YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ

MAHMUT ÖZER | BEKİR S. GÜR | TALİP KÜÇÜKCAN



SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ



Mahmut Özer, Karabük Üniversitesi'nde öğretim üyesi ve rektör yardımcısıdır. Özer ayrıca, Mesleki Yeterlilik Kurumu Genel Kurul Üyesidir. Yüksek lisans ve doktorasını, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde elektronik mühendisliği alanında yaptı. Özer, Université Paris René Descartes ve Brno University of Technology'de misafir öğretim üyesi olarak araştırmalarda bulundu. Alanıyla ilgili çok sayıda yayını bulunmaktadır.

Bekir S. Gür, Karabük Üniversitesi'nde öğretim üyesidir. Yüksek lisansını, Florida State Üniversitesi'nde öğretim sistemleri üzerine yaptı. Doktorasını, Utah State Üniversitesi'nde öğretim teknolojisi alanında yaptı. Aynı üniversitede Center for Open and Sustainable Learning'de altı ay süreyle doktora sonrası araştırmacı olarak çalıştı. Gür, *Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz* (SETA, 2009) adlı kitabın Talip Küçükcan'la birlikte ortak yazarıdır. Ayrıca, Matematik Felsefesi adlı bir derlemesi (Kadim, 2004) yayınlanmıştır.

Talip Küçükcan, Marmara Üniversitesi'nde öğretim üyesidir. Yüksek lisansını Londra Üniversitesi'nde, doktorasını Warwick Üniversitesi'nde sosyoloji ve etnik ilişkiler alanında yaptı. Aynı üniversitede iki yıl süre ile doktora sonrası araştırmalar yürüttü. Stockholm Üniversitesi'nde konuk araştırmacı olarak bulundu. Küçükcan'ın *Politics of Ethnicity, Identity and Religion: Turkish-Muslims in Britain* (Ashgate, 1999) ve *EuroTurks and Turkey-EU Relations: The Dutch Case* (Türkevi Araştırmalar Merkezi, 2006) kitapları ve *Turks in Europe: Culture, Identity and Integration* başlıklı derlemesi (Türkevi Araştırmalar Merkezi, 2009) yayınlanmıştır. Küçükcan, *Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz* (SETA, 2009) adlı kitabın da Bekir S. Gür'le birlikte ortak yazarıdır.

SETA Yayınları X
I. Baskı : Ağustos 2010
ISBN : 978-605-4023-08-0

Tasarım : Merdiven Sanat
Uygulama : Ümare Yazar
Baskı : Pelin Ofset, Ankara
İletişim : SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
Reşit Galip Caddesi Hereke Sokak No:10 GOP Ankara
Tel: (312) 405 61 51 Faks: (312) 405 69 03
www.setav.org / info@setav.org

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ

Mahmut ÖZER, Bekir S. GÜR ve Talip KÜÇÜKCAN

SETA | SİYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR LİSTESİ / 7

YÖNETİCİ ÖZETİ / 9

TAKDİM / 21

GİRİŞ / 25

1. Bölüm

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ / 31

1.1. Yükseköğretimde Büyüme ve Devletin Değişen Rolü / 36

1.2. Uluslararasılaşma / 38

1.3. Bologna Süreci / 39

1.4. Bürokratikleşme ve Diğer Sorunlar / 43

2. Bölüm

DÜNYADA KALİTE GÜVENCESİ SİSTEMLERİ / 45

2.1. Amerika Birleşik Devletleri / 47

2.2. İngiltere / 51

2.3. Almanya / 53

2.4. İsveç / 54
2.6. Avusturya / 57
2.7. Yunanistan / 59
2.8. Japonya / 60

3. Bölüm

AVRUPA'DA KALİTE GÜVENCESİ KURULUŞLARI / 65

3.1. ENQA Araştırması / 68
3.2. CEEN Araştırması / 74

4. Bölüm

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM ve KALİTE GÜVENCESİ / 77

4.1. Yükseköğretim Sistemi ve Merkeziyetçilik / 79
4.2. YÖK'ün Kalite Denetim Mekanizmaları / 80
4.3. Kalite Güvencesi ve Akreditasyon / 85

5. Bölüm

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİ İÇİN STRATEJİK TERCİHLER / 87

5.1. Büyüme ve Çeşitlenme mi, Standartlaşma ve Bürokrasi mi? / 89
5.2. Akreditasyon mu, Kalite Geliştirme Süreci mi? / 91
5.3. YÖK Benzeri Yeni Bir Kurum mu, YÖK'ün Yeniden Yapılandırılması mı? / 93

SONUÇ ve ÖNERİLER / 97

KAYNAKLAR / 105

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
ASK	:	Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve Kılavuzu *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*
CEEN	:	Merkezi ve Doğu Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Ağı *The Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*
CHEA	:	Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Amerika Birleşik Devletleri) *Council for Higher Education Accreditation*
ENQA	:	Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği *The European Association for Quality Assurance in Higher Education*
FINHEEC	:	Finlandiya Yükseköğretim Değerlendirme Kurulu *The Finnish Higher Education Evaluation Council*

KMK	:	Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanları (Almanya) *Kultusministerkonferenz*
MÜDEK	:	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
OECD	:	Uluslararası Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı *The Organisation for Economic Co-operation and Development*
QAA	:	Kalite Güvencesi Ajansı (İngiltere) *Quality Assurance Agency for Higher Education*
TEE	:	Teknoloji Eğitim Enstitüleri (Yunanistan)
UNESCO	:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
YÖDEK	:	Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	:	Yükseköğretim Kurulu

YÖNETİCİ ÖZETİ

1. Kalite güvencesi, eğitim, araştırma ve yönetimin kalitesinin geliştirilmesiyle ilgili bir konudur. Yükseköğretimde kurumsal olarak kalite güvencesinin doğuşu 19. yüzyılın sonlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) akreditasyon kuruluşlarının ortaya çıkmasına kadar götürülebilir. Ne var ki, ABD'deki durum geçen asrın sonlarına kadar dünyada bir istisna olarak kalmıştır ve hatta ABD'de bile konuya "sınırlı bir ilgi" söz konusu olmuştur.

2. Dünyada yükseköğretim kurumları ve öğrenci sayılarında belirgin artışlar başlayınca ve büyüyen yükseköğretim sisteminin finansmanında sıkıntılar baş gösterince, karar alıcılar kalite güvencesine daha fazla önem vermeye başlamışlardır.

3. Kalite güvencesinin özellikle Avrupa yükseköğretiminde ön plana çıkması, Türkiye gibi bazı ülkeleri yeterli ve yerel analizler yapılmaksızın kalite güvencesi sistemlerini ithal etmeye yönlendirmiştir.

4. Türkiye'deki ve dünyadaki mevcut durum sağlıklı bir şekilde tespit edilmeden, kalite güvencesi adına atılacak her türlü adım, Türkiye'de yükseköğretim kurumları için ekstra bir bürokratik külfet olma riski taşımaktadır. Kalitenin anlayış olarak gelişmediği ve kültürel bir pratiğe dönüşmediği ortamlarda, dışarıdan zorlamalarla kalite güvencesinin sağlanması mümkün görünmemektedir.

5. Genel olarak eğitimde ve de özel olarak yükseköğretimde karmaşık olan yapı nedeniyle, kalitenin ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda herhangi bir uzlaşı yoktur. Akademik kalite, değişik şekillerde ele alınmaktadır: a) Kalite, ancak en iyi standartlar sayesinde ortaya çıkar. b) Kalite, kabul edilen standartlara uygunluk ölçüsünde ortaya çıkar. c) Kalite, yükseköğretim kurumunun kendisi için tayin ettiği hedef ve misyonu ne derece gerçekleştirdiğiyle ilişkilidir. d) Kalite, kurumsal özerklik çerçevesinde iyileştirme çabasının sürekliliğidir.

6. Yükseköğretim kurumları özü gereği kurumsal özerklik ve akademik özgürlüğe sahip olması gereken kurumlardır. Bugün gelinen noktada, yani rekabet, saydamlık ve hesap verebilirliğin tüm kurumlar için kabul edilmeye başlandığı günümüzde, geniş ölçüde kamu kaynaklarından beslenen yükseköğretim kurumlarının bu süreçlerin dışında kalması düşünülemez. Ancak kalite güvencesi ve denetimine ilişkin düzenleme ve uygulamaların kurumsal özerklik ve akademik özgürlüğe zarar vermemesine özen gösterilmektedir.

7. Yükseköğretim kurumlarının kalite güvence denetimlerinde kurumsal iç denetim yanında bağımsız dış aktörlerin de sürece katılması söz konusudur. Dış kalite güvencesi farklı biçimlerde olabilir: Dersin değerlendirmesi, programın değerlendirmesi, kurumun değerlendirmesi, tema değerlendirmesi, denetim, akreditasyon ve karşılaştırma.

8. Dünyada kalite güvencesi konusunda karşımıza çıkan en yaygın yaklaşım, yükseköğretim kurumunun bizatihi kendisinin kaliteden sorumlu olmasıdır. Bunun yanında kullanılan dış kalite güvencesi prosedürleri, akran/meslektaş değerlendirmelerine dayalıdır. Ayrıca, kalite güvencesinden sorumlu bir takım merkezî kuruluş ve ajansların, yükseköğretim kurumlarının özerkliklerini kısıtlayan bazı bürokratik düzenlemeleri tartışma konusudur.

DÜNYADA KALİTE GÜVENCESİ SİSTEMLERİ

9. **Amerika Birleşik Devletleri**: Yükseköğretim sistemi, adem-i merkeziyetçidir. Sistem, kurumsal çeşitliliğe dayalı, oldukça es-

nek bir yapı arz eder. Kullanılan dış kalite değerlendirme prosedürü, akreditasyondur. Akreditasyonun kurumsal misyon ve çeşitliliği zedelememesi esastır. Amerikan akreditasyon sisteminin en önemli avantajı, Avrupa sistemlerine göre daha az bürokratik ve kendi kendini düzenlemeye dayalı olmasıdır. Akreditasyon tamamen gönüllüdür ve akredite olmayan kuruluşlar da eğitim verme hakkına sahiptir.

10. **İngiltere**: İngiltere'deki üniversiteler geleneksel olarak oldukça özerktirler. Yükseköğretimdeki dış değerlendirme, bağımsız bir kuruluş olan Kalite Güvencesi Ajansı'nın sorumluluğundadır. İngiltere'deki bütün üniversiteler Ajansın resmi üyesi ve ortağıdırlar. İngiltere yükseköğretim sistemi, kalite güvencesi konusunda son yirmi yılda istikrar elde edememiş ve birkaç kez köklü politika değişikliğine gitmiştir. İngiltere'de dış değerlendirme çalışmalarının üniversiteler üzerinde gereksiz bir bürokrasi oluşturduğu ve yükseköğretim kurumlarına olan güveni zedelediği şeklinde eleştiriler dile getirilmektedir.

11. **Almanya**: Almanya'da yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesinden eyalet eğitim ve kültür bakanları sorumludur. Bakanların uzlaşmasıyla 2004 yılında eyaletler-arası bir Akreditasyon Konseyi kurulmuştur. Konsey 2004 yılında kanunen bir vakıf statüsüne kavuşmuştur. Bununla birlikte, Konsey kararlarının kanunen ne derece bağlayıcı olduğu konusunda hâlâ bir belirsizlik vardır. Ayrıca, akreditasyon süreci, pahalı ve yavaş olduğu için, Almanya'daki yükseköğretim reformunun hızına yetişememektedir. Lisans ve yüksek lisans sistemine geçen programların yarısından çoğu akreditasyonu olmadan hayata geçmiştir. Bu, önümüzdeki yıllarda bu programlardan mezun olan öğrenciler için ciddi bir sorun olabilecektir. Almanya'daki yeni akreditasyon sistemi, daha fazla şeffaflık ve tanınırlığa yol açmamış, daha parçalı bir kalite güvencesi sistemi doğmuş ve bu da daha fazla denetlemeye yol açmıştır.

12. **İsveç**: İsveç'te yükseköğretim kurumları kendi kalite güvence prosedürlerini geliştirmede özgürdürler. Yükseköğretim kurumlarından istenen, kalite güvence prosedürleri için hedefler koy-

maları ve bu hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının izlenebilir/kanıtlanabilir olmasıdır.

13. **Finlandiya**: Bu ülkede Eğitim Bakanlığına bağlı Finlandiya Yükseköğretim Değerlendirme Kurulu bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları kendi kalite güvence sistemlerine karar verebilmekte, Kurul ise kalite güvence sistemlerinin performansını değerlendirmektedir.

14. **Avusturya**: Avusturya'da devlet üniversitelerinden ne program akreditasyonu ne de kurumsal akreditasyon istenmektedir. Öte yandan uygulamalı bilimler üniversiteleri, özel üniversiteler ve özel öğretmen yetiştirme kolejlerinin programları akreditasyon işlemine tabidir.

15. **Yunanistan**: Yunanistan'da anayasa özel üniversitelerin kurulmasına izin vermediği için yükseköğretim kurumlarının tümü devlet tarafından kurulmaktadır. Yunan Kalite Güvence Ajansı, yükseköğretim kurumlarının değerlendirme sürecinin sonuçları ve daha genel olarak ülkedeki yükseköğretimin durumu ile ilgili olarak her yıl Yunanistan parlamentosuna bir rapor sunmaktadır. Bu rapor, Yunanistan hükümetinin atması gereken adımlara yönelik tavsiyeleri de içermektedir.

16. **Japonya**: Japonya'da ulusal kalite güvencesi, üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, bir üniversite kurmak için gerekli minimum standartları içermektedir. İkinci aşama, kurulum-onay sistemidir. Bu sistem, ilgili başvuru planının kabul edilmesinden ilk mezunlar verilene kadar olan süredeki incelemeyi kapsamaktadır. Üçüncü aşama, 2004 yılında yürürlüğe giren Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi'dir. Buna göre, Japonya'daki tüm üniversiteler bakanlığın sertifikalandırdığı ajanslar tarafından her yedi yılda bir akreditasyon sürecinden geçmek zorundadır. Japonya yükseköğretimi, ağırlıklı olarak özel üniversitelerden müteşekkildir. Böyle bir yapıda, kalite güvencesi ve akreditasyona önem verilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir.

AVRUPA'DA KALİTE GÜVENCESİ KURULUŞLARI

17. Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA) ve Merkezi ve Doğu Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Ağı (CEEN) tarafından kalite güvencesinden sorumlu ajans ve kurumlarla gerçekleştirilen iki ayrı ve kapsamlı çalışmanın sonuçlarına göre, çeşitli ülkelerde hizmet veren kalite güvence kuruluşları arasında önemli farklılıklar vardır. Kalite güvence kuruluşları, hem yapısal hem de işlevsel olarak büyük çeşitliliğe sahiptir. Bu durum, kalitenin bizatihi kendisinin mutlak bir şey olmadığına ve ulusal bağlamda ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Esas önemli olan, bir şekilde ulusal düzeyde kalite güvence mekanizmalarının olup olmamasıdır.

18. Söz konusu araştırmaların sonuçlarına göre, bağımsızlık kavramı, ülkenin genel yönetim yapısına ve yükseköğretim sistemine göre anlam kazanmaktadır. Genelde ajanslar karar yetkilerini, ilgili ülkenin hükümeti veya parlamentosuyla paylaşmaktadırlar. Benzer şekilde, ajansların bir kısmı tavsiye ve sonuçları hazırlarken dış paydaşlardan etkilenmektedirler.

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM VE KALİTE GÜVENCESİ

19. Türkiye'deki mevcut yükseköğretim sistemi, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1982 Anayasası tarafından belirlenmiştir. Söz konusu kanunla birlikte Yükseköğretim Kurulu (YÖK), ülkedeki yükseköğretimin planlaması ve yönetiminden sorumlu hale getirilmiştir. Mevcut sistem yetki ve sorumluluk alanları açısından bakıldığında oldukça merkeziyetçidir. Dünyanın pek çok yerinde aslen üniversitenin sorumluluğunda olan öğretimin planlanması, düzenlenmesi ya da denetlenmesi gibi yetkiler Türkiye'de YÖK'e verilmiştir. Merkeziyetçi yapı dolayısıyla üniversite özerkliği ve kurumsal çeşitlilik konusunda tartışmalar sürmektedir. Bu merkeziyetçi ve bürokratik yapılanmaya neden olan YÖK'ün yetkilerinin azaltılması, eşgüdüm ve planlamadan sorumlu bir üst kurula dönüştürülmesi hususunda da önemli bir toplumsal mutabakat bulunmaktadır.

20. YÖK'ün kalite denetim amacıyla kullandığı en önemli araç, bölüm ve program açma ile öğrenci alımının YÖK'ün onayına tabi olmasıdır. Bu bağlamda YÖK'ün belirlediği bir takım program açma ölçütleri vardır. YÖK programlar açıldıktan sonra, açılan programların bu ölçütlere ne derece uygun şekilde ilerlediği yeterince denetlememektedir.

21. 1990'lı yıllardan itibaren YÖK, Türkiye yükseköğretiminde akreditasyona geçilmesi adına bir takım çalışmalar yapmış ve kalite güvencesi konusunda gelgitler yaşamıştır. Ne var ki bu çalışmalar, henüz somut sonuçlar doğurmamış ve uygulamaya konmamıştır. Zaten, akreditasyon üniversitelerden gelen bir talep sonucu değil, bürokratik yapının istemesi sonucu gündeme gelmiştir.

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİ İÇİN STRATEJİK TERCİHLER

22. Dünyada kalite güvencesi konusunda son yıllarda daha fazla düzenlemeye giden ülkeler, yükseköğretimde okullaşma oranlarını oldukça artırmış ülkelerdir. Yirminci yüzyılın büyük çoğunluğunda söz konusu ülkelerde yükseköğretim bir "büyüme endüstrisi" olmuştur. Gelen hükümetler, yükseköğretime destekleri artırmayı bir norm olarak kabul etmişlerdir. Bu dönemde hem kamu yükseköğretim kurumlarının sayısı hem de özel yükseköğretim kurumlarının sayısı, devlet destekleriyle artırılmıştır.

23. Türkiye'de de yükseköğretim, her yönüyle, hâlâ bir büyüme endüstrisidir. Yükseköğretimde okullaşma oranları hâlâ, yüzde 60'ların çok altındadır. Mevcut yükseköğretim programları, toplumsal talebi karşılamaktan çok uzaktır. Dahası, özellikle son yıllarda, hükümetler yükseköğretime önem vermekte ve hem toplumsal talebin karşılanması hem de ekonomik büyümenin destekçisi olması hasebiyle, yeni yükseköğretim kurumları açmaktadırlar.

24. YÖK, gelişmiş yükseköğretim sistemlerine sahip ülkelerdeki kalite güvencesi mekanizmalarından zaten daha fazla yetkiye ve hareket esnekliğine sahiptir. Yükseköğretim kurumları hâlihazırda çok temel işlemlerinde (program açmak, öğrenci kabul etmek,

vb.), YÖK'ün denetimi altındadırlar. YÖK dışında bir akreditasyon kurumunun da yükseköğretim kurumları üzerinde yetkilendirilmesi, hem yetki karmaşasına sebebiyet verme hem de yükseköğretim kurumları üzerindeki bürokrasiyi artırma riski taşımaktadır.

25. Türkiye'de zaten sorunlu bir üniversite özerkliği anlayışı vardır ve üniversite kendini topluma karşı hesap vermez bir konuma yerleştirmiştir. YÖK benzeri bürokratik kurumlar da, üniversitelerin topluma karşı hesap vermeme tavrını güçlendirmiştir. Dolayısıyla, üniversitelerin topluma değil de YÖK benzeri yeni bir sivil ya da kamu akreditasyon kurumuma hesap vermesinin, üniversitelerin toplumla ilişkilerinin güçlenmelerine ne derece hizmet edeceği de belirsizdir.

26. Önümüzdeki yıllarda bürokratik onaylara ve kanuna gerek olmaksızın özel üniversite kurulması söz konusu olursa elbette o zaman özel üniversitelerin akredite edilmesi gerekliliği tartışılabilir. Daha önce işaret edildiğ üzere, örneğin, Avusturya'da akreditasyon sadece özel üniversitelerden istenmektedir. Yoksa zaten kanunla kurulan mevcut yükseköğretim kurumlarının akredite edilmesi, kanunun anlamına terstir. Elbette ki, kanunla kurulan kuruluşlar, asli amaçlarına ne derece hizmet ediyor diye denetlenmelidir.

27. YÖK tarafından ortaya konan program açma ölçütlerinin, yeterince ayrıntılı bir şekilde hazırlandığı ve belli bir kaliteyi amaçladığı görülmektedir. Buna rağmen programlarda genel olarak bir kalite sorununun olduğunun sanılması, bu ölçütlerin yeterince ve sürekli kullanılıp kullanılmaması ile ilgilidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

28. Raporda ele alınan yükseköğretim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ortaya çıkan sonuç, yükseköğretimde uygulanacak olan kalite güvencesi mekanizmalarının, ülkenin genel yükseköğretim politikaları ve yükseköğretim sistemiyle uyumlu olması gerektiğidir. Örneğin, Amerika'da ve İngiltere'de iste-

yen herkes yükseköğretim kurumu açabilir. Bu ülkelerde hiçbir üst kurumdan onay alınması gerekmez. Serbest piyasanın belirleyici olduğu bu sistemlerde, akredite olma anlamlıdır çünkü başka hiçbir denetim mekanizması söz konusu değildir. Oysa Türkiye'de zaten yükseköğretim kurumu açmaktan program açmaya kadar olan süreçler, oldukça katı kurallara bağlanmıştır ve ilgili kuruluşlardan izin almaksızın hiçbir surette eğitim verilemez. Oldukça bürokratik bir yapı arz eden bu tip bir yükseköğretim sisteminde, mevcut düzenlemelerin üstüne bir de akreditasyon uygulamak, yükseköğretim bürokrasisini daha da artıracaktır. Bu da, yükseköğretimin gelişimini olumsuz etkileme riski taşımaktadır.

29. Türkiye'nin mevcut yapısı göz önüne alındığında önünde iki seçenek görünmektedir. Ya Japonya ve ABD örneğinde olduğu gibi, bürokratik düzenlemeler önce azaltılacak, özel yükseköğretim kurumlarının kurulmasına izin verilecek ve sonra akreditasyondan yararlanılacaktır. Ya da İsveç ve Finlandiya örneğinde olduğunda gibi, zaten mevcut kalite denetim mekanizmaları aktifleştirilecektir. Ki bu iki seçenek, özünde birbirine zıt değildir. Her ikisinde de kalite gözetilmektedir.

30. Hükümet toplumsal talebi karşılamak adına, son yıllarda çok sayıda yeni yükseköğretim kurumu açmıştır. Bu kurumların açılması, yükseköğretimde toplumsal talebin karşılanması ve yükseköğretimdeki okullaşma oranlarının artırılması adına, son derece yerinde bir karardır. Bununla birlikte, hükümet, büyüme eğiliminde olan yükseköğretime desteğini artırarak sürdürmelidir. Üniversitelerin personel eksikliklerinin giderilmesi ve fiziksel donanımlarının tamamlanmasına yönelik çalışmalar tamamlanmalıdır.

