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon. *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (4).

Ponessa, J.(1997). Despite Rocky Road, Ed. School Accreditation on a Roll. [www.edweek.org/ew/articles/1997/06/18/38ncate.h16.html](http://www.edweek.org/ew/articles/1997/06/18/38ncate.h16.html). Adresinden 12.11.2007' de alınmıştır

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

Rudduck, J. (1989). Accrediting teacher Education Courses:The New Criteria. A.

Sanayi ve Ticaret Bakanlığı (1999). *Avrupa Birliği'nde Akreditasyona İlişkin Uygulamalar ve Türkiye'de Akreditasyon Siteminin Oluşturulmasına Yönelik Çalışmalar*. Ankara. 1.Baskı. Avrupa Topluluğu Koordinasyon Genel Müdürlüğü Yayın no:51

Şen, A.K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite. *Yeni Türkiye Dergisi*, 26.

TDA ( 2007). Professional Standards For Qualified Teacher Status and Requirements For Initial Teacher Training [http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/q/qts\\_itt\\_req.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/q/qts_itt_req.pdf)

TEAC (a). About TEAC. <http://www.teac.org/about/index.asp>

\_\_\_\_\_ (b). Accreditation Goals and principles. Quality Principle I



<http://www.teac.org/accreditation/goals/principle1.asp>

\_\_\_\_\_ (c). Accreditation Goals and principles. Quality Principle II

<http://www.teac.org/accreditation/goals/principle2.asp#qp2>

\_\_\_\_\_ (d). Accreditation Goals and principles. Quality Principle III

<http://www.teac.org/accreditation/goals/principle3.asp#qp3>

TÜBA-TÜBİTAK-TTGV (1997). Bilim-teknoloji-sanayi Tartışmaları Platformu Avrupa Birliğinin Bilim-Teknoloji-Mühendislik Alanlarına İlişkin Akreditasyon Kurumları Çalışma Grubu Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Alt Grubu Çalışma Raporu, Ankara

TÜBİTAK-MAM (2000). EN 45001 Bilgilendirme Eğitimi, S&Q Mart Kalite Güvenlik San ve Tic A.Ş

TÜBİTAK (2006). <http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/platform/akred/ek5.html> web adresinden 12.11.2007 tarihinde alınmıştır.

Türker, A. R.(2003). Yüksek Öğretimde Kalite, *Üniversite ve Toplum* (e-dergi), 3,(4)

TÜRKAK (t.y). Türk Akreditasyon Kurumu. ([www.turkak.org.tr](http://www.turkak.org.tr)).

Uçar, A.& Öztürk, N.(2005). Eğitim Kurumları Performansının Geliştirilmesinde Öz Değerlendirmenin Önemi. *Çağdaş Eğitim*,319.

Uğur. H. (1995). Gümrük Birliği Aşamasında Akreditasyon. *4.Ulusal Kalite Kongresi!*  
TÜSİAD / KALDER

U.S. Department of Education(t.y).

\_\_\_\_\_ a)[http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg2.html](http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg2.html)Accreditation

\_\_\_\_\_ b)Accreditation in the U.S.

[http:// www.ed.gov/offices/OPE/accreditation/mission.html](http://www.ed.gov/offices/OPE/accreditation/mission.html).

\_\_\_\_\_ c)Accreditation and Quality Assurance

<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-accreditation.html>. web adreslerinden 19.04.2008 tarihinde alınmıştır.

Uzel, S. (1995). Akreditasyon-Belgelendirme. *4.Ulusal Kalite Kongresi. Toplam Kalite ve Eğitimde Kalite- Tebliğler ve Özgeçmişler*. TÜSİAD/KALDER.

Yetiş, N. (1995). Mühendislik Eğitiminde Kalite ve Akreditasyon. *4.Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite ve Eğitimde Kalite- Tebliğler ve Özgeçmişler*. TÜSİAD/KALDER

YÖDEK (2007). Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi, Sürüm 1.1. web <http://www.yodek.org.tr/?page=download> adresinden 15.05.2008 tarihinde alınmıştır.

YÖK (1999). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon

\_\_\_\_\_ a) <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/giris/giris.html>

\_\_\_\_\_ b) [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/bol1/bolum1\\_1.html](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/bol1/bolum1_1.html)

\_\_\_\_\_ c) <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/bol2/bol2.html>.

