

**AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA
UZAKTAN ÖĞRETİM YAPAN KURUMLARDA
AKREDİTASYON: BİR KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI
Doktora Tezi**

Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU

Eskişehir 2022

**AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA UZAKTAN ÖĞRETİM YAPAN
KURUMLARDA AKREDİTASYON: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU

DOKTORA TEZİ

UZAKTAN EĞİTİM ANABİLİM DALI

Danışman: Prof. Dr. Elif TOPRAK

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Asuman Nurhan ŞAKAR

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU'nun "Avrupa Yükseköğretim Alanında Uzaktan Öğretim Yapan Kurumlarda Akreditasyon: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı tezi 20/06/2022 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 37. Maddesi uyarınca Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| | <u>Unvanı Adı Soyadı</u> | <u>İmza</u> |
|---------------------|------------------------------------|-------------|
| Üye (Tez Danışmanı) | : Prof. Dr. Elif TOPRAK | |
| Üye | : Prof. Dr. Tefik Volkan YÜZER | |
| Üye | : Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE | |
| Üye | : Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN | |
| Üye | : Dr.Öğr.Üy. Celal Murat KANDEMİR | |

Prof. Dr.

Enstitü Müdürü

ÖZET

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA UZAKTAN ÖĞRETİM YAPAN KURUMLARDA AKREDİTASYON: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran, 2022

Danışman: Prof. Dr. Elif TOPRAK

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Asuman Nurhan ŞAKAR

Bu araştırmada, Bologna Sürecine dahil olan ülkelerin açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarını araştırmak ve mevcut durumu belirlemek; Türkiye ve Bologna Sürecine dahil olan diğer ülkelerin açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamaları arasında eşbiçimlilik ve farklılıkların üzerinde kurumsal çevrenin etkilerini analiz etmek ve akreditasyon süreci içinde varsa yaşanan problemleri öğrenmek ve çözümü hakkında yetkililerden öneri almak hedeflenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda, Bologna sürecine dahil olan ülkelerin açık ve uzaktan öğretim yapan akredite olmuş 51 yükseköğretim kurumu belirlenmiş ve bu kurumların akreditasyon yetkilileri gönüllülük bazında çalışmaya dahil edilmiştir. Gömülü karma yöntem deseninin kullanıldığı bu çalışmada, alanyazın taraması ve bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan açık ve uzaktan öğrenmede sistem yaklaşımı ve yeni kurumsalcılığın temel kavram ve varsayımları dikkate alınarak bir anket hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularını belirlemek için ise sistem yaklaşımı ve yeni kurumsalcılık kuramının temel ilkeleri seçilerek bir kuramsal düzey oluşturulmuştur. Araştırma sorularına tam olarak cevap bulabilmek için anket ve görüşmeye ek olarak doküman analizi de yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında, Bologna Sürecinde belirlenen Avrupa Standartları ve Yönergeleri temelli akreditasyon ölçütlerinin uygulanmasında ülkeler ve kurumlar arasında farklılıklar gözlemlenmiş ve bu ölçütlerin kurumlarda bir eşbiçimlilik yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kurumların akredite olma kararı alırken en çok yasal olmak üzere ekonomik ve sosyo-kültürel çevrelerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Kurumların akreditasyon sürecinde yaşadıkları en büyük problemlerden biri olarak geleneksel öğretim yapan yükseköğretim kurumlarına özgü ölçütler ile akredite edilmeleri gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bologna süreci, Avrupa standartları ve yönergeleri, Kalite güvence sistemleri, Akreditasyon, Akreditasyon ölçütleri

ABSTRACT

ACCREDITATION IN DISTANCE TEACHING INSTITUTIONS IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: A MIXED METHOD STUDY

Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU

Distance Education Department

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June, 2022

Supervisor: Prof. Dr. Elif TOPRAK

Co-Supervisor: Asst. Prof. Dr. Asuman Nurhan ŞAKAR

The main purpose of this study is to investigate the accreditation practices of open and distance teaching universities in the Bologna Countries and to frame the current situation; to analyze the effects of institutional environment on isomorphism and differences of the accreditation practices of open and distance teaching universities in Turkey and other Bologna Countries and identify the problems experienced during the accreditation process and to get suggestions from the authorities about their solution. In line with the determined purpose, 51 accredited open and distance teaching universities in the Bologna Countries were identified and the accreditation officers of these institutions were included in the study on a voluntary basis. In this study carrying out an embedded mixed method design, a questionnaire was designed considering the literature review, and the basic concepts and assumptions of the system approach in open and distance learning and new institutionalism which form the theoretical framework of this study. In order to determine the semi-structured interview questions, a matrix was created by choosing the basic principles of system approach and new institutionalism theory. In addition to the questionnaire and interview, document analysis was also carried out in order to find complete answers to research questions. In the light of the findings obtained as a result of the study, differences were observed between countries and institutions in the implementation of the accreditation criteria based on European Standards and Guidelines created in Bologna Process and it was revealed that these criteria did not create any isomorphism in the institutions. Another promising finding is that the institutions are affected by their economic, socio-cultural and mostly regulatory institutional environmental dimensions while in the process of making a decision about getting accredited. Getting accredited by the criteria specifically developed for face-to-face education is said to be one of the biggest problems faced by institutions in the accreditation process.

Keywords: Bologna process, European standards and guidelines, Quality assurance systems, Accreditation, Accreditation criteria

TEŞEKKÜR

Doktora tez sürecinin her aşamasında geri bildirimleri ve katkılarıyla çalışmama yön verip, alandaki kapsamlı bilgileri ile bana yol gösteren, yeni çalışma alanlarını keşfetmeme ve öğrenmeme olanak sağlayan, her zaman bütün yoğunluğuna rağmen değerli zamanını ayıran ve büyük bir özveri ile beni destekleyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Elif TOPRAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora tezimin tüm aşamalarında görüş, katkı ve yardımlarıyla yanımda olan, sahip olduğu kapsamlı alan bilgisiyle bana yol gösteren 2.danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Asuman Nurhan ŞAKAR'a değerli desteği için saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde ve tez jürimde bulunarak önerileri ve görüşleriyle katkı sağlayan ve tez izleme komitelerini bir kaygı ortamından çıkarıp verimli ve keyifli toplantılara çeviren değerli hocalarım Prof. Dr. Tefvik Volkan YÜZER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Celal Murat KANDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Tez izleme Komitesindeki katkılarının yanında, bu çalışmanın her aşamasında kıymetli alan bilgisiyle bana her zaman yeni bakış açıları kazandıran ve manevi olarak daima yanımda olduğunu hissettiren, her daim kapısını rahatça çalabildiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Tefvik Volkan YÜZER'e tekrar teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin yöntem bölümü için hiçbir zaman bizden yardımını esirgemeyen, hem ders hem de doktora sürecinde yöntem ve istatistik bilgisine hayran kaldığım sevgili hocam Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE'ye teşekkür ederim.