31. Hükümet nitelikli öğretim üyesi yetiştirilmesi için yürüttüğü yurt içi ve yurt dışında lisansüstü burs ve destek programlarının hacmini genişletmeli, bu amaçla ayrılan kaynakları artırmalıdır. Diğer kurumlarda olduğu gibi yükseköğretimde de kalitenin insan sermayesi ile ilintili olduğu gerçeğinden hareketle hükümet her seviyedeki akademik personelin daha donanımlı yetiştirilmesi için projeler başlatmalıdır.

32. Türkiye'de üniversiteler kanunla kurulduğu ve devlet üniversiteleri kamu kaynaklarını kullandığı için, bu kurumların daha sonraki kurumsal denetim süreçlerinde, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni temsilen hükümet (Milli Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, DPT, vs.) paydaş olarak yer almalıdır.

33. Dünyada yükseköğretimde kalitenin tesisi, temelde üniversitelerin sorumluluğunda kabul edilmektedir. Üniversitelerde kalitenin tesis edilmesi, üniversite dışında bazı bürokratik yapıların varlığına değil, kendi kendini denetleme kültürü ve ilgili prodesürleri kurum içinde düzenlemenin varlığına bağlıdır. İlgili bölümde ela alındığı üzere, Amerikan akreditasyon sisteminin önemli bir avantajı, kendi kendini düzenlemeye dayalı olması ve dolayısıyla birçok Avrupa örneğine kıyasla daha az bürokratik olmasıdır.

34. Türkiye'nin öncelikleri ve mevcut durumu bilinmeden, kalite güvencesi konusunda atılacak adımların, üniversiteler üzerinde yeni bir bürokratik yük oluşturma riski vardır. Avrupa yükseköğretiminde de oldukça tartışmalı bir konu olan kalite güvencesi konusunda atılacak adımların, paydaşların katılım ve önerilerine açık, dikkatli ve yavaş olmasında fayda vardır.

35. Yükseköğretim kurumları, mevcut programlarının kalitesini artırmak adına, mezunlarını izlemeli ve ilgili sektörlerde deneyim kazanmış insanlardan eğitim süresince faydalanmalıdır.

36. YÖK yükseköğretim programlarıyla ilgili belirli aralıklarla performans değerlendirmeleri yapmalı, ihdas edilen ölçütleri sağlamayan programlara eksikliklerini tamamlamaları için ek süre verilmeli, ancak bu süre sonunda da iyileşme sağlanmazsa yaptırımlar uygulanmalıdır.

37. YÖK'ün program başvurularını ve programları denetimi, memurların yürüttüğü bir değerlendirmeden ziyade, akademisyenlerin akran/meslektaş değerlendirmesi olarak işlemelidir.

38. Sınırlı kaynakların verimsiz kullanımına yol açmamak için, üniversiteler program açarken, ilgili programa ülkenin ne derece ihtiyacı olduğunu ve mezunlarının istihdam edilebilirliklerini gözetmeyi bir sorumluluk olarak görmelidirler.

TAKDİM

Türkiye'de toplumsal beklentilere paralel olarak yükseköğretim alanında bir genişleme söz konusudur. İngiltere, Almanya ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinin 1960 ve 1970'lerde devlet politikası olarak benimsediği yükseköğretimi geniş kitlelere hizmet verecek biçimde genişletme sürecini Türkiye ancak 2000'li yıllarda stratejik bir seçenek olarak benimsemiştir. Geç kalınmış olsa da Türkiye'nin her kentinde üniversitelerin açılması ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir. Yükseköğretime yatırım yapan ülkelerin kalkınma hızına bakıldığında Türkiye'de yeni üniversitelerin açılmasının ne kadar doğru bir karar olduğu görülecektir. Bölgesel ve küresel bir güç olma yolunda emin adımlarla yürüyen ülkemizin siyasi, ekonomik ve teknolojik rekabet gücünün artırılması, yükseköğretime yatırımı zorunlu kılmaktadır. Ancak yeni yükseköğretim kurumları açılırken, kamu kaynaklarını kullanan bu kurumların kaliteden ödün vermemesine özen gösterilmelidir.

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, eğitim konusunun Türkiye'de geniş kitleler tarafından tartışılmasına katkıda bulunmak amacıyla araştırmalar yaptırmakta, rapor ve kitaplar yayınlamaktadır. SETA, *Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz* başlıklı kitabın yayını ile birlikte üniversite eğitim sistemini mercek altına almaya başlamış ve yükseköğretim ile ilgili konularda yeni çalışmaları destekleyeceğini ilan etmişti. Elinizdeki *Yükseköğretimde Kalite*

Güvencesi başlıklı rapor Türkiye'de sayıları artan yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi mekanizmalarının kurulmasına ilişkin öneriler sunmaktadır.

Elinizdeki raporun yazarları Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin yapısı ve ihtiyaçlarını da göz önüne alarak, dünyada ön plana çıkmış birçok yükseköğretim sisteminin kalite güvencesi mekanizmalarını ele almaktadır. Yazarlar, hem değişik ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında fiilen çalışmış olmanın hem de raporda ele alınan bazı ülkelerdeki kalite güvencesi sistemlerini yerinde incelemenin getirdiği tecrübeye dayanarak, Türkiye'nin yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kalite güvencesi konusunda görüşü ne olursa olsun herkesin, raporu ilgiyle okuyacağını ve tartışmaya değer bulacağına inanıyorum.

Taha Özhan
SETA Genel Koordinatörü

GİRİŞ

Yükseköğretimde kalite güvencesi, eğitim, araştırma ve yönetim kalitesinin geliştirilmesiyle ilgili bir konudur (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Yükseköğretimde başlı başına bir konu olarak kalite güvencesinin doğuşu 19. yüzyılın sonlarında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde akreditasyon kuruluşlarının ortaya çıkmasına kadar götürülebilir. Ne var ki, ABD'deki durum geçen asrın sonlarına kadar dünyada bir istisna olarak kalmıştır ve hatta ABD'de bile konuya "sınırlı bir ilgi" söz konusu olmuştur (Westerheijden, Stensaker ve Rosa, 2007, s. 2). Dünyada yükseköğretim seçkinlere eğitim vermekten kitle eğitimine doğru evrildikçe, yani yükseköğretim kurumları ve öğrenci sayılarında belirgin artışlar başlayınca karar vericiler kalite güvencesine daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Bu gelişmenin gerisinde merkezi bir denetim mekanizması kurma amacından ziyade, o güne kadar ulaşılan niteliğin korunması kaygısının yattığı görülmektedir. Kalite güvencesinin son yıllarda yaygınlaşmasının en önemli nedenlerinden birisi de özellikle politika yapıcıların, ulusal yükseköğretim kurumlarını, kalite değerlendirmesinin karşılaştırılabilir avantajını kullanarak uluslararası yükseköğretim pazarına taşıma arzularıdır (Dodds, 2005). Yükseköğretimde, başarılı öğrencileri çekme, yetenekli araştırmacı ve öğretim üyelerini istihdam etme yarışında ön plana çıkabilmenin ilk şartlarından birinin öğretim, araştırma ve yönetim düzeylerinde kaliteyi sağlamak ve bunu ilgili paydaşlara sunmak olduğu görülmektedir.

Dünya, yükseköğretimde önemli değişimlere sahne olmaktadır. Yükseköğretim sektöründe son elli yılda görünen büyüme, kurumsal çeşitlenmeyi ve öğrenci profilindeki değişimi beraberinde getirmiştir. Yükseköğretim kurumları, elit bir kesime eğitim vermekten uzaklaşmış, halkın yarısına yakınına ve kimi ülkelerde daha fazlasına eğitim vermeye başlamışlardır. Dahası, büyüyen ve yeni yatırımları gerektiren yükseköğretim sektörü finansman sorunlarıyla baş başa kalmıştır. Üniversite, ortaçağın öğrenciler ve hocalardan müteşekkil lonca görüntüsünden tamamen uzaklaşmış ve devletin, toplumun ve "müşterilerinin" taleplerini almak/karşılamak zorunda kalmıştır. Birçok ülkede geleneksel üniversiteler dışında yeni aktörler (kâr amaçlı kurumlar, üniversite-dışı yükseköğretim kurumları, uzaktan eğitim sağlayan kuruluşlar, şube kampüsler, vs.) ortaya çıkmıştır. Yükseköğretimde uluslararası hareketlilik artmış, buna bağlı olarak diğer ülkelerde alınan diplomaların tanınması daha çok önem kazanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının sunduğu, mesleki eğitim, lisans ve lisansüstü derece ve diplomalarının ulusal sistem içinde hangi derecelere ve seviyelere tekabül ettiği, verildiği şekliyle kabul edilip edilmeyeceği tartışma konusu olmuştur. Bütün bu değişikliklere paralel olarak, özellikle 1980'lerden sonra hem yerel, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yükseköğretimde kalitenin güvence altına alınması önem kazanmıştır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

Her ne kadar yükseköğretim ağırlıklı olarak hâlâ ulusal hükümetlerin sorumluluğunda olsa da, bu süreçte bütün belirsizliğine rağmen "kalite" denen şeyin güvence altına alınması önemli görülmüş, bu konuyla ilgili yeni kuruluşlar kurulmuş, kalite güvencesiyle ilgilenen kuruluşlar için şemsiye görevi gören çok sayıda uluslararası kuruluş ortaya çıkmıştır. Dahası, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ile Dünya Bankası gibi küresel aktörler de konuyla yakından ilgilenmektedirler (UNESCO, 2004). Bugün gelinen noktada Türkiye'nin sistemine bütünleşmeye çalıştığı Avrupa'da karar alıcılar kalite güvencesi sistemleri kurmanın zorluklarıyla baş etmeye çalışmaktadırlar. Bu anlamda ortak bir yükseköğretim kültürü ve düzeyi oluşturmaya katkı sağlamak amacıyla oluşturulan "Bologna" ve "Socrates" gibi

programlar, Avrupa'da ve küresel düzeyde önemli parola ve slogan kelimeler/kavramlar olmuşlardır (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Ne var ki, bu programların uygulamada kalitenin artırılmasına ne kadar katkıda bulunabildiği henüz somut verilerle ortaya konulabilmiş değildir.

Kalite güvencesinin yukarda işaret edildiği üzere küresel olarak öne çıkması, Türkiye gibi birçok ülkeyi, kalite güvencesi sistemleri kurmaya özendirmiş, diğer ülke deneyimleri yeterince analiz edilmeden bu amaçla projeler üretmeye yönlendirmiştir (Westerheijden, Stensaker ve Rosa, 2007). Oysa yükseköğretimin kaliteli olması gerektiği yönündeki genel uzlaşıya rağmen, kalite güvencesi konusunda atılacak adımların neler olduğu konusunda bir uzlaşı yoktur. Çünkü kalite güvencesi, üniversite özerkliğinin korunması, milli kültür ve yükseköğretim sisteminin yapısı ile üniversitenin yerel şartlara uygun hareket etmesi gerektiği gibi hususlarla yakından ilgilidir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; ENQA, 2007). Pek çok ülke örneğinde de görüldüğü gibi, yükseköğretimde kalite sorununun gündeme gelmesi, tartışılması, kalitenin korunması ve artırılması ile ilgili çalışmalar öncelikli olarak üniversitelerin kendi iç dinamiklerinden, kaygılarından ve arayışlarından kaynaklanmıştır. Zaten, nitelik ve kalitenin korunması ve geliştirilmesi, uzun deneyimlere ve geleneğe dayalı bir yükseköğretim anlayışı ve kültürünün ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu noktadan bakıldığında yükseköğretimde nitelik meselesinin aslında bir kalite kültürü çerçevesinde ele alınması gerektiği görülmekte, kalite güvencesinin teknik bir sorun olarak görülüp sadece merkezi düzenlemelerle sağlanması mümkün görünmemektedir. Çeşitli ülkelerdeki deneyimler de bu gözlemi desteklemektedir.

Bu raporun amacı, kalite güvencesi konusunda diğer bazı ülke deneyimlerini ve uluslararası eğilimleri dikkate alarak, Türkiye yükseköğretimindeki mevcut sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümü adına kalite güvencesi konusunda bir politika belgesi sunmaktır. Raporda, öncelikle, yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda kavramsal bir tartışma sunulmuştur. Ardından, seçilen bazı ülkelerin kalite güvence sistemleri kısaca ele alınmıştır. ABD,

İngiltere, Almanya, İsveç, Finlandiya, Avusturya, Yunanistan ve Japonya gibi ülkelerin seçilmesinin nedeni, birbirinden farklı sistemlerin bir araya getirilmesine çalışılmasıdır. Ayrıca, yazarlar bu ülkelerin önemli bir kısmında konuyla ilgili gözlem yapma imkânına sahip olmuşlardır. Daha sonra, bazı Avrupa ülkelerindeki kalite güvence ajanslarının genel özellikleri ele alınmıştır. Son olarak Türkiye'deki durum ve yükseköğretim için kalite güvencesi konusundaki stratejik tercihler ortaya konmuştur.

Türkiye'nin öncelikleri ve mevcut durumu bilinmeden, kalite güvencesi konusunda atılacak adımların, üniversiteler üzerinde yeni bir bürokratik yük oluşturma riski vardır. Dahası, Kuzey Amerika ve Avrupa'da yaygın olan kalite güvence sistemlerinin, yerel ihtiyaç ve durumlar gözetilmeden özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki yükseköğretim sistemlerince kopyalanması, bu ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi adına faydalı olmayan "politik" bir sürece dönüşebilir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009, s. 63). Rapor, bu kaygılardan hareketle üniversiteler başta olmak üzere, yükseköğretimle ilgili ülkemizdeki bütün paydaşların katkıda bulanabileceği ve yararlanabileceği karşılaştırmalı analizlere dayalı veriler sunmayı ve kamuoyunda bilgi ve araştırmaya dayalı tartışmalar sürdürülmesini amaçlamaktadır.

1. Bölüm

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ

Kalite güvencesi, genel olarak kalite standartlarının karşılandığını tespit etmek için bir projenin/hizmetin/kurumun çeşitli yönlerinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanır. Ancak, yükseköğretim göz önüne alındığında kaliteyi tanımlamak veya kalitenin kabul edilmiş tek bir tanımını bulmak oldukça zordur (Hamalainen, 2003). Dolayısıyla, özellikle eğitim sistemlerinde kalitenin ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda bir uzlaşı yoktur. Bu konuda bir uzlaşı olmamasının temel nedeni, hem genel olarak eğitimin hem de özelde yükseköğretimin oldukça karmaşık bir etkinlik olmasıdır. UNESCO'nun bir raporunda ifade edilen tanım, kalitenin yükseköğretimde ne anlama geldiğinin ne derece karmaşık olduğunu göstermektedir:

> Yükseköğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır. Bu yüzden kalite, şunlara bağlı olarak farklı anlamlar barındırabilir: *(i)* yükseköğretimdeki farklı yararlanıcı ya da paydaşların muhtelif çıkar anlayışları (öğrenci/üniversite disiplini/iş piyasası/toplum/devletin belirlediği kalite gereklilikleri); *(ii)* kalitenin referansları: girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, amaçlar, vb.; *(iii)* akademik dünyanın değerlendirmeye değer nitelik ve özellikleri; *(iv)* yükseköğretimin gelişimindeki tarihsel dönem (Vlăsceanu vd., 2004, ss. 46–48).

Akademik kalitenin ne olduğuna dair değişik tarifler kullanılmıştır. Aşağıda görüleceği üzere bu tariflerin her biri farklı

bir alana yoğunlaşmaktadır ve bağlama uygundur (Vlăsceanu vd., 2004): 1. Mükemmeliyet olarak kalite: Bu geleneksel ve seçkinci akademik yaklaşıma göre, akademik kalite ancak en iyi standartlar sayesinde ortaya çıkar. 2. Amaç için uygunluk olarak kalite (*fitness for purpose*): Bu kavram, genel olarak kabul edilen standartlara (örn. bir akreditasyon veya kalite güvencesi kuruluşunun standartları) uygunluğu öne çıkarır. 3. Amacın uygunluğu olarak kalite (*fitness of purpose*): Bu kavram, dışsal standartlara uygunluktan ziyade, kurumun kendisi için tayin ettiği hedef ve misyonu yeterli bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine odaklanır. 4. İyileştirme olarak kalite: Bu kavram, kalıcı bir iyileştirme çabasının sürekliliğine odaklanır ve yükseköğretim kurumunun kurumsal özerkliğini en iyi şekilde kullanmasının sorumluluğunu vurgular. Akreditasyon kuruluşları genellikle, amaç için uygunluk tanımını esas alırlar. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde etkin bir kuruluş olan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi, kaliteyi "amaç için uygunluk" olarak tarif etmektedir (CHEA, 2001).

Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme vb. diğer etkinliklerinde kullandıkları bütün süreçlerle ilgilenir (ENQA, 2007, 2008). Bu bağlamda kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir *iç denetim* sistemi sağlamaktadır. Kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim ve diğer aktivitelerinin kalitesi ile ilgili bir iç denetim mekanizması sağlamakta olup kurumun yönetimi, tüm etkinlikleri ve paydaşlarını kapsayacak şekilde düzenlenmektedir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, kalite güvencesinin öncelikle ilgili kurumun kendi bünyesinde, içyapısında ve işleyişinde kabul edilmesi, içselleştirilmesi ve kurumsal bir kültüre dönüştürülmesidir. Bu anlamda kurumsal ve idari özerklik ile bilimsel özgürlüğün temel unsurlar olduğu yükseköğretimde kendiliğinden, özgün ve sürdürülebilir bir kalite anlayışının oluşması başlangıç noktası olarak görülmelidir. Kalite güvencesinin bir anlayış olarak gelişmediği ve kültürel bir pratiğe dönüşmediği kurumlarda dışarıdan zorlamalarla kalite güvencesinin sağlanması kolay olmayacaktır.

Kalite güvencesi sisteminin oluşturulmasında, iç denetimin yanında ulusal yükseköğretim politikası da önemlidir. Ulusal

yükseköğretim politikası, hem ulusal denetimde hangi kalite güvence prosedürlerine ağırlık verileceğinin belirlenmesi, hem de yükseköğretim kurumlarının buna göre iç kalite güvence sistemlerini nasıl oluşturmaları gerektiğinin belirlenmesi açısından en önemli bileşen olarak durmaktadır (Özer, 2010). Değişik ülkelerdeki kalite güvencesi sistemleri, süreç ve amaçlar açısından önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, ilerde de değineceğimiz üzere, son yıllarda, söz konusu güvence sistemleri arasında bir uyumlaştırma çabası gözlenmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Ayrıca, yükseköğretimde kalitenin net bir tanımı olmasa da, yükseköğretimde kalitenin nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda dünyada genel bir örüntü ve model söz konusudur (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Bu model, yükseköğretimin kendi içinden çıkan anlayış ve kültüre dayalı, üniversite özerkliğine ve bilimsel düşünce ve ifade hürriyetine zarar vermeyen akran değerlendirmesine (*peer review*) dayanmaktadır.

İç denetim ve yükseköğretim politikalarıyla birlikte kalite güvencesinin önemli bir bileşeni olan dış denetim, genellikle ulusal kalite güvence ajansları tarafından gerçekleştirilmektedir. Kalite güvence ajansları, biçimsel statülerindeki değişikliklere rağmen meşruiyetleri, fonlanmaları ve işlemsel kaynakları açısından hükümetlere bağımlıdırlar (El-Khawas, 2001). Dış kalite güvence prosedürü aşağıdakilerden birisi olabilir (ENQA, 2008, s. 7):

- *Bir dersin değerlendirilmesi*: Tipik olarak tüm programlarda öğretilen özel bir dersin kalitesine odaklanmaktadır.
- *Bir programın değerlendirilmesi*: Formel bir dereceye götüren bir çalışma programındaki aktivitelere odaklanmaktadır.
- *Bir kurumun değerlendirilmesi*: Bir kurum içindeki organizasyon, finans konuları, yönetim, tesisler, öğretim ve araştırma gibi aktivitelerin tümünün kalitesini incelemektedir.
- *Bir temanın değerlendirilmesi*: Eğitim içinde bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) veya öğrenci danışmanlığı gibi özel bir temanın kalitesini veya uygulamasını incelemektedir.
- *Denetim*: Bir kurumun kendisi tarafından, ya bir ders, bir program, tüm kurum ya da bir temanın aktivitelerini ve hizmetlerini sürekli olarak izlemek ve iyileştirmek için

oluşturulan kalite mekanizmalarının güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesidir. Denetim, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir.

- *Akreditasyon süreci*: Diğer değerlendirme tiplerindeki ile aynı metodolojik elemanlara dayanmasına rağmen, bir ders, program, kurum veya temanın gerekli seviyeyi karşılayıp karşılamadığına karar vermek için önceden tanımlanmış standartlara göre karar verilmesi açısından diğer prosedürlere göre farklılık göstermektedir. Akreditasyon, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir.
- *Karşılaştırma*: En iyi uygulama deneyimlerinin aktarılması için sonuçların dersler, programlar, kurumlar veya temalar arasında karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırma, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir.

Aşağıda değineceğimiz üzere, yükseköğretim sistemlerinin dünya çapında önemli derecede büyümesi, devletin yükseköğretimdeki rolünün değişmesi ve yükseköğretimde artan uluslararasılaşma gibi değişik faktörler yükseköğretimde kalite güvencesi konusunu öne çıkarmıştır. Kalite güvencesi mekanizmalarındaki artış, yükseköğretim kurumları için artan bürokrasi gibi çeşitli sorunları da beraber getirmiştir.

1.1. Yükseköğretimde Büyüme ve Devletin Değişen Rolü

Batı ülkelerinde özellikle 1980'lerden itibaren kalite güvencesi konusuna olan ilgi artmıştır. Bu ilginin artmasında, artan öğrenci sayısı dolayısıyla giderek büyüyen harcamaların yerli yerinde kullanılıp kullanılmadığı önemli bir yer işgal etmiştir (Westerheijden, Stensaker ve Rosa, 2007). Her ne kadar Avrupa ülkelerinde devlet, hâlâ yükseköğretimin en büyük finansörü olsa da, son yıllarda yükseköğretimin tek finansörü olmaktan çıkmak istemekte ve yükseköğretim kurumlarına gittikçe daha fazla özerklik sağlamaktadır. Buna karşın, kurumlardan daha fazla "şeffaflık" ve "hesap verebilirlik" talep etmektedir (Orsingher, 2006, s. 1).

Kalite güvence sistemi yükseköğretim kurumlarının talepleri neticesinde ortaya çıkmış bir sistem değildir, bir üst düzenlemedir.

Kalite güvence sisteminin oluşturulmasıyla yükseköğretim kurumları ve hükümet/devlet arasındaki ilişki değişmeye başlamıştır (El-Khawas, 2001). Artık, yükseköğretim kurumlarının kalitesi, kalite ajansları tarafından belirlenmektedir. Yükseköğretim sistemlerinin geleneksel yapısına göre, yükseköğretim kurumlarının kalite güvence ajanslarını algılama biçimleri de farklılaşmaktadır. Örneğin, İngiltere'de ulusal kalite güvence ajansı, hükümetin yükseköğretim sektörünün kamuya hesap verebilirliğini artırmak için yapabileceği müdahaleler ile kalite güvence ajansının yapacağı müdahalelerinin özerklikleri üzerindeki etkileri karşılaştırıldığında kötünün iyisi olarak algılanmaktadır (Dodds, 2005). Fransa'da ise yükseköğretim kurumları ulusal kalite güvence ajansını, devletin düzenlemelerinin azalması ve dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının özerkliklerini artırmanın bir yöntemi olarak değerlendirmektedir (Dodds, 2005).