\_\_\_\_\_ d) <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/bol3/bol3.html>

\_\_\_\_\_ e) <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/bol4/bol413.htm>

\_\_\_\_\_ f) <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/bol6/bol61.html>

## **EKLER**

### **EK**

1. NCATE ve TEAC'ın Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Süreçlerinin Karşılaştırması (Tablo 6) .....130
2. İzin belgeleri .....135
3. Veri toplama aracı.....138
4. Ölçeğin geçerliği için yapılan faktör analizi sonuçları .....144
5. Ölçeğin güvenirliği için yapılan Cronbach Alfa katsayısı değerleri .....145

**EK-1.****Tablo 6. NCATE ve TEAC'ın Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Süreçlerinin Karşılaştırması**

	<b>NCATE</b>	<b>TEAC</b>
<b>Misyon</b>	NCATE, kar amacı gütmeyen, devlete ait olmayan ilköğretim ve ortaöğretimde görev alacak öğretmen yetiştiren üniversite ve kolejleri akredite eden bir organizasyon, örgüttür. NCATE, okul, kolej ve eğitim bölümlerinin akreditasyon süreci öğretmen yetiştirme standartlarını karşılayıp karşılamadıklarını tespit eder.	TEAC profesyonel eğitimcilerin, akademik programlarının gelişimine adanmış yüksek öğretim kurumlarının, kar amacı gütmeyen organizasyonudur. Konseyin birincil işi, kamuoyunu akredite ettiği mesleki programların kalite güvencesini vermektir.
<b>Yönetim</b>	NCATE , eğitim mesleğini geniş çapta temsil eden 30 dan fazla ulusal birliğin ortak yönetimidir.NCATE' yi oluşturan birlikler NCATE kurulunca,NCATE' nin standartlarını,politika ve prosedürlerini geliştiren temsilci atarlar. Bu kurul, mesleki uzman, ülke çapında ve yerel politika ve öğretmen eğitimcileri kuruluşları, örgütlerinden temsilcileri kapsar.	TEAC üye kurumlardan oluşur. Üyeler, tek bir oya sahipler. TEAC öğretmen yetiştiricileri, yöneticiler, öğretmenler, kamu üyeler, ve eğitim alanı geniş çaptaki temsilcilerinin dahil olduğu kendi kendine süren bir yönetici kurulu tarafından yönetilir.
<b>Akredite edilen varlık</b>	NCATE birim, bölüm akredite eder. Mesleki eğitim program ve birimlerini akredite eder.	TEAC program akredite eder. Orta ve ilköğretime öğretmen, özel eğitimci, rehberlik öğretmeni ve idareci hazırlayan programlar gibi.
<b>Değerlendirme ilkesi</b>	Belirli bir performans seviyesini karşılama için altı performansa dayalı standartlar şunlara odaklanır. 1. Adayların bilgi, beceri ve eğilimleri a. İçerik bilgisi b. Pedagojik içerik bilgisi c. Mesleki bilgi ve beceri d. Tutum, eğilimleri e. p-12 öğrenci öğrenmesi 2. Değerlendirme sistemi ve birim değerlendirme a. Değerlendirme sistemi uygulamaları b. program kalitesi, birim kapasitesi ve aday performansı üzerine data toplama, analiz ve değerlendirme c. bu verileri programın gelişmesi için kullanma 3.Saha tecrübesi ve klinik uygulama	Kalite prensipleri için program Kanıtları Bu ilkeler şunlara odaklanır: 1. adayların öğrendiğini gösteren kanıtlar a. konu alanı bilgisi b. pedagojik bilgisi 2. adayların öğrenmesinin değerlendirilmesinin geçerli olduğunun kanıtı a. programın amacı, iddiaları ve gereklilikleri ile adayların öğrenmeleri arasındaki bağlantı için b. geçerli değerlendirmenin göstergesi 3. programın sürekli geliştiğinin ve kalite kontrolünün olduğunun kanıtı

