

**T.C**  
**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKREDİTASYON VE TÜRKİYE İÇİN BİR MODEL**  
**ÖNERİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Berna Arslan**

**Ankara**  
**Şubat, 2008**

**T.C**  
**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKREDİTASYON VE TÜRKİYE İÇİN BİR MODEL**  
**ÖNERİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Berna Arslan**

**Danışman: Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek**

**Ankara**  
**Şubat, 2008**

**JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI**

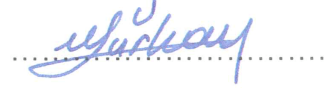
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek  
(Danışman)



Üye Prof. Dr. Tanju Gürkan



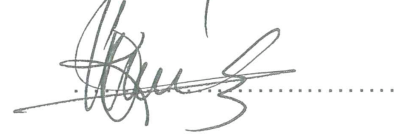
Üye Prof. Dr. Nizamettin Koç



Üye Prof. Dr. Ali Balcı



Üye Doç. Dr. Ahmet Ok



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20.03.2008



Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Teşekkür

Bu çalışma, yükseköğretim ve öğretmen eğitiminde akreditasyona ilişkin farklı yaklaşımları belirlemek ve Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon için bir model önerisi ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır.

Öncelikle alana yeni bir açılım sağlayabilecek böyle bir konuda çalışmam için bana yol gösteren, her zaman destek veren danışmanım, **Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek**’e verdiği destek ve tuttuğu ışık için çok teşekkür ederim.

Doktora süresince önemli katkıları olan, çalışmanın dili ve şekline son halini vermemde büyük emek harcayan, çalışmamla ilgili önemli dönütler veren hocam **Prof. Dr. Tanju Gürkan**’a,

Yöntem bölümünde her ihtiyaç duyduğumda desteğini esirgemeyen, her zaman bana zaman ayırıp çalışmamın şekillenmesine katkıda bulunan hocalarım **Prof. Dr. Ali Balcı** ve **Prof. Dr. Nizamettin Koç**’a,

Yüksek lisans ve doktora tezimde büyük katkılar sağlayan, akreditasyon konusundaki deneyimleri nedeniyle çalışmama destek veren hocam **Doç. Dr. Ahmet Ok**’a,

Doktora öğrenimim sırasında kendilerinden çok şey öğrendiğim hocalarım **Prof. Dr. Dilek Gözütok** ve **Doç.Dr. Şener Büyüköztürk**’e,

Fakülteadaki yoğun etkileşim sürecimiz içerisinde bana çok şey kazandıran **Prof. Dr. Çağlayan Dinçer**’e,

Doktora çalışmam sırasında bana gerekli anlayış ve desteği veren fakülteadaki araştırma görevlisi arkadaşlarıma,

Doktora çalışmamın en sıkıntılı günlerinde her zaman bana destek olan, emeğini hiçbir zaman esirgemeyen **Arş. Gör. Cengiz Aslan**’a,

ayrı ayrı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca okul hayatımda beni her zaman destekleyen, hiçbir fedakârlığı esirgemeyen anne, babama ve sevgisiyle her zaman yanımda olan kardeşime teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET  
ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKREDİTASYON VE TÜRKİYE İÇİN BİR MODEL  
ÖNERİSİ

Arslan, Berna

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek

Şubat 2008, 160 + xiii s.

Araştırma, yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde akreditasyona ilişkin üç genel amacı gerçekleştirilmeye yöneliktir.

Çeşitli ülkelerde yükseköğretimde akreditasyonun nasıl olduğunun belirlenmesi araştırmanın birinci genel amacı olup, bu kapsamda bazı Avrupa ülkeleri, ABD, Avustralya ve Japonya'daki yükseköğretimde akreditasyon süreçleri incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci genel amacı, öğretmen eğitiminde akreditasyonun nasıl olduğunu belirlemektir. Bu kapsamda İngiltere, İskoçya, ABD ve Avusturya'daki öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçleri incelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü genel amacı, Türkiye'de öğretmen eğitiminin akreditasyonu için kullanılabilecek bir model önerisi ortaya koymaktır.

Araştırmada, "Sürekli Karşılaştırma Yöntemi" kullanılarak farklı akreditasyon sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve Türkiye'de öğretmen eğitiminin akreditasyonunda kullanılabilecek bir model önerisinin genel çerçevesi belirlenmiştir. Belirlenen bu çerçeveye dayalı olarak bir anket formu oluşturulmuş; anket formu, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 86 öğretim üyesine verilmiştir. Çalışma grubunda, öğretmen yetiştiren fakültelerin dekan, dekan yardımcıları ile YÖK içerisindeki YÖDEK üyeleri ve akreditasyon konusunda deneyimleri olan bazı öğretim üyeleri yer almaktadır.

Araştırma bulguları, yükseköğretimde akreditasyonun yeni açılan programların devlet tarafından onayını sağlamak, programların kalitelerini

iyileştirmek gibi amaçlarla yapıldığını; akreditasyonun süresi ve işleyişinde ülkeler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Öğretmen eğitiminin akreditasyonunun bazı ülkelerde eğitim bakanlığına bağlı bir birim tarafından gerçekleştirilirken, bazılarında kar amacı gütmeyen bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından yapıldığı görülmektedir.

Türkiye için önerilen öğretmen eğitimi akreditasyon modeli, “öğretmen eğitimindeki temel ilkeler”, “akreditasyon organları”, “öğretmen eğitimi akreditasyon kurumunun görev ve sorumlulukları”, “öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreci”, “akreditasyon kategorileri ve geçerlik süreleri”, “akreditasyon standartlarının yapısı” olmak üzere, altı alt boyuttan meydana gelmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, “Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu”nun oluşturulması yoluyla öğretmen eğitimi programlarının dışsal değerlendirmesinin yapılması; akreditasyon sürecinin işleyişinde büyük öneme sahip olan standart belirleme çalışmalarının yapılması; akademisyenlere akreditasyonla ilgili seminerler verilerek, öğretmen yetiştiren kurumlarda kalite kültürünü geliştirme çalışmalarının yürütülmesi önerilmiştir.

ABSTRACT  
ACCREDITATION IN TEACHER EDUCATION AND  
A MODEL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION IN TURKEY

Arslan, Berna

Ph.D., Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek

February 2008, 160 + xiii p.

This study has three main aims in line with accreditation systems and, more specifically, the accreditation system in teacher education. The first aim is to define the process of accreditation in higher education. For this aim, the accreditation systems in higher education in JQI countries in Europe, USA, Australia and Japan are investigated. The second aim is to explore how accreditation in teacher education works. Considering this aim, the accreditation systems in teacher education in England, Scotland, USA and Australia are analysed. The third aim is to propose an accreditation model for teacher education system in Turkey.

In the method of the study, the constant comparative method was used in order to compare the accreditation systems in the different countries and to develop the model; a general framework of the accreditation system for Turkey was defined. According to this general framework, a questionnaire was formed and then it was revised by the specialists in this area. The questionnaire were administered to 86 academicians in the study group involving in the deans and the vice deans of the education faculties in Turkey, the members of Academic Evaluation and Quality Improvement Commission (YÖDEK) and some experienced educational specialists in the accreditation field.

The findings of the study show that the accreditation process in higher education has been implemented due to the approval of the new programs and improving the quality of the programs. Moreover, it is clearly seen from the findings that the duration of the accreditation and its process are different from

one country to another. To illustrate, in some countries, the accreditation in teacher education institutions is conducted by a unit in their ministry of education while, in some other countries, this is conducted by the institution which does not have any commercial expectation.

The model proposed in this study has six phases as “basic principles of teacher education”, “accreditation bodies”, “roles and responsibilities of a teacher education accreditation institution”, “accreditation process in teacher education”, “accreditation categories and validity period of each category”, “structure of standards in accreditation”.

In line with the findings gathered, through “Institution for Accreditation in Teacher Education Programs in Turkey” to be established, the evaluation of the programs should be conducted externally. Also, identifying the standard for the accreditation should be conducted. It is crucial that academicians should be trained in line with this. Finally, it is suggested that quality assurance studies in teacher education should be developed.



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
<b>JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI</b> .....	i
<b>ÖNSÖZ</b> .....	ii
<b>ÖZET</b> .....	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vii
<b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....	ix
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	x
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	xi
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. PROBLEM .....	1
1.1.1. Öğretmen Eğitiminde Yeterlik Temelli ve Performans Standartları Temelli Eğitim Yaklaşımları .....	9
1.1.2. Öğretmen Eğitiminde Ürün Temelli Eğitim ve Öğrenme Ürünleri .....	13
1.1.3. Kalite Güvencesi Konusunda Türkiye’de Yükseköğretimdeki Gelişmeler .....	20
1.2. AMAÇ .....	28
1.3. ÖNEM .....	29
1.4. SINIRLILIKLAR .....	33
1.5. TANIMLAR .....	34
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>37</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>37</b>
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	37
2.2. VERİ KAYNAKLARI VE ÇALIŞMA GRUBU .....	39
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI .....	42
2.4. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK .....	44
2.5. VERİLERİN ANALİZİ .....	44
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>45</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>45</b>
3.1. AVRUPA’DA YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON .....	46
3.1.1. Avrupa’da Kalite Güvencesi Sistemlerindeki Değerlendirme Türleri .....	52
3.1.2. İngiltere’de Yükseköğretimde Akreditasyon .....	69

3.1.3. İngiltere’de Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu .....	77
3.1.4. İskoçya’da Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu.....	80
3.2. ABD’DE YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON .....	87
3.2.1. ABD’de Akreditasyon Kuruluşlarının Tanınması.....	88
3.2.2. ABD’de Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu.....	90
3.3. AVUSTRALYA’DA YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON .....	100
3.3.2. Avustralya’da Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu .....	102
3.4. JAPONYA’DA YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON .....	104
3.5. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN AKREDİTASYONUNA YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ .....	111
3.5.1. Akreditasyon Modelinin Genel Çerçevesi .....	111
3.5.2. Öğretmen Eğitimindeki Temel İlkeler.....	117
3.5.3. Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Organları .....	118
3.5.4. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumunun Görev ve Sorumlulukları.....	122
3.5.5. Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu Süreci .....	124
3.5.6. Akreditasyon Kategorileri.....	127
3.5.7. Akreditasyon Kategorilerinin Geçerlik Süreleri.....	129
3.5.8. Akreditasyon Standartları.....	130
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>137</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>137</b>
4.1. SONUÇ.....	137
4.2. ÖNERİLER.....	139
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>140</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>153</b>
EK 1: Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu Anketi.....	154

## Çizelgeler Listesi

<b>Çizelge</b>	<b>Sayfa</b>
1. Kalite Güvencesini Geliştirmek için Türkiye'nin Yapması Gerekenler	11
2. Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarının Yürütüldüğü Fakültelerin Sayısı	40
3. Akademik Unvalarına Göre Katılımcıların Dağılımı	41
4. Görevlerine Göre Katılımcıların Dağılımı	41
5. Avrupa'da Farklı Ülkelerdeki Akreditasyon Kurumları ve Değerlendirme Türleri	53
6. JQI Ülkelerinde Yükseköğretimin Akreditasyonundan Sorumlu Kurumlar	55
7. Ortak Kalite Girişimi (JQI) İçerisindeki Avrupa Ülkelerinde Akreditasyonun Amacı	56
8. Ortak Kalite Girişimi (JQI) İçerisindeki Avrupa Ülkelerinde Akreditasyonun Süresi	59
9. Ortak Kalite Girişimi (JQI) İçerisindeki Avrupa Ülkelerinde Akreditasyonun İşleyişi	61
10. Ortak Kalite Girişimi (JQI) İçerisindeki Avrupa Ülkelerinde Akreditasyon Zorunlu mu?	66
11. NCATE ile TEAC Akreditasyon Süreçlerinin Karşılaştırılması	97
12. Öğretmen Eğitimindeki Temel İlkeler	117
13. Akreditasyon Organları	118
14. Akreditasyon Kurumunun Görev ve Sorumlulukları	122
15. Akreditasyon Süreci	125
16. Farklı Akreditasyon Kategorileri	128
17. Farklı Akreditasyon Standartları için Geçerlik Süreleri	130
18. Akreditasyon Standartlarının Belirlenmesi	131

**Şekiller Listesi**

<b>Şekil</b>	<b>Sayfa</b>
1. Eğitimde Kalite Şeması	7
2. Öğretmen Eğitiminde Kalite Akreditasyon İlişkisi	18
3. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Ana Süreç Haritası	23
4. Avrupa Ülkelerinde Kalite Güvence Sistemleri	50
5. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Modeli	133
6. TÖAK Alt Komisyonları ve Görevleri	135

### Kısaltmalar Listesi

ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology)	Mühendislik ve Teknoloji için Akreditasyon Kurulu [Mühendislik eğitiminin akreditasyonunu yapan uluslararası bir kuruluş]
ADEK	Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
AET	Avrupa Ekonomik Topluluğu
AUQA (Australian Universities Quality Agency)	Avustralya Üniversiteleri Kalite Ajansı
CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education)	Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Konseyi (İngiltere)
CHEA (The Council for Higher Education Accreditation)	Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi (ABD)
DS (Diploma Supplement)	Diploma Eki
ECTS (European Credit Transfer System)	AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)
EFTA(European Free Trade Area/Association)	Avrupa Serbest Ticaret Bölgesi/Birliği
EHEA (European Higher Education Area)	AYA (Avrupa Yükseköğretim Alanı)
ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education)	Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği
EUR- ACE (Accreditation of European Engineering Programmes)	Avrupa Mühendislik Eğitiminin Akreditasyonu Programı

EUROPASS	Avrupa genelinde değişimi ve hareketliliği kolaylaştırmak amacıyla oluşturulmuş bir girişimdir. Europass içerisinde bireylerin kazandıkları diploma ve yeterliklerin Avrupa'da tanınmasını kolaylaştıran bazı formlar (özgeçmiş, dil pasaportu gibi) mevcuttur.
GTCS (General Teaching Council)	Genel Öğretim Konseyi (İskoçya)
HEQC (Higher Education Quality Committee)	Yükseköğretimde Kalite Komitesi (İngiltere)
ITT (Initial Teacher Training)	Öğretmenlik Lisans (Başlangıç) Eğitimi
JABEE (Japan Accreditation Board for Engineering Education)	Japon Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Kurulu
JQI (Joint Quality Initiative)	Ortak Kalite Girişimi (Lisans ve yüksekisans derecelerindeki kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları için bir araya gelen 12 Avrupa ülkesinin oluşturduğu bilgi ağı)
JQI ülkeleri	Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, Norveç
JUAA (Japan University Accreditation Association)	Japon Üniversite Akreditasyon Birliği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MEXT (Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology )	Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (Japonya)
MÜDEK	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

NARIC (National Academic Recognition Information Centers)	Ulusal Akademik Tanınma Bilgi Merkezleri
NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education)	Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Ulusal Konseyi (ABD)
Ofsted (Office for Standards in Education)	Eğitim Standartları Ofisi (İngiltere)
QAA (The Quality Assurance Agency for Higher Education )	Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansı (İngiltere)
QTS (Qualified Teacher Status)	Yetkin Öğretmen Statüsü: İngiltere ve Galler'de Öğretmen olabilmek için sahip olunması gereken yetkinlik belgesi
TDA (Training and Development Agency for Schools)	Okul Eğitim ve Gelişim Ajansı (İngiltere) (Eski adıyla TTA)
TEAC (Teacher Education Accreditation Council)	Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (ABD)
TTA (Teacher Training Agency)	Öğretmen Eğitimi Ajansı (İngiltere)
UA	Ulusal Ajans
USDE (United States Department of Education)	Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı
YÖDEK	Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

#### 1.1. PROBLEM

Tarihsel süreç içerisinde üniversitelerin amacı ve işleyişi toplumların beklentilerine paralel bir şekilde farklılık göstermiştir. Ortaçağ Avrupasında ruhban sınıfını geliştirmeyi amaçlayan üniversiteler, 19. yüzyıl başlarında merkezi otoritenin ideolojisi doğrultusunda elit kadrolar yetiştirmeyi amaçlamıştır (Köksoy, 1997). Modern üniversite anlayışının gelişmesindeki en büyük rolü, Berlin üniversitesinin kurucusu Wilhelm von Humbolt oynamış ve yükseköğretimde “Humbolt modeli”ni uygulamaya koymuştur. Bu modele göre, üniversitenin görevi “bilim için bilim” yapmak, belli bir mesleğe yönelmeksizin araştırma, eğitim-öğretim yapmak ve bilgi üretmektir.

İkinci Dünya Savaşı'na kadar olan dönemde Batı Ülkeleri'ndeki çağdaş üniversite modellerinin şekillenmesinde Fransa'nın Napolyonik, İngiltere'nin Newmanian, Almanya'nın Humboltian üniversite modellerinin karşılıklı etkileşimleri büyük rol oynamıştır (Kısakürek, 1976).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada politik gündemde güven ve sorumluluk kavramlarına vurgunun artması, üniversitenin merkezi olmayan bir yapıya geçmesine ve daha fazla sorumluluk almasına neden olmuştur. Merkezilikten uzaklaşma, amaçlarla yönetim, yerel yönetimlerin yetkilerinin artması, değerlendirme ve sorumluluk bu yeni oluşumun gerekleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu yeni dünya düzeninin gereklerine uygun olarak birçok ülkede “yükseköğretimde kalite” konusu tartışılmaya başlanmıştır. Yükseköğretimde kaliteyi artırmak için yararlanılabilecek yöntemlerden birisi, devletin farklı değerlendirme ve akreditasyon sistemleri oluşturmasıdır. Power (1999), 1980'den itibaren denetim toplumunun gelişmeye başladığını belirtir. OECD ülkeleri, 1980'de farklı düzeylerde bu denetimi oluşturma yoluna gitmişler ve bu hareket “Yeni



Kamu Yönetimi” olarak adlandırılmıştır (Hood, 1991). Bu reformun temel bileşenleri, öz denetim, otonomi ve ürün değerlendirme temeline dayalı bir mali destek sistemidir. Artan öz denetim ve otonominin sonucu olarak hükümetler, üniversitelerin ve fakültelerin değerlendirilmesi ve akreditasyonu yoluna gitme kararı almışlardır.

Freed ve Klugman (1997), yükseköğretimde kalite hareketlerine neden olan gelişmeleri dış ve iç etmenler olarak iki başlık altında toplamışlardır. Dış etmenler olarak, bütçe olanaklarının azalması, üniversiteye kaydolan öğrenci sayılarının azalması, rekabetin artması, iş piyasasının beklentilerindeki artma, hükümetlerin beklentilerindeki artma ve akreditasyon kuruluşlarının beklentilerindeki artma gibi faktörler gösterilmektedir. Fakülte çalışanlarının kalite konusundaki olumlu tutumları ve kurumun daha iyi hale getirilmesi isteği gibi etmenler ise, iç etmenler arasında sayılmaktadır. İç etmenlerde üniversite rektörlerinin önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca iç etmenler içerisinde fakültedeki kalite süreçlerini sorgulayan şüpheli akademisyenlerin rolleri büyüktür.

İkinci Dünya Savaşından sonra Japon firmalarına kalite kavramını götüren W. Edwards Deming ve Joseph M. Juran ile birlikte Japon iş dünyasında kalite ilkeleri uygulanmaya başlanmıştır (Freed ve Klugman, 1997). Kalite ilkeleri, kurumun misyonunun yerine getirilmesi için ürünlerin bilimsel olarak ölçüldüğü, sistematik yönetim tekniklerinin ve işbirliğinin işe koşulduğu bir örgütsel kültür ve kişisel felsefedir (Freed ve diğerleri 1997, s. 44). Örgütsel kültür, o örgüt üyelerinin yetenek ve alışkanlıkları bütünüdür (Balci, 2002a). 1980’lerde ABD’deki birçok üniversite iş dünyasındakine benzer bir stratejik planlama uygulamasını yükseköğretimde de uygulamış ancak, 1990’ların başına kadar çok az sayıda üniversite kalite ilkelerini tam olarak uygulamaya koyabilmiştir (Freed ve Klugman, 1997). Bunun nedeni, yükseköğretimde kalite ilkelerinin kullanılmasının uygun olmayacağı yönündeki görüşlerdir. 1991-1992’lere gelindiğinde kalite ilkelerinin eğitim için uygun olup olmadığından çok, bu sürecin nasıl daha iyi işletilebileceği tartışılmaya başlanmıştır (Freed, Klugman ve Fife, 1997).

Eğitimde akreditasyon, kalite güvencesini sağlamak için kullanılan yöntemlerden birisi olarak gösterilmektedir (Durman, 2007). Kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumu ya da programının önceden belirlenmiş ölçütlere göre sürekli değerlendirilmesidir (UNESCO- CEPES, 2004) ve temelde kurum ya da programın nitelikli eğitim verebilmesi amacıyla yürütülmektedir. Bir görüşe göre kalite güvencesi hatasız ürün elde etme aracıdır (Balcı, 2002b). Kalite güvencesini sağlamada akreditasyon dışındaki diğer yöntemler değerlendirme, denetleme ve kıyaslamadır. Bu yöntemlerden bir ya da birkaçını kullanarak kurum ya da programın daha nitelikli eğitim vermesi sağlanabilir. Kalite güvencesi çalışmaları, kurum, program ya da konu alanı için yapılabilmektedir.

Akreditasyon kelimesi Latince kökenli Fransızca bir kelimedir. Fransızca “accréditation” güvenilir ve inanılır olma halidir. Güvenilir olmanın izlenmesi; güvenilir, inanılır olduğunu belirtmek ise yine Fransızca’da “accréditer= akredite” eylemi ile ifade edilir (Doğan, 1999). Buradan yola çıkılarak akreditasyon şöyle tanımlanır: “Bir kurum ya da programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden belirlenen standartlara göre, gönüllü ve resmi olmayan bir akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme sürecidir” (Kells’den aktaran Doğan, 1999).

Akreditasyon ilk olarak yirminci yüzyılın başlarında Amerikan eğitim sisteminde ortaya çıkmıştır. Amerika Birleşik Devletleri Anayasası’nın eğitim konusunda eyaletleri yetkili kılması ve farklı okul türlerinin yer alması bir birliğe gitmeyi gerektirmiştir. Lenn (1992), ABD’de eyaletlerin ve üniversitelerin eğitim uygulamaları açısından farklı politikalar sergilediğini vurgulamıştır (Akt. Baltacı, 2002). ABD’de eğitimde standartlaşmayı ve akreditasyonu sağlamak için oluşturulan ilk birlik olan “New England Bölgesi Kolej ve Okullar Birliği”<sup>1</sup> 1885 yılında, sonucusu olan “Batı Kolej ve Okullar Birliği” ise 1924’de kurulmuştur. Bugün Amerikada eğitimde akreditasyonu sağlayan toplam altı adet bölgesel akreditasyon birliği<sup>2</sup> vardır. Bu kurumlar

<sup>1</sup> New England Association of Colleges and Schools

<sup>2</sup> New England Association of Schools and Colleges (NEASC), North Central Association of Schools and Colleges (NCA), Middle States Association of Schools and Colleges (MSA), Southern Association of Schools and Colleges (SACS), Western Association of Schools and Colleges (WASC), Northwest Association of Schools and Colleges (NWCCU)

öncelikle üniversitelere uygun öğrenci yetiştiren liseleri belirlemiş, daha sonra üniversiteleri değerlendirmeye başlamışlardır (Akt. Baltacı, 2002).

Yirminci yüzyılın başlarında ABD’de ortaya çıkan akreditasyon sistemi, ilerleyen dönemde İngiltere ve Anglosakson ülkelerinde de uygulanmaya başlamıştır (Doğan, 1999). Avrupa’da yükseköğretimde akreditasyonun önemi, 1999 Bologna Bildirisi’nden sonra daha da artmıştır. Bologna ile birlikte farklı yükseköğretim kurumları arasında değişim ve işbirliği vurgulanmıştır. Bu durum, yükseköğretimde kalite konusunun önemini artırmış ve kaliteyi belirleme aracı olarak akreditasyon, Avrupa yükseköğretiminde daha da önem kazanmıştır. Avrupa’da hareketliliği kolaylaştırmak için çeşitli yeni oluşumlar ortaya çıkmıştır. Bunlar; Akademik ve mesleki niteliklerin tanınması için bir araç olan ERIC-NARIC bilgi ağları, değişim ve hareketliliği kolaylaştırıcı bir takım formların yer aldığı EUROPASS uygulamaları, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS)<sup>1</sup>, Diploma Eki gibi uygulamalardır (Ayrıntılı bilgi için bkz: Sayfa 51). Avrupa’da yükseköğretimde akreditasyon konusu özellikle 2003’de düzenlenen Berlin Bildirisi’nde tartışılmış ve toplantıda, kalite güvencesi öncelikli alanlardan birisi olarak vurgulanmıştır. Avrupa’da yükseköğretimde akreditasyonun yaygınlaştırılması çalışmalarının yanında daha önce kurulmuş farklı akreditasyon kuruluşları arasında birliğe gitme çalışmaları da mevcuttur. Örneğin “Avrupa Akreditasyon Birliği”<sup>2</sup>’ne üye 15 akreditasyon kuruluşu, 2007 yılı sonuna kadar karşılıklı olarak akreditasyon standartlarını ve akreditasyon kararlarını tanıma kararı almışlardır<sup>3</sup>.

Akreditasyon, farklı eğitim kurumları arasında geçişi kolaylaştırmak, özel yükseköğretim kurumlarının verdikleri derecelerin devlet kurumları ile eşit bir konuma getirilebilmesi ya da üniversitelere yapılan devlet yardımının artırılması gibi farklı amaçlarla kullanılabilir. Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA)<sup>4</sup> raporunda (2001) akreditasyonun, daha çok onay ile ilişkili olduğu ve akreditasyon sürecinde ders, program ya da

<sup>1</sup> European Credit Transfer System

<sup>2</sup> European Consortium for Accreditation

<sup>3</sup> <http://www.eaconsortium.net/index.php?section=content&id=1>

<sup>4</sup> The European Association for Quality Assurance in Higher Education

kurumun belli bir dereceyi vermesine ilişkin resmi bir kabulün söz konusu olduğu belirtilmiştir.

Yükseköğretimde onay ile ilişkili olarak görülen akreditasyonun farklı türlerinden söz etmek mümkündür. Bu türler aşağıda özetlenmiştir;

**Resmi ya da özel akreditasyon:** Akreditasyonda program standartlarının oluşturulması, program onayı ve akreditasyona ilişkin belgeler resmi ya da özel merciler tarafından yapılabilir.

**Kurumsal ya da program akreditasyonu:** Program akreditasyonunda, bir programın akreditasyon için gerekli standartları karşılayacak nitelikte ya da kalitede olup olmadığının belirlenmesi söz konusudur. Burada öğrenciler, aileler, işverenler gibi farklı ilgililere programın belli kalite standartlarını yerine getirdiğinin garantisini vermek amaçlanmaktadır. Program akreditasyonunda programı değerlendirirken dikkate alınabilecek alt başlıklar şu şekilde olabilir; programın amacı ve hedefi, programın genel içeriği ve deseni, yönetsel ve fiziki alt yapısı, öğretim elemanlarının yeterlikleri, öğrenci grubunun özellikleri (ENQA, 2001).

Diğer yandan kurumsal akreditasyon, kuruma bir bütün olarak yaklaşır. Kurumsal akreditasyondaki temel hedef, eğitim etkinliklerinin güvenilir bir kurum tarafından yürütüldüğünün garantisini sağlamaktır (Danish Evaluation Institute, 2003; ENQA, 2001).

**Başlangıç ya da izleme akreditasyonu:** Eğer program akreditasyonu söz konusu ise, yeni bir programa başlama süreci (*ex ante*) ile varolan bir programın kalite kontrolü (*ex post*) süreci birbirinden farklılaşmaktadır.

Kısakürek (2007) farklı akreditasyon tanımlarındaki ortak noktaların şunlar olduğunu belirtmiştir:

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

Akreditasyon ve standartlaşma, farklı yapılardaki karmaşık çevrenin daha anlaşılır ve geçişliliğe sahip bir yapıda olmasına olanak sağlar (ENQA, 2001).

Kısakürek (2007), başarılı bir akreditasyon için dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde sıralamıştır;

- Akreditasyon süreci şeffaf, tutarlı, adil ve tarafsız olmalıdır.
- Akreditasyonun amacı, programların kalitesini garanti etmek ve sürekli iyileştirmeyi desteklemek olmalıdır.
- Akreditasyon kurumu, akredite edilen programdan bağımsız, özerk bir yapıda olmalıdır.
- Akreditasyon, süreçle ilgili kişiler tarafından temsil edilmelidir.
- Finansal kaynaklar, insan kaynakları ve diğer kaynaklar yeterli olmalıdır.
- Alan ziyareti ilgililerin katılımı ile yürütülmelidir.
- Akreditasyonda açıkça belirlenmiş bir süreç işletilmelidir.
- Farklı akreditasyon statüleri için belli geçerlik süreleri olmalıdır.

Daha önce de bahsedildiği gibi kalitenin sağlanmasında akreditasyon dışında değerlendirme, kıyaslama gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Akreditasyon daha çok değerlendirme ile karıştırılan bir kavram olduğu için, akreditasyon ve değerlendirme arasındaki ilişkinin açıklanmasında yarar vardır. ENQA raporunda (2001), akreditasyon sürecinin değerlendirme süreçlerini içermekle birlikte, değerlendirmenin akreditasyon yerine geçemeyeceği belirtilmektedir. Ayrıca akreditasyonun değerlendirmeden farklı olarak "kabul" ya da "red" gibi daha sınırlı bir amacının olduğu ve değerlendirmenin genellikle daha geniş amaçları içeren kapsamlı bir süreç olduğu belirtilmiştir. Akreditasyonda bir standartlar dizgesi söz konusu iken; değerlendirme sürecinin bir kısmında standartlara yer verilebilir ya da değerlendirmede standartlara hiç yer verilmeyebilir.

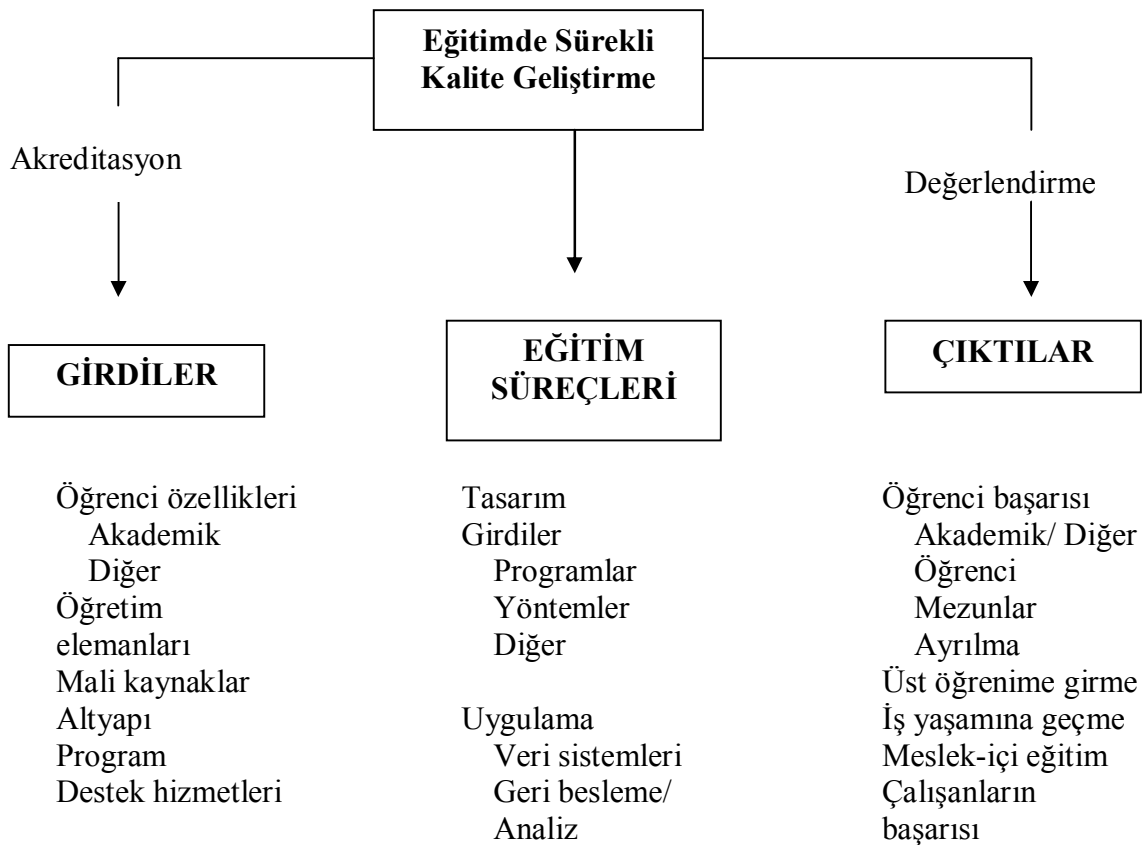
Akreditasyonla değerlendirme birbirinden farklılaşsa da bazı benzerliklerden de söz etmek mümkündür. Yöntem açısından her ikisi de şu esasları içerir:

- Herhangi bir kurum ya da kuruluştan bağımsız olarak yürütülme
- Öz değerlendirme süreci
- Uzmanlar tarafından yapılan dışsal inceleme ya da değerlendirme
- Alan ziyareti
- Sonuçların topluma ilanı

Kalite güvencesini sağlamada akreditasyon bir araçken; amaç, sürdürülebilir sürekli kalite iyileştirme olmalıdır (Atalay, 2006).

Şekil 1'de, eğitimde sürekli kalite geliştirme süreci ve bu süreçte akreditasyonun ve değerlendirmenin yeri görülmektedir.

**Şekil 1. Eğitimde Kalite Şeması**



Kaynak: Lewis, Smith'den aktaran Baltacı, 2002

Akreditasyon ile eğitimdeki girdilerin; ürünlerle de daha çok değerlendirmenin ilişkili olduğu görülmektedir (Şekil 1); ancak Werner (2004), akreditasyon standartlarının günümüzde girdiden çok ürüne yönelik standartlar olduğunu; akreditasyon standartlarının kaynak → süreç → eğitsel ürünler olarak gelişim gösterdiğini belirtir. Kaynak temelli standartlar finansal kaynaklar, öğretim elemanı sayısı, öğretim elemanlarının yeterlikleri, destek birimleri, öğrenci kalitesi, laboratuvarlar, fiziksel olanaklar üzerine yoğunlaşmaktadır. Süreç temelli standartlar mezun olma koşulları, eğitim programı, akademik politikalar, öğrenciye sunulan hizmetlere ağırlık vermiştir. Eğitsel ürünlere dayalı standartlar ise; öğrencilerin neler öğrendiği, iş bulma oranları, bulunan işin niteliği, mezunların aldıkları eğitim deneyimini nasıl değerlendirdikleri gibi boyutları değerlendirir. Werner (2004), bu yeni yaklaşımın kaynaklar ile sürece bakmanın doğru olmadığı anlayışı, eğitimin amacının öğrenme olduğu ve akreditasyonun da öğrenmeye odaklanması gerektiği, sadece kaynaklara odaklanmanın yanlış olduğu, çünkü programlarda bu kaynakların yeterince etkin kullanılamayabileceği gibi gerekçelerle oluşturulduğunu belirtmiştir.

Akreditasyonun değerlendirme olmadığı bilmesi gerekir. Ancak akreditasyon her zaman standartlar ve bir değerlendirme sürecini içerir (Danish Evaluation Institute, 2003).

Akreditasyon ve standartlar konusu son yıllarda öğretmen eğitiminde de tartışılan bir konudur. Öğretmen eğitiminde akreditasyon konusunu incelemeye önce, öğretmen eğitiminde akreditasyonun gelişmesine katkıda bulunan iki eğitim yaklaşımının incelenmesinde yarar vardır. Daha çok ABD’de etkili olan “yeterlik temelli” ve “performans standartları temelli” eğitim yaklaşımları ile Avrupa’da son yıllarda akreditasyon çalışmalarının artması ile birlikte önemi artan “ürün temelli eğitim yaklaşımı” ve bu yaklaşımların öğretmen eğitimine ve akreditasyona etkileri incelenecektir.

### 1.1.1. Öğretmen Eğitiminde Yeterlik Temelli ve Performans Standartları Temelli Eğitim Yaklaşımları

Eğitimde kalite ve akreditasyon çalışmaları ile birlikte yeterlik temelli eğitim tekrar gündeme gelmiş ve performans standartları temelli eğitim yaklaşımları önem kazanmıştır.

ABD’de INTASC<sup>1</sup>, 1992’de öğretmenlik mesleğine ilişkin standartları belirlemiştir. INTASC’ın misyonu, öğretmen eğitiminde performans standartları temelli eğitim reformunun gerçekleştirilmesi olarak belirtilmektedir (Vali ve Rennert-Ariev, 2002). INTASC ve NBPTS<sup>2</sup> ABD’de öğretmenler ve aday öğretmenler için performans değerlendirme çalışmaları yürütmektedirler. Öğretmen yetiştiren birçok kurum INTASC tarafından belirlenen ya da eyaletler için özel olarak geliştirilmiş standartları kullanarak performans standartları temelli eğitim yapmaktadır. Bu durum ABD’de, öğretmen yetiştiren kurumlarda ders temelli<sup>3</sup> öğretimden, standart temelli öğretime geçişi sağlamıştır (Vali ve Ariev, 2002).

Vali ve Ariev (2002), “yeterlik temelli öğretmen eğitimi”<sup>4</sup> ile “performans standartları temelli öğretmen eğitimi”<sup>5</sup> yaklaşımlarını birbirinden ayırarak davranışsal psikolojinin ilkelerinden yararlanan yeterlik temelli eğitimin performans standartları temelli eğitime öncülük ettiğini belirtmişlerdir.

Yeterlik temelli eğitimde önemli olan, gösterilmesi beklenen davranışın gösterilme sıklığıdır (Vali ve Rennert-Ariev, 2002). Yeterlik temelli eğitimde öğretmen adaylarının göstermesi beklenen öğretim yeterlikleri, beceri ve davranış ifadeleri olarak listelenir ve gözlenir.

Yeterlik temelli eğitimde, dereceli puanlama anahtarları (rubric) kullanılmaktadır. Popham’a (1997) göre dereceli puanlama anahtarı, her bir çalışma için ölçütleri listeleyen, çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir

<sup>1</sup> Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium

<sup>2</sup> National Board for Professional Teaching Standards

<sup>3</sup> course based

<sup>4</sup> Competency- based teacher education

<sup>5</sup> Performance standarts- based teacher education



puanlama aracıdır ve değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve bir puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşur.

Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri için de dereceli puanlama anahtarı uygulamaları yapmak mümkündür. Örneğin Bologna İzleme Grubunun (UA,2005) beşli değerlendirme ölçeği<sup>1</sup> ile Türkiye'deki yükseköğretimde kalite güvencesi konusundaki çalışmalar değerlendirilmiştir.

Bologna izleme grubunun 2005 tarihli raporuna göre Türkiye, kalite güvencesine ilişkin dört başlıkta da iki puan (bazı ilerlemeler sağlandı) düzeyinde bulunmuştur (Çizelge 1). Ayrıca her bir alt başlıkta iyi, çok iyi ve mükemmel olabilmek için yapılması gerekenler sıralanmıştır. Buna göre kalite güvence sistemlerinin iyi olması için, varolan sistemin Bologna eylem alanları ile paralel olarak incelenip geliştirilmesi ve bu konudaki yasal düzenlemelerin tamamlanması gerektiği belirtilmiştir. Kalite güvence sistemlerinin çok iyi olması için kalite güvencesi sisteminin işler hale getirilmesi ve bazı programlara uygulanıyor olması gerektiği vurgulanmıştır.

---

<sup>1</sup> 1= henüz az bir ilerleme sağlandı, 2= bazı ilerlemeler sağlandı, 3=iyi, 4= çok iyi, 5= mükemmel

## Çizelge 1. Kalite Güvencesini Geliştirmek için Türkiye'nin Yapması

### Gerekenler

Konular ve skorları	Yapılması Gerekenler		
	İyi olmak için (3)	Çok iyi olmak için (4)	Mükemmel olmak için (5)
Kalite Güvencesi sisteminin gelişim düzeyi (2)	Varolan sistem Bologna eylem alanları ile paralel olarak incelenmeli ve geliştirilmeli, yasal düzenlemeler ve yönetmelikler tamamlanmalıdır.	Kalite güvencesi sistemi işler hale getirilmeli ve bazı programlara uygulanıyor olmalıdır.	Varolan kurumların kalite güvencesini sorumluluklarının bir parçası olarak görmesi ve tam işlevli bir kalite güvencesi kurumunun kurulması; kalite güvencesi sisteminin her organının ve kurumun sorumluluklarının tam olarak ulusal düzeyde tüm yükseköğretim ve programlara uygulanıyor şekilde işlenmesi gerekir.
Değerlendirme sistemleri (2)	İç değerlendirme, dış inceleme, öğrenci katılım, sonuçların yayımlanması ve uluslararası katılım öğelerinden en az iki ya da üç tanesini içeren bir değerlendirme sistemi uygulanmalıdır.	Öğrelerden dört ya da beş tanesi işlemelidir veya tüm öğeler değerlendirme sistemine dahil edilmiş fakat henüz tüm yükseköğretime uygulanmıyor olmalıdır.	Öğelerin beşi de tüm yükseköğretimde tam olarak uygulanıyor olmalıdır.
Öğrenci katılım düzeyi (2)	Öğrencilerin aşağıda belirtilen değerlendirme sürecindeki düzeylerden ikisine katılımı olmalıdır: kalite güvencesi için oluşturulan ulusal organların yönetimi, dış inceleme takımları içerisinde yer alma, dış incelemeler sırasında danışma veya katılım, iç değerlendirmelere katılım.	Öğrencilerin değerlendirme sürecine üç düzeyde katılımı olmalıdır	Öğrencilerin değerlendirme sürecine tüm düzeylerde katılımı sağlanmış olmalıdır.
Uluslar arası katılım, işbirliği ve ağların düzeyi (2)	Üç düzeyden birisinde uluslar arası katılım sağlanmış olmalıdır.	Üç düzeyden ikisinde uluslar arası katılım sağlanmış olmalıdır.	Her üç düzeyde de uluslar arası katılım sağlanmış olmalıdır.

Kaynak: UA, 2005 sayfa 63.

Dereceli puanlama araçlarının önemli bir yer tuttuğu yeterlik temelli eğitim yaklaşımları bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Broudy (1984), yeterlik temelli eğitimin bireysel, sosyal, politik farklılıkları göz ardı ederek öğrenenlerin mekanik bazı performansları göstermelerini istediğini belirtmiştir. Yeterlik temelli eğitime bir diğer eleştiri Richardson (1990) tarafından yapılmıştır. Richardson (1990) yeterlik temelli eğitimin, öğretimin yapıldığı ortamı ve sosyal çevreyi göz ardı ettiğini belirtmiştir. Doyle (1988) ise yeterlik temelli eğitim yaklaşımının karmaşık öğrenme-öğretme süreçlerini karşılamada yetersiz kaldığını belirtmiştir (Akt. Vali ve Ariev,2002). Good (1996) yeterliklerin, ayrıştırılmış öğretim becerileri üzerine odaklandığını ve öğretimin süregeldiği bağlamı, amaçları/değerleri göz ardı ettiğini ve davranışın kalitesinden çok, söz konusu davranışın gösterilme sıklığı üzerinde durduğunu belirtmiştir.

Yeterlik temelli eğitimde değerlendirme sürecinde, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları kullanılır. Buna karşın performans standartları temelli eğitim sürecinde değerlendirmede, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları yerine, öğretmen adaylarının göstermeleri gereken performanslardan yararlanır (Vali ve Rennert-Ariev, 2002, s.207).

Yeterlik temelli öğretmen eğitiminde öğretmen bir teknisyen gibi görülürken, performans standartları temelli eğitimde karmaşık problemlerin çözümü ve yansıtıcı düşünce vardır ve öğretmen bir profesyonel olarak görülür. Vali ve Rennert-Ariev (2002) öğretmen eğitimi programları için yazılan standartların, öğretmen adaylarının mesleki değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. INTASC'ın öğretmen eğitimine yönelik belirlediği 10 performans standardından birisi şöyledir:

*“öğretmenler başkalarına (öğrenciler, aileler, diğer öğretmenler) ilişkin seçimlerinin sonuçlarını/etkilerini sürekli olarak eleştirel gözle değerlendiren ve her zaman mesleğini daha iyi yapma olanaklarını araştıran uygulamacılardır”.*

Performans standartları ile ilgili çalışmalar standart temelli eğitim yaklaşımları ile başlamıştır. Performans standartları içerik standartlarını iki şekilde destekler/geliştirir (Izumi,1999 ): (1) performans standartları belli bir konu alanındaki içerik standardı içerisindeki bilgi ve becerilere nasıl ulaşılabileceğini ilişkin tanımlamalara yer verir, (2) performans standartları içerik standartlarındaki her bir konu alanı için dışsal değerlendirme olanağı sağlar. Performans standartları öğrenciler için belli yeterlik düzeyleri belirlerler ve değerlendirme ölçütlerini ortaya koyarlar.