Kalite geçmişte daha çok ilgili bakanlığın düzenleme ve denetlemesi ile güvence altına alınıyordu. Buna karşın, bu yaklaşımdan uzaklaşılmakta ve performans değerlendirmesi ön plana çıkmaktadır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Benzer şekilde, kalite bir süreç olarak görüldüğü için, koordinasyondan sorumlu bakanlıkların veyahut resmi kalite güvencesi kurumlarının temel rolü, yükseköğretim kurumlarının kaliteyi bir süreç olarak yönetebilecek mekanizmalarının olup olmadığını onaylamaya kaymıştır. Dahası, aşağıda açıklanacağı üzere dünyadaki genel yaklaşım, memurların veya bürokratların değerlendirmelerinden ziyade, *akran/meslektaş değerlendirmesi*ne dayanır.

Yukarıda da işaret edildiği gibi Avrupa'da yükseköğretimde görülen bütün uluslararasılaşma çabalarına rağmen, yükseköğretim hâlâ ağırlıklı olarak ulus-devletlerin kontrolündedir ve dolayısıyla bir yükseköğretim kurumundan verilen bir derecenin kalite güvencesi konusu hâlâ ağırlıklı olarak devletlerin sorumluluğundadır (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Devletin yükseköğretimdeki sorumluluğunun hâlâ baskın olması normaldir çünkü Avrupa'da yükseköğretim kurumlarının çoğu ya kamuya aittir ya da kamu tarafından finanse edilmektedir (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Kamu kaynaklarını kullanan yükseköğretim kurumlarının bu kaynakları nasıl kullandığının ve eğitim, öğretim, araştırma,

yönetim vb. alanlarda sürdürülen etkinliklerin kalitesinin denetlenmesi normal görülmekle birlikte özellikle 1980'lerden sonra devletler yükseköğretim kurumları üzerindeki doğrudan kalite güvencesi denetleme işlevlerini gönüllü bir şekilde yarı-devlet (*quasi-governmental*) kuruluşlarına devretmişlerdir (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Bu kuruluşlar "değerlendirme komitesi", "akreditasyon konseyi", "kalite güvencesi ajansı" vb. isimlerle anılmaktadır.

Devletin yükseköğretimde değişen rolüyle ilgili bir husus da, piyasanın rolüdür. Yükseköğretim kitleleştikçe politika yapıcılar yükseköğretim sektörünü daha fazla piyasaya açmaktadırlar. Piyasada rekabetin olmasıyla akademik kalite arasında bir ilişki olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Rekabetçi Amerikan sisteminde üniversitelerin kaliteli olarak algılanması ve birçok ülkede regülâsyonlardan şikâyetçi olunması dolayısıyla, bu ilişkiye olan ilgi artmıştır (Dill, 2007). Özellikle ABD ve İngiltere gibi ülkelerde görülen rekabetçi yükseköğretim piyasasında "akademik prestij" denen şey kamu gözünde kaliteli eğitimin yerini almıştır. Bu değişim yükseköğretim sistemini fiyat-kalite eşitliğine zorlamamakta ve böylece ne öğrencilerde, ne öğretim üyelerinde ne de yöneticilerde akademik standartları sağlamak adına bir teşvik içermemektedir (Dill, 2007). Bir başka ifadeyle, bir başına rekabet, akademik kaliteyi sağlamaktan uzaktır ve eğitimi gittikçe pahalı bir servis haline getirmektedir.

1.2. Uluslararasılaşma

Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği artış eğiliminde olduğu için, ülkeler için diğer ülkelerdeki program ve derecelerin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Öğrencilere sahte diploma, yükseköğretim kurumlarına ise sahte akreditasyon satmak isteyen kurumlar çok sayıda ülkede faaliyet göstermektedirler. Uluslararasılaşmanın doğurduğu bu risklerin ortadan kaldırılması, diğer ülkelerden alınan diplomaların denkliklerinin tanınmasına yönelik sorunların giderilmesi gibi kaygılar yükseköğretimde kalite değerlendirmesini gerekli kılan faktörler arasında görülmektedir. He

ne kadar, özellikle akran değerlendirmesine dayalı yükseköğretimde kalite güvencesinin teminine yönelik çalışmalar yapılması ve kurumsal yapılar oluşturulmasına olumlu bakılsa da yeterlilikleri (*qualifications*) değerlendirme çalışmaları Avrupa'da oldukça yenidir ve yaygın değildir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, yani öğrenci ve yükseköğretim kurumlarındaki sayısal artış ve uluslararası akademik hareketlilik şöyle bir gelişmeye de yol açmıştır: Çok sayıda uluslararası kuruluş (Asya-pasifik Kalite Ağı, Arap Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ağı, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ajansları Uluslararası Ağı, vb.), kalite güvencesi çalışmalarını uluslararası düzeyde koordine etmeye çalışmaktadırlar. Bu kuruluşların bir kısmı Dünya Bankası gibi kuruluşlardan destek almaktadırlar (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

Yükseköğretimde küresel ve bölgesel rekabetin hızlandığı günümüzde öğrenci, araştırmacı ve öğretim üyelerinin en yetenekli ve birikimlilerini çekmek ve büyük araştırma fonlarını kurumlarına kazandırmak isteyen yükseköğretim kurumları kamuoyunu etkileyen bir başka yarışın içinde yer almaktadır. O da her yıl çeşitli kurumların yayınladığı en iyi, en kaliteli vb üniversite sıralamalarıdır. Uluslararası bir sertifikasyonun yokluğunda, üniversite sıralamaları oldukça popüler olmuşlardır. Sıralamalar her ne kadar kalite sıralaması olarak savunulmasa da, sıralamada iyi bir skor elde etmemek kalite yokluğuyla ilişkilendirilmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

1.3. Bologna Süreci

Bologna süreci, karşılaştırılabilir ölçütlere sahip bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmaya çalışmakta ve bu bağlamda yeni düzenlemeler öngörmektedir. Kalite güvencesinin, AYA kapsamındaki farklı eğitim sistemleri arasında güveni artırarak AYA'nın oluşturulmasında çok önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Adam, 2008, s. 13). Bologna Süreci, ulusal yeterlilik sistemleri arasında karşılaştırılabilirlik sağlayan ve böylece

transfer edilebilirliği ve iş hareketliliğini artıran bir mekanizma olarak tasarlanan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin (AYÇ) geliştirilmesine yol açmıştır (Brockmann, 2007; Brockmann vd., 2008).

AYÇ, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ)'nin hazırlanması için örnek bir model oluşturmaktadır. UYÇ'lerin oluşturulması ile Avrupa'da farklı eğitim sistemlerinde kullanılan yeterlilikler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların ortaya konması beklenmektedir (Eurydice, 2009). UYÇ de AYÇ'de olduğu gibi ulusal yeterliliklerle ilgili bir üst çerçeve oluşturduğu için tek olması, tüm seviyelerdeki yeterlilikleri kapsaması ve yeterlilikleri birbirleri ile tutarlı bir şekilde ilişkilendirmesi öngörülmektedir (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005). Çerçeve, yeterlilikleri sekiz referans seviyeye göre derecelendirmekte ve her bir seviye için öğrenme çıktılarını üç boyutla/gösterge ile (bilgi, beceriler ve yetkinlik) tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, UYÇ'nin, öğrenme süreçlerinden çok çıktılara odaklandığı görülmektedir (Gallavara vd., 2008).

Bologna süreci yükseköğretim kurumlarında karşılaştırılabilirliği, dolayısıyla şeffaflığı sağlamaya çalışması nedeniyle bu düzenlemeyi uygulayan ülkelerde yükseköğretim kurumları her türlü etkinliği *ölçülebilir* olan piyasa kurumlarına dönüşme eğilimi göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme de, artık öğrenme çıktıları ile değerlendirilme sürecine girmiştir. Öğrenme çıktılarının ölçülebilir/değerlendirilebilir olması gerekmektedir. Öğrenme çıktılarına dayalı olarak müfredatın yeniden oluşturulması ve periyodik aralıklarla güncellenmesi, bu sürece öğrencilerin ve iş piyasası temsilcilerinin de katılması beklenmektedir. Öğrenme çıktılarının nasıl tanımlanacakları noktasında üzerinde anlaşılmış bir yaklaşım bulunmamasına rağmen Bologna sürecindeki ülkeler giderek artan bir şekilde hem program bazlı hem de ders/kurs/modül bazlı öğrenme çıktılarını hazırlamaktadır. Bu süreci genel olarak birbiri ile bağlantılı iki varsayımın motive ettiği düşünülebilir. Birincisi, mevcut yükseköğretimin iş piyasasının ihtiyaçlarını karşılamadığı varsayımıdır. İkinci, birincisi ile bağlantılı olarak, iş piyasası ile ilişkili öğrenme çıktılarının tanımlanmasının yükseköğretimden beklenen faydayı sağlayacağı varsayımıdır. Bu bağlamda Bologna

reformlarının temel ürününün, öğrenme çıktılarına dayalı daha iyi yeterlilikler olduğu ileri sürülmektedir (Adam, 2008).

Öğrenme çıktıları artık, yükseköğretim kurumlarının hem iç kalite güvence sistemlerinde hem de dış kalite değerlendirmelerinde yer almaktadır. Bununla birlikte, öğrenme çıktılarının nasıl ölçülebileceği, bir başka deyişle herhangi bir dersten geçen öğrencilerin veya herhangi bir programdan mezun olanların o ders veya programın öğrenme çıktılarına sahip olduklarının nasıl değerlendirileceği (veya emin olunacağı) ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Ayrıca, öğrenme çıktılarının tanımlanması noktasında hem ülkeler arasında hem de aynı ülkelerin farklı yükseköğretim kurumları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğrenme çıktılarının nasıl tanımlanacağı noktasında ne bir anlaşma ve ne de uzlaşı söz konusudur (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005). İskandinav ülkelerinde öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi üzerine yapılan yeni bir çalışmada elde edilen bulgular bu bağlamda değerlendirilebilir (Gallavara vd., 2008).

Öğrenme çıktılarından beklenen faydalar, öğrenme deneyiminde tutarlılığın artması, paydaşlarla diyalogun gelişmesi, öğrencilerin kendi öğrenimlerini yönetebilme kabiliyetinin artması ve öğrenimin şeffaflaşması olarak sıralanabilir (Adam, 2008). Öğrenme çıktılarından beklentilerin yüksek olduğu göz önüne alındığında bu beklentilerin ne kadar gerçekçi oldukları, üzerinde durulmaya değerdir. Öğrenme çıktılarının öğrenci ve iş piyasası temsilcilerinden alınacak geri besleme ile belirlenmesi ve buna dayalı olarak müfredatların yeniden oluşturulması ve belirli aralıklarla güncellemelerin yapılması yükseköğretimin eğitim kalitesini elbette olumlu etkileyecektir. Bu kaliteden hem öğrenciler, hem de iş piyasası olumlu etkilenecektir. Ancak, sadece öğrenim çıktılarının belirlenmesiyle yükseköğretim sorunlarının çözülebileceğini beklemek, yüzeysel ve gerçekçi olmayan bir yaklaşımdır. Öğrenim çıktılarına göre yükseköğretimin şekillendirilmesi, öğretim anlayışı ve pratiklerinde de bir değişiklik gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin nasıl öğrendiğine ve etkin öğrenme ortamlarının tasarlanmasına odaklanmak gerekmekte, öğrenme çıktılarına dayalı olarak uygun öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve buna paralel

değerlendirme tekniklerinin değiştirilmesi gerekmektedir (Adam, 2008). Dolayısıyla, öğrenim çıktılarına dayalı yükseköğretimden beklenen faydaların, yükseköğretimdeki değinilen yapısal değişimler ve diğer reformlarla birlikte ve uzun vadede gerçekleşebilir olma olasılığı bulunmaktadır. Ayrıca, Avrupa'daki örneklere bakıldığında söz konusu süreç oldukça sorunlu ve zor görünmektedir.

Ortak bir kalite kültürü oluşturma, kalite değerlendirmelerinde kullanılacak standartlar, ölçütler ve göstergelerde de ortak bir referans çerçevesi arayışlarına yol açmaktadır (Hamalainen, 2003). Bu yaklaşımın çıkmazlarından birisi, yükseköğretim kurumlarını, bir bütün olarak içinde yaşadığı çevreden yalıtarak değerlendirmesidir. Böylece ulusal yükseköğretim farklılıkları, hatta aynı ülkedeki yöresel farklılıklar göz ardı edil(ebil)mektedir. Oysa her yükseköğretim kurumunun içinde yaşadığı bir çevresi vardır ve bu çevre ile karşılıklı etkileşim içindedir. Yükseköğretim ve piyasa ilişkilerini önceleyen ve iş piyasasının beklentilerine göre yükseköğretimi tasarlama riski taşıyan bu yaklaşım tıp, mühendislik, sosyal ve beşeri bilimler gibi son derece farklı içerik ve yöntemlere dayalı alanlarda aynı bakışı benimsemeyi dayatmaktadır. Böylesi bir yaklaşım yükseköğretimde farklılaşma ve çeşitlenmeyi olumsuz yönde etkileyebilecek ve tektipleşmeye zemin hazırlayacaktır. Bu yaklaşımın önemli açmazlarından bir başkası da Bologna süreci ile yükseköğretim kurumlarından tüm faaliyetlerinde dış paydaşları bir şekilde dâhil etmeleri istenirken, bu dış paydaşların ülkelere özgü yükseköğretimden beklenti/katkı farklılıklarının etkisinin yükseköğretim kalite güvence değerlendirmelerinde göz ardı edilmesidir (Özer, 2010).

Diğer taraftan, farklı ülkelerde uygulanan "değerlendirme", farklı süreçleri içerebilmekte, kalite güvence ajanslarının hem yükseköğretim kurumlarıyla hem de devlet/hükümetlerle ilişkisi farklı işlemekte ve/veya farklı işlevlere sahip olabilmektedir. Dodds (2005)'un ifade ettiği gibi "değerlendirme" terimi her ülkede aynı süreçlere işaret etmemektedir. Bu bağlamda Avrupa'da Bologna sürecinin bu farklılıkları ortadan kaldırdığı söylenemez. Bu farklılıkların önemli bir kısmının ülkelerin yapısal farklılıklarından, bunun sonucu olarak da ulusal yükseköğretim politika farklılıklarından kaynaklandığı

görülmektedir. Dolayısıyla, Avrupa yükseköğretiminde kalite güvence sisteminde ortak bir dil oluşturulmaya çalışılmasına rağmen, farklı prosedürlerin kullanılmasının ötesinde yaygın olarak kullanılan değerlendirme, akreditasyon, bağımsızlık gibi terimler bile farklı bağlamlarda kullanılabilmekte, böylece aynı terimlerin yaygın olarak kullanımı, uygulamadaki önemli farklılıkları gizleme gibi bir tehlikeyi de taşıyabilmektedir (Pollitt ve Bouckaert, 2000; Dodds, 2005).

1.4. Bürokratikleşme ve Diğer Sorunlar

Yükseköğretim kurumlarına duyulan geleneksel güvenin kaynağında yatan şeylerden biri özellikle Avrupa'da bu kurumların büyük çoğunluğunun devlet eliyle kurulmaları, akredite ve finanse edilmeleridir. Devlet eliyle açılan, yetkilendirilen ve kamu kaynakları ile faaliyetleri desteklenen yükseköğretim kurumları meşruiyet kaynaklarını yasalardan almışlardır. Dahası, yükseköğretim kurumlarına duyulan güvenin uzun yıllar sarsılmamasında bu kurumlarının toplumsal taleplere duyarlı olması, ihtiyaçları doğru okuyarak bunları karşılayacak pozisyonlar almaları, bilimsel ve kültürel gelişmelere öncülük etmeleri yanında sektörel gereksinmelere duyarlı davranarak ülke kalkınmasına katkıda bulunmaları etkili olmuştur.

Kalite güvencesi ve hesap verebilirlik taleplerinin artmasının altında yatan temel hususlardan biri, çok açık biçimde ifade edilmemekle beraber, yükseköğretim kurumlarına duyulan geleneksel güvenin azalmasıdır. Güven, sadece seçkinlere hitap eden yükseköğretim sistemlerini nitelerken, hesap verebilirlik bu güveni yeniden tesis etmeyi amaçlamıştır (Trow, 1996). Ne var ki, yükseköğretim kurumlarının kalite değerlendirmelerine tabi tutulması, bu kurumlara daha fazla güven duyulmasını doğurmamıştır (Schwarz ve Westerheijden, 2007).

Yukarıda işaret edilen sayısal artış (öğrenci, öğretim üyesi, üniversite), uluslararası hareketlilik, piyasanın baskısı sonucu oluşan programlardaki çeşitlilik nitelik sorununun ortaya çıkmasına neden

olmuş, bütün bu gelişmeler yükseköğretim kurumlarını kendi aralarında rekabet etmeye zorlamıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, kamu kaynaklarının doğru, verimli ve etkin biçimde harcanıp harcanmadığı konusunda bütün kurumlar gibi üniversitelerin de saydamlık ve hesap verebilirlik kültürüne açık olmaları, kurumsal ve bilimsel özerkliklerini zedelemeyecek biçimde kapılarını kalite denetimine açmaları beklentileri dile getirilmiştir. Ancak yukarıda da işaret edildiği gibi yükseköğretim kurumlarının ve sistemlerinin yeknesak olmayışı, bir ülke içinde bile geniş çeşitlilik göstermesi söz konusu kalite güvencesi denetimi için gerekli ilkeler ve prosedürlerin genel-geçer biçimde ortaya konmasını zorlaştırmakta hatta imkânsızlaştırmaktadır. Kuşkusuz böyle bir zorluk üniversitelerin denetimsiz, başına buyruk, saydamlık ve hesap vermeye kapalı kurumlar olarak kalmasını gerektirmez.

Bologna süreciyle birlikte Almanya ve Hollanda gibi birçok ülkede yeni lisans ve yüksek lisans programları açıldı ve bu programlar için yeni akreditasyon kuralları getirildi. Ayrıca İngiltere gibi bazı ülkelerde kalite güvencesi konusunda birkaç kez köklü politika değişikliğine gidildi. Bu değişiklikler dolayısıyla söz konusu ülkeler dâhil çok sayıda ülke, çok ciddi bir fazla iş yükü ile karşı karşıyadırlar (Hussey ve Smith, 2010; Schwarz ve Westerheijden, 2007). Bununla beraber sorgulayan bireyler yetiştirme, bilgi üretme, kültür ve uygarlık mirasını yeniden yorumlama gibi işlevleri de olan yükseköğretim kurumlarını, kalite güvencesinin sağlanması adına yeni bürokrasilerle karşı karşıya getirme, kaliteyi artırma garantisi sağlamadığı gibi yükseköğretim kurumları arasındaki ve kurum içindeki farklılıkları da olumsuz etkileme riski taşımaktadır.

2. Bölüm

DÜNYADA KALİTE GÜVENCESİ SİSTEMLERİ

Bu bölümde seçilen bazı ülkelerin hem yükseköğretim yapıları hem de kalite güvence sistemleri kısaca ele alınacaktır.

2.1. Amerika Birleşik Devletleri

Federal bir hükümet olan Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim sistemini niteleyen en önemli husus, sistemin adem-i merkeziyetçi bir yapı arz etmesi ve böylece kurumsal çeşitliliğe sahip olmasıdır. Yükseköğretimde kurumsal çeşitlilik çok farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır: Büyük ve küçük; devlet ve özel; geniş kapsamlı ve dar kapsamlı; dinî ve seküler; kâr amacı güden ve gütmeyen; sadece kızların veya erkeklerin okuduğu ve karışık; askerî ve sivil; yerel/etnik ve uluslararası; seçkinci ve açık öğretim; tamamen çevrimiçi/uzaktan ve kampüste. Talebe göre şekillenen Amerikan yükseköğretim sistemi, dünyanın en iyi araştırma üniversitelerine de küçük kolejlere de izin verebilen esnek bir sistemdir. Amerikan sisteminde yükseköğretim kurumları tarafından oluşturulan ve onlar tarafından kullanılan bir dış kalite değerlendirme süreci olan akreditasyon, bu kadar çeşitliliğin olduğu bir sistemde çeşitliliğe zarar vermeden, asgari düzeyde bazı şartların oluşturulmasına katkı yapmaktadır (Brittingham, 2008).

Özetle, ABD'de yükseköğretim kurumlarını kalite güvencesi ve kalite geliştirme açısından değerlendirmek için başlıca araç

olarak akreditasyon kullanılmaktadır. Akreditasyonun amacı, yükseköğretim kurumlarının, öğretim elemanları profili, müfredat, öğrenci ve kütüphane hizmetleri gibi temel eğitim bileşenlerinin asgari standartlarda olduklarından emin olmaktır. Yükseköğretim kurumu mali olarak ciddi bir sıkıntı içerisindeyse, asgari standartları sağlayabilecek bir eğitim sunamayacağı varsayımından hareketle o kurum akredite edilmez.

Amerikan yükseköğretiminin yönetim yapısına benzer şekilde, akreditasyon yapısı da adem-i merkeziyetçi ve karmaşıktır (Eaton, 2009). Akreditasyon bu iş için oluşturulan özel ve kâr amacı gütmeyen kurumlar tarafından yürütülür. Yükseköğretimin dış kalite değerlendirmesi, temelde devlet-dışı kurumların yürüttüğü bir etkinliktir. Akreditasyon yapan kuruluşlar yani akreditörler, ABD'nin 50 eyaleti ile 100'e yakın diğer ülkedeki yükseköğretim kuruluşlarını değerlendirirler. Akreditasyon temelde iki türdür. Birincisi, bir bütün olarak yükseköğretim kurumuna yöneliktir. Ülkedeki altı bölgesel akreditasyon kuruluşu kendi bölgelerindeki yükseköğretim kuruluşlarını ve bu kuruluşa bağlı okulları akredite ederler. İkincisi, bazı meslek kuruluşları veya uzman grupları, belli bir meslekle (hukuk, tıp, eğitim, mühendislik, işletme vb.) ilgili programları akredite ederler. Bu akreditasyonun bir çeşidi, dinî okulların veya teknik kolejlerin akredite edilmeleridir.

Akreditasyon yükseköğretim kurumları için bir tür hesap verme mekanizması olarak da işlemektedir. Özerk olan yükseköğretim kurumları akreditasyon aracılığıyla bu işi yapan gönüllü kuruluşlara karşı hesap verirler (Berdahl ve McConnell, 1999). Bazı federal yasalar, federal eğitim bakanlığının hangi akreditasyon kuruluşlarının güvenilir olduğunu yayınlamasını zorunlu tutmaktadır. Hem federal hükümet hem de eyaletler akreditasyonun akademik kalitenin bir göstergesi olduğunu düşünmektedir (Eaton, 2009). Bundan dolayı federal hükümet, kurumlara kaynak ayırırken veya öğrencilere burs verirken, söz konusu kurumların veya öğrencinin devam ettiği kurumların akreditasyon almış kurumlar olmasını zorunlu tutar. Sadece 2006-2007 yılında federal hükümet 86 milyar doları öğrenci kredisi ve burslarına ayırmıştır. Benzer şekilde, eyaletler de, yükseköğretim kurumlarına veya programlarına lisans verseler de,

bu kurumlara eyalet kaynaklarının aktarılması için kurumların ve programların akredite olmalarını beklerler.