	<p>a. birim ve uygulama okulları arasında işbirliği</p> <p>b. saha tecrübesi ve klinik uygulamaların planlanması ve değerlendirilmesi</p> <p>c. Adayların, P-12 öğrencilerinin öğrenmelerine yardım etmek için bilgi beceri ve tutumları geliştirmek</p> <p>4. Başkalık</p> <p>a. bütün –p12 öğrencileri öğrenmelerine yardım etmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kazanımları ve uygulamaları için adaylar için tecrübe ve müfredatı planlamak</p> <p>b. başka okul ve fakültelerde çalışma tecrübesi</p> <p>c. mesleki eğitim ders ve okullarda başka öğretmen adaylarıyla çalışma tecrübesi</p> <p>5. Öğretim üyelerinin nitelikleri, performansı ve gelişimi</p> <p>a. doktoralı yada çok iyi uzmanlık sahibi nitelikli öğretim üyeleri</p> <p>b. öğrettiği alanda en iyi mesleki uygulamalara model olan kavramsal çerçeveyi yansıtan</p> <p>d. hizmette en iyi uygulamalara model olan</p> <p>6. Birim yönetim ve kaynakları</p> <p>a. akademik takvim, ve yayınların, uygulamaların kabulü, alımı için birim liderlik, otoritesi</p> <p>b. Birimin bütçesi en azından kampusteki diğer birimlerle orantılı programı destekleyecek kadar olmalı</p> <p>c. Personel politikaları ve uygulamaları öğretim üyelerini mesleki aktivitelere geniş çapta katılmalarına teşvik eder</p> <p>d. Birimin donanımları adayların standartları karşılamalarına destekleyecek üstünlüktedir.</p> <p>e. Birim kaynakları yüksek kalitede ve örnek programları destekleyecek teknolojiyi içerir.</p>	<p>a. adayların öğrenmesine dayanan program karar ve planlaması</p> <p>b. etkili kalite kontrol sistemi</p> <p><b>Program kalite kapasitesi için standartlar</b></p> <p>1. Müfredat</p> <p>a. Kalite prensibi 1 in bileşenlerin kredi ve kredi saatleri gerekliliklerinden uygun bir sayıyı yansıtmalı</p> <p>b. profesyonel lisansını vermek için ülke çapında veya müfredat ders gerekliliklerini karşılamalı</p> <p>c. akademik derece vermek için şartlar ve standartlardan sapamaz onlarla aynı şeye hizmet eder.</p> <p>2. Fakülte</p> <p>a. araştırma özeti ve nitelikli, yetkin eğiticileri hazırlamanın program için kendi amaçları olduğunu kabul etmelidir.</p> <p>b. Araştırma brifinginin, fakültenin programla bağlantılı ilkelerinin tam, eksiksiz ve dengeli anlayışını göstergesi olarak kabul etmelidir.</p> <p>c. Tayin edilen dersleri öğretmede nitelikli olmalı</p> <p>3. Tesisler, donanım ve malzeme</p> <p>a. Uygun ve yeterli bütçe ve diğer kaynaklar</p> <p>b. kurumun bütün kaynaklarına orantılı olmalı; öğrenci, fakülte, elemanlar bu tesislere, kolaylıklara eşit düzeyde yeterli şekilde erişebilmelidir.</p> <p>c. yeterli kalite kontrol sistemi</p> <p>4. Mali ve idari kapasitesi</p> <p>a. program kaynakları diğer programlara dağıtılan bütüne orantılı olmalıdır ve çalışmalarını desteklemek için yeterli olmalıdır.</p> <p>b. yerli kalite izleme ve finansal ve idari kaynakları kontrol</p> <p>c. fakülte gelişimine bağlılık ve yatırımda uygun seviye</p> <p>5. Öğrenci destekleme servisi</p> <p>a. programın başarıyla tamamlanmasına yeterli olmalı</p> <p>b. bir bütün olarak kurumca</p>
--	---	---