Son olarak, her türlü mutluluğumu ve derdimi paylaştığım, her anımda yanımda olup bana destek veren sevgili eşim Ali GÜMÜŞOĞLU'na ve hayatıma girdiği andan itibaren hayatımı güzelleştiren, sonsuz neşe kaynağım sevgili oğlum Tibet Arat GÜMÜŞOĞLU'na minnettar olduğumu belirtmek isterim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| BAŞLIK SAYFASI | i |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT..... | iv |
| TEŞEKKÜR..... | v |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ | vi |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| TABLolar DİZİNİ..... | xii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xiii |
| KISALTMALAR DİZİNİ..... | xiv |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Sorun | 6 |
| 1.2. Amaç | 6 |
| 1.3. Önem | 7 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 9 |
| 1.5. Operasyonel Tanımlar..... | 9 |
| 2. ALANYAZIN | 10 |
| 2.1. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi..... | 10 |
| 2.1.1. Toplam kalite yönetimi (TKY)..... | 16 |
| 2.1.2. Yükseköğretimde iç kalite güvencesi | 18 |
| 2.1.3. Yükseköğretimde dış kalite güvencesi..... | 21 |
| 2.2. Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve Yönergeleri | 27 |
| 2.2.1. Bologna süreci..... | 27 |

Sayfa

| | |
|--|-----|
| 2.2.2. Avrupa yükseköğretim alanında kalite güvence için standart ve yönergeleri | 30 |
| 2.3. Akreditasyon | 37 |
| 2.3.1. Akreditasyon süreci..... | 40 |
| 2.3.2. Akreditasyon türleri | 42 |
| 2.3.3. Akreditasyon ölçütleri..... | 44 |
| 2.3.4. Avrupa’da akreditasyon uygulamaları | 47 |
| 2.4. Açık ve Uzaktan Öğretimde Akreditasyon | 52 |
| 2.4.1. Açık ve uzaktan öğretimin kalite güvencesi sürecinde yaşanan zorluklar | 56 |
| 2.4.2. Açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon standartları ve ölçütler | 61 |
| 2.4.3. Açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon süreci | 68 |
| 2.4.4. Açık ve uzaktan öğretimde kalite güvencesiyle ilgili çalışan Avrupa’daki kuruluşlar | 69 |
| 2.4.5. Avrupa’da açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon uygulamaları..... | 72 |
| 2.6. İlgili araştırmalar | 76 |
| 2.7. Çalışmanın Kuramsal Çerçevesi | 78 |
| 2.7.1. Sistem teorisi..... | 78 |
| 2.7.2. Yeni kurumsalcılık teorisi (new institutionalism)..... | 84 |
| 3. YÖNTEM | 94 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 94 |
| 3.1.1. Araştırmanın deseni | 95 |
| 3.1.2. Nicel araştırma deseni..... | 97 |
| 3.1.3. Nicel boyutta evren ve örneklem | 98 |
| 3.1.4. Nicel veri toplama aracı | 99 |
| 3.1.5. Nicel verilerin analizi..... | 100 |
| 3.2. Nitel Araştırma Deseni | 100 |

| | <u>Sayfa</u> |
|---|---------------------|
| 3.2.1. Nitel çalışma grubu | 100 |
| 3.2.2. Nitel veri toplama araçları | 101 |
| 3.2.2.1. Görüşme | 102 |
| 3.2.2.2. Kuramsal düzey..... | 102 |
| 3.2.2.3. Doküman analizi | 105 |
| 3.2.3. Nitel verilerin analizi | 106 |
| 3.2.4. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği | 107 |
| 3.2.5. İnanırcılık..... | 108 |
| 3.2.6. Aktarılabirlik..... | 108 |
| 3.2.7. Tutarlık..... | 109 |
| 3.2.8. Teyit edilebilirlik | 110 |
| 3.2.9. Araştırmada alınan etik önlemler..... | 110 |
| 3.2.10. Araştırmacının rolü | 111 |
| 4. BULGULAR VE YORUM | 112 |
| 4.1. Nitel Veri Analizi..... | 112 |
| 4.1.1. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olma kararı alırken etkilendikleri kurumsal çevre faktörleri | 116 |
| 4.1.1.1. Yasal çevre | 116 |
| 4.1.1.1.1. Akredite olmanın zorunlu olduğu ülkeler | 117 |
| 4.1.1.1.2. Akredite olmanın zorunlu olmadığı ülkeler | 120 |
| 4.1.1.2. Ekonomik çevre | 123 |
| 4.1.1.3. Sosyo-kültürel çevre | 124 |
| 4.1.2. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşadıkları problemler | 126 |
| 4.1.2.1. Girdi..... | 126 |
| 4.1.2.1.1. Fiziksel olanaklar..... | 127 |

| | <u>Sayfa</u> |
|---|---------------------|
| 4.1.2.1.2. Akademik personel | 128 |
| 4.1.2.1.3. Öğrenen profili..... | 131 |
| 4.1.2.2. Süreç..... | 132 |
| 4.1.2.2.1. Derslerin veriliş şekli | 132 |
| 4.1.2.2.2. Akreditasyon ölçütleri | 135 |
| 4.1.2.2.3. Yoğun bürokrasi ve kağıt işi..... | 145 |
| 4.1.2.2.4. Değerlendiricilerin açık ve uzaktan öğretim deneyimi | 148 |
| 4.1.2.3. Çıktı..... | 150 |
| 4.1.2.3.1. Öğrenenlerin ders bırakma oranları..... | 150 |
| 4.1.2.3.2. Öğrenenlerin programı bitirme hızı..... | 152 |
| 4.1.2.3.3. İş bulma oranları | 154 |
| 4.1.2.4. Geri bildirim | 155 |
| 4.1.3. Kurum meşruiyeti | 157 |
| 4.1.3.1. Uzaktan öğretimin itibarı..... | 158 |
| 4.1.3.2. Akreditasyonun kurum itibarı üzerine etkisi | 159 |
| 4.1.3.2.1. Akreditasyonun kurum itibarı üzerine etkisinin kalite sistem bileşenleri açısından göstergeleri..... | 163 |
| 4.1.3.3. Ayrılma (Decoupling) | 167 |
| 4.1.3.4. Eşbiçimlilik (Isomorphism)..... | 170 |
| 4.2. Nicel Veri Analizi | 177 |
| 5. SONUÇ VE TARTIŞMA | 188 |
| 5.1. Öneriler | 203 |
| 5.1.1. Araştırmacılara yönelik öneriler | 203 |
| 5.1.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler | 204 |
| KAYNAKÇA..... | 206 |

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLULAR DİZİNİ

| | <u>Sayfa</u> |
|---|---------------------|
| Tablo 2.1. Kalite güvencesi için eski ve yeni paradigmanın karşılaştırılması..... | 15 |
| Tablo 2.2. Dış kalite güvencesinin temel yaklaşımlarının karşılaştırılması | 38 |
| Tablo 2.3. Uzaktan eğitim için bir sistem modeli..... | 81 |
| Tablo 3.1. Araştırma soruları ve veri toplama araçları | 96 |
| Tablo 3.2. Katılımcıların demografik bilgileri | 101 |
| Tablo 3.3. Kuramsal düzey | 104 |
| Tablo 3.4. Nitel araştırmaların inandırıcılığı için kullanılan yöntemler | 108 |
| Tablo 4.1. Açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlarının akreditasyon deneyimleri | 113 |
| Tablo 4.2. Kurumların akreditasyon tercihlerinin sebeplerine ilişkin maddelerin frekans ve yüzde analizleri | 179 |
| Tablo 4.3. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olma sebepleri..... | 181 |
| Tablo 4.4. Kurumların akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemlere ilişkin maddelerin frekans ve yüzde analizleri | 183 |
| Tablo 4.5. Kurumların akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemlerin sebeplerine ilişkin maddelerin frekans ve yüzde analizleri..... | 186 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | <u>Sayfa</u> |
|---|---------------------|
| Şekil 2.1. Açık sistem okulu..... | 80 |
| Şekil 4.1. Tema, kategori ve alt kategoriler..... | 115 |
| Şekil 5.1. Kuramsal çerçeveye göre sonuçlar..... | 202 |

KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|---------|---|
| AAQ | : The Swiss Agency for Accreditation and Quality Assurance |
| AKTS | : Avrupa Kredi Transfer Sistemi |
| ANECA | : National Agency for Quality Assessment and Accreditation (İspanya) |
| AQAS | : Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes (Almanya) |
| AQU | : Agency for the Quality of the University System in Catalonia |
| ASY | : Avrupa Standartları ve Yönergeleri |
| AUDAK | : Açık ve Uzaktan Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği |
| CHEA | : Council for Higher Education Accreditation-Yüksek Eğitimde Akreditasyon Kurulu |
| DETC | : The Distance Education and Training Council- Uzaktan Eğitim ve Öğretim Konseyi |
| EADTU | : European Association of Distance Teaching Universities-Avrupa Uzaktan Eğitim Üniversiteleri Birliği |
| EDEN | : European Distance and E-Learning Network |
| ENQA | : European Network for Quality Assurance in Higher Education Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Ağı |
| EQAR | : The European Quality Assurance Register for Higher Education- Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı |
| ESG | : European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area |
| ESU | : The National Unions of Students in Europe- Avrupa'daki Ulusal Öğrenci Birlikleri |
| EUA | : European Universities Association- Avrupa Üniversiteler Birliği |
| EURASHE | : European Association of Institutions in Higher Education- Avrupa Yüksek Öğrenim Kurumları Birliği |
| FEDEK | : Fen, Edebiyat, Dil ve Tarih-Toğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği |
| FINEEC | : The Finnish Education Evaluation Centre |
| MÜDEK | : Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği |
| NVAO | : The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders |
| OECD | : The Organisation for Economic Co-operation and Development Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü |
| QQA | : Quality Assurance Agency for Higher Education (İngiltere) |
| QQI | : Quality and Qualifications Ireland |