Amerikan akreditasyon sistemi, aşağıda başlıcaları sayılan geleneksel akademik değer ve inançlar üzerine kurulmuştur (Eaton, 2009):

- Akademik kaliteden yükseköğretim kurumu sorumludur.
- Kurumsal misyon, akademik kalitenin değerlendirilmesinde esastır.
- Akademik kalitenin korunması ve geliştirilmesinde, kurumsal özerklik esastır.
- Akademik özgürlük, yükseköğretim kurumları akademik konularda öncülüğü üstlendiklerinde gelişir.
- Yükseköğretim sektörü ve toplum, kurumsal amaçların çeşitliliği ve adem-i merkeziyetçilikle gelişir.

Akreditasyonla ilgili kuruluşlar, akredite ettikleri kuruluşlardan aldıkları ücretlerle ve akreditasyon süreçlerinde rol alan gönüllülerle ayakta durmaktadırlar. Akreditasyon kuruluşları 2006-2007 yılında 92 milyon doları aşkın bir harcama yapmışlardır (Eaton, 2009). Akreditasyon bir kaç yıl ile on yıl arasında değişen bir sürede belli aralıklarla yenilenir. Akreditasyon genellikle bir kaç basamak içerir. Öncelikle, yükseköğretim kurumu veya program, akreditasyon kuruluşunun standartlarına göre yazılı bir *öz değerlendirme* yapar. Ardından *akran değerlendirmesi* yapılır ve bir ekip kurum veya programı ziyaret eder. Akranlar ve ekip üyeleri içerisinde, akademisyen olmayanlar da olabilir. Akreditasyon kuruluşunun akademisyen, yönetici ve vatandaşlardan oluşan bir komisyonu, söz konusu kurum veya programa akreditasyon verilip verilmeyeceğine karar verir. Bu kararın ardından kurum ve programlar zaman zaman öz değerlendirme ve saha ziyaretiyle birlikte değerlendirilirler.

Akreditasyon yapan kuruluşların yani akreditörlerin de bir tür akreditasyonu veya dış değerlendirmesi olan "tanınması" söz konusudur. Her ne kadar akreditasyon devlet-dışı bir etkinlik olsa da tanınmada hükümet doğrudan sorumluluk sahibidir (Eaton, 2009). Tanınma, ya kurumsal ve program akreditasyonu için ulusal koordinasyondan sorumlu özel bir kuruluş olan Yükseköğretim

Akreditasyon Konseyi (CHEA) ya da Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı yani federal hükümet tarafından gerçekleştirilir. 2007 itibariyle, toplam 19 kurumsal akredite kuruluşu CHEA veya Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmıştır. Bu 19 kuruluş, ABD'de sayısı toplamda 7.000'i bulan yükseköğretim kurumunu akredite ederler. Ayrıca programları akredite eden 61 kuruluş tanınmaktadır ve bu kuruluşlar 19.000'i aşkın programı akredite etmektedirler. Federal hükümetten kaynak almak isteyen kurum ve programlar, ABD Eğitim Bakanlığının tanıdığı akreditörlerden akredite olmalıdırlar.

ABD'deki mevcut akreditasyon sistemine, sert eleştiriler de söz konusudur (American Council of Trustees and Alumni, 2007). Buna göre, akreditasyon kurumsal özerkliğin ve çeşitliliğin altını oymakta ve standartlaşmayı öne çıkarmaktadır. Dahası, sadece asgari standartlara uymayı öne çıkardığı için, öğrencilerin belli bir akademik düzeyle mezun olduğunu da garanti edememektedir. Bir başka ifadeyle, akreditasyon, kurumun akreditör kuruluşun standartlarına ne derece uyduğunu göstermekte ama kurumun öğrencilere bir şeyler kazandırmada ne derece başarılı olduğunu göstermemektedir. Ayrıca, akreditasyon standartları oldukça düşük olduğu ve kurumun akredite olması akreditörler için gelir kaynağı olduğu için, finansal olarak zorda olmayan neredeyse bütün kurumlar bir şekilde akredite olmaktadır.

Her ne kadar akreditasyon bir tür hesap verme mekanizması olarak işlese de, bu konuda mevcut uygulamalar herkesi memnun etmekten uzaktır. Akreditasyon sisteminde bir takım değişikliklere gidilmesi konusunda neredeyse herkes hemfikirdir. Ortak genel eğitim amaçları olan, akran değerlendirmesini daha da güçlendirmiş, kalite iyileştirme çabalarının etkinliğini artırmış, akreditörlerde tekelci olmayan ve finansmanı değişmiş yeni nesil bir akreditasyon (Akreditasyon 2.0) tartışılmaktadır (Eaton, 2010). Son yıllarda, hem federal hükümet hem de eyalet yönetimleri yükseköğretim kurumlarından kendilerine ve topluma daha fazla hesap verebilirlik beklemektedirler. Federal hükümetin akreditasyon üzerindeki denetlemesini artırması ve eyaletlerin yükseköğretim kurumlarından bekledikleri asgari standartları artırmaları çeşitli resmi raporlarda dile getirilmiştir (Berdahl ve McConnell, 1999). Ayrıca hem

akreditasyon hem de federal ve eyalet kuralları belli bir kaliteyi tutturmak için getirilmişse de, yeniliğe engel olabilmektedirler (U.S. Department of Education, 2006). Ayrıca, akreditasyon kuruluşları belli süreç, girdi ve yönetim modellerini dikte ettirmekte, öğrencilerinin öğrenme performanslarına ve kaliteye yeterince odaklanamamaktadırlar. Akreditasyon raporlarının gizli olması da, akreditasyon kuruluşlarının topluma hesap verilebilirliği azaltmaktadır.

Özetle, akreditasyonun kaliteli eğitimle eş anlamlı olduğu konusunda genel bir kanaat söz konusu değildir. Akreditasyon sadece belli bir asgari düzeyin tutturulması işlevini iyi sağlamaktadır. Bir kalite güvence mekanizması olarak Amerikan akreditasyon sisteminin önemli bir avantajı, kendi kendini düzenlemeye (*self-regulation*) dayalı olmasıdır. Bu sistem, diğer ülkelere kıyasla, daha az bürokratiktir; diğer ülkelerdeki sistemler daha fazla düzenleyici ve kuralcıdır (Brittingham, 2008). Örneğin, 2005 yılında ABD'deki bölgesel akreditasyon kuruluşları yaklaşık 3.000 kurumu 3.500 gönüllü ve 105 tam-zamanlı profesyonel çalışan ile akredite etmişlerdir. Oysa diğer ülkelerde devlete bağlı akreditasyon kuruluşlarında, ortalama her iki veya üç kurum için bir tam zamanlı çalışan vardır.

2.2. İngiltere

İngiltere'deki üniversiteler kamu kaynaklarıyla desteklenen özerk kuruluşlardır. Bu kurumlar özerk olduğu için geleneksel olarak yönetim, eğitim-öğretim, araştırma vb açısından yüksek dereceli bir bağımsızlık ve esneklik'e sahip olmuşlardır. Aynı zamanda, bu kurumlar, ciddi anlamda kamu kaynaklarına bağımlı oldukları için, devlet, üniversitelere sağladığı fonlar aracılığıyla üniversiteleri yönlendirir. Akreditasyon, İngiliz yükseköğretiminde yaygın kullanılan bir terim değildir (Brennan ve Williams, 2007). Akreditasyon, daha ziyade, bazı meslek kuruluşlarının çalışmalarında ve derece verme yetkisi olmayan kuruluşların üniversite adını kullanabilmesiyle ilişkili olarak kullanılır. Meslek kuruluşları tarafından yapılan akreditasyon, mezunları mesleki unvan kullanacak akademik programlar (hukuk,

tıp ve çeşitli mühendislikler) için söz konusudur. Ne var ki, böyle bir meslek kuruluşundan akredite olmama, üniversitenin o programda ders veremeyeceği anlamına gelmez. Üniversite istediği programda istediği dersi vermekte özgürdür ve akreditasyonun anlamı alana bağlı olarak iş piyasası tarafından belirlenir. Prestijli bir üniversitenin akredite olmayan bir programı pekâlâ öğrenciler için cazip olabilir.

İngiltere'de üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesi, 1997 yılında bağımsız bir statüde kurulan Kalite Güvencesi Ajansı'nın (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) sorumluluğudur. İngiltere'deki bütün üniversiteler QAA'in resmi üyesi ve ortağıdırlar. QAA üniversitelerden aldığı üyelik ücretleri ve fon kuruluşlarının sözleşmelerinden elde ettiği gelirler ile finanse edilir. QAA'ın kendi başına akademik kurumlar üzerinde bağlayıcı bir gücü yoktur. Gücünü, üniversitelere fon sağlayan kuruluşların QAA'in değerlendirme raporlarına verdikleri önemden alır (Brennan ve Williams, 2007). QAA'in yönetimindekilerin çoğunluğu yükseköğretim kurumları dışından üyelerdir. QAA Yönetim Kurulunda 15 üye vardır. Bunlar yükseköğretim kurumlarının yöneticilerini temsilen dört kişi, hükümetin fon sağlayıcı kurumlarından dört kişi, Yönetim Kurulu tarafından atanacak ticaret, sanayi ve meslek dünyasını temsilen altı kişi ile yine Yönetim Kurulu tarafından atanacak bir öğrenciden oluşur (QAA, 2010). QAA, "kanıta dayalı akran değerlendirmesi" (*evidence-based peer review*) süreçlerinden faydalanmaktadır (QAA, 2009). Akran değerlendirmesini yapanlar, yükseköğretim kurumlarındaki ve meslek kuruluşlarındaki tecrübeli kişilerdir. Akran değerlendirmesi ekibine 2009-2010 itibariyle bir öğrenci de eklenmiştir. İngiltere'de yükseköğretim kurumları altı yılda bir kurumsal denetimden geçerler. Denetimin amacı, kurumların kabul edilebilir bir kalite ve standartta eğitim yaptıklarından emin olmaktır.

İngiltere'de kalite güvencesi konusunda son yirmi yılda yapılan çalışmalar oldukça istikrarsız bir görüntü çizmiş, birçok kez köklü politika değişikliğine gidilmiştir, yükseköğretim liderleri tarafından eleştirilmiş ve akademisyenler nezdinde popüler olmamıştır (Brennan ve Williams, 2007). QAA'e yapılan eleştirileri şöyle özetleyebiliriz: Üniversiteler üzerinde gereksiz bir bürokrasi oluşturmakta,

yükseköğretim kurumlarında güven ilişkisini zayıflatmakta, üniversitelerde verilen eğitimi mesleki eğitime indirgemektedir ve böylece üniversiteler özerkliklerini kaybetmektedir (Hussey ve Smith, 2010; Morgan, 2010).

2.3. Almanya

Almanya'da eğitim eyaletlerin sorumluluğundadır ve federal hükümetin eğitim konusunda sınırlı yetkisi vardır. Yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesinden eyalet eğitim ve kültür bakanları (KMK) sorumludur. Almanya'da da son yıllarda yükseköğretim kurumlarının özerklikleri artırılmış, buna mukabil kurumların hesap verebilirlikleri de artırılmış ve kalite güvencesi sistemleri kurulmuştur. Program akreditasyonu 1998 yılında Almanya için geleneksel olmayan ve yeni lisans ve yüksek lisans programlarına geçildiğinde başlatılmıştır (Kehm, 2010). KMK'nın uzlaşmasıyla 2004 yılında eyaletler-arası bir Akreditasyon Konseyi (*Akkreditierungsrat*) kurulmuştur. Akreditasyon Konseyi, temelde adem-i merkeziyetçi bir şekilde yürütülen lisans ve yüksek lisans derecelerinin akreditasyon süreçleri için birbiriyle uyumlu kalite standartları geliştirmek amacı gütmektedir (Schade, 2007). Konsey, akreditasyon ajanslarını onaylamakta ve program akreditasyonu için ölçütler koymaktadır. Konseyin 17 üyesi vardır: Yükseköğretim kurumlarının dört temsilcisi, bakanlıkların dört temsilcisi, değişik meslek gruplarının dört temsilcisi (sendikalar, büyük şirketler, kamu kurumları), iki öğrenci temsilcisi, iki uluslararası uzman ve (danışman olarak) akreditasyon ajanslarının bir temsilcisi. Konsey 2004 yılında kanunen bir vakıf statüsüne kavuşmuştur. Bununla birlikte, Konsey kararlarının kanunen ne derece bağlayıcı olduğu konusunda hâlâ bir belirsizlik vardır (Kehm, 2010). Almanya'da yükseköğretim kurumlarının çoğunluğu devlet veya devlet-onaylı kurumlar olduğu için, kurumsal akreditasyon pek tartışılmamıştır (Schade, 2007). Özel üniversiteler vakıf olarak kuruldukça KMK minimum standartları belirlemiştir ve her bir eyalet özel üniversiteleri tanımak veya onu akredite etmek için farklı yöntemler kullanmaktadır.

Almanya'da program akreditasyonunun minimum standartları sağlamak için kullanılması tartışmalara yol açmıştır. Eleştirmenlere göre, böyle bir yaklaşım genel seviyeyi düşürme tehlikesi taşımaktadır, ayrıca minimum standartlar hakkında tasalanmaya gerek yoktur çünkü bu standartlar zaten sağlanmaktadır (Schade, 2007). Ayrıca program akreditasyonu pahalı bir uygulamadır ve kurumlara böylece ekstra bir maliyeti vardır. Dahası, akreditasyon sistemi kurum, eyalet, federal ve Avrupa düzeyinde sorumlulukları birleştiren fazlasıyla karmaşık bir kalite güvencesi sistemi doğmasına neden olmuştur (Kehm, 2010). Kullanılan kalite güvence prosedürlerinin çokluğu (akreditasyon, devlet onayı, dış değerlendirme ve iç değerlendirme) birbirini tekrar eden, fazlasıyla karmaşık ve zaman zaman birbiriyle çelişen mesajlar içermektedir (Kehm, 2010, s.239). Akreditasyon süreci pahalı ve yavaş olduğu için, Almanya'daki yükseköğretim reformunun hızına yetişememektedir. Lisans ve yüksek lisans sistemine geçen programların yarısından çoğu akreditasyonu olmadan hayata geçmiştir (Kehm, 2010, s. 236). Bu, önümüzdeki yıllarda bu programlardan mezun olan öğrenciler için ciddi bir kanuni sorun oluşturabilecektir. Bütün beklentilerin aksine, Almanya'daki akreditasyon, daha fazla şeffaflık ve tanınırlığa yol açmamış, daha parçalı bir kalite güvencesi sistemi doğmuş ve bu da daha fazla kontrol ve denetlemeye (*audit*) yol açmıştır (Kehm, 2010, s.245).

2.4. İsveç

Yükseköğretim Ulusal Ajansı, İsveç'te yükseköğretimden sorumlu kuruluştur. Yükseköğretim Ulusal Ajansı, yükseköğretimde konu ve program temelli değerlendirmelerini hükümetin direktifleriyle 2001 yılında başlatmış ve 2008 yılı itibariyle 1700 yükseköğretim programının değerlendirmesini tamamlamıştır. 2007 yılında Ajansın yeni kalite güvence sistemi yürürlüğe girmiş olup yeni sistemde en önemli değişimi, kalite güvencesi ile ilgili yükseköğretim kurumlarına daha fazla sorumluluk verilmesi oluşturmaktadır. Böylece Ajansa düşen iş yükü de azalmaktadır. Yükseköğretim kurumları kendi kalite güvence prosedürlerini geliştirmede özgürdürler.

Yükseköğretim kurumlarından istenen, kalite güvence prosedürleri için hedefler koymaları ve bu hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının izlenebilir/kanıtlanabilir olmasıdır (Högskoleverket, 2008a, 2008b). Yükseköğretim Ulusal Ajansı'nın 2007 yılında uygulamaya koyduğu yeni kalite güvence sistemi beş bileşenden oluşmaktadır:

- Yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvence mekanizmalarının denetimleri,
- Programların değerlendirilmesi,
- Derece verme başvurularının değerlendirilmesi,
- Tematik (örn, uluslararasılaşma) değerlendirmeler,
- Eğitimde mükemmeliyet merkezlerinin belirlenmesi.

İsveç Yükseköğretim Ulusal Ajansı tarafından program değerlendirmeleri altı yıllık bir çevrim üzerinden yapılmakta olup üç aşamada gerçekleştirilmektedir (Högskoleverket, 2008a, 2008b):

Birinci aşamada yükseköğretim kurumları tarafından gönderilen basitleştirilmiş öz değerlendirmeler, anahtar oranlar ve diğer verilere dayalı olarak ulusal bir tarama yapılmaktadır. Bu bağlamda birbirleri ile ilgili disiplinler eş zamanlı olarak değerlendirilmektedir. Ulusal tarama ile İsveç'te nerede birbiri ile yakından ilişkili çeşitli programların sunulduğu, kontenjan baskısı, lisans ve lisansüstü öğrenci sayıları, öğretim kaynakları, laboratuar imkânları, altyapı ve benzeri unsurları kapsayan genel bir bakış elde edilmektedir. Birinci aşamada oluşturulan veri tabanı ikinci aşamada kullanılmaktadır.

İkinci aşamada derinlemesine değerlendirme için programlar seçilmekte ve *üçüncü aşamada* seçilen programların derinlikli değerlendirmesi (öz değerlendirme, saha ziyareti, rapor hazırlama, geri-besleme ve takip etme) yapılmaktadır. İkinci aşamada (birinci aşamada gerçekleştirilen ulusal ölçekteki taramaya dayalı olarak) genellikle ya iyi standartları sürdürememe riski taşıyan programlar ya da daha pozitif nedenlerle iyi bir uygulama örneği veya yeniliğine sahip programlar seçilmektedir.

Üçüncü aşama sonunda programla ilgili kalite eksiklikleri söz konusu olduğunda Yükseköğretim Ulusal Ajansı söz konusu yükseköğretim kurumuna eksikliklerini düzeltmesi için bir yıllık süre vermekte, bu süre sonunda iyileşme sağlanamaması durumunda Yükseköğretim Ulusal Ajansı yükseköğretim kurumunun söz konusu programla ilgili derece verme yetkisini iptal edebilmektedir.

2.5. Finlandiya

Finlandiya'da İsveç'teki gibi yetki ve sorumlulukları bulunan yükseköğretimden sorumlu bir ulusal ajans bulunmamaktadır. Bunun yerine Eğitim Bakanlığına bağlı Finlandiya Yükseköğretim Değerlendirme Kurulu (FINHEEC) bulunmaktadır. FINHEEC yükseköğretim kuruluşlarının kalite güvence sistemlerinin kontrollerini gerçekleştirmektedir. Finlandiya kalite denetim (*audit*) modelinde, yükseköğretim kurumları kendi kalite güvence sistemlerine karar verebilmekte, FINHEEC ise kalite güvence sistemlerinin performansını değerlendirmektedir (FINHEEC, 2007). FINHEEC'in temel görevi, değerlendirme ile ilişkili konularda yükseköğretim kurumlarına ve Eğitim Bakanlığına yardımcı olmak ve yükseköğretim kurumlarının değerlendirmelerini organize etmektir.

Finlandiya kalite denetim modelinin üç temel özelliği bulunmaktadır: *Birincisi*, yükseköğretim kurumları kendi eğitim ve işlemlerinin kalitesinden ve ihtiyaçlarına/stratejilerine en iyi uyan/cevap veren bir kalite güvence sistemi oluşturmaktan ve geliştirmekten kendileri sorumlu olmaktadır (FINHEEC, 2007). *İkincisi*, FINHEEC denetimlerinin tümü kaliteyi artırmaya dayalı olmakta, bu nedenle de geliştirme-yönelimlidir. *Üçüncüsü*, her denetim yükseköğretim kurumu ile FINHEEC arasında özel bir sözleşmeye dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Lindqvist, 2006). Dolayısıyla, Finlandiya kalite modeli, yükseköğretim kurumlarının özerkliği ile oldukça uyumlu bir model olarak ortaya çıkmaktadır.

FINHEEC (2007), kalite güvence denetimi amaçlarını aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

- Yükseköğretim kurumunun kendi aktiviteleri ile ilgili oluşturduğu niteliksel amaçları tespit etmek,
- Yükseköğretim kurumunun eğitim ve diğer aktivitelerinin kalitesini sürdürmek ve geliştirmek için hangi prosedür ve işlemleri kullandığını değerlendirmek,
- Yükseköğretim kurumunun kalite güvencesinin amaçlandığı gibi çalışıp çalışmadığını, kalite güvence sisteminin işlemlerin iyileştirilmesi için faydalı ve ilişkili bilgi üretip

üretmediğini ve etkin iyileştirme ölçüleri getirip getirmediğini değerlendirmektir.

Kalite güvence sistemlerinin denetim modeli 2005–2007 yıllarında geliştirilmiş olup 12 yükseköğretim kurumunun kalite güvence sistemleri bu yıllar arasında denetlenmiştir (FINHEEC, 2007). Yükseköğretim kurumları ve FINHEEC arasındaki anlaşma gereği, 2011 yılının sonuna kadar tüm yükseköğretim kurumları kalite güvence sistemi denetiminden geçmiş olacaktır. Bilimsel araştırmalar ise, Finlandiya Akademisi tarafından değerlendirilmektedir (FINHEEC, 2007).

FINHEEC, denetim gruplarında yer alan denetleyicilerin kalite güvence sistemleri ve denetimin kapsamı ve nasıl gerçekleştirileceği yönünde eğitimden geçmelerini organize etmektedir. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesini desteklemek için denetim izleme seminerleri düzenlemektedir. Bu seminerlerin düzenlemesi, yükseköğretim kurumlarına en son denetimden sonra yaklaşık üç yıl içerisinde kalite güvence sistemi geliştirme işinde geri bildirim sağlamayı ve yüksek öğretim kurumları arasında deneyimleri ve en iyi kalite güvence uygulamalarını paylaştırmayı amaçlamaktadır. Seminerler tüm yükseköğretim kurumlarına açık olarak düzenlenmektedir.

2.6. Avusturya

Avusturya yükseköğretiminde üç farklı statüde üniversiteler bulunmaktadır: Devlet üniversiteleri, uygulamalı bilimler üniversiteleri (Fachhochshulen) ve özel üniversiteler. Uygulamalı bilimler üniversiteleri, yönetimi, personel istihdamı ve fonlanması açısından devlet üniversitelerinden farklı olup özel üniversitelere yakın bir çerçeveye sahip olduğu için yarı-özel üniversiteler olarak değerlendirilmektedir (Pechar ve Pfeffer, 2001). Avusturya'da 22 devlet üniversitesi bulunmakta olup yükseköğretimde en büyük öğrenci payı (%80) devlet üniversitelerindedir. Bu üniversitelerden sadece altısı geniş fakülte yapısına sahiptir. Diğerleri ise tıp, sanat, ekonomi, teknik alanlar gibi özel alanlarda eğitim vermektedir. Uygulamalı bilimler üniversiteleri 1993 yılında hayata geçirilmiş

olup halen 20 yükseköğretim kurumu özellikle mühendislik ve işletme alanlarında mesleki eğitim sağlamaktadır. Bu yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin %11'i eğitim görmektedir. 1999 yılından itibaren özel üniversiteler kurulmuş olup şu anda yaklaşık 4.000 öğrencisi bulunan 12 özel üniversite bulunmaktadır.