		sağlanan destek seviyesine eşit olmak c. öğrenci başarısına katkıda bulunacak hizmetlerin temin edildiğini takip etmek 6. Öğrenci şikâyetleri dosyaları ve TEAC a iletilir
<b>Performans ve İçerik Standartlarının Doğası</b>	NCATE,Standartları eyalet program onaylama süreci ve/veya ulusal konu alanı örgütlerince belirlenir.	standartları programlarca belirlenir ancak TEAC standart ve prensiplerini karşıladığı ve iddialara tutarlı olması şartıyla
<b>Aday Öğretmenlerin Öğrenmelerini Değerlendirme Metotları</b>	Devlet lisanslama için test skoru 80dir.(gerekli ama yeterli değil) Ek kanıt kaynakları: 1.Adayların, gelişimlerdeki kritik noktalardaki ve programa girişteki değerlendirilme özetleri; 2.program ve adayların çalışma örneklerinin tamamlanmasından beklenen aday yeterlilikleri 3. mezunların sonraki çalışmaları 4. göreve geldikleri yıl boyunca değerlendirme	Aşağıdakilerin kombinasyonu: 1. öğrenci dereceleri, sınıfları ve sınıf not ortalamaları 2. standartlaşmış lisan sınavlarında öğrenci skorları 4. sınıfta kalma oranları 5. işveren değerlendirmeleri 6.program mezunlarının performanslarının kendi öğrencileri tarafından değerlendirmesi 7. mesleki aktivite oranları
<b>Akreditasyon uygunluk şartları</b>	Birim bu temel ön şartları karşılamalıdır. 1. Kurum, öğretmen yetiştirme sorumluluk ve yetkisine sahip bir mesleki eğitim birimini tespit eder ve tanıır. 2. Bir dekan, direktör ya da başkan birimin başı olarak resmi olarak atanır ve bütün yürütme ve çalışma teki ve sorumluluğuyla görevlendirilir. 3. yazılı politika, ilke ve prosedürler birimin çalışmalarına rehberlik eder. 4. Birim p-12 çalışacak eğitimcileri yetiştirmek için ortak vizyon oluşturan çok iyi gelişmiş kavramsal çerçeveye sahip 5. Birim çalışmalarını, adaylarının performans kalitesini ve mezunlarının etkililiğini düzenli olarak takip ediyor ve değerlendiriyor 6. Birim ve her bir program akreditasyon süreci için gerekli olan içerik alan testlerinde %80 geçme oranını yerine getirmedir	TEAC uygunluğu belirlemede kullanılan ön şart kanıtları 1.Program için sorumluluk ve hesap veren fakülte 2. özel ve ya devlet p-12 okullarında öğretmenlik yapma şartlarını karşılayan mezunlar verdiği kanıtı 3. programın bölgesel olarak akredite edilmiş bir okul, kolej ya da fakülte tarafından sunulduğunun kanıtı 4.program kolej veya üniversitenin akademik bir derece için belirlediği standartları karşıladığının göstergesi 5. programa kurumsal bağlılığın göstergesi için ek örnekler(akreditasyon dokümanlarıyla sunulan) a. mesleki eğitim programı için uygun ve yeterli bütçe ve diğer kaynakları b. tamamen nitelikli öğretim elemanları(programdaki zorunlu dersleri öğretebilecek) c. ortaklık anlaşması,

		sözleşmesi(ilk ve orta okullarla ve klinik bileşenine katılan diğer özel ve devlet kurumlarıyla kaynak paylaşımını içeren)
<b>Kurumsal Kanıt İçin Format</b>	<p>1. Kurumun gözden geçirilmesi</p> <p>2. kavramsal çerçeve</p> <p>3. her standardı karşıladığına dair kanıt</p> <p>a. aday bilgi beceri ve tutumları</p> <p>b. program değerlendirme ve birim kapasitesi</p> <p>c. saha tecrübesi ve klinik uygulama</p> <p>d. başkalık</p> <p>e. birim yönetimi ve kaynakları</p>	<p>İnceleme Raporu</p> <p>1. Programa giriş</p> <p>2. taahhütler ve mantığı</p> <p>3. öğrenci öğrenmesini değerlendirme metotları</p> <p>4. sonuçlar</p> <p>5. sürekli gelişim için tartışma ve planlama</p> <p>6. referanslar</p>
<b>Gözden Geçirme süreci</b>	<p>Araştırma Kurulu (3 üye minimum) 5 gün boyunca, BOE ekibi yerinde ziyaret gerçekleştirir.</p> <p>Birim değerlendirme sistemi ve bu sistemin kalitesinden elde edilen verileri inceler ve değerlendirirler.</p> <p>1. Görüşme, röportaj —kurumsal rapordaki bilgileri geçerli kılmak için öğretim elemanları, idare ve destek birimlerle yapmak</p> <p>2. Açık görüşme—adayları öğretim elemanları ve diğerleriyle</p> <p>3. Rapor —yazılı web sitesinde, birimin standartlarla uyumuna hitap eden</p>	<p>Deneticiler (2 üye minimum):</p> <p>2-3 gün boyunca denetim ekibi yerinde ziyaret gerçekleştirir. Araştırma özetinin güvenilirliğini tespit ederler. Denetim birincil kaynak verilerini, gerçek kontrolü ve</p> <p>1. Görüşme—göstergelerin niteliğinden emin olmak için idare, öğretim elemanları ve öğrencilerle yapılan</p> <p>2. Denetim raporu - Araştırma özetinde bulunan kanıtların netliğini doğrular</p>
<b>Karar süreci</b>	<p>Akreditasyon kararı Birim Akreditasyon Kurulunca İnceleme Kurulunun önerileri üzerine verilir. Birim akreditasyon kurulu akreditasyon durumlarını gözden geçirmek ve oylamak için yılda iki kez toplanır. Birim akreditasyon Kurulunun denetim komitesi kurumsal rapor, BOE rapor ve kurumsal cevabı okurlar.</p>	<p>Akreditasyon Paneli Araştırma Özetini inceler. Panel Araştırma özetini değerlendirir ve kanıt, göstergenin, programın akreditasyondan yararlandığını doğrulamada yeterli olup olmadığını değerlendirir. Akreditasyon kararı TEAC Akreditasyon Komite Başkanları Kurulunca Akreditasyon Paneli önerileri üzerine verilir.</p>
<b>Akreditasyon Ücretleri</b> <b>Akreditasyon Türleri</b>	<p>Yıllık ücret skalası (\$1600-\$3000) birimin büyüklüğüne bağlı. Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejler Birliğince tanınmayan kurumlar ek yıllık devam ücreti öderler. Ziyaret ücreti BOE üye başı \$1000 dır.</p> <p>1. Aday —önkoşulları karşıladıktan sonra başlangıç akreditasyonu takip eder, beş yıllığına verilir.</p> <p>2. Geçici (başlangıç)—birimin bir</p>	<p>Yıllık \$2000dır ve denetim ücreti Araştırma Özeti başına \$1000 dır. Kurum ziyaret sırasında denetici masraflarını karşılar, öder.</p> <p>1. Aday—üyelik uygunluk şartlarını karşıladıktan sonra başlangıç akreditasyonu takip edilir. Beş yıl süre ile geçerlidir.</p> <p>2. İlk Akreditasyon —TEAC</p>