- TDK : Türk Dil Kurumu
- UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-
Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
- YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Dünyamız sosyo-politik ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle giderek “küresel bir köye” (McLuhan ve Powers, 1989) dönüşmekte ve farklı sektörlerde yaşanan rekabet, eğitim-öğretim alanında özellikle de yükseköğretimi etkisi altına almıştır. Bu rekabet ortamından etkilenen yükseköğretim kurumları, kendilerine rakipler arasında bir yer edinebilmek, kurumsal çevreye meşruiyetlerini kabul ettirmek, iç ve dış paydaşların memnuniyetini arttırmak adına kalite güvence sistemlerini uygulamaktadırlar. Kalite ve kalite güvencesi kavramları son yıllarda yükseköğretim kurumlarının odak noktası haline gelen iki unsur olmuştur. Yükseköğretim kurum yöneticileri bu sistemleri kurumlarına ne şekilde adapte edip uygulayabilecekleri hakkında çalışmalar yapmaktadırlar. (Mok, 2000, s.154-155).

Eğitim ve öğretim alanındaki kalite çalışmaları dünyanın dört bir yanında yoğun bir ilgi görmektedir. Avrupa bölgesinde ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmak amacıyla başlatılan Bologna Süreci, yükseköğretimde kaliteyi sağlamak adına yapılmış çalışmaların en önemlilerinden biridir. Üye ülkelerde karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanı oluşturmak hedefiyle ortaya çıkan Bologna Süreci, ülkelerin uygulamalarına bağlı olarak, belirlenen hedeflerle, ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirilmiştir. Bologna Süreci ilk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır. İlk defa bu bildirmede Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri geliştirilmiştir (YÖK, 2010, s.3-4). Bologna Süreci ile 1999'dan bu yana, Avrupa'da yükseköğretimde kalite güvencesi alanında hızlı bir dönüşüm yaşanmıştır. Yükseköğretimin kalitesini artırmak ve kalite güvence sistemlerini kurmak, bütün üye ülkeler için olmasa da pek çoğu için ele alınması gereken yüksek öncelikli bir konu olmuştur. Avrupa Yükseköğretim Alanının gelişmesi bu süreçte kesinlikle paydaşların güvenini kazanmayı hızlandıran kalite güvencesiyle alakalıdır (Eurydice, 2012, s.60).

Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve Yönergeleri (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area-ESG), üye ajanslar ve E4 Grubu;

- Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Ağı /European Network for Quality Assurance in Higher Education- (ENQA)
- Avrupa Üniversiteler Birliği /European Universities Association- (EUA),

- Avrupa Yüksek Öğrenim Kurumları Birliği / European Association of Institutions in Higher Education- (EURASHE) ve
- Avrupa Öğrenci Birliği / The National Unions of Students in Europe- (ESU)

ile işbirliği ve istişare içinde, ENQA tarafından hazırlanmış ve 2005’de Norveç, Bergen’de kabul edilmiştir (ENQA, 2008, s.6). Avrupa Standartları ve Yönergeleri (ASY/ESG), çalışma sistemi veya uygulandığı kuruma bakılmaksızın, tüm yükseköğretim kurumları için iç ve dış kalite güvencesi sağlamaya yönelik bir model ve referans bir belgedir. *ESG 2015*’in temel amacı, tüm paydaşlar arasında öğrenme ve öğretme için ortak bir kalite güvence anlayışına katkıda bulunmaktır. ASY’nin odağı, öğrenme ortamı, araştırma ve inovasyonla ilgili bağlantılar da dahil olmak üzere öncelikli olarak yükseköğretimde öğrenme ve öğretme üzerine kalite güvencesinin sağlanmasıdır (Kwiatkowska-Sujka ve Socha, 2017, s.37).

Yükseköğretimde iç ve dış kalite güvencesi olmak üzere iki temel kalite güvence mekanizması bulunmaktadır (Lewis, 2009; Martin ve Stella, 2007; Perellon, 2007). Yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvencesi adı altında gerçekleşen ilk reformlar, eğitim ve öğretime odaklanmıştır (Cheng, 2003, s.204). Bu reformlar ile eğitimin kalitesi temel alınmış ve özellikle öğrencilerin öğrenme çıktıları açısından planlı eğitim hedeflerine ulaşmaları hedeflenmiştir. Planlanan eğitim hedeflerinde daha yüksek başarı, eğitimde daha iyi kaliteyi ifade eder. İç kalite güvencesi genellikle iç ortamın ve süreçlerin iyileştirilmesine yönelik çabaları kapsar. Bazı ülkelerde iç kalite güvencesi, dış kalite güvencesinden ortaya çıkan gereksinimlere ve çeşitli akreditasyon, denetim ve değerlendirme süreçlerine gönüllü bir cevap olmuştur. Diğer ülkelerde ise, tüm üniversiteler veya yükseköğretim kurumları için zorunlu olarak iç kalite güvencesi ulusal yükseköğretim reformunun bir parçası olarak uygulanmıştır (Martin, 2018, s.239).

İkinci temel kalite güvence sistemi ise dış kalite güvence sistemidir. Dış kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının, yükseköğretimin dış paydaşlarının artan talep ve beklentilerine cevap vermesini sağlamak içindir (Vlk, 2006, s.28). Dış kalite güvence sistemi, bir kalite güvence ajansı veya herhangi bir dış değerlendirme kuruluşu tarafından bir yükseköğretim kurumunun önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayıp sağlamadığının tespitine yönelik bir faaliyettir (Martin ve Stella, 2007, s.37). Dış kalite güvence sistemini oluşturan en az 4 unsur vardır. Bunlar sırasıyla; (1) görevleri yükseköğretimde kalite güvencesinin ilkelerini, standartlarını, politikasını ve değerlendirme uzmanlarını belirlemek ve sonuçları duyurmak olan *hükümetin eğitimden*

sorumlu birimleri, (2) kanunlara ve değerlendirme standartlarına göre yükseköğretim kurumlarını objektif, eşit ve bağımsız bir biçimde kalitesini değerlendiren *sivil toplum kuruluşları*, (3) yükseköğretim kurumlarının öğretim kalitesi ile ilgili kamuoyunu temsil eden, açıklama yapan, görüş bildiren, eleştiren ve önerilerde *bulunan gazeteler, süreli yayınlar, haber medyaları*, 4) mezunlarının kalitesi hakkında geri bildirim sağlayan ve iyileştirme için önerilerde bulunan *işverendir*. Yukarıdaki belirtilen 4 unsur arasında en önemlisi ilkidir yani devletin eğitimden sorumlu kurumlarıdır; çünkü devlet politika yapıcı, politika yürütücü ve politika değerlendircidir (Zhang, 2012, s.199). Her iki (iç ve dış) kalite güvence sistemi de yükseköğretimde kaliteyi etkin bir şekilde güvence altına almak ve sağlamak için gereklidir.