Standart temelli öğretmen eğitiminde öğretmenlerin hangi performansları göstermeleri gerektiği belirlenir. Bu eğitim yaklaşımında, öğretmen eğitiminde tamamlanması gereken zorunlu derslerden çok, adayların göstermeleri gereken bilgi ve becerilere ne kadar ulaşılabildiği vurgulanır (INTASC, 1992).

Keating (1999 )'e göre standart temelli eğitim “temel beceri gelişimi” ya da “minimum yeterlikleri” geliştiren bir eğitim yaklaşımı değildir; burada üst düzey becerilerin kazandırılması esastır.

Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi ve akreditasyon konusunun gelişimine etkisi olan bir diğer eğitim yaklaşımı ürün temelli eğitim yaklaşımıdır.

### **1.1.2. Öğretmen Eğitiminde Ürün Temelli Eğitim ve Öğrenme Ürünleri**

1990'lardan önce öğretmen eğitiminde sonuçtan çok sürece önem verilmekteydi (Cochran-Smith, 2005). Bu dönemde öğretmen yetiştirmedeki belli başlı araştırma konuları, öğretim becerilerinin nasıl kazanıldığı, süreç içerisinde adayların tutum ve inançlarındaki değişim, öğrenmeyi etkileyen ortamlar, uygun içerik ve yöntem bilgisi gibi konular idi. Öğretmen eğitiminin değerlendirilmesinde ürünler (kurumsal isteklilik, fakültenin kalitesi, derslerin içerik ve yapısı, alan deneyimi ve tüm bu mesleki bilgilerin standartlarla bütünleştirilmesi) yerine, girdilere önem verilmekteydi. 1990'ların ortalarından itibaren 2000'li yıllara kadar öğretmen eğitiminde girdiden çok ürün önem

kazanmaya başlamış (Cochran-Smith, 2005), bu da öğretmen eğitimi veren kurumların sorumluklarını artırmıştır.

Cochran-Smith (2005), öğretmen eğitimi sistemlerinde çok farklı yaklaşımlar olduğu gibi, ürün temelli yaklaşımlarda da farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmen eğitimindeki yeni yaklaşımın programlarda, politikalarda etkililik ve verimlilik üzerine odaklandığını ve sonuçların yayımlanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen eğitiminde girdiden çok ürüne yönelmede standartların rolü büyük olmuştur.

Ürün temelli eğitim yaklaşımında, programa ilişkin kararlar alınırken program sonunda öğrenenlerin göstermeleri beklenen ürünlerden yola çıkılmaktadır (Harden, Crosby ve Davis,1999, s. 8). Spady (1988) ürün temelli eğitimi, hedeflenen ürünler ve amaçlar doğrultusunda öğretim tasarımı geliştirme, öğretimi yürütme ve değerlendirme yolu olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım sonuç odaklı düşünmeyi gerektirir ve öğretim süreçlerinin vurgulandığı girdi temelli eğitimin<sup>1</sup> tersine sonuçla ilgilenir. Ürün temelli yaklaşımda eğitsel ürünler belirlenir ve içerik, öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri belirlenen öğrenme ürünleri<sup>2</sup> doğrultusunda düzenlenir.

Harden ve diğerleri (1999), ürün temelli eğitimin iki gereğinden söz etmişlerdir. Öğrenme ürünlerinin belirlenmesi ve bu belirlenen öğrenme ürünlerinin programa ilişkin kararların alınmasında temel oluşturması. Öğrenme ürünlerinin belirlenmesinde öğrenci, öğretmen, toplum, işveren ve diğer ilgililerin görüşlerinden yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Spady (1993), işlevsel bir ürün temelli eğitimin karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Misyon ifadesini tarafların görüşlerini alarak oluşturmak ve bu isteği gerçeğe dönüştürmek,

---

<sup>1</sup> input-based education

<sup>2</sup> learning outcomes

- Öğrencilerin mezun olduklarında kazanmış olmaları beklenen bilgi-beceri-yeterlikleri açıkça ve anlaşılır olarak ortaya koymak,
- Öğrenme ürünlerinden yola çıkılarak oluşturulmuş program, ders ve ünite ürünlerinin ortaya konulduğu program çerçevesinin oluşturulması,
- Öğrenenlere farklı öğrenme olanaklarının sağlandığı ve herkesin belirlenen öğrenme ürünlerini edinmesine olanak sağlayan öğretim olanaklarının sağlanması,
- Mutlak değerlendirme sistemi,
- Çalışanların sorumlulukları, etkili yönetim ve çalışanların işbirliğini öngören bir program geliştirme sistemi oluşturmak,
- Her öğrenen için öğrenme ürünleri veri tabanı oluşturmak ve okul etkililiğine ilişkin anahtar göstergeleri ortaya koymak ve böylece öğrenen – öğretici başarısını etkileyen koşulları sürekli iyileştirmek.

Ürün temelli eğitim yaklaşımları öğrenme ürünleri kavramını beraberinde getirmiştir. Harden (2005), son yıllarda ürün temelli eğitim öncülerinin eğitimde etkili olduklarını belirtmiştir. Hussley ve Smith (2002), eğitim etkinliklerinde nesnelliğin sağlanabilmesi için öğrenme ürünleri gibi gözlenebilir ürünlerin belirlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenme ürünlerinin neler olduğu konusunda değişik tanımlar vardır. Öğrenme ürünleri genel olarak bir öğrenme döneminin sonunda başarılı bir öğrencinin bilmesi, anlaması gerekenleri ya da ondan neler beklenebileceğini ifade eden yazılı tanımlardır (UA, 2005, s. 37). Gagne (1974), öğrenme ürünlerini öğrenenin öğrenme süreci sonunda elde ettikleri olarak tanımlanmakta ve değerlendirme ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Akt. Hussley ve Smith, 2002). Kısaca öğrenme ürünleri öğrenenlerin belli bir öğretim süresi sonrasında kazandıkları bilgi, beceri ve yeterlikler olarak tanımlanmaktadır. Jenkins ve Unwin (2001), öğrenme ürünleri ile öğretmenlerin öğrencilerinden neler beklediğini daha açık ve net olarak söyleyebileceklerini belirtmişlerdir (Akt. Harden, 2005). Öğrenme ürünleri, öğrencilerin, etkili öğrenmelerini ve derslerden neler öğrenilebileceğinin farkında olmalarını sağlar. Bunun yanında öğrenme ürünleri öğretmenlerin, planlarını, materyallerini daha

işlevsel düzenlemelerini, uygun öğrenme- öğretme stratejileri seçmelerini, meslektaşlarının hangi dersi ne amaçla verdiklerinin farkında olmalarını ve uygun değerlendirme stratejilerini seçip kullanmalarını sağlar.

Öğrenme ürünlerinin tanımlanması ile şu dört farklı unsur bir araya getirilmiştir (Otter, 1992);

*Amaçlar:* Dersin belirtilen amaçları.

*Konu alanı bilgisi:* Ders materyallerinde ve ders içeriğinde yer alan konu alanı bilgisi

*Disiplin:* Konu alanının yapısı

*Yeterlik:* Mezunların programdan mezun olduklarında sahip olmaları beklenen beceriler.

Öğrenme ürünleri yaklaşımını benimseyen bir üniversite, programa katılan öğrenenlerin program sonunda kazanmaları gereken öğrenme ürünlerini bilgi, beceri, kişisel yeterlikler olarak belirlemek ve açıkça ortaya koymak durumundadır. Bilgi düzeyinde öğrenenlerin kazanması beklenen bilişsel kazanımlar belirlenir. Beceri düzeyinde veri analizi, mesleğe özel beceriler, öğrenmeyi öğrenmeyle ilişkili beceriler gibi ürünler belirlenir. Yeterlik düzeyinde de kişilerarası iletişim becerisi, motivasyon ve organizasyon becerileri gibi öğrenme ürünleri belirlenir (Otter, 1992).

Adams (2002), öğrenme ürünlerine ilişkin şu hususların altını çizmiştir:

- Öğrenme ürünlerinin birçok tanımı yapılmaktadır, ancak hepsi benzer olarak öğrenme ürünlerinin öğrenenlerin öğrenme deneyimi sonrasında kazandığı bilgi, beceri ve yeterlikler olduğu üzerinde hemfikirdirler.
- Daha kesin beklentilerin oluşmasına yol açacak ortak beklentiler oluşturur.
- Başarı üzerine odaklanır.
- Bloom'un taksonomisindeki aktif filleri kullanır.
- Öğretim, öğrenme, değerlendirme ilişkisini vurgular.
- Genellikle yeterlikler olarak ifade edilir.

Adams (2002), eğitimde öğrenme ürünleri yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecini ürün temelli olarak ele aldığını belirtmiş ve bu yaklaşımda, öğrenme ürünlerinin bir dış referans noktası (benchmark, düzey tanımlayıcılar, yeterlik tanımlayıcılar gibi) olduğunu belirtmiştir.

İki farklı öğrenme ürününden söz etmek mümkündür; konu alanı standartlarına ulaşmayı garantilemek amacı ile öğrenme ürünlerinin oluşturulması ve lisans/yüksek lisans gibi belli derece yapıları sonunda ulaşılması istenen öğrenme ürünlerinin oluşturulması. Birinci grup öğrenme ürünleri mesleki standartlarla ilişkilidir. Mesleki standartlarla ilişkili olan bu öğrenme ürünlerinin belirlenmesi, ilgili meslek grubu için kabul edilebilir ya da edilemez düzeydeki performansların belirlenmesi açısından da önem taşır (Otter,2003). İkinci grup öğrenme ürünlerinde belli bir derecenin sonunda, ulaşılması beklenen öğrenme ürünlerinin ortaya konulması söz konusudur.

Öğrenme ürünlerini belirlemede cevap verilmesi gereken iki önemli soru vardır; öğrencilerin neyi başarmasını istiyoruz?, öğrencilerin buna ulaşip ulaşmadığını nasıl anlayabiliriz?

Öğrenme ürünlerinin belirlenmesinin önemini Otter (2003) şu şekilde belirtmiştir:

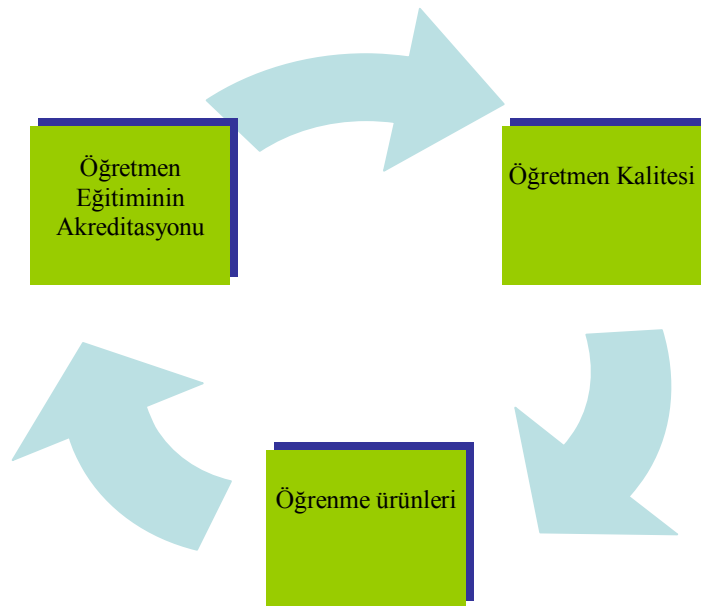
- Öğrenmede öğrenci sorumluluğunun daha fazla olmasını sağlar.
- Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlar.
- Süreç değerlendirmenin etkin olarak yapılmasını sağlar.

Öğrenme ürünleri yükseköğretim sistemleri ve nitelikler için şeffaflığın sağlanmasındaki yapı taşlarından biridir ve birçok alanda uygulanmaktadır (U.A, 2005). Öğrenme ürünleri öğretmen eğitiminde ve öğretmen eğitiminin akreditasyonu sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Öğrenme ürünleri ile öğretmen eğitiminde akreditasyon ve programdan mezun olan öğretmenlerin kalitesi sürekli olarak birbirini etkiler (Şekil 2). Öğrenme ürünleri bireysel olarak yükseköğretim kurumlarında dersler ve programlarda; ulusal olarak yeterlikler, kalite çerçeveleri, kalite güvencelerinde; uluslararası olarak



daha geniş tanınma ve şeffaflığı sağlamada kullanılabilir (U.A, 2005). Öğrenme ürünlerinin yükseköğretimde kullanılması, öğrenme ürünlerinin iyi tanımlanmış ve ölçülebilir olmasına bağlıdır. Yükseköğretim programlarının öğrenme ürünlerinin belirlenmesi ve akreditasyon sürecinin belirlenen bu öğrenme ürünlerine uygun olarak işletilmesi gerekmektedir. Akreditasyon sürecinin etkililiği ve verimliliği her düzey (lisans/ yüksek lisans) için programdan mezun kişilerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, yetenek ve tutumların belirlenmesi, diğer bir ifade ile öğrenme ürünlerinin doğru olarak sınıflandırılması, ile büyük oranda bağlantılıdır. Böyle bir sınıflandırma programdan mezunları değerlendirmede ve programın akreditasyonuna karar vermede kritik rol oynar.

**Şekil 2.** Öğretmen Eğitiminde Kalite- Akreditasyon İlişkisi



Öğretmenlik mesleği standartlarının oluşturulmasının en önemli amaçlarından birisi bu programlardan mezun olacak kişilere ilişkin öğrenme ürünlerinin neler olması gerektiğini belirlemektir (Entwistle, 2005). İngiltere’de

TLRP<sup>1</sup> (Öğrenme ve Öğretme Araştırma Programı) ile farklı alanlara ilişkin öğrenme ürünleri belirlenmiştir. Entwistle (2005), öğrenme ürünlerinin yönetsel ve kurumsal olarak öğrenenlerin belli bir derece ya da düzeyi başarı ile tamamlamaları olarak görüldüğü ancak TLRP projesinde öğrenme ürünleri kavramının daha kapsamlı olarak ele alındığını belirtmiştir.

Avrupa'da, Tuning projesi gibi projeler ve EFQM<sup>2</sup> (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı), mükemmellik modeli gibi modellerle, yükseköğretimde kaliteyi artırmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Tuning projesinde (González ve Wagenaar, 2003), üniversite düzeyindeki eğitimde esas olanın *öğrenme ürünleri* ve *yeterlikler* olduğu belirtilmiştir. Tuning projesinde yükseköğretimdeki yedi alana (işletme, eğitim bilimleri, jeoloji, tarih, matematik, fizik, kimya) ilişkin konu alanı kıyaslama ölçütleri belirlenmiştir. Projede, lisans düzeyinde öğrencilerin kazanmaları gereken beceriler genel yeterlikler ve konu alanı yeterlikleri olarak iki alanda toplanmıştır. Genel yeterlikler üç ana başlık altında toplanmıştır: *yardımcı yeterlikler*, *kişilerarası yeterlikler* ve *sistemik yeterlikler*. Projede bu genel yeterliklere ek olarak yukarıda belirtilen yedi alana ilişkin konu alanı yeterlikleri de belirlenmiştir. UDACE<sup>3</sup> (Sürekli Eğitim ve Yetişkin Eğitimi Geliştirme Birimi) projesi de yükseköğretimde öğrenme ürünlerinin belirlenme sürecinde üç grubun görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmiştir: Dersi alan öğrencilerin görüşleri, akademisyenlerin görüşleri, işverenlerin görüşleri.

Glasgow Konferansı raporunda, öğrenme ürünlerinin Avrupa Nitelikler Çerçevesi'nin oluşturulmasında önemli bir yer tuttuğu belirtilmiştir (Raffe, 2005). Birçok delege, öğrenme ürünleri yaklaşımının yeterliklerin bağımsız olarak ölçülmesi, ulusal ve kurumsal bağlamda değerlendirilmesi açısından önemli bir ölçüt olduğunu belirtmiştir. Toplantıda bazı delegelerin ürün temelli eğitim yaklaşımının yeterince test edilmediği ve eksikliklerinin olabileceği yönündeki eleştirilerine rağmen, Avrupa Nitelikler Çerçevesi için başka bir kavramsal yapının önerilmediği bildirilmiştir. Toplantıdaki çalıştay gruplarının

---

<sup>1</sup> Teaching and Learning Research Program

<sup>2</sup> European Foundation for Quality Management

<sup>3</sup> Unit for the Development of Adult and Continuing Education

çalışmalarında, nitelikler çerçevesinin tanımlayıcısı olan öğrenme ürünlerinin kaç düzeyde belirlenmesi gerektiği tartışılmış ve öğrenme ürünlerinin sekiz düzeyde belirlenmesi kararı alınmıştır. Ayrıca öğrenme ürünlerinin farklı düzeylerdeki dağılımının nasıl olacağı da sorulmuş ve her bir öğrenme ürünü (bilgi, beceri ve yeterlikler) aynı düzeyde ne kadar yer alacak gibi sorulara da yanıt aranmıştır. Toplantıda ayrıca kalite güvencesi kavramının önemi vurgulanmış ve etkili bir “Avrupa Nitelikler Çerçevesi” için kalite güvencesinin ürün yaklaşımından daha önemli olabileceği tartışılmıştır. Ayrıca öğrenme ürünlerini değerlendirmenin bireyin neler bildiğini ölçmekten daha zor olduğu ve öğrenme ürünlerini değerlendirmenin uzmanlık, değerlendirmecinin tarafsızlığı, kalite standartları gibi birçok boyutunun olduğu vurgulanmıştır.

Son yıllarda ülkemizde de yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda bazı çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’deki yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmalarından da kısaca bahsedilecektir.

### **1.1.3. Kalite Güvencesi Konusunda Türkiye’de Yükseköğretimdeki Gelişmeler**

Türkiye’de yükseköğretim kurumları ve programları 90’lı yıllardan itibaren “Kalite Güvencesinde Avrupa İşbirliğinin Teşviki” kapsamında değişik yerli yabancı kurumsal değerlendirme süreçleri ve akreditasyon deneyimlerinden geçmişlerdir (UA, 2005). Türkiye’de akreditasyon çalışmaları, mühendislik fakültelerinin, mühendislik ve teknoloji için akreditasyon kuruluşu olan uluslararası nitelikteki ABET<sup>1</sup> (Mühendislik ve Teknoloji için Akreditasyon Kurulu) tarafından akredite edilmeleri ile başlamıştır. 1994-2004 yılları arasında dört üniversitede (ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent, İTÜ) toplam 33 mühendislik programı ABET eşdeğerlik belgesi almıştır. ABET’le ilişkiler sonrasında, 90’lı yılların sonunda, mühendislik programlarının ulusal akreditasyonu amacıyla Türkiye’de, Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) oluşmuştur. MÜDEK

---

<sup>1</sup> Accreditation Board for Engineering and Technology

temelde mühendislik eğitiminin kalitesinin nasıl iyileştirilebileceğinden yola çıkılarak ortaya çıkmıştır (Platin, 2007). Mühendislik fakülteleri dekanları, mühendislik eğitimini iyileştirmek amacıyla bir araya gelmiş ve bir değerlendirme modeli önermişlerdir. Bu model geliştirilerek çok daha profesyonel bir hal almış ve bugün MÜDEK ulusal düzeyde mühendislik eğitiminin akreditasyonunu yapan önemli bir kurum haline gelmiştir. Platin (2007) MÜDEK'in ilk oluşturulduğu dönemde adının özellikle "akreditasyon" terimini içermediğini ve yalnızca değerlendirme teriminin kullanıldığını vurgulamıştır. Ancak zamanla yapılan işin kaliteyi iyileştirmek olduğunun anlaşılmasıyla bunun akreditasyon olarak adlandırılabilceği sonucuna varılmıştır. Platin (2007) ayrıca bu talebin tabandan gelen bir istek olmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Bugün, Avrupa Mühendislik Eğitiminin Akreditasyonu Programı (EUR-ACE) <sup>1</sup> içinde yer alan MÜDEK, 2007 yılına kadar 14 farklı disiplinde 44 mühendislik lisans programını değerlendirmiştir (MÜDEK, 2007).

Çeşitli yükseköğretim kurumlarında Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)'nin Kurumsal Değerlendirme Programı uygulanmıştır. Çeşitli üniversite hastanelerinde uluslararası akreditasyon süreçleri başlatılmıştır. 1994–98 yılları arasında Dünya Bankası finansmanı ile YÖK- Dünya Bankası işbirliği ile "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" yürütülmüş ve burada, ilk defa öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon belirleme çalışması yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1997'de, Ankara İngiliz Büyükelçiliği ve Unitas ile işbirliği içerisinde "Türk Üniversiteleri Kalite Değerlendirme Projesi" adlı pilot proje gerçekleştirmiştir.

2002–2003 tarihleri arasında Türkiye'deki üç üniversite EUA'nın "Kalite Kültürü Projesi"ne katılmıştır. Stratejik Planlama, Kurumsal Değerlendirme ve Akreditasyon çalışmaları farklı üniversitelerde yaygınlaşmıştır. MÜDEK'le birlikte Ulusal Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Sistemi kurma çalışmaları hız kazanmıştır. Son olarak YÖK, "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" hazırlamıştır.

---

<sup>1</sup> Accreditation of European Engineering Programmes

“Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”, 25942 Sayı ve 20.09.2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğin birinci maddesinde yönetmeliğin amacı “..yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız "dış değerlendirme" süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin esasları düzenlemek” olarak belirtilmiştir. Bu yönetmelikle YÖK içerisinde Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuş ve üyeler belirlenmiştir (YÖK, 2005). Mayıs 2006’da basılan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi”<sup>1</sup> ile YÖDEK, kalite geliştirme ve akademik değerlendirme raporlarının oluşturulmasında üniversitelere rehber olabilecek bir doküman ortaya koymuştur.

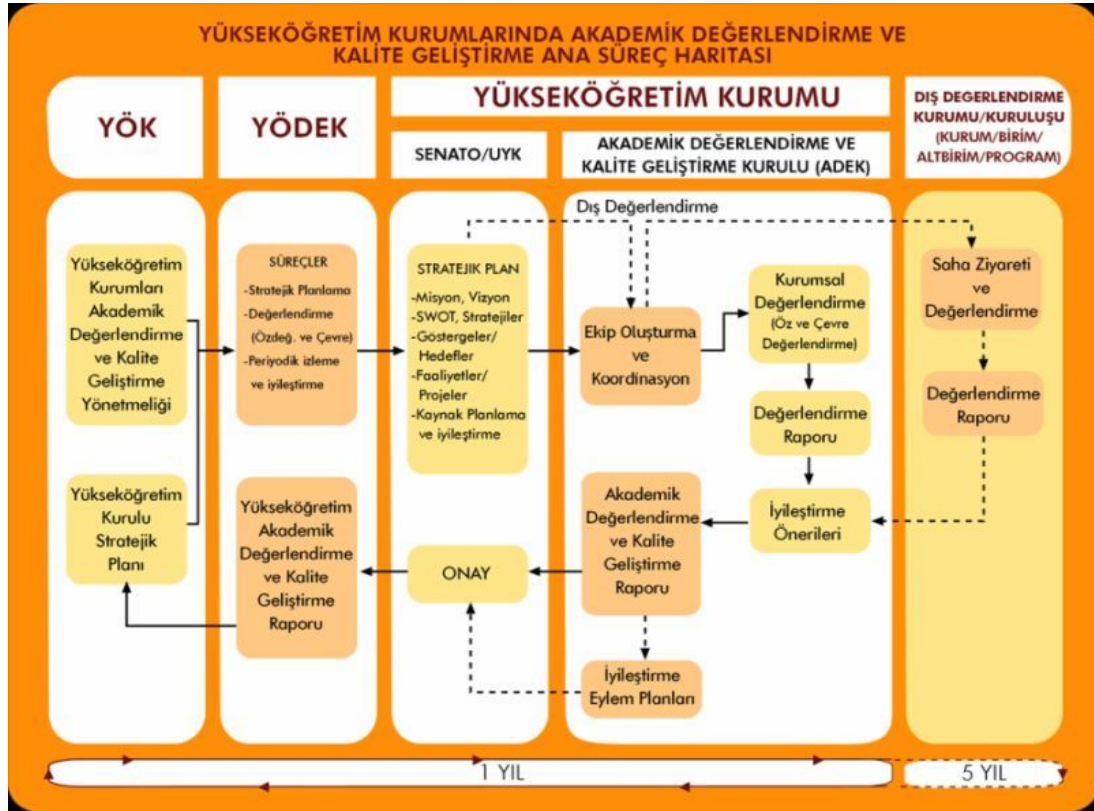
YÖDEK tarafından oluşturulan bu rehber gere göre kalite geliştirme süreci Şekil 3’te gösterilmiştir.

YÖDEK içerisinde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) önemli bir yer tutmaktadır. ADEK yükseköğretim kurumlarının içerisinde oluşturulan ve akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarından sorumlu kuruldur (YÖDEK, 2007, s. 30). Bu kurulun üye sayısı ve üyeleri, ilgili yükseköğretim kurumunun senatosu tarafından belirlenir. Kurul, başkan dahil, en az dokuz en fazla on sekiz kişiden oluşur. Kurul üyeleri arasında; en az bir rektör yardımcısı, bir dekan, var ise bir enstitü müdürü, bir yüksekokul müdürü, bir meslek yüksekokulu müdürü, bir araştırma merkezi müdürü ile ilgili yükseköğretim kurumunun genel sekreteri ve öğrenci konseyi temsilcisi bulunur (YÖDEK, 2007 s. 30).

---

<sup>1</sup> <http://www.yodek.org.tr/?page=download#>

**Şekil 3.** Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Ana Süreç Haritası



Kaynak: YÖDEK Rehberi, 2007, s. 18

ADEK'in görevleri YÖDEK rehberinde şu şekilde sıralanmaktadır;

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

YÖK içerisinde oluşturulan ADEK uygulaması yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesi açısından önemli bir uygulamadır. YÖK içerisinde genel olarak yükseköğretimde kalite geliştirme çalışmalarının yanı sıra özel olarak da öğretmen eğitiminin akreditasyonu konusunda bazı çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’de öğretmen eğitiminin standardizasyonu ve akreditasyonu çalışmaları YÖK-Dünya Bankası işbirliği ile yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) (1999) ile başlamıştır MEGP ile Türkiye’de, öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon sürecinde yapılması gerekenler genel olarak ortaya konulmuştur.

MEGP projesi eğitim fakültelerinin akreditasyon standartlarını yedi alanda (öğretimin planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi; öğretim elemanları; öğrenciler; fakülte-okul işbirliği; tesisler, kütüphane ve donanım; yönetim; kalite güvencesi) üç düzey için (başlangıç, süreç ve ürün standartları) belirlemiştir. Başlangıç, süreç, ürün standartları olarak üç kategoride ele alınan standartlara ulaşılmada kullanılacak göstergeler, kanıtlar belirlenmiştir. Böylece öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin olası süreç belirlenerek bu süreçte kullanılacak standartlar ortaya konulmuştur.

Öğretmen eğitiminde kalite MEGP projesi içerisinde incelenirken, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik belirleme çalışmaları farklı projeler kapsamında ele alınmıştır. Bu kapsamda MEB 2001’de Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan bir komisyon tarafından öğretmenlerin genel yeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Yeteliklerinin Belirlenmesi” çalışmasını yürütmüştür (MEB, 2001). Bu çalışmada öğretmenlik mesleğine ilişkin *genel kültür*, *özel alan* ve *eğitme-öğretme yeterlikleri* olarak üç bileşenden söz edilmiştir. Tüm öğretmenlik alanları için ortak olan eğitme-öğretme yeterlikleri 14 ana yeterlik alanında yer alan 206 alt yeterlik olarak belirlenmiştir. Ancak bu çalışmanın sonuçları yeterince değerlendirilememiş ve daha sonra 2002 Eylül ayında başlayan Temel Eğitime Destek Programı Projesi (TEDP) ile beş alanda (öğretmen eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve organizasyon, yaygın eğitim, iletişim) ayrıntılı çalışmalar başlatılmıştır (Akt. Şahin, 2004). Projedeki öğretmen eğitimi bileşeni pilot uygulama sonuçları Şubat 2005’de sonuçlanmıştır.

Öğretmen eğitimi bileşeninde temel eğitim kademesi öğretmenlerine yönelik yeterlik alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Projede 26 Nisan - 7 Mayıs 2004 tarihleri arasında Ankara'da 120 öğretmen, 25 öğretim elemanı, 18 ilköğretim müfettişi, 6 ölçme-değerlendirme uzmanının katıldığı bir çalıştay düzenlenmiş ve çalıştay sonunda temel eğitim kademesi öğretmenlerine yönelik 6 ana yeterlik alanı, 39 alt yeterlik alanı ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2005a). Belirlenen bu ana yeterlik alanlarına ilişkin olarak geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri anketi pilot uygulama süresince 6 ilden (Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli, Van) seçilen 3108 ilgiliye (öğretmenler, eğitim uzmanları, ilköğretim müfettişleri, sendika temsilcileri, eğitim fakülteleri son sınıf öğrencileri, öğretim elemanları) uygulanmıştır. Projede uygulanan anketler sonucunda temel eğitim kademesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin *kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretme süreci, öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi* olmak üzere 6 genel yeterlik alanı ortaya konulmuştur (Gürkan ve diğerleri, 2004). Bu genel yeterlik alanlarının altında belirlenen 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesinin sayısı bazı örtüşen maddelerin çıkarılması ile 31 alt yeterlik alanı ve 221 performans göstergesine düşürülmüştür (MEB,2005b).

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

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



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

- Başlangıç çalışması (Haziran, 1998): ABD ve İngiltere akreditasyon sistemlerini inceleme gezisi düzenlenmiş ve bu incelemeler sonucunda ilk rapor hazırlanmıştır.
- Akreditasyon Çalışma Grubu (Ekim 1998): İki yabancı danışman ve çeşitli eğitim fakültelerinden ve alanlardan 13 öğretim üyesinin oluşturduğu akreditasyon çalışma grubu oluşturulmuştur.
- Uluslararası konferans (12-14 Kasım 1998): Ankara'da "Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon" konulu üç günlük bir tanıtım konferansı düzenlenmiştir. Konferansa 43 eğitim fakültesinden 94 öğretim elemanı ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 27 kişi katılmıştır. Konferansa üç yabancı uzman destek sağlamıştır.
- Ön çalışmalar: Akreditasyon ile ilgili dokümanları geliştirmeye hazırlık amacıyla Çalışma Grubu tarafından Ankara'daki üç eğitim fakültesinde incelemeler yapılmış ve taslak doküman oluşturulmuştur.
- Pilot uygulamalar (Şubat 1999): ODTÜ Eğitim Fakültesi, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi'nde pilot uygulamalar yapılmıştır. Fakülteler "öz-değerlendirme raporları"ni hazırlamışlar ve ziyaret ekibi değerlendirme raporlarını yazmıştır.
- Edirne Konferansı (Nisan 1999): 43 eğitim fakültesi dekanı ve Milli Eğitim Bakanlığı temsilcilerinin katılımıyla, altı aylık akreditasyon çalışmaları katılımcılara sunulmuş ve tartışılmıştır.
- Temel Doküman (Mayıs 1999): "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon" adlı kılavuz kitap yayımlanmıştır.
- Eğitim etkinlikleri (Mayıs-Haziran 1999): *Akreditasyon sisteminin tanıtımı*: Eğitim fakültelerinin tüm programlarından birer temsilcinin katılımı ile "Değerlendirici Yetiştirme Programı" gerçekleştirilmiştir.

- Van Konferansı (Haziran 1999): 43 eğitim fakültesi dekanı ve Milli Eğitim Bakanlığı temsilcilerinin katılımıyla tamamlanan akreditasyon çalışmaları ve dokümanı sunulmuştur.
- İnceleme gezisi (Haziran 1999): Akreditasyon çalışma grubu üyeleri için ABD ve İngiltere akreditasyon sistemlerini inceleme gezileri düzenlenmiştir.
- Kongre bildirisi (26-29 Şubat 2000): Eğitim fakültelerindeki akreditasyon uygulaması ile gerçekleştirilen çalışmalar, ABD'nin Chicago kentinde düzenlenen *Amerikan Öğretmen Yetiştirme Fakülteleri Birliğinin 52. Yıllık Olağan Toplantısı*'nda sunulmuştur.
- Edirne Dekanlar Toplantısı - 2 (10-12 Mayıs 2001): Akreditasyon ile ilgili olarak yapılan yeni planlama tartışılmıştır.
- Değerlendirici Yetiştirme Programı (13-15 Mayıs 2001): Ankara'da 11 öğretim elemanının katıldığı yeni bir "değerlendirici semineri" yapılmıştır.
- Yeni pilot çalışmalar (2001 yılı): Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde akreditasyon çalışması gerçekleştirilmiştir.

Kavak (2007), Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyonu başlatan faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1980'lerden itibaren hızla yaygınlaşan "kalite geliştirme" anlayışının eğitim sektörü üzerindeki etkileri,
- Türkiye'de yükseköğretimin giderek büyümesi ve standartların korunmasında karşılaşılan güçlükler,
- Türkiye yükseköğretim sisteminde kalite değerlendirme ya da akreditasyon sistemi oluşturmaya dönük çabaların yoğunlaşması
- Öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik çabaların artması

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

Baltacı eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına, YÖK'ün öğretmen eğitiminin akreditasyonu için belirlediği yedi alanın<sup>1</sup> önem derecesini ve uygulamadaki durumunu sormuştur. Araştırmada öğretim elemanlarının “kendilerini akreditasyon konusunda ne ölçüde bilinçli kabul ettikleri” sorusuna %76,3'ü “hiç” veya “yetersiz ölçüde bilinçli” yanıtını vermişlerdir. Görüldüğü gibi birçok öğretim elemanı akreditasyon konusunda kendisini yetersiz hissetmektedir

Türkiye’de öğretmen eğitiminin akreditasyonu konusu 1998’den beri üzerinde tartışılan ancak çok da fazla araştırmanın yapılmadığı bir konudur.

Farklı ülkelerdeki yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçlerinin incelenmesi ve Türkiye’de öğretmen eğitimi sistemi için bir program akreditasyonu modelinin önerilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. AMAÇ

Araştırmanın genel amacı, Türkiye’de öğretmen eğitiminin akreditasyon sürecinin nasıl olması gerektiğini ortaya koyarak, öğretmen eğitiminin akreditasyonu sürecinde kullanılabilir bir model önerisinde bulunmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için bazı ülkelerdeki ve Türkiye’deki yükseköğretimde ve öğretmen eğitimindeki akreditasyon uygulamaları incelenmiş, farklı akreditasyon uygulamaları dikkate alınarak Türkiye’deki öğretmen eğitimi sistemi için bir akreditasyon modeli önerilmiştir. Araştırmanın genel amaçlarını üç başlık altında toplamak mümkündür:

- 1) Avrupa, ABD, Avustralya ve Japonya’da yükseköğretimde akreditasyon nasıldır?
- 2) İngiltere, İskoçya, ABD ve Avustralya’da öğretmen eğitiminin akreditasyonu nasıldır?

<sup>1</sup> 1- öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi; 2- öğretim elemanları; 3-öğrenciler; 4-fakülte-okul işbirliği; 5- tesisler, kütüphane ve donanım;6- yönetim; 7-kalite güvencesi

3) Türkiye’de öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçlerinde kullanılabilecek bir model nasıl olmalıdır?

Araştırmada yukarıda belirtilen genel amaçlar çerçevesinde şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Avrupa’da (JQI ülkeleri) yükseköğretimde akreditasyon nasıldır?
  - İngiltere’de ve İskoçya’da öğretmen eğitiminin akreditasyonu nasıldır?
- ABD’de yükseköğretimde akreditasyon ve öğretmen eğitiminde akreditasyon nasıldır?
- Avustralya’da yükseköğretimde akreditasyon ve öğretmen eğitiminde akreditasyon nasıldır?
- Japonya’da yükseköğretimde akreditasyon nasıldır?
- Türkiye’de öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçlerinde kullanılabilecek bir model nasıl olmalıdır?
  - Temel ilkeler neler olmalıdır?
  - Akreditasyon nasıl bir kurum tarafından gerçekleştirilmeli ve bu kurumun yapılanması nasıl olmalıdır?
  - Akreditasyon kurumunun görev ve sorumlulukları neler olmalıdır?
  - Akreditasyon süreci nasıl olmalıdır?
  - Akreditasyon kategorileri neler olmalıdır?
  - Farklı akreditasyon kategorileri için geçerlik süreleri ne olmalıdır?
  - Akreditasyon standartları nasıl ve kim tarafından oluşturulmalıdır?

### 1.3. ÖNEM

Türkiye’nin yükseköğretimde Bologna sürecine katılımı (2001) ile birlikte yükseköğretimde kalite ve karşılaştırılabilir yapıların önemi artmış ve bu süreçleri geliştirmeye yönelik çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bologna sürecinin Türkiye’de uygulanması projesinin 2004-

2005 sonuç raporunda (UA, 2005) kalite yönetimi süreçlerini başlatmadan önce kurumda yapılması gereken en önemli hazırlığın, kalite yönetiminin temel aracı olan stratejik planın hazırlanması, yani hangi zaman aralığında hangi hedefler için, hangi yöntemlerle kalite yönetiminin gerçekleştirileceğinin belirlenmesi olduğu belirtilmiştir (s. 68). Bu aşamada stratejik planın şu dört temel soruya cevap aradığı belirtilmiştir (UA, 2005):

Neredeyiz?: Durum analizi

Nereye ulaşmak istiyoruz?: Vizyon, misyon, stratejik amaçlar

Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?: Etkinlik ve projeler

Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?: İzleme, değerlendirme ve performansın ölçülmesi

Türkiye'nin bir "Ulusal Eğitim Sektörü Stratejisi"ne ihtiyacı olduğu vurgulanan Dünya Bankası raporunda (2006)<sup>1</sup> "Türkiye'nin geleceği, çalışanlarının eğitimsel niteliklerine bağlıdır. Kalite anahtardır" denilerek Türkiye için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmen eğitimi için ulusal bir çerçeve geliştirin. Çerçeveyi yeni program ile uyumlu hale getirin. Mesleki beceri, bilgi, nitelik ve değerler açısından öğretmen yetkinliklerini tanımlayın.
- Üniversiteler için öğretmen eğitim programlarının tasarımı konusunda kılavuz ilkeler belirleyin.
- Üniversitelerdeki öğretmen eğitim programları için kalite güvencesi, akreditasyon ve değerlendirme mekanizmaları oluşturun.
- Tüm orta öğretim öğrencilerine yüksek öğrenime ve vasıflı istihdama hazırlanmaları için fırsat sağlayın.
- Meslek okullarındaki öğrencilere, hem genel orta öğretim diploması getirecek, hem de kendilerini vasıflı istihdama hazırlayacak temel becerileri öğrenme imkânı tanıyın.

<sup>1</sup> 30.03.2006 tarihli Hürriyet gazetesinde yer alan "Dünya Bankası'ndan eğitimi yeniden yapılandırma önerisi" başlıklı haber. Bkz: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4152896.asp>

- Her öğrencinin yüksek kalitede üniversite eğitimine hazırlanmasını sağlayın. Gençlere, üniversite de dâhil olmak üzere, eğitim süreçlerinin herhangi bir noktasında çalıştıkları konuları seçme esnekliği tanıyın.

Dünya Bankasının raporunda da belirtildiği gibi Türkiye’de yükseköğretimin kalitesinin artırılması için kalite güvencesi ve akreditasyon mekanizmalarının oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

Türkiye’de yükseköğretim kurumları ve programları 90’lı yıllardan itibaren değişik yerli yabancı kurumsal değerlendirme ve akreditasyon deneyimlerinden geçmişlerdir (UA, 2005, s. 48). Yükseköğretimdeki akreditasyon çalışmalarının sonucu olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Mayıs 2005’de “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”ni yayımlamıştır. Bu yönetmelikle yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçlerinin nasıl olabileceği belirlenmiştir. Yükseköğretim sürecine ilişkin tüm bu gelişmeler Türkiye’de program akreditasyonu süreçlerinin etkin bir şekilde işletilebilmesine ilişkin ciddi bilimsel çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir. Nitekim 2005 Bergen zirvesi durum tespit raporunda Bologna sürecine katılan ülkelerin kalite güvencesi, iki aşamalı derecelendirme ve tanınma açısından bir değerlendirilmesi yapılmış ve Türkiye 43 ülke arasından *kalite güvencesi* açısından 42., iki aşamalı derecelendirmenin uygulanması açısından 18. ve tanınma açısından 33. sırada yer almıştır (Akt. UA, 2005, s. 44.).

Yükseköğretimdeki tüm bu çalışmalar, öğretmen eğitiminde de standartları yükseltmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen eğitiminin kalitesi mezunların niteliklerinin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standardizasyonu sağlamaya yönelik ilk çalışma MEB-YÖK işbirliği ile yürütülen MEGP projesidir. MEGP projesinde, akreditasyonun iyi işlemesi için şu üç unsurun olması gerektiği vurgulanmıştır (MEGP, 1999):

- Yaygın, anlaşılır ve desteklenen açık bir *ulusal standartlar bütünü*

- Standartları iyi bilen, ziyaret için belirlenmiş bir protokolü izleyen ve standartlara dayalı olarak adil yargılara varan bir *eğitilmiş uzman değerlendiriciler topluluğu*
- Standartlara dayalı olarak kararlar verilmesini sağlayan bir *karar oluşturma süreci* ve bu süreci işleten bir karar mercii

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. Akreditasyona ilişkin en son çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 1-3 Mart 2007 tarihlerinde düzenlenen çalıştaydır. Bu çalıştayda çeşitli çalıştay alt gruplarında<sup>1</sup> eğitim fakültelerinin akreditasyonunun nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin tartışıldığı alt grupta, akreditasyon sürecinin yürütülmesi için özerk bir kurul oluşturulması önerilmiştir. Ayrıca, kaliteye yönelik farkındalık, değerler ve tutumlar geliştirilmesi önerilmiştir. Akreditasyon süreci alt grubunda, akreditasyonun akredite edilen kurum ya da programdan bağımsız olarak bir "dış değerlendirme" süreci ile yapılmasının önemine dikkat çekilmiştir. Burada da eğitim fakültelerinde oluşturulacak kalite kültürünün önemi vurgulandıktan sonra, eğitim fakültelerinin akreditasyonundan sorumlu bir ulusal akreditasyon kurulunun oluşturulması önerilmiştir. Ayrıca oluşturulacak bu kurulun, politik organların müdahalesinin olmayacağı özerk bir yapıda olması ve objektif değerlendirmeler yapacak alt kurullara sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştay, 2007).

Türkiye'de daha önceki akreditasyon çalışmaları YÖK içerisinde gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu'nun kendi eğitim kurumlarını akredite etmesi yerine, akreditasyonda bağımsız bir dış değerlendirme sisteminin yer almasına ihtiyaç vardır (Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim

---

<sup>1</sup> Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinde karşılaşılabileceği güçlükler alt grubu; eğitim fakültelerinde akreditasyon süreci alt grubu; mühendislik ve veteriner hekimliği fakültelerinin deneyimlerinden yararlanarak eğitim fakültelerinde akreditasyon için öneriler geliştirme alt grubu

Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, 2007). Araştırma, öğretmen eğitiminde bağımsız bir akreditasyon modeli önermesi nedeniyle önemlidir.

#### 1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıklarını üç alt başlıkta toplamak mümkündür:

Araştırma amacı ile sınırlıdır: Araştırmanın amacına uygun olarak farklı ülkelerdeki yükseköğretimde akreditasyon uygulamaları ve öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçleri incelenmiştir. Yükseköğretimde akreditasyon süreçleri açısından Japonya, Avustralya, ABD ve Ortak Kalite Girişimi (JQI) içerisindeki 12 Avrupa ülkesi (Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, Norveç) incelenmiştir. Avrupa'da yükseköğretimde kalite ve akreditasyon konusundaki çalışmaları başlatan ülkeler Ortak Kalite Girişimi (JQI) içerisindeki bu 12 Avrupa ülkesidir. Bu nedenle araştırmada tüm Avrupa ülkelerindeki yükseköğretimde akreditasyon süreçleri incelenmemiş; çalışma JQI ülkeleri ile sınırlı tutulmuştur. Öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçleri ile ilgili olarak ABD, Avustralya, İngiltere ve İskoçya incelenmiştir. İngiltere ve İskoçya dışındaki diğer Avrupa ülkeleri, öğretmen eğitiminin akreditasyonu konusunda deneyimsiz olmaları nedeniyle çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Japonya'da da öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin bilgi bulunamaması nedeniyle, sadece yükseköğretimin akreditasyonu incelenmiş ve öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin bilgi verilememiştir.

Araştırma, süresi ile sınırlıdır.

Araştırma veri kaynakları ile sınırlıdır: Araştırmadaki veri kaynakları üç alt başlıkta toplanabilir;

- Araştırmanın konusu ile ilgili ulaşılabilen alanyazın,
- Araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı,



- Çalışma grubunun görüşleri ile sınırlıdır. İdari görevdeki akademisyenlerin akreditasyon konusunda daha deneyimli olabileceği varsayımı ile çalışma grubunda dekan, dekan yardımcıları, YÖDEK üyeleri yer almıştır. Ayrıca idari görevleri olmayan bazı öğretim üyeleri de akreditasyon konusunda deneyimli olmaları nedeni ile çalışma grubuna alınmıştır.