	<p>veya iki standardı karşılamadığını gösterir birim altı ay içinde daha önce tamamlamadığı standartları karşılayarak geçici akreditasyon şartlarını yerine getirir</p> <p>2. Başlangıç—birim NCATE'nin altı standardının her birini karşılığını gösterir. Beş yıllık verilir..</p> <p>3.devam eden — Birim NCATE nin altı standardın her birini karşıladığını gösterir. Yedi yıllığına verilir.</p> <p>4. Şartlı akreditasyon- Birimin NCATE standartlarından bir ya da ikisini yerine getirildiğini gösterir.</p> <p>5. Akreditasyonun reddi—birimin NCATE standartlarının bir veya ikisini karşılamadığını ve adayları yeterince iyi hazırlayacak bir program sunabilme kapasitesini sınırlayan gelişmesi gereken alanlara sahip olduğunu gösterir.</p> <p>6. Akreditasyonun iptali —Geçici akreditasyon kararını bir sonucu olarak yerinde ziyaret sonucu, akreditasyon iptali istenirse, bu birimin daha önce yerine getirmedeği standartlara yeterince hitap etmediğini gösterir.</p>	<p>tarafından ilk verilen akreditasyon beş yıl süreyle geçerlidir.</p> <p>3. Devam eden Akreditasyon _ programın devam eden kurumsal bir inceleme gösterdiğini işaret eder. On yıl süresi ile geçerlidir.</p> <p>4. Geçici Akreditasyon — TEAC Kalite Prensiplerinden çoğunu yerine getiren programlara verilir.</p> <p>5. Ön Akreditasyon—İnceleme raporu gelecek vaad eden ama sonuçsuz etkisiz olan programları beş yıl süre ile verilir</p> <p>6. Akreditasyon Reddi-- programların İnceleme Raporunun TEAC standartlarını ve Kalite Prensiplerini karşılamadığı anlamına gelir.</p>
<b>2003 Akreditasyon Karar Sayısı</b>	<p>Başlangıç: 6</p> <p>Devam eden: 54</p> <p>Adaylar: 34</p>	<p>Ön adaylar: 56</p> <p>Başlangıç: 2</p> <p>Adaylar: 59</p>
<b>Toplam akredite edilmiş kurum</b>	552	5

Kaynak: (AACTE, 2003:3-13)



**EK-2.**

**Araştırmanın uygulandığı üniversitelerden alınan izin belgeleri**

**1. Ankara Üniversitesinden Alınan İzin Belgesi**

## 2. Gazi Üniversitesi'nden Alınan İzin Belgesi

### 3. ODTÜ'den Alınan İzin Belgesi

### EK-3. ÖLÇEK

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarını öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretim elemanlarına, fakültelerinin akreditasyona hazır oluş durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracındaki maddeleri cevaplamanızdan memnuniyet duyacağım.