Akreditasyon, daha önce kullanılan dış kalite güvence yöntemlerinin bir dönüşümü veya tamamen yeni bir yöntem olarak, birçok yükseköğretim sistemine son zamanlarda uygulanan en yaygın dış kalite güvence sistemidir. Genel anlamda akreditasyon Latince’de güven (trust) anlamına gelen *credito* kelimesinden türetilmiştir (Alstete, 2007, s.11). Akreditasyon, bir ürün veya hizmetin ulusal veya uluslararası belirli ölçütlerde olduğunun belgelenmesi, periyodik olarak incelenerek sürekliliğinin sağlanması sürecidir. Eğitimde rekabetin, küreselleşmenin ve çeşitliliğin arttığı günümüzde yükseköğretim kurumları da kalite göstergelerine ulaştıklarını akreditasyon sertifikası olarak belgelendirmekte ve bu şekilde öğrencilerin seçimlerini etkilemeye çalışmaktadırlar (Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2001, s. 149). Başka bir deyişle, akredite olmuş bir yükseköğretim kurumuna devam eden bir öğrenciye kaliteli eğitim alacağı garanti edilmektedir (First World Summit on Accreditation, 2012, s.63).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde etkilerini hızla arttırması ve internetin gelişen teknoloji aracılığıyla sınıflara girmesi, yükseköğretim kurumlarının dijitalleşme hedeflerine ulaşma olanaklarını büyük ölçüde arttırmıştır. Öğrenciler artık sınıfın fiziksel sınırlarından muafır ve uzaktan öğrenme ortamının kaynaklarına rahatlıkla erişebilmektedirler. Uzaktan öğretim akademik zorlukların olduğu kadar önemli operasyonel zorlukları da bulunan karmaşık ve gelişmekte olan bir sistemdir. Bu nedenle uzaktan öğretim kurumlarında öğretme ve öğrenme kalitesinin güvence altına alınması ve arttırılması yükseköğretimde tartışılan en önemli konulardan biridir (Davis, 2003 s.244). Başarılı bir uzaktan öğretim sistemi, doğasıyla eşleşmesi gereken uygun bir kalite güvence sistemi gerektirir. (Rashid, 2010, s.341). Jung ve Latchem’e (2012a, s.13) göre, bazı uzmanlar, uzaktan öğretim ve yüz yüze eğitimin aynı kriterler ve yöntemlerle

değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Diğerleri ise uzaktan öğretimin amaçlarının, organizasyonunun, kayıtlarının ve süreçlerinin, geleneksel eğitimi değerlendirmede kullanılan kalite güvencesi kriterleri ve mekanizmaların uygulanamayacağı kadar farklı olduğunu kabul eder. Stella ve Gnanam (2004, s.151-158)'a göre, bazı uzmanlar uzaktan öğretimin köklü bir yükseköğretim biçimi olduğunu ve uzaktan öğretim için kalite güvence uygulamalarının esas olarak geleneksel eğitim için kullanılanlarla aynı olduğunu düşünmektedirler. Aslında uzaktan öğretim, yükseköğretim ortamına yeni koşullar ve yapılar getirmektedir. Bu özellikler geleneksel sınıf temelli eğitimden oldukça farklıdır. Uzaktan öğretimin ayırt edici özelliklerini gösteren yeni değişkenler, geleneksel kalite güvence yönteminin uzaktan öğretimdeki geçerliliği için potansiyel zorluklar doğurmaktadır. Her ne kadar kalite güvencesinin temel metodolojisinin hem geleneksel hem de uzaktan öğretim için aynı olacağı görüşüne yönelik artan bir fikir birliği olsa da, ihtiyaç duyulan değişikliklerin boyutu konusunda anlaşmazlık bulunmaktadır.

Uzaktan öğretim için kalite güvence çerçevesi, öğretim üyeleri yeterliliği ve mesleki gelişimleri, öğrenen destek hizmetleri ve öğrenme çıktılarını içeren çok çeşitli süreçlere sahiptir. Uygulama olarak kalite güvencesinin kamuda hizmet sunumunu iyileştirmesi veya sürdürmesi amaçlanmıştır (Pitsoe ve Maila, 2014, s.254). Akreditasyon uygulamaları, kurumsal seviyede veya eğitim programları seviyesinde kamu kurumları, resmî akreditasyon ajansları, özel kurumlar, mesleki dernekler tarafından gerçekleştirilmektedir. Dünyada;

- Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi-Council for Higher Education Accreditation (CHEA),
- The Distance Education and Training Council (DETC)-Uzaktan Eğitim ve Öğretim Konseyi,
- Accreditation Council for Distance Education (AACTDE)-Uzaktan Eğitim Akreditasyon Konseyi,
- The Open &Distance Learning Quality Council (ODLQC)-Açık ve Uzaktan Öğrenme Kalite Konseyi,
- Quality Assurance Agency for Higher Education(QAA)-Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı ve
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)-Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Ağı

gibi belli başlı uluslararası, bölgesel veya ulusal kuruluşlar, açık ve uzaktan öğrenmenin kurumsal kalite güvence prosedürleri, planlama, yönetim ve idare, ders tasarımı, ders geliştirme ve ders alımı, öğrenen desteği, değerlendirme ve teknoloji uygulamalarını içeren standartlar oluşturarak akreditasyon uygulamalarını gerçekleştirmektedirler. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) -Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ve The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü de, bu kuruluşlarla işbirliği yaparak açık ve uzaktan öğrenmede kaliteyi geliştirici uygulamalara destek vermektedir (Can, 2016, s.35).

Dünyada açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarına bakıldığında öne çıkan ülkelerin İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Asya ülkeleri olduğu göze çarpmaktadır. Bunun dışında, dünyada uzaktan öğretim akreditasyonu ile ilgili çalışmaların yüz yüze öğretim akreditasyonu kadar yaygın olmadığı ve akreditasyon uygulamalarının yeni yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir. Norveç, Finlandiya, Hollanda, Fransa ve Almanya gibi ülkelerde yüz yüze öğretim yapan yükseköğretim kurumlarıyla etkin olarak çalışan akreditasyon kuruluşları olduğu halde, açık ve uzaktan öğretime özgü akreditasyon kuruluşlarının çok fazla olmadığı görülmektedir.

Akreditasyon konusunda Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmalara bakıldığında genellikle sağlık sektörü üzerine olduğu görülmüştür. Yükseköğretim ile ilgili özellikle de açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında akreditasyon ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların yok denecek kadar az olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Sadece açık ve uzaktan öğretim kurumlarını akredite eden kuruluşların daha çok Amerika’da yaygın olması ve Avrupa’daki akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğretime özgü ölçütlere sahip olmaması, birçok çalışmanın Amerika üzerine yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Bu çalışma, Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinin açık ve uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren akredite olmuş yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarının karşılaştırılmalı analizini amaçlamaktadır. Bu çalışmayla, açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon deneyimlerinin mevcut durumu varsa yaşanan problemler ve bu problemlerin olası çözümlerinin ortaya çıkarılması öngörülmüştür. Dolayısıyla elde edilen verilerin Türkiye’deki açık ve uzaktan öğretim yapan kurumların akreditasyon

süreçlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, nicel veri toplama aracı olarak anket ve nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi kullanılan bir karma yöntem çalışmasıdır.

1.1. Sorun

Yapılan bu çalışmada, Bologna sürecine üye olan ülkeler arasında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında akreditasyon ölçütlerinin uygulanması ve değerlendirilmesindeki eşbiçimlilik ve farklılıklar, kurumsal çevre faktörlerine dayalı olarak karma yöntemle analiz edilmiştir. Kurumsal çevrenin yarattığı tehditler ve fırsatlar ışığında hem Avrupa hem de Türkiye'deki açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının yaşadığı sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinin açık ve uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarını araştırmak, mevcut durumu çerçevesinde ve bu kurumların akreditasyon uygulamaları arasında eşbiçimlilik ve farklılıkların üzerinde kurumsal çevrenin etkilerini analiz etmek ve akreditasyon süreci içinde varsa yaşanan problemleri öğrenmek ve karma yöntem yoluyla yetkililerden elde edilen bilgiler doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmektir. Böylelikle bu çalışma ile açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyonla ilgili problemlerinde kurumsal çevrenin rolü belirlenip, çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın veri toplama sürecinde aşağıdaki soruları cevaplamak üzere nicel ve nitel araçlar kullanılmıştır:

1. Bologna Sürecinin açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerin kurumsal çevrelerine etkileri nelerdir?
 - a) Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının hangileri, neden akredite olmaktadır?
 - b) Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarından hangileri akreditasyon sürecinde devamlılığı sağlamaktadır? Neden?
 - c) Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının tercih ettikleri akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğretim için özel bir uygulamaları bulunmakta mıdır? Neden?