## 1.5. TANIMLAR

Yükseköğretimde akreditasyon denildiğinde akla gelen bazı kavramların açıklanmasında yarar vardır. Aşağıda akreditasyon, lisans verilmesi, onay, tanınma gibi akreditasyon sürecinde kullanılan bazı terimlere ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

**Akreditasyon:** Akreditasyon, önceden belirlenen standartlara uygunluk açısından kurum ya da programın değerlendirilmesidir. Akreditasyonu yükseköğretim kurumları ve programlarında kalitenin geliştirilmesine yönelik dışsal değerlendirme süreci olarak da tanımlamak mümkündür. Ancak değerlendirmeden farklı olarak akreditasyonda bir kabul ya da red kararı yer alır. Alınan akreditasyon kararları, akredite edilecek kurum ya da programın, standartları yerine getirme düzeyine göre, farklı kategorilerde olmaktadır.

**Akreditasyon Kurumu:** Akreditasyon sürecinin yürütülmesinden sorumlu kurumdur. Akreditasyon ulusal, bölgesel ya da yerel olarak yapılmış kurumlarda görevli, bu alandaki uzman kişiler tarafından yapılan bir değerlendirme ve karar verme sürecidir.

**Belgelendirme (certification):** Kurumların, konu ile ilgili bir birlik ya da ajans tarafından oluşturulan yeterliklere uygunluğu durumunda bu birlik ya da ajans tarafından yetkinliğinin onaylanmasıdır.

**Lisans verilmesi (licensing):** Yükseköğretimde verilen derecenin devlet tarafından desteklenmesi ya da kuruma eğitim verme izninin verilmesidir. Bu

aşamada beklenen gereklilikler genellikle, minimum düzeyde tutulmaktadır. Burada amaç, kurumun verdiği eğitimin zararlı olmadığı konusunda kamuoyunun bilgilendirilmesidir.

**Onay (approval):** Ders ya da programın ulusal düzeyde geçerli olduğunun resmi olarak onaylanmasıdır. Diğer bir deyişle onay alan bir program ulusal düzeyde bir derece verebilir.

**Standart:** Standartlar kurum ya da programın akredite edilebilmesi için yerine getirilmiş olması beklenen önkoşulları ifade eder. Standartlar minimum standartlar (temel standartlar) olarak ya da mükemmeliyet standartları olarak belirlenebilir. Mükemmellik standartları daha çok kıyaslama (benchmark) olarak adlandırılmaktadır. Standartlar girdiler (örn: içerik standartları), ürün (performans standartları gibi) ya da sürece yönelik olarak hazırlanabilir.

**Tanınma (recognition):** Yükseköğretimde tanınma genel olarak, bir ülkede alınan herhangi bir akademik derecenin başka bir ülke tarafından kabul edilmesi anlamında kullanılmaktadır. Ancak akreditasyonda tanınma, bağımsız akreditasyon kuruluşlarının devlet tarafından tanınması ve böylece verdiği akreditasyonun geçerlik kazanması anlamında kullanılmaktadır.

**İçerik Standartları:** Bir konu alanına ilişkin temel yeterlikler, bilgi ve becerilerdir. İçerik standartları programda neyin yer alacağını belirler.

**Kalite:** Kalite, yüksek standartlara uygun performansta bulunma anlamında kullanılmaktadır.

**Kalite Güvencesi:** Kalite güvencesi, bir ürün veya hizmetin kalite konusunda belirtilmiş gerekleri yerine getirmesi için uygulanan planlı ve sistematik etkinlikler bütünüdür. Yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması şu dört yolla yapılmaktadır: akreditasyon, değerlendirme, denetleme, kıyaslama.

**Kıyaslama (benchmarking):** Akreditasyon gibi kıyaslama da kalite güvencesini sağlama yollarından birisidir. Akreditasyonda, programın yerine getirmesi gereken minimum standartlar belirlenirken, kıyaslama sürecinde mükemmellik ölçütleri yani iyi örnekler esas alınmaktadır. Kıyaslamada herhangi bir dışsal ölçüte gerek olmaksızın süreç işletilebilir. Kıyaslama terimi konu alanı kıyaslama ölçütleri<sup>1</sup> ile karıştırılmamalıdır. Kıyaslamada en çok program kıyaslaması yapılmaktadır. Kurumsal kıyaslama daha nadiren kullanılmaktadır.

**Performans Standartları:** Başarı düzeyinin nasıl olması gerektiğine ilişkin ölçütlerdir. Performans standartları eğitsel ürünlerin nasıl olması gerektiğini belirler.

**Yeterlik:** Bir işi yapabilecek bilgi ile donanmış olma, uzmanlık.

---

<sup>1</sup> subject benchmarks

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılan karma model kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan 'sürekli karşılaştırma yöntemi'<sup>1</sup> kullanılarak çeşitli ülkelerdeki yükseköğretimde akreditasyon ve öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçleri incelenmiştir.

Sürekli karşılaştırma yöntemi, nitel araştırma yöntemleri arasında önemli bir yer tutmaktadır (Pandit, 1996). Nitel araştırma etnografik çalışmalardan ve Antropoloji'deki alan çalışması geleneğinden ve sosyolojiden ortaya çıkmıştır (Patton, 1987, s. 19). Nitel araştırmanın felsefi temelleri insan davranışının ve sosyo-kültürel etkileşimin anlamlandırılması üzerine kuruludur. Bu da öznel deneyimlere dayalı empatik bir anlayış geliştirmeyi gerekli kılar (Patton, 1987, s.20).

Sürekli karşılaştırma yöntemi ilk olarak Glaser ve Strauss tarafından (1967, s.102) nitel verilerin birbirine bağlantılı olarak kodlanmasında ve analizinde kullanılabilecek bir yöntem olarak ortaya atılmıştır. Bu yöntem, verilerin toplanmasına, analizine, kategorileştirilmesine ve daha sonra veriler toplandıkça oluşturulan kategorilerin gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesine dayanan bir nitel araştırma yöntemidir.

Sürekli karşılaştırma yönteminde öncelikle verilerin toplanması gerekir. Burada verilerin nasıl toplanacağına ilişkin farklı yöntemler işe koşulabilir. Glaser ve Straus (1967, s.65) yöntemin işleyişe konulmasında uygulanması gereken zorunlu- tek bir veri toplama yönteminin olmadığını belirtmişler ve

---

<sup>1</sup> constant comparative method

farklı tür verilerin kategorilerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacak farklı boyutları ortaya koymada yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Yönteminin ilk aşaması verinin kodlanmasıdır. Burada mümkün olduğunca çok kategori oluşturulması beklenir. Bu kategoriler araştırmacının veriyi toplaması ve analizi sürecinde ortaya çıkar ve araştırmacı elde ettiği verilere ilişkin genellemeler yapmaya başladıkça kategoriler oluşur. Toplanan veriler arttıkça, yeni kategoriler ortaya çıkar, var olan kategoriler gözden geçirilir ve her bir kategoride nelerin yer alacağı daha da netleşir.

Sürekli karşılaştırma yönteminde gelişerek devam eden veri toplama ve analiz süreci gerekli olduğu sürece devam eder. Glaser ve Straus (1967), gereklilik süresini doygunluğa ulaşma noktası olarak tanımlamıştır.

Sürekli karşılaştırma yöntemi, karşılaştırmaya temel oluşturacak birimlerin, kategorilerin oluşturulması ve daha sonra sürekli karşılaştırmalar yapılarak ortaklıklardan ve farklılıklardan yola çıkılarak bir model ortaya konulmasını amaçlamaktadır (Boeije, 2002)

Tesch (1990) bu yöntemde temel zihinsel sürecin karşılaştırma boyutunda gerçekleştiğini belirtmiştir. Buradaki amaç, benzerliklerin farkına varılması ve daha sonra kategorilerin farklı yönlerinin ortaya konularak desenin oluşturulmasıdır.

Bogdan ve Biklen (1998, s.63) sürekli karşılaştırma yöntemini çok boyutlu araştırma yöntemlerinden biri olarak ele almıştır. Çok boyutlu çalışmalar bir kuram ortaya koymaya yönelik olmalarından dolayı farklı bir mantıkla işleyişe konularlar denilmektedir. Ayrıca Bogdan ve Biklen (1998) bu tür araştırmaların kuramsal düşünme becerisi ve uygulama becerisini birlikte gerektiren süreçleri içermesinden dolayı başarılması zor araştırma yöntemleri olduğunu belirtmişlerdir.

Nitel araştırmada veri analizi sürecini Strauss ve Corbin (1990) iki grupta toplamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 1999): Betimsel analiz ve içerik analizi. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden oluşturulan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu araştırmada da bir içerik analizinden çok

betimsel bir analiz yapılmış ve öncelikle örneklem grubuna giren ülkelerdeki yükseköğretimin akreditasyonu süreçleri incelenmiş daha sonra seçilen ülkelerdeki öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçleri belli ölçütlere göre betimlenmiştir. Betimsel analizde dört aşama vardır: Çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 1999 s.162).

## **2.2. VERİ KAYNAKLARI VE ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın genel amaçlarına yönelik olarak yararlanılan veri kaynakları ve çalışma grubundan söz edilecektir.

### **2.2.1. Veri Kaynakları**

Araştırmanın veri kaynakları Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Japonya, Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, Norveç'te yükseköğretimde akreditasyona ilişkin kaynaklardır. Japonya dışındaki ülkelerde, genel olarak yükseköğretimde akreditasyon ve öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçleri incelenmiştir.

Ülkeler, heterojenliğin sağlanması amacıyla geniş bir coğrafyadan seçilmiştir. Ortak Kalite Girişimi (JQI) içerisindeki 12 Avrupa ülkesi, Avrupa'da lisans ve yüksek lisans programlarına yönelik kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarını başlatan ülkeler olmaları nedeniyle çalışmaya alınmıştır. ABD, akreditasyon ve özellikle öğretmen eğitiminin akreditasyonu konusunda deneyimli olması nedeni ile çalışma kapsamına alınmıştır. Japonya ve Avustralya, lisans programları için yürüttüğü akreditasyon sürecinin farklı olması ve çalışmanın heterojenliğini sağlamak amacıyla araştırma kapsamında incelenmiştir.

### 2.2.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında ele alınan ülkelerin yükseköğretimde akreditasyon ve öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucunda, öğretmen eğitiminin akreditasyonu modelinin genel çerçevesi oluşturulmuş ve buna dayalı olarak anket formu geliştirilmiştir. Oluşturulan anket formu araştırmacının üçüncü genel amacını gerçekleştirmek için 91 eğitim fakültesindeki (Çizelge 2) dekan, dekan yardımcıları ile akreditasyon amacıyla oluşturulmuş bir kurul olması nedeniyle YÖDEK üyelerinin tamamına verilmiştir (N=230).

**Çizelge 2.** Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarının Yürütüldüğü Fakültelerin Sayısı

	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Mesleki Eğitim Fakültesi	Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi	TOPLAM
Devlet	1	63	18	3	1	86
Vakıf		5				5
TOPLAM	1	68	18	3	1	91

Gönderilen anket formlarından 75’i (%32.60) yanıtlanarak araştırmacıya ulaştırılmıştır. Akreditasyon konusunda deneyimli 11 öğretim üyesinin de çalışmaya katılması ile toplam 86 öğretim üyesinden model hakkında görüşler alınmıştır.

Araştırmaya katılan 86 öğretim üyesinin 14’ü kadın (%16.3), 72’si erkektir (%83.7). Katılımcıların yaşları 28 ile 65 arasında değişmektedir.

**Çizelge 3.** Akademik Unvalarına Göre Katılımcıların Dağılımı

Unvan	Frekans (f)	Yüzde (%)
Prof	43	50,0
Doç.	13	15,1
Yrd. Doç.	30	34,9
TOPLAM	86	100,0

Çizelge 3’de görülebileceği gibi katılımcıların yarısı profesör, yaklaşık üçte biri yardımcı doçent, kalanı doçenttir.

**Çizelge 4.** Görevlerine Göre Katılımcıların Dağılımı

Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dekan	30	34.9
Dekan Yardımcısı	42	48.8
Öğretim Elemanı	11	12.8
YÖDEK üyesi	3	3.5
TOPLAM	86	100.0

Araştırmaya katılanların görevlerine göre dağılımına bakıldığında katılımcıların 30’unun dekan (%34.9), 42’sinin dekan yardımcısı (%48.8), 3’ünün YÖDEK üyesi (%3.5) ve 11’nin öğretim üyesi (%12.8) olduğu görülmektedir (Çizelge 4).

Katılımcıların kıdemleri 2 yılla 41 yıl arasında değişmektedir (M= 23.74, SD= 8.77).



### 2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada çeşitli ülkelerin yükseköğretim ve öğretmen eğitiminin akreditasyon süreçleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın birinci genel amacı farklı ülkelerdeki yükseköğretimin akreditasyonu süreçlerinin ortaya konulmasıdır. Yükseköğretimin akreditasyona ilişkin farklı uygulamalar hakkında genel bilgiler verilerek, Türkiye’de yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarına ışık tutulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Avrupa, ABD, Avustralya ve Japonya’daki yükseköğretim akreditasyon süreçleri incelenmiştir. Avrupa’da Ortak Kalite Girişimi (JQI) içerisinde yer alan 12 ülkedeki<sup>1</sup> yükseköğretimde akreditasyon uygulamaları akreditasyonun amacı, süresi, işleyişi ve zorunlu olup olmadığı gibi özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İngiltere’nin yükseköğretimde akreditasyon deneyiminin daha eski ve kurumsallaşmış olmasından dolayı, bu ülke ayrıca ayrıntılı olarak ele alınmıştır. ABD, Avustralya ve Japonya yükseköğretim sistemlerindeki akreditasyon süreçleri ve modelleri de incelenmiş ve genel olarak akreditasyon sürecine ilişkin deneyimler özetlenmiştir.

Araştırmanın ikinci genel amacına ulaşabilmek için İngiltere, İskoçya, ABD ve Avustralya’daki öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçleri ve bu süreçleri yürüten kuruluşlar incelenmiştir. Bu süreçte varsa o ülkedeki öğretmen eğitime ilişkin farklı akreditasyon uygulamaları da (ABD’de NCATE<sup>2</sup> ve TEAC<sup>3</sup> gibi) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmada üçüncü genel amaç Türkiye’de öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin bir model önerisinde bulunmaktır. Diğer ülkelerdeki akreditasyon uygulamaları ve Türkiye’nin deneyimleri dikkate alınarak öğretmen eğitiminin akreditasyonu için bir çerçeve oluşturulmuş ve eğitim fakülteleri dekan ve dekan yardımcıları, YÖDEK üyeleri ve akreditasyon

---

<sup>1</sup> Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, Norveç

<sup>2</sup> NCATE- National Council for Accreditation of Teacher Education

<sup>3</sup> TEAC – Teacher Education Accreditation Council

konusunda deneyimli öğretim üyelerinin görüşleri alınarak akreditasyon model önerisi ortaya konulmuştur.

Yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçleri incelenen ülkeler hakkındaki bilgilere web yoluyla ulaşılmıştır. Bazı ülkelerdeki dokümanlar akreditasyon kuruluşlarından posta yoluyla istenmiştir.

Öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin oluşturulan genel çerçeve, katılımcıların görüşlerinin kolaylıkla alınabilmesi için anket formu haline getirilmiştir. Türkiye’de öğretmen eğitimi sisteminde uygulanabilecek akreditasyon modelinin genel çerçevesi şu altı kategoriden oluşturulmuştur:

- Temel ilkeler,
- Akreditasyon organları,
- Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu’nun görev ve sorumlulukları,
- Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu süreci,
- Akreditasyon standartları ve
- Akreditasyonun süresi.

Bu altı kategoriyi içeren anket formunun her bir bölümü sonunda, katılımcıların varsa ilgili bölüme ilişkin görüşlerini belirtebilecekleri boş alan bırakılmıştır.

Oluşturulan anket formu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde 1-3 Mart 2007 tarihinde düzenlenen “Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı” ‘na katılan dekan ve dekan yardımcılara verilmiştir. Çalıştay sırasında araştırmacıya ulaştırılan form sayısının yetersiz olması nedeniyle, formlar Mart-Nisan 2007 tarihleri arasında tüm eğitim fakültelerindeki dekan ve dekan yardımcılara iki defa elektronik posta ile gönderilmiştir. Ayrıca 10 YÖDEK üyesine de anket formları elektronik posta ile gönderilmiştir. Formların çalışma grubunun tamamından toplanamaması nedeniyle, anketi yanıtlamayan dekan ve dekan yardımcılara anket formları posta yoluyla tekrar gönderilmiştir. Posta

yoluyla formu yanıtlayan öğretim üyeleri ile birlikte araştırmacıya toplam 86 anket formu ulaşmış ve anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda modele son hali verilmiştir.

## **2.4. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK**

Araştırmada oluşturulan anketin geçerliğini sağlamak amacıyla form iki alan uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanları içerik ve dil açısından formu inceledikten sonra Türkçe öğretimi alanında uzman bir kişi formu dil ve biçim olarak incelemiştir. Eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenen anket formu son halini almıştır.

## **2.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmanın birinci ve ikinci genel amacına ilişkin olarak incelenen çeşitli ülkelerden elde edilen veriler akreditasyon konusunda kategorilerin oluşturulması için ortaklık ve farklılık açılarından incelenmiştir. Daha sonra akreditasyon kurumları akreditasyonun önemi, amacı, süresi, işleyişi, standartlarının belirlenmesi, akreditasyon kategorileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Üçüncü amacı gerçekleştirmek için incelenen ülke örneklerinin karşılaştırma sonuçlarına dayanılarak, Türkiye’de öğretmen eğitiminin akreditasyonu için kullanılabilecek genel bir çerçeve ortaya konmuştur. Bu genel çerçeveye dayalı olarak bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formlarıyla toplanan bilgilerin analizinde istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. 86 öğretim üyesinden toplanan anket formlarındaki her bir madde için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Böylece katılımcıların her bir anket maddesine ilişkin “katılıyorum”, “katılmıyorum”, “fikrim yok” seçenekleri arasındaki dağılımları hesaplanmıştır.

## BÖLÜM 3

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları, araştırmanın üç genel amacına uygun olarak ele alınmıştır. Birinci genel amacı gerçekleştirmek için şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Avrupa'da yükseköğretimde akreditasyon nasıldır?
- ABD'de yükseköğretimde akreditasyon nasıldır?
- Avustralya'da yükseköğretimde akreditasyon nasıldır?
- Japonya'da yükseköğretimde akreditasyon nasıldır?

Yükseköğretimdeki genel olarak akreditasyon süreci incelendikten sonra ikinci genel amacı gerçekleştirmek için çeşitli ülkelerdeki öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreçleri incelenmiştir. Burada da şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- İngiltere ve İskoçya'da öğretmen eğitiminin akreditasyonu nasıldır?
- ABD'de öğretmen eğitiminin akreditasyonu nasıldır?
- Avustralya'da öğretmen eğitiminin akreditasyonu nasıldır?

Yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçlerinin incelenmesi sonucu Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunda kullanılabilecek modelin genel çerçevesi ortaya çıkarılmıştır. Oluşturulan öğretmen eğitiminin akreditasyonu modeline ilişkin olarak şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Temel ilkeler neler olmalıdır?
- Akreditasyon nasıl bir kurum tarafından gerçekleştirilmeli ve bu kurumun yapılanması nasıl olmalıdır?
- Akreditasyon kurumunun görev ve sorumlulukları neler olmalıdır?

- Programların akreditasyon süreci nasıl olmalıdır?
- Akreditasyon kategorileri neler olmalıdır?
- Farklı akreditasyon kategorileri için geçerlik süreleri ne olmalıdır?
- Akreditasyon standartları nasıl ve kim tarafından oluşturulmalıdır?

### 3.1. AVRUPA'DA YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON

Avrupa'da Bologna Üniversitesi'nin 900'üncü kuruluş yıldönümü kutlamaları için bir araya gelen üniversite rektörleri ve öğretim üyeleri Magna Charta bildirisine imza atmışlardır (1988). Bu bildiriden on yıl sonra Sorbonne Deklarasyonu 25 Mayıs 1998'de imzalanmıştır. Sorbon'da rektörler yerine dört Avrupa Birliği ülkesinden (Fransa, İtalya, İngiltere, Almanya) gelen Milli Eğitim Bakanları "Avrupa Yükseköğretim Sistemini Uyumlaştırma Projesi" adlı bir belge yayımlamışlardır (Akt. Gümrükçü, s.197). Ancak yayımlanan bu belgenin diğer Avrupa Birliği ülkeleri tarafından sert tepki ile karşılanması sonucu, uzlaşma için 1999 yılında İtalya'nın Bologna şehrinde bir toplantı düzenlenmiştir.

19 Haziran 1999'da yapılan Bologna toplantısına 29 ülkenin Milli Eğitim Bakanları katılmıştır. Bologna'da Avrupa'da 2010 yılına kadar "kendi içinde uyumlu, birbirini karşılıklı olarak tamamlayan ve rekabet gücü yüksek" bir "Avrupa Yükseköğretim Alanı"<sup>1</sup> (AYA) oluşturulması hedeflenmiştir. Bologna toplantısında ayrıca Milli Eğitim Bakanlarının iki yılda bir biraraya gelmeleri kararlaştırılmıştır. 1999'daki Bologna toplantısından bu yana 2001'de Prag, 2003'de Berlin, 2005'de Bergen ve 2007'de Londra toplantıları düzenlenmiştir.

Avrupa yükseköğretiminde önemli yeri olan bu toplantılarda kısaca şu kararlar alınmıştır.

**Sorbon Bildirisi<sup>2</sup>:** 1998'de imzalanan bu bildiride Avrupa'da "Açık Avrupa Alanı" oluşturulması, lisans ve lisansüstü düzeyde "ortak basamak

<sup>1</sup> European Higher Education Area - EHEA

<sup>2</sup> [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-main\\_doc/980525SORBONNE\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF)

sistemi” nin benimsenmesi ve Avrupa genelinde öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin kolaylaştırılması için derece ve akademik niteliklerin tanınması kararı alınmıştır.

**Bologna Bildirisi<sup>1</sup>**: 1999’da 29 ülkenin<sup>2</sup> yükseköğretimden sorumlu bakanlarının imzaladığı bildiride hedef 2010 yılına kadar “Avrupa Yükseköğretim Alanı”nın oluşturulması ve Avrupa yükseköğretiminin dünya çapında tanınmasının sağlanması olarak belirlenmiştir. Bildiride şu altı aksiyondan söz edilmiştir:

- Kolay anlaşılır ve kıyaslanırlı bir derece sistemi
- İki basamaklı (lisans/ lisansüstü) sistem
- Bir kredi sisteminin (ECTS gibi) kurulması
- Yükseköğretimde hareketliliğin desteklenmesi
- Kalite güvencesi konusunda Avrupa işbirliğini geliştirilmesi
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi

Bologna toplantısında yükseköğretim sistemlerinin birbirine mümkün olduğunca çok uyumlu olması ve karşılaştırma olanaklarının sonuna kadar aranması, “Avrupa Yükseköğretim Alanı”nın rekabet gücünün artırılması ve hayatboyu öğrenme sürecinin tüm ülkelere yayılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca lisans ve yüksek lisans derecelerinin tüm Avrupa ülkelerince tanınması için “Diploma Eki” uygulamasının uygulamaya konulması önerilmiştir.

**Prag Bildirisi<sup>3</sup>**: 2001’deki Prag bildirisine Bologna’ya ek olarak dört ülke<sup>4</sup> daha katılmıştır. Türkiye’nin de katıldığı ve yükseköğretimden sorumlu 33 bakanın imzasının yer aldığı Prag bildirisinde, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı gerçekleştirmek için, Bologna’da belirtilen altı aksiyona ek olarak şu üç aksiyon üzerinde durulmuştur:

<sup>1</sup> [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF)

<sup>2</sup> Avusturya, Belçika (Fransız topluluğu- Flaman topluluğu), Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre Konfederasyonu, Birleşik Krallık.

<sup>3</sup> [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010519PRAGUE\\_COMMUNIQUE.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF)

<sup>4</sup> Hırvatistan, Kıbrıs, Lihtenştayn, Türkiye.

- Hayatboyu öğrenme,
- Öğrenci katılımı ve
- “Avrupa Yükseköğretim Alanı”nın cazibe ve rekabet gücünün artırılması.

**Berlin Bildirisi<sup>1</sup>**: 2003 yılında gerçekleştirilen toplantıya daha önceki ülkelere ek olarak yedi ülke<sup>2</sup> daha eklenerek ülke sayısı 40’a çıkmıştır. Berlin bildirisinde üç öncelikli alan belirlenmiştir:

- Kalite güvencesi
- İki basamaklı derece sistemi
- Derece ve öğrenim dönemlerinin tanınması

Berlin Bildirisi’nde, yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans için ulusal temelli “nitelikler çerçevesi”<sup>3</sup> ile her bir programa yönelik öğrenme ürünlerinin belirlenmesi gerektiği belirtilmiş; derece ve öğrenim dönemlerinin karşılıklı olarak tanınması gerektiği vurgulanmıştır.

Berlin bildirisinde yükseköğretimdeki 3. basamak olan doktora eğitiminden de söz edilmiş ve “Avrupa Yükseköğretim Alanı” ile “Avrupa Araştırma Alanı” bağı vurgulanmıştır. Toplantıda ayrıca 2005 yılına kadar ulusal kalite güvencesi sistemlerinin kurulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

**Bergen Bildirisi<sup>4</sup>**: 2005 yılında Bergen’deki toplantıya beş<sup>5</sup> yeni ülke daha katılmış ve katılan ülke sayısı 45’e çıkmıştır. Toplantıda yükseköğretim kurumları, programları, öğrencileri arasında ortaklık vurgulanmıştır. Toplantıda Avrupa Yükseköğretim Alanı için bir durum değerlendirmesi yapılmıştır. Derece sistemi, kalite güvencesi, derece ve dönemlerin tanınmasına ilişkin yapılan çalışmaların da bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bildiride 2007’ye kadar ulusal çerçevelerin oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

<sup>1</sup> [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)

<sup>2</sup> Arnavutluk, Angola, Bosna Hersek, Vatikan, Rusya, Sırbistan ve Karadağ ve eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

<sup>3</sup> Qualifications framework

<sup>4</sup> [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)

<sup>5</sup> Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova, Ukrayna

**Londra Bildirisi<sup>1</sup>**: 2007’de Londra’da düzenlenen toplantıya bir yeni ülke<sup>2</sup> daha eklenmiş ve böylece katılımcı ülke sayısı 46’ya çıkmıştır. Toplantıda, katılımcı ülkelerdeki çalışmaların Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı gerçekleştirmek için yaptıkları uygulamalar ve gelişmeler ele alınmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanının gerçekleştirilmesi için yükseköğretimde hareketlilik, derece yapıları, tanınma, nitelikler çerçevesi, hayatboyu öğrenme, kalite güvencesi, doktora eğitimi konuları ele alınmıştır.

Avrupa’da Bologna ile başlayan süreçte yükseköğretimle ilgili birçok düzenlemeye gidilmiş ve yükseköğretimde iki temel kavram ortaya çıkmıştır. Bunlar “Avrupa Yükseköğretim Alanı” ve “Avrupa Araştırma Alanı”dır. Bu iki düzenlemenin ortak amacı Avrupayı yükseköğretimde çekici hale getirmek ve yükseköğretimde ve araştırmada tercih edilen olabilmektir. Bu süreçler Avrupa’daki yükseköğretim sistemlerinde kalite geliştirme ve akreditasyon konularını gündeme getirmiştir. 1999 Bologna bildirisinin ardından yükseköğretimde ikili sistemin yerleştirilmesi ve kalite çalışmalarını yürütmek amacıyla Ortak Kalite Girişimi (JQI)<sup>3</sup> oluşturulmuştur. Bu girişimin en önemli amaçlarından birisi karşılaştırılabilir kalite güvencesi sistemi oluşturmaktır. Avrupa’da yükseköğretimde bir akreditasyon sisteminin oluşturulmasının gerekliliği ilk defa Berlin Bildirisi’nde (2003) vurgulanmış ve toplantıda 2005 yılına kadar tüm ülkelerde ulusal kalite güvencesi sistemlerinin kurulması gerektiği belirtilmiştir.

Avrupa’daki bütün ülkeler yükseköğretim kurumları ve programlarının resmi onayına ilişkin ölçütleri ve süreci belirlemişlerdir (Hämäläinen, Mustonen ve Holm, 2003 s.8). Avrupa yükseköğretiminde akreditasyon sürecine ilişkin olarak oluşturulan “kalite güvencesi için standartlar ve temel ilkeler” raporunda (2005) programların kalite güvencesinin ve kazanımlarının şunları içermesi gerektiği belirtilmiştir:

- Şeffaf ve net olarak belirlenmiş öğrenme ürünlerinin geliştirilmesi ve yayımlanması
- Program tasarımının özenli bir şekilde gerçekleştirilmesi,

<sup>1</sup> <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>

<sup>2</sup> Karadağ

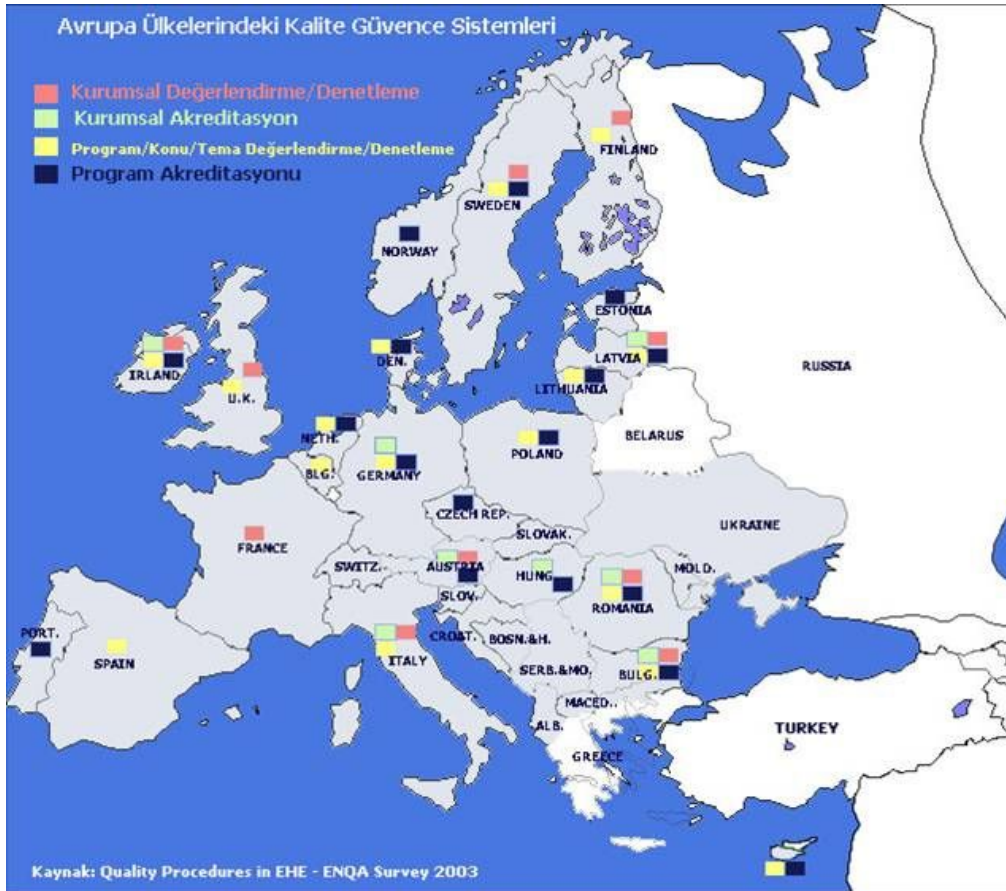
<sup>3</sup> Joint Quality Initiative- JQI



- Faklı öğrenme kaynaklarının kullanılması,
- Öğrencilerin ilerleme ve başarı düzeylerinin takibi,
- Programın program dışındaki başka öğretilerden oluşan bir kurul tarafından düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi,
- Programın dış katılımcıları da kapsayan panellerle, düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi,
- İşverenlerden, iş piyasası temsilcileri ve diğer kuruluşlardan düzenli olarak geri bildirim alınması ve
- Öğrencilerin kalite güvencesi etkinliklerine katılımı

Avrupa'da 25 ülkede 34 kalite güvencesi ajansı bulunmaktadır (Durman, 2007). Avrupadaki kalite güvencesi çalışmaları, kurumsal değerlendirme/denetleme, kurumsal akreditasyon, program değerlendirme/denetleme ve program akreditasyonu olarak yapılabilmektedir (Şekil 4).

**Şekil 4.** Avrupa Ülkelerinde Kalite Güvence Sistemleri



Kaynak: Durman, 2007

Avrupa'da yükseköğretimde akreditasyon sürecinde iki boyut dikkati çekmektedir (ENQA, 2001, s.8): Birincisi sistematiklik, tüm süreci dikkate alma, dışsallık diğeri politik etkinin dışında kalan bir akademik ölçütler listesine dayanmadır.

Avrupa yükseköğretiminde kaliteyi artırmak ve birliğe gitmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yükseköğretimde tanınmayı sağlamak amacıyla ERIC-NARIC bilgi ağları oluşturulmuştur. Burada tanınırlığın sağlanmasında akademik hareketliliği ve mesleki hareketliliği artıracak araçlar olmak üzere iki grup araçtan söz edilmektedir<sup>1</sup>. Mesleki hareketliliğin sağlanması amacıyla mesleki niteliklerin tanınması için, EUROPASS uygulaması başlatılmış ve bununla bağlantılı olarak Ulusal Europass Merkezleri ve Ulusal Bilgi Merkezleri oluşturulmuştur. Yükseköğretimde tanınmanın ve dolayısıyla hareketliliğin sağlanması için de Diploma Eki ve ECTS<sup>2</sup> uygulamaları başlatılmıştır. Diploma Eki, öğrencilere mezuniyet diplomasına ek olarak verilen ve mezun olunan programın Avrupa genelinde tanınırlığını garanti altına alan ve dahası bireyin Avrupa genelinde benzer programlardan mezun olmuş kişilerle eşit niteliklere sahip olduğunu kanıtlayan bir belge niteliğindedir. ECTS ise hareketliliği kolaylaştırmak amacıyla ortaya konulmuş bir kredi sistemidir. ECTS ve DS uygulamaları içerisinde ECTS Etiketini ya da DS Etiketini uygulamaları kurumun akreditasyonu ile ilişkilidir. Bir yükseköğretim kurumunun ECTS ya da DS Etiketine sahip olması, Avrupa genelinde kalite göstergesi olarak kabul edilmekte ve bir anlamda kurumun akredite edildiği anlamına gelmektedir. Kurumun ECTS Etiketini'ne başvurabilmesi için kurumun;

- Tüm derecelerde (Lisans-Yüksek Lisans-Doktora) derslerinin ECTS kredilerini doğru bir şekilde belirlemiş olması,
- Tüm dersleri, ders içerikleri ve ECTS kredilerini gösterir web sayfalarını kendi dillerinde ve İngilizce olarak hazırlamış olması ve

<sup>1</sup> 18-09-2006 tarihinde alınmıştır: <http://www.enic-naric.net/instruments.asp>

<sup>2</sup> European Credit Transfer System

- Erasmus hareketliliği için gerekli olan “Öğrenme Anlaşması”, “transkript” gibi diğer araçları doğru bir şekilde uyguluyor olması gerekir.

Bu ön koşulları yerine getiren kurumlardan ECTS Etiketini için başvurular arasında da oldukça katı bir eleme yapılmaktadır. 2005–2006 ile 2007–2008 dönemi için 55 kurum ECTS Etiketini’ne başvurmuş ancak bunlardan sadece üçü bu etiketi alabilmiştir (EC, 2004). ECTS Etiketini sahip toplam kurum sayısı bu üç kurumla birlikte 11 olmuştur. Kurumların DS Etiketini başvurabilmeleri için de şu ön koşulları yerine getirmiş olmaları gereklidir:

- Yükseköğretimde her iki aşamada da (lisans- lisansüstü) Diploma Eki’nin ücretsiz olarak yaygın konuşulan bir Avrupa dilinde verilmesi,
- UNESCO/ CEPES tarafından hazırlanan Diploma Eki Modelinin kullanılması ve
- Web sayfaları aracılığıyla DS uygulamalarının olduğunun duyurulması gereklidir.

“Diploma Eki Etiketini” için de başvurular içerisinde elemeler yapılmaktadır. 2004 dönemi için Avrupa Komisyonu’na başvuran 71 kurumdan 30’u DS Etiketini alabilmiştir. 2003’de DS Etiketini alan 28 kurum ile birlikte DS Etiketini alan kurum sayısı da 58’e çıkmıştır (EC, 2004). Hem ECTS hem de DS Etiketleri üç yıl süre ile geçerli olmaktadır.

### **3.1.1. Avrupa’da Kalite Güvencesi Sistemlerindeki Değerlendirme Türleri**

Avrupa’da yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarını yürüten kurum ve kuruluşlar, kurumsal denetim, program değerlendirme gibi farklı değerlendirme türlerini kullanmaktadırlar. Çizelge 5’te Avrupa’da farklı ülkelerdeki akreditasyon kurumları ve değerlendirme türleri verilmiştir.

**Çizelge 5.** Avrupa’da Farklı Ülkelerdeki Akreditasyon Kurumları ve Değerlendirme Türleri

Değerlendirmeyi Yapan Kurum Adı	Ülke	Değerlendirme Türü
Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association – EUA)		Kurumsal denetim Kurumsal değerlendirme
Fachhochschulrat (FH-Council)	Avusturya	Program değerlendirme Kurumsal değerlendirme Program akreditasyonu
Avusturya Akreditasyon Birliği (Österreichischer Akkreditierungsrat)	Avusturya	Program akreditasyonu Kurumsal akreditasyon Kurumsal denetim
Vlaamse Interuniversitaire Raad	Belçika	Program değerlendirme
Vlaamse Hogescholenraad	Belçika	Program denetimi
Conseil des Recteurs (Cref)	Belçika	Program değerlendirme
Ulusal Akreditasyon ve Değerlendirme Birliği(National Evaluation and Accreditation Agency at the Council of Ministers- NEAA)	Bulgaristan	Program değerlendirme Kurumsal değerlendirme Kurumsal akreditasyon Program akreditasyonu
Çek Cumhuriyeti Akreditasyon Komisyonu (Accreditation Commicion of the Czech Republic)	Çek Cumhuriyeti	Program akreditasyonu
Danimarka Değerlendirme Enstitüsü ( The Danish Evaluation Institute)	Danimarka	Program değerlendirme Program akreditasyonu
Estonya Yükseköğretim Akreditasyon Merkezi (Estonian Higher Education Accreditation Centre)	Estonya	Program akreditasyonu
Finlandiya Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi (Finnish Higher Education Evaluation Council)	Finlandiya	Program değerlendirme Kurumsal değerlendirme Konu alanı (theme) değerlendirme Kurumsal denetim
Comité nationale d'évalution	Fransa	Kurumsal değerlendirme
Akkreditierungsrat	Almanya	Program akreditasyonu Kurumsal akreditasyon
Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZevA)	Almanya	Konu alanı değerlendirmesi Program değerlendirme
<i>Evaluation Agency of Germany, Baden-Württemberg</i>	Almanya	Konu alanı değerlendirmesi
Macaristan Akreditasyon Komitesi (Hungarian Accreditation Committee)	Macaristan	Program akreditasyonu Kurumsal akreditasyon
Yükseköğretim Konseyi (Higher Education and Training Awards Council – HETAC)	İrlanda	Program değerlendirme Kurumsal değerlendirme Program akreditasyonu Kurumsal akreditasyon Kurumsal denetim
Yükseköğretim Kurumu (Higher Education Authority)	İrlanda	Kurumsal denetim
İrlanda Ulusal Nitelikler Kurumu (National Qualification Authority of Ireland)	İrlanda	Kurumsal denetim

## Çizelge 5'in devamı

Değerlendirmeyi Yapan Kurum Adı	Ülke	Değerlendirme Türü
Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNSVU)	İtalya	Program değerlendirme Kurumsal değerlendirme Kurumsal akreditasyon Kurumsal denetim
Yükseköğretim Kalite Değerlendirme Merkezi (Higher Education Quality Evaluation Centre)	Letonya	Program değerlendirme Kurumsal değerlendirme Program akreditasyonu Kurumsal akreditasyon
Litvanya Yükseköğretimde Kalite Değerlendirme Merkezi (Lithuanian Centre for Quality Assessment in Higher Education)	Litvanya	Program değerlendirme Program akreditasyonu Program kıyaslaması (benchmarking)
Yükseköğretim Teftiş Kurumu (Inspectorate of Higher Education)	Hollanda	Program değerlendirme Konu değerlendirme Konu alanı kıyaslaması Kurumsal kıyaslama Programların kıyaslaması
VSNU Department of Quality Assurance	Hollanda	Konu alanı değerlendirmesi Program değerlendirme Konu alanı kıyaslaması Programların kıyaslaması
Hollanda Mesleki Eğitim Üniversiteleri Birliği (Netherlands Association of Universities of Professional Education (HBO-raad) )	Hollanda	Program değerlendirme Program akreditasyonu Programların kıyaslaması
Network Norway Council	Norveç	Programların akreditasyonu
Devlet Akreditasyon Komisyonu (State Commission for Accreditation)	Polonya	Program değerlendirme Program akreditasyonu
Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Kurumu (National Institute for Accreditation of Teacher Education - INAFOP)	Portekiz	Program akreditasyonu
Akademik Değerlendirme ve Akreditasyon Ulusal Konseyi (National Council for Academic Assessment and Accreditation)	Romanya	Program Akreditasyonu Kurumsal akreditasyon Program denetimi Kurumsal denetim Konu alanı kıyaslaması Programların kıyaslaması
Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya	İspanya	Program değerlendirme Konu alanı(theme) değerlendirme
Ulusal Yükseköğretim Kurumu (National Agency for Higher Education (Högskoleverket)	İsveç	Konu alanı değerlendirmesi Program değerlendirme Konu alanı akreditasyonu Program akreditasyonu Kurumsal denetim
Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansı (The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)	İngiltere	Konu alanı değerlendirmesi Program değerlendirme Kurumsal denetim

Kaynak: Danish Evaluation Institute, *Quality Procedures in European Higher Education* an ENQA survey'den yararlanılmıştır.

Çizelge 5'te de görülebileceği gibi Avrupa'da kalite güvencesi ajansları farklı değerlendirme türleri kullanmaktadırlar.

Çizelge 6'da Ortak Kalite Girişimi içerisinde yer alan 12 Avrupa ülkesindeki (Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, Norveç) akreditasyon kurumlarının isimleri verilmiştir.

**Çizelge 6. JQI Ülkelerinde Yükseköğretimin Akreditasyonundan Sorumlu Kurumlar**

Ülke	Akreditasyon Kurumu
Almanya	Akkreditierungsrat AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen) ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut) ZEVA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover)
Avusturya	AAC (Austrian Accreditation Council) FHÖ (Fachhochschule Council Austria)
Belçika	N(V)AO (Netherlands/Flemish Accreditation Organization) VLHORA (Vlaamse Hogescholenraad)
Danimarka	EVA (Danish Evaluation Institute)
Hollanda	NAO (Netherlands Accreditation Organization)
İngiltere	QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education)
İrlanda	HETAC (Higher Education and Training Award Council -HETAC)
İspanya	Aneca (National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain)
İsveç	Högskoleverket (National Agency for Higher Education)
İsviçre	OAQ (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen)
İtalya	CNSVU (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario)
Norveç	Nokut (National Agency for Quality Assurance in Education)

Araştırmada JQI içerisindeki 12 Avrupa ülkesindeki akreditasyon uygulamaları, akreditasyonun amacı, süresi, işleyişi ve zorunlu olma durumları açısından değerlendirilmiştir. İngiltere, yükseköğretimde standartlar ve akreditasyon süreçleri bakımından daha deneyimli bir ülke olmasından dolayı yükseköğretimin akreditasyonu süreçleri bakımından ayrıca incelenmiştir.

Çizelge 7'de Avrupa ülkelerinde yükseköğretimde akreditasyonun amacı verilmiştir.