Avusturya yükseköğretim sisteminde, yükseköğretim kurumlarının kendi iç kalite yönetimi sistemlerini tasarlamaları ve geliştirmeleri statü farklılıklarına bakılmaksızın tüm yükseköğretim kurumları için yasal bir zorunluluktur (Hanft ve Kohler, 2007). Kalite yönetimi sistemlerinin gerçekleştirilmesi yasal bir zorunluluk olmasına rağmen yapılarının nasıl olacağı ile ilgili bir düzenleme bulunmamakta olup hangi prosedürlerin uygulanacağını, kalite yönetimi süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceğini ve iç kalite güvence organizasyon birimlerinin hangi yetkinliklere sahip olacağını belirlemek yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır.

Devlet üniversitelerinden ne programların akreditasyonu ne de kurumsal akreditasyon istenmektedir. Bu üniversiteler Bilim ve Araştırma Bakanlığı ile üç yıllık performans anlaşması yapmaktadır. Performans anlaşması, eğitim, araştırma, personel yönetimi, uluslararasılaşma ve hareketlilik gibi performans alanlarında yükseköğretim kurumlarının kalite hedeflerini içermektedir (Hanft ve Kohler, 2007). Devlet üniversiteleri, üç yıllık performans anlaşması periyodundan sonra kurumsal kalite güvence konusunda kanıtları sağlamak zorundadır. Söz konusu kanıt, kalite yönetim sisteminin sertifikalandırılması ile sağlanabilmektedir. Bakanlık tarafından resmi olarak tanınan Avusturya Kalite Güvence Ajansı kalite denetim prosedürüne dayalı olarak sertifika vermektedir.

Uygulamalı bilimler üniversiteleri, özel üniversiteler ve özel öğretmen yetiştirme kolejlerinin programları akreditasyon işlemine tabidir. Akreditasyon, uygulamalı bilimler üniversiteleri için Avusturya Fachhochshulen Konseyi, özel üniversiteler için Avusturya Akreditasyon Konseyi ve Eğitim, Sanat ve Kültür Federal Bakanlığı gibi ulusal akreditasyon otoriteleri tarafından verilmektedir.

2.7. Yunanistan

Yunanistan'da anayasa özel üniversitelerin kurulmasına izin vermediği için yükseköğretim kurumlarının tümü devlet tarafından kurulmaktadır. İki tür yükseköğretim kurumu bulunmaktadır: üniversiteler ve teknoloji eğitim enstitüleri (TEE). Halen 23 üniversite ve 16 TEE yükseköğretim alanında faaliyet göstermekte olup üniversitelerin hem lisans hem de lisansüstü programları bulunmaktadır (ENQA, 2009). TEE'ler ise son dönemini işyeri eğitimine (mesleki eğitim) ayrılan dört yıllık sadece lisans eğitimi vermekte, ancak bir ulusal veya Avrupa üniversitesi ile ortaklaşa sadece yüksek lisans seviyesinde lisansüstü program açmalarına izin verilmektedir.

Yunanistan, yükseköğretimde kalite güvence prosedürlerini yürürlüğe en son koyan ülkeler arasında bulunmaktadır. Bu bağlamda ilk teşebbüsler 1990'ların ortalarında Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılmış ve hazırlanan teklifler tüm yükseköğretim kurumlarına gönderilmiştir. Ancak, tekliflerin çoğu yükseköğretim kurumları tarafından ya tamamen reddedilmiş ya da önemli değişiklikler talep edilmiştir. En sonunda 2005 yılında Yunanistan parlamentosu kalite güvencesi ile ilgili yasal çerçeveyi kabul etmiştir. Kalite güvencesi ile ilgili çıkartılan yasada değerlendirme ölçütleri ve göstergeleri için dört genel kategori oluşturulmuştur: Öğretim kalitesi, araştırma kalitesi, bölümlerin müfredatlarının kalitesi ve diğer hizmetlerin kalitesi. Söz konusu yasa, yukarıda değinilen dört genel kategorinin her biri için özel göstergeler belirlemiştir (ENQA, 2009).

Aynı kanunla, yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi ile ilgili temel değerlendirme ölçütleri ve göstergeleri belirtilmiş, değerlendirme işlemi ve karşılık gelen yapılar tanımlanmış ve bağımsız bir idari yapı, yükseköğretim için Yunan Kalite Güvence Ajansı kurulmuştur. Ajansın başkanı Yunanistan parlamentosu tarafından seçilmektedir. Yunan Kalite Güvence Ajansı Yönetim Kurulu, 15 üyeden oluşmaktadır (ENQA, 2009): Başkan, üniversitelerden –her biri genel bir üniversite disiplinini temsil eden– altı profesör, TEE'lerden –her biri genel bir TEE disiplinini temsil eden– dört profesör, üniversite dışı araştırma enstitülerinden bir temsilci,

profesyonel organizasyonlardan bir temsilci, ve iki öğrenci üye. Yükseköğretim kurumlarından gelen profesörler, yükseköğretim kurumları rektörleri tarafından aday gösterilmektedir.

Tam değerlendirme süreci, her dört yılda bir gerçekleştirilmekte olup hem öz değerlendirme hem de dış değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Öz değerlendirme süreci, dört yıllık raporlara dayalı olarak gerçekleştirilmekte, özellikle raporların hazırlanmasına öğrenciler de katılmaktadırlar. Öz değerlendirme raporları Yunan Kalite Güvence Ajansı'na gönderilmekte, böylece dış değerlendirme süreci başlamaktadır. Dış değerlendirmede, Finlandiya'da olduğu gibi, beş kişilik bir dış değerlendirme komitesi oluşturulmaktadır. Yunanistan yasasına göre, bu komite Yunanistan kökenli olmayan en az bir kişi ve ilgili profesyonel organizasyonlardan bir temsilci içermelidir. Komitenin üyeleri çoğunlukla Yunan Kalite Güvence Ajansı tarafından seçilmektedir. Ayrıca, bir yükseköğretim kurumuna, tüm programları daha önce değerlendirmeden geçmeden kurumsal denetim uygulanmamaktadır. Yunan Kalite Güvence Ajansı, değerlendirme sürecinin sonuçları ve daha genel olarak ülkedeki yükseköğretimin durumu ile ilgili olarak her yıl Yunanistan parlamentosuna bir rapor sunmaktadır. Bu rapor, Yunanistan hükümetinin atması gereken adımlara yönelik tavsiyeleri de içermektedir (ENQA, 2009).

2.8. Japonya

Japonya'da ulusal kalite güvence çerçevesi üç aşamanın koordineli yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Higher Education Bureau, 2009). Birinci aşama, bir üniversite kurmak için gerekli minimum standartları içermektedir. Bu düzenlemeler genel olarak dört kısımdan oluşmaktadır:

- Giriş yeterlilikleri, program süresi ve organizasyon gibi temel çerçeve ile ilgili düzenlemeler,
- Öğretim üyesi, tesisler ve araç-gereç gibi insan ve malzeme kaynaklarının minimum standartlarını belirleyen düzenlemeler,

- Üniversitedeki eğitim aktiviteleri için standardı belirleyen düzenlemeler ve
- Ders alma ve mezuniyet için gereklilikleri belirleyen düzenlemeler.

Bu bağlamda, Japonya'da kamu veya özel üniversite açmak için Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığına başvuruda bulunulmakta, bu başvuru bakanlık bünyesindeki bir danışma kurulu tarafından üniversite kurma standartları çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Üniversitenin kurulmasına izin verilmesinden itibaren kalite güvence çerçevesinin ikinci aşaması olan kurulum-onay sistemine geçilmektedir. Bu sistem, büyük oranda üniversite rektörlerinden oluşan bir danışma kurulu tarafından yönetilmekte olup üniversite açılması ile ilgili başvuru planının kabul edilmesinden ilk mezunlar verilene kadar olan süredeki incelemeyi kapsamaktadır. Bu ikinci aşamanın temel hedefi, üniversitenin kabulden sonra belirtilen dereceleri verdiğini temin etmek/kontrol etmektir.

Üçüncü aşamayı, Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi oluşturmaktadır. Son aşama 2004 yılında yürürlüğe girmiş olup, Japonya'daki tüm üniversiteler bakanlığın sertifikalandırdığı ajanslar tarafından her yedi yılda akreditasyon sürecinden geçmek zorundadır.

Üç aşamalı Japonya ulusal kalite güvence çerçevesi bazı tarihsel süreçlerden geçtikten sonra yürürlükteki halini almıştır. Üniversite kurma standartlarının (üniversite içerisindeki binaların metrekaresinden öğrenci ve öğretim elemanı sayısına, fakülte ve bölümlerin isimlerinden müfredatların oluşturulma şekline kadar tüm ölçütlerin) çok ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış olmasının üniversitenin özgür gelişimini engellediği yönünde tartışmalar yapılmıştır. Bundan dolayı, özellikle üniversite kurma standartlarının Japonya'daki üniversite krizinin ana nedenlerinden birisi olarak gösterilmesinden sonra, 1991 yılından itibaren bu standartlarda düzeltmelere gidilmiştir (Poole, 2003). Bu bağlamda standartların uygulanması ve kurum onay süreçleri ile ilgili esneklikler sağlamak üzere, standartları basitleştiren ve gereksinimleri

azaltan yasal düzenlemeler yapılmıştır (Higher Education Bureau, 2009). Bu düzenlemelere paralel olarak, üniversitelerin kendi öz değerlendirmelerini yapmaları da zorunlu hale getirilmiştir. Son olarak, Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi, 2002 yılında eğitimle ilgili yasada yerini almış ve 2004 yılından itibaren etkin olmaya başlamıştır. Bu sürece bakıldığında kalite güvencesi başlangıçta standartlar ve kurum onay sistemi ile sağlanmaya çalışılırken, bu sıkı düzenlemelerin önce gevşetildiği, üniversitelerin kendi öz değerlendirmelerini yapmalarının veya bir başka deyişle iç-değerlendirme (kalite güvence) sisteminin kurulmasının zorunlu hale getirildiği görülmektedir. Ardından, bu iç-denetim sistemini denetleyecek Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi kurulmuştur.

Japonya yükseköğretiminde kamu ve özel üniversitelerin dağılımına bakmak, ulusal kalite güvence çerçevesinin yerini anlamada ipuçları vermektedir. 2008 yılı verilerine göre Japonya'daki özel üniversite sayısı, tüm üniversitelerin yaklaşık %80'nini, benzer şekilde özel üniversitelerdeki öğrenci sayısı da yükseköğretimdeki öğrencilerin yaklaşık %80'nini oluşturmaktadır (Higher Education Bureau, 2009). Dolayısıyla, Japonya yükseköğretimi özel üniversiteler etrafında şekillenmektedir. Bu kadar yüksek oranda özel üniversitenin bulunduğu bir ülkede kalite güvence ve akreditasyon sisteminin yürürlükte olması anlamlıdır. 2004–2008 yılları arasında toplam 383 üniversite kalite güvence ajansları tarafından denetimden geçirilmiş olup, bu üniversitelerin yaklaşık %79'u (301'i) özel üniversitedir (Higher Education Bureau, 2009).

Diğer taraftan Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi ile yapılan değerlendirme şekli de ilginçtir. Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi ile iki boyutlu bir değerlendirme gerçekleştirilmektedir: Bir taraftan üniversitelerin öz değerlendirme sonuçlarını kendi eğitim kalitelerini iyileştirmek için pozitif olarak kullanmak üzere bir çerçeve/iç kalite sistemi hazırlayıp hazırlamadıkları, diğer taraftan da akredite edilen üniversitenin minimum standartlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmektedir (Higher Education Bureau, 2009). Bir başka deyişle, kalite güvence ajanslarından kendi kalite standartlarının ötesinde bakanlığın öngördüğü standartların da denetim görevini üstlenmeleri talep edilmektedir. Bu bağlamda,

kalite güvence ajanslarından kullandıkları standartları ile kurulum için gerekli standartların uyumu istenmektedir. Sonuç olarak, Kalite Güvence ve Akreditasyon Sisteminin işlevsel olarak bağımsız davranmadığı, mevcut kurulum standartları ve kurulum onay aşamalarına organik bir şekilde eklemlendiği görülmektedir.

3. Bölüm

AVRUPA'DA KALİTE GÜVENCESİ KURULUŞLARI

Bir önceki kısımda seçilen bazı ülkelerin kalite güvence sistemleri kısaca ele alınmıştı. Bu bölümde ise, söz konusu ülkelerin bir kısmında aktif olarak hizmet veren bazı kalite güvencesi kuruluşlarının genel bir değerlendirmesi yapılacaktır.

Avrupa Konseyi'nin 24 Eylül 1998'de yükseköğretim kalite güvencesinde Avrupa ortaklığına yönelik tavsiyesinden itibaren Avrupa yükseköğretim sistemlerinde kalite güvencesi ile ilgili önemli gelişmeler gerçekleşmiştir. Konseyin kalite güvencesine yönelik ana vurgusu, kalite güvencesi ajanslarının özerkliği ve ajansların kullanacakları kalite prosedürlerindeki standartlardır. 2005 yılında Bologna konferansında da Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve Kılavuzu (ASK) ortaya konmuştur (ENQA, 2007). ASK, kalite güvence ajanslarının fonksiyonlarını gerçekleştirmede uygulayacakları standartlar setinden oluşmaktadır. Ancak bu standartlar, sadece genel bir çerçeve oluşturmaktadır. Aşağıda sunulan veriler, çeşitli ülkelerde hizmet veren kalite güvence kuruluşları arasında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu anlamda kalite güvence ajansları hem yapısal hem de işlevsel olarak büyük çeşitliliğe sahiptir. Bu durum, kalitenin bizatihi kendisinin mutlak bir şey olmadığına ve ulusal bağlamda ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Aslında bir dereceye kadar önemli olan, ulusal kalite güvence sisteminin olup olmamasıdır.

Aşağıda, Avrupa'da mevcut kalite güvence ajanslarının yapıları, kullandıkları yöntemleri ve işlevlerini anlamak üzere iki farklı

çalışmanın sonuçları değerlendirilecektir. Bunlardan birincisinde Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA) tarafından, diğerinde ise Merkezi ve Doğu Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Ağı (CEEN) tarafından gerçekleştirilen iki ayrı çalışmanın sonuçları ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

3.1. ENQA Araştırması

ENQA tarafından, birliğe farklı statülerde üye olan 51 ajans ve ilgili yapılara yönelik bir anket taraması yapılmıştır (ENQA, 2008). Söz konusu tarama sonuçları hem kalite güvence sistemi hem de kalite güvence ajanslarının yapısı ve işlevlerine ilişkin farklılıkları gösterdiği için konu ile ilgili farklı bakış açılarını sağlamaktadır. Çalışma, ASK'yı esas almıştır.

1. Ajansların Statüsü

ASK'ya göre kalite güvence ajansları, Avrupa Yükseköğretim Alanında yetkin kamu otoriteleri tarafından resmi olarak tanınmalı ve yasal bir dayanağa sahip olmalıdır. Çalışma sonuçları, mevcut ajansların yaklaşık %96'sının yasal bir dayanağa sahip olduğunu göstermektedir (ENQA, 2008).

2. Ulusal Kalite Güvence Sistemlerinin Yapısı ve Ajansların Konumu

ASK, ajansın dış kalite güvencesi ile ilgili resmi sorumluluğu taşımasını öngörmektedir (ENQA, 2007). Uygulamada her ülke için ajansların sayısı farklı olabilmektedir. Bu durum ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin yapısı ile ilişkilidir. Ülkelerde yaygın uygulama (%58), dış kalite güvencesinin sorumluluğunu taşıyan tek ajansın bulunmasıdır (ENQA, 2008). Bu durum, hem şeffaflığa hem de uygulama basitliğine yol açmaktadır. Alternatif olarak, bu sorumluluk bazı ülkelerde bölgesel olarak veya kurum tipi ve prosedürlere dayalı olarak bölünmektedir (%41.7). Ancak, Almanya ve Hollanda'da ajanslar aynı sorumluluklara sahip olmasına rağmen,

bölünme durumu çok sayıda ajansın aynı sorumluluklara sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Çok sayıda ajansın bulunduğu diğer ülkelerde ajanslar farklı sorumluluk alanlarına sahiptir.

3. Dış Kalite Güvence Prosedürleri

ASK, ajansların dış kalite güvence aktivitelerini düzenli bir şekilde yapmalarını öngörmektedir (ENQA, 2007). Ancak bu standart, ajansların uygulayacakları dış kalite güvence tipini düzenlememekte, sadece kalite güvencesinin "kurumsal" veya "program" seviyesinde uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda ajanslar tarafından farklı dış kalite güvence tipleri tek tek veya birlikte uygulanabilmektedir. Dış kalite güvence prosedürü aşağıdakilerden birisi olabilir: Bir dersin değerlendirilmesi, bir programın değerlendirilmesi, bir kurumun değerlendirilmesi, bir temanın değerlendirilmesi, denetim, akreditasyon işlemi ve karşılaştırma. Ajansların yaklaşık %90'ı birden fazla kalite güvence prosedür tipini uygulamaktadır (ENQA, 2008). En yaygın kullanılan prosedür tipleri, sırasıyla, "programların akreditasyonu," "programların değerlendirilmesi," "kurumların değerlendirilmesi" ve "kurumsal seviyede denetim"dir. Ajansların yaklaşık üçte ikisi program seviyeli prosedürleri uygularken, kurumsal seviyeli prosedürler ajansların yaklaşık %40'ı tarafından uygulanmaktadır. Program seviyesinde denetim çok nadir uygulanmaktadır.

4. Dış Kalite Güvence Yaklaşımında Değişiklik

Tarama, ajansların dış kalite güvence sistemleri ile ilgili son yıllarda değişiklikler yaptıklarını göstermektedir (ENQA, 2008). Bazıları, mevcut prosedürlerinde küçük değişiklikler yapmışlar, bazıları da önemli değişiklikler yapmışlardır. Önemli değişiklik yapanlardan birinci grup, yaklaşımlarını ASK ile paralellik arz edecek şekilde değiştirmişler; ikinci grup ise daha çok uyguladıkları prosedür tiplerinde değişikler yapmışlardır. Son grup ise, mevcut prosedürlerine yenilerini eklemişlerdir.

5. Personel Kompozisyonu

Tarama, ajanslarda yönetim personel sayısının sıfır (sadece bir ajansta) ile 29 arasında değiştiğini göstermektedir (ENQA, 2008). Sayının yüksek olduğu ajanslarda, ajansların karar verme yapılarının üyeleri de bu sayıya dâhil edilmiştir.

6. Ajansların Fonlanması

Tarama, ajansların fonlanmasında ana kaynağın devlet desteği olduğunu göstermektedir (ENQA, 2008). Bu da, yükseköğretimde kalite sağlama ve artırmada dış kalite güvencesinin etkin bir enstrüman olduğu göz önüne alındığında doğal bir sonuçtur.

7. Misyonun İfade Edilmesi

ASK, ajansların çalışmaları ile ilgili net ve açık hedeflere ve amaçlara sahip olmaları gerektiğini öngörmektedir (ENQA, 2007). Buna göre, kalite güvencesinin, ajansın temel etkinliği olduğu ve ajansın bu etkinliği gerçekleştirmede sistematik bir yaklaşımının bulunduğu net bir şekilde ifade edilmelidir. Taramada, ajansların büyük çoğunluğu (%89.4) ajanslarının hedefleri ve amaçlarını ifade ettiklerini, %63.8'i ajans ve yükseköğretim kurumları arasında kalite prosedürleri için sorumluluk alanlarını açıklayan ifade yayınladıklarını, %59.6'sı da genel politika ve yönetim planını yayınladıklarını belirtmişlerdir (ENQA, 2007).

8. Bağımsızlık

Ajanslarla ilgili en önemli ve tartışmalı konu bağımsızlıktır. ASK, ajansların hem çalışmalarında özerk sorumluluğa sahip olmaları hem de raporlarında belirtilen sonuçların ve tavsiyelerin yükseköğretim kurumları, bakanlıklar veya diğer paydaşlar gibi yapılardan etkilenmemesi bağlamında bağımsız olmaları gerektiğini öngörmektedir (ENQA, 2007). Kalite güvence ajansının yükseköğretim kurumlarından ve hükümetten çalışma bağımsızlığı, yönetim enstrümanları veya yasal düzenlemeler gibi resmi dokümanlarda garanti altına alınmalıdır. Bağımsızlıkla ilgili

iki önemli gösterge kullanılmaktadır: Dış kalite güvence uzman panellerinin veya denetim grubunun nasıl oluşturulduğu (adayları kimlerin önerdiği, belirlediği ve nihai onayı kimin/kimlerin verdiği) ve dış kalite raporunda nihai kararı kimin/kimlerin verdiği. Ajansların %66.7'si dış paydaşların raporlardaki sonuçları ve tavsiyeleri etkilemediğini ifade etmişlerdir (ENQA, 2008). %24.4'ü dış paydaşların raporlardaki tavsiyeleri, %22.2'si de dış paydaşların raporlardaki sonuçları bazen etkileyebildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla tarama sonuçlarına göre, ajansların bir kısmı tavsiye ve sonuçları hazırlarken dış paydalardan etkilenmektedirler.

9. Ajansların Yönetim Yapısı veya Kurulu

Tarama, ajansların %94'ünün bir yönetim kurulu veya konseye sahip olduğunu göstermektedir (ENQA, 2008). İkisinin yönetim kurulu veya konseyi bulunmamaktadır: Çek Cumhuriyeti'nde bunun yerine "sürekli çalışan bir komisyon" bulunmakta ve Rusya'da "üyeleri Eğitim Bakanı tarafından onaylanan bağımsız bir yapı" bulunmaktadır. Kurullarda en çok temsil edilen gruplar sırasıyla, "yükseköğretim kurumları," "endüstri ve iş piyasası temsilcileri" ve "öğrencilerdir".

10. Ajansların Dış Kalite Prosedürlerinin Amaçları

Tarama, ajansların kalite prosedürlerinin en önemli amaçlarının sırasıyla "şeffaflık" ve "kalite iyileştirme/artırma" olduğunu göstermektedir. "Hesap verebilirlik" ve "akreditasyon" daha sonra gelmektedir (ENQA, 2008). İlginç bir şekilde %14'lük bir kesim, Bologna süreciyle birlikte daha öne çıkan, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinin prosedürlerinin bir amacı olmadığını belirtmektedir.

11. Ajansların Kalite Güvence Prosedürlerinin ve Ölçütlerinin Belirlenmesinde Paydaşların Rolü

Tarama, paydaşların dış kalite güvencesi için işlemlerin ve ölçütlerin belirlenmesinde resmi bir rolleri olduğunu göstermektedir

(ENQA, 2008). Bu süreçte en fazla belirleyici olan paydaşlar sırasıyla "yükseköğretim kurumları" ve "hükümet" olarak belirlenmiştir. İşlemlerin ve ölçütlerin belirlenmesinde nihai karar çoğunlukla (%62) ajans tarafından yapılmaktadır.