İlginiz ve yardımınız için teşekkür ederim.

Leyla ERKUŞ  
Kırıkkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

Bayan ( ) Erkek ( )

2. Görev yaptığınız üniversite: .....

3. Bölümünüz: .....

4. Akademik unvanınız:

Prof. Dr. ( ) Doç. Dr. ( ) Yrd.Doç.Dr ( ) Öğr. Görv. Dr. ( )

Araş. Gör. Dr.( ) Öğr. Görv. ( ) Araş. Gör. ( )

Uzman ( ) Okutman ( )

5. İdari göreviniz var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Varsa lütfen belirtiniz:.....

## 1. BÖLÜM

1. Bulduğunuz fakültenin akreditasyonu ile ilgili bir çalışma yapıldı/yapılıyor mu?  
Evet ( ) Hayır ( ) Bilgim Yok( )
2. Cevabınız evet ise, bu çalışmaya fakültenin tüm elemanları katıldı mı?  
Evet ( ) Hayır ( )
3. Fakültenizin akreditasyonu için sizden görüş alındı mı?  
Evet ( ) Hayır ( )
4. Fakültenizin akreditasyonu sürecinde (akreditasyon çalışması yapılıyorsa) aktif rol aldınız mı?  
Evet ( ) Hayır ( )
5. Akreditasyon sürecinde veya sonunda fakültenizde kalitenin artacağına inanıyor musunuz?  
Evet ( ) Hayır ( ) Kararsızım ( )
6. Üniversitenizde akreditasyon ile ilgili bilgilendirici bir seminer veya toplantı düzenlendi mi?  
Evet ( ) Hayır ( ) Bilgim Yok ( )
7. Görev yaptığınız fakülte programının nasıl akredite edileceği hakkında bilgi sahibi misiniz?  
Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen ( )
8. Fakültenizin akreditasyona hazır olduğunu düşünüyor musunuz?  
Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen ( )
9. Öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekli olduğuna inanıyor musunuz?  
Evet ( ) Hayır ( ) Kararsızım ( )
10. Cevabınız hayırsa, bunun olası sebepleri sizce neler olabilir?
  1. ....
  2. ....
  3. ....
  4. ....

## 2. BÖLÜM

<b>ÖĞRENCİ(ÖĞRETMEN ADAYI) BOYUTU</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>
1. Öğretmen adayları öğretim sürecinde alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Mezun olma aşamasındaki öğretmen adayları öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu tutuma sahiptirler.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Mezuniyet aşamasına gelmiş öğretmen adayları nitelikli öğretmenlik becerilerine (öğrenme çıktılarına) sahip olduklarını gösterirler.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğretmen adayları uluslar arası değişim programları ile yabancı üniversitelerde öğrenim görebilecek yeterliklere sahiptirler.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>ÖĞRETİM ELEMANI BOYUTU</b>					
5.Fakültede her bölüm/program için yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
6.Öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğretim elemanları öğretmen adaylarına gerekli rehberlik görevlerini yerine getirmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
8.Öğretim elemanları nitelikli eğitim-öğretim için gerekli bilgi, beceri ve anlayışlara sahiptirler.	( )	( )	( )	( )	( )
9.Öğretim elemanları kendilerini mesleki ve kişisel yönden geliştirmek için çaba göstermektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
10.Öğretim elemanları her dönem girecekleri her ders için ayrı ayrı ders planları yapıp, bunları öğrencilere duyurmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
11.Öğretim elemanlarının ders yükleri uygun düzeydedir.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Öğretim elemanları her dönem sonunda kendi performansları ile ilgili öğrencilerden geri dönüt alırlar.	( )	( )	( )	( )	( )