- d) Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının tercihi ulusal ya da uluslararası akreditasyon kuruluşları mıdır? Neden?
2. Bologna Sürecine dâhil olan diğer Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de bulunan açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarında kurumsal çevrenin rolü nedir ve bu uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
 3. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında akreditasyon bir gereklilik midir? Yoksa bir eşbiçimlilik midir?
 4. Bologna Süreci kapsamında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde varsa yaşanan problemler nelerdir? Bu problemlerin sebepleri arasında kurumsal çevrenin etkisi/rolü nedir?
 5. Bologna Süreci kapsamında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemler nasıl çözümlenebilir? Bu problemlerin çözümünde kurumsal çevrenin etkisi/rolü nedir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın nicel aşamasında Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkelerindeki uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon yetkililerine e-anket uygulanmış ve bu veriler doğrultusunda bu kurumların akreditasyon deneyimlerinin mevcut çerçevesi çizilmiş ve akreditasyon tercihleri, akreditasyon sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların sebepleri ortaya çıkarılmıştır. Kuramsal düzey ile oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile akreditasyon yetkilileriyle çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonunda bu kurumların akreditasyon deneyimlerinin mevcut durumu daha da detaylı olarak analiz edilmiş ve anket yoluyla ortaya çıkan sorunlara çözümler üretilmiştir. Ayrıca diğer bir nitel veri toplama aracı olan doküman analizi yoluyla araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuş ve belirlenen yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçleri ile ilgili belgeler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Alanyazında akreditasyon konusunda özellikle Türkiye’de yapılan karma yöntem çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yukarıdaki bilgilere dayalı olarak, Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkelerindeki uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon deneyimlerinin karma yöntemle incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu çalışma, Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinin açık ve uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarının araştırılması açısından son derece önemlidir. Açık ve uzaktan öğretim kurumlarını akredite eden kuruluşların daha çok Amerika'da yaygın olması ve Avrupa'daki akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğretime uygun bir yapıda olmaması, birçok çalışmanın Amerika üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bu çalışmanın odağı ise Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkeleridir. Bu ülkelerdeki açık ve uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon deneyimlerinin mevcut durum tespitinin yapılması varsa yaşanan zorluk ve problemlerin ortaya çıkarılması, bu problem ve zorlukların sebeplerinin belirlenmesi ve olası çözüm yollarının sunulması bakımından da ayrıca bu çalışma önem taşımaktadır. Bundan dolayı Türkiye'deki açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlarının akreditasyon süreçlerine olumlu katkılar yapacak olması da çalışmanın katma değeridir. Bu çalışma ayrıca Bologna Sürecine dahil olan ülkelerin açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyması bakımından da önemlidir.

Kalite güvence sistemleri ve akreditasyon konuları özellikle yükseköğretimde hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yeni yeni işlenmeye başlayan konulardır. Özellikle Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar çok azdır. Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde akreditasyon konusunun genellikle sağlık sektöründe yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konuda yükseköğretim özellikle de açık ve uzaktan yükseköğretim konularında akreditasyon konusunun neredeyse yok denecek kadar az çalışılmış olması bu araştırmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın, Bologna sürecine dahil olan ülkelerdeki mevcut akreditasyon kültürünün gelişmesine ve bu sayede Türkiye'de Bologna Süreci'nde hedeflenenlerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Ayrıca bu çalışma ile birlikte açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyonla ilgili problemlerinin belirlenip, Türkiye için çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın ortaya çıkaracağı bulgular ışığında, Türkiye'de hem eskiden kurulmuş olan hem de yeni kurulacak olan açık ve uzaktan öğretim kurum/kuruluşlarının sistemlerinin geliştirilmesine katkı sağlanması ve dolayısıyla ülkenin eğitimine ve bilimsel birikimine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışma sayesinde hem Türkiye’de hem de Avrupa’da uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu konusunda çalışanlara yol göstermesi ve bu sayede sadece Türkiye’de değil dünyada uzaktan öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmaya Bologna sürecine dahil olan bütün Avrupa ülkeleri dahil edilmek istenmiştir. Fakat yapılan web sitesi taraması sonucunda hepsinde açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumları bulunmadığı için sadece 19 Avrupa ülkesi ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu 19 ülkedeki akredite olmuş 51 üniversiteye web taraması sonucu iletişim adresleri bulunarak iletişime geçilmeye çalışılmış fakat bu üniversitelere ulaşmak da zorluklar yaşanmıştır. Sonuç olarak 13 kurum ve 17 katılımcıyla anket yapılmış ve 11 kurum ve 13 katılımcıyla da görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

1.5. Operasyonel Tanımlar

- Kalite güvencesi: Yükseköğretim kurumlarının tüm faaliyetlerinin belirli ölçütler doğrultusunda yürütülmesini sağlayan iç ve dış kalite güvencesi uygulamalarının tümüdür.
- Akreditasyon: Yükseköğretim kurumlarının önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayıp karşılamadığını ölçen dış kalite güvence sürecidir.
- Kalite güvence ajansı/akreditasyon ajansı/dış değerlendirme kuruluşu/akreditasyon kuruluşu: Dış kalite süreçlerinin değerlendirilmesinin önemli aktörleri olan dış değerlendirme kuruluşları, kalite terminolojisinde kalite güvence ajansı, akreditasyon ajansı, dış değerlendirme kuruluşu ve akreditasyon kuruluşu olmak üzere farklı şekillerde geçmektedir. Ülkemizde bu kuruluşlar akreditasyon dernekleri olarak adlandırılmaktadır.

2. ALANYAZIN

2.1. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi

Kalite kavramı insanların ve sistemlerin “hata yapması “ve” mükemmele ulaşma isteği” gerçeğinden ortaya çıkmıştır (EOQC-Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu). Latince “nasıl oluştuğu” anlamına gelen “Qualis” kelimesinden türemiş ve “Qualitas” kelimesiyle ifade edilmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe sözlüğünde ise, bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumu olarak tanımlanmıştır (http-1). Kalite kavramı günlük dilde halk arasında güzel, iyi, hoş, büyük, pahalı, başarılı gibi karşılıkları bulunan ve genelde işi en doğru biçiminde yapmak olarak algılanan bir kavramdır. Kalite jargonunda üretim süreçlerinde müşterinin ihtiyaç ve beklentileri en belirleyici faktörlerin başında gelmektedir. Kalite, bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir. Bu noktada kalite, amaçlara uygunluk olarak da tanımlanabilir. Garvin; kalitenin sekiz boyutundan söz etmektedir. Garvin’e göre kalite bu sekiz boyutun birleşimidir. Bu sekiz boyut aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Garvin,1998, s.49):

- a) *Performans*: Bir üründe bulunması gereken temel özellikler ile bir ürünün üretim amacını imalat projesi sonunda ya da ilk kullanılmaya başlandığı zaman gerçekleştirip gerçekleştirmediği konusu, kalitenin performans boyutunu oluşturmaktadır.
- b) *Uygunluk*: Belgeler, standartlar ve şartnamelere uygunluktur.
- c) *Güvenilirlik*: Ürünün önceden belirlenmiş olan kullanım ömrü süresince performans özelliklerinin devamlılığı, yani ürünün belirlenen bu süre içerisinde arıza yapmadan çalışmasıdır.
- d) *Dayanıklılık*: Ürünün kullanılabilirliğinin uzun süreli olmasıdır veya ürünün alışık olmadığı şartlarda kendinden yerine getirmesi beklenen işlevi ne ölçüde gerçekleştirdiğidir.
- e) *Hizmet Görürlük*: Ürün hakkında gelebilecek muhtemel şikâyetlerin ve bu şikâyetlere sebep sorunların kolay çözülebilir olmasıdır.
- f) *Eстетik*: Bu boyut, ürünün duylara seslenebilme yeteneğidir.
- g) *İtibar*: Ürünün veya diğer üretim kalemlerinin geçmiş dönemdeki göstermiş oldukları performanslardır.
- h) *Diğer Unsurlar*: Ürünün cazibesini oluşturan ikincil karakteristik özelliklerdir.