**Çizelge 7. Ortak Kalite Girişimi (JQI) İçerisindeki Avrupa Ülkelerinde Akreditasyonun Amacı**

Ülke	Kurum	Kapsamı	Amacı
Almanya	Akkreditierungsrat	Üniversite ve Üniversite dışı	Akreditasyon kurum ve kuruluşlarını akredite etmek
	AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen)	Üniversite	Program akreditasyonu yapmak
	ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut)		Program akreditasyonu ve yükseköğretim kurumlarının bütün olarak ve akademik birim bazında akreditasyonunu yapmak
	ZEVA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover)	Üniversite	Lisans ve yüksek lisans düzeyinde program akreditasyonu yapmak
Avusturya	AAC (Austrian Accreditation Council)	Üniversite	Özel yükseköğretim kurumları için kurumsal ve program akreditasyonu yapmak. Yeni kurulan kurumların akreditasyonunu ya da akredite edilmiş bir kurumda açılacak yeni derslerin akreditasyonunu yapmak
	FHÖ (Fachhochschule Austria) Council	Üniversite dışı	Avusturya'da yükseköğretim sisteminin dışı değerlendirilmesini yapmak. Avusturya'da <i>Fachhochschule</i> ler 1994'den beri uygulanmaktadır ve pozitif bilim alanlarında uygulamaya dönük çalışmalar yapmak amacıyla kurulmuşlardır. Bu kurumlardaki akreditasyon, programların başlangıç akreditasyonu ve akreditasyonun tekrarı (re-accreditation) ile kurum ve programların değerlendirilmesi şeklindedir. Başlangıç akreditasyonu zorunludur ve <i>Fachhochschule</i> programlarının başlangıcı için zorunludur. Yani akreditasyon onay amacıyla yapılmaktadır.
Belçika (Flaman Bölgesi)	N(V)AO (Netherlands/Flemish Accreditation Organization)		Özel ve devlet bünyesindeki tüm lisans ve yüksek lisans programlarının tanınmasını sağlamak. Akreditasyonda varolan kurumların akreditasyonu ile yeni kurulan programların akreditasyonu birbirinden farklı işlemektedir.
	VLHORA (Vlaamse Hogescholenraad)	Üniversite dışı	VLHORA şu amaçlara hizmet etmektedir: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Eğitim politikalarına ilişkin görüş bildirmek</li> <li>➢ Yükseköğretim kurumları (<i>hogescholen</i>) hakkında bilgi toplamak</li> </ul> VLHORA Flaman yöneticilerine kolej eğitimi, bilimsel araştırma projeleri politikalarına ilişkin görüş bildirir. Ayrıca üniversite düzeyindeki kolejlere danışmanlık hizmeti verir.
Danimarka	EVA (Danish Evaluation Institute)	Üniversite	Danimarka'da ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerindeki kalite güvencesi çalışmalarını yürütmek. EVA birçok dersin ve kurumun akreditasyonunu yapmaktadır. Bazı özel okulların verdikleri derslerin akreditasyonundaki amaç özel okullara devlet desteğinin sağlanabilmesidir.

## Çizelge 7'nin devamı

Ülke	Kurum	Kapsamı	Amacı
Hollanda	NAO (Netherlands Accreditation Organization)		Lisans, yüksek lisans düzeyinde yükseköğretimin tanınırlığını sağlayarak yükseköğretim kurumu ya da programının devlet desteği almasına yardımcı olmak . Varolan programların akreditasyonu ile yeni program akreditasyonu arasında belirgin farklılıklar vardır.
İngiltere	QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education)	Üniversite	Lisans ve lisansüstü düzeyde verilen eğitimlerin tanınmalarını sağlamak.
İrlanda	HETAC (Higher Education and Training Award Council -HETAC)	Üniversite dışı	Program akreditasyonu sırasında geçerliği sağlamak. Program akreditasyonunun amacı, KONSEY tarafından oluşturulan ölçütleri programların ne kadar yerine getirdiklerinin belirlenmesidir.
İspanya	Aneca (National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain)		Lisans ve lisansüstü düzeyde verilen eğitimlerin tanınmalarını sağlamak
İsveç	Högskoleverket (National Agency for Higher Education)	Üniversite	Program akreditasyonu yaparak yükseköğretim kurumlarındaki kaliteyi artırmak
İsviçre	OAQ (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen)		Kurumsal akreditasyon, program akreditasyonu ya da her ikisini yürütmek
İtalya	CNSVU (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario)	Üniversite	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Üniversitelerin öz denetimlerini geliştirmek</li> <li>➢ Programların kalitelerini artıracak ölçülebilir standartlar ortaya koyabilmek</li> <li>➢ Rekabete dayanan üniversite eğitimini daha iyi hale getirebilmek</li> <li>➢ Kurumlar içerisinde kalite geliştirmeye ilişkin tutarlı, devamlı bir süreç işletilebilmek</li> </ul>
Norveç	Nokut (National Agency for Quality Assurance in Education)		Üç farklı kategorideki kurumların akreditasyonunu sağlamak: kolejler, üniversite düzeyindeki enstitüler, üniversiteler. Norveç akreditasyon sistemi kurumsal ve program akreditasyonunun karışımıdır. Kolejler program akreditasyonunun sahip olmak zorundadırlar. Ancak üniversiteler doktora da dahil her düzeyde program akreditasyonu olmadan ders verebilir. Norveç'te akreditasyon devlet okulları için söz konusudur. Devlete bağlı ya da özel statüdeki kurumlar istedikleri takdirde kurumsal akreditasyona başvurup ölçütlere uygunluk açısından değerlendirilebilir. Varolan akreditasyonun kontrolü kurumsal denetim ile yürütülür. Denetimin doğrudan bir akreditasyon fonksiyonu yoktur ancak kurumun iç kalite sistemi yönlendirilip değerlendirilir.

Kaynak: Nauta P.D., Omar P.L., Schade A., Scheele J.P. (2004). *Accreditation Models in Higher Education*.; Finocchietti, C., Capucci, S. (2003). *Accreditation in the Italian University System*; NAO (2003). *Similarities and Differences in Accreditation Looking for a Common Framework*; QAA (2004). *Handbook for Academic Review*'den yararlanılarak hazırlanmıştır.



Avrupa'da yükseköğretimde akreditasyon; devlet desteğinin sağlanması, onay, yükseköğretimde rekabet ortamının gereklerini yerine getirmek gibi farklı amaçlarla yapılmaktadır (Çizelge 7).

Akreditasyon, lisans ve lisansüstü düzeyde yeni açılan programların devlet tarafından onaylanmasını sağlamak ya da varolan programların kalitelerini iyileştirmek amacıyla yapılabilmektedir. Yeni açılan kurum ya da programların akreditasyonu genellikle başlangıç akreditasyonu olarak adlandırılmaktadır. Birçok ülkede başlangıç akreditasyonu ile akreditasyonun tekrarı süreçleri birbirinden farklı işlemektedir (Örn: Avusturya'da FHÖ, Belçika'da N(V)AO, Hollanda'da NAO )

Yükseköğretimde genel olarak kalitenin artırılması amacıyla kurumsal akreditasyon (Örn: Almanya'da ACQUIN) ya da program akreditasyonu (Örn: Almanya'da ZEvA) yapılabilmektedir. Bazı akreditasyon kuruluşları sadece kurumsal akreditasyon yaparken (Örn: Belçika'da VLHORA), bazıları sadece program akreditasyonu yapmakta (Örn: İspanya'da Aneca), bazıları da hem program akreditasyonu hem de kurumsal akreditasyon yapabilmektedirler (Örn: İsviçre'de OAQ, Norveç'te NOKUT).

Çizelge 7'de, akreditasyon kurumlarının amaçları, Çizelge 8'de ise bu kurumların verdikleri akreditasyon kategorileri için geçerlik süreleri gösterilmektedir.

**Çizelge 8. Ortak Kalite Girişimi (JQI) İçerisindeki Avrupa Ülkelerinde Akreditasyonun Süresi**

Ülke	Kurum	Süresi
Almanya	Akkreditierungsrat	Yedi yıl geçerlidir.
	ZEvA)	Ardışık Lisans/ YL programları için maksimum yedi yıl geçerlidir.
	ACQUIN	En fazla yedi yıl geçerlidir. Bu süreden sonra program tekrar akredite edilmek zorundadır.
	AQAS	Ardışık Lisans/ YL programları için yedi yıl geçerlidir. Normal programlar için programın süresine ek olarak iki yıl akreditasyon geçerlidir.
Avusturya	AAC	İlk Aşama: Maksimum beş yıl İlk uzatma: Max. beş yıl İkinci uzatma: Max. on yıl
	FHÖ	Akreditasyon onay süresinden itibaren beş yıl süreyle geçerlidir.
Belçika (Flaman Bölgesi)	N(V)AO	Sekiz yıl geçerlidir.
	VLHORA (Vlaamse Hogescholenraad)	Akreditasyon altı ya da sekiz yıl süreyle geçerli olabilmektedir.
Danimarka	EVA	Beş yıl
Hollanda	NAO	Altı yıl
İngiltere	QAA	Yedi yıl
İrlanda	HETAC	Beş yıl
İspanya	Aneca	Altı yıl geçerlidir.
İsveç	Högskoleverket (National Agency for Higher Education)	Altı yılda bir değerlendirme yapılır.
İsviçre	OAQ	Koşulsuz akreditasyon yedi yıl geçerlidir.
İtalya	CNSVU (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario)	Üç yıl ara ile üniversitelerin değerlendirmesini yapar.
Norveç	Nokut	Akreditasyonun yasal olarak belirlenmiş bir geçerlik süresi yoktur.

Kaynak: Nauta P.D., Omar P.L., Schade A., Scheele J.P. (2004). *Accreditation Models in Higher Education*; Finocchietti, C., Capucci, S. (2003). *Accreditation in the Italian University System*; NAO (2003). *Similarities and Differences in Accreditation Looking for a Common Framework*, QAA (2004). *Handbook for Academic Review*'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Farklı akreditasyon kategorileri için farklı geçerlik süreleri söz konusudur. Avrupa ülkelerinde akreditasyonun geçerlik süresi beş yıl ile on yıl arasında değişmektedir (Çizelge 8). Avrupa’da akreditasyon kuruluşlarının akreditasyonda genellikle yasal olarak belirlenmiş bir geçerlik süresi söz konusu iken; Norveç akreditasyon kuruluşu NOKUT gibi bazı kuruluşlarda akreditasyonun ihtiyaç durumunda yapıldığı ve yasal bir sürenin belirtilmediği görülmüştür.

Akreditasyonun amacı ve süresi açısından incelenen kurumlardaki akreditasyon süreçleri de birbirinden farklı işlemektedir. Çizelge 9’da akreditasyona başvuran yükseköğretim kurumlarının nasıl bir akreditasyon sürecinden geçtikleri genel olarak verilmiştir.

### Çizelge 9. Ortak Kalite Girişimi (JQI) İçerisindeki Avrupa Ülkelerinde Akreditasyonun İşleyişi

Ülke	Kurum	Akreditasyonun İşleyişi
Almanya	Akkreditierungsrat	ACRE'ye başvuran yükseköğretim kurumları iki aşamalı bir akreditasyon sürecinden geçer: öz-değerlendirme ve ACRE tarafından değerlendirme. Derstlerin akreditasyonu ise ACRE tarafından üç aşamada gerçekleştirilir: öz-değerlendirme, uzman değerlendirmesi, ACRE akreditasyon komisyonunun değerlendirmesi.
	ZEvA	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yükseköğretim kurumu ZEvA'ya başvurur.</li> <li>➤ ZEvA meslektaş grubu oluşturur.</li> <li>➤ ZEvA alan ziyareti düzenler.</li> <li>➤ Meslektaş grubu programın kalitesine ilişkin görüşlerini ZEvA'ya rapor eder.</li> <li>➤ ZEvA akreditasyona karar verir.</li> <li>➤ ZEvA Akreditasyon Konseyine rapor verir.</li> <li>➤ Akreditasyon Konseyi ve ZEvA sonuçları yayımlar.</li> </ul>
	ACQUIN	<p>Fakülte, ACQUIN tarafından hazırlanan yönergeye göre öz-değerlendirme yapar. Öz-değerlendirme raporu programların yapısı, genel özellikleri, içeriği ve kalite standartları hakkında bilgi vermelidir. Ayrıca çalışanlar ve olanaklara ilişkin bilgiler, finansal ayrıntılar, sınav düzenlemeleri diğer yükseköğretim kurumları ile işbirlikleri gibi bilgilere de yer vermelidir. Öz-değerlendirme raporunun hazırlanması sırasında kurum ne zaman ihtiyaç duyarsa ACQUIN'a danışabilir.</p> <p>Öz-değerlendirme raporunun hazırlanıp ACQUIN ofisine tesliminden sonra rapor, incelemeleri için ACQUIN tarafından görevlendirilen meslektaş grubuna verilir. Başvuru sahibi meslektaş grubunun oluşturulmasına ilişkin bilgilendirilir. Oluşturulan bu meslektaş grubu delilleri gözden geçirir, alan ziyareti yapar, öğrencilerle ve çalışanlarla görüşme yapar. Sonunda ekip öğretim, araştırma, çalışma, sınav koşulları ve organizasyon, kalite yönetimi hakkında bir değerlendirme raporu hazırlar. Hazırlanan bu rapor başvuran kuruma kanıt niteliğinde gönderilir.</p> <p>Meslektaş raporu ve eğer varsa kurum beyanati sorumlu uzman grubuna verilir. Akreditasyon komitesi meslektaş raporunu ve akreditasyon alması durumunda kalite etiketi (quality label) verilir ve sonuç yayımlanır. ACQUIN Akreditasyon Konseyini bilgilendirir.</p>
	AQAS	<p>Üniversite/ bölüm AQAS ile iletişime geçer akreditasyonu yapılacak olan program ile ilişkili ilk dokümanları sunar. Bu aşamada merkez büro ücretsiz danışma yapar.</p> <p><b>Başvuru ve Sözleşme:</b></p> <p>Üniversite yönetimi ve bölüm ajans seçimi konusunda hemfikir olurlar. Üniversite AQAS'dan akreditasyon sürecine başladığına dair bir onay mektubu alır. Anlaşma çerçevesi AQAS tarafından oluşturulur ve üniversite yönetimi ve dekan zaman ve masraflara ilişkin süreçleri düzenler.</p> <p>Bölüm yaklaşık 30 sayfadan oluşan ve programın felsefesi, amaçları, programı, ders tanımları, sınav ve yönetmeliklerini içeren akreditasyon başvurusunu üniversite yönetimi kanalıyla AQAS'a iletir. Akreditasyon süreci tam başvurunun ajansa ulaşması ile olur.</p> <p>AQAS merkez bürosu başvuruyu ön incelemeye alır ve üniversite/ bölüme sonraki aşamalar hakkında öneride bulunur. Merkez büro başvuruyu yeterlikleri konusunda inceler ve gerek duyarsa ek bilgiler ister.</p> <p><b>Başvurunun kontrolü ve gözden geçirme takımına atama:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ AQAS programın akreditasyon başvurusu sırasında verdiği bilgilere dayanarak başlangıç durumuna ilişkin bir rapor hazırlar. Bu rapor başvuru formları ile birlikte Akreditasyon Komisyonuna sunulur.</li> <li>➤ Akreditasyon Komisyonu başvuruyu değerlendirir ve gözden geçirecek ekibe karar verir.</li> <li>➤ AQAS üniversiteyi başvuruyu gözden geçirecek ekip ve teftiş tarihi hakkında bilgilendirir</li> </ul> <p>Gözden geçirme ekibi başvuruyu inceler ve AQAS'a bir yazılı rapor verir. Bu rapor da bilgilendirmek amacıyla üniversiteye gönderilir.</p> <p><b>Bölüm/ Üniversiteye Teftiş Ziyareti</b></p> <p>Teftiş ziyareti yapacak uzmanların ön görüşmesi ile başlar ve daha sonra üniversite yönetimi, dekan, öğretim elemanları ve öğrencilerle görüşmelerle devam eder. Gözlem ekibi son olarak kendi arasında toplanır ve programın koşullu akreditasyonu, akreditasyonu ya da akreditasyonunun reddine karar verir.</p> <p><b>Sürecin tamamlanması</b></p> <p>Gözden geçiren ekibin programın akreditasyonuna ilişkin önerisinin de olduğu yazılı raporu Akreditasyon Komisyonuna verilir. Komisyon öneriyi, raporu gözden geçirir ve programın akreditasyonuna ilişkin bir sonuca varır.</p> <p>AQAS yönetim kurulu üniversiteyi akreditasyon kararına ilişkin bilgilendirir. Sonucu yayımlar ve Alman Akreditasyon Konseyini (Akkreditierungsrat) bilgilendirilir.</p> <p>Program akreditasyonu ve Koşullu Program Akreditasyonu sonunda Kalite teminatı (Siegel des Akkreditierungsrates) AQAS tarafından verilir.</p>

## Çizelge 9'un devamı

Ülke	Kurum	Akreditasyonun İşleyişi
Avusturya	AAC	<p><b>Hazırlık Aşaması:</b> 1. Görüşme 2. Proje sunumu</p> <p><b>Akreditasyon süreci:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ölçütlerin karşılandığını gösteren başvuru mektubu</li> <li>2. AAC tarafından başvurunun kontrol edilmesi</li> <li>3. Bir uzman grubu ile alan ziyareti</li> <li>4. Uzmanların raporunun AAC'ye gönderilmesi</li> <li>5. Raporun görüş için kuruma gönderilmesi</li> <li>6. Konsey kararı</li> <li>7. Kararın eğitim bakanlığı tarafından onaylanması</li> </ol>
	FHÖ	<p><b>Yeni Programlar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Başlangıç akreditasyonu için başvuru akreditasyon yönergesine göre FH konseyine yapılır.</li> <li>➤ Başvurular FH Konseyi üyeleri tarafından değerlendirilir.</li> <li>➤ Eğer FH konseyinde yeterli uzman yoksa yazılı uzman görüşü alınır.</li> <li>➤ Başvurular FH Konseyinin genel kurulunda incelenir.</li> <li>➤ Akreditasyon kararı olumlu ya da olumsuz olarak sonuçlanır. Burada kurul program kalitesinin artırılması için belli önlemlerin alınması kararını da alabilir.</li> <li>➤ Eğer yasal ön koşullar yerine getirildiyse program beş yılı aşmayacak bir süre için akredite edilir.</li> </ul> <p><b>Varolan Programlar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Programın onay süresinin bitmesine bir yıl kala FH konseyi tarafından hazırlanan değerlendirme yönergesine göre bir değerlendirme yapılır.</li> <li>➤ Tekrar akredite edilme başvurusu en geç akreditasyon süresine altı ay kala yapılmalıdır.</li> <li>➤ Her bir tekrar akreditasyon yeni bir başvuru ve değerlendirme raporunu gerektirir.</li> <li>➤ Değerlendirme raporu kurum beyanatı ile birlikte FH Konseyine verilir.</li> <li>➤ Değerlendirme komitesinin toplantısında gelişmeye ihtiyaç duyan noktalar ve güçlü yönler tartışılır.</li> <li>➤ Genel kurulda FH Konseyi gözde geçirme komitesinin değerlendirme raporunun kabul edilip edilemeyeceğine karar verir.</li> <li>➤ FH Konseyi FH kurumunu kalitenin artırılması için nelerin yapılması ve ne eksikliklerin olduğu konusunda uyarır.</li> <li>➤ FH Konseyi gelişmenin sağlanabilmesi için ne zamana kadar nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda uyarılır. FH konseyi değerlendirme sonuçlarının uygulanabilmesi için bu planı kabul etmek zorundadır.</li> </ul> <p>Tekrar akreditasyon başvurusunda FH kurumunu önceki değerlendirme sonucuna göre neler yapıldığını açıkça belirtmelidir.</p> <p>Değerlendirme sonuçları FH konseyi web sayfasında yayımlanır.</p>
Belçika (Flaman Bölgesi)	N(V)AO	<p><b>Varolan programlar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kurum akreditasyon için Akreditasyon Ajansına başvurur.</li> <li>➤ Kurum dış değerlendirmeyi yapacak olan Kalite Ajansını " seçer.</li> <li>➤ Öz-değerlendirme ve öz-değerlendirme raporunun hazırlanmasından kurum sorumludur.</li> <li>➤ Kalite ajansı alan ziyareti yapacak dış uzman komitesini oluşturur.</li> <li>➤ Dış uzman komitesi bir rapor yazar ve bu raporu Kalite Ajansı onaylar, yayımlar ve kuruma bir kopyasını gönderir.</li> <li>➤ Kurum bu raporu Akreditasyon Ajansına iletir.</li> <li>➤ Akreditasyon Ajansı raporu onaylar</li> <li>➤ Eğer bu onay olumluysa Akreditasyon Ajansı komitenin değerlendirmesini kabul eder ve program akredite edilmiş olur.</li> </ul> <p>Sonuç onaylanır ve yayımlanır.</p> <p><b>Yeni programlar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kurum Lisans alabilmek için Akreditasyon Ajansına başvurur.</li> <li>➤ Kurum Akreditasyon Ajansının istediği formatta bilgi dosyasını oluşturur.</li> <li>➤ Değerlendirmeyi Akreditasyon Ajansının kendisi ya da ayarlayacağı dış değerlendirici yapabilir.</li> <li>➤ Kurumun bilgi dosyası test edilir ve onaylanır (verification and validation).</li> <li>➤ Eğer sonuç olumlu ise Akreditasyon Ajansı yeni program akreditasyonu için destekler (grants accreditation)</li> </ul> <p>Sonuçlar yayımlanır</p>

## Çizelge 9'un devamı

Ülke	Kurum	Akreditasyonun İşleyişi
Belçika (Flaman Bölgesi)	(Flaman Dış Değerlendirme Kurumları)  VLHORA (Vlaamse Hogescholenraad)  VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad)	Belçika'da NVAO (Netherlands- Vlaamse Acreditatie Organisatie) Flaman bölgesindeki akreditasyondan sorumlu kurumdur. NVAO akreditasyonun şu altı konu başlığı altında yürütmektedir: eğitimin amacı, program, çalışanlar, eğitim ortamı, iç kalite kontrol sistemi ve ürünler. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yükseköğretim kurumu akreditasyon için 18 ay önceden NVAO'ya başvurur.</li> <li>➤ Akreditasyona başvuran kurum kuruma ilişkin en az bir dış değerlendirme raporunu da (visitatierapport) başvurusuna eklemelidir.</li> <li>➤ Her lisans ve yüksek lisans programı ayrı ayrı akredite edilmek zorundadır.</li> <li>➤ Visitatierapport'da ziyaret ekibi tarafından yapılan bir sonuç değerlendirmesi yer alır.</li> <li>➤ Ziyaret ekibinin konu alanına ilişkin temel alanlarda olumsuz görüş bildirmesi durumunda sorunlu alanlarda akreditasyon yapılmaz.</li> </ul> <p>Belçika Flaman bölgesinde akreditasyon asıl olarak NVAO tarafından yürütülmekle birlikte programların dış değerlendirmesini Flaman Üniversite Konseyi (VLHORA) ve Flaman Üniversitelerarası Konseyi (VLIR) yürütür. VLHORA ve VLIR tarafından yürütülecek dış değerlendirilmenin esaslarını NVAO belirler.</p>
Danimarka	EVA	EVA değerlendirme sürecini planlayıp programı değerlendiriyor. Ancak akreditasyon kararını eğitim bakanlığı veriyor. Burada kurumların öncelikle kendi iç kalite kontrol mekanizmalarını oluşturmaları beklenir.
Hollanda	NAO (Netherlands Accreditation Organization)	Varolan Programlar: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yükseköğretim kurumu akreditasyon için NAO ya başvurur.</li> <li>➤ Kurum dış değerlendirmeyi yürütecek bir kalite güvencesi ajansı bulur.</li> <li>➤ Kurum öz-değerlendirme yapar ve öz-değerlendirme raporunu hazırlar</li> <li>➤ Kalite güvencesi ajansı, kurumu ziyaret edecek dış değerlendiriciler komitesini oluşturur</li> <li>➤ Dış değerlendiriciler bir rapor hazırlar ve kalite güvencesi ajansı bu raporu kuruma gönderir.</li> <li>➤ Bu raporu kurum NAO ya gönderir.</li> <li>➤ NAO raporu inceler ve onaylar</li> <li>➤ Eğer bu onay yeterli düzeyde ise NAO son değerlendirmeyi kabul eder ve akreditasyon kararı alır.</li> <li>➤ Sonuç yayımlanır.</li> </ul> <p>Yeni programlar:  <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kurum NAO'ya lisans alabilmek için başvurur.</li> <li>➤ Kurum NAO kuralları çerçevesinde bir bilgi dosyası oluşturur.</li> <li>➤ Eğer ihtiyaç duyulursa NAO dış değerlendirme yapar.</li> <li>➤ Rapor onaylanır</li> <li>➤ Eğer bu onay tatmin ediciyse NAO yeni programı akredite eder.</li> <li>➤ Sonuçlar yayımlanır.</li> </ul> <p>Varolan programların dış değerlendirmesi NAO değil, kalite güvencesi kuruluşları tarafından yapılır. Yeni programların dış değerlendirilmesi ise NAO tarafından yürütülür.</p> </p>
İngiltere	QAA	QAA program belirteçleri ve konu alanı kıyaslama ölçütlerini dikkate alır. QA'nın işleyişinde meslektaş değerlendirmelerinin önemi büyüktür.
İrlanda	HETAC	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Programın kuruluşu başvurusu</li> <li>➤ Uzman ve panele katılacaklara ilişkin önerilerin alınması</li> <li>➤ Panele katılacak uzmanların onayı</li> <li>➤ Başvuru dökümanları üzerinden ilk değerlendirmenin yapılması</li> <li>➤ Alan ziyareti</li> <li>➤ Panel raporunun genel çerçevesinin belirlenmesi</li> <li>➤ Panel yapılarak panel raporuna ilişkin görüş birliği oluşturma</li> <li>➤ Rapor hakkında programla görüşüp görüş birliği yapma</li> <li>➤ Sonuç raporu</li> <li>➤ Program onay komitesine (Programme Validation Committee) raporun sunumu</li> </ul>

## Çizelge 9'un devamı

Ülke	Kurum	Akreditasyonun İşleyişi
İspanya	Aneca	Akreditasyon, önceden belirlenmiş standartlara dayalı olarak bir dış denetim panelinin düzenlenmesi ile yapılır.
İsveç	Högskoleverket (National Agency for Higher Education)	Öncelikle Högskoleverketaltı yıllık sürelerle değerlendirilecek kurumları, programları ve dış değerlendirmecileri belirler. Daha sonra değerlendirmesi yapılan kurum ya da programlar öz-değerlendirme raporlarını hazırlarlar ve dış değerlendiriciler bu raporları değerlendirir. Raporlarda kurumun güçlü zayıf noktaları, gelişim stratejileri de yer alır. Bu rapor sonrasındaki alan ziyaretinin ardından akreditasyon kararı verilir.
İsviçre	OAQ	Akreditasyon süreci şu üç aşamayı içerir: 1. Aşama: Öz-değerlendirme: Akreditasyona başvuran birim OAQ tarafından hazırlanan kapsamlı yönerge yardımı ile öz-değerlendirme yapar. Burada sorumluluk bölümündür. Sonuçlar OAQ'ya ulaştırılır ve bu rapor bağımsız uzmanlara (meslektaş gözden geçirmesi- peer review) temel kaynak oluşturur. 2. Aşama: Bağımsız uzmanlarca dış değerlendirme: dış değerlendiriciler (meslektaş değerlendirmesi) (üç – beş kişiden oluşur) öz-değerlendirme raporunu esas alırlar. Alan ziyareti genellikle iki gün sürer. Uzman grubu tarafından hazırlanan sonuç raporunda hangi standartların uygulandığı ve hangi alanların akredite edildiği açıkça belirtilir. Rapor akreditasyon ve kalite geliştirmeye ilişkin önerilerle sonlandırılır. 3. Aşama: İsviçre üniversite Konferansı ( <i>Swiss University Conference</i> ) tarafından akreditasyon kararı verilir.
İtalya	CNSVU (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario)	CNSVU eğitim bakanlığı içerisinde özerk bir yapıda kurulmuş bir birimdir. CNSVU tüm üniversitelerin değerlendirilmesi amacıyla ölçütler geliştirir. Ayrıca yeni kurulacak devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler için teknik değerlendirme yapar. CNSVU kurumsal akreditasyon yapmaktadır ve şu boyutları açısından üniversiteler değerlendirilmektedir: > Amaçlar, ihtiyaçlar > Öğrenme, öğretim, değerlendirme > Kaynaklar, olanaklar > Değerlendirme, izleme, düzeltme İtalyan üniversitelerinin her birinde Nucleo di Valutazione (NdV, Evaluation Committee) oluşturulmaktadır. Bu komiteler hem dış değerlendirici rolü oynamakta hem de CNSVU tarafından belirlenen ölçütlere göre iç değerlendirme yapmaktadırlar. CNSVU, akreditasyondan çok yükseköğretimde kalite iyileştirmeye yönelik bir kurum niteliğindedir.
Norveç	Nokut	<b>Varolan (Daha önce akredite edilmiş) programlar (akreditasyon kontrolü):</b> Tüm kurumlar sistematik olarak ve sırayla kurumsal denetim, kalite mekanizmalarının değerlendirilmesi ve gerçek durumun portfolyo hazırlanarak ortaya konulduğu bir süreçle izlenirler. Kurumsal denetimler sonunda akreditasyon kararı ortaya konulmadığı için formal olmayan akreditasyon süreçleridir. Ancak akreditasyon kontrolüne doğrudan etkileri olduğu için bu süreçte büyük önemleri vardır. Kurumun düşük kalite göstergesine sahip olması durumunda tesadüfi örnekleme ile seçilen bir program konu alanı incelemesine tabi tutulur. Ve değerlendirme sonunda akreditasyona son verilebilir (Bu süreç tüm kuruma da uygulanabilir). Panel değerlendirme sonuçları yayımlanır. Kurul uzman görüşlerine dayanarak akreditasyon kararını verir. <b>Yeni programların akreditasyonu:</b> Kurumsal akreditasyon almak isteyen kurum istenen dosyaları NOKUT'a verir. Değerlendirme için görevlendirilmiş uzmanlar değerlendirir. Doküman incelemesinden sonra alan ziyareti yapılır. Panel sonuçları yayımlanır. Kurul akreditasyon kararını verir. Kurum program akreditasyonu da isteyebilir. Burada süreç kurumsal akreditasyon gibidir fakat daha kısıtlıdır ve bazen alan ziyareti yapılmaz.

Kaynak: Nauta P.D., Omar P.L., Schade A., Scheele J.P. (2004). *Accreditation Models in Higher Education*; Finocchietti, C., Capucci, S. (2003). *Accreditation in the Italian University System*; NAO (2003). *Similarities and Differences in Accreditation Looking for a Common Framework*; QAA (2004). *Handbook for Academic Review*'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Akreditasyonun işleyişi ilk defa akredite edilecek kurum ya da programlar ile tekrar akreditasyonda farklılaşmaktadır (Çizelge 9). Ancak akreditasyonda genel olarak şu süreçlerin işletildiği görülmektedir: Akredite edilecek kurum ya da program tarafından hazırlanan öz-değerlendirme, öz-değerlendirme sonucunun akreditasyon kuruluşu tarafından değerlendirilmesi, değerlendirme raporunun hazırlanması, akreditasyon ziyareti ve akreditasyon kararının verilmesi.

Akreditasyonun amacı, süresi, işleyişi açısından incelenen Avrupa ülkelerinde, akreditasyonun yükseköğretim kurumları için zorunlu olma durumu da Çizelge 10'da ele alınmıştır.



**Çizelge 10. Ortak Kalite Girişimi (JQI) İçerisindeki Avrupa Ülkelerinde Akreditasyon Zorunlu mu?**

Ülke	Kurum	Zorunluluk Durumu
Almanya	Akkreditierungsrat	1998'de lisans ve yüksek lisans programlarının akreditasyonuna ilişkin alınan karara göre, akreditasyon lisans yüksek lisans mekanizması içinde zorunlu değildir. Ancak Alman eyaletlerinde (Länder) verilen eğitimin yurtdışında tanınması açısından akreditasyon önemli bir süreçtir.
	ZEVA)	Akreditasyon lisans, yüksek lisans programları ve yeni oluşturulan programlar için zorunludur.
	ACQUIN	Almanya'da yükseköğretim programlarının yasal izin alabilmesi için eyaletler (Länder) tarafından akredite edilmesi gerekmektedir.
	AQAS	Akreditasyon lisans ve yüksek lisans programları için zorunludur.
Avusturya	AAC	Özel yükseköğretim kurumları için akreditasyon zorunludur.
	FHÖ	Akreditasyon zorunludur. Akreditasyon sonucu onay ya da red şeklinde olmaktadır. Yani akreditasyon burada onayla aynı anlama gelmektedir.
Belçika (Flaman Bölgesi)	N(V)AO	Akreditasyon tüm devlet desteği alan yükseköğretim kurumları için zorunludur. Devlet yükseköğretim kurumlarının akredite edilmesi ile: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Devlet desteği verilir.</li> <li>➢ Diplomalar tanınır.</li> </ul> Öğrenciler devlet kurumlarından burs alabilirler.
	VLHORA (Vlaamse Hogescholenraad)	
Danimarka	EVA	Üniversitelerin değerlendirilmeleri zorunludur. Ancak EVA akreditasyonu 2004'den beri yürütmektedir. Akreditasyon programının talebi ile yürütülmektedir.
Hollanda	NAO	Akreditasyon, Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından tanınan tüm devlet yükseköğretim kurumları için zorunludur. Devlet yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu ile: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Devlet desteği verilir.</li> <li>➢ Diplomalar tanınır.</li> </ul> Öğrenciler devlet kurumlarından burs alabilirler.
İngiltere	QAA	Akreditasyon zorunludur.

## Çizelge 10'un devamı

Ülke	Kuruluş	Zorunluluk Durumu
İrlanda	HETAC	Akreditasyon zorunludur. Komitenin akreditasyon kararı konsey için öneri niteliği taşır. Komite programın akreditasyonunun onayı ya da reddine ilişkin kararı verir. Komite Konseye görüşlerini bildirir. Son kararı Konsey verir.
İspanya	Aneca	Akreditasyon zorunludur. Başlangıç akreditasyonunu alamayan kurumlar eksikliklerini telafi edip akreditasyonu almak zorundadırlar, aksi taktirde program geri çekilebilir.
İsveç	Högskoleverket (National Agency for Higher Education)	Akreditasyon zorunludur.
İsviçre	OAQ	Akreditasyon gönüllük esasına dayanır. Eğer akreditasyon kararı pozitifse, kuruma standartları karşıladığını gösterir bir sertifika verilir. Eğer koşullu akreditasyon verilmişse, OAQ belli bir süre sonra koşulların yerine getirilip getirilmediğini kontrol eder. Eğer reddedilirse, sonraki iki yıl içinde akreditasyon başvurusu kabul edilmez.  Akreditasyonla ilgili tüm sonuçlar yayımlanır. Akreditasyonla maddi destek arasında doğrudan bir ilişki yoktur.
İtalya	CNSVU (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario)	Başlangıç akreditasyonu yani yeni kurulan üniversite/programların akreditasyonu zorunludur. Ancak eski üniversiteler gönüllü olarak CNSVU'ya başvurup akredite olmak isteyebilirler.
Norveç	Nokut	Tüm yükseköğretim kurumları ulusal kredi ve derece sisteminin bir parçası olabilmek için akredite edilmek zorundadırlar. Akreditasyon kurumun maddi olarak devlet desteği almasını garantilemez ancak bunun için ön koşuldur.

Kaynak: Nauta P.D., Omar P.L., Schade A., Scheele J.P. (2004). *Accreditation Models in Higher Education*; Finocchietti, C., Capucci, S. (2003). *Accreditation in the Italian University System*; NAO (2003). *Similarities and Differences in Accreditation Looking for a Common Framework*; QAA (2004). *Handbook for Academic Review*'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Almanya, İngiltere, İrlanda, İspanya ve İsveç'te yükseköğretimde akreditasyon zorunludur. Avusturya örneğinde olduğu gibi bazı ülkelerde ise akreditasyon özel eğitim kurumları için zorunluyken devlete bağlı yükseköğretim kurumlarında sadece başlangıç akreditasyonu zorunludur. İsviçre gibi bazı ülkelerde ise akreditasyon tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır (Çizelge 10)

Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının yasallığının sağlanabilmesi amacıyla da kullanılabilir ve bu durumda akreditasyon zorunlu olmaktadır. Bazı akreditasyon ajansları (Örn: Avusturya'da AAC) tarafından akredite edilmek, özel üniversitelerin devlet tarafından tanınmasını sağlarken; bazı ajansların (Örn: Almanya'da AQAS, İngiltere'de QAA) akreditasyonu tüm yükseköğretim kurumlarının tanınması amacıyla yapılmakta ve lisans ve yüksek lisans düzeyinde zorunlu olmaktadır.

Avrupa'da kalite güvencesi konusunda işbirliğinin artırılması amacıyla 2000 yılında Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Ağı oluşturulmuştur<sup>1</sup>. Bu ağ 2004'de Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA)'ne dönüştürülmüştür. ENQA, farklı Avrupa ülkelerindeki yükseköğretimde akreditasyon ajanslarının kalitesini garanti altına almak ve Avrupa genelinde yükseköğretimde kalite konusunda birlik oluşturabilmek amacıyla oluşturulmuş bir üst kuruluştur.

ENQA içerisinde iki tür üyelik söz konusudur: tam üyelik ve aday üyelik. Tam üyelik, "Avrupa Yükseköğretim Alanı" (AYA) içerisindeki kalite güvencesi ajanslarının ENQA standartlarını yerine getirmiş ve en az iki yıldır uyguluyor olmaları durumunda verilir. Aday üyelik ise, AYA içerisindeki ülkelerin kalite güvencesi ajanslarının tam üyelik için yeterli tüm standartları yerine getirmediği ancak iki yıl içerisinde üyelik ölçütlerinin karşılanacağı garantisinin verilmesi durumunda gerçekleşebilmektedir. Ayrıca ENQA üyeliği için başvuramayan kurumlar yardımcı<sup>2</sup> ya da bağlı<sup>3</sup> üyelikler için

<sup>1</sup> bkz: <http://www.enqa.eu/history.lasso>

<sup>2</sup> Associate membership

<sup>3</sup> Affiliate membership

başvurabilirler. YÖK içerisinde oluşturulmuş YÖDEK de 5 Haziran 2007 tarihinde bağlı üyeliğe kabul edilmiştir. Yardımcı ve bağlı üyeler ENQA yönetiminde oy hakkına sahip olamazlar.

ENQA genel kurul, yönetim kurulu ve sekreteryaya olmak üzere üç alt birimden oluşmaktadır.

### 3.1.2. İngiltere’de Yükseköğretimde Akreditasyon

İngiltere’de yükseköğretimde bağımsız bir kalite güvencesi sistemi vardır. Kalite güvencesi sistemi devlet denetimi ile özel kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu sistem karmaşık olmakla birlikte etkili bir kalite güvence sistemidir. İngiltere’deki akreditasyon sistemi yükseköğretim kurumlarının “program belirteçleri”<sup>1</sup> ve bölüm amaçları konusunda daha açık ve net olmalarını sağlamaktadır.

Son yıllarda İngiltere’de yükseköğretimde amaçtan çok öğrenme ürünleri yaklaşımı benimsenmektedir (Armstrong, 2000). İngiltere’de son yıllarda performans göstergeleri de ürün değerlendirmede kullanılan bir yol olmuştur (HEFCE, 2000). Performans göstergeleri yükseköğretime başlayan/ bitiren öğrenci sayıları, yükseköğretime devam/ ayrılma oranları, yükseköğretimden ayrılanların istihdam yerleri, yükseköğretimin finansmanı ve yükseköğretimin planlanmasına ilişkin göstergelerdir ve 1999’dan beri İngiltere’de yükseköğretimde performans göstergeleri yayımlanmaktadır (HEFCE, 2005).

İngiltere’de Yükseköğretimin Finansmanı Konseyi (HEFCE) 1992 yasası ile kurulmuştur. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansı (QAA) da 1997’den itibaren HEFCE ile işbirliği yapmaktadır. İngiltere’de üniversiteler verdikleri derecelerin kalitesi ve akademik standartlarından sorumludurlar. QAA ise üniversitelerin bu sorumluluklarını ne kadar iyi yerine getirdiğini denetlemekle sorumludur (QAA, 2005). İngiltere’de yükseköğretimin daha sistemli ve planlı bir hale getirilmek istenmesi kalite süreçlerine daha fazla önem verilmesini sağlamıştır. Yine yükseköğretimde araştırma kadar eğitim

---

<sup>1</sup> Program specifications

öğretim süreçlerinin değerlendirilmesine olan ihtiyaç da buradaki önemli etkenlerden biridir. Yükseköğretimde kalitenin sağlanması amacıyla şu dört kalite ilkesi uygulanmaktadır: *üniversite otonomisi, toplam değerlendirme yerine biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin uygulanması, sayısal göstergelerden çok nitel çalışmalara yer verilmesi*, üniversitelerin mezun sayılarından çok *mezunların niteliklerine* yani süreçte neler kazanıldığına önem verilmesi.

QAA'nın amacı yükseköğretimde kalitenin artırılması ve bunun için yükseköğretimde öğrenci, öğretim elemanı ve kurumun ihtiyaçları ve gelişmelere ilişkin halkı bilgilendirmektir (Anderson, Johnson, Milligan, 2000, s. 49). QAA kurumsal denetim yapar ve sonuçları yayımlar ve QAA temel olarak şu görevleri yerine getirir;

- Nitelikler çerçevesinin geliştirilmesi,
- Konu alanı standartları ve kıyaslama ölçütlerinin belirlenmesi,
- Dış denetçilerin görevlerinin kapsamının belirlenmesi ve
- Uygulama yönergelerinin geliştirilmesi

QAA'nın misyonu yükseköğretimin standartları ve kalitesine ilişkin toplumda güven oluşturmaktır. Yükseköğretim düzeyinde derslerin tanınmasına ilişkin sürecin nasıl olacağını da belirleyerek üniversitelere verilecek destek konusunda hükümete görüş bildirir. Bu bağlamda QAA'nın temel görevleri şunlardır:

- Sürekli kalite gelişiminin sağlanması ve devamı için yükseköğretim kurumları ile işbirliği yapmak.
- Yükseköğretimin kalitesi ve standartlarına ilişkin öğrenci, çalışanlar ve diğer ilgilileri doğru ve açık bir şekilde bilgilendirmek.
- Nitelikler çerçevesinin geliştirilmesi ve düzenlenmesi için yükseköğretim kurumları ile çalışmak.
- Konu alanı standartları ve kıyaslama ölçütlerine ilişkin danışmanlık yapmak.

- Uygulama yönergelerinin oluşturmak ve iyi örnekleri yayımlamak.
- Programları gözden geçirmek, kurumsal ve program düzeyinde performans denetimlerini yapmak.

Bu görevler çerçevesinde QAA şu dört temel etkinliği gerçekleştirmektedir:

- Kurumsal denetimler yaparak kurumun uluslararası kalite güvencesi sistemlerine uygunluğunu değerlendirmek.
- Beş yıllık sürelerle konu alanları ya da bölümlerin öğretim süreçlerini değerlendirmek.
- Her bir konu alanı için kıyaslama ölçütleri standartları geliştirmek ve işverenleri mezunların nitelikleri hakkında bilgilendirmek.
- Ulusal nitelikler çerçevesini denetlemek.

QAA “kurumsal kalite denetimi” ve “program akreditasyonu” yapmaktadır. Kalite güvencesini sağlamada yararlanılan bu iki sürecin kısaca açıklanmasında yarar vardır.

**Kurumsal kalite denetimi:** Kurumsal kalite denetiminin amacı, kurumun geleceğini güvence altına almak için gelişmeye açık olası alanların belirlenmesi ve kalitenin güvence altına alınmasıdır. QAA’da denetim şu dört konu üzerinde odaklanmaktadır: kurumun kalite stratejisi, öğrenme altyapısı, akademik standartlar ve iletişim. “Kurumun kalite stratejisi” içerisinde kurumun stratejik planlama ve gözden geçirme süreci, karar verme süreci, programların işleyişi ve gözden geçirilmesi sürecindeki düzenlemeler, öğretim ve araştırma süreçlerine ilişkin kalite stratejileri, kalite geliştirme ve iyi örneklerin yayımlanması ele alınır.

“Öğrenme altyapısı” akademik personel ve bu personelin süreç içerisindeki eğitimleri, ödül ve destekleri ayrıca öğrenci desteği ve rehberliği incelenir.

“Akademik standartlar” akademik standartların belirlenmesi, bu süreçte dış denetçilerin rolü, standartların uygulanmasındaki diğer araçlar ve lisansüstü eğitim sürecindeki standartlar üzerine yoğunlaşır.

“İç dış iletişim” içerisinde de iyi örneklerden nasıl yararlanıldığı incelenir.

**Program akreditasyonu:** İngiltere’de programların akreditasyonu QAA’dan önce HEFCE tarafından yapılmaktaydı (Brumfitt, 2003). Şu anda program akreditasyonu QAA içerisinde “Program İnceleme Direktörlüğü” tarafından yürütülmektedir.

Program akreditasyonu sürecinde kurumun eğitsel yetkinliği iki aşamalı bir süreçle incelenmektedir: öz-değerlendirme ve dışsal meslektaş değerlendirmesi<sup>1</sup>. İngiltere’de konu alanı standartlarının uygulanmaya başlandığı 1992 yılından bu yana uygulama ile ilgili çok fazla değişiklikler yapılmıştır. İlk zamanlarda programlar üçlü derecelendirme sistemi ile çok iyi, yeterli, yetersiz olarak değerlendirilirken ve alan ziyareti yapılmazken; 1995’den itibaren programlar belirlenen altı alt başlık altında dörtlü derecelendirme sistemi üzerinden değerlendirilmektedir. Programlar şu altı alt başlık altında değerlendirmeye alınmaktadır:

- Program deseni, içeriği ve organizasyonu
- Öğretim, öğrenme ve değerlendirme
- Öğrenci başarısı ve gelişimi
- Öğrenci desteği ve yönlendirme
- Öğrenme kaynakları
- Kalite güvencesi ve iyileştirme

Programın belirtilen bu altı alandan birinde dörtlü derecelendirme üzerinden bir alması durumunda program akreditasyonu yapılamaz ve sonraki 12 ay içerisinde bir ek ziyaret gerçekleştirilir. Bu altı alandan üç ya da daha fazlasında iki puan alınması da problemlili bir durum olarak ele alınır ve

---

<sup>1</sup> Peer review

bu durumda kurumun gelişim planı hazırlayarak sunması istenir. Her bir konu alanı ziyaretinin ardından QAA sonuç raporunu yayımlar.