	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
14. Akademik birimlere öğretim elemanı alınırken ve atama yapılırken objektif ve bilimsel ölçütler uygulanır	( )	( )	( )	( )	( )
15. Öğretim elemanları uluslar arası değişim programları ile yabancı üniversitelere ziyaret yapmaktadırlar	( )	( )	( )	( )	( )
16. Fakültede öğretim elemanlarının eksikliklerini gidermek ve becerilerini artırmak için çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Öğretim elemanları için objektif performans değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Öğretim elamanları öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Fakültedeki öğretim elemanları uluslar arası düzeyde yayınlar yapabilmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Uluslar arası dergilerde taranan makale yazma konusunda öğretim elemanlarına maddi ve manevi destek olunmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>FAKÜLTE BOYUTU</b>					
21. Fakültenin öğretmen eğitime yönelik açık ve anlaşılır bir vizyonu ve misyonu vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Fakültede uygulanan öğretim programların etkililiği konusunda araştırmalar yapılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Fakülte, eğitim öğretim süreçleri ile ilgili kararlara öğrenci katılımı sağlamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğrencilere performansları hakkında sürekli ve nitelikli dönütler verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Fakültede öğrencilere mesleki gelişimleri için sağlanacak akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sağlanmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Programlardaki seçmeli ders sayısı yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Programda, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin oranları arasında denge vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Öğretmen adaylarından beklenen öğrenim çıktıları önceden belirlenir.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Öğrencilerin gösterdikleri gelişimler sistematik olarak izlenir ve kaydedilir.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Her öğretmenlik programı için ölçülebilir nitelikte hedefler bulunmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )

	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
31. Bir önceki eğitim öğretim yılına ilişkin değerlendirmeler yapılarak iyileştirme sağlanmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
32. Fakülte öğrencilerin sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını çözmeye yönelik çalışmalar yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Fakülte, bir adayın öğretmenliğe başlamak için yeterliliğini programın bitiminden önce değerlendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Mezun öğrencilerin okulla ilgili görüşleri araştırılmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
<b>FAKÜLTE-OKUL İŞBİRLİĞİ BOYUTU</b>					
35. Uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve “Fakülte-Okul İşbirliği” kılavuzunda belirtilen ölçütlere uyulmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
36. Fakülte, Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama koordinatörleri, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında işbirliği yapılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
37. Uygulama okullarında öğretmen adaylarına uygun ortamlar sağlanmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
38. Okullarda uygulama çalışmaları sonucu öğretmen adayları alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
39. Fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları ile sıkı bir işbirliği yapmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>TESİSLER, KÜTÜPHANE ve DONANIM BOYUTU</b>					
40. Derslikler, ilgili dersler için yeterli sayıya, büyüklüğe ve altyapıya sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
41. Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, bilgisayar ve diğer materyaller öğretim programlarını desteklemektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
42. Fakülte var olan programları yürütebilecek tesislere (laboratuvar, atölye, bilgisayar, spor v.b. etkinlikleri için eğitim-öğretim amaçlı mekânlar) ve donanımlara sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )



	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
43.Öğretim elemanlarının çalışmalarını rahatça yapabilecekleri oda, donanım ve diğer fiziksel ortamlar mevcuttur.	( )	( )	( )	( )	( )
44.Fakülte, tesis ve donanımları ile derslikler tam kapasite ile etkin biçimde kullanılmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
45. Kütüphane öğrenciler tarafından amaca uygun ve etkili olarak kullanılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
46. Öğretmen adayları laboratuvar ve teknoloji kaynaklarını etkin biçimde kullanmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
47. Fakültede, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yemek salonu ve kantinler yeterli kalitededir	( )	( )	( )	( )	( )
48. Sınıflar ısı ve ışık yönünden uygun donanıma sahiptir.					
<b>YÖNETİM BOYUTU</b>					
49. Fakültenin yönetim yapısı ve anlayışı etkin bir yönetim için elverişlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
50. Yönetim birimleri işlevlerini etkin biçimde yerine getirmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
51.Fakülte yönetimi öğretmen eğitiminin gelişimini ve kaliteli olmasını desteklemektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
52.Fakülte ulusal/uluslar arası kurum ve kuruluşlarla ilişki içindedir.	( )	( )	( )	( )	( )
53. Yönetim Kurulu fakültenin kalite ve bütünlüğünden sorumlu kuruluş olarak tayin edilmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
54. Yönetim etkililiği periyodik değerlendirmelerle yapılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
55. Fakülte yönetimi fakültenin etkililiğini artırıcı çalışmalar yapmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
56. Fakülte yönetimi alınan kararlarda tüm öğretim üyelerinin görüşlerini almaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>KALİTE GÜVENCESİ BOYUTU</b>					
57. Fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulama yöntemleri bulunmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
58. Fakültenin bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulguları kullanılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
59. Öğretmen adayları ve yeni mezunların izlenmesinden elde edilen bilgi ve bulgular kalite güvence sistemine yansıtılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )

**EK-4.****Ölçeğin Geçerliği İçin Yapılan Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Hangi Faktörlere Girdikleri ve Maddelerin Faktör Yükleri**