Küresel rekabet ortamında sektörlerin ürünleri ve sağladıkları servis hizmetlerini mükemmel ulaştırma istekleri giderek artmış ve bu eğilimden eğitim sektörü de oldukça yoğun bir şekilde etkilenmiştir. Tüm dünyada sayıları giderek artan devlet ve vakıf üniversitelerinin bir kalite yönetim sürecine dahil olması kaçınılmaz hale gelmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren yükseköğretimde kaliteye dikkat çeken faktörler arasında en başta kamu harcamalarının artmasıyla ilgili genel toplumsal kaygı gelmektedir. Birçok ülkede kamu harcamalarının en üst seviyelere çıkması ve bütçe kesintilerinin oluşması, kamu kurumları tarafından teşvik edilen faaliyetlerin ve hizmetlerin, göreceli kalitesi hakkında soruların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Kaliteye olan dikkatin artmasını açıklayabilen ikinci bir faktör ise Batı Avrupa yüksek öğretim sistemlerinin giderek büyümesi ve kapasitelerinin artmasıdır. Öğrenci sayılarının artışı ve özellikle sosyal bilim alanındaki çalışma alanlarının sayısındaki artış ve hatta yeni kurumların açılması yükseköğretime yönelik kamu harcamalarını dikkatlerin odağı haline getirmiştir. Üçüncü bir etken ise, sosyolojik olarak toplumların her alanda artan şeffaflık isteğidir. Yalnızca ulusal ve uluslararası gelişmiş iletişim olanakları değil, aynı zamanda toplumun çeşitli kesimlerindeki hesap verebilirlik olgusu, yükseköğretim kurumlarının artık akademik oligarşinin toplumun geri kalanından saklanabileceği gizli bir bahçe olamayacağı anlamına gelmektedir. Yükseköğretim kurumları artık topluma ne yaptıklarını ve ne kadar iyi yaptıklarını açıklamak durumundadır. Önemli sayılabilecek son bir faktör ise Avrupa'daki öğrenci, öğretmen ve araştırmacıların uluslararası hareketliliğinin artması ve genel anlamda Avrupa işgücü piyasasının uluslararasılaşmasıdır. Bütün bu gelişmeler Avrupa'daki yükseköğretim sistemlerindeki yeterliliklerin, ölçütlerin ve kredilerin denkliğini anlama ve böylece kalite değerlendirme sistemlerine daha fazla dikkat edilmesi ihtiyacının artmasına sebep olmuştur (Van ve Westerheijen, 1993, s.6).

Yükseköğretimde kalite problemleri her zaman olmuştur fakat önceleri bu problemler akademik kadronun da tecrübeleriyle kurum içi halledilmeye çalışılmıştır. Fakat bu sorunların ve çözümlerinin küresel boyutta tartışılmaya başlandığı eğitim sektöründe, yükseköğretimdeki kalite güvence süreçleri Avrupa, İngiltere, Avustralya, Kanada ve ABD'de giderek önem kazanmış olup bu etki yaygınlaşmaktadır. Küresel bilgi ekonomisinde rekabet avantajının sürdürülebilmesi için iyi eğitilmiş bir işgücünün ve üretkenliğin arttırılmasının gerekli olduğunu savunan devlet kurumları ve sanayi, kalite süreçlerinin gelişmesinde rol oynayan önemli aktörlerdir. Devlet kurumları ve sanayi ayrıca iyi eğitilmiş bir işgücünün yükseköğretim için kamu finansmanının artmasına neden

olacağına ve lise eğitimini daha erişilebilir hale getirme çabasını arttıracığına da inanmaktadır. Bu da, eğitim sağlayıcıları açısından daha fazla hesap verebilirlik çağrılarının oluşmasını ve çıktılarının kalite güvence süreçleri ile ölçülmesini sağlamıştır (Koslowski, 2006). 1980'lerden bu yana, başlangıçta yükseköğretim kurumlarının iç çalışmalarına dahil olduğu düşünülen kalite sorunu, kurumsal sınırların ötesine geçerek birden fazla paydaşı içeren sosyal ve politik bir sorun haline gelmiştir. Yükseköğretimdeki çeşitli paydaşların kaliteye ilişkin endişelerine cevap vermek için, dünyanın dört bir yanındaki ülkeler, yükseköğretimin kalitesini artırmak amacıyla kalite güvence sistemlerini geliştirmiştir (Yingqiang ve Yongjian, 2016). Avrupa'da da Bologna sürecinden günümüze kadar olan süreçte uluslararası faaliyet gösteren kalite kuruluşları kurulmuştur (Işık ve Beykoz, 2018, s.14).

Modern toplumda, yükseköğretimde kalite güvencesi anlayışı ve mekanizmalarının ortaya çıkışı, üniversite özerkliğinin artık geleneksel anlamda var olmadığını ve devletlerin ve toplumun bir anlamda yükseköğretim kurumlarına güvenmediğini göstermiştir. Fon kaynaklarını ve seçimlerini kontrol ederek, yükseköğretim kurumları, kaynak kullanımının etkinliği hakkında dış dünyaya rapor vermeye, açıklamaya, kanıtlamaya ve yanıt vermeye zorlanmıştır (Trow, 1996, s.3). Bu güven kaybı ve dış paydaşların artan talepleri, yükseköğretim için yeni bir hesap verebilirlik çağını işaret ediyordu. Piyasa rekabeti, verimlilik, etkililik ve katma değer gibi yeni yönetsel kavramlar geleneksel yükseköğretim sistemini sürekli etkilemektedir. Kalite güvencesi yaklaşımları daha da geliştikçe, bu tür kavramlar kalite güvence sisteminin tüm seviyelerine nüfuz etmiş ve yükseköğretimde kalite güvencesi için yol gösterici ideolojiler olmuşlardır. Bu ideoloji tipik olarak hesap verebilirlik, denetim, kontrol, performans ve harcama getirisini yansıtmaktadır. Bütün bu gelişmelerden sonra artık kalitenin nasıl tanımlanacağı ve değerlendirileceği sorusu sadece yükseköğretim kurumlarının iç meselesi değildir ve devletler, toplum ve şirketler dahil olmak üzere çok sayıda paydaş yükseköğretimin kalitesiyle ilgili görüş ve taleplerini ifade etme hakkına sahiptir (Yingqiang ve Yongjian, 2016, s.8). Birçok ülkede geleneksel üniversiteler dışında yeni aktörler (kâr amaçlı kurumlar, üniversite-dışı yükseköğretim kurumları, uzaktan öğretim sağlayan kuruluşlar, şube kampüsler, vs.) ortaya çıkmıştır. Yükseköğretimde gerek öğrenci gerekse öğretim elemanı uluslararası hareketliliği artmıştır. "OECD ve UNESCO verilerine göre, dünya genelinde yurtdışında eğitim gören yükseköğretim öğrenci sayısı 1975'te 0,8 milyon iken, 2008'de dört katından fazla

artarak 3,3 milyona ulaşmıştır. Bu artış, küreselleşmenin ivme kazandığı son yıllarda kendini daha da hissettirmektedir (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013, s.99). Buna bağlı olarak diğer ülkelerde alınan derece ve diplomaların tanınması önem kazanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının sunduğu, mesleki eğitim, lisans ve lisansüstü derece ve diplomalarının ulusal sistem içinde hangi derecelere ve seviyelere tekabül ettiği, denklik verilip verilmeyeceği tartışma konusu olmuştur. Bütün bu değişikliklere paralel olarak, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yükseköğretimde kalitenin güvence altına alınması önem kazanmıştır.