QAA içerisinde dış denetim de önemli bir yere sahiptir. İngiltere’de lisans programları, mezuniyet sonrası araştırma programları ve öğretmen eğitimi programları için dış denetim yapılmaktadır (QAA, 2005). Lisans programları ve mezuniyet sonrası araştırma programlarının dış denetimi HEFCE tarafından yapılırken, öğretmen eğitimi programları Okul Eğitim ve Gelişim Ajansı (TDA) (TTA)<sup>1</sup> ve Eğitim Standartları Ofisi (Ofsted)<sup>2</sup> tarafından dış denetime tabi olmaktadır.

QAA’da dış denetim sisteminde, öz-değerlendirme, meslektaş değerlendirmesi ve sonuçların yayımlanması söz konusudur.

*Öz-değerlendirme:* Her üniversite ya da kurum öncelikle bir öz-değerlendirme raporu hazırlar. Bu rapor, kurumun iç değerlendirmesi niteliğinde olup güçlü zayıf yönlerin ortaya konulduğu ve gelişmeye ihtiyaç duyulan alanların belirtildiği bir rapordur. Bu rapor ziyaret ekibinin temel referans belgesi niteliğindedir.

*Meslektaş değerlendirmesi:* Aynı konu alanında çalışan öğretim üyelerinden oluşan bir grup, değerlendirmeye katılır. Bu ekibe seçilebilmek için gerekli ölçütler QAA tarafından yayımlanır. Bu ekibe katılan tüm görevliler alan ziyaretinden önce bir eğitime tabi tutulurlar.

*Ziyaret öncesi hazırlık aşaması:* Kurum akreditasyon ziyaretinden en az altı ay önce bilgilendirilir ve ziyaret planı çıkarılır. QAA her bir ziyaret için 4-6 kişiden oluşan bir ziyaret ekibi oluşturur ve bu ekip alan ziyaretinden önce kurumun verdiği bilgiler ışığında kağıt üzerinde değerlendirme yapar.

*Alan ziyareti:* Alan ziyareti ziyaret edilen kuruma ve değerlendirme sürecinin türüne göre değişir. Alan ziyareti sırasında öğrenciler ve çalışanlarla görüşmeler düzenlenir. Ekiptekiler, kurumun öz-değerlendirme

<sup>1</sup> Eski adıyla TTA – Teacher Training Agency yeni adı TDA – Training and Development Agency for Schools (TDA) yeni hali

<sup>2</sup> Ofsted – Office for Standards in Education



raporunda belirttiklerini yerine getirip getirmediğini test ederler. Ekip ayrıca ziyaret sırasında kurumun akademik altyapısını da inceler.

*Sonuçların yayımlanması:* Uzmanların yaptıkları alan ziyaretlerinin sonuçları yayımlanır.

Dış denetim sürecinde, dış denetmen<sup>1</sup> ile akademik denetmenin<sup>2</sup> görevleri farklılaşmaktadır. Dış denetmenin görevi bir bölümdeki öğrenci performansını ilgili bölümün standartları açısından değerlendirmek ve değerlendirmenin geçerli ve adil olarak yapılmasını sağlamaktır. Akademik denetmen ise kurumu her altı yılda bir ziyaret eder ve daha geniş bir bakış açısı ile üniversite standartlarının uygunluğunu gözden geçirir. Akademik denetmenin belli bir programın standartlarına ilişkin söz hakkı vardır; ancak bireysel olarak öğrenci performansı ile ilgili herhangi bir şey yapmazlar. Akademik denetmenlerin kurumun dış denetmenlere ve uygulama yönergelerine ilişkin süreçleri işlemlerini eleştirme ve bu konularda görüş bildirme hakları vardır.

QAA, öğrenci, işveren ve üniversitelere karşı devletin sorumluluklarını yerine getirir ve düzenli olarak raporlar yayımlar. QAA kurumsal düzeyde denetmenler ve konu alanı ya da bölüm düzeyinde öğrenme ve öğretim düzeyine ilişkin denetmenler ile süreci işleyişe koyar. QAA alanlara ilişkin uygulama yönergeleri de yayımlar. Ayrıca Ulusal Nitelikler Çerçevesi QAA'nın sorumluluğundadır.

**QAA'da akreditasyon ziyareti süreci:** QAA ziyaretleri şu şekilde sıralanabilir: ön ziyaret, ilk ziyaret, çalışanlarla görüşme, öğrencilerle görüşme, mezunlarla görüşme, gözden geçiren ekibin görüşmeleri. Bu aşamalarda şu işlemler gerçekleşmektedir:

*Ziyaret Öncesi Hazırlık:* QAA'ya akreditasyon için başvuran kurumlarda öncelikle kurumun genel özelliklerini ortaya çıkarmaya yönelik bir anket

---

<sup>1</sup> external examiner

<sup>2</sup> academic reviewer

çalışması yapılır. Kurum program belirteçlerini de içeren öz-değerlendirme raporunu ilk akreditasyon ziyaretinden en geç iki ay önce QAA'ya iletmek zorundadır. QAA, öz-değerlendirme raporunu kontrol ettikten sonra, ziyareti gerçekleştirecek ekibin koordinatörüne gönderir. Koordinatör, öz-değerlendirmenin standartlara uygunluğunu kontrol eder. Daha sonra QAA'da bir görevli öz-değerlendirme raporunun ziyareti gerçekleştirmek için gerekli bilgileri içerip içermediğini ve uygunluğunu kontrol eder. Eğer uygun bulunursa, QAA kurumu akreditasyon ziyareti için uygun bulduklarını belirtir ve kurum da ziyareti yapacak olan denetmenlere öz-değerlendirme raporunu gönderir.

*Ön Ziyaret:* Akreditasyon ziyaretinden en geç dört hafta önce koordinatör ile ziyaretin yapılacağı kurumun yetkilisi bir görüşme yaparlar. Bu ziyaret sırasında ilk akreditasyon ziyaretinden önce kuruma ilişkin daha fazla belgenin gönderilmesi istenebilir.

*İnceleme Süreci:* Akreditasyon ziyareti normal olarak ön ziyaretten sonra altı hafta sürer. Bu sürede ekipteki uzmanlar öz-değerlendirme raporunda belirtilen noktaların kanıtlarını bulmak üzere inceleme yaparlar. Ekip bu süre içerisinde sağlıklı bir değerlendirmeye ulaşmaya çalışır. Gözden geçirme sırasında bazı ana toplantılar düzenlenir. Bu toplantılarda konu alanı uzmanları, denetmenler, mezunlar ve eğer mümkünse işverenler yer alır.

**QAA'da akademik standartlar hakkında karara varma:** Gözden geçirme ve ziyaretler sonrasında akreditasyon ekibi şu kararlara varabilir:

“Güven” kararı, kurumun şimdiki koşullarda standartları karşıladığı ve gelecekte de standartları karşılayabileceği durumda verilir

“Sınırlı güven” kararı, varolan durumda standartlara ulaşıldığı ancak gelecekte standartlara ulaşmada sıkıntı yaşanabileceği durumda verilir.

“Güvensiz” kararı, kurumun hiçbir akademik standardı karşılayamadığı durumda verilir.

Akreditasyon sürecinde programlar; öğrenme ürünleri, uygulama yönergeseine uygunluk ve konu alanı yapısı açısından değerlendirilir.

İnceleme ekibindeki uzmanlar akredite edilecek kurumda akademik standartlar ve öğrenme olanaklarının kalitesi konularında karara varırlar.

*Akademik standartlar hakkında karara varma:* Programları gözden geçiren ekip her bir programın öğrenme ürünlerinin olup olmadığını, ayrıca eğitim programının deseni ve içeriğinin öğrenenlerin hedeflenen öğrenme ürünlerine ulaşmada ne kadar yeterli olduğunu gözden geçirilir. Fakülte her bir öğrenme ürününe ulaşmak için programın neler yaptığını kanıtlamak durumundadır. Akreditasyon sürecinde akredite edilecek kurumdaki eğitim programı hem içerik hem de öğrenme ürünlerinin uygunluğu ve ulaşılabilirliği açısından incelenir. Burada programı gözden geçiren ekip programın değerlendirmesini yaparak bütün olarak süreci değerlendirmeye çalışır.

*Öğrenme olanaklarının kalitesi hakkında karara varma:* Öğrenenlere sunulan öğrenme olanakları da beklenen öğrenme ürünleri ve programın yapısı göz önüne alınarak değerlendirilir. Burada değerlendirmeciler doğrudan gözlemleyebilecekleri kaynaklardan çok ikincil kaynaklara güvenirlir. Öğrenme öğretme süreçleri programın içeriği ve amaçlarına uygunluk açısından değerlendirilir. Öğrenme olanakları hakkında karara vararak değerlendirmeci her bir programın devamı için varolması gereken minimum kaynakların neler olduğunu belirler. Ardından kaynakların belirlenen öğrenme ürünlerine ulaşmada etkin olarak nasıl kullanılabileceğini belirler. Denetmen, her bir program için kaynaklar ve hedeflenen öğrenme ürünleri arasındaki ilişkiyi kuracak stratejik yaklaşımı bulmaya çalışır. Öğrenme olanaklarının kalitesine ilişkin görüş belirtmede uzmanlar üç tür görüş belirtebilir: “takdire değer”, “onaylanmış”, “başarısız”

Konu alanı kıyaslama ölçütleri beyanatı<sup>1</sup> incelenir. Konu alanı kıyaslama ölçütleri, ilgili konu alanının karakteristik özelliklerini ortaya koyar. Konu alanı kıyaslama ölçütleri beyanatı farklı konu alanlarındaki standartlar ve derecelerden neler beklendiği ile ilgilidir. Bunlar konu alanının kavramsal çerçeveleri olup mezunlardan konu alanına ilişkin beklenecek teknik

---

<sup>1</sup> subject benchmark statements

yeterlikler ile becerileri ortaya koyar. Bu beyanatlara ayrıca ilgili bölümden onur derecesi ile mezun olabilmek için gerekli olan bilgi birikimini de belirler.

### 3.1.3. İngiltere’de Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu

İngiltere’de zorunlu eğitim 5-16 yaşları arasında devam eder. Zorunlu eğitim programı dört temel aşamaya<sup>1</sup> ayrılmıştır. Zorunlu eğitim sürecindeki ana aşamaların düzenlenmesinden Program ve Nitelikler Birimi<sup>2</sup> sorumludur.

İngiltere’de öğretmenler devlet memuru değildir. Öğretmenler okulun türüne göre yerel yönetime ya da kuruma bağlı olarak çalışırlar. İlköğretim derecesine öğretmen yetiştiren programlar ya dört yıllık lisans eğitimi veren programlardır ya da üç yıldan sonra bir yıllık mezuniyet sonrası öğretmenlik sertifikası (PGCE)<sup>3</sup> veren programlardır. İkinci tür öğretmen eğitimi daha çok ortaöğretim öğretmenleri için geçerlidir. İlköğretim için iki sistem de mevcuttur. Öğretmen yetiştiren programlar sonunda İngiltere ve Galler’de “Yetkin Öğretmen Statüsü”<sup>4</sup> (QTS), Kuzey İrlanda’da “Öğretmeye Uygunluk”<sup>5</sup> söz konusudur.

İngiltere’de öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için adayların Yetkin Öğretmen Statüsü’nü almış olmaları gerekir. İngiltere’de 5 -16 yaş grubu çocuklara eğitim veren tüm öğretmenlerin ve 1 Eylül 1989’dan beri de 2 -5 yaş grubu öğretmenlerinin QTS’yi almış olmaları beklenmektedir (Eurydice, 2005).

QTS’i elde etmenin üç yolu vardır (Moon, Vlasceanu, Barrows, 2003, s.74):

- Okul temelli öğretmen eğitimi ortaklığı ile. İngiltere’de bir grup okul gönüllü olarak bir araya gelip mezunlara öğretmenlik kursu verebilmektedirler. Bunun için öğretmenlerden belli bir ücret alınır

<sup>1</sup> KS 1 (5-7 yaş arası), KS 2 (7-11 yaş arası), KS 3 (11-14 yaş arası), KS 4 (14-16 yaş arası)

<sup>2</sup> The Qualifications and Curriculum Authority-QCA

<sup>3</sup> Postgraduate Certificate in Education - PGCE

<sup>4</sup> Qualified Teacher Status -QTS

<sup>5</sup> Eligibility to Teach

ve eğer oluşturulan bu ortaklık isterse verilen derslerin bir üniversite tarafından akreditasyonu sağlanabilir.

- Hızlı kulvar mezun girişimi. Öğretmen olma konusunda istekli ve hevesli yeni mezunlar farklı okullardaki öğretmenlik uygulamalarına katılabilirler ve kısa yoldan Yetkin Öğretmen Statüsü'nü alabilirler.
- Esnek, mezuniyet sonrası dersler. Bu tür uygulamaların sayısı 2002'den sonra artmıştır. Burada dersler modüller halinde düzenlenip ihtiyaç analizleri yapılarak verilmektedir. Örneğin başka bir ülkeden lisans eğitimi almış ve öğretmenlik deneyimi olan kişiler önceki deneyimlerinin sayılmasını isteyip süreci daha hızlı işletebilirler. Bu seçenek üniversite temelli olup bu tür eğitimleri veren kurum olarak İngiliz Açık Üniversitesi dikkati çekmektedir.

İngiltere'de Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Konseyi<sup>1</sup> (CATE) 1984'den beri öğretmen eğitiminde akreditasyon yapmaktadır (Howarth, 1990). CATE öğretmen eğitimi derslerinin akreditasyonu konusunda Eğitim ve Bilim Bakanlığına görüş bildirmek amacıyla kurulmuştur (Howarth, 1990). CATE'nin oluşumundan önce öğretmen eğitimi dersleri çok farklılaşmaktaydı. CATE tarafından önerilen akreditasyon sürecinde özellikle sınıf öğretmeni yetiştirmede uygulamaya daha çok ağırlık verilmesi, İngiliz dili ve matematik biliminin öğretmen adaylarına mutlaka öğretilmesi öneriliyordu (Howarth, 1990).

CATE'nin akreditasyon standartları 1990'da yenilendi ve yenilenen bu standartlara göre öğretmen yetiştiren kurumlarda özellikle uygulama ağırlıklı çalışan eğitimcilerin her beş yılda bir en az 35 günlerini okulda geçirmeleri öngörüldü (Graves, 1995).

1994'de CATE, Öğretmen Eğitimi Ajansı (TTA) olarak değiştirilmiştir. Böylece TTA'nin oluşturulması ile öğretmen eğitiminin akreditasyonu tek bir çatı altında toplanmış oldu (Graves, 1995).

---

<sup>1</sup> Council for the Accreditation of Teacher Education- CATE

TTA öğretmenlik meslek standartlarını belirlemez, bu Eğitim Bakanlığının<sup>1</sup> görevidir. TTA'in öğretmen eğitimi veren kurumlar için belirlediği standartlar çok çeşitlidir. Bu standartlar öğretmen yetiştiren lisans programlarının amaçları, öğretmen olmak için gerekli yeterlikler, kalite güvencesi düzenlemeleri gibi konuları içerir. Örneğin sınıf öğretmenliği programları için TTA öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında geçirdikleri haftaya, çekirdek konu alanlarının (İngilizce, matematik, fen bilgisi, aritmetik) kaç saat verildiğine bakar.

TTA öğretmen eğitiminin akreditasyonunda iki kanaldan gelen raporları dikkate alır: Eğitim Standartları Ofisi (Ofsted) ve Yükseköğretimde Kalite Komitesi<sup>2</sup> (HEQC). Ofsted, tüm ilk ve ortaöğretim öğretmeni yetiştiren programların denetimini yapar. Bu denetimler kuruma yapılan ziyaretlerle gerçekleştirilir. Bu ziyaret sonrasında kurum 1 (çok iyi) ile 4 (yetersiz) arasında değerlendirilir. TTA'in dayandığı ikinci rapor HEQC tarafından hazırlanan kurumun kalite güvencesine ilişkin rapordur. HEQC kurum tarafından hazırlanan dokümantasyon ve alan ziyaretine dayanarak kurumun kalite güvencesine ilişkin bir rapor hazırlar.

TTA Yetkin Öğretmen Statüsü'nün alınabilmesi için gerekli standartları da belirler. TTA ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların yerine getirmesi gereken standartları da ortaya koyar. Öğretmen yetiştiren kurumlar için gerekli olan standartlar dört grupta ele alınmıştır (TTA, 2005). Bunlar: adayların giriş koşulları, öğretim ve değerlendirme, öğretmen eğitiminde işbirliğinin yönetimi, kalite güvencesidir.

1 Eylül 2005'den itibaren TTA'in adı değiştirilerek Okul Eğitim ve Gelişim Ajansı<sup>3</sup> (TDA) olarak çalışmaya başlamıştır. TDA öğretmen yetiştiren kurumların yerine getirmeleri gereken standartlar dışında Yetkin Öğretmen Statüsü (QTS) için gerekli olan standartları da belirler. QTS için belirlenen standartlar program sonunda öğrencilerin kazanmış olmaları beklenen öğrenme ürünleri olup şu başlıklar altında toplanmıştır.

<sup>1</sup> Secretary of State for Education and Skills

<sup>2</sup> Higher Education Quality Committee- HEQC

<sup>3</sup> Training and Development Agency for Schools – TDA

- Mesleki değerler ve uygulama
- Bilgi ve anlama
- Öğretim

Öğretmenlik mesleği standartları da bu üç genel başlık altında belirlenmiştir.

### 3.1.4. İskoçya’da Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu

İskoçya’da zorunlu eğitim 5-16 yaşlar arasında devam eder. Yedi yıllık bir ilköğretimden sonra öğrenciler ortaöğrenime devam ederler. 5-14 yaş arası devam eden ilköğretim programını İskoç Eğitim Bakanlığı<sup>1</sup> düzenler.

İskoçya’da öğretmenlik yapmak isteyen kişilerin Öğretim Yeterliği<sup>2</sup> belgesine sahip olmaları gerekir. Öğretmen olma hakkı şu üç yolla kazanılabilir:

- Dört yıl süren öğretmen eğitimi lisans programını tamamlama
- Yüksek lisans yapma (otaöğretim derecesinde öğretmenlik yapabilmek için)
- Bir yıl süren “öğretmenlik meslek sertifikası”<sup>3</sup> programını tamamlama (lisans mezunları için)

Öğretmen eğitimi programları tamamen öğretmen eğitimi veren kurumlarının sorumluluğundadır ve bu konuda ulusal bir öğretim sistemi mevcut değildir (Eurybase, 2006).

İskoçya’da sınıf öğretmenleri dört yıllık lisans programları ile ya da bir yıllık mezuniyet sonrası kurslara katılarak öğretmen olabilmektedirler. İskoçya’da öğretmenlik yapılabilmesi için İskoçya Genel Öğretim Konseyi’nden (GTCS) onay alınması gerekir. GTCS her yıl öğretmenlik programı derslerini alabilmek için gerekli giriş koşullarını yayımlar (IBE,

<sup>1</sup> Scottish Executive Education Department – SEED

<sup>2</sup> Teaching Qualification – TQ

<sup>3</sup> Professional Graduate Diploma in Education – PGDE

2003). Genel Öğretim Konseyi 1965’de kurulan İngiltere’nin ve dünyanın ilk öğretmen konseyidir<sup>1</sup>.

İskoçya’da öğretmen eğitiminin akreditasyonu standartlarına ilişkin yararlanılabilecek dört temel doküman vardır<sup>2</sup>.

Programların akreditasyonu “Akreditasyon ve Gözden Geçirme Komitesi” tarafından 6 yılda bir yapılır. Yeni açılacak programların akreditasyonu ile varolan programların akreditasyonu süreçleri birbirinden farklı işlemektedir.

**İlk defa akredite edilecek bir program** şu dört aşamadan geçer (GTC Scotland, 2003):

- Niyet Belirleme: Bu aşamada kurulacak olan yükseköğretim programının İskoçya Eğitim Bakanlığı ile görüşmesi ve özellikle kaynaklar konusunda görüş alması gerekir. Yükseköğretim kurumu, programın oluşturulması ve akreditasyona başvurusu ile ilgili yazılı bir onay alır.
- Üniversite Onayı: Bu aşamada, açılacak olan bölüm ya da programın gerekliliği ve ihtiyaca cevap verme düzeyi açısından içsel bir değerlendirme yapılır. Ayrıca “Öğretmen Eğitimi Lisans Dersleri Yönergesi”<sup>3</sup> açısından programın iç değerlendirmesi yapılır. Daha sonra üçüncü aşamaya geçilir.
- Akreditasyon: Bu aşamada konsey, programın ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine öğretmen yetiştirmeye uygun olup olmadığını değerlendirir. İkinci aşamada kullanılan iç onay dokümanları kullanılır.
- İskoçya Bakanlığının Onayı: Konsey, programın “Öğretmen Eğitimi Lisans Dersleri Yönergesi”nde belirtilen süreçlere uygun olduğunu ve öğretmen eğitimi standartlarının<sup>4</sup> karşılanabileceğini onayladıktan sonra Eğitim Bakanlığı’na onay alıp alamayacağı konusunda danışır.

<sup>1</sup> Arrangements for the Accreditation of programmes of Initial Teacher Education in Scotland, June 2003 GTC Scotland

<sup>2</sup> Guidelines for Initial Teacher Education (ITE) Courses in Scotland, The Standart for Initial Teacher Education (SITE), The Standart for Full Registration (SFR), Standart for Initial Teacher Education and SFR Crossreferencing

<sup>3</sup> The Guidelines for Initial Teacher Education Courses

<sup>4</sup> Standard for Initial Teacher Education in Scotland: Benchmark Information



Yeni kurulacak bir programın akreditasyon paneli toplantıları genellikle konsey binalarında gerçekleştirilir. Konseyin iç değerlendirme ölçütlerine uygun olduğu belirlenen program ya da yükseköğretim kurumlarının temsilcileri ile görüşmeler yapılır. Burada yöneticiler ve program planlama ekibi de panele katılır. Eğer planlama aşamasında öğrenciler varsa onlar da sürece katılır.

Yeni açılan programlar için akreditasyon 6 yıl sonra tekrar gerçekleşir ve üç aşaması vardır: iç onay, akreditasyon ve İskoç Bakanlığı'nın onayı. Akreditasyon ziyareti 4-5 gün sürer. Ayrıca dokümanların incelenmesi, grup görüşmeleri, geri bildirim raporu için de zamana ihtiyaç vardır. Toplam süre kurumla yapılan ilk görüşmelerde belirlenir.

Yeni açılacak programların onayı aşamasında değerlendirmeye esas olan belge "İskoçya'da Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarının Akreditasyonu için Değerlendirme Çerçevesi"<sup>1</sup> dir. Onay sürecinde konsey şu konuları tartışır:

- İç onay dokümanları
- Öz-değerlendirme dokümanları
- Program belirteci ve modül tanımlayıcılar
- Rasyonel
- Amaçlar ve öğrenme ürünleri
- "Öğretmen Eğitimi Lisans Dersleri Yönergesi"<sup>2</sup> ve "İskoçya'da Öğretmen Eğitimi Lisans Programları için Standartlar: Kıyaslama Bilgileri"<sup>3</sup>ne uygunluk
- Programın içeriği ve deseni
- Programın yapısı ve ön koşulları, dereceler, modüller, krediler
- Onay süreci
- Öğrenme stratejileri
- Değerlendirme düzeni
- Öğrenme kaynakları

<sup>1</sup> Evaluation Framework for Accreditation of Programmes of Initial Teacher Training in Scotland

<sup>2</sup> The Guidelines for Initial Teacher Education Courses

<sup>3</sup> Standard for Initial Teacher Education in Scotland: Benchmark Information

- Öğretmen ihtiyaçları, düzenlemeler
- Değerlendirme yöntemleri

Ayrıca dış değerlendirme raporu, program çalışanlarının mesleki profilleri ve üniversitedeki düzenlemeler incelenir.

**Varolan programların akreditasyonu** şu şekilde yürütülmektedir (GTC Scotland, 2003):

- Öz-değerlendirme: Öz-değerlendirme raporu akreditasyona temel oluşturur ve genel çerçeveyi çizer. Akreditasyon süreci öncesinde hazırlanması istenen ve akreditasyona temel oluşturan en temel kaynaktır ve kurumun mevcut durumunu ve kaynaklarını yansıtır. Öz-değerlendirme raporunda kurumun güçlü yanlarının ve gelişmesi gereken yanlarının vurgulanması gerekir.
- Değerlendirme Ölçütleri: Öz-değerlendirme ve akreditasyondaki temel belge değerlendirme ölçütleridir. Bu ölçütler hem öz-değerlendirmeye hem de akreditasyonu yürüten uzmanların raporlaştırma sürecine yön verir.
- Program Belirteçleri ve Modül Tanımlayıcılar: Programın yapısı, amaçları, öğrenme ürünleri, eğitim programının içeriği ve deseni, kullanılan değerlendirme yöntemleri, öğrenme kaynakları gibi programa ilişkin bilgiler burada yer alır.
- Akreditasyon Dokümanları: Akredite edilecek kurumun belirtilen dokümanları 15 kopya olarak akreditasyonun başlamasından en geç 8 hafta önce konseye sunması gerekir. Akreditasyon için gerekli dokümanlar şunlardır: öz-değerlendirme raporu, program belirteci ve modül tanımlayıcılar, programdaki değişikliklerin özeti, iç onay raporu, üniversite düzenlemeleri (giriş koşulları, süre, kredi değerleri, değerlendirme süreçleri), kaynaklara ilişkin güncel bilgiler, farklı akreditasyon çalışmalarının genel programı, akreditasyon paneline katılacak akademisyenler, öğrenciler ve diğer ilgililer, programdaki çalışanların genel profilleri

Akreditasyon sürecinde farklı görüşlerin bir araya getirilmesi için panel yapılması gerekir. Akredite edilecek olan öğretmen eğitimi programının uygunluğu, elde edilen dokümanların ve görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda belli olur. Akreditasyon paneli sırasında şu belgelerin de hazırlanmış olarak sunulması gerekir:

- İşbirliği belgeleri,
- Öğretmenlik lisans programları için öğretmen adayları el kitabı,
- Eğitim programına ilişkin dokümanlar, modül, el kitapları,
- Program değerlendirme raporları,
- Öğrenci değerlendirme analizleri,
- Dış değerlendirme raporları,
- Okul yerleşim el kitabı,
- Program onayı, gözden geçirme dokümanları.

Akreditasyon mekanizması şu şekilde işlemektedir:

- Yetki devri: Konseyin Akreditasyon ve Gözden Geçirme Komitesi Akreditasyon Paneli için programı inceler
- Konseyin sorumlulukları: Konseyin sorumluluğu paneller aracılığıyla programın uygunluğunu ve akreditasyona kabul edilebilirliğini test etmektir. Buradaki değerlendirme sürecinde “Öğretmen Eğitimi Lisans Dersleri Yönergesi” ve “İskoçya’da Öğretmen Eğitimi Lisans Programları için Standartlar: Kıyaslama Bilgileri <sup>1</sup>” kullanılır.
- Panel üyeliği: Normalde her bir panel minimum altı üyeden oluşur ve bu üyelerin en az ikisi konsey dışından olmalıdır. Dış üyeler eğitim sektöründen çağırılır ve yükseköğretim sektörü ya da yerel okullar ya da yerel yönetim temsilcileri yer alabilir. Panelin büyüklüğü akredite edilecek programın sayısına, öğrenci sayısına ve koşulların karmaşıklığına bağlıdır. Paneldeki tüm üyeler program koordinatörü ile görüşmeye katılırlar ve paneldeki alt gruplar her bir programla ilgilendirilir. Alt grupların sayısı programların sayısına ve karmaşıklığına göre

---

<sup>1</sup> Standard for Initial Teacher Education in Scotland: Benchmark Information

değişir. Her bir alt grup minimum üç üyeden oluşur ve bu gruptaki üyelerin dağılımında deneyim, uzmanlık alanları dikkate alınır.

- Uzman görüşü alınabilir.
- İletişim: Konsey ve yükseköğretim kurumu arasındaki iletişimi sağlayan kişi fakültedeki kalite güvencesi sisteminden ve/veya hizmetöncesi öğretmen eğitiminden sorumlu birisi olmalıdır. Bu göreve atanan kişi konseyle (GTCS) fakülte arasında karşılıklı bağ kurmalı ve düzenlemelere dönük danışmanlık yapmalıdır. Atanan kişi öğrenme ürünlerinin belirlendiği toplantı dışında tüm toplantılara katılabilir.

Akreditasyon ziyareti genellikle 4-5 günlük kurum ziyareti şeklinde gerçekleştirilir. Bu ziyaret sırasında panel ve paneldeki alt gruplar şu etkinlikleri gerçekleştirir:

- Birinci aşama; Özel panel toplantısı. Kurumun öz-değerlendirme raporu ve diğer dokümanları incelenir. Burada ayrıca yapılacak toplantılar ve etkinlikler, ziyaret ve toplantıların içeriği, alt gruptaki kişilerin ve görevlerinin belirlenmesi yapılır.
- İkinci aşama; Kıdemli program koordinatörü ile görüşme. Eğitim fakültesi dekanlarının ve bölüm başkanların katıldığı bir toplantı düzenlenir. Toplantının konusu yönetim, kalite güvencesi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının gelişimidir. Bu toplantıda öz-değerlendirme raporu temel alınır.
- Üçüncü aşama; Programlar. Alt gruplar fakültedeki programlarla ilgilenir. Bir alt grup farklı program toplantılarına katılıp eleştirebilir.
- Dördüncü aşama; İlerleme paneli toplantısı. Panelde akreditasyon sürecindeki ilerlemeler ele alınır ve bir sonraki aşamada ne yapılacağı tartışılır.
- Beşinci aşama; Program koordinatörleri ve kıdemli yönetici ile görüşme. Önceki toplantıda belirlenen konular ve çözüm önerileri için panelde tüm program koordinatörleri ile görüşülür. Ayrıca kıdemli yönetici ile formal olmayan bir görüşme yapılır.
- Altıncı aşama; Sonuç paneli toplantısı. Programa ilişkin sonuçların ortaya konulduğu bir sonuç paneli toplantısı gerçekleştirilir.

Akreditasyon paneli sonrasında panel üyeleri her bir programa ilişkin bulguları tartıştıkları bir toplantı düzenlerler. Burada dört olası sonuç ortaya konulabilir:

- Koşulsuz akreditasyon,
- Koşullu akreditasyon: Eğer akreditasyon koşulu ise, kurum ya da programın yerine getirmesi beklenen gereklilikler takvimle birlikte belirtilir. Yani ne kadar zamanda nelerin yapılması gerektiği açıkça belirlenir. Bu yapılan çalışmaların iç değerlendirilmede geliştirilen alanlar bölümünde belirtilmesi gerekir.
- Akreditasyon kararını düzeltme yapılması beklenen alanların sonuçlarını görene kadar ertelemek
- Akreditasyonun reddi.

İzleme süreci: Eğer koşullu akreditasyon kararı alınmışsa, programın belirtilen takvim içerisinde çalışmalarını yapıp yapmadığı kontrol edilir. Bu süreçte yapılanları genellikle iki konsey çalışanı, panel başkanı ve gerekirse bir dış üyeden oluşan ekip değerlendirir ve yükseköğretim kurumu sonuçtan haberdar edilir.

Ara Rapor: Program koşulsuz akreditasyon almışsa altı yıl sonra bu süreç tekrar işler ve genelde üç yıl sonra ara rapor hazırlanır. Akreditasyonun koşullu olduğu durumda da etkinlik planı istenir ve programın koşulları nasıl yerine getirmeyi planladığı görülür.

Ara rapor şunları içerebilir:

- Koşulların nasıl düzeltildiğini gösteren aksiyon planına verilen yanıtlar
- Programın içeriği, yapısı, yapısında meydana gelen herhangi bir büyük değişiklik
- İç kalite güvence raporunda tanımlanan/ belirtilen programdaki ilerlemeler
- Öğretmen eğitimi programının onayının gelişimi, programa yeni katılan çalışanların mesleki profilleri

Konsey ara raporda belirtilen gelişmeleri görmek için kuruma bir ziyaret gerçekleştirilebilir.

### 3.2. ABD'DE YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON

ABD'de akreditasyon kuruluşları yükseköğretimdeki artış ve yeni çalışma alanlarının ortaya çıkmasının sonucu olarak gelişmiştir. ABD'de ilk bölgesel akreditasyon ajansı 1885'de kurulmuş, ilk akreditasyon 1910'da yapılmıştır (Kısakürek, 2007). İlk ihtisaslaşmış akreditasyon ajansı 1907'de tıp alanında açılmıştır. ABD'de yükseköğretimde akredite edilen kurum ya da program sayıları her geçen gün artmakta ve akreditasyon kuruluşları sürekli olarak değişmektedir.

ABD'de üç tür akreditasyon yapısından söz etmek mümkündür:

**Bölgesel Akreditasyon Kuruluşları:** Devlet, özel, kar amacı güden ya da gütmeyen, iki ve dört yıllık yükseköğretim kurumlarını akredite ederler. ABD'de altı adet bölgesel akreditasyon kuruluşu<sup>1</sup> vardır: Bölgesel akreditasyonda tüm kurumsal etkinliklerin kapsamlı bir gözden geçirilmesi söz konusudur.

**Ulusal Akreditasyon Kuruluşları:** Özel ya da devlet kar amacı güden ve gütmeyen kurumların akreditasyonunu yaparlar. Burada genellikle tek bir amaca yönelik kurumlar, uzaktan eğitim veren kolej ve üniversiteler ve dini temelli vakıf okullarının akreditasyonu söz konusudur.

**Mesleki (Uzmanlaşmış) Akreditasyon Kuruluşları:** Tek bir programın akreditasyonundan sorumlu kuruluşlardır.

ABD'de akreditasyon süreci bir-iki yıldan on yıla kadar değişebilen bir süre için söz konusudur. Kurumun ön kabul alması akredite edildiği anlamına gelmez.

---

<sup>1</sup> New England Association of Schools and Colleges (NEASC), North Central Association of Schools and Colleges (NCA), Middle States Association of Schools and Colleges (MSA), Southern Association of Schools and Colleges (SACS), Western Association of Schools and Colleges (WASC), Northwest Association of Schools and Colleges (NWCCU)

Akreditasyon sürecinde şu beş konu önemlidir:

*Öz-değerlendirme:* Kurum ya da programlar akreditasyon kuruluşunun belirlediği standartlar çerçevesinde bir öz-değerlendirme raporu oluştururlar.

*Meslektaş değerlendirme:* Kurum ya da programın akreditasyona uygunluğu öncelikle alandaki yöneticiler ve meslektaşlar tarafından değerlendirilir. Burada aynı meslek grubundan kişiler öz-değerlendirme raporlarını ve program/ kurumunu değerlendirirler.

*Alan ziyareti:* Akreditasyon kuruluşu program ya da kurumun akreditasyonu için oluşturduğu bir ekibi gözlem yapmak üzere kuruma gönderir. Burada ziyaretin ayrıntılarını kurumun öz-değerlendirme raporu belirler. Ziyaret ekibinde alan uzmanlarının yanında, yükseköğretimle ilgili akademisyen olmayan kişiler de yer alabilir. Ekip üyeleri gönüllüler arasından seçilir ve genellikle bir ücret ödenmez.

*Akreditasyon kuruluşunun değerlendirme:* Akreditasyon kuruluşu, akreditasyonuna, düzeltme ya da red kararı verebilir.

*Gözden geçirmenin sürekliliği:* Program ya da kurum belli aralıklarla akreditasyona uygunluk açısından değerlendirilir. Her değerlendirme sürecinde öz-değerlendirme raporlarının belirlenen standartlar çerçevesinde tekrar hazırlanması gerekmektedir.

### **3.2.1. ABD’de Akreditasyon Kuruluşlarının Tanınması**

Akreditasyon kuruluşları belli aralıklarla öz-değerlendirme yaparlar. Kuruluşlar akreditasyon süreçlerinin tanınması için dış değerlendirmeye tabi tutulurlar. Akreditasyon kuruluşlarının tanınması Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi (CHEA)<sup>1</sup> gibi başka bir özel kuruluş ya da Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (USDE)<sup>2</sup> tarafından gerçekleştirilir. Akreditasyon süreci devlete bağlı olmamasına rağmen, akreditasyon kuruluşlarının tanınması devletin sorumluluğundadır. CHEA akreditasyon kuruluşlarının tanınmasına ilişkin beş standart ortaya koymuştur. CHEA

<sup>1</sup> The Council for Higher Education Accreditation – CHEA

<sup>2</sup> United States Department of Education – USDE

tarafından tanınan akreditasyon kuruluşları on yıllık sürelerle tekrar akredite edilirler ancak beş yılda bir de kurum ya da programın ara rapor hazırlaması istenir. Değerlendirme CHEA tarafından oluşturulan ve kurum temsilcileri, akreditasyon kuruluşları ve kamu temsilcilerinden oluşan “Tanınma Komitesi” tarafından yapılır. Komite akreditasyon kuruluşunu oluşturduğu öz-değerlendirme raporuna göre gözden geçirir ve gerekli görürse alan ziyareti yaparak kuruluşun tanınmasına ilişkin bir karara varır. Komite incelemeleri sonunda akreditasyon kuruluşunun tanınması ya da tanınmaması gerektiğine ilişkin CHEA’ya görüş bildirir.

ABD Eğitim Bakanlığı standartları ise kurum ya da programın kalitesi üzerine odaklanmaktadır. USDE, kurum ya da programın federal fondan, öğrenci yardım fonlarından ya da diğer federal programlardan yararlanabilmesi için yeterli düzeyde kaliteye sahip olup olmadığını değerlendirir. USDE, akreditasyon kuruluşunun öğrenci başarısı, programlar, fakülte, olanaklar, mali ve idari kapasite, öğrenciye sunulan olanaklar gibi belli alanlarda belirlediği standartları ne kadar karşılayabildiğini ortaya koyar. Akreditasyon kuruluşunun USDE tarafından tanınması beş yıl süreyle geçerli olur. USDE çalışanları tanınma sürecinde akreditasyon kuruluşunun yazılı raporu ve alan ziyaretlerinden yararlanır.

ABD’de birçok akreditasyon kuruluşu USDE ve CHEA tarafından tanınmaktadır, ancak bu iki kuruluştan da tanınma almamış akreditasyon kuruluşları da vardır. Akreditasyon kuruluşlarının USDE ya da CHEA tarafından tanınırlık almak istemelerinin nedenleri şöyle sıralanmaktadır (Eaton, 2005); USDE tarafından tanınırlık alınması kurumlar ya da programların federal öğrenci fonundan yararlanabilmesini sağlamaktadır. CHEA tarafından tanınma ise akreditasyon kuruluşları arasında akademik meşruluk sağlayarak program ya da kurumun ulusal yükseköğretim kurumları arasında saygınlığını artırmaktadır.



### 3.2.2. ABD’de Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu

Amerika’da zorunlu eğitime başlama yaşı eyaletlere göre değişmekle birlikte zorunlu eğitim 5-7 yaşlarında başlamaktadır. Birçok eyalette zorunlu eğitime altı yaşında başlanmaktadır (EuroEducation.Net, 2007). Zorunlu eğitimi bitirme yaşı da 16 ile 18 arasında değişmektedir. İlköğretimin süresi dört ile yedi yıl arasında değişmektedir.

ABD’de öğretmen yetiştirmede merkezi olmayan bir sistem vardır. 1.000’den fazla farklı kurum öğretmen eğitimi vermektedir ve öğretmen eğitiminde tek bir yol yoktur<sup>1</sup>. Birçok eyalette öğretmen eğitimi veren kurumların “Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Ulusal Konseyi” (NCATE)<sup>2</sup>’nden akreditasyon alması istenir. Zaten öğretmen eğitimi kurumlarının çoğu NCATE tarafından akredite olmuş kurumlardır (National Council on Teacher Quality and US Department of Education, 2004). Ayrıca bir çok eyalet kendi standartlarını oluşturmuştur.

Amerika’da öğretmen yetiştirmede niteliğe verilen önem son yıllarda daha da artmış ve “No Child Left Behind” gibi bazı yasalarla nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemi vurgulanmıştır (Department of Education, 2005). Bu yasa ile bağlantılı olarak Amerikan Eğitim Bakanlığı tarafından Ağustos 2005’de yayımlanan “Nitelikli Öğretmenler: Eyaletlerdeki Öğretmen Kalitesinin Artırılması” adlı raporda nitelikli öğretmenlerden ne kastedildiği ve beklentilerin neler olduğu açıkça ortaya konulmuştur (Department of Education, 2005).

Öğretmen eğitimi veren birçok kurumda program akreditasyonu şu üç düzeyde yapılmaktadır:

- Üniversite ve kolejler gibi ortaöğretim sonrası kurumların bölgesel akreditasyon birlikleri tarafından akreditasyonu.

<sup>1</sup> <http://www.inca.org.uk/usa-initial-mainstream.html>

<sup>2</sup> National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE

- Öğretmen eğitimi veren birim, bölüm ya da anabilim dallarının NCATE ya da Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC)<sup>1</sup> gibi kar amacı gütmeyen bağımsız bir kurum tarafından akredite edilmesi.
- Yeni oluşturulan öğretmen eğitimi programlarının lisans alabilmesi için devlet organlarınca akredite edilmesi.

ABD’de öğretmen eğitiminin akreditasyonunu sağlayan altı adet bölgesel akreditasyon birliği vardır. Bu bölgesel akreditasyon birlikleri tek tek kurumları ya da programlardaki dersleri akredite etmez. Bu birlikler kurumun amaçları, finansal durumu, yönetimin etkililiği, akademik personelin yetkinliği, kurum tarafından verilen eğitimin kalitesi, laboratuvar-kütüphane olanakları ve verilen desteğin yeterliği açısından kurumları değerlendirir. Bölgesel akreditasyon birlikleri tarafından akredite edilmek gönüllülük esasına dayanır. Bölgesel akreditasyon birlikleri tarafından akredite edilmemek o kurumdan mezun öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmalarına engel teşkil etmez.

Murray (2000) ABD’de öğretmen eğitiminin kalitesinin NCTAF<sup>2</sup> tarafından üç boyutta ölçülen standartlarla sağlandığını belirtmiştir (Akt. Murray, 2000):

- Eyaletin öğretmenlik lisansı
- Öğretmen eğitimi kurumlarının akreditasyonu
- Üst düzey öğretim yeterlikleri sertifikası

Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmen eğitiminin akreditasyonunu yürüten en önemli kurum NCATE’dir. NCATE öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için program akreditasyonları yürütmektedir. Öğretmen eğitiminin akreditasyonu ile ilgilenen bir diğer kurum TEAC’dır. Aşağıda bu iki kurumun öğretmen eğitiminde nasıl bir süreç işlettikleri ele alınmış ve iki farklı sürecin kısa bir karşılaştırılması yapılmıştır.

<sup>1</sup> Teacher Education Accreditation Council – TEAC

<sup>2</sup> National Commission on Teaching & America’s Future

### 3.2.2.1. NCATE akreditasyon sürecinin özellikleri

NCATE'de kavramsal çerçeve<sup>1</sup> önemlidir. Kavramsal çerçeve, NCATE tarafından akredite edilmek isteyen kurumların öncelikle hazırlaması gereken bir belgedir ve kurumsal raporun ön bölümünde yer alır. Kavramsal çerçeve şu yapısal elementleri içerir:

- Birim ve kurumun vizyonu misyonu
- Birimin felsefesi, amaçları
- Bilgi temeli
- Adayların yeterlikleri (mesleki ve kurumsal standartlar açısından)
- Adayların değerlendirilme sistemi

Kurumun sunduğu kavramsal çerçeve, İnceleme Kurulu tarafından şu boyutlar açısından değerlendirilir:

*Ortak vizyon:* Birimin kavramsal çerçevesinde belirtilen vizyon, p-12 okullarının vizyonu ile tutarlı mı?

*Tutarlılık:* Kavramsal çerçeve, program, öğretim, alan deneyimi, değerlendirme boyutları açısından tutarlılık gösteriyor mu?

*Mesleki isteklilik ve yeterlik:* Birimin kavramsal çerçevesi öğrenenlerin bilgi, öğretim becerisi gibi alanlarda gelişimini destekleyecek nitelikte mi?

*Farklılıklara yöneliklik:* Kavramsal çerçeve, tüm öğrenenlerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirecek nitelikte hazırlanmış mı?

*Teknolojiklik:* Adayların yetiştirilmesinde bilgi teknolojilerinden yeterince yararlanılıyor mu?

*Mesleki standartlar ve eyalet standartları açısından adayların yeterlikleri:* Kavramsal çerçeve, mesleki standartlar ve eyalet standartları çerçevesinde adayların yeterliklerini geliştirebilecek nitelikte mi?

NCATE'in altı akreditasyon standardı vardır. Bu altı standardın ilk ikisi adayların performansına, diğer dördü birim kapasitesine ilişkin standartlardır.

Standartlar:

Standart I: Adayların bilgi, beceri ve yeterlikleri

Standart II: Değerlendirme sistemi ve birim değerlendirme

---

<sup>1</sup> conceptual framework

Standart III: Alan deneyimi ve pratik

Standart IV: Farklılık

Standart V: Fakülte yeterlikleri, performansı ve gelişimi

Standart VI: Birim yönetimi ve kaynaklar

Bu altı standarttan her biri şu üç özelliği taşır:

- Standardın dili.
- Standardın ölçümünü sağlayan dereceli puanlama anahtarı.
- Standardı tanımlayan açıklama.

Adayların performans standartları öğrenme ürünleri üzerine odaklanmıştır. Öğrenme ürünleri adayların kazanmaları beklenen bilgi, beceri ve yeterlikler üzerinde durmaktadır. Bu performans standartları sistematik değerlendirmeyi ve öğretmen eğitimi programlarının öz-değerlendirme yapmalarını ve sürekli iyileştirmeye önem verilemesini gerektirir.

Birim kapasite standartları öğretmen eğitimi programlarının adayların öğrenmelerini ne kadar destekleyebildiği ile ilişkilidir. Bu standartlar okul-üniversite işbirliğini ve alan deneyimini destekler.

NCATE standartları ürün temellidir ve program sonunda kazanılması beklenen öğrenme ürünleri bilgi, beceri ve yeterlikler olarak ifade edilir (NCATE,2002). NCATE standartları beş yılda bir yenilenir. Standartların gözden geçirilmesinden NCATE Birim Akreditasyon Kurulu<sup>1</sup> sorumludur.

NCATE akreditasyon süreci şöyle işlemektedir:

- Kurum, NCATE'in ortaya koyduğu altı standardın nasıl karşılandığına ilişkin bir rapor hazırlar.
- Üç ile sekiz kişiden oluşan "NCATE İnceleme Kurulu", kurumu ziyaret ederek öğrenciler, çalışanlar, mezunlarla görüşüp programı değerlendirir.
- Bu gözlem takımı bir rapor hazırlayıp bulgularını "NCATE Birim Akreditasyon Kurulu"na gönderir.

---

<sup>1</sup> Unit Accreditation Board

Birim Akreditasyon Kurulu akreditasyon için yeni başvuran ya da başvurusunu yenileyen kurumlar için şu kararları alabilir:

İlk defa akredite edilecek kurum veya programlar için akreditasyon kararları:

- *Akreditasyon*: Birimin altı NCATE standardını da karşıladığı durumda verilen karardır.
- *Geçici Akreditasyon*: Kurumun bir ya da iki standardı yerine getiremediği durumda verilir. Bu durumda birim akredite statüsü alır ancak belirlenen sürede daha önce karşılanmadığı tespit edilen standartları yerine getirmesi gerekir. Geçici akreditasyonda kurumun altı ay içinde ayrıntılı bir rapor hazırlaması istenebilir ve iki yıl içerisinde kuruma ayrıntılı bir ziyaret gerçekleştirilir. Eğer kurumdan rapor istenmişse rapor sonucunda NCATE kurumun akredite olduğu kararı verebilir ya da bir yıl içerisinde kuruma tekrar bir ziyaret yapmayı isteyebilir. Ayrıntılı ziyaret sonrasında Birim Akreditasyon Kurulu akreditasyona karar verebilir ya da akreditasyonu geri alır.
- *Akreditasyonun Reddi*: Kurumun bir ya da iki NCATE standardını yerine getiremediği ve kapasite olarak bu standartları karşılayamayacak durumda olması durumunda verilen karardır.
- *Akreditasyonun Feshi*: Geçici akreditasyon sonrasındaki tekrar ziyarette birimin eksikliklerini hala tamamlayamamış olması durumunda verilen karardır.

Tekrar akreditasyonundaki akreditasyon kararları;

- *Akreditasyon Statüsü*
- *Koşullu Akreditasyon Statüsü*: Burada süreç geçici akreditasyona benzer işlemektedir.
- *Stajyer Akreditasyon Statüsü*: Kuruma eksikliklerini tamamlaması için iki yıl süre verilir ve tekrar ziyaret edilir.
- *Akreditasyonun Feshi*

### 3.2.2.2. TEAC akreditasyon sürecinin özellikleri

TEAC 1997’de öğretmen eğitiminin akreditasyonuna bir alternatif olarak kurulmuştur (El-Khawas, 2005). TEAC’da üç önemli kalite ilkesi vardır:

- I. Kalite İlkesi: Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kanıtlar. Konu alanı ve eğitim bilimlerine ilişkin bilgi birikimleri.
- II. Kalite İlkesi: Öğrenenlerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi.
- III. Kalite İlkesi: Kurumsal öğrenme.

TEAC akreditasyon sürecini 10 aşamada özetlemek mümkündür (TEAC, 2006):

- TEAC akreditasyonuna başvurmak isteyen öğretmen eğitimi kurumunun bölgesel akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilmiş olması gerekir. Bu koşulu yerine getiren kurum başvuru ücretini ödeyerek TEAC’a başvurabilir.
- TEAC akreditasyonunda başvuran program kuruma ve programa ilişkin bilgileri TEAC’ın hazırladığı ve “Bilgi Özeti”<sup>1</sup> olarak adlandırılan bir rapor hazırlamak zorundadır. Program bu raporun kontrol listesindeki gerekleri yerine getirir.
- Akreditasyon süreci başlamadan önce programın bir öz-değerlendirme yapması istenir. Akreditasyona temel oluşturan bu öz-değerlendirme raporu, eğer program akreditasyonuna başvuruluyorsa “Bilgi Özeti”, ön akreditasyon ya da yeni program akreditasyonuna başvuruluyorsa “Bilgi Özeti Önerisi” formatında TEAC’a verilir. Akreditasyona başvuran program, TEAC’ın üç kalite ilkesini kanıtları ile yerine getiriyorsa “Bilgi Özeti” hazırlanır. Programın kalitesine ilişkin somut göstergelerin yer almadığı yeni programlar ya da son yıllarda yeniden yapılandırılmış programlar için “Bilgi Özeti Önerisi” hazırlanır.
- Program taraflara inceleme talebi mektubu gönderir. Bu talep TEAC’ın web sayfasında da yayımlanır.
- TEAC’ın bir belirleyici özelliği akademik incelemesidir. TEAC’da bir değerlendirme grubu kampusü ziyaret eder ve “Bilgi Özeti” ya da

---

<sup>1</sup> inquiry brief

“Bilgi Özeti Önerisi”nde belirtilen süreçlerin gerçekte işleyip işlemediğini kontrol eder. Programı inceleme ekibinin kampus ziyaretleri iki ile dört gün arasında sürer.

- TEAC’da çalışan analizi yapılır.
- İnceleme ekibi programın bilgi özetinde belirttiği noktaları ne kadar gerçekleştirdiğini ziyaretle belirledikten sonra akreditasyon paneli düzenlenir. Bu panel sonunda şu dört kategoriden biri önerilir: 1- Akreditasyon, 2-Yeni program akreditasyonu ya da ön akreditasyon, 3- Koşullu akreditasyon, 4- Akreditasyonun reddi. Akreditasyona ilişkin kararı akreditasyon komitesi verir.
- Akreditasyon komitesi akreditasyona ilişkin kararları veren TEAC’ın yönetim kurulu üyelerinden oluşur. Akreditasyon paneli sonrasında akreditasyona ilişkin önerilerin yer aldığı rapor, program başkanına gönderilir. Akreditasyon komitesi programın gönderdiği bilgi özetini, panel raporunu, panel sonucunda programın akreditasyonuna ilişkin önerileri inceler ve panel sonunda önerilen akreditasyon statüsünü onaylar ya da reddeder.
- 30 gün içerisinde TEAC, programın akreditasyonunun kabulü ya da reddi yönünde karar verir.
- Program aldığı farklı akreditasyon statülerine göre belli aralıklarla rapor verir. Eğer program ilk defa akredite ediliyorsa ya da başlangıç akreditasyonu ya da ön akreditasyon söz konusu ise programın beş yıl sonraki “Bilgi Özeti”nden önce dört tane yıllık rapor vermesi beklenir. Sürekli akreditasyon statüsü almış programların 10 yıl sonraki Bilgi Özetinden önce sekiz tane yıllık rapor vermesi beklenir. Koşullu akreditasyon hakkı kazanan ve iki yıl sonra Bilgi Özeti hazırlayacak olan programlar için tespit edilen eksikliklerin bu süre içerisinde giderilmiş olması beklenir.

Çizelge 11’de, TEAC ve NCATE tarafından yapılan akreditasyonun karşılaştırılması yapılmıştır.

### Çizelge 11. NCATE ile TEAC Akreditasyon Süreçlerinin Karşılaştırılması

	NCATE	TEAC
<b>Misyonu</b>	İlköğretim/ortaöğretim düzeyindeki öğretmenleri yetiştiren kurumların akreditasyonunu yapan kar amacı gütmeyen bir kuruluştur.	Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunu yapan kar amacı gütmeyen bir kuruluştur.
<b>Yönetimi</b>	NCATE eğitim alanındaki 30'dan fazla ulusal birliğin temsilcilerinden oluşan bir yönetim kurulunca yönetilir. Bu kurul NCATE standartlarını, politikalarını ve süreçlerin nasıl işleyeceğini belirler.	TEAC, TEAC'a üye kurumlardan oluşur. Her bir akreditasyon statüsündeki (aday, başlangıç, koşullu akreditasyon v.b.) üye kurumun bir oy hakkı vardır. TEAC kendi içinde oluşturulmuş bir yönetim kurulu tarafından yönetilir. Bu kurulda öğretmen eğitimcileri, öğretmenler, halk temsilcileri ve eğitim alanındaki diğer temsilciler yer alır.
<b>Akreditasyon</b>	NCATE eğitim birimlerini akredite eder. Bu birimlerin içerisine kurumlar, kolejler, okullar, bölümler ya da öğretmen yetiştiren diğer kuruluşlar girebilir.	TEAC program akreditasyonu yapar. Program, planlı olarak yürütülen akademik dersler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Program sonunda bir lisans diploması ya da derece veriliyor olması ve mezunların ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yapacak olmaları gerekir.
<b>Felsefesi</b>	NCATE, akreditasyona başvuran birimin kavramsal çerçeve hazırlamasını ister. Bu kavramsal çerçeve birimin felsefesi ve vizyonunu ortaya koyar. Kavramsal çerçevede şu yapısal elementler yer alır: Kurumun ve birimin misyonu Birim felsefesi, amaçları, mesleki istekliliği Bilgi temeli Adayların performans beklentileri Adayların performanslarının değerlendirildiği sistem	TEAC, akreditasyona başvuran programın bir gerekçe hazırlamasını ister. Bu gerekçede programın mezunlarının nitelikli, yeterli olduğu ve programın TEAC'ın üç kalite ilkesini yerine getirdiği belirtilir. Bu hazırlanan gerekçe eksiksik olması, doğruluğu ve bilimselliği açısından değerlendirilir.
<b>Değerlendirme</b>	NCATE, altı birim standardı açısından birimi değerlendirir. 1. Adayların bilgi, beceri ve yeterlikleri 2. Değerlendirme sistemi ve birim değerlendirme 3. Alan deneyimi ve pratik 4. Farklılık 5. Fakülte yeterlikleri, performansı ve gelişimi 6. Birim yönetimi ve kaynaklar Bu altı alanda yer alan standartlar dereceli puanlama anahtarları (rubricler) ile ölçülür. Akreditasyonun olabilmesi için tüm standartların karşılanması gerekir.	Programın TEAC akreditasyonuna başvurabilmesi için, şu üç kalite ilkesini yerine getiriyor olması gerekir: 1.Adayların öğrenmelerine ilişkin kanıtlar 2.Adayların değerlendirilmelerinin geçerli olduğuna ilişkin kanıtlar 3.Programın sürekli gelişimine ve kalite kontrolüne ilişkin kanıtlar Ayrıca programın kalite kapasitesine ilişkin yedi alanda (program, fakülte, hizmet tesis ve olanaklar, mali ve yönetsel kapasite, öğrenci destek hizmetleri, kabul koşulları, öğrenci talepleri) standartlar yer almaktadır.



Çizelge 11'in devamı

	NCATE	TEAC
<b>İçerik &amp; Performans Standartlarının Özellikleri</b>	İçerik ve performans standartları, konu alanı ulusal birlikleri ve söz konusu eyaletteki program onay süreci tarafından belirlenir.	TEAC standartlarını karşıladığı durumda program tarafından belirlenir. Diğer durumlarda eyalet lisans otoriteleri tarafından belirlenir.
<b>Öğretmen Adaylarının Değerlendirilme Yöntemi</b>	Mezunların en az %80'ninin eyalet lisans sınavında başarılı olması gereklidir Ancak sadece bu gösterge yeterli değildir. Adayların değerlendirilmelerine ilişkin bir özet istenir. Ayrıca programı bitiren adayların hangi yeterliklere sahip olmasının beklendiği, mezun izleme çalışmaları, mezunların performanslarına ilişkin veriler, aday öğretmenlik sürecindeki değerlendirme sonuçları, mevcut çalıştıkları okullardaki performansları gibi çok çeşitli veriler de istenir.	TEAC'da programdan mezun öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde şu verilerden yararlanılır: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrenci mezuniyet notları</li> <li>- Portfolyolar</li> <li>- Eyalet lisans sınavı sonuçları</li> <li>- Mezuniyet sonrası sınavlara kabulde alınan başarı puanları</li> <li>- İşe yerleşme oranları</li> <li>- Programı tamamlama oranları</li> <li>- İşveren değerlendirmeleri</li> <li>- Öğrenci değerlendirmeleri</li> <li>- İzleme çalışmaları</li> <li>- Programın tanıma oranları</li> <li>- Mesleki etkinlikler</li> </ul> Öğrencilerin stajyerlikleri dönemindeki çalışmalarından örnekler
<b>Kurumsal Raporun Formatı</b>	<b>Kurumsal rapor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurumun genel olarak gözden geçirilmesi</li> <li>- Kavramsal çerçeve</li> <li>-6 NCATE standartının karşılandığını gösteren kanıtlar</li> </ul>	<b>Bilgi Özeti (Inquiry Brief)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Program hakkında kısa bilgi</li> <li>2. Görüşler ve gerekçe</li> <li>3. Öğrenenleri değerlendirme yöntemleri</li> <li>4. Sürekli gelişim planı</li> </ol>
<b>Gözden Geçirme Süreci</b>	<b>İnceleme Kurulu</b> (en az 3 üye): İnceleme kurulu 5 gün süreyle alan ziyareti yapar. Bu sırada birim tarafından sunulan değerlendirme sistemini ve kalite kontrol sistemini değerlendirilir. Alan ziyareti sırasında öğretmen adayları, fakülte çalışanları, akademisyenlerle görüşmeler yapılır.	<b>Denetçiler (Auditors)</b> (en az 2 üye): 2-3 günlük süre ile alan ziyareti düzenlerler. Alan ziyaretinde bilgi özetinde belirtilenlerin doğruluğu kontrol edilir.
<b>Karar Süreci</b>	Akreditasyon kararı inceleme kurulunun alan ziyareti sonrasında görüş bildirmesi ile Birim Akreditasyon Kurulu (Unit Accreditation Board) tarafından verilir. Birim Akreditasyon Kurulunununun 1/3'ü öğretmen eğitimcileri, 1/3'ü öğretmenler, 1/6'sı eyalet yerel politika belirleyicileri ve 1/6'sı eğitim uzmanlarından oluşur.	Bir akreditasyon paneli düzenlenerek programın sunduğu bilgi özeti değerlendirilir. Akreditasyon kararı akreditasyon paneli sonrasındaki öneriler ışığında TEAC Yönetim Kurulu tarafından verilir.

Çizelge 11'in devamı

	NCATE	TEAC
<b>Akreditasyon Kategorileri</b>	<p><b>1. Aday-</b> Ön koşulların yerine getirilmesi ile başlangıç akreditasyonuna dönüştürülür. Beş yıl süreyle geçerlidir.</p> <p><b>2. Geçici Akreditasyon-</b>Kurumun bir ya da iki standardı yerine getiremediği durumda verilir. Bu durumda birim akredite statüsü alır ancak belirlenen sürede daha önce karşılanmadığı tespit edilen standartları yerine getirmesi gerekir. Geçici akreditasyonda kurumun karşılanmayan standartlara ilişkin (a) 6 ay içinde ayrıntılı bir rapor hazırlaması istenir (b)iki yıl içerisinde kuruma ayrıntılı bir ziyaret gerçekleştirilir.</p> <p><b>3. Başlangıç Akreditasyonu -</b> Birimin NCATE 'in altı standardını da karşıladığı durumda verilir. Beş yıllığına verilen bir akreditasyon statüsüdür.</p> <p><b>4. Sürekli Akreditasyon-</b>Birimin NCATE 'in altı standardını da karşıladığı durumda verilir. Yedi yıllığına verilen bir akreditasyon statüsüdür.</p> <p><b>5. Koşullu Akreditasyon -</b> Birimin bir ya da daha fazla NCATE standardını karşılayamadığı durumlarda verilir. Bu durumda birimin iki yıl içerisinde eksikliklerini tamamlayıp koşulları yerine getirdiğini ispat etmesi gerekir.</p> <p><b>6. Stajyer Akreditasyon-</b>Birimin bir ya da daha fazla NCATE standardını karşılayamadığı ve gelişmeye ihtiyaç duyan alanların olduğu durumda verilen akreditasyon statüsüdür. Bu durumda iki yıl içerisinde tüm standartların test edildiği ayrıntılı bir ziyaret tekrar gerçekleştirilir.</p> <p><b>7. Akreditasyonun Reddi-</b>Birimin bir ya da daha fazla NCATE standardını karşılayamadığı ve adayları yetiştirmede önemli eksikliklerin olduğu tespit edildiği durumlarda verilir.</p> <p><b>8. Akreditasyonun Feshi-</b>Geçici akreditasyon statüsü verildikten sonra yapılan akreditasyon ziyaretinde, birimin önceden belirlenen eksikliklerini tamamlamadığı tespit edildiğinde verilir.</p>	<p><b>1. Aday—</b> Ön koşulların tamamlanması ile başlangıç akreditasyonuna dönüştürülür. Beş yıl süreyle geçerlidir</p> <p><b>2. Başlangıç Akreditasyonu</b> —Program TEAC tarafından ilk kez akredite edildiğinde verilir. Beş yıl geçerlidir. Başlangıç akreditasyonu alan programlar yıllık rapor verirler.</p> <p><b>3. Sürekli Akreditasyon</b> —Programın gelişim gösterdiği durumlarda verilir. 10 yıl süre ile verilir.</p> <p><b>4. Koşullu Akreditasyon</b> —Programın bilgi özetinde TEAC'ın kalite ilkelerinin çoğunu karşılayabildiği ancak, eksikliklerinin olduğu durumda verilir. Program iki yıl içerisinde tekrar bilgi özeti hazırlar ve eksikliklerini gidermiş olması durumunda akredite edilir.</p> <p><b>5. Ön Akreditasyon</b>—Bir defaya mahsus verilebilir. Programın standartları karşılandığı ancak kanıtların TEAC tarafından yeterli bulunmadığı durumda verilir. Beş yıl geçerli bir akreditasyon statüsüdür.</p> <p><b>6. Yeni Program Akreditasyonu</b>—Yeni kurulmuş ya da yeniden yapılandırılmış programlar için verilir. Akreditasyon için başvuran programın bilgi özeti önerisinin yerli bulunması durumunda beş yıllığına verilen bir akreditasyon statüsüdür.</p> <p><b>7. Akreditasyonun Reddi</b> —Programın TEAC standartlarını ya da kalite ilkelerini karşılamadığı durumda verilir. Program aday statüsüne döner.</p> <p><b>8. Aleyhte Karar</b>— Programın TEAC ilkelerini ve standartlarını yerine getiremediği durumda önceden verilmiş akreditasyon kararının geri alınmasıdır.</p>
<b>Tanınma</b>	1. Amerika Eğitim Bölümü Kurumsal Kalite Ulusal Danışmanlık Komitesi (NACIQI) 2.Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi (CHEA)	1. Amerika Eğitim Bölümü Kurumsal Kalite Ulusal Danışmanlık Komitesi (NACIQI) 2.Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi (CHEA)
<b>Kuruluş Yılı</b>	1954	1997

Kaynak: AACTE (2005). *Comparison of NCATE and TEAC Process for Accreditation of Teacher Education*'dan alınmıştır

Çizelge 11’de de görülebileceği gibi Amerika’da NCATE ve TEAC öğretmen eğitiminin akreditasyonunu yapan ve kar amacı gütmeyen kuruluşlardır. Ancak akreditasyonun türüne bakıldığında NCATE daha çok kurumsal akreditasyon yapar, TEAC ise program akreditasyonu yapar (Çizelge 11). Değerlendirmede NCATE, altı adet birim standardı açısından birimi değerlendirirken; TEAC akreditasyona başvuran programın, üç kalite ilkesini yerine getiriyor olmasını bekler.

Amerika’da öğretmen eğitimi veren kurum ve programların çok çeşitli olması nedeniyle öğretmen eğitiminde belli standartların karşılanabilmesi için akreditasyon gerekli olmakta ve birçok öğretmen eğitimi kurumu NCATE ya da TEAC’dan akreditasyon almaktadırlar.

### **3.3. AVUSTRALYA’DA YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON**

Avustralya’da 1993’de devlet, “Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Komitesi”ni (CQAHE)<sup>1</sup> oluşturmuştur. 1993’den 1995’e kadar etkin olan bu komite her üniversiteyi ziyaret etmiş ve görüşmeler yapmış ve bu görüşmelerdeki ana tema öğretim sürecinin kalitesi olmuştur (Anderson ve diğerleri, 2000). Bu üç yılın sonunda komitenin çalışmaları çok zaman alan bir süreci gerektirmesi nedeniyle sonlandırılmıştır.

Avustralya’da yükseköğretimde kalite güvencesi Avustralya hükümeti, eyalet yöneticileri ve yükseköğretim sektörü temsilcilerinin güçlü işbirliğine dayanır. Avustralya yükseköğretim kalite güvencesine ilişkin raporları ve denetimi bağımsız ve kar amacı gütmeyen “Avustralya Üniversiteleri Kalite Ajansı” (AUQA) yürütmektedir.

Avustralya’da tüm eyalet ve bölgelerde ortak akreditasyon süreçleri ve ölçütleri kullanılarak bağımsız değerlendirme süreçleri işletilmektedir<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Committee for Quality Assurance in Higher Education – CQAHE

<sup>2</sup><http://www.goingtouni.gov.au/Main/CoursesAndProviders/GettingStarted/HigherEducationInAustralia/HigherEducationQuality.htm>

### 3.3.1. Avustralya Üniversiteleri Kalite Ajansı (AUQA)

Avustralya Üniversiteleri Kalite Ajansı (AUQA), Avustralya yükseköğretiminde kalite güvencesini ve denetimi sağlamak amacıyla oluşturulmuş bağımsız, kar amacı gütmeyen ulusal bir kuruluştur. AUQA Avustralya Eğitim Bakanlığı tarafından Mart 2000'de kurulmuştur<sup>1</sup>. AUQA'nın sorumlulukları şunlardır:

- Avustralya üniversitelerinin, kendi kendini akredite eden yükseköğretim kurumlarının ve eyalet, bölge akreditasyon ajanslarının denetimlerini düzenlemek
- Bu denetimlerin sonuçlarını yayımlamak
- Denetim sonunda yeni üniversitelerin tanınması ve üniversite dışı yükseköğretim kurumlarının derecelerinin tanınması hakkında görüş bildirmek
- Denetim süreci sonucunda, Avustralya yükseköğretiminin ve kalite güvencesi sisteminin uluslararası arenadaki konumu ve standartlara ilişkin görüş bildirmek

AUQA beş yıllık aralarla denetim gerçekleştirir. Denetimler öz-değerlendirme raporuna ve alan ziyareti sırasındaki denetim paneline dayanılarak yapılır.

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

- Öğrenme ve öğretme
- Araştırma ve araştırma eğitimi
- Topluma hizmet programı
- Uluslararası ilişkiler
- Akademik destek
- Öğrenciler ve öğrenci hizmetleri

<sup>1</sup> <http://www.auqa.edu.au/aboutauqa/auqainfo/index.shtml>

- Çalışanlar ve çalışan hizmetleri
- Yönetim ve altyapı

Denetim raporlarının sonuçlarını dikkate almak ilgili kurumun sorumluluğundadır. Denetim sonucu olumsuzsa, kurumun devlet tarafından maddi desteği olumsuz yönde etkilenmektedir.

AUQA akreditasyon kuruluşları ve üniversitelerin akreditasyonu ile ilgilenen bir üst kuruluştur ve üniversitelerdeki öğrenciler, çalışanların görüşleri ve önerileri ile ilgilenmez. Bu konular akreditasyon kuruluşlarının sorumluluğundadır. AUQA, tüm Avustralya üniversiteleri ve akreditasyon kuruluşları için denetim gerçekleştirir.

### **3.3.2. Avustralya’da Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu**

Avustralya’da tüm eyalet ve bölgelerde zorunlu eğitim 6-15 yaşları arasında kapsamaktadır. Zorunlu öğrenim ilk ve orta öğrenim olmak üzere ikiye ayrılır.

Öğretmen eğitiminde iki farklı öğretim süreci işletilmektedir: eş zamanlı öğretim, ardışık öğretim (IBE, 2003). Eş zamanlı öğretimde öğrenenler akademik bilgileri ve öğretmenlik uygulamalarını lisans eğitimleri süresince (üç ya da dört yıl) alırlar. Ardışık öğretimde öncelikle lisans eğitimi tamamlanır (genellikle üç yıl), daha sonra meslek becerilerinin geliştirildiği bir yıllık lisansüstü eğitim alınır.

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

“Avustralya’da Öğretim”<sup>1</sup> birimi Avustralya Eğitim Bakanlığı tarafından kurulmuş ulusal bir birimdir.

---

<sup>1</sup> Teaching Australia

“Avustralya’da Öğretim” biriminin görevleri<sup>1</sup>:

- Öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılması için destek ve danışmanlık yapmak,
- Mesleğin itibarını geliştirmek, iyileştirmek,
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin ulusal bir birim olarak gelişmektir.

“Avustralya’da Öğretim”, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, mesleki standartlar, mesleki öğrenme, mesleğin geliştirilmesi konularında çalışan bir birimdir. Bağımsız bir yönetim kurulu tarafından yönetilir.

Avustralya’da yaklaşık kırk farklı yükseköğretim kurumunda öğretmen eğitimi verilmektedir (Ingvarson, Eliot, Kleinhenz, McKenzie, 2006). Bunların çoğu devlet üniversitesi olmakla birlikte özel üniversiteler de vardır. Avustralya’da eyaletler düzeyinde öğretmen eğitiminin akreditasyonunu yapan birçok akreditasyon kuruluşu vardır. 1960’ların ortasından beri devlet ve eyalet yönetimi hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna yönelik çalışmalara önem vermektedir (Ingvarson ve diğerleri, 2006). Ancak bugün sadece üç eyalette öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu yapılabilmekte ve yalnızca Queensland ve Victoria eyaletlerinde öğretmen eğitimi programlarındaki derslerin onayı ve izlemesi yapılabilmektedir.

Avustralya’da öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreci eyaletler düzeyindedir. Öğretmen eğitiminden sorumlu resmi kurum olan “Avustralya’da Öğretim” birimi, Haziran 2007 tarihinde Avustralya genelinde öğretmen eğitiminin akreditasyonunda kullanılabilecek bir model önerisinde bulunmuştur<sup>2</sup>. Bu öneride öğretmen eğitiminin akreditasyonunda neyin akredite edilmesi gerektiği, akreditasyonun temelini ne olacağı gibi sorulara yanıt verilmeye çalışılmıştır. Buna göre lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu gerekmektedir. Burada öğretmen eğitiminde kurumsal akreditasyondan kaçınılması ve program akreditasyonu yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen eğitimi

<sup>1</sup> <http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go>

<sup>2</sup> <http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/webdav/site/tasite/shared/AccreditationProposal21Jun07.pdf>

kurumlarının kendi bünyelerindeki programlara uygun akreditasyon kuruluşu bulmaları önerilmiştir.

Akreditasyon standartları konusunda mezuniyet standartları ve program standartları olarak iki tür standarttan söz edilmiştir. Mezuniyet standartları programdan mezun olan öğretmen adaylarının sahip olması beklenen bilgi- beceri- yeterlikleri (öğrenme ürünleri) ifade eden standartlar olarak tanımlanmıştır. Bu standartların tüm kariyer basamaklarındaki öğretmenlerin mesleki standartları ile de uyumlu olması gerektiği belirtilmiştir.

Program standartları ise akredite edilecek programın nitelikli bir öğretmen eğitimi verebilmesi için gerekli temel özellikler olarak tanımlanmıştır. Program standartlarının, öğrenci seçimi, öğretim programı, değerlendirme süreci, mesleki deneyim, kalite güvencesi kategorilerinde olabileceği belirtilmiştir.

Avustralya öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneri düzeyindeki bu düzenlemenin uygulamaya geçirilmesinin zaman alacağı kesindir.

### **3.4. JAPONYA'DA YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON**

Japonya'da üniversiteler her yedi yılda bir değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeyi Eğitim, Kültür, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tarafından akredite edilmiş bir değerlendirme kurumu yapar<sup>1</sup>. Üniversiteler Akademik Derece ve Değerlendirme Ulusal Kurumu (NIAD-UE)<sup>2</sup> gibi bazı özerk kurumlar da bu değerlendirmeyi yapabilmektedir. Üniversiteler kendilerini değerlendirecek olan akreditasyon kurumunu kendileri seçerler.

Japonya'da 1996'da üniversite akreditasyonunda yeni bir sistem uygulamaya konulmuştur. Bu sistem akreditasyona başvuran üniversitenin öz değerlendirmesini gerektiren bir sistemdir. 1996'dan beri 300 üniversite akredite edilmiştir (JUAA, 2006).

<sup>1</sup> <http://www.niad.ac.jp/english/unive/pdf/GeneralPrinciples.pdf>

<sup>2</sup> National Institution for Academic Degrees and University Evaluation

Japonya’da yükseköğretimde 2000 yılından önceki kalite kontrol sistemi şu dört ana konuda toplanabilir (Akiyoshi, 2002)

- Devlet tarafından onay, denetim
- Japon Üniversite Akreditasyon Birliği (JUAA)<sup>1</sup> tarafından akreditasyon
- Yükseköğretim kurumlarının ayrı ayrı öz değerlendirme yapması
- Farklı mesleki kuruluşlar tarafından yapılan akreditasyon.

**Devlet tarafından onay, denetim:** Japon yükseköğretim yasasına göre, yükseköğretimin kalitesinden devlet sorumludur. Burada eğitimin kalitesinden sorumlu asıl kurum Eğitim ve Bilim Bakanlığı (MEXT)’dir. Bakanlık içerisindeki “Üniversite Kuruluş Konseyi” yeni oluşturulan üniversitelerin kalitesinden sorumludur ve bakanlık tarafından yönetilir. Ancak Japonya’da yükseköğretiminin akreditasyonu, Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından düzenlenen dönemsel ziyaretler dışında temelde kurumların kendi çabalarına dayanmaktadır.

**Japon Üniversite Akreditasyon Birliği (JUAA) tarafından akreditasyon:** JUAA II. Dünya Savaşı’ndan hemen sonra Amerika’daki bölgesel akreditasyon kuruluşları örnek alınarak kurulmuştur. Başlangıçta JUAA Amerikan bölgesel akreditasyon kuruluşlarından farklı olarak çalışmış ve birlik yetkilileri eğitim bakanlığına bağlı olarak akreditasyon yapmıştır. Ancak Eğitim ve Bilim Bakanlığı’nın 1956’da kendisinin de akreditasyon yetkisini alması ile JUAA kendisine üye üniversitelere gönüllü akreditasyon yapan bir kuruluş olmuştur (Baba ve Hayata, 1997; Shimizu, Baba ve Shimada, 2000) .

Amerikan bölgesel akreditasyon kuruluşlarından farklı olarak JUAA tarafından akredite edilmek üniversitelerin işleyişi için zorunlu olan bir süreç değildir. Japonya’da Amerika’dan farklı olarak tüm üniversiteler Eğitim ve Bilim Bakanlığına bağlı olduğu için JUAA’ya üye olmayan kurumlar da öğrenci fonlarından yararlanabilmektedirler. Amerika’da öğrenci fonlarından yararlanabilmek kurumun akreditasyonunu gerektirir. Japonya’da kurumların akreditasyon almış olması statü göstergesi olarak algılandığı için üniversitelerin ancak üçte biri JUAA’ya tam üyedir (Akiyoshi, 2002).

<sup>1</sup> Japan University Accreditation Association



Dört yıllık lisans eğitimi veren üniversiteler JUAA'ya üye olabilirler. Birlik iki tür akreditasyon yapmaktadır. Birincisi başlangıç akreditasyonu niteliğindedir ve başvuran üniversitenin birliğe tam üyelik istediği durumda yapılır. Tekrar akreditasyon değerlendirmesi ise tam üye statüsündeki kurumlar için düzenli olarak yapılır. Devlet ya da özel statüdeki tüm üniversiteler JUAA'ya akreditasyon için başvurabilir. Üniversite JUAA tarafından başarılı bir şekilde akredite edildiği zaman kurum, nitelikli eğitim verebilen bir kurum olarak sertifika alır.

JUAA 'da akreditasyon, "Akreditasyon Komitesi" ve onun alt komisyonları tarafından yürütülür. "Tekrar akreditasyon" ise "Tekrar Akreditasyon Komitesi" ve onun alt komisyonlarının sorumluluğundadır. Akreditasyon sürecindeki en önemli oluşumlar akreditasyon ve tekrar akreditasyon komiteleridir. Bu iki komite akreditasyon ve tekrar akreditasyona ilişkin kararları vermekle yükümlüdür. Ancak birliğin sonuç kararı mütevelli heyeti ve danışma kurulunun kararına bağlıdır. Akreditasyon ve tekrar akreditasyon komitelerine seçilecek üyeler de bu danışma kurulunun oyları ile belirlenir.

Akreditasyon süreci kısaca şu şekilde işlemektedir: Akreditasyona başvuran yükseköğretim kurumu JUAA tarafından hazırlanan ölçütlere uygun olarak öz-değerlendirme raporunu hazırlar. Hazırlanan bu raporu JUAA'ya verir. JUAA içerisindeki daimi görevli komite bu öz-değerlendirme raporunu değerlendirir. Alan ziyareti gerçekleştirilir. Alan ziyareti sonuçları da dikkate alınarak başvuran kurum hakkında değerlendirme raporu hazırlanır. Bu hazırlanan rapor hakkında başvuran kurumun görüşleri de alındıktan sonra son hali verilir. Daha sonra kesin sonuç yayımlanır.

JUAA'da akreditasyonunun amacı, üniversitelerin sürekli gelişimini desteklemek ve değerlendirilen üniversitelerdeki kaliteyi garanti altına almak olarak belirtilmektedir.

Akreditasyon sürecindeki değerlendirme şu dört özelliğe sahiptir (JUAA, 2006):

- Başarı düzeyi ve standart temelli değerlendirme. JUAA başarı düzeyine göre değerlendirmeye büyük önem vermektedir. JUAA üniversitelerin misyon, genel amaç ve eğitsel hedeflerine ne düzeyde

ulaşabildiğini değerlendirir. Ayrıca standartlara dayalı bir değerlendirme de yapar. Burada da akredite edilecek kurumun “eğitim” ve “araştırma” konularında belirlenen standartlara ne kadar ulaşabildiği değerlendirilir.

- Üniversitenin bir bütün olarak ve konu alanlarının değerlendirildiği kapsamlı değerlendirmeler. JUAA üniversiteleri değerlendirmek için “Konu Alanı Ders İnceleme Alt Komitesi” oluşturur. Bu alt komite lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim programlarını, öğretimi ve araştırma olanaklarını inceler. JUAA içerisindeki bir diğer alt komite de “Kurumsal İnceleme Alt Komitesidir”. Bu alt komite de üniversitedeki eğitim ve araştırma olanaklarını, araç-gereç ve olanakları, kütüphane olanaklarını, sosyal olanakları, öğrenci servisini, yönetim ve çalışanları bir bütün olarak inceler. “Finansal İnceleme Alt Komitesi” ise üniversitenin finansal etkinliklerini inceler. Tüm bu üç alt komitenin çalışmalarının sonucu üniversite hakkında ayrıntılı ve kapsamlı bir rapor oluşturulur. Küçük üniversitelerin değerlendirme süreçlerinde de “Üniversite İnceleme Alt Komitesi” oluşturulur. Bu komite “Kurumsal İnceleme Alt Komitesi” ile “Konu Alanı İnceleme Alt Komitesi” birleştirilmiş halidir.
- Üniversitelerin sürekli gelişimi için tekrar akreditasyon. JUAA tarafından akredite edilip tam üyelik hakkı kazanan üniversiteler beş yıl sonra ilk tekrar akreditasyona başvururlar. Daha sonraki her yedi yılda da kurum tekrar akreditasyona başvurmak zorundadır. İlk tekrar akreditasyon sonrasındaki gelişimin tekrar akreditasyondan üç yıl sonra rapor edilmesi istenir.
- Meslektaş değerlendirmesi. JUAA değerlendirmecileri genellikle tam üyelik hakkı kazanan üniversitelerdeki fakülte üyeleri arasından seçilmektedir.

**Kurumların ayrı ayrı öz değerlendirme yapması:** 1991’de Japon hükümeti üniversitelerin kuruluşunda belli standartların uygulanmasını kararlaştırmıştır. Ayrıca üniversite eğitiminin kalitesinin artırılması için üniversite konseyi öz değerlendirme yapılması kararı almıştır (Kitamura,

1997). Ancak 1991'deki bu raporda akademik özgürlüklerin kısıtlanabileceği düşüncesi ile dış değerlendirilmeden söz edilmemiştir (Akiyoshi, 2002).

**Farklı mesleki kuruluşlar tarafından yapılan akreditasyon:** Üniversitelerin öz değerlendirme yapmaya başlamaları Japonya'da üniversite yönetimi anlayışını değiştirmekle birlikte, 1980'den sonra Japon ekonomisindeki farklılaşma toplumun sosyal kimliğini de etkilemiştir (Akiyoshi, 2002). Ayrıca global standartların ve yükseköğretimde kalite güvencesi düşüncesinin daha fazla etkin olmasıyla birlikte mesleki akreditasyon kuruluşları ortaya çıkmıştır (Akiyoshi, 2002). 1999'da kurulan Japon Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Kurulu (JABEE)<sup>1</sup> bunun en iyi örneğidir. Amerika'daki ABET'in Japonya'daki eşdeğer kuruluşu olarak görülebilecek JABEE mühendislik eğitiminde uluslararası standartların uygulanmasını hedefleyen bir kuruluştur.

2000'li yıllara kadar yukarıda belirtilen dört grupta toplanan yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları (Akiyoshi, 2002) 2000'li yıllardan sonra farklılaşmıştır. 1991'de "Akademik Dereceler Ulusal Kurumu" ya da kısa adı ile NIAD<sup>2</sup>, toplumun değişen farklılaşan yükseköğretim ihtiyaçlarına karşılık verilebilmesi amacıyla devlet ve özel üniversitelerin desteğiyle kurulmuştur<sup>3</sup>. NIAD akademik derecelerinin verilmesinden sorumlu bağımsız bir kuruluştur. 2000'de bu kurumun görevleri arasına üniversitelerin değerlendirilmesi de eklenmiş ve adı Üniversiteler Akademik Derece ve Değerlendirme Ulusal Kurumu (NIAD-UE) olarak değiştirilmiştir.

NIAD-UE akademik derecelerinin tanınmasının yanında kalite güvencesi ile ilgili çalışmalar yürütmektedir. NIAD-UE devlet kurumlarından bağımsız olarak akademik değerlendirme yapar. NIAD-UE'nin dört temel görevi vardır:

- Üniversitelerin değerlendirilmesi,
- Üniversite değerlendirme sistemleri ve kalite geliştirme süreçleri hakkında araştırmalar yapılması,

<sup>1</sup> Japan Accreditation Board for Engineering Education - JABEE

<sup>2</sup> National Institution for Academic Degrees

<sup>3</sup> [http://www.niad.ac.jp/index\\_e.html](http://www.niad.ac.jp/index_e.html)

- Değerlendirilme süreçlerinde elde edilen verilerin analizi ve sonuçların yayımlanması
- Akademik derecelerin (lisans, yüksek lisans, doktora) verilmesi

### **3.4.1. Akademik Dereceler ve Üniversite Değerlendirme Ulusal Kurumu Değerlendirme Süreci**

NIAD-UE üniversitelerin kalite geliştirme süreçlerinin özerk bir süreçte yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır. Her kurumun araştırma, sosyal olanaklar ve eğitimdeki hedeflerini belirlemesi beklenir. Değerlendirme programı üç türdür; tematik değerlendirme, akademik alanlardaki eğitsel etkinliklerin değerlendirilmesi, akademik alanlardaki araştırma etkinliklerinin değerlendirilmesi. Ayrıca devlet üniversitelerinin eğitsel ve araştırma alanlarındaki etkinliklerinin topluma duyurulması için NIAD'a yıllık rapor vermeleri gerekmektedir.

- *Tematik değerlendirme:* Tematik değerlendirme, tüm Japonya'daki üniversite sisteminin bütünü ile ilgili belli bir temaya dayalı olarak yapılan değerlendirmedir. Temalar eğitim, araştırma, yönetim, sosyal etkinlikler gibi üniversite etkinliklerinin farklı boyutları arasından seçilmelidir. Gözden geçirme ve değerlendirme uluslararası karşılaştırmaları da içeren farklı boyutlarda gerçekleştirilir.
- *Akademik alanlardaki eğitsel etkinliklerin değerlendirilmesi:* Akademik alanlardaki eğitsel etkinlikler beş yıllık dönemlerle değerlendirilir. Değerlendirmede misyon ifadesi ana faktör olarak ele alınmaktadır. Konu alanı değerlendirmesinde şu boyutlar değerlendirilir: eğitimin amaçları; içerik ve öğretim yöntemi; öğrenci desteği, eğitsel ürünler, hedeflere ulaşma oranı; sosyal olanaklar, hizmetler, öğrenci değişim olanakları; eğitimin kalitesini artıracak, geliştirecek sistemler.
- *Akademik alanlardaki araştırma etkinliklerinin değerlendirilmesi:* Üniversitenin lisans, lisansüstü eğitim, enstitüler, araştırma merkezlerinde yürütülen araştırma etkinlikleri beş yıllık sürelerle değerlendirilirler. Bu değerlendirme sürecinde şu boyutlara bakılır: üniversitenin kuruluş amacı

ve araştırmalarının hedefleri; araştırmaların içeriği ve düzeyi; araştırmaların topluma, ekonomiye ve kültüre katkıları; niversitenin kuruluş amacına ne kadar ulaşabildiği; araştırmaların kalitesinin iyileştirilmesine yönelik sistemler.

- *Ulusal niversitelerin yıllık değerlendirilmesi*: Japonya'daki ulusal niversiteler 2002-2003 akademik yılından bu yana NIAD tarafından değerlendirilmeye tutulmaktadır. Bu değerlendirme sonuçları yıllık olarak NIAD tarafından analiz edilip halka duyurulmaktadır.

NIAD-UE içerisinde üniversitelerin akreditasyonunu yapan alt komisyonlar ve derecelerin (lisans-lisansüstü) verilmesi ile ilgili bir komisyon yer almaktadır. Akreditasyona ilişkin şu alt komiteler yer almaktadır<sup>1</sup>:

- Üniversiteler Akreditasyon Komitesi
- İki Yıllık Meslek Yüksekokulları Akreditasyonu Komitesi
- Teknoloji Kolejleri Akreditasyon Komitesi
- Hukuk Fakülteleri Akreditasyon Komitesi
- Ulusal niversite Eğitim ve Araştırma Değerlendirme Komitesi

NIAD-UE akreditasyon sürecinde başvuran kurumlar NIAD'ın 11 standart alanına göre öz-değerlendirme yapar. Daha sonra NIAD-UE bu öz-değerlendirme sonuçlarını da dikkate alarak kurumu değerlendirir.

Değerlendirme esas olan 11 standart alanı şoyledir:

- Üniversitenin misyonu
- Eğitim ve araştırma olanakları
- Fakülte alışanları ve araştırmacılar
- Öğrenci kabul
- Eğitim programı
- Eğitimin başarısı
- Öğrenci servisleri
- Hizmetler, olanaklar
- Eğitimin kalitesini artıracak sistemler
- Finans
- Yönetim

<sup>1</sup> [http://www.niad.ac.jp/index\\_e.html](http://www.niad.ac.jp/index_e.html)

Japonya’da genel olarak yükseköğretimin akreditasyonu süreçleri hakkında bilgiler verilmiştir. Web yoluyla ulaşılan veri kaynaklarında, öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin verilerin yer almaması nedeniyle Japonya’da öğretmen eğitiminin akreditasyonu ile ilgili bilgilere araştırmada yer verilememiştir.