<b>Maddeler</b>	<b>1. Faktör</b>	<b>2. Faktör</b>	<b>3. Faktör</b>	<b>4. Faktör</b>	<b>5. Faktör</b>	<b>6. Faktör</b>	<b>7. Faktör</b>
Madde 1	.876						
Madde 2	.838						
Madde 3	.822						
Madde 4	.809						
Madde 5		.931					
Madde 6		.936					
Madde 7		.857					
Madde 8		.841					
Madde 9		.752					
Madde 10		.747					
Madde 11		.731					
Madde 12		.661					
Madde 13		.628					
Madde 14		.626					
Madde 15		.596					
Madde 16		.574					
Madde 17		.512					
Madde 18		.489					
Madde 19		.455					
Madde 20		.409					
Madde 21			.816				
Madde 22			.804				
Madde 23			.788				
Madde 24			.762				
Madde 25			.734				
Madde 26			.707				
Madde 27			.692				
Madde 28			.632				
Madde 29			.615				
Madde 30			.557				
Madde 31			.517				
Madde 32			.498				
Madde 33			.432				
Madde 34			.395				
Madde 35				.805			
Madde 36				.736			
Madde 37				.626			
Madde 38				.623			
Madde 39				.558			
Madde 40					.778		
Madde 41					.735		
Madde 42					.689		
Madde 43					.670		
Madde 44					.645		
Madde 45					.539		
Madde 46					.429		
Madde 47					.364		
Madde 48					.331		
Madde 49						.737	
Madde 50						.703	
Madde 51						.691	
Madde 52						.683	
Madde 53						.651	
Madde 54						.516	
Madde 55						.446	
Madde 56						.380	
Madde 57							.761
Madde 58							.584
Madde 59							.483

**EK-5.**

Ölçeğin güvenirliği için yapılan Cronbach Alfa katsayısı değerleri

<b>Ölçekteki Faktörler</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Maddelerin Madde Toplam Korelasyonları</b>	<b>Toplam Cronbach Alfa katsayıları</b>
<b>1. Faktör</b>	Madde 1	.450	.675
	Madde 2	.460	
	Madde 3	.483	
	Madde 4	.449	
	Madde 5	.485	
<b>2. Faktör</b>	Madde 6	.305	.811
	Madde 7	.396	
	Madde 8	.350	
	Madde 9	.461	
	Madde 10	.458	
	Madde 11	.512	
	Madde 12	.333	
	Madde 13	.495	
	Madde 14	.354	
	Madde 15	.535	
	Madde 16	.636	
	Madde 17	.349	
	Madde 18	.347	
	Madde 19	.245	
	Madde 20	.412	
<b>3. Faktör</b>	Madde 21	.659	.896
	Madde 22	.694	
	Madde 23	.620	
	Madde 24	.657	
	Madde 25	.585	
	Madde 26	.521	
	Madde 27	.616	
	Madde 28	.574	
	Madde 29	.543	
	Madde 30	.603	
	Madde 31	.736	
	Madde 32	.567	
	Madde 33	.518	
	Madde 34	.385	
	<b>4. Faktör</b>	Madde 35	
Madde 36		.290	
Madde 37		.416	
Madde 38		.338	
Madde 39		.556	
<b>5. Faktör</b>	Madde 40	.352	.791
	Madde 41	.382	
	Madde 42	.374	
	Madde 43	.748	
	Madde 44	.460	
	Madde 45	.599	
	Madde 46	.466	
	Madde 47	.493	
	Madde 48	.503	
<b>6. Faktör</b>	Madde 49	.428	.787
	Madde 50	.618	
	Madde 51	.735	
	Madde 52	.436	
	Madde 53	.398	
	Madde 54	.422	
	Madde 55	.471	
<b>7. Faktör</b>	Madde 56	.486	.804
	Madde 57	.631	
	Madde 58	.615	
	Madde 59	.715	
<b>Ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı</b>			<b>.94</b>

## **ÖZGEÇMİŞ**

**1981 yılında Kırıkkale’de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kırıkkale’de tamamladı. 1999 yılında Trabzon Beşikdüzü Anadolu Öğretmen Lisesi’nden mezun oldu. 2004 yılında Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünü bitirdi. 2004–2005 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bir özel okulda görev yaptı. 2005–2006 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İngilizce öğretmenliğine atanarak devlet okullarında çalışmaya başladı. 2006 yılında Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Kırıkkale’de İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.**