12. Uzman Paneli Üyelerinin Belirlenmesi

Tarama, kalite güvence ajansının çoğunlukla (%89), panel için uzmanları aday gösterebileceğine/önerebileceğine işaret etmektedir (ENQA, 2008). Kalite güvence ajansından sonra verilen en sık cevaplar "yükseköğretim kurumları", "öğrenciler" ve "endüstri ve iş piyasası temsilcileridir". İngiltere'de yükseköğretim kurumları panellerin oluşturulmasında yorumda bulunmakta, ancak aday gösterememekte veya öneremememektedir. Rusya'da ise federal hükümete bağlı bir birim uzman panelleri için potansiyel üyeleri önerebilmekte, ajans ise bu uzmanları onaylamakta ve uzman veritabanını derlemektedir. Ajanslar çoğu durumda dış uzman paneline kişileri atamada tek sorumluluk sahibi organdır (%80).

13. Kalite Güvencesi için "Dört-Aşamalı Model"in Gerçekleştirilmesi

Kalite güvencesinin gerçekleştirilmesinde dört-aşamalı model önerilmekte olup bu modelin gerçekleştirilmesi ENQA üyeliği için kullanılan ölçütlerde önemli bir yer tutmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır (ENQA, 2008):

a) Kalite değerlendirmesinde kullanılan prosedürler ve yöntemler açısından hem hükümet hem de yükseköğretim kurumlarından bağımsızlık ve otonomi,
b) Öz değerlendirme,
c) Akran değerlendirmesi yapacak grup tarafından dış değerlendirme ve saha ziyaretleri,
d) Bir rapor yayınlama.

Ancak, ENQA tarafından yapılan tarama üye ajansların sadece %59'unun dört-aşamanın tamamını uyguladığını göstermektedir (ENQA, 2008).

14. Dış Kalite Prosedürlerinin Sonuçları Üzerinde Nihai Karar Verme

Tarama, dış kalite prosedürlerinin sonuçları üzerinde nihai kararı çoğunlukla (%74) ajansların verdiğini göstermektedir (ENQA, 2008). Ajansın nihai kararı vermediği durumda çoğunlukla bir dış uzman paneli bu kararı vermektedir. Hükümetlerin nihai karar verme oranı ise yaklaşık %13'dür.

15. Ajansların Dış Kalite Prosedürlerinde Program Seviyesinde Değerlendirdikleri Alanlar

Tarama, program seviyesinde dış kalite prosedürlerinde ajansların 25 farklı alanda inceleme yaptıklarını ve bu alanlardan "personelin profesyonel ve pedagojik yeterliliklerine" en fazla önemi verdiklerini göstermektedir (ENQA, 2008). Personelin profesyonel ve pedagojik yeterliliklerinden sonra program seviyesindeki prosedürlerde değerlendirilen en önemli unsurlar sırasıyla "müfredat/ders özeti," "tesisler ve kaynaklar," "iç kalite güvence prosedürleri" ve "misyon/hedeflerdir". Ancak, ajansların hiçbiri program seviyesindeki prosedürlerde 25 alanın tamamını değerlendirmemektedir ve ajanslar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin taramaya cevap veren ajansların %20'si program seviyesindeki prosedürlerde öğrencileri değerlendirmediklerini belirtmiştir. Ayrıca, Bologna sürecinde öne çıkan, "öğrenme çıktılarının uygunluğu" da bu değerlendirme sıralamasında çok gerilerde (11. sırada) bulunmaktadır.

16. Ajansların Dış Kalite Prosedürlerinde Kurum Seviyesinde Değerlendirdikleri Alanlar

Tarama, kurum seviyesinde dış kalite prosedürlerinde ajansların 25 farklı alanda inceleme yaptıklarını ve bu alanlardan "iç kalite güvence prosedürlerine" en fazla önemi verdiklerini göstermektedir (ENQA, 2008). İç kalite güvence prosedürlerinden sonra kurum seviyesindeki prosedürlerde değerlendirilen en önemli unsurlar sırasıyla "yönetim, organizasyon", "misyon/hedefler", "personelin

profesyonel ve pedagojik yeterlilikleri" ve "tesisler ve kaynaklardır". Mezunlar tarafından kazanılan öğrenme çıktılarının uygunluğu, kurumsal seviyedeki prosedürlerde değerlendirilmezken (%28), bunu değerlendiren ajanslar söz konusu alanı önemli olarak görmüşlerdir. Benzer şekilde "mezunların istihdam edilebilirlikleri" ve "öğrencilerden geri besleme sağlanması" alanları da, bu alanları değerlendiren ajanslar tarafından önemli olarak değerlendirilmişlerdir.

3.2. CEEN Araştırması

Bu kısımda, CEEN tarafından, birliğe üye 15 ajans üzerinden gerçekleştirilen ve ajansların kullandıkları değerlendirme ve akreditasyon standartları, yöntemleri ve uygulamalarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmanın (Hofmann, 2006) sonuçları ele alınacaktır. CEEN, 16 Merkezi ve Doğu Avrupa ülkesinden 20 farklı organizasyonu bünyesinde barındırdığı için, 15 ajans üzerinden gerçekleştirilen söz konusu araştırma sonuçları bölgeye ait kalite güvence prosedürleri ve gerçekleşme biçimleri hakkında genel bir kanı verecektir.

1. Akreditasyonun Anlamı

Merkezi ve Doğu Avrupa Bölgesinde akreditasyonun baskın prosedür olduğu görülmektedir. Akreditasyon süreci genel olarak dört aşamalı olarak gerçekleşmektedir: Yükseköğretim kurumları tarafından yapılan öz değerlendirme ve öz değerlendirme raporunun hazırlanması, dış değerlendirme (genellikle saha ziyareti), değerlendirme raporu ve nihai karar verme. Araştırmaya katılan 15 ajanstan 12'si, akreditasyonun ulusal yükseköğretim sistemlerinde zorunlu olduğunu ifade etmektedirler (Hofmann, 2006). Ancak akreditasyon konusundaki yaklaşımlar son derece ilginçtir. Örneğin, Avusturya'da akreditasyon tüm yükseköğretim kurumlarının %90'ını oluşturan devlet üniversitelerine uygulanmamakta, sadece özel üniversitelere ve uygulamalı bilimler üniversitelerine uygulanmaktadır. En önemlisi, akreditasyonun saygınlık amaçlı

uygulanmamasıdır. Yani, bu bölgede baskın kalite güvence prosedürü olarak uygulanan akreditasyonun açık bir şekilde tanımlanmış sonuçları/müeyyideleri bulunmaktadır. Bir program akredite olmadığında, o programa öğrenci alınmamakta ve akademik derece vermesine izin verilmemektedir. Bu bağlamda akreditasyon, ilgili eğitim bakanlıkları tarafından tanınmakta, dolayısıyla söz konusu programla/kurumla ilgili "ulusal tanınma" sağlamaktadır. Sonuç olarak, akreditasyon ister zorunlu ister gönüllülük esasına dayansın bir program/kurum, akredite edildiğinde derece verme, fonlanma, öğrenci hibe desteği alma ve program/kurumun kalitesinin tanınması gibi bir takım avantajlar elde etmektedir.

2. Bağımsızlık

Söz konusu araştırmada elde edilen, ajansların bağımsızlıkları ile ilgili bulgular, bağımlılık ve bağımsızlıkla ilgili kavramsal netliğin bulunmadığını göstermektedir (Hofmann, 2006). Örneğin, Avusturya'da Fachhochschulen Kurulu, devlet tarafından finanse edilen bir ajans olup yükseköğretim kurumlarından veya başka bir yerden maddi destek almamaktadır. Rusya Federasyonu Ulusal Akreditasyon Merkezi ise Eğitim ve Bilim Bakanlığından ekonomik destek almamakta, bunun yerine akreditasyon sürecindeki yükseköğretim kurumları söz konusu prosedürler için maddi ödeme yapmaktadırlar. Ajansların ekonomik bağımsızlıkları ile ilgili olarak verilen bu iki örnek durumun ülkeden ülkeye değiştiğini göstermektedir. CEEN'e üye ajansların kurulum, sahiplik ve olası feshetme karar yetkileri genel olarak ilgili ülkenin hükümeti veya parlamentosu gibi resmi organlarla paylaşılmaktadır. Bu bağlamda sadece iki CEEN ajansı, tam olarak bağımsızdır.

3. Yönetimsel Meşrutiyet

Ajansların büyük çoğunluğunda akreditasyon kurullarına atamalar, hükümet, başbakan, eğitim bakanı ve/veya parlamento tarafından yapılmaktadır (Hofmann, 2006). Dolayısıyla, bu ajanslar, güçlü bir yönetim meşruiyetine (*govermental legitimacy*) sahiptirler.

4. Personel Yapısı

Ajansların akreditasyon kurullarındaki üyelerin hemen hemen tümü yarı-zamanlı çalışmaktadır. Sadece iki ajansta, tam zamanlı sadece birer eleman bulunmaktadır. Yarı-zamanlı üyelerin sayısı, ajansların büyük çoğunluğunda 8–21 arasında değişmektedir (Hofmann, 2006).

5. Nihai Karar Verme Yetkisi

Akreditasyon sürecinde nihai kararı veren otorite ile ilgili farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır: Araştırmaya katılan 15 ajansın sekizinde akreditasyon kurulu nihai kararı verirken beşinde bakan/eğitim bakanı nihai kararı vermektedir. Diğerlerinde ise parlamento, rektörler konferansı veya yükseköğretim kurulu nihai kararı vermektedir (Hofmann, 2006).

4. Bölüm

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM ve KALİTE GÜVENCESİ

Bu bölümde Türkiye'deki yükseköğretim sistemi kısaca ele alınacaktır. Ardından, Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun yükseköğretim programı açmada kaliteyi sağlama adına getirdiği ve bir tür ön kalite denetimi mekanizması olarak kullandığı asgari ölçütler incelenecektir.

4.1. Yükseköğretim Sistemi ve Merkeziyetçilik

Türkiye'deki mevcut yükseköğretim sistemi, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1982 Anayasası tarafından belirlenmiştir. Yükseköğretim sistemi son otuz yılda muhtelif değişiklikler geçirmiş olsa da, sistemin 12 Eylül askeri darbesini takiben 1981 yılında yeniden yapılanmasındaki orijinal halini koruduğu söylenebilir. Bu orijinal halin en önemli özelliği, merkeziyetçi yapılanmadır (Küçükcan ve Gür, 2009). 1981 yılında bütün üniversiteler Yükseköğretim Kuruluna bağlanmıştır. Yükseköğretim Kanunu, üniversiteyi önce indoktrinasyon yapılan bir kurum, ardından araştırma ve eğitim kurumu olarak tanımlamaktadır. Kanun, YÖK'ün oluşumunda ve rektör atanmasında Cumhurbaşkanına oldukça geniş yetkiler tanımıştır. Benzer şekilde, YÖK ve rektörler Avrupa ve ABD yükseköğretim sistemi ile karşılaştırılığında oldukça geniş yetkilere haizdirler. 2547 sayılı Kanun, bir askeri darbe yönetimi zamanında hazırlandığı için, kurumların yapıları ve işleyişlerinden öğretim üyelerinin

atanmalarına, hatta öğrencilerin disiplin işlemlerine kadar birçok şeyin o dönemin anlayışının izlerini taşıyan bakış açısıyla değerlendirildiği görülmektedir.

Yükseköğretim sistemindeki katılık ve merkeziyetçilik dolayısıyla, yükseköğretim kurumları arasında farklılaşma çok azdır (World Bank, 2008). Bütün devlet üniversiteleri (ve hatta önemli oranda da vakıf üniversiteleri), tek bir modeli esas alarak çalışmaktadırlar. Kurumlar arası çeşitlilik olmadığı için, yeni ve farklı amaçlara hizmet etmede sorun yaşanmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009). Aşırı merkeziyetçi, bürokratik, özerk olmayan bir akademik ve yönetsel anlayış, üniversiteleri içinden çıkılmaz yapısal sorunlarla baş başa bırakmıştır (DPT, 2007). Bu anlayışın getirdiği düzenlemelere göre, fakülte kurullarının karar alma yetkisi yoktur; öte yandan, YÖK ve rektörler kendilerinin de zaman zaman ifade ettiği gibi gereğinden fazla yetkiye sahiptir. Sözgelimi, üniversitelerin yeni bölüm açması YÖK'ün onayına tabidir. Ayrıca, fakültelerde öğretim elemanı istihdam etme veya akademik yükseltmeler için kadro açılması, rektörün isteği ve YÖK'ün onayına tabidir.

Türkiye'de yükseköğretim sistemi, mevcut haliyle, aşırı merkeziyetçi ve katı olduğu için, toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına cevap verememektedir (World Bank, 2008). Özellikle yükseköğrenimin toplumun az bir kesiminden geniş bir kesimine ulaştırılması hedefi ve toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap vermenin önemi göz önüne alındığında, Türkiye'de üniversitelerin kurumsal özerkliğinin artırılması ve merkeziyetçi yapıdan uzaklaşılması, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. YÖK'ün yetkilerinin azaltılması, eşgüdüm ve planlamadan sorumlu bir üst kurula dönüştürülmesi hususunda da önemli bir toplumsal mutabakat bulunmaktadır (DPT, 2007; Küçükcan ve Gür, 2009; YÖK, 2007).

4.2. YÖK'ün Kalite Denetim Mekanizmaları

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, yükseköğretim kurumlarında verilen öğretimin planlanması, düzenlenmesi, yönetilmesi ve denetlenmesi görevini YÖK'e vermiştir. Bir başka deyişle, dünyanın

birçok yerinde doğrudan doğruya üniversitenin sorumluluğunda olan bu türden konular, Türkiye'de YÖK'ün sorumluluğuna verilmiştir. Kanunda kendisine verilen yetkileri kullanan YÖK, üniversitelerin kurulmasından, hangi bölüme kaç öğrenci alınacağına kadar çok sayıda konuda çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. YÖK'ün kalite denetim amacıyla kullandığı en önemli araç, bölüm ve program açma ile öğrenci alımının YÖK'ün onayına tabi olmasıdır. Bir programın başlayabilmesine belli ölçütler çerçevesinde izin verme, dünyada bir tür ön-akreditasyon olarak düşünülmektedir. Aşağıda YÖK'ün Meslek Yüksekokulu (MYO), lisans ve lisansüstü program açma ölçütleri kısaca ele alınacaktır.

4.2.1. MYO Program Açma Ölçütleri

MYO'ların açılmasında YÖK tarafından göz önüne alınan ana prensipler incelendiğinde, dört temel ana vurgunun yapıldığı görülmektedir (YÖK, 2010a):

1. *Konum ve Sektörel İlişkiler:* Meslek Yüksekokullarının prensip olarak büyük yerleşim bölgelerinde ve/veya sanayi, hizmet, ticaret bölgelerinde veya bu bölgelere çok yakın mekânlarda kurulması; kurulmasında yöre halkı, yerel yönetim ve bölgedeki özel ve kamu kuruluşlarının yardım ve desteklerinin alınması; dolayısıyla Meslek Yüksekokulları öğrencilerin sanayi, hizmet, ticaret bölgelerinde pratik eğitim yapabilme olanaklarının olması ana prensipler arasında önemli bir yer tutmaktadır.
2. *Altyapı:* Açılması istenen programların veya programın ihtiyaç duyduğu atölye/laboratuvar, makine teçhizat gereksinimlerinin karşılanmış olması; özellikle teknik programlarda yeterli laboratuvar ve atölye imkânlarının olması ana prensipler arasında önemle vurgulanmaktadır. Ayrıca, eğitim-öğretime başlamada aranacak asgari fiziksel imkânlar; derslik, laboratuvar ve atölye temelli olarak belirtilmektedir.
3. *Program:* İstihdam olanağı olmayan veya çok sınırlı olan programların açılmaması; bu amaçla program açılması teklifi yapılmadan önce hem Türkiye hem de yöresel ölçekte

o programın istihdam analizinin yapılması; birbiri ile ilgisi olmayan çok sayıda farklı programlar açıldığında bunun öğretim elemanı ve laboratuvar sorunları yaratabileceği belirtilerek açılacak programların birbirini destekleyen programlar olması önemle vurgulanmaktadır.

4. *Öğretim Elemanı:* Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının kabul edilmiş standartlara yakın olması ve yeterli sayıda ve bilhassa kaliteli öğretim elemanlarının bulunması önemli ve öncelikli bir konu olarak ana prensipler arasında önemle vurgulanmaktadır.

YÖK tarafından Meslek Yüksekokullarının açılmasında kullanıldığı belirtilen ana ilkeler incelendiğinde, belirli bir kalitenin hedeflendiği görülmektedir. Ancak, mevcut Meslek Yüksekokulları ve bu yükseköğretim kurumları ile ilgili hem yükseköğretim kurumları hem YÖK hem de dış paydaşlar tarafından dile getirilen sorunlara bakıldığında, temelde bu ana ilkelere uyulmadan MYO açılması ile ilgili sorunlar olduğu görülecektir. Örneğin, ilgili sektörün olmadığı yerde o sektörle ilişkili olan programların açılmaması gerekmektedir. Ayrıca, programların prensip olarak büyükşehirlerde veya sanayi/hizmet bölgelerine yakın yerlerde açılması gerekir. Oysa 2008–2009 öğretim yılı verilerine göre, MYO'lardaki öğrencilerin % 43,4'ü ilçelerde, %3,2'si ise beldelerde bulunmaktadır (**Tablo 1**). Söz konusu ilçe ve beldelerin önemli bir kısmında, açılan programlarla ilişkili sanayi, hizmet, ticaret bölgeleri yoktur. Ayrıca, MYO'larda öğretim elemanı sıkıntısı had safhadadır ve yeterli sayıda öğretim elemanı olmadığı halde birçok yerde program açılmıştır.

Tablo 1. MYO ve öğrencilerin yerleşim yerlerine göre dağılımlarının yüzdeleri

Yer	**MYO Sayısı** (%)	**Öğrenci Sayısı** (%)
İl	40,06	53,4
İlçe	55,90	43,4
Belde	4,04	3,2

Kaynak: ÖSYM (2009).

Not: Açık öğretim ön lisans programlarına kayıtlı öğrenciler dâhil değildir.

Bu sorunların bu aşamaya gelmesinde hiçbir kurumun tek başına sorumlu olmadığı, daha ziyade herkesin sorumlu olduğu görülmektedir. Üniversiteler talep etmediği müddetçe, YÖK tarafından MYO programlarına onay verilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla üniversiteler, yukarda değinilen ana ilkeleri sağlamadan ve çoğu zaman yöresel taleplerle MYO programları açılmasını talep etmişler ve halen talep etmektedirler. İlgili yörenin/kentin seçilmişleri ve bürokratları da, kendi yörelerinde okul açılmasını hem toplumun talebini karşılamanın bir yolu hem de siyasi bir yatırım olarak değerlendirmektedirler. Benzer şekilde, YÖK de kontenjanları artırmanın ve böylece yükseköğretim talebinin karşılamanın bir yolu olarak, program açma başvurularını onaylamaktadır. Böylece, alt yapısı olmayan, sanayi, hizmet, ticaret bölgelerine uzak ve/veya bağlantısı olmayan, yeterli öğretim elemanı bulunmayan çok sayıda MYO programı açılmıştır.

4.2.2. Lisans Programı Açma Ölçütleri

Bir lisans programının açılması başvurusunun YÖK tarafından değerlendirilmesinde program bilgisi, akademik altyapı ve fiziki altyapı olmak üzere üç temel ölçüt kullanılmaktadır (YÖK, 2010b):

1. *Program Bilgisi*: Programla başvurusunda şu bilgiler istenmektedir: Programla ilgili yurtiçi ve yurtdışı örnekler, programın Türkiye'de ve dünyadaki uygulamaları, programdan mezun olacakların alacağı unvan bilgisi ve öğrencilerin alması gereken zorunlu ve seçmeli dersler. Ayrıca, programın somut amaçlarının ve program başladığı takdirde bu amaçların ne ölçüde başarılı olduğunun nasıl belirleneceğinin somut olarak belirtilmesi de istenmektedir.
2. *Akademik Altyapı*: Bir lisans programının açılabilmesi için, o lisans programında ders verecek tam zamanlı en az üç öğretim üyesinin bulunması gereklidir. Ayrıca, söz konusu üç öğretim üyesinin bilim dalı, programla uyumlu olmalıdır. Öğrenci almaya başlayan bir lisans programında bu sayının düşmesi durumunda, o lisans programına öğrenci alımı durdurulmaktadır.

3. *Fiziki Altyapı*: Program için gerekli fiziksel alan, laboratuvar, kütüphane ve sosyal olanaklarla ilgili ayrıntılı bilgiler başvuruda istenmektedir.

Tıpkı MYO'ların açılmasında olduğu gibi lisans programların açılma başvurularının değerlendirilmesinde YÖK tarafından kullanıldığı belirtilen ölçütler incelendiğinde, belirli bir kalitenin hedeflendiği görülmektedir. Ancak, bir program başladıktan sonra, söz konusu programın gelişimiyle ilgili olarak YÖK sadece programdaki tam kadrolu öğretim üyesi sayısını izlemektedir. Öğretim üyesi sayısı asgari sayının altına düşerse, YÖK tarafından programa öğrenci alımı durdurulmaktadır. Bunun dışında, YÖK'ün programlarla ilgili işleyen bir denetim mekanizması bulunmamaktadır.

4.2.3. Lisansüstü Program Açma Ölçütleri

YÖK, bir yüksek lisans veya doktora program başvurusunu değerlendirirken, üç temel ölçüt kullanmaktadır: Program bilgisi, akademik altyapı ve fiziki altyapı. Lisans programları başvurularında olduğu gibi, bu ölçütler oldukça ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir (YÖK, 2010c, 2010d). Bunlara ek olarak, bir anabilim dalında yüksek lisans programının açılabilmesi için o anabilim dalında en az üç öğretim üyesi bulunmasına gerektiğine ilişkin koşul, 2010 yılında YÖK Genel Kurulunun aldığı bir kararla, en az ikisi Doçent olmak üzere üç öğretim üyesi gerekliliğine dönüştürülmüştür. Ayrıca, bir anabilim dalında doktora programının açılabilmesi için, en az ikisi profesör veya biri profesör ikisi doçent olmak üzere beş öğretim üyesinin bulunması şartı getirilmiştir.

Önerilen doktora programı halen yüksek lisans düzeyinde sürdürülüyorsa, öncelikle yürütülen yüksek lisans programı hakkında bilgi verilmesi istenmektedir. Bu bilgiler mevcut yüksek lisans programının amaçlarının son beş yılda nasıl bir değişim gösterdiği; amaçların ne ölçüde gerçekleştiğinin nasıl belirlendiğinin somut örnekleri; yüksek lisans programına son üç yılda başvuran ve kabul edilen öğrenci sayıları; son üç yılda açılan yüksek lisans dersleri; son üç yılda mezun olan yüksek lisans öğrencileri; son üç yılda ilişiği

kesilen yüksek lisans öğrencilerinin ilişiklerinin kesildiği dönemleri ve ilişik kesilme nedenleri; son beş yılda mezun olan yüksek lisans öğrencilerinin çalışmaları sonucunda yayınlanan makale, bildiri, kitap, v.b bilgileri ve son beş yıl içinde yüksek lisans öğrencilerinin yaptıkları tezlerden üretilen ve uluslararası yayın indekslerine giren yayınları ve aldıkları atıf bilgilerini içermektedir.