### **3.5. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN AKREDİTASYONUNA YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ**

Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon konusu 1999’dan beri tartışılmakla birlikte, halen uygulanan bir akreditasyon sistemi yoktur. 1999’daki öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları YÖK’e bağlı bir akreditasyon sistemini önermekteydi. Oysa dünyadaki genel eğilim, onayın devlet kurumları tarafından verilmesi ancak akreditasyonun kar amacı gütmeyen bağımsız kurumlar tarafından yapılması yönündedir. Bu ihtiyaç Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı’nda (2007) da dile getirilmiştir. Türkiye’de öğretmen eğitiminin akreditasyonundan sorumlu bağımsız bir yapılanma, üzerinde tartışılması gereken bir konudur.

#### **3.5.1. Akreditasyon Modelinin Genel Çerçevesi**

Farklı ülkelerdeki yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçlerinin incelenmesi sonucu, Türkiye’de öğretmen eğitimi sisteminde uygulanabilecek akreditasyon modelinin genel çerçevesi şu altı kategoride oluşturulmuştur:

1. *Temel İlkeler*: Modelde öğretmen eğitimi süreçleri dikkate alınarak temel ilkeler ortaya konulmuştur.

2. *Akreditasyon Organları*: Akreditasyon sürecinde yer alması gereken karar organları dört başlık altında ele alınmıştır.

3. *Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumunun Görev ve Sorumlulukları*: Öğretmen eğitiminin akreditasyonundan sorumlu bir kurumun (Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu) görev ve sorumluluklarının neler olabileceği tartışılmıştır.

4. *Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu Süreci:* Öğretmen eğitiminde akreditasyon sürecinin nasıl işleyebileceği ve olası akreditasyon kategorileri ortaya konulmuştur.

5. *Akreditasyon Standartları:* Akreditasyon standartlarının kim tarafından ve nasıl belirlenebileceği, standartların genel özellikleri tartışılmıştır.

6. *Akreditasyonun Süresi:* Oluşturulan farklı akreditasyon kategorileri için geçerli olabilecek süreler tartışılmıştır.

### 1. Temel İlkeler:

Öğretmenlik mesleğine ilişkin başlangıç standartları (lisans düzeyi için) ulusal nitelikte olup mesleğe ilişkin beklentileri ortaya koymalıdır.

Öğretmenliğe başlanmadan önce staj süresi etkin ve verimli olarak kullanılmalı ve belirlenen standartlar kapsamında staj dönemi değerlendirilmelidir.

### 2. Akreditasyon Organları:

Öğretmen eğitiminde standartlarla ilgili en üst yetkili olarak “**Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu**” (TÖAK) oluşturulmalıdır.

Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu içerisinde şu alt komisyonlar yer alabilir:

**Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Komisyonu (ÖEAK)** lisans programlarının başlangıç ve izleme akreditasyonu bu alt komisyonla işbirliği halinde düzenlenmelidir.

TÖAK içerisinde oluşturulacak **Öğrenci Değerlendirme Komisyonu** ile mesleğe yeni başlayacak öğretmen adaylarının mezun oldukları programa ilişkin öğrenme ürünlerini ne kadar gerçekleştirebildikleri değerlendirilmelidir.

**Program Standartları Komisyonu (PSK)**, program standartlarının öğrenme ürünleri yaklaşımı ile belirlenmesi ve güncellenmesinden sorumlu komisyon olmalıdır.

Her bir konu alanına ilişkin **Konu Alanı Alt Komisyonu** oluşturulmalıdır. **Konu Alanı Alt Komisyonları**, her bir konu alanına ilişkin

ulusal standartlar oluşturulmasından; konu alanı standartlarının Türkiye ve dünyadaki yenilikler doğrultusunda güncellenmesinden sorumlu olmalıdır.

Bu akreditasyon organları bağımsız olmalı ve akreditasyon öğretmen eğitimi veren kurumun gönüllü başvurusu ile gerçekleştirilmelidir.

Bütün Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da, akreditasyon bağımsız akreditasyon kurumları tarafından yapılmakta ancak bu kurumların tanınması genellikle devlet kurumları tarafından yapılmaktadır. Böylece bir anlamda akreditasyon kurumunun akreditasyonu yapılmaktadır. Akreditasyon kurumunun tanınması verdiği akreditasyonun geçerliği için önemli ve gerekli bir konudur. Türkiye'de de öğretmen eğitimi akreditasyon kurumlarının akreditasyonu ya da tanınması YÖDEK tarafından yapılmalıdır.

### 3. Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumunun Görev ve Sorumlulukları:

TÖAK, Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu ile ilgili olarak şu sorumlulukları üstlenmelidir:

- Öz-değerlendirme raporunda yer alması gereken boyutları belirlemek.
- Program akreditasyonunu yürütecek "Meslektaş Değerlendirme Ekibi"ni<sup>1</sup> oluşturmak.
- Alan ziyaretini yapacak akreditasyon değerlendirme ekibini oluşturmak.

TÖAK, Öğrenci Değerlendirme Komisyonu ilgili olarak şu sorumlulukları üstlenmelidir:

- Konu alanları alt komisyonlarında oluşturulan standartlarla bağlantılı performans standartlarını<sup>2</sup> belirlemek.

<sup>1</sup> Program akreditasyonunda akreditasyon ziyaretini konu alanı uzmanlarından oluşan bir dış değerlendirme ekibi yapar. Meslektaş Değerlendirme Ekibinde ilgili programdaki akademisyenler olması gerektiği halde uygulamada farklı alanlardan dış değerlendirmecilere de yer verilebilmektedir (UNESCO-CEPES,2004). Ayrıca bu ekipte farklı kıdem ve ünvanlardaki konu alanı uzmanlarının yer alması önemlidir. Meslektaş Değerlendirme Ekibi'ndeki alan uzmanlarının akreditasyonu yapılan kurumun dışındaki akademisyenlerden oluşması gerekmektedir.

<sup>2</sup> Performans standartları: Bir konu alanında başarılı ya da yeterli olarak kabul edilen düzeyi belirleyen göstergelerdir. Örneğin konu alanındaki öğrencilerin çalışmalarının nasıl olması durumunda içerik standartlarının öğrenenlere kazandırılmış sayılabileceği performans standartları ile belirlenebilir. Performans standartları konu alanına ilişkin öğrenme ürünlerini belirlemede kaynak oluşturur (UNESCO-CEPES, 2004).



- Belirlenen performans standartları bakımından öğretmen adaylarını değerlendirmek.
- Performans standartlarını sürekli olarak güncellemek.

TÖAK, Program Standartları Komisyonu ile ilgili olarak şu sorumlulukları üstlenmelidir:

- Programın akredite edilebilmesi için gerekli asgari program standartlarını belirlemek.
- Program akreditasyonu standartlarını ülkenin gereksinimleri ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda güncellemek.

TÖAK, Konu Alanı Alt Komisyonları ile ilgili olarak şu sorumlulukları üstlenmelidir:

- Konu alanı alt komisyonlarında, her bir konu alanı için öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon standartlarını belirlemek.
- Her bir konu alanına ilişkin standartları ülkenin gereksinimleri ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda güncellemek.

#### 4. Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu Süreci:

Program akreditasyonu almak isteyen öğretmen eğitimi programları öncelikle TÖAK'a başvurarak TÖAK tarafından hazırlanan formatta öz-değerlendirme yaparlar.

Öz-değerlendirme raporu, her bir program için TÖAK tarafından oluşturulan beş - sekiz kişilik **Meslektaş Değerlendirme Ekibi'ne** gönderilir. Ekip öz-değerlendirme raporunu inceleyerek TÖAK'a akreditasyon ziyareti konusunda görüş bildirir.

Akreditasyon ziyareti yapılmasına karar verilen programlar için bir uzman grubu oluşturulur ve ziyaret gerçekleştirilir.

Ziyaret ekibi öğrencilerle, öğretim üyeleri ile görüşmeler yapar ve onların program hakkındaki görüşlerini alır.

Akreditasyon kararı Şu akreditasyon kategorilerine göre verilir

*Başlangıç Akreditasyonu:* Program TAK tarafından ilk kez akredite edildiğinde verilen akreditasyondur.

*Sürekli Akreditasyon:* TAK tarafından ikinci kez akredite edildiğinde verilir.

*Sınırlı Akreditasyon:* Program bu statüyü bir kere alabilir. Sınırlı akreditasyon programın öz-değerlendirme raporunun Meslektaş Değerlendirme Ekibi tarafından başarılı bulunup akreditasyon ziyareti sırasında başarısız olarak değerlendirilmesi durumunda verilir.

*Geçici Akreditasyon:* Programın akreditasyon standartlarının tümünü karşılayamadığı fakat %60'dan fazlasını karşılayabildiği durumda verilir.

*Akreditasyonun Reddi:* Programın z-değerlendirme raporunun yeterli bulunmadığı durumda verilen karardır.

##### 5. Akreditasyon Standartları:

Program akreditasyonuna temel oluşturacak standartlar, TAK içerisinde oluşturulacak konu alanı alt komisyonlarında hazırlanacaktır. Her bir konu alanı için mezunların kazanmaları beklenen öğrenme ürünleri belirlendikten sonra bu öğrenme ürünlerine bağlı olarak program akreditasyonu standartları ortaya konulacaktır. Standartların oluşturulmasında ve iŐleyiŐte öğrenme ürünleri yaklaşımı kullanılacaktır.

## 6. Akreditasyonun Süresi:

Farklı akreditasyon kategorileri için uygulanabilecek geçerlik sürelerinin şu şekilde olması tasarlanmıştır:

<i>Akreditasyon Kategorisi</i>	<i>Geçerlik Süresi</i>
Başlangıç Akreditasyonu	5 yıl
Sürekli Akreditasyon	10 yıl
Sınırlı Akreditasyon	5 yıl
Geçici Akreditasyon	2 yıl
Akreditasyonun Reddi	Aday akreditasyon statüsüne dönülür

Akreditasyon konusunda farklı ülke örneklerinden ve Türkiye'deki deneyimlerden yararlanılarak oluşturulmuş bu çerçeve, anket formuna dönüştürülerek öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuştur. 86 öğretim üyesinden elde edilen veriler doğrultusunda şekillendirilen model içerisinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen eğitimindeki temel ilkeler neler olmalıdır?
- Öğretmen eğitiminin akreditasyonu nasıl bir kurum tarafından gerçekleştirilmeli ve bu kurumun yapılanması nasıl olmalıdır?
- Öğretmen eğitiminin akreditasyonu kurumunun görev ve sorumlulukları neler olmalıdır?
- Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu süreci nasıl olmalıdır?
- Akreditasyon kategorileri neler olmalıdır?
- Farklı akreditasyon kategorileri için geçerlik süreleri ne olmalıdır?
- Akreditasyon standartları nasıl ve kim tarafından oluşturulmalıdır?

### 3.5.2. Öğretmen Eğitimindeki Temel İlkeler

Modelde öğretmen eğitimine ilişkin iki temel ilke önerilmiştir. Birinci temel ilke, içerik standartlarının ulusal nitelikte olup mesleğe ilişkin beklentileri ortaya koyması gerektiği; diğeri öğretmenliğe başlamadan önceki staj süresinin etkin kullanılması ile ilgilidir.

Birinci temel ilke, “Öğretmenlik mesleğine ilişkin içerik standartları ulusal nitelikte olup mesleğe ilişkin beklentileri ortaya koymalıdır” ifadesidir. Bu madde ile ilgili olarak, katılımcıların %83,7’si (n=72) “katılıyorum”, %10,5’i (n=9) “katılmıyorum”, %5,8’i (n= 5) “fikrim yok” seçeneğini işaretlemişlerdir (Çizelge 12).

Bu maddede katılmıyorum seçeneğini işaretleyen öğretim üyeleri (%10,5) öğretmenlik mesleğine ilişkin içerik standartlarının ulusal değil uluslararası nitelikte olması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Çizelge 12. Temel İlkeler**

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%
Öğretmenlik mesleğine ilişkin içerik standartları ulusal nitelikte olup mesleğe ilişkin beklentileri ortaya koymalıdır.	72	83.7	9	10.5	5	5.8
Öğretmenliğe başlamadan önceki staj süresi etkin ve verimli olarak kullanılmalı: staj dönemi belirlenen standartlar kapsamında değerlendirilmelidir.	85	98.8	1	1.2		

Modeldeki temel ilkelerden ikincisi “öğretmenliğe başlamadan önceki staj süresi etkin ve verimli olarak kullanılmalı; staj dönemi belirlenen standartlar kapsamında değerlendirilmelidir” ifadesidir. Buna ilişkin öğretim üyelerinin %98.84’ü (n=85) katılıyorum görüşü bildirmişlerdir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ağırlıklı olarak katılıyorum yönünde olması öğretmen eğitimi programlarında staj döneminin daha etkin olması gerektiğini ve staj döneminin değerlendirilmesinde belli standartların uygulanıyor olması gerektiğini ortaya koymuştur.

### 3.5.3. Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Organları

Araştırma kapsamında incelenen ülke örneklerinden yola çıkılarak Türkiye için öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonundan sorumlu bir kurum oluşturulması tasarlanmıştır. “Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu (TÖAK)” adı ile kurulması önerilen kurum ve oluşturulacak alt komisyonlarına ilişkin katılımcıların görüşleri alınmıştır.

Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu (TÖAK) oluşturulması ve bu kurumun öğretmen akreditasyonundan sorumlu en yetkili kurum olması gerektiği konusunda katılımcıların %83.72’si (n=72) “katılıyorum”, %10.47’si (n=9) “katılmıyorum”, %5.81’i (n=5) “fikrim yok” seçeneklerini işaretlemişlerdir (Çizelge 13).

**Çizelge 13. Akreditasyon Organları**

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%
Türk Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu (TÖAK) oluşturulmalı ve bu kurum öğretmen eğitiminin akreditasyonu ilgili en yetkili kurum olmalıdır.	72	83.7	9	10.5	5	%5.8
TÖAK, akreditasyondan sorumlu merkezi bir otoritenin alt birimi içerisinde yapılanmalıdır.	31	36	50	58.1	5	5.8
TÖAK, bağımsız bir kurum olarak yer almalı herhangi bir üst kuruma bağlı olmamalıdır.	66	76.7	17	19.8	3	3.5
TÖAK’ın temel görevi, öğretmenlik lisans programlarının başlangıç ve izleme akreditasyonunu gerçekleştirmek olmalıdır.	76	88.4	6	7	4	4.7
TÖAK’ın işleyişi alt komisyonlarla yürütülmelidir.	69	80.2	8	9.3	9	10.5
TÖAK içerisindeki Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Komisyonu (ÖEAK) ile öğretmen eğitimi veren lisans programlarında başlangıç ve izleme akreditasyonları yapılmalıdır.	77	89.5	4	4.7	5	5.8
Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Komisyonu (ÖEAK) içerisinde Öğrenci Değerlendirme Komisyonu oluşturulmalı; bu komisyonda programdan mezun olacakların öğrenme ürünlerini ne kadar gerçekleştirebildikleri değerlendirilmelidir.	71	82.6	11	12.8	4	4.7
Program Standartları Komisyonu (PSK), program standartlarının öğrenme ürünleri yaklaşımı ile belirlenmesi ve güncellenmesinden sorumlu komisyon olmalıdır.	74	86	7	8.1	5	5.8

Çizelge 13'ün devamı

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%
Her bir konu alanına ilişkin Konu Alanı Alt Komisyonu oluşturulmalıdır.	73	84.9	8	9.3	5	5.8
Konu Alanı Alt Komisyonları, her bir konu alanına ilişkin ulusal standartlar oluşturulmasından; konu alanı standartlarının Türkiye ve dünyadaki yenilikler doğrultusunda güncellenmesinden sorumlu olmalıdır.	74	86	7	8.1	5	5.8
Akreditasyon, eğitim fakültesinin başvurusuyla gönüllü olarak yürütülmelidir.	66	76.7	14	16.3	6	7
TÖAK, Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) tarafından akredite edilmeli ve böylece, oluşturulan standartların ve akreditasyon sürecinin onayı sağlanmalıdır.	67	77.9	14	16.3	5	5.8

TÖAK'ın bağımsız bir kurum olarak mı yoksa merkezi bir otoritenin alt birimi olarak mı yer alması gerektiğine ilişkin görüşler alınmıştır. Çizelge 13'te de görülebileceği gibi, TÖAK'ın merkezi bir otorite içerisinde yer almasına ilişkin %58.1 oranında olumsuz görüş bildirilmiştir. Katılımcıların %76.7'si TÖAK'ın bağımsız bir kurum olması konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir (Çizelge 13). Görüşler ağırlıklı olarak TÖAK'ın bağımsız bir organ olarak yer alması yönündedir.

Modelde TÖAK'ın temel görevinin başlangıç ve izleme akreditasyonları yapmak olduğu belirtilmiştir. Bu görüşe katılımcıların %88.37'si (n=76) "katılıyorum", %6.98'si (n=6) "katılmıyorum", 4.65'i (n=4) ise "fikrim yok" görüşünü belirtmişlerdir (Çizelge 13).

TÖAK'ın işleyişinin alt komisyonlarla yürütülmesi konusunda katılımcıların %80.23'ü (n=69) "katılıyorum" %9.3 (n=8) "katılmıyorum", %10.47'si (n=9) "fikrim yok" seçeneklerini tercih etmişlerdir.

Modelde TÖAK içerisinde şu komisyonların oluşturulabileceği belirtilmiştir:

- Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Komisyonu (ÖEAK)
  - Öğrenci Değerlendirme Komisyonu
- Program Standartları Komisyonu (PSK)
- Konu Alanı Alt Komisyonları

Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Komisyonunun (ÖEAK) öğretmen eğitimi veren lisans programlarının başlangıç ve izleme akreditasyonundan sorumlu komisyon olması konusunda katılımcıların görüşleri %89.5 (n=77) “katılıyorum”, %4.7 (n=4) “katılmıyorum”, %5.8 (n=5) “fikrim yok” olarak dağılmaktadır. Ayrıca ÖEAK içerisinde Öğrenci Değerlendirme Komisyonu oluşturulması önerilmiştir. Öğrenci Değerlendirme Komisyonunun görevi, akreditasyonu yapılacak programdan mezun olacak kişilerin öğrenme ürünlerini ne kadar kazandıklarını değerlendirmek olmalıdır. Bu konuda katılımcıların %82.56’sı (n=71) “katılıyorum” görüşü belirtmişlerdir

Program Standartları Komisyonunun (PSK), program standartlarının belirlenmesinden sorumlu komisyon olması ile ilgili olarak katılımcılar %86’sı (n=74) “katılıyorum”, %8.1’i (n=7) “katılmıyorum”, %5.8’i (n=5) “fikrim yok” görüşü belirtmişlerdir (Çizelge 13).

Her bir konu alanına ilişkin konu alanı alt komisyonları oluşturulması konusunda katılımcıların %85’i (n=73) “katılıyorum”, % 9.3’ü (n=8) “katılmıyorum”, %5.8’i (n=5) “fikrim yok” yanıtını vermişlerdir (Çizelge 13). Ayrıca konu alanı standartlarının oluşturulması ve güncellenmesinden konu alanı alt komisyonlarının sorumlu olması konusunda da %86 (n=74) “katılıyorum”, %8 (n=7) “katılmıyorum”, %5.8 (n=5) “fikrim yok” görüşü belirtilmiştir.

Akreditasyona başvuru sürecinin gönüllü olması konusunda katılımcıların görüşleri %76.7 (n= 66) “katılıyorum”, %16.3 “katılmıyorum” (n= 14), %7 (n= 6) “fikrim yok” olarak dağılmaktadır (Çizelge 13). Katılımcıların %16’sı akreditasyonun zorunlu olarak işletilen bir süreç olması görüşündedir. Ancak akreditasyon, kurum ya da programın kalitesini artırmak için, gönüllü olarak işletildiğinde daha verimli olabilecek bir süreçtir. Ayrıca ilgili birimin akreditasyonun yararına inanmış olarak, gönüllü başvuruda bulunması önemlidir. Öz-değerlendirme sürecinin işletildiği akreditasyonda, başvuru sürecinin “zorunlu” olması, akreditasyon sürecine yönelik olumsuz tutum geliştirilmesini ve sürece direnci beraberinde getirecektir. Bu da akreditasyonun asıl amacı olan kalitenin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi hedeflerine ulaşmayı zorlaştıracaktır.

Çeşitli ülkelerdeki akreditasyon süreçlerine bakıldığında, akreditasyonun genellikle bağımsız akreditasyon kurumları tarafından yapıldığı, ancak bu kurumların yürüttükleri akreditasyon faaliyetlerinin tanınmasının devlet tarafından yapıldığı görülmektedir. Modelde, TÖAK'ın YÖDEK tarafından tanınması önerilmiştir. Burada çalışmada tanınma sözcüğünün ne anlamda kullanıldığını belirtmekte yarar vardır. Yükseköğretimde tanınma literatürde “bir ülke ya da kurumda alınan bir derecenin bir başka ülke ya da kurum tarafından kabul edilmesi” anlamında kullanılırken, bu araştırmada, “tanınma” terimi akreditasyon kurumlarının devlet tarafından onaylanması ve böylece bu kurumların yürüttükleri akreditasyon faaliyetlerinin geçerliğinin sağlanması anlamında kullanılmıştır. Yani tanınma bir anlamda akreditasyon kurumlarının akreditasyonu için kullanılan bir terimdir. TÖAK'ın YÖDEK tarafından akredite edilmesi görüşüne katılım oranı %77.9'dur (Çizelge 13). Diğer yandan akreditasyon kurumları YÖDEK tarafından değil başka bir devlet kurumu tarafından da tanınabilir. Ancak YÖDEK, YÖK içerisinde kalite geliştirme ve akademik değerlendirme amacıyla oluşturulmuş bir alt komisyon olması nedeni ile önerilmiştir.

Çeşitli ülkelerdeki akreditasyon sistemleri incelendiğinde akreditasyonun bağlayıcı bir yanının olduğu görülmektedir. Örneğin Amerika'da CHEA (Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi) tarafından tanınmak, kurumun diğer kurumlar arasındaki meşruluğunu sağlar ve ulusal yükseköğretim kurumları arasında saygınlık kazandırır. Diğer yandan USDE (Eğitim Bakanlığı) tarafından akreditasyon ise kurum ya da programın federal öğrenci fonundan yararlanmasını sağlar. Bu anlamda Türkiye için oluşturulacak sistemin de bağlayıcı bir yanının olması düşünülebilir. Ancak öncelikle, akreditasyonun amacının niteliği artırmak olduğu anlayışı yerleştirilmelidir.



### 3.5.4. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumunun Görev ve Sorumlulukları

Araştırmanın bu alt boyutunda, TÖAK içerisinde oluşturulabilecek dört alt komisyonun (öğretmen eğitiminin akreditasyonu komisyonu, öğrenci değerlendirme komisyonu, program standartları komisyonu, konu alanı alt komisyonları) görev ve sorumlulukları ele alınmıştır. Çizelge 14'te TÖAK içerisinde yer alabilecek alt komisyonlar, görevleri ve katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

**Çizelge 14.** Akreditasyon Kurumunun Görev ve Sorumlulukları

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%
<b>Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Komisyonu ile;</b>						
Öz-değerlendirme raporunda yer alması gereken boyutları belirlemek.	85	98.8	0	0	1	1.2
Program akreditasyonunu yürütecek "Meslektaş Değerlendirme Ekibi"ni oluşturmak.	77	89.5	4	4.7	5	5.8
Alan ziyaretini yapacak "Akreditasyon Ziyaret Ekibi"ni oluşturmak.	83	96.5	0	0	3	3.5
<b>Öğrenci Değerlendirme Komisyonu ile;</b>						
Konu alanları alt komisyonlarında oluşturulan standartlarla bağlantılı performans standartlarını belirlemek.	80	93	5	5.8	1	1.2
Belirlenen performans standartları bakımından öğretmen adaylarını değerlendirmek.	72	83.7	8	9.3	6	7
Performans standartlarını sürekli olarak güncellemek.	79	91.9	3	3.5	4	4.7
<b>Program Standartları Komisyonu ile;</b>						
Programın akredite edilebilmesi için gerekli asgari program standartlarını belirlemek.	83	96.5	3	3.5	0	0
Program akreditasyonu standartlarını ülkenin gereksinimleri ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda güncellemek.	83	96.5	2	2.3	1	1.2
<b>Konu Alanı Alt Komisyonları ile;</b>						
Her bir konu alanı için öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon standartlarını belirlemek.	76	88.4	7	8.1	3	3.5
Her bir konu alanına ilişkin standartları ülkenin gereksinimleri ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda güncellemek.	79	91.9	3	3.5	4	4.7

“Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Komisyonu” (ÖEAK) tarafından yürütülebilecek üç görev için katılımcıların görüşleri “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. ÖEAK’ın öz-değerlendirme raporunda yer alması gereken boyutları belirlemek, program akreditasyonunu yürütecek “Meslektaş Değerlendirme Ekibi”ni oluşturmak ve alan ziyaretini yapacak “Akreditasyon Ziyaret Ekibi”ni belirlemekten sorumlu komisyon olması önerilmiştir. Öz-değerlendirme raporuna ilişkin alt boyutları belirlemek konusunda katılımcıların %98.8’i olumlu görüş bildirmiştir. Kurum ya da programın öz-değerlendirmesi ile kurum kendisini düzenleme ve geliştirme fırsatı bulur. Meslektaş değerlendirme ekibini oluşturmak (%89.5) ve alan ziyaretini yapacak akreditasyon ziyaret ekibini oluşturmak (%96.5) konularında da görüşler ağırlıklı olarak katılıyorum yönündedir (Çizelge 14).

TÖAK içerisindeki ikinci komisyon “Öğrenci Değerlendirme Komisyonu”nun üç temel görevinin olması tasarlanmıştır: performans standartlarını belirlemek, belirlenen bu standartlara göre öğretmen adaylarını değerlendirmek, performans standartlarını güncellemek. Performans standartlarını belirlemek (% 93) ve güncellemek (%91.9) konularında %90’nın üzerinde olumlu görüş belirtilirken, belirlenen standartlara göre öğretmen adaylarını değerlendirmek konusunda %83.7 “katılıyorum”, %9.3 “katılmıyorum”, %7 “fikrim yok” görüşü belirtilmiştir (Çizelge 14). Görüşlerin çoğunluğu öğrencilerin değerlendirmesinin “Öğrenci Değerlendirme Komisyonu” ile yapılması yönündedir. Ancak buradaki değerlendirme programının değerlendirmesi kadar ayrıntılı olmayıp, sadece öz-değerlendirme raporunda öğrenenlerle ilgili olan boyutların gözlemlendiği ve programın öğrenme ürünlerinin ne kadar gerçekçi olduğunun değerlendirildiği bir süreç olacaktır.

TÖAK içerisindeki üçüncü komisyon olan “Program Standartları Komisyonu”nun iki temel görevi olabilir: programın akredite edilebilmesi için gerekli asgari program standartlarını belirlemek, bu standartları ülke ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda güncellemek. Katılımcıların %96.5’i asgari program standartlarının bu komisyonda belirlenebileceğini belirtmiştir. Burada “program standartları” ile “kıyaslama” kavramları arasındaki farkı

vurgulamak gerekir. Kıyaslamada iyi örneklerden yola çıkılarak en iyi olan ortaya konulurken; programda asgari ya da minimum standartlar belirlenir. Çeşitli ülkelerdeki akreditasyon örneklerine bakıldığında kıyaslamadan çok program standartlarından söz edildiği görülmektedir. Katılımcıların %96.5'i bu standartların güncellenmesinden de komisyonun sorumlu olmasını benimsemiştir (Çizelge 14).

Modelde akreditasyon sürecinde her bir konu alanına ilişkin konu alanı alt komisyonlarının oluşturulması önerilmiştir. Bu alt komisyonlarda ilgili konu alanına ilişkin öğretmen eğitimi akreditasyon standartlarının belirlenmesi ve bu standartların güncellenmesi önerilmiştir. Konu alanı alt komisyonlarında ilgili konu alanına ilişkin öğretmen eğitimi akreditasyon standartlarının belirlenmesine katılımcıların %88.4'ü "katılıyorum", %8.1'i "katılmıyorum", %3.5'i "fikrim yok" görüşü belirtmişlerdir (Çizelge 14). Bu standartların güncellenmesi konusunda da %91.9 "katılıyorum" görüşü belirtilmiştir.

### **3.5.5. Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu Süreci**

TÖAK'a akreditasyon için başvuran programın öz-değerlendirme yapması konusunda katılımcıların %87.2'si "katılıyorum", %9.3'ü "katılmıyorum", %3.49'u "fikrim yok" görüşü belirtmişlerdir.

Öz-değerlendirme raporu hazırlandıktan sonra ikinci aşamada "Meslektaş Değerlendirme Ekibi" tarafından incelenmesi yer alır. "Meslektaş Değerlendirme Ekibi"nin oluşturulması yönündeki görüşler %80.23 "katılıyorum" yönündedir (Çizelge 15). Meslektaş değerlendirme ekibinin akedemisyenlerden oluşturulması (%77.91 "katılıyorum") konusunda bazı katılımcıların görüşleri olumsuz yöndedir (Çizelge 15).

Katılımcılardan bazıları akreditasyon ekibinde sadece akademisyenlerin değil, alanda deneyimli öğretmenler, eğitim uzmanlarının da bulunmasının uygun olacağını belirtilmişlerdir. Ayrıca akreditasyon ekibinde mutlaka öğretmenlik mesleğinde deneyimli kişilerin de olması gerektiği vurgulanmıştır. Programı ziyaret edecek olan "Akreditasyon Ziyaret Ekibi"

içerisinde akademisyenlerin yanında alanda deneyimli öğretmenler, eğitim uzmanları da yer alacaktır. Böylece deneyimli öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının da akredite edilecek öğretmen eğitimi programına ilişkin gözlem ve görüşlerinden yararlanılabilecektir.

Akreditasyonda başvuru sürecinden karar aşamasına kadar olan sürecin etkililiği ve verimliliği için kurum çalışanlarının akreditasyonla ilgili gerekli donanıma sahip olmaları gerekir. Nitekim MEB Dünya Bankası işbirliği ile 1999'da yürütülen öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon projesinde de akreditasyon sürecinde yer alacak öğretim üyelerine yönelik 2-3 günlük eğitimler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi önerilmiştir.

Çizelge 15'te akreditasyon sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin boyutlara yer verilmiştir.

**Çizelge 15. Akreditasyon Süreci**

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%
Program akreditasyonu almak isteyen bir "öğretmen eğitimi programı", öncelikle TÖAK'a başvurmalı; hazırlanan formatta öz-değerlendirme yapmalıdır.	75	87.2	8	9.3	3	3.5
Öz-değerlendirme raporunu, TÖAK tarafından oluşturulacak "Meslektaş Değerlendirme Ekibi" incelemelidir.	69	80.2	6	7	11	12.8
Meslektaş Değerlendirme Ekibi, ilgili alandaki akademisyenlerden oluşmalıdır.	67	77.9	8	9.3	11	12.8
Meslektaş Değerlendirme Ekibi, öz-değerlendirme raporunu incelemeli; TÖAK'a programın alan ziyaretine uygun olup olmadığı konusunda görüş bildirmelidir.	71	82.6	7	8.1	8	9.3
Akreditasyonda son karar alan ziyaretinden sonra verilmelidir.	76	88.4	0	0	10	11.6
Akreditasyon alan ziyareti yapacak ekipte TÖAK uzmanları ve ilgili programdaki akademisyenler yer almalıdır.	72	83.7	6	7	8	9.3
Alan ziyareti sırasında öğrenciler ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmalı; bu kişilerin program hakkındaki görüşleri alınmalıdır.	84	97.7	0	0	2	2.3
Akreditasyonun devamı için fakülte belli aralıklarla Öğretmen Akreditasyon Kurumu'na ara rapor sunulmalıdır.	73	84.9	10	11.6	3	3.5

Öz-değerlendirme birçok akreditasyon kurumunda belli standartlarda ve formatta yapılan ve programın akreditasyona ne kadar hazır olduğunun ölçüldüğü bir ön eleme aşamasıdır. Akreditasyonda kesin karar öz-değerlendirme raporlarının incelemesinin ardından yapılan alan ziyareti sonucunda verilir. Yani öz-değerlendirme ön çalışma niteliğinde önemli bir yer tutar. Ayrıca öz-değerlendirme raporları yeterli bulunmayan programın eksiklikleri bir raporla kuruma bildirilir.

Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, öz-değerlendirme raporunda belirtilen boyutlar ile akreditasyon ziyareti sırasında gözlenen boyutların birbirini tamamlar nitelikte olmasıdır. Yani akreditasyon kurumu, öğretmen yetiştiren programda nelerin olmazsa olmaz standartlar olduğunu belirledikten sonra bunların kanıtları ile birlikte öz-değerlendirme raporunda belirtilmesini isteyecek ve alan ziyareti sırasında da bu boyutların ayrıntılı değerlendirmesini yapacaktır. Burada öz-değerlendirme raporunu inceleyen ekiple alan ziyaretini gerçekleştiren ekibin farklı olması bazı sıkıntılar ortaya çıkarabilmekle birlikte “Meslektaş Değerlendirme Ekibi” ile “Akreditasyon Ziyaret Ekibi”nin eşgüdüm içinde çalışması durumunda sorun çözülebilecektir.

Çizelge 15’te de görülebileceği gibi katılımcıların %88.37’si akreditasyonda son kararın alan ziyaretinden sonra verilmesi konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Alan ziyaretinde TÖAK uzmanları ve ilgili alandaki akademisyenler olması önerilmiştir. Önceden de belirtildiği gibi, araştırmaya katılan öğretim üyeleri akreditasyon ekibinin akademisyenler, alanda deneyimli öğretmenler ve eğitim uzmanlarından oluşmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öz-değerlendirme raporları akademisyenler tarafından incelenecek ancak, alan ziyaretinde alanda deneyimli öğretmenler ve eğitim uzmanlarının da görüşleri alınacaktır.

Alan ziyareti sırasında öğrenciler ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılması ve bu kişilerin program hakkındaki görüşlerinin alınması konusunda katılımcıların %97.67’si “katılıyorum”, %2.33’ü “fikrim yok”

görüşünü belirtmişlerdir (Çizelge 15). Ayrıca akreditasyonun devamı için fakültenin belli aralıklarla akreditasyon kurumuna ara rapor vermesine ilişkin (%84.88 “katılıyorum”, %11.63 “katılmıyorum”, %3.49 “fikrim yok”) görüşler dikkate alındığında, görüşlerin ağırlıklı olarak katılım yönünde olduğu görülmektedir (Çizelge 15).

Tüm bu görüşler ve öneriler doğrultusunda akreditasyon sürecinin şu şekilde uygun olabileceği sonucuna varılmıştır:

- Program TÖAK’a akreditasyon için başvurur ve TÖAK’ın hazırladığı formatta –değerlendirme raporu hazırlar.
- Bu hazırlanan rapor ikisi ilgili alandan ve ikisi alan dışından olmak üzere dört akademisyenden oluşacak bir ekip tarafından değerlendirilir.
- Öz-değerlendirme sonunda iki sonuç çıkabilir: programı ziyaret kararı ya da öz-değerlendirme raporunda belirtilen eksikliklerin giderilerek öz-değerlendirme raporunun TÖAK’a tekrar teslimi. Ekip üyeleri raporda gördükleri eksiklikleri ve vurgulanması gereken boyutları ziyaret öncesinde programa rapor ederler.
- Ziyaret ekibinde öz-değerlendirmeyi inceleyen öğretim elemanlarından birisi, TÖAK temsilcisi, ilgili konu alanında deneyimli bir öğretmen ve bir eğitim uzmanı yer alır.
- Akreditasyon ekibi ziyaret sonrasında gözlemlerini raporlaştırır.
- Bu rapor TÖAK yönetim kuruluna iletilir ve yönetim farklı akreditasyon kategorilerinden birinde kararını verir.

### **3.5.6. Akreditasyon Kategorileri**

Akreditasyon kararı şu beş kategoride ele alınabilir: Başlangıç akreditasyonu, sürekli akreditasyon, sınırlı akreditasyon, geçici akreditasyon, akreditasyonun reddi. Farklı akreditasyon kategorileri için katılımcıların görüşleri Çizelge 16’da verilmiştir. Başlangıç akreditasyonunun program ilk kez akredite edildiğinde verilen akreditasyon statüsü olması ile ilgili olarak katılımcıların %83.7’si “katılıyorum”, %7’si “katılmıyorum”, %9.3’ü “fikrim yok” görüşü belirtmişlerdir (Çizelge 16). Ayrıca diğer akreditasyon kategorileri için

tekrar bir sınıflamanın yapılabileceği belirtilmiştir. Özellikle akreditasyonda “sürekli” teriminin kullanılmasının, akreditasyonun belli bir süre geçerli olduğu düşünüldüğünde, yanlış anlamalara yol açabileceği belirtilmiştir. Katılımcıların %15’i sürekli akreditasyon kavramı yerine başka bir kavram kullanılmasını önermişlerdir. Ayrıca geçici akreditasyonun “geçici akreditasyon programın standartların tümünü değil, %60’ının karşılandığı durumda verilir” olarak tanımlanması da eleştirilen bir diğer konu olmuştur.

**Çizelge 16.** Farklı Akreditasyon Kategorileri

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%
<i>Başlangıç Akreditasyonu:</i> Program ilk kez akredite edildiğinde verilen akreditasyon statüsüdür.	72	83.7	6	7	8	9.3
<i>Sürekli Akreditasyon:</i> TÖAK tarafından ikinci kez akreditasyonda verilen statüdür	66	76.7	8	9.3	12	14
<i>Sınırlı Akreditasyon:</i> Bu akreditasyon statüsü, programın öz-değerlendirme raporunda başarılı olup, alan ziyaretinde başarısız olması durumunda verilir. Program bu statüyü bir kere alabilir.	51	59.3	16	18.6	19	22.1
<i>Geçici Akreditasyon:</i> Programın akreditasyon standartlarının tümünü karşılayamadığı; %60’tan fazlasını karşıladığı durumlarda verilir.	56	65.1	13	15.1	17	19.8
<i>Akreditasyonun Reddi:</i> Program öz-değerlendirme raporunun yeterli bulunmadığı durumda verilir.	64	74.4	4	4.7	18	20.9

Öğretim üyelerinin önerileri doğrultusunda, akreditasyon kategorilerinden “sürekli akreditasyonun” kategorisi değiştirilmiş daha açık bir hale getirilmiş ve “sınırlı akreditasyon” kategorisi kaldırılmıştır. “Geçici akreditasyon” ve “akreditasyonun reddi” durumunun tanımı tekrar yapılmıştır. Ayrıca önceki sınıflamada olmayan bir akreditasyon kategorisi “akreditasyonun feshi” kategorisi eklenmiştir. Buna göre akreditasyon kararının şu kategorilerde verilebileceği düşünülmektedir:

- Başlangıç Akreditasyonu: Program ilk kez akredite edildiğinde verilen akreditasyon statüsüdür.
- Akreditasyon: Programın TÖAK akreditasyonunu iki veya daha fazla defa alması durumunda verilir.

- Geçici Akreditasyon: Programın akreditasyon standartlarının tümünü karşılayamadığı ancak alan ziyareti sırasında eksikliklerini iki yıl içerisinde tamamlanabileceği kararının alındığı durumda verilen akreditasyondur. Bu durumda program belirtilen eksiklerini gidererek iki yıl içerisinde TÖAK'a tekrar başvurur ve öz-değerlendirme raporunu tekrar sunar. TÖAK alan ziyaretinin ardından ya programın akreditasyonunu sona erdirir ya da akreditasyon statüsü verir.
- Akreditasyonun Reddi: Programın öz-değerlendirme raporunun eksik bulunması ya da alan ziyareti sırasında öz-değerlendirme raporunda belirtilen boyutların olmadığı sonucuna varılması durumunda verilen akreditasyon kararıdır.
- Akreditasyonun Feshi: Daha önce TÖAK akreditasyonu almış bir programın TÖAK standartlarını daha fazla karşılayamadığı kararının alınması durumunda verilir. Akreditasyon almış programlar TÖAK'a belli aralıklarla rapor sunarlar. Programın sözü edilen bu ara raporlarında bir sorun olmasa bile, TÖAK beş yılda bir akreditasyon sürecini tekrar işletir. Bu süreç sonrasında standartları karşılayamayan programların akreditasyon statüleri sona erer ya da akreditasyon kararı tekrarlanır.

### **3.5.7. Akreditasyon Kategorilerinin Geçerlik Süreleri**

Model önerisindeki akreditasyon statüleri için şu geçerlik süreleri önerilmiştir:

- Başlangıç akreditasyonu - 5 yıl
- Sürekli akreditasyon -10 yıl
- Sınırlı akreditasyon - 5 yıl
- Geçici akreditasyon - 5 yıl
- Akreditasyonun reddi - Aday akreditasyon statüsüne dönülür.

Ancak bu geçerlik süreleri için katılımcıların görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür (Çizelge 17). Özellikle "sürekli akreditasyon" terimi eleştirilmiş ve



10 yıllık geçerlik süresinin çok uzun bir zaman dilimi olduğu ve bunun değiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

**Çizelge 17. Farklı Akreditasyon Standartları için Geçerlik Süreleri**

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%
Başlangıç Akreditasyonu - 5 yıl	63	73.3	9	10.5	14	16.3
Sürekli Akreditasyon – 10 yıl	48	55.8	21	24.4	17	19.8
Sınırlı Akreditasyon – 5 yıl	41	47.7	24	27.9	21	24.4
Geçici Akreditasyon – 2 yıl	55	64	15	17.4	16	18.6
Akreditasyonun Reddi – aday akreditasyon statüsüne dönülür	56	65.1	6	7	24	27.9

Çizelge 17 belirtilen akreditasyon kategorilerinin isimleri ve geçerlik süreleri öneriler ve eleştiriler doğrultusunda aşağıdaki gibi yeniden düzenlenmiştir:

- Başlangıç Akreditasyonu - 3 yıl
- Akreditasyon - 5 yıl
- Geçici Akreditasyon - 2 yıl
- Akreditasyonun Reddi - Aday akreditasyon statüsüne dönülür
- Akreditasyonun Feshi - Aday akreditasyon statüsüne dönülür

### 3.5.8. Akreditasyon Standartları

İçerik standartlarının hangi kurum ya da kurumlar tarafından belirlenebileceğini ortaya koyabilmek için çeşitli ülkelerdeki akreditasyon örneklerinden de yola çıkılarak şu dört farklı kurum önerilmiştir: akreditasyondan sorumlu kurum, eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri, meslek organizasyonları, yükseköğretimden sorumlu en üst yetkili kurum. Ancak katılımcılar içerik standartlarının belirlenmesinde sözü edilen kurumların hiçbirinin tek başına yetkili olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 18'de görülebileceği gibi içerik standartlarının yükseköğretimden sorumlu en üst yetkili kurum tarafından belirlenmesi konusunda,

katılımcıların %60.5'i "katılmıyorum" görüşü belirtmişlerdir. Ayrıca içerik standartlarının akreditasyon kurumu tarafından belirlenmesi konusunda %59.3; eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri tarafından hazırlanması konusunda %45.3; meslek organizasyonları tarafından oluşturulması konusunda %39.5 "katılmıyorum" görüşü belirtilmiştir.

### Çizelge 18. Akreditasyon Standartlarının Belirlenmesi

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%
İçerik standartları, öğretmen akreditasyonundan sorumlu kurum tarafından oluşturulmalıdır.	51	59.3	27	31.4	8	9.3
İçerik standartları, eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerince oluşturulmalıdır.	39	45.3	38	44.2	9	10.5
İçerik standartları, meslek organizasyonları tarafından oluşturulmalıdır.	34	39.5	39	45.3	13	15.1
İçerik standartları, yükseköğretimden sorumlu en üst yetkili kurum tarafından oluşturulmalıdır.	21	24.4	52	60.5	13	15.1
Oluşturulacak program standartları, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri ile bağlantılı olmalıdır.	74	86	6	7	6	7
Program akreditasyonu standartları mezunların kazanmaları beklenen öğrenme ürünleri belirlendikten sonra, her bir konu alanı için ilgili alana ilişkin öğrenme ürünlerine bağlı olarak oluşturulmalıdır.	76	88.4	1	1.2	9	10.5
Akreditasyon standartları, her beş yılda bir mutlaka güncellenmelidir.	70	81.4	11	12.8	5	5.8

Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin % 25.6'sı (n=22) içerik standartlarının sözü edilen tüm bu kurum temsilcilerinin katılımı ile oluşturulacak bir grupla belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İçerik standartlarının akreditasyon kurumu, meslek organizasyonları, eğitim fakültelerinin ilgili bölümü temsilcileri ve yükseköğretimden sorumlu kurum temsilcilerinden oluşan bir ekip tarafından belirlenmesinin daha uygun olabileceği sonucuna varılmıştır.

Program standartlarının MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri ile bağlantılı olması konusunda katılımcıların %86'sı "katılıyorum", %7'si "katılmıyorum", %7'si de "fikrim yok" yanıtını vermişlerdir (Çizelge 18). Hem öğretmen yetiştiren programların ihtiyaca yönelik donanımlı öğretmen

yetiştirebilmeleri hem de tutarlılık ve bütünlük açısından, program standartlarının öğretmen yeterlikleri ile bağlantılı olması önemlidir.