Yükseköğretimde kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak değerlendirilmesi ve kalitelerinin geliştirilmesidir (Günay, 2012, s.14). Kalite güvencesi, üniversite özerkliğinin korunması, milli kültür ve yükseköğretim sisteminin yapısı ile üniversitenin yerel şartlara uygun hareket etmesi gerektiği gibi hususlarla yakından ilgilidir. Ayrıca, kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme vb. diğer etkinliklerinde kullandıkları bütün süreçlerle ilgilenir (ENQA, 2008). Yükseköğretim gibi her türlü girdi ve çıktının insan ile ilgili olduğu bir alanda tek bir kalite tanımında uzlaşmak oldukça zordur. 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”

olarak tanımlanmıştır (Vlăsceanu vd., 2004, s.46). Ülkemizde Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporunda yükseköğretimde kalite güvencesini, “Bir yükseköğretim kurumunun ve/veya eğitim program/programlarının Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Ülke ve Standartları kapsamında tanımlanmış iç ve dış kalite standartları ile uyumlu performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemler” olarak tanımlamıştır (YÖK, 2009, s.9). Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan Dünya Yükseköğretim Bildirgesi’nin 11. Maddesine göre, yükseköğretimde kalite, kurumun tüm

işlevlerini ve faaliyetlerini yerine getirmesi gereken çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram; öğretim ve akademik programlar, araştırma ve burs, personel, öğrenciler, binalar, fakülteler, ekipman, topluma ve akademik çevreye hizmet eder (UNESCO,1998). Alanyazında diğer bir dikkat çeken yükseköğretimde kalite tanımı ve sınıflandırmasını ise Harvey ve Knight (1996, s.13) yapmıştır:

İstisnai nitelik olarak kalite: Geleneksel kalite kavramı ile ilişkilidir. Girdi/çıkıtı oranı, mükemmellik merkezi, minimum standartların sağlanması, sıralama ve akreditasyonla ilgilidir. *Mükemmellik olarak kalite:* Sıfır hata, şartnameye uygunluk ve kalite kültürüne dayanır. Kurumdaki herkes bu sürece dahildir.

Amaca uygunluk olarak kalite: Bir ürünün veya hizmetin kalitesinin amacına ne kadar uygun olduğuyla ilgilenir. Müşteri gereksinimlerine ulaşıldığı ölçüde kalitenin belirlenmesidir. Kurum müşterilerinin beklentileri doğrultusunda kalite güvencesi misyonu yerine getirilmelidir.

Ekonomik değer olarak kalite: Yatırımın getirisi, elde edilen kazanç ve hesap verebilirlik ile ilgilidir. Yatırım ya da harcamanın geri dönüşümü üzerinden kaliteyi ölçer. Performans göstergelerini, etkinlik ve verimlilik, sıralamaları ve hesap verebilirliği de içerir.

Dönüşüm olarak kalite: Kaliteyi dönüşüm süreci olarak görür. Bu süreç katılımcıları güçlendirir, geliştirir ve katılımcılara artı bir değer katar.

21. yüzyılda öğrenci sayılarının artması, eğitimin küreselleşmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve değişen öğrenen ihtiyaçları ve istekleri, eğitim sistemindeki kalite güvencesi uygulamalarında değişikliklere sebep olmuştur. Kalite güvencesi için eski ve yeni paradigmaların karşılaştırılması Tablo 1.1'de verilmiştir:

Tablo 2.1. Kalite güvencesi için eski ve yeni paradigmanın karşılaştırılması (Pond, 2002, s.4)

| Eski Paradigma | Yeni Paradigma |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Öğretici/Kurum odaklı• Merkezleştirilmiş• Baskın (Üstün)• Herkese uyan• Kapalı• Bize karşı onlar• Niceliksel sorgulayan• Kuralcı• Zaman sabit, öğrenme değişken• Öğreticiye itaat• Birleştirilmiş deneyim• Bölgesel /Ulusal• Statik• Tek hizmet modeli• Süreç• Altyapı | <ul style="list-style-type: none">• Öğrenci odaklı• Yerel• Uyumlu• Kişiyeye özel• Açık• İşbirliğine dayalı• Niteliği sorgulayan• Esnek• Öğrenme sabit, zaman değişken• Öğretici yeteneği• Bütünleştirilmiş deneyim• Uluslararası/Küresel• Dinamik• Dağıtılmış hizmet modeli• Çıktılar• Hizmetler |

Öğreten merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime doğru bir geçişin gözlendiği yükseköğretim kurumlarında, öğrenme kazanımları önem kazanmaya başlamıştır. Öğrenme kazanımları, öğretim temelli bir anlayıştan, öğrencilerin öğrenmesi temelinde bir anlayışa dönüşümü vurgulamaktadır. Artık öğrenci merkezli, öğrencinin aktif, araştırmacı, sorgulayıcı, kritik düşünen, otonom bireyler olduğu eğitim ortamları; klasik, öğreten merkezli, öğrencinin ezberci, itaatkar olduğu eğitim ortamlarının yerini almıştır. Bir başka deyişle, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenci merkezli yaklaşıma dönüşüm söz konusudur. Bu anlamda öğrenme kazanımları, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme ilişkisine ve öğrenmenin programlanması, sürdürülmesi ve ölçülmesi bağlantısına odaklanmayı gerekli kılmaktadır (YÖK, 2010, s.29). Öğrenme çıktılarına dayalı bir eğitim, öğretmenler, program geliştirenler ve yönetenler için aşağıda belirtilen avantajları içermektedir (Harden, 1999, s.9-10):

- Hesap verebilirliği ve kalite güvencesini sağlamak için bir mekanizma sağlar;
- Yeni ve mevcut programların onaylanmasını ve akreditasyonunu sağlamaya yardımcı olur;
- Öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmak için stratejik bir yol sağlar;
- Öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlar;
- Öğrencilerin, programları boyunca edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlerini ifade etmeleri için bir araç sağlar;
- Lisans, lisans üstü ve hayat boyu eğitim arasındaki sürekliliği teşvik eder.

Yükseköğretimde kaliteli eğitim-öğretim ve araştırma ancak öğrenim çıktılarının kalite güvencesi altına alınması ile sağlanabilir. Öğrenim çıktılarına dayalı kalite güvencesinin sağlanması için, kararlı, saygın ve sürekli bir öz değerlendirme ve dış değerlendirmeye dayalı akademik değerlendirme ve kalite geliştirme süreci izlenmelidir (Oktik, 2007, s.3-8). Yükseköğretimdeki kalite güvencesi, son yıllarda öğrenme çıktıları değerlendirmelerini de içererek öğrenci merkezli bir eğitim felsefesini yansıtmaya başlamıştır. Halen, öğrenme çıktıları, yükseköğretimde akreditasyon alan kurumların kalitesini değerlendirmenin temeli ve odağı durumundadır (Brittingham, 2009, s.25).

2.1.1. Toplam kalite yönetimi (TKY)

Son yıllarda kalite ve kalite güvencesi kavramları yükseköğretim için son derece önemli iki kavram haline gelmiştir ve yüksek öğretimin kurumları ve yöneticileri kaliteyle yakından ilgilenmekte, bununla birlikte kalite güvence sistemlerini kurumlarına ne şekilde adapte edilebileceklerini araştırmaktadırlar (Mok, 2000, s.154-155). Eğitimi bir bütün organizasyonel süreç olarak ele alıp ona dahil olan tüm paydaşları içeren ve bütün sürecin her aşamasını iyileştirmeye odaklanan bir toplam kalite anlayışını benimsemeye başlamışlardır. TKY, aslında sadece bir yönetim anlayışı ya da uygulaması değildir. Günümüzde neredeyse tüm sektörlerde ciddi biçimde uygulanan toplam kalite yönetimi, ürün ve hizmetin kalitesini geliştirmenin yanı sıra çalışanların ve müşterilerin memnuniyetlerinin artırılması, kararlara ve sorunların çözümüne herkesin katılımının sağlanması, etkili ekip çalışmalarlarıyla problemlerin belirlenmesi ve çözülmesi, sürecin her aşamasının kontrol edilmesi ve kalitenin tüm topluma yaygınlaştırılması gibi süreçlerden oluşmaktadır (Özdemir, 2005, s.3).

TKY, organizasyonun tüm fonksiyon ve süreçlerinin entegrasyonunu sağlamak için kalite prensiplerinin uygulanmasıdır. Kısaca TKY, sadece kaliteyi ve verimliliği öngören bir sistem değildir. Toplam kalite yönetiminin kaynak kullanımını optimize ederek israfı azaltmak, mamul ve hizmet kalitesini arttırmak, verimliliği arttırmak, süreçte sürekli iyileştirmeyi sağlamak, müşteri memnuniyetini arttırmak gibi çok sayıda yararı bulunmaktadır. (Chang, 1993, s.28). Sonuç olarak, eğitimde toplam kalite yönetimi aslında iç ve dış tüm paydaşların yani öğrencilerin, öğretmenlerin, okul çalışanlarının (akademik ve idari personelin), velilerin, toplumun ve toplumsal kuruluşların (STK'lar) gereksinimlerini ve beklentilerini karşılama anlamına gelir. İç paydaşların okulda yapılan eğitimden ve yapılan faaliyetlerden gurur duyması, dış paydaşların ise öğrencilerin ve

mezunların istenen niteliklerde davranışlar kazanması yönünden hoşnut olması demektir (Kwan, 1996, s.26).

Uygulandığı sisteme belirtilen yararları sağlayan TKY, ilk olarak üretim sektöründe uygulanmış olup, hizmet, sağlık ve eğitim sektöründe de önem kazanmıştır. 2000’li yılların rekabetçi dünyasında, ancak yüksek kalitede ürün ve hizmet üreten örgütlerin/ organizasyonların başarılı olmalarını ve gelişmelerini kaynaklarını israf etmeden gerçekleştirmesini sağlayabilecek bir eğitim anlayışı, sürekli değişimin dinamik bir yapı taşı olarak kalite kavramını da beraberinde getirmektedir (Numanoğlu, 2000, s.115). Toplam kalite yönetimi insan odaklı bir süreçtir. Öncelikle insanların tutumlarındaki değişiklikleri içerir. Ek olarak, süreç oryantasyonu ve sürecin sürekli iyileştirilmesi ile ilgilidir. Üretim süreçlerini kullanmada yer alan kişilerin güçlenmesi ve özerkliği için çaba göstermektedir. İnsanlardan sürekli olarak değişen çevreye uyum sağlamak için yeni yollar aramasını ister. Kurum için olduğu kadar paydaşlara da en iyisini ortaya koyma çabasıyla sürekli bir gelişim planıdır.

TKY beş bileşene sahiptir: müşteri, sürekli gelişim, eğitim ve gelişim, takım çalışması ve ölçüm.

- *Müşteri:* Ürün, süreç veya hizmeti alan veya etkilenen herhangi bir kişi olabilir ve bu nedenle müşteri harici veya dahili olabilir.
- *Sürekli iyileştirme:* İnovasyon ve mükemmelliğin ortaya çıkması için sürekli iyileştirme çok önemlidir. İyileştirme “sıfır hata”ya yönelik olmalıdır.
- *Eğitim ve gelişim:* TKY’yi başarıyla uygulamak için personelin açık fikirli olması ve sürekli güncellenmesi ve eğitilmesi gerekir. Odak noktası, çalışan bağlılığını pekiştirmek ve verimlilik kazanımlarına yol açan moral üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmalıdır.
- *Takım çalışması:* Ekip çalışması ve tüm paydaşların katılımı başarının anahtarıdır.
- *Ölçüm:* TKY uygulamasının başarısı, ilerlemeyi izleme ve hedefleri gözden geçirme becerisidir (Mishra, 2007, s.51).

Görüldüğü üzere toplam kalite yönetimi anlayışı, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence konusundaki yaklaşımları; paydaş katılımı, sürekli iyileştirme, izleme ve ölçme gibi temel ilkeleriyle etkilemiştir.

2.1.2. Yükseköğretimde iç kalite güvencesi

Kalite güvencesi, yükseköğretimde kaliteyi garanti altına almak ve sağlamak için kullanılan müzakere edilmiş yerleşik mekanizmalar anlamına gelir. Bu mekanizmalar genellikle yükseköğretimde kalitenin anlamını garanti altına almak ve sağlamak için kullanılan dış ve iç protokoller veya ilkeler kümesidir (Mishra, 2007, s.88). Dış ve iç mekanizmalar gereklidir, çünkü hem dış hem de iç çıkarlar yükseköğretimde kalitenin yürürlüğe girmesinde göz önünde bulundurulmalıdır. Bu, kendi değerlerine odaklanan dış ve iç mekanizmaların ve protokollerin uyumlaştırılmasını gerektirir. Bu nedenle ilgili alanyazın ve uygulamalar yükseköğretimde iç ve dış kalite güvencesi olmak üzere iki temel kalite güvencesi biçimi göstermektedir (Lewis, 2009; Martin ve Stella, 2007; Perellon, 2007). Her iki kalite güvence mekanizmasının da yükseköğretimde kaliteyi etkin bir şekilde güvence altına almak ve sağlamak için gerekli olduğu düşünülmektedir. Dış kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının, yükseköğretimin dış paydaşlarının artan talep ve beklentilerine cevap vermesini sağlamak içindir (Vlk, 2006, s.28). Yükseköğretim kurumlarının çalışması gereken çerçeveleri belirleyerek yükseköğretim standartlarını garanti altına almaları anlamına gelir (Sanyal ve Martin, 2007). Fakat formal anlamda bir iç kalite sistemi olmadan tek başına dış kalite güvencesinin beklenen başarıyı getirmediği yapılan araştırmalarda görülmüştür. Örneğin Cheng (2009) tarafından İngiltere’de gerçekleştirilen bir araştırmada, akademik personelin, dış kalite güvencesinin öğretimin kalitesi üzerinde çok da fazla bir etki yaratmadığı fikrine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ansah (2010) ise, Gana’daki dış kalite güvence kuruluşunun yalnızca kaliteli öğretme ve öğrenmedeki sürekli iyileştirmeyi teşvik etmeyen temel girdileri kontrol ettiği iddiasını ortaya koymaktadır. Aslında, iç kalite ve dış kalite birbirlerini destekleyen ve bir arada olmak zorunda olan organizasyonlardır. Resmi bir dış kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarına iç kalite güvencesine sahip olma konusunda baskı yapar çünkü güçlü bir iç kalite güvencesi olmayan bir dış kalite güvencesinin, eğitimin kalitesinde gerçek bir ilerlemeye yol açmayacağı açıktır. Santiago vd., (2008, s.91)’nin de belirttiği üzere bu durum, yükseköğretim kurumlarında kalitenin etkili bir şekilde yürürlüğe girmesi için yükseköğretim kurumlarında resmi bir iç kalite güvence yapısının gerekli olduğu iddiasını güçlendirmektedir. Dolayısıyla, resmi bir iç kalite güvencesi, çoğu yükseköğretim sistemi için daha yüksek bir eğitim politikası alanı haline gelmiştir.

Küresel rekabet ortamından etkilenen yükseköğretim kurumları, dış paydaşlar arasında meşruiyetlerini arttırmak adına kalite güvencesi sistemlerine dahil olmuşlardır. Son yirmi yılda, farklı itici güçler, iç kalite güvencesini yüksek öğretimde küresel bir reform eğilimi haline getirmiştir. Bazı ülkelerde iç kalite güvencesi, dış kalite güvencesinden ortaya çıkan gereksinimlere ve çeşitli akreditasyon, denetim ve değerlendirme süreçlerine gönüllü bir cevap olmuştur. Diğer ülkelerde ise, tüm üniversiteler veya yükseköğretim kurumları için iç güvence kalitesini zorunlu kılan ulusal yükseköğretim reformunun bir parçası olarak uygulanmıştır. Bu çalışmanın temel konusu olan Avrupa'da Bologna Sürecinin önemli bir kazanımı olarak, 2005'teki reform gündemine kalite güvencesini resmen entegre etmiştir. Tüm Bologna ülkeleri hem iç hem de dış kalite güvencesini