Lisans programlarının açılmasında da değinildiği gibi bu ölçütlerin ne kadarının başvurunun kabulünde göz önüne alındığı tartışmalıdır. Ayrıca, bir lisansüstü program başladığında YÖK tarafından programların söz konusu ölçütleri sağlamayı sürdürüp sürdürmedikleri veya performansları kontrol edilmemektedir.

4.3. Kalite Güvencesi ve Akreditasyon

YÖK, 1990'lı yılların sonlarından itibaren yükseköğretimde akreditasyonla ilgili değişik çalışmalar yapmıştır. Örneğin 1998 yılında ABD ve İngiltere'deki akreditasyon çalışmaları incelenmiş ve bir proje neticesinde eğitim fakültelerinde akreditasyon uygulamasına geçilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Ne var ki bu çalışmalar, hiçbir somut sonuç doğurmamış ve uygulamaya konmamıştır. Zaten bu çalışmalarda YÖK'ün alabildiğine geniş yetkili denetleme anlayışı ile gönüllü bir süreç olan ve program kapatma gibi yaptırımı olmayan akreditasyonun birleştirilmeye çalışılmış olması eleştiri konusu olmuştur. Örneğin, ABD'de öğretmen yetiştiren kurumlardan yarısı akredite olmamasına rağmen ve akreditasyon gönüllü olmasına rağmen, YÖK'ün düşüncesi tüm eğitim fakültelerini zorunlu olarak akreditasyon sürecinden geçirmekti ve bunun sonucunda program kapatma gibi yaptırımlar uygulamaktı (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Zaten, akreditasyon üniversitelerden gelen bir talep sonucu değil, merkezi bürokratik yapının istemesi sonucu gündeme gelmiştir.

YÖK 1990'lı yıllarının sonundan itibaren kalite güvencesi konusunda gelgitler yaşamıştır. Yukarda bahsedilen ve uygulamaya konamayan çalışmalardan sonra, 2005 yılında "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme" başlıklı bir yönetmelik YÖK tarafından yayınlamış ve Yükseköğretim

Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturmuştur. Yönetmelik, yükseköğretim kurumlarında kalitenin artırılması konusunda bazı ilkeler belirlemiştir. Bu yönetmelik, üniversitelerde akademik değerlendirme ve kalite geliştirmeyle ilgili kurullar kurulmasını şart koşmuştur. Bununla birlikte, söz konusu yönetmelik yükseköğretim kurumlarında bazı şekli değişikliklere neden olmuştur. Örneğin üniversiteler bünyesinde kalite ile ilgili kurullar kurulmuştur. Fakat bu değişikliklerin, kurum kültüründe ve kalitede ciddi bir dönüşüme neden olduğunu söylemek mümkün değildir. Kaldı ki, YÖDEK üyeleri arasında, diğer ülkelerde kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinde aktif olarak yer alan, kamuoyu ayağı (örneğin kamu ve meslek odaları temsilcileri) yer almamaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Bu yapısıyla YÖDEK, YÖK'ün bir komisyonu gibi çalışmaktadır.

YÖK, 2008 yılında Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK)'ni bir ulusal dış değerlendirme kuruluşu olarak tanımıştır. MÜDEK, mühendislik programlarını akredite etmektedir. Herhangi bir programın söz konusu akreditasyonu edinmesi Türkiye'deki mevcut mevzuat açısından zorunlu olmadığı gibi, bir ayrıcalık getirmemektedir. Türkiye'de bazı programlar, uluslararası kalite güvencesi kuruluşları tarafından da akredite edilmiştir. Söz konusu uluslararası akreditasyonun da mevcut mevzuat açısından bir ayrıcalığı yoktur. Kurumların bu türden akreditasyonu edinmelerinin nedeni, kalitelerinin uluslararası kuruluşlarla tanınmasının, söz konusu kurumların saygınlığını artıracağını düşünmeleridir.

2007 yılından itibaren üniversiteler, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun gerektirdiği üzere, yıllık stratejik planlarını hazırlamaktadırlar. Kanun, hesap verebilirlik, şeffaflık ve kamu kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılması gibi ilkeleri benimsemiştir. Kanunun getirdiği bir yenilik olarak, kurumlar stratejik planlarındaki amaçlar ve performansları çerçevesinde bütçe talep etmektedirler.

5. Bölüm

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİ İÇİN STRATEJİK TERCİHLER

Türkiye'de yükseköğretimin temel özelliklerinden birisi, yukarıda işaret edildiği üzere, üniversite rektörleri ile YÖK'ün yetkilerinin fazla olmasıdır. Bundan dolayı, hem rektörlerin hem de YÖK'ün yetkilerinin azaltılması konusunda da geniş bir mutabakat vardır. Benzer şekilde, merkezi yükseköğretim sisteminin üniversiteler arasında farklılaşmaya ve çeşitlenmeye yeterince izin vermediği konusunda bir mutabakat vardır. Ayrıca, Türkiye'de hem ortaöğretimde hem de yükseköğretimdeki okullaşma oranları, hâlâ Uluslararası Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) üye ülkeler ortalamasının çok altındadır (OECD, 2009; YÖK, 2007). Yükseköğretim arzı da hâlâ yükseköğretim talebinin çok altındadır. Dolayısıyla yükseköğretimde okullaşmanın artırılması konusunda da geniş bir mutabakat söz konusudur. Türkiye yükseköğretiminde kurulacak veya kurulması muhtemel bir kalite güvencesi, yukarıda işaret edilen özellikleri dikkate almak zorundadır. Önceki bölümlerde ele alındığı üzere, kalite güvencesi sistemleri açısından ülkeler arasında çok büyük farklılıklar vardır ve bütün ülkeler kalite güvencesi sistemlerini kurarlarken, doğal olarak, kendi yükseköğretim sistemlerindeki koşulları göz önünde bulundurmuşlardır. Aşağıda, Türkiye'de yükseköğretimin kalitesini artırırken dikkate alınması gereken parametreler ele alınmıştır.

5.1. Büyüme ve Çeşitlenme mi, Standartlaşma ve Bürokrasi mi?

Dünyada kalite güvencesi konusunda belli mesafeler almış ülkelerin en tipik özelliği, yükseköğretim kurum sayılarının ve

okullaşma oranlarının fazla olmasıdır. Levine'nin (2001) işaret ettiği gibi, Amerika'da özellikle 1980'li ve 1990'lı yıllarda yükseköğretime devletin siyasal ve finansal desteğinin azalması (ve dolayısıyla denetim mekanizmalarının artmasının) temel nedeni, Amerikan yükseköğretiminin bir "olgun/gelişmiş endüstriye" dönüşmesidir. Yani, yükseköğretimde okullaşma oranları yüzde 60'ların üstüne çıkmıştır ve eyalet başkentleri bu oranı "yeterli" ve hatta "fazla büyüme" olarak görmeye başlamışlardır. Oysa yirminci yüzyılın büyük çoğunluğunda Amerikan yükseköğretimi bir "büyüme endüstrisi" olmuştur ve her gelen hükümet için yükseköğretime olan desteğin artırılması bir norm haline dönüşmüştür. Bu dönemde hem kamu yükseköğretim kurumlarının sayısı hem de özel yükseköğretim kurumlarının sayısı, devlet destekleriyle artırılmıştır. Devlet, haliyle, büyüme endüstrisi ile olgun endüstrileri farklı şekillerde ele almaktadırlar. Devlet, olgun endüstrileri daha fazla "düzenlenmekte" ve "denetlenmektedir" (Levine, 2001, s. 39). Benzer şekilde, devlet, olgun endüstrinin harcamaları, verimliliği ve etkinliği konusunda daha hassastır. Devlet, olgun endüstrinin özerkliğini azaltmakta ve endüstriden daha fazla hesap verebilirlik beklemektedir.

Avrupa'da da özellikle İngiltere, Almanya ve Fransa gibi nüfusu büyük ülkelerde hükümetler 1960 ve 1970'li yıllarda yükseköğretimde genişleme politikası yürütmüş, bu yıllarda çok sayıda üniversite kurulmuştur. Hatta İngiltere Hükümeti, 1992 yılında aldığı bir kararla (*Further and Higher Education Act*), yükseköğretim alanını genişletmek amacıyla, ortaöğretim sonrasında dört yıllık eğitim veren 30 mesleki ve teknik kolej ile 35 politekniğin tümünü üniversiteye dönüştürmüştür. Yeni üniversitelerin açılışı veya var olan başka statüdeki kurumların üniversiteye dönüştürülmesi burada sayılan ülkelerde stratejik bir seçenek olarak benimsenmiştir. Kaldı ki bu ülkelerde kalitenin göz ardı edildiği söylenemez. Önce büyüme ve çeşitlenme sağlanmış, buna paralel olarak ta kalite ve nitelik konuları gündeme alınmaya başlanmıştır. Kalite güvencesi ajansları gibi kurumların oluşturulması ise standartlaşma riski doğurabileceği ve ağır bir bürokrasi yaratabileceği için söz konusu büyüme ve çeşitlenme süreci tamamlandıktan sonra ilgili aktörlerin gündemine gelmiştir.

Türkiye'de yükseköğretim, her yönüyle, hâlâ bir büyüme endüstrisi olarak ele alınmalıdır. Çünkü yükseköğretimde okullaşma oranları hâlâ, yüzde 60'ların çok altındadır. Mevcut yükseköğretim programları, toplumsal talebi karşılamaktan çok uzaktır. Dahası, özellikle son yıllarda, hükümetler yükseköğretime önem vermekte ve hem toplumsal talebin karşılanması hem de ekonomik büyümenin destekçisi olması hasebiyle, yeni yükseköğretim kurumları açmakta ve bu kurumlara kadro tahsis etmektedirler. Kaldı ki, Türkiye yükseköğretimi hâlâ fazlasıyla standart bir görünüm sergilemektedir. Yükseköğretim kurumları istenen düzeyde çeşitlilik göstermemektedir. Dolayısıyla olgun endüstrilerde karşımıza çıkan kalite güvence mekanizmalarını, büyüme ve gelişme eğiliminde olan yükseköğretimimize uygulamak oldukça sorunludur. Ayrıca, daha önce işaret edildiği üzere, olgun endüstrilerde yaygın olan kalite güvence sistemlerinin, yerel ihtiyaç ve durumlar gözetilmeden özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki yükseköğretim sistemlerince kopyalanması, bu ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesine katkısı olmayan bir sürece dönüşebilir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

Büyümenin teşvik edilmesi, elbette ki, hiçbir kalite standardının gözetilmemesi anlamına gelmemektedir. YÖK, zaten gelişmiş yükseköğretim sistemlerine sahip ülkelerdeki kalite güvencesi mekanizmalarından daha fazla yetkiye ve hareket esnekliğine sahiptir. Yükseköğretim kurumları zaten çok temel işlemlerinde (program açmak, öğrenci kabul etmek, vb.), YÖK'ün denetimi altındadırlar. YÖK dışında bir akreditasyon kurumunun da yükseköğretim kurumları üzerinde yetkilendirilmesi, hem yetki karmaşasına sebebiyet verme hem de yükseköğretim kurumları üzerindeki bürokrasinin artması riski taşımaktadır. Dolayısıyla yapılması gereken şey, kaliteyi göz ardı etmeden ve bürokratik yükü artırmadan yükseköğretimin büyümesini teşvik etmektir.

5.2. Akreditasyon mu, Kalite Geliştirme Süreci mi?

Yükseköğretim tartışmalarında zaman zaman dile getirilen bir husus, yükseköğretim kurumlarının akredite edilmesi amacıyla

bir akreditasyon kurumu kurulması önerisidir (örneğin Ergüder, Şahin, Terzioğlu ve Vardar, 2009). Buna ek olarak, YÖK dışında bir akreditasyon kurumu veya derneği kurulması konusunda bazı çalışmaların olduğu bilinmektedir. Şu an gelinen nokta itibariyle, muhtemel bir akreditasyon kurumunun somut olarak ne tür yetkilere ve sorumluluklara sahip olacağı belirsizdir. Peki, muhtemel bir akreditasyon kurumu, Türkiye yükseköğretimi açısından ne anlam ifade etmektedir?

Türkiye'deki yükseköğretimin kalitesini etkileyen mevcut sorunların tespit edilip, bu sorunların çözüme kavuşturulması için çaba sarf etmek, YÖK dışında bir akreditasyon kurumu kurmaya göre, yükseköğretimin kalite sorunlarını çözmek adına daha anlamlı olacaktır. Çünkü bir akreditasyon kurumunun yükseköğretimin kalitesine ne getireceği belirsizdir. Oysa örneğin, yükseköğretim kurumlarının beşeri ve fiziksel altyapısını güçlendirmek, yükseköğretimin kalitesini doğrudan artıracaktır. Zaten bundan dolayı, gelişmiş ülkelerde, yeni bir üniversite kurmak, kalite veya kalite güvencesi tartışmalarının bir nesnesi olmaktan çok, temelde hükümetlerin kaynak ayırması meselesi olarak görülmektedir.

Türkiye'de üniversiteler, Türkiye Büyük Millet Meclisinin çıkardığı yasanın Cumhurbaşkanı tarafından onaylanması ile kurulmaktadır. Üniversiteler, meşruiyetlerini, yasadan almaktadır. Bir akreditasyon kurumunun kanunla kurulan bir kamu yükseköğretim kurumunu akredite etmemesi, her haliyle tuhaf bir durum oluşturacaktır. Nihayetinde sosyal bir devlette vatandaşlar, devletin açtığı bir okulun kalitesinden veya diplomasının taşıdığı haklardan emin olmalıdırlar. Bundan dolayı, Türkiye yükseköğretiminde esas olması gereken şey, yükseköğretim kurumlarının eksiklerinin kapatılması ve kalitelerinin geliştirilmesi için, hükümet ve kamu kurumlarının üniversitelere desteklerini artırmalarıdır. Sözgelimi, 2008–2009 öğretim yılında üniversite bünyesindeki MYO'lara kayıt olan öğrencilerin sayısı, 2000–2001 yılındakinin yaklaşık 2,5 katına ulaşmasına rağmen, MYO'larda kendi birimlerinde görevli öğretim elemanı sayısında sadece yaklaşık %62'lik bir artış sağlanabilmiştir (ÖSYM, 2001, 2009). Bu durum hem öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok yüksek olmasına hem de atölye ve laboratuvar uygulamalarının istenen düzeyde yapılamamasına yol açmaktadır.

Eğer MYO'larda kalitenin artırılması veya en azından muhafaza edilmesi isteniyorsa en azından öğrenci artışına paralel öğretim elemanı artışı sağlanmalıdır.

Akreditasyon, yükseköğretimdeki kaliteyi etkileyen ve eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan sorunları görmeye de engeldir. Örneğin, mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarına 2002 yılında 4702 sayılı yasayla Mesleki Teknik Eğitim Bölgesiyle ilişkilendirilen MYO programlarına sınavsız geçiş hakkı verilmiştir. Sınavsız geçiş, MYO'lardaki öğrenci kalitesinin iyice düşmesine neden olmuştur ve bundan dolayı 2009 yılı Aralık ayında YÖK Genel Kurulunun aldığı bir kararla bu kanunun kaldırılması Milli Eğitim Bakanlığına önerilmiştir. Sınavsız geçiş örneği, bütün bir ön lisans eğitiminin niteliğini doğrudan etkileyen bir etmenin, ancak eğitim sisteminin bir bütün olarak ele alınmasıyla düzeltilebileceğini ortaya koymaktadır. Öğrenci kalitesi iyice düşmüş bir ön lisans programını akredite edip etmemek, sorunun asıl kaynağına hiçbir şekilde dokunmamak demektir.

Türkiye yükseköğretiminin yapısal olarak önemli sorunlarından birisi, yükseköğretim kurumlarının topluma karşı hesap verebilirlik mekanizmalarının yokluğudur. Türkiye'de zaten sorunlu bir üniversite özerkliği anlayışı vardır ve üniversite kendini topluma karşı hesap vermez bir konuma yerleştirmiştir. YÖK benzeri bürokratik kurumlar da, özellikle YÖK ve halkın seçtiği siyasiler arasında ciddi bir ayrışma olduğu dönemlerde, üniversitelerin topluma karşı hesap vermeme tavrını güçlendirmiştir. Dolayısıyla, üniversitelerin topluma değil de YÖK benzeri yeni bir sivil ya da kamu akreditasyon kurumuna hesap vermesinin, üniversitelerin toplumla ilişkilerinin güçlenmelerine ne derece hizmet edeceği de belirsizdir. Akreditasyon kurumunda, daha çok öğretim üyelerinin seçtiği kişilerin yer alması, üniversitelerin toplumdan uzak olmaları şeklindeki kronik sorunu çözmek adına bir anlam taşımayacaktır.

5.3. YÖK Benzeri Yeni Bir Kurum mu, YÖK'ün Yeniden Yapılandırılması mı?

YÖK'ün geniş yetkileri ve yeniden yapılandırılması talepleri dikkate alındığında, kalite güvencesi ve akreditasyon konusunda

üniversiteler üzerinde yetki ve sorumluluk sahibi yeni bir kurum kurmanın sakıncaları açıktır. Dolayısıyla, YÖK'ün yetkileri azaltılmalı ve YÖK, yükseköğretimde stratejik planlamadan, kalite güvencesi mekanizmaları oluşturulmasından ve üniversiteler arası eşgüdümden sorumlu olmalıdır (Küçükcan ve Gür, 2009). Böylece, üniversitelerin birer mütevelli heyetiyle, özerk bir şekilde kendi politikalarını tespit edip uygulamalarına izin verilmeli ve YÖK, bu politikaların izlenmesi ve denetlenmesinden sorumlu olmalıdır.

YÖK'e bağlı olarak çalışan Yükseköğretim Denetleme Kurulu, yükseköğretim kurumlarını YÖK adına denetlemekten sorumludur. Mevcut haliyle Denetleme Kurulu, daha çok, idari denetleme yapmakta ve şikâyet üzerine soruşturma yürütmektedir. Dolayısıyla Denetleme Kurulu, yükseköğretim kurumlarındaki kaliteyi denetlemekten ziyade, kurumların ilgili mevzuata uygunluğunu izlemektedir. Kaldı ki, Denetleme Kurulu mevcut üye sayısının azlığı dolayısıyla, sayıları 150'yi bulan yükseköğretim kurumlarını idari açıdan bile tam olarak denetleyememektedir. Bundan dolayı, Denetleme Kurulu üye ve denetçi sayısının artırılması yönünde bir kanun değişikliği hazırlığı olduğu biliniyor. Bu değişiklik yürürlüğe girdiğinde, Denetleme Kurulunun eskiden olduğu gibi yine idari denetleme yapmaya devam etmesi muhtemeldir. Dolayısıyla üniversitelerdeki kalitenin artırılması konusunda yapılması gerekenlerin tespiti noktasında, YÖK ve üniversitelere sorumluluk düşmektedir.

Kalite güvencesi ile ilgili yaygın kullanılan prosedürler, değerlendirme, denetim ve akreditasyondur. Türkiye yükseköğretim kurumları için, akreditasyondan ve değerlendirmeden ziyade kalite denetiminin (ve yükseltilmesinin) uygun bir seçenek olduğu söylenebilir. Yükseköğretim sistemleri bizdekine benzer özellikler taşıyan İsveç ve Finlandiya gibi çok sayıda ülkede de kamu yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu yerine, kalite güvence sistemlerinin denetimi ile etkileşime dayalı bir şekilde kalitenin artırılmasına önem verilmektedir. İsveç ve Finlandiya deneyimi, kalite güvence sistemi denetiminin kamu kurumu tarafından yapılabilir olduğuna yönelik örnekler oluşturmaktadır. Bununla birlikte Finlandiya'daki FINHEEC tamamen kalite güvence

sistemlerinin değerlendirilmesi ile ilgili bir organizasyondur. İsveç Ulusal Yükseköğretim Ajansı ise YÖK'e benzer bir yapı olmasına rağmen yükseköğretim kurumları üzerinde YÖK'ün sahip olduğu kadar etki alanına sahip değildir. Ayrıca, kalite güvence ajansının takip ettiği yöntem ve prosedürler bakımından bağımsız olması zorunludur. YÖK bünyesinde veyahut dışında kalite güvencesi ve akreditasyondan sorumlu bağımsız bir yapının kurulması, özerk bir yapının içinde veya dışında başka bir özerk yapının oluşturulması gibi, sorumluluk alanlarının karışması oldukça muhtemel iki kurumlu tuhaf bir duruma yol açacaktır.

YÖK bir yandan bazı yetkilerini üniversitelere devrederken, öte yandan YÖK bünyesindeki denetleme mekanizmalarını kademeli olarak artırabilir. Ayrıca, YÖK, kaliteyi artırma adına kurumsal bazda denetim yapabilir. Bunun dışında, yükseköğretim kurumları gönüllü bir şekilde bazı özel akreditasyon kuruluşlarına başvurmakta zaten serbesttirler. Kalite güvencesi konusunda çalışacak kurulların oluşturulması ile yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi ile ilgili temel değerlendirme ölçütlerinin, göstergelerinin, kalite güvence prosedürlerinin ve uzman panel kompozisyonunun ana hatları ile tanımlanması gereklidir. Bu konuda uluslararası örnekler de göz önüne alınabilir. Öğrenci temsilcileri ve endüstri veya iş piyasası temsilcilerinden uzman panellerinde yararlanılabilir.

Önümüzdeki yıllarda kanuna gerek olmazsızın özel üniversite kurulması fikri söz konusu olursa ancak o zaman özel üniversitelerin akredite edilmesi gerekliliği söz konusu olabilir. Daha önce işaret ettiğimiz üzere, örneğin, Avusturya'da akreditasyon sadece özel üniversitelerden istenmektedir. Yoksa zaten kanunla kurulan mevcut yükseköğretim kurumlarının akredite edilmesi, kanunun anlamına terstir. Elbette ki, kanunla kurulan kuruluşlar, asli amaçlarına ne derece hizmet ediyor diye denetlenmelidir.

YÖK, Yunanistan örneğinde olduğu gibi denetim süreçlerinin sonuçlarını ve daha genel olarak ülkedeki yükseköğretimin durumu ile ilgili olarak her yıl Milli Eğitim Bakanlığı ve Bakanlar Kuruluna, hükümetin atması gereken adımlara yönelik tavsiyeleri de içeren bir rapor sunabilir.

YÖK tarafından ortaya konan program açma ölçütlerinin, yeterince ayrıntılı bir şekilde hazırlandığı ve belli bir kaliteyi amaçladığı görülmektedir. Buna rağmen programlarda genel olarak bir kalite sorununun olduğunun sanılması, daha çok, bu ölçütlerin eksikliğinden ziyade, kullanılıp kullanılmaması ile ilgilidir. Kaliteyi artırmak adına yapılması gereken, bu şartları daha da ağırlaştırmak yerine, bu şartların uygulanabilmesinin imkânlarını oluşturmaktır. Yükseköğretim sistemi bütün dünyada izlenen Amerikan yükseköğretim deneyimi, akreditasyon şartlarının oldukça minimum tutulduğunu ve böylece yükseköğretimde çok sayıda aktöre izin verildiğini göstermektedir.