Program akreditasyon standartlarının mezunların kazanmaları beklenen öğrenme ürünleri belirlendikten sonra, her bir konu alanı için öğrenme ürünlerine bağlı olarak oluşturulması konusunda görüşler %88.37 olumlu yöndedir. Program standartlarının her beş yılda bir gözden geçirilmesi konusunda katılımcıların çoğu (%81.4) olumlu görüş belirtmiştir (Çizelge 18).

Araştırmada modele ilişkin genel olarak şu yorumlar yapılmıştır:

“Akreditasyon çalışmalarına başlamadan önce üniversiteler, fakülteler ve bölümlerde akredite olmaya istekli bir kültürün oluşturulması gerekir. Bu yönde çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.”

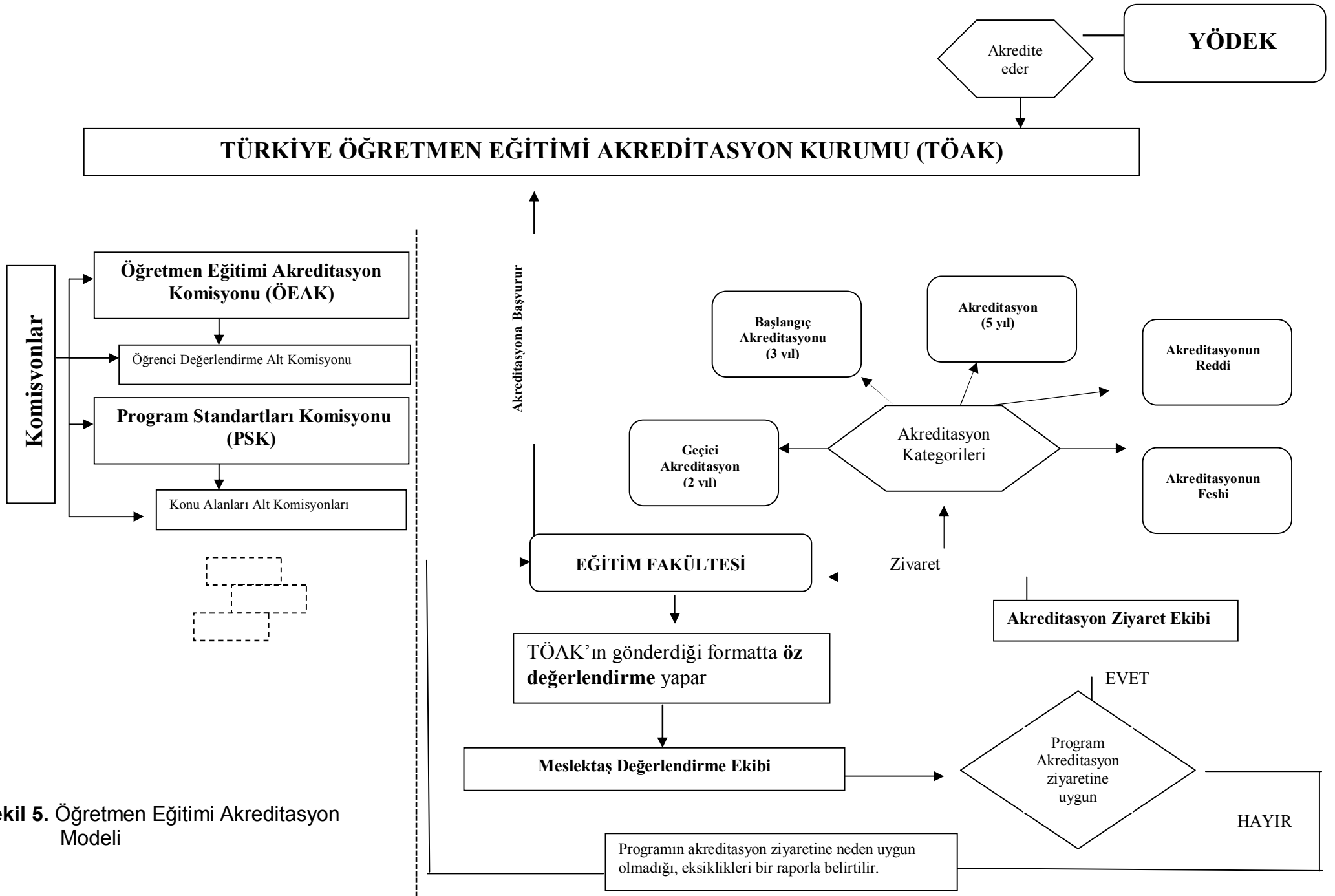
“Akreditasyon sürecinden sonra kurumun öz-değerlendirme ve izleme süreci devam etmelidir.”

“Bütün bu süreçler ülkenin diğer kurumları ve yönetim anlayışıyla doğrudan ilintilidir. ABD, Japonya, AB'deki uygulamalara bakalım ancak Yüksek Öğretmen Okulları, Gazi Eğitim Enstitüsü, Köy Enstitüleri deneyimlerine de bakıp toplumsal gerçekliğimiz doğrultusunda çağın koşullarına uygun bir yapılanmaya gidelim.”

“Akreditasyon için ilgili öğretmen eğitimi kurumlarının yapacağı öz-değerlendirme raporu, stratejik planlama gibi boyutların nasıl olması gerektiği üzerinde durulmalıdır”

Yorumlardan da görülebileceği gibi akreditasyon konusunda öğretim üyelerinin görüşleri genelde olumludur.

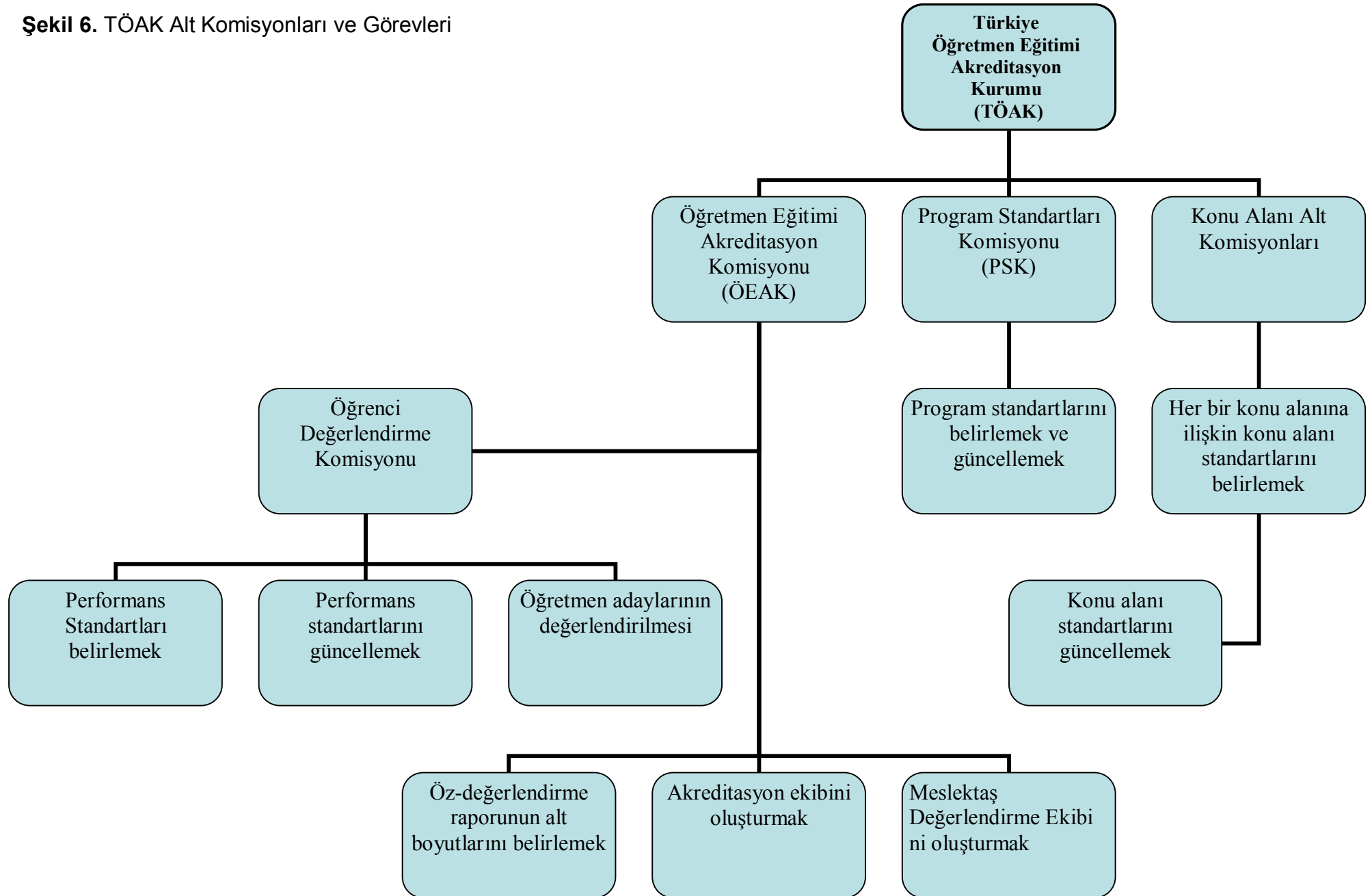
Görüşler doğrultusunda düzenlenen model Şekil 5'te özetlenmiştir.



**Şekil 5.** Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Modeli

Şekil 5'te Türkiye'de öğretmen eğitimi programları akreditasyonu için önerilen model ana hatları ile görülmektedir. Modelde, araştırmacı tarafından oluşturulan genel çerçevede yer alan, akreditasyon kategorilerinden (başlangıç akreditasyonu, sürekli akreditasyon, sınırlı akreditasyon, geçici akreditasyon, akreditasyonun reddi) sadece başlangıç akreditasyonuna ilişkin yüksek katılım sağlanmış; diğer kategoriler ve özellikle "sürekli akreditasyon" kategorisi ile önerilen 10 yıllık geçerlik süresi eleştirilmiştir. Katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden şekillenen akreditasyon kategorilerinin şu şekilde olmasına karar verilmiştir: Başlangıç akreditasyonu, geçici akreditasyon, akreditasyon, akreditasyonun reddi, akreditasyonun feshi.

Şekil 6. TÖAK Alt Komisyonları ve Görevleri



TÖAK içerisinde oluşturulabilecek alt komisyonlar ve görevleri Şekil 6'da verilmiştir. TÖAK içerisindeki alt komisyonlar ve görevlerinin hepsinde katılımcıların görüş birliği içinde oldukları anlaşılmıştır (bkz: Çizelge 14).

## BÖLÜM 4

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 4.1. SONUÇ

Öğretmen eğitimi, sonuçları bir ulusun geleceğini etkileyebilecek öneme sahip olması nedeniyle üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Öğretmen eğitimi programlarının dış değerlendirme sürecinden geçmeleri bu programların kalitelerini olumlu yönde etkileyen bir faktördür. YÖDEK yönergesinde (YÖDEK, 2007), akreditasyonun iç ve dış değerlendirme ile yapılabileceğinden söz edilmektedir. Dış değerlendirmede bağımsız bir akreditasyon kurumu söz konusudur. Bu araştırma ile de öğretmen eğitiminin dışsal değerlendirmesinin yapılabileceği bağımsız bir akreditasyon sisteminin nasıl olabileceği tartışılmıştır.

Bu çerçevede araştırmada, çeşitli ülkelerin yükseköğretim ve öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamaları'ndan yola çıkılarak öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin bir modelin genel çerçevesi belirlenmiştir. Türkiye için önerilen öğretmen eğitimi akreditasyon modeli, "öğretmen eğitimindeki temel ilkeler", "akreditasyon organları", "öğretmen eğitimi akreditasyon kurumunun görev ve sorumlulukları", "öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreci", "akreditasyon kategorileri ve geçerlik süreleri", "akreditasyon standartlarının yapısı" olmak üzere, altı alt boyuttan meydana gelmektedir. *Temel ilkeler* modelde öğretmen eğitimi süreçlerinde nelerin olması gerektiğini; *akreditasyon organları* akreditasyon sürecinde yer alması gereken karar organlarını; *Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumunun görev ve sorumlulukları* öğretmen eğitiminin akreditasyonundan sorumlu kurum olarak oluşturulabilecek "Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu" nun görev ve sorumluluklarının neler olabileceğini; *öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu süreci* öğretmen eğitiminde akreditasyon sürecinin nasıl işleyeceğini ve olası akreditasyon kategorilerini;



*akreditasyon standartları* standartların kim tarafından ve nasıl belirlenebileceğini, standartların genel özelliklerini; *akreditasyonun süresi* farklı akreditasyon kategorileri için geçerli olabilecek süreyi kapsamaktadır.

Modelde, öğretmen eğitiminde bağımsız bir akreditasyon yapılanması önerilmiştir. YÖK'ün 1998'deki akreditasyon uygulaması akreditasyonun mantığına ters görünmekle birlikte Japonya, İtalya gibi bazı ülkelerde de akreditasyon başlangıçta devlet kurumları tarafından yürütülmüştür. Ancak bugün Japonya'da yükseköğretimde akreditasyon bağımsız akreditasyon kurumları tarafından yürütülmektedir. Dünyadaki örneklere bakıldığında genel eğilimin akreditasyonun bağımsız bir dış kurum tarafından yapılması ve bu bağımsız akreditasyon kurumunun devlet organlarınca akredite edilmesi ya da tanınması yönünde olduğu görülmektedir. Çünkü genel anlayış kurumun dıştan daha tarafsız değerlendirilebileceği yönündedir.

Akreditasyonun devlet tarafından yapılıyor olmasının sakıncalarından birisi öğretim üyelerinin olası tepkileridir. Akreditasyonun yükseköğretimden sorumlu üst birim tarafından yapılması durumunda akreditasyon, bir kalite aracından çok bir baskı aracı olarak algılanabilmekte ve olumsuz tutumlar gelişebilmektedir. Nitekim 1998'de YÖK'ün bazı üniversitelerde denediği akreditasyon uygulamaları "tepeden inme" bir anlayış olduğu gerekçesiyle bazı öğretim üyeleri tarafından olumsuz karşılanmıştır (Şubat 2007 tarihli öğretim üyesi görüşmesi). Bu nedenle, kaliteye ilişkin ihtiyacın ve talebin öğretim üyelerinden gelmesi ve bu süreci şekillendirenlerin sürecin içerisindeki kişiler olması süreci kolaylaştıracak ve katılımı artıracaktır.

## 4.2. ÖNERİLER

Araştırma bulguları ışığında uygulama önerileri ve araştırma önerileri geliştirilmiştir.

Uygulama Önerileri:

- TÖAK'ın oluşturulması yoluyla öğretmen eğitimi programlarının dışsal değerlendirmesi yapılmalıdır.
- Akreditasyon sürecinin işleyişinde büyük öneme sahip olan standart belirleme çalışmaları yapılmalıdır.
- Akademisyenlere akreditasyon ve akreditasyonun yükseköğretimdeki yeri konusunda seminerler verilerek öğretmen yetiştiren kurumlarda kalite kültürünü geliştirmeye yönelik bilinç artırılmalıdır.

Araştırma önerileri:

- Akreditasyon standartları üzerine ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır. Konu alanı standartlarının belirlenmesi çalışmaları akreditasyon çalışmalarına kolaylık sağlayacaktır.
- İlgililerin (öğrenciler, işverenler, öğretim üyeleri v.b.) görüşleri alınarak öğretmen eğitimi programlarının öğrenme ürünlerini belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Böylece bir anlamda konu alanı standartlarının genel çerçevesi belirlenebilir.
- Ürün temelli eğitimin öğretmen yetiştirme politikalarına etkisi araştırılmalıdır.
- Öğretmen eğitiminde belli bir alanın lisans programına ilişkin farklı ülkelerde uygulanan akreditasyon standartları karşılaştırmalı olarak incelenmelidir. Böylece belli bir programa ilişkin program standartlarının genel görünümü belirlenmelidir.

## KAYNAKLAR

AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) (2005).

*Comparison of NCATE and TEAC Processes for Accreditation of Teacher Education.* Web:

[http://www.aacte.org/Programs/Accreditation\\_Issues/ncateteacchart.pdf](http://www.aacte.org/Programs/Accreditation_Issues/ncateteacchart.pdf)

adresinden 05.05.2006 tarihinde alınmıştır.

Adams, S. (Temmuz, 2002). *Using learning outcomes: Aconsideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at local, national and internationallevels.* United Kingdom Bologna Seminar Heriot-Watt University, Edinburgh.

Akiyoshi, Y. (2002). The New Quality Assurance System for Japanese Higher Education: Its Social Background, Tasks and Future. Web: <http://svrrd2.niad.ac.jp/rue/n002/a00202.pdf> adresinden 19-06-2007'de alınmıştır.

Anderson, D., Johnson, R., Milligan, B. (2000). *Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education: An Assessment of Australian and International Practice.* The Australian National University: Center for Continuing Education.

Armstrong, P. (2000). Never Mind the Quality, Measure The Length: Issues for Lifelong Learning. *Supporting Lifelong Learning Global Colloquium.* Web: [http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/3937C6F7-0005-6542-000015700000157\\_PaulArmstrongPaper.doc](http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/3937C6F7-0005-6542-000015700000157_PaulArmstrongPaper.doc) adresinden 12.10.2005'de alınmıştır.

- Atalay, S. ( 13 Kasım 2006). *Kalite Güvencesi ve Akreditasyon*. Bologna Sürecinin Türkiye’de Uygulanması Projesi Malatya İl Toplantısı’nda sunulmuştur. İnönü Üniversitesi: Malatya. Web: [http://abofisi.inonu.edu.tr/bolognasunumlar/Prof.%20Dr.%20Suheyda%20Atalay\\_Kalite\\_Guvenesi\\_Akreditasyon-Malatya%20kisa.ppt](http://abofisi.inonu.edu.tr/bolognasunumlar/Prof.%20Dr.%20Suheyda%20Atalay_Kalite_Guvenesi_Akreditasyon-Malatya%20kisa.ppt) adresinden 27. 09.2007’de alınmıştır.
- Baba, M., Hayata, Y. (1997).The Changing Role of JUAA In Japanese University Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22 (3), s. 329-335.
- Balçı, A. (2002a). *Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Balçı, A. (2002b). *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama* (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis for Qualitative Interviews. *Qualiy & Quantity*, 36, s. 391 – 409.
- Bogdan, R.C., Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Reasearch for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, London, Toronto: Allyn and Bacon.
- Broudy, H.S.(1984). The University and the Preperation of Teachers. In L.G. Katz and J.D. Raths (Eds.) *Advances in Teacher Education, Vol.I.* (s.1-8). Norwood, NJ: Ablex.

Brumfitt, K. (2003). *Expert Group on Objective 1.1: Improving The Education of Teachers and Trainers*. Group Report on Study Visit to the Teacher Training Agency – London, UK. Theme: Defining Competences and Curriculum in Initial Teacher Training. Web:[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/group-report-uk\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/group-report-uk_en.pdf) adresinden 19.12.2005'de alınmıştır.

CHEA (2000). U.S. Accreditation Review. [Judith S. Eaton]. Web: <http://www.chea.org/About/accreditation.html> adresinden 9.10.2005'de alınmıştır.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Education and The Outcomes Trap. *Journal of Teacher Education, Vol. 56, 5*, s. 411-417.

Danish Evaluation institute (2003). Quality Procedures in European Higher Education an ENQA Survey. ENQA Occasional Papers 5. Helsinki: ENQA. Web:<http://www.engq.net/files/procedures.pdf> adresinden 2.10.2005'de alınmıştır.

Department of Education (2005). *Highly Qualified Teachers: Improving Teacher Quality State Grands*. Web: <http://www.ed.gov/index.ihtml> adresinden 10.01.2007 tarihinde alınmıştır.

Doğan, İ. (1999). Eğitimde akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kamu Yönetimi 2. Ulusal Kongresi, 21-22 Ekim*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü. s. 197-208

Durman, M. (2007). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Ülkemizdeki Gelişmeler*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın no: 204

Eaton, S.J. (2005). An Overview of U.S. Accreditation. CHEA. Web: [http://www.chea.org/pdf/overview\\_US\\_accred\\_8-03.pdf](http://www.chea.org/pdf/overview_US_accred_8-03.pdf) adresinden

12.12.2005'de alınmıştır.

Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı (1-3 Mart 2007). Basıma Hazırlayanlar: Kargın, T., Bıkmaz, F.H. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın No: 204. ISBN 975-182-727-3

El- Khawas, E. (2005). *Accreditation of Teacher Education in the US: An Audit Approach to Subject Assessment*. Web:

<http://www.unc.edu/ppaq/docs/TEAC/TEAC.html#Content> adresinden

20. 11. 2005'de alınmıştır.

ENQA (2001) [Hämäläinen, K., Haakstad, J., Kangasniemi, J., Lindeberg, T., Sjöknig, M.] *Quality Assurance in the Nordic Higher Education*. ENQA Occasional Paper. Helsinki: ENQA. [ISSN K58-1051]

Entwistle, N. (2005). Learning Outcomes and Ways of Thinking Across Contrasting Disciplines and Settings in Higher Education. *The Curriculum Journal*, 16 (1), s. 67- 82.

European Commission (2004). Web:

[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ectsselection\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ectsselection_en.htm)

İ adresinden 18. 09. 2006' da alınmıştır:

EuroEducation.Net (2007). *Structure of Education System in USA*. Web:

<http://www.euroeducation.net/prof/usa.htm> adresinden 20.10.2007

tarihinde alınmıştır.

Eurybase (2006). *The Information Database on Education Systems in Europe The Education System in Scotland*. Web:

[http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/2006\\_DNSC\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/2006_DNSC_EN.pdf) adresinden 20.10.2007 tarihinde alınmıştır.

Eurydice(2005).Web:

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?Country=UK&language=VO> adresinden 25.10.2005'de alınmıştır.

Freed, E.F., Klugman, M.R. (1997). *Quality Principles and Practices in Higher Education Different Questions for Different Times*. Arizona: American Council on Education Oryx Press.

Freed, J.E., Klugman, M., Fife, J.D.(1997). *A Culture for Academic Excellence: Implementing the Quality Principles in Higher Education*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1 Washington DC: Association for the Study of Higher Education.

Finocchietti,C., Capucci, S. (2003). *Accreditation in the Italian university System*. Web:

<http://www.cimea.it/servlets/resources?contentId=2817&resourceName=Inserisci%20allegato> adresinden 01.01.2007 tarihinde alınmıştır.

Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

González, J., Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report – Phase I*. Bilbao: Universidad de Deusto

Good, T.L.(1996). Teaching Effects and Teacher Evaluatin. In J.Sikula, I.J. Buttery and E. Guyton (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education* , 2<sup>nd</sup> ed. (s.617-665). New York: Macmillan

- Graves, N. (1995). Teacher Education or Teacher Training for the English Experiences. *New Era in Education*, 76(1), 2-5.
- Gümrükçü, H. (2005). *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı*. Hamburg, Ankara: ATA Enstitüsü.
- Gürkan, T., Duman, T., Güneysu, S., Yalın, H.İ. ve diğerleri (2004). Öğretmen yeterliği taslağında yer alan yeterlik alanları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5 (58)., s.27-39.
- GTC Scotland (2003). *Arrangements for the Accreditation of Programmes of Initial Teacher Education in Scotland*. Web: [http://www.gtcs.org.uk/Becoming\\_a\\_Teacher/Trainingtobeateacher/the\\_accreditation\\_process.asp](http://www.gtcs.org.uk/Becoming_a_Teacher/Trainingtobeateacher/the_accreditation_process.asp) adresinden 07.03. 2005 tarihinde alınmıştır.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Hämäläinen, K. (2003). Common Standards for Programme Evaluations and Accreditation? *European Journal of Education*, Vol. 38, No. 3
- Hämäläinen, K., Mustonen, K. ve Holm, K. (2003). *Standarts Criteria and Indicators Used in Programme Accreditation and Evaluation in Western Europe*.
- Harden, R.M. (2005). Developments in Outcome-Based Education. Web: <http://www.iime.org/documents/harden.htm> adresinden 10.12.2005'de alınmıştır.
- Harden, R.M., Crosby, J.R., Davis, M.H. (1999). Outcome-Based Education.: Part I- An Introduction to Outcome-Based Education. *Medical Teacher*, Vol.21, 1.



HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2000). *Performance Indicators in Higher Education in the UK. 1997± 1998, 1998± 99, 00/40*. Bristol: HEFCE.

HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2005). *Performance Indicators in Higher Education in the UK*. Web: <http://www.hefce.ac.uk/learning/perfind/default.asp> adresinden 14.12.2005'de alınmıştır.

Hood,C. (1991).A public management for all seasons? *Public Administration*, 69 (1), s. 3-19.

Howarth, A. (1990). Teacher Training: The future. *Education Today*, 40(1), s. 4-7.

Hussley, T. ve Smith,P. (2002). The Trouble with Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3 (3), s. 220–233.

IBE (International Bureau of Education) – UNESCO (2003). *World Data on Education (Fifth Ed.)* . Cenova: Switzerland.

Ingvarson, L., Elliott, A., Kleinhenz, E., McKenzie, P. (2006). Teacher Education Accreditation: A Review of National and International Trends and Practices. Teaching Australia. Web: <http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/projects/teacheraccreditation> adresinden 1.02. 2007'de alınmıştır.

INTASC (1992). *Model Standats for Begining Teacher Licensing, Assesment and Development: A Resource for State Dialogue*

Izumi, L. (1999). *Developing and Implementing Academic Standarts: A Template for Legislative & Policy Reform*. Pasific Research Institute: San Francisco. ERIC Document Number: ED 435 140

JUAA (2006) Web: <http://www.juaa.or.jp/english/main/hyouka.html> adresinden 01.03.2005'de alınmıştır.

Kavak, Y. (2007). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Denemesi*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın No: 204

Keating, P. (1999). *Education Standarts and Teacher Licensure: The State of States' Standart-Setting and Standarts- Based Teacher Licensure Recommendations for Alaska* . ERIC Document Number: ED 441 755

Kısakürek, M.A. (1976). *Üniversitelerimizde Yenileşme "Programlar ve Öğretim Açısından"*. Ankara: Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No: 54.

Kısakürek, M.A. (2007). *Çeşitli Ülkelerde Akreditasyon*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın no: 204

Kitamura, K. (1997). Policy issues in Japanese Higher Education. *Higher Education*, 34(2), s. 141-149.

Köksoy, M. (1997). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi için Öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Yayınları.

MEB (2001). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Web: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden 13 Şubat 2008 tarihinde alınmıştır.

MEB (2005a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Projeler ve Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitime Destek Programı "Öğretmen Eğitimi Bileşeni"]

- MEB (2005b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Çalışması (Pilot Uygulama Ulusal Raporu)*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [TemelEğitime Destek Programı “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”]
- Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) (1999). *Türkiyede Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. YÖK- Dünya Bankası. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Moon, B., Vlasceanu, L., Barrows, L.C. (2003). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current models and New Developments*. Bucharest: UNESCO.
- Murray, F.B. (2000). The Role of Accreditation Reform in Teacher Education. *Educational Policy, Vol 14*, No: 1, s. 40-59.
- Nauta, P.D., Omar, P.L.,Schade, A., Scheele, J.P. (2004). Accreditation Models in Higher Education: experiences and Perspectives. ENQA Workshop Reports 3. Helsinki: ENQA.
- NAO (The Netherlands Accreditation Organization) (2003). *Similarities and Differences in Accreditation Looking for a Common Framework* . Web: <http://www.eaconsortium.net/download.php?id=20> adresinden 01.02.2007 tarihinde alınmıştır.
- National Council on Teacher Quality and US Department of Education, International Affairs Office (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for the United States*. OECD: Paris. Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/18/52/33947533.pdf> adresinden 20.10.2007 tarihinde alınmıştır.

- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2002). *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education*. NCATE: Washington D.C.
- Oakes, T. J.,(1999). A Guide to Organizations Involved with Licensing and Certification of Teachers and Accreditation of Teacher Education Programs. ERIC Number: ED437367
- Otter, S . (1992) *Learning Outcome in Higher Education*. London: UDACE.
- Otter, S. (2003). Learning Outcomes in Higher Education. Burke, J. (Eds.) *Outcomes, Learning And The Curriculum: Implications for NVQ's GNVQ's and other Qualifications*. ISBN 0-203-48583 Master e-book. (Ebrary)
- Pandit, N.R. (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of The Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, 2 (4). Web: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html> adresinden 10.12.2006'da alınmıştır.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage Publications.
- Popham, J. W. (1997). What's Wrong and What's Right with Rubric. *Educational Leadership*. 55, (2), 12
- Popham, J. W. (2000). *Modern Educational Measurement*. Needham: Allyn & Bacon.
- Power, M. (1999). *The Audit Society, Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.

QAA (2004). *Handbook for Academic Review: England, 2004*. Web: <http://www.qaa.ac.uk/reviews/academicReview/acrevhbook2004/HandbookAcademicReview.pdf> adresinden 06-08-2006'da alınmıştır.

QAA (2005). *Quality Assurance in UK Higher Education: A Guide for International Readers*. Web: [http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/English\\_readers.asp](http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/English_readers.asp) adresinden 06-08-2006'da alınmıştır.

Raffe D. (22-23 Eylül 2005). *Qualifications Frameworks In Europe: Learning Accros Boundaries. Glasgow Conference*. Web: <http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf> adresinden 1.6.2006'da alınmıştır.

Richardson, V.(1990). *The Evaluation of Reflective Teaching and Teacher Education*. In R.T. Clift, W.R. Houston and M.C. Pugach (Eds.) *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers Colledge Press.

Shimizu, K., Baba, M., Shimada, K. (2000). *The new role of JUAA in Japanese university evaluation. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), s. 51-60.

Spady, W.G. (1988) *Organizing for Results: The Basis of Authentic Restructuring and Reform*, *Educational Leadership*, October, s. 9.

Spady, W.G. (1993). *Perspectives and Imperatives: Outcome-Based Education: Reform and the Curriculum Process*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), s.354-363

Şahin, A.E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5 (58), s. 58-62.

TEAC (2006). Web: <http://www.teac.org/accreditation/processataglace.asp> adresinden 04.06.2006 tarihinde alınmıştır.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research Analysis Types and Software*. London: Falmer Pres.

TTA(2005). *Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. Portland House. London: TTA Publication.

Ulusal Ajans (UA) (2005). *Bologna Sürecinin Türkiye’de Uygulanması Projesi 2004-2005 Sonuç Raporu*. Ankara: Punto Tasarım Matbaacılık.

UNESCO - CEPES (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: CEPES.

Valli, L. ve Rennert- Arieve, P. (2002). New Standarts and Assessments? Curriculum Transformation in Teacher Education. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 201-225.

Werner, A. (2004). *Higher Education Accreditation A look at the USA and Japan*. Local Human Resources and Public Policy System. Open Research Center.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

YÖDEK (2007). *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi*, Sürüm1.1. Web: <http://www.yodek.org.tr/?page=download#> adresinden 17.04.2007’de alınmıştır.

YÖK (2005). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*. Web:

<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.htm> adresinden

07.10.2006'da alınmıştır.

# EKLER



## EK 1: Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu Anketi

\*\*\*\*\*

### Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu Anketi

Doktora tez çalışmam kapsamında, Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları içerisinde öğretmen eğitiminin akreditasyonuna yönelik bir model önerisi geliştirmekteyim. Geliştirilen bu model, sizlerin eleştirileri ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenecek ve hazır hale getirilecektir. Model, Türkiye’deki yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme sistemi göz önünde bulundurularak geliştirilmiş; bu aşamada ilgili alanyazından ve A.B.D., İngiltere, Avustralya’daki öğretmen eğitiminin akreditasyonu örneklerinden yararlanılmıştır. Geliştirilen bu model altı alt bölümden oluşmaktadır.

Sizlerden, Türkiye’deki yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme süreçlerine uygunluğu bakımından araştırmacı tarafından geliştirilen bu modeli değerlendirmeniz beklenmektedir. Araştırmanın amacına uygun bulmadığınız maddeleri ya da dilsel yanlışlıkları formun sonundaki boşluklara belirtebilirsiniz. Her bir alt bölüme ilişkin önerilerinizi de bölüm sonlarındaki boşluklara yazabilirsiniz. Formdaki bilgiler yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacak; herhangi bir şekilde başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Berna Arslan  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi

\*\*\*\*\*

**Kişisel Bilgiler:**

Cinsiyetiniz: Kadın ()

Erkek ()




Yaşınız:

Unvanınız:




Mesleki Kıdem: .....yıl

Halen yürüttüğünüz görev (Belirtiniz):

Aşağıda “Öğretmen Eğitimi Programları Akreditasyon Modeli” ile ilgili ifadeler yer verilmiştir. Sizden, modeldeki süreçleri Türkiye’deki yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme süreçlerine uygunluğu bakımından değerlendirmeniz ve görüşlerinizi her bir ifadenin sağ tarafında bulunan *katılıyorum*, *katılmıyorum*, *fikrim yok* seçeneklerinden biri ile belirtmeniz istenmektedir. Sizin için uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyunuz. Model, lisans düzeyinde program akreditasyonuna yöneliktir. Modeldeki altı bölümden herhangi birine ilişkin içerik ya da terminoloji ile ilgili düzeltme veya ekleme yapmak isterseniz bölüm sonlarında verilen boşlukları ya da değerlendirme formunun sonunda ayrılan boşluğu kullanabilirsiniz.




			
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok
<b>1. Bölüm – Temel İlkeler</b>			
1.1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin içerik standartları <sup>1</sup> ulusal nitelikte olup mesleğe ilişkin beklentileri ortaya koymalıdır.			
1.2. Öğretmenliğe başlamadan önceki staj süresi etkin ve verimli olarak kullanılmalı; staj dönemi belirlenen standartlar kapsamında değerlendirilmelidir.			
(Temel ilkelerle ilgili eklemek ya da düzeltmek istediklerinizi bu bölüme yazınız.)			

<sup>1</sup> İçerik standartları: İçerik standartları belli bir konu alanında öğrenenlere kazandırılması gereken içerikte asgari olarak nelere yer verilmesi gerektiğini belirten standartlardır. Bu standartların temel dayanağı ilgili konu alanının kazandırmaya çalıştığı bilgi beceri ve yeterliklerdir.

			
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok
<b>2. Bölüm - Akreditasyon Organları</b>			
2.1. <b>Türk Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu (TÖAK)</b> oluşturulmalı ve bu kurum öğretmen eğitiminin akreditasyonu ilgili en yetkili kurum olmalıdır.			
2.2. <b>TÖAK</b> , akreditasyondan sorumlu merkezi bir otoritenin alt birimi içerisinde yapılmalıdır.			
2.3. <b>TÖAK</b> , bağımsız bir kurum olarak yer almalı herhangi bir üst kuruma bağlı olmamalıdır.			
2.4. <b>TÖAK</b> 'ın temel görevi, öğretmenlik lisans programlarının başlangıç ve izleme akreditasyonu <sup>1</sup> nu gerçekleştirmek olmalıdır.			
2.5. <b>TÖAK</b> 'ın işleyişi alt komisyonlarla yürütülmelidir.			
2.6. TÖAK içerisindeki <b>Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Komisyonu (ÖEAK)</b> ile öğretmen eğitimi veren lisans programlarında başlangıç ve izleme akreditasyonları yapılmalıdır.			
2.6.1. <b>Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Komisyonu (ÖEAK)</b> içerisinde <b>Öğrenci Değerlendirme Komisyonu</b> oluşturulmalı; bu komisyonda programdan mezun olacakların öğrenme ürünleri <sup>2</sup> ni ne kadar gerçekleştirebildikleri değerlendirilmelidir.			
2.7. <b>Program Standartları Komisyonu (PSK)</b> , program standartlarının öğrenme ürünleri yaklaşımı ile belirlenmesi ve güncellenmesinden sorumlu komisyon olmalıdır.			
2.7.1. Her bir konu alanına ilişkin <b>Konu Alanı Alt Komisyonu</b> oluşturulmalıdır.			
2.7.2. <b>Konu Alanı Alt Komisyonları</b> , her bir konu alanına ilişkin ulusal standartlar oluşturulmasından; konu alanı standartlarının Türkiye ve dünyadaki yenilikler doğrultusunda güncellenmesinden sorumlu olmalıdır.			
2.8. Akreditasyon, eğitim fakültesinin başvurusuyla gönüllü olarak yürütülmelidir.			
2.9. <b>TÖAK</b> , Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) tarafından akredite edilmeli ve böylece, oluşturulan standartların ve akreditasyon sürecinin onayı sağlanmalıdır.			
<i>(Akreditasyon organları ile ilgili eklemek istediklerinizi bu bölüme yazabilirsiniz.)</i>			




<sup>1</sup> Başlangıç ve İzleme Akreditasyonu: Program akreditasyonunda programın ilk defa akredite edilmesi (başlangıç akreditasyonu) genellikle programın tanınması amacıyla yürütülürken, varolan bir programın kalite kontrolü süreci yani izleme akreditasyonu akredite olmuş programların kalitelerinin sürekliliğinin sağlanması amacıyla yürütülmektedir. Program bir kere akredite edildikten sonra belli aralıklarla izlenir ve akreditasyon statüsü hakkında karar verilir.



<sup>2</sup> Öğrenme ürünlerinin neler olduğu konusunda değişik tanımlar vardır ancak genel olarak öğrenme ürünleri bir öğrenme döneminin sonunda (modül, kurs, vs.) başarılı bir öğrencinin bilmesi, anlaması gerekenleri ya da ondan neler beklenebileceğini ifade eden yazılı tanımlardır (UA, s. 37, 2005). Kısaca öğrenme ürünleri öğrenenlerin belli bir öğretim süresi sonrasında kazandıkları bilgi, beceri ve yeterlikler olarak tanımlanmaktadır.

			
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok
<b>3. Bölüm- Türk Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Kurumu'nun (TÖAK) Görev ve Sorumlulukları</b>			
<b>3.1. <u>TÖAK, Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu ile ilgili</u> olarak şu sorumlulukları üstlenmelidir:</b>			
3.1.1. Öz-değerlendirme raporunda yer alması gereken boyutları belirlemek.			
3.1.2. Program akreditasyonunu yürütecek "Meslektaş Değerlendirme Ekibi"ni <sup>1</sup> oluşturmak.			
3.1.3. Alan ziyaretini yapacak "Akreditasyon Ziyaret Ekibi"ni oluşturmak.			
<b>3.2. <u>TÖAK, Öğrenci Değerlendirme Komisyonu ilgili</u> olarak şu sorumlulukları üstlenmelidir:</b>			
3.2.1.Konu alanları alt komisyonlarında oluşturulan standartlarla bağlantılı performans standartlarını <sup>2</sup> belirlemek.			
3.2.2. Belirlenen performans standartları bakımından öğretmen adaylarını değerlendirmek.			
3.2.3. Performans standartlarını sürekli olarak güncellemek.			
<b>3.3. <u>TÖAK, Program Standartları Komisyonu ile ilgili</u> olarak şu sorumlulukları üstlenmelidir:</b>			
3.3.1. Programın akredite edilebilmesi için gerekli asgari program standartlarını belirlemek.			
3.3.2. Program akreditasyonu standartlarını ülkenin gereksinimleri ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda güncellemek.			
<b>3.4. <u>TÖAK, Konu Alanı Alt Komisyonları ile ilgili</u> olarak şu sorumlulukları üstlenmelidir:</b>			
3.4.1. Konu alanı alt komisyonlarında, her bir konu alanı için öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon standartlarını belirlemek.			
3.4.2. Her bir konu alanına ilişkin standartları ülkenin gereksinimleri ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda güncellemek.			
<i>(Türk Öğretmen Akreditasyonu Kurumu ile ilgili eklemek istediklerinizi bu bölüme yazabilirsiniz.)</i>			

<sup>1</sup> Program akreditasyonunda akreditasyon ziyaretini konu alanı uzmanlarından oluşan bir dış değerlendirme ekibi yapar. Meslektaş Değerlendirme Ekibinde ilgili programdaki akademisyenler olması gerektiği halde uygulamada farklı alanlardan dış değerlendirmecilere de yer verilebilmektedir (UNESCO,2004). Ayrıca bu ekipte farklı kıdem ve ünvanlardaki konu alanı uzmanlarının yer alması önemlidir. Meslektaş Değerlendirme Ekibi'ndeki alan uzmanlarının akreditasyonu yapılan kurumun dışındaki akademisyenlerden oluşması gerekmektedir.

<sup>2</sup>Performans standartları: Bir konu alanında başarılı ya da yeterli olarak kabul edilen düzeyi belirleyen göstergelerdir. Örneğin konu alanındaki öğrencilerin çalışmalarının nasıl olması durumunda içerik standartlarının öğrenenlere kazandırılmış sayılabileceği performans standartları ile belirlenebilir. Performans standartları konu alanına ilişkin öğrenme ürünlerini belirlemede kaynak oluşturur (CEPES, 2004).

			
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok
<b>4. Bölüm: Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Süreci</b>			
4.1. Program akreditasyonu almak isteyen bir “öğretmen eğitimi programı”, öncelikle <b>TÖAK</b> 'a başvurmalı; hazırlanan formatta öz-değerlendirme yapmalıdır.			
4.2. Öz-değerlendirme raporunu, <b>TÖAK</b> tarafından oluşturulacak “Meslektaş Değerlendirme Ekibi” incelemelidir.			
4.2.1. Meslektaş Değerlendirme Ekibi, ilgili alandaki akademisyenlerden oluşmalıdır.			
4.2.2. Meslektaş Değerlendirme Ekibi, öz-değerlendirme raporunu incelemeli; <b>TÖAK</b> 'a programın alan ziyaretine uygun olup olmadığı konusunda görüş bildirmelidir.			
4.3. Akreditasyonda son karar alan ziyaretinden sonra verilmelidir.			
4.3.1 Akreditasyon alan ziyareti yapacak ekipte <b>TÖAK</b> uzmanları ve ilgili programdaki akademisyenler yer almalıdır.			
4.3.2. Alan ziyareti sırasında öğrenciler ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmalı; bu kişilerin program hakkındaki görüşleri alınmalıdır.			
4.4. Akreditasyonun devamı için fakülte belli aralıklarla Öğretmen Akreditasyonu Kurumu'na ara rapor sunmalıdır.			
4.5. Programın öz-değerlendirme raporunun incelenmesinden ve alan ziyaretinin yapılmasından sonra şu akreditasyon kategorilerine göre karar verilmelidir:			
4.5.1. <i>Başlangıç Akreditasyonu</i> : Program ilk kez akredite edildiğinde verilen akreditasyon statüsüdür.			
4.5.2. <i>Sürekli Akreditasyon</i> : <b>TÖAK</b> tarafından ikinci kez akreditasyonda verilen statüdür.			
4.5.3. <i>Sınırlı Akreditasyon</i> : Bu akreditasyon statüsü, programın öz-değerlendirme raporunda başarılı olup, alan ziyaretinde başarısız olması durumunda verilir. Program bu statüyü bir kere alabilir.			
4.5.4. <i>Geçici Akreditasyon</i> : Programın akreditasyon standartlarının tümünü karşılayamadığı; %60'tan fazlasını karşıladığı durumlarda verilir.			
4.5.5. <i>Akreditasyonun Reddi</i> : Program öz-değerlendirme raporunun yeterli bulunmadığı durumda verilir.			
(Öğretmen eğitiminin akreditasyonu süreci ile ilgili eklemek istediklerinizi bu bölüme yazabilirsiniz.)			

5. Bölüm: Akreditasyon Standartları			
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok
5.1. İçerik standartları, öğretmen akreditasyonundan sorumlu kurum tarafından oluşturulmalıdır.			
5.2. İçerik standartları, eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerince oluşturulmalıdır.			
5.3. İçerik standartları, meslek organizasyonları tarafından oluşturulmalıdır.			
5.4. İçerik standartları, yükseköğretimden sorumlu en üst yetkili kurum tarafından oluşturulmalıdır.			
5.5. Oluşturulacak program standartları, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri ile bağlantılı olmalıdır.			
5.6. Mezunların kazanmaları beklenen öğrenme ürünleri belirlendikten sonra, her bir konu alanı için bu öğrenme ürünlerine bağlı olarak program akreditasyonu standartları ortaya konmalıdır.			
5.7. Akreditasyon standartları, her beş yılda bir mutlaka güncellenmelidir.			
<i>(Akreditasyon standartları ile ilgili eklemek istediklerinizi bu bölüme yazabilirsiniz.)</i>			
6. Bölüm: Akreditasyonun Süresi			
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok
Modelin dördüncü bölümünde belirtilen akreditasyon kategorileri için geçerlik süreleri şöyle olmalıdır:			
Başlangıç Akreditasyonu - 5 yıl			
Sürekli Akreditasyon – 10 yıl			
Sınırlı Akreditasyon – 5 yıl			
Geçici Akreditasyon – 2 yıl			
Akreditasyonun Reddi – aday akreditasyon statüsüne dönülür			

(Akreditasyonun süresi ile ilgili eklemek istediklerinizi bu bölüme yazabilirsiniz.)

Belirtilen maddeler ve alt boyutlardan **farklı olarak eklemek istediklerinizi** bu bölüme yazabilirsiniz.

*Katkılarınız için çok teşekkür ederim.*