Görüldüğü kadarıyla, YÖK sadece başlangıç/kurulma/program açma aşamasında belirli ölçütlere göre bir değerlendirme yapmakta, sonraki aşamalarla ilgili bir değerlendirme yapmamaktadır. Örneğin, önerilen programın atölye ve laboratuvar alt yapısı yetersiz ise, söz konusu programın açılmasına izin vermek için yıl içinde gerekli makine-teçhizatın temin edileceği hususunda bir taahhüt yazısının verilmesi yeterli görülmesine rağmen, program açıldıktan sonra taahhütlerin denetimi konusunda kuşkular vardır. Bu nedenle, kaliteye yönelik bu ölçütlerin sağlanıp sağlanmadığı sadece program açılması aşamasında değil, sonrasında da YÖK tarafından izlenmelidir. Program açma ölçütlerini sağlamayan programlar tespit edilmeli, programın eksikliklerinin giderilmesi için yükseköğretim kurumuna belli bir süre verilmeli ve eksiklikler giderilmezse yaptırımlar uygulanmalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Kalite güvence sistemi ve denetimi, yükseköğretim kurumlarının kendi belirledikleri kalite güvence sistemlerinin denetimi ile ilgili bir süreç olup uluslararası tanınırlık/akreditasyonla bir ilişkisi yoktur. Ayrıca, kalite güvencesi, bir üniversitenin kendi sorumluluğundadır. Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi sağlamaktadır. Kalite güvence sisteminin uygulanmasının yükseköğretim kurumlarında kaliteyi tek başına artırması beklenemez. Kaliteyi artırmak için yükseköğretim kurumlarında düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmalı, yapısal sorunların çözülmesi için adımlar atılmalıdır. Örneğin yükseköğretim kurumlarının personel ve fiziki altyapısı güçlendirilmelidir. Ayrıca öğretim elemanlarının özlük haklarında iyileştirmeler yapılması, akademisyenliği daha cazip kılacaktır. Bu gibi etmenler, kalitenin artmasına yardımcı olacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde kalite güvence sisteminin algılanmasından, uygulanmasına kadar ülkeler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bir başka deyişle, kalite güvencesinin uygulanmasıyla yükseköğretimde ulusal hedefin/varılmak istenen noktanın ne olduğu çok önemli bir boyut olup, bu boyut, hangi kalite güvence prosedürlerinin uygulanacağından ulusal ajansların konumu, işlevi ve kompozisyonuna kadar her şeyi belirlemektedir (Özer, 2010). Örneğin Avusturya'da devlet üniversitelerine

akreditasyon uygulanmazken özel üniversitelerin akredite olmaları istenmektedir. Benzer şekilde İsveç'te Ulusal Yükseköğretim Ajansı, akreditasyona önem vermemekte, daha ziyade yükseköğretim kurumlarının iç kalite güvence sistemlerini denetlemekte ve yükseköğretim kurumlarıyla karşılıklı etkileşimi vurgulayan bir sistem uygulamaktadır. Bazı ülkelerde dış denetimin sonucu bir yaptırım uygulanmazken bazı ülkelerde denetim sonuçları, yükseköğretim kurumunun derece verme yetkisini ve/veya devletten alacağı finansal desteği etkilemektedir. Ülke örnekleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ortaya çıkan sonuç, yükseköğretimde uygulanacak olan kalite güvencesi mekanizmalarının, ülkenin genel yükseköğretim politikaları ve yükseköğretim sistemiyle uyumlu olması gerektiğidir.

Örneğin, Amerika'da isteyen herkes yükseköğretim kurumu açabilir. Bu ülkede hiçbir üst kurumdan onay alınması gerekmez. Serbest piyasanın belirleyici olduğu bu sistemde, akredite olma anlamlıdır çünkü başka hiçbir denetim mekanizması söz konusu değildir. Oysa Türkiye'de zaten yükseköğretim kurumu açmaktan program açmaya kadar olan süreçler, oldukça katı kurallara bağlanmıştır ve ilgili kuruluşlardan izin almaksızın eğitim hiçbir surette verilemez. Oldukça bürokratik bir yapı arz eden bu tip bir yükseköğretim sisteminde, mevcut düzenlemelerin üstüne bir de akreditasyon uygulamak, yükseköğretim bürokrasisini daha da artıracaktır. Bu da, yükseköğretimin gelişimini olumsuz etkileme riski taşımaktadır. Türkiye'nin mevcut yapısı göz önüne alındığında önünde iki seçenek görünmektedir. Ya Japonya ve ABD örneğinde olduğu gibi, bürokratik düzenlemeler önce azaltılacak ve sonra akreditasyondan yararlanılacaktır. Ya da İsveç ve Finlandiya örneğinde olduğunda gibi, YÖK'ün mevcut kalite denetim mekanizmaları aktifleştirilecektir. Ki bu iki seçenek, özünde birbirine zıt değildir. Her ikisinde de kalite gözetilmektedir. Önümüzdeki yıllarda yükseköğretim kurumu açma ve programlara öğrenci alma düzenlemeleri azaltılırsa, o zaman akreditasyondan bahsedilebilir.

Türk yükseköğretim sisteminde, mevcut büyümenin ve çeşitlenmenin sürdürülmesi gereklidir zira yükseköğretim arzı hâlâ toplumsal talebe cevap verememekte ve yükseköğretim sistemi

ağırlıklı olarak tektip bir yapı arz etmektedir. Gerek program açma gerekse bu programların öğrenci almasına izin verme şartlarının, kalite adına çok fazla ağırlaştırılması, yükseköğretim sistemini toplumsal beklentilere cevap vermeyen ve elit bir yapıya büründürme riski taşımaktadır. Dolayısıyla program açma ve öğrenci kabul şartlarının, belli bir asgari düzeyde tutulması gereklidir ve programların sayısının ve çeşidinin artmasına izin verilmelidir. Toplumsal yapısı değişen ve ekonomisi büyüyen bir Türkiye'nin yükseköğretiminin tektip bir tarzda kalite şartlarına mahkûm edilmesi, yükseköğretimin toplumun ve ekonominin gerisinde kalma riskini taşımaktadır. Ayrıca büyüme endüstrisi özellikleri arz eden Türk yükseköğretim sistemine, olgun endüstri özellikleri taşıyan yükseköğretim sistemlerine uygulanan denetim mekanizmalarının uygulanması, Türk yükseköğretiminin büyümesini sekteye uğratabilir.

Bologna süreciyle birlikte öne çıkan öğrenme çıktılarının öğrenci ve iş piyasası temsilcilerinden alınacak geri besleme ile belirlenmesi ve buna dayalı olarak müfredatların yeniden oluşturulması ve belirli aralıklarla güncellemelerin yapılması yükseköğretimin eğitim kalitesini olumlu etkileyecektir. Ancak, tek başına öğrenme çıktılarının belirlenmesinin bir anlam ifade etmediği, öğrenme çıktılarına dayalı eğitimin gerektirdiği öğrenme ortamından öğretim tekniklerine, ölçme değerlendirmeden kalite güvencesindeki yerinin belirlenmesine kadar diğer tüm faktörlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Ayrıca, böyle bir dönüşümün gerçekten gerekli olup olmadığı ayrıntılı bir şekilde tartışılmalıdır. Bu süreç, Avrupa yükseköğretiminde de sorunlu ve tartışmaların aktif olarak sürdüğü bir süreçtir. Bu nedenle bu sürecin çok dikkatli ve dolayısıyla yavaş işlemesinde fayda vardır.

Kalite güvencesi kuruluşlarıyla ilgili önemli tartışmalardan biri, söz konusu kuruluşların bağımsızlığıyla ilgilidir. Bağımsızlık, yaygın olarak algılandığı gibi, sadece devletten/ hükümetten veya daha genel olarak dış paydaşlardan bağımsız olma sorunu değildir. ENQA (2008) taraması sonuçlarından anlaşıldığı üzere, bu, mümkün de değildir çünkü değerlendirme panellerinde yer alan uzmanlar yükseköğretim kurumları dâhil paydaşlar arasından seçilmektedir. Ayrıca birçok ajansın yönetim kurulunda hükümet temsilcileri yer almaktadır. Varsayılanın/genel kabulün aksine kalite güvence denetimleri, İsveç

ve Finlandiya örneklerinde görüldüğü gibi Eğitim Bakanlığına bağlı kamu kuruluşları tarafından gerçekleştirilmektedir. Yunanistan'da kalite güvence ajansının başkanı, Yunanistan parlamentosu tarafından seçilmektedir. Bu örnekler, bağımsızlığın ajansın yapısı ve nasıl kurulduğu ile ilgili bir problem olmadığını, daha ziyade kullanılan prosedürlerin ve yöntemlerin bağımsızlığı ve işlem ve süreçlerin şeffaf olması ile ilişkili bir durum olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, kalite güvence prosedürleri ile ilgili ilk teşebbüslerin eğitim bakanlıkları tarafından başlatılması ve ulusal kalite güvence ajanslarının da bir şekilde eğitim bakanlıklarına bağlı yapılar olarak oluşturulmalarında şaşılacak bir durum bulunmamaktadır.

Hükümete Düşen Görevler

1. Hükümet toplumsal talebi karşılamak adına, son yıllarda çok sayıda yeni yükseköğretim kurumu açmıştır. Bu kurumların açılması, yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretimdeki okullaşma oranlarının artırılması adına, son derece yerinde bir karardır. Bununla birlikte, hükümet, büyüme eğiliminde olan yükseköğretime desteğini artırarak sürdürmelidir. Üniversitelerin personel eksikliğinin giderilmesi ve fiziksel donanımlarının tamamlaması konusunda verilen destek sürdürülmelidir.
2. Hükümet nitelikli öğretim üyesi yetiştirilmesi için yürüttüğü yurt içi ve yurt dışında lisansüstü burs ve destek programlarının hacmini genişletmeli, bu amaçla ayrılan kaynakları artırmalıdır. Diğer kurumlarda olduğu gibi yükseköğretimde de kalitenin insan sermayesi ile ilintili olduğu gerçeğinden hareketle hükümet her seviyedeki akademik personelin daha donanımlı yetiştirilmesi için ulusal, bölgesel ve küresel ölçekte projeler başlatmalıdır.
3. Türkiye'de üniversiteler kanunla kurulduğu için, bu kurumların daha sonraki kurumsal denetim süreçlerinde, Türkiye Büyük Millet Meclisini temsilen hükümet (Milli Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı, vs.) paydaş olarak yer almalıdır.

YÖK'e ve Üniversitelere Düşen Görevler

4. Dünyada yükseköğretimde kalitenin tesisi, temelde üniversitelerin sorumluluğunda kabul edilmektedir. Üniversitelerde kalitenin tesis edilmesi, üniversite dışında bazı bürokratik yapıların varlığıyla değil, kendi kendini düzenlemenin varlığına bağlıdır. İlgili bölümde ela alındığı üzere, Amerikan akreditasyon sisteminin önemli bir avantajı, kendi kendini düzenlemeye dayalı olması ve dolayısıyla birçok Avrupa örneğine kıyasla daha az bürokratik olmasıdır.
5. Türkiye'nin öncelikleri ve mevcut durumu bilinmeden, kalite güvencesi konusunda atılacak adımların, üniversiteler üzerinde yeni bir bürokratik yük oluşturma riski vardır. Avrupa yükseköğretiminde de oldukça tartışmalı bir konu olan kalite güvencesi konusunda atılacak adımların, dikkatli ve yavaş olmasında fayda vardır. Örneğin İngiltere'de kalite güvencesi konusunda son yirmi yılda birkaç kez köklü politika değişikliğine gidilmiştir.
6. Yükseköğretim kurumları, mevcut programlarının kalitesini artırmak adına, mezunlarını izlemeli ve ilgili sektörlerde deneyim kazanmış bireylerden eğitim süresince faydalanmalıdır.
7. YÖK ön lisans, lisans ve lisansüstü programların açılması için kaliteye yönelik bir dizi ölçütler belirlemiş olmasına rağmen, bu ölçütlere uyulduğunu söylemek zordur. YÖK, yükseköğretim programlarını belirli aralıklarla performans değerlendirmesine tabi tutmalı, ihdas edilen ölçütleri sağlamayan programlara eksikliklerini tamamlamaları için ek süre verilmeli, ancak bu süre sonunda da iyileşme sağlanmazsa yaptırımlar uygulanmalıdır.
8. YÖK'ün program başvurularını ve programları denetimi, memurların yürüttüğü bir değerlendirmeden ziyade, akademisyenlerin/meslektaşların değerlendirmesi olarak işlemelidir. Bir başka ifadeyle, yükseköğretim kurumlarının program açma ölçütlerini sağlayıp sağlamadığının denetimi,

bürokratik denetimden çok, akran değerlendirmesine dayalı bir süreç olarak işlemelidir.

9. Sınırlı kaynakların verimsiz kullanımına yol açmamak için, üniversiteler program açarken, ilgili programa ülkenin ne derece ihtiyacı olduğunu ve mezunlarının istihdam edilebilirliklerini gözetmeyi bir sorumluluk olarak görmelidirler.

KAYNAKLAR

Adam, S. (2008). *Learning outcomes current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process*. Presentation at Bologna Seminar at Herriot-Watt University, Edinburgh.

Altbach, P.G., Reisberg, L. ve Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.

American Council of Trustees and Alumni. (2007). *Why accreditation doesn't work and what policymakers can do about it*. (Policy paper). Washington, DC: ACTE.

Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon ve eğitimde kalite*. Ankara: Nobel.

Berdahl, R. O., & McConnell, T. R. (1999). Autonomy and accountability: Who controls academia. P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumport (Eds.), *American higher education in the twenty-first century* içinde (ss. 70–88). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.

Brennan, J. ve Williams, R. (2007). Accreditation and related regulatory matters in the United Kingdom. S. Schwarz ve D. F. Westerheijden (Ed.), *Accreditation and evaluation in the European higher education area* içinde (ss. 465-490). Springer.

Brittingham, B. (2008). An uneasy partnership: Accreditation and the federal government. *Change*, *40*(5), 32-38.

Brockmann, M. (2007). Qualifications, learning outcomes and competencies: a review of European divergences in vocational education and training (VET). Literature Review (Draft working paper). 13 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/57/15/literaturereview.pdf.

Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P. ve Winch, C. (2008). Competence-Based Vocational Education and Training (VET): the Cases of England and France in a European Perspective. *Vocations and Learning*, *1*(3), 227–244.

CHEA. (2001), *Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation***,** Council For Higher Education Accreditation, 26 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html.

Dill, D.D. (2007). Will market competition assure academic quality? An analysis of the UK and US experience. D.F. Westerheijden, B. Stensaker ve M.R. Rosa, *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation* içinde (ss. 47-72). Springer.

Dodds, A. (2005). British and French evaluation of international higher education issues: An identical political reality? *European Journal of Education*, *40*(2):155-172.

DPT. (2007). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-1013). Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu*. Basılmamış taslak rapor.

Eaton, J. S. (2009). *An overview of U.S. accreditation*. (Revised May 2009). Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.

Eaton, J. (2010, January 18). Accreditation 2.0. *Inside Higher Education*. 6 Ağustos 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.insidehighered.com/views/2010/01/18/eaton.

El-Khawas, E. (2001). Who's in charge of quality? The governance issues in quality assurance, *Tertiary Education and Management*, 7, 111-119.

ENQA. (2007). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: ENQA.

ENQA. (2008), *Quality procedures in the European higher education area and beyond: Second ENQA survey*. Helsinki: ENQA.

ENQA. (2009). *Current trends in European quality assurance*. Helsinki: ENQA.

Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2009). *Neden yeni bir yüksek öğretim vizyonu?* İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.

Eurydice. (2009). *Higher education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

FINHEEC. (2007). *Audits of quality assurance systems of Finnish higher education institutions. Audit manual for 2008-2011*. Tampere: The Finnish Higher Education Evaluation Council.

Gallavara, G., Hreinsson, E., Kajaste, M., Lindesjöö, E., Solvhjelm, C., Sorskar, A.K., Sedigh Zadeh, M. (2008). *Learning outcomes: Common framework-different approaches to evaluation learning outcomes in the Nordic countries*. Helsinki: ENQA.

Hamalainen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation?, *European Journal of Education*, *38*(3), 291-300.

Hanft, A. ve Kohler, A. (2007). *Lessons learned-The Austrian way of quality assurance. How can external quality assurance support universities in their efforts?* 29th Annual EAIR Forum'da sunulan bildiri, Innsbruck, Austria. 13 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/how_can_external_quality_assurance_support_universities_in_their_efforts.pdf.

Higher Education Bureau. (2009). *Quality assurance framework of higher education in Japan*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). 13 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.mext.go.jp/english/koutou/__icsFiles/afieldfile/2009/10/09/1284979_1.pdf.

Hofmann, S. (2006). *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe: A comparative survey by the CEE network*. Helsinki: ENQA.

Högskoleverket. (2008a). *How Did Things Turn Out? Final Report on the Swedish National Agency for Higher Education's Quality Appraisals 2001-2006*. Stockholm: Högskoleverket.

Högskoleverket. (2008b). *Swedish universities and university colleges. Short version of annual report 2008.* Stockholm: Högskoleverket.

Hussey, T. ve Smith, P. (2010). *The trouble with higher education: A critical examination of our universities*. London: Routledge.

Kehm, B.H. (2010). The German system of accreditation. D. D. Dill ve M. Beerkens (Ed.), *Public policy for academic quality* içinde (ss. 227-248). Springer.

Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz.* Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Levine, A. (2001). Higher education as a mature industry. In Altbach, P., Gumport, P.J. ve Johnstone, D. B. (ed.), *In defense of American higher education* içinde (ss. 38-58). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lindqvist, O.V. (2006). Roles, responsibilities and means of public authorities and institutions. Council of Europe (ed.), *The Legitimacy of Quality Assurance in Higher Education: The Role of Public Authorities and Institutions* içinde (ss. 30-33). 13 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/QA/Contributions_EN.pdf.

Morgan, J. (2010, March 4). Audit overload. *Times Higher Education*. 5 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=410612.

OECD. (2009). *Education at a glance 2009: OECD indicators*. Paris: OECD.

Orsingher, C. (2006). Introduction. C. Orsingher (Ed.), *Assessing quality in European higher education institutions: Dissemination, methods and procedures* içinde (ss. 1-3). Heidelberg: Physica-Verlag.

ÖSYM. (2001). *2000 - 2001 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. Ankara: ÖSYM.

ÖSYM. (2009). *2008 - 2009 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. Ankara: ÖSYM

Özer, M. (2010, 18 Haziran). Yükseköğretimde kalite güvencesi üzerine. *Cumhuriyet Bilim Teknoloji* 1213/18.

Pechar, H. ve Pfeffer, T. (2001). *The accreditation of Fachhochschul Programmes in Austria*. International Conference of Accreditation of Higher Education: Comparative Policies in Europe'da sunulan bildiri, Vienna. 13 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.iff.ac.at/hofo/a&cp_conference_2001/pechar_pfeffer.pdf.

Pollitt, C. ve Bouckaert, G. (2000). *Public management reform: A comparative analysis.* Oxford University Press.

Poole, G.S. (2003). Higher education reform in Japan: Amano Ikuo on "the university crisis", *International Education Journal*, *4*(3), 149-176.

QAA. (2009). An introduction to QAA. 5 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.qaa.ac.uk/aboutus/IntroQAA.pdf.

QAA. (2010). QAA board. 5 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.qaa.ac.uk/aboutus/qaaBoard/board.asp.

Schade, A. (2007). Shift of paradigm in quality assurance in Germany: More autonomy but multiple quality assessment? S. Schwarz ve D. F. Westerheijden (Ed.), *Accreditation and evaluation in the European higher education area* içinde (ss. 175-196). Springer.

Schwarz, S. ve Westerheijden, D.F. (2007). Preface. S. Schwarz ve D. F. Westerheijden (Ed.), *Accreditation and evaluation in the European higher education area* içinde (ss. ix-xii). Springer.

Trow, M. (1996). *Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective*. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. 6 Ağustos 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.escholarship.org/uc/item/6q21h265.

U.S. Department of Education. (2006). *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

UNESCO. (2004) *Higher Education in a Globalized Society*: UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO. 26 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf.

Vlãsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D., 2004, *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions.* Bucharest: UNESCO-CEPES. 26 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.cepes.ro/publications/pdf/QA&A%20Glossary.pdf.

Westerheijden, D.F., Stensaker, B. ve Rosa, M.R. (2007). Introduction. D.F. Westerheijden, B. Stensaker ve M.R. Rosa, *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation* içinde (ss. 1-11). Springer.

World Bank. (2008). *Turkey-Higher education policy study. Volume 1: Strategic directions for higher education in Turkey*. (Report No: 39674 – TU). Washington, DC: World Bank.

YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (2010a). Meslek yüksekokulu kriterleri. 14 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.yok.gov.tr/.

YÖK. (2010b). Lisans programı açma ölçütleri. 14 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.yok.gov.tr/.

YÖK. (2010c). Yüksek lisans programı açma ölçütleri. 14 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.yok.gov.tr/.

YÖK. (2010d). Doktora programı açma ölçütleri. 14 Temmuz 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.yok.gov.tr/.

Türkiye'de toplumsal beklentilere paralel olarak yükseköğretim alanında bir genişleme söz konusudur. İngiltere, Almanya ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinin 1960 ve 1970'lerde devlet politikası olarak benimsediği yükseköğretimi geniş kitlelere hizmet verecek biçimde genişletme sürecini Türkiye ancak 2000'li yıllarda stratejik bir seçenek olarak benimsemiştir. Geç kalınmış olsa da Türkiye'nin her kentinde üniversitelerin açılması ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir. Yükseköğretime yatırım yapan ülkelerin kalkınma hızına bakıldığında Türkiye'de yeni üniversitelerin açılmasının ne kadar doğru bir karar olduğu görülecektir. Bölgesel ve küresel bir güç olma yolunda emin adımlarla yürüyen ülkemizin siyasi, ekonomik ve teknolojik rekabet gücünün artırılması, yükseköğretime yatırımı zorunlu kılmaktadır. Ancak yeni yükseköğretim kurumları açılırken, kamu kaynaklarını kullanan bu kurumların kaliteden ödün vermemesine özen gösterilmelidir.

Elinizdeki *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi* başlıklı kitabın yazarları Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin yapısı ve ihtiyaçlarını da göz önüne alarak, dünyada ön plana çıkmış birçok yükseköğretim sisteminin kalite güvencesi mekanizmalarını ele almaktadırlar. Yazarlar hem değişik ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında fiilen çalışmış olmanın hem de kitapta ele alınan bazı ülkelerdeki kalite güvencesi sistemlerini yerinde incelemenin getirdiği tecrübeye dayanarak, Türkiye'nin yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini ortaya koymaktadırlar.

SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
Reşit Galip Caddesi Hereke Sokak No:10,
GOP, Çankaya 06700 Ankara, TÜRKİYE
Tel: +90 312 405 61 51 | Faks: +90 312 405 69 03
www.setav.org | info@setav.org

9 786054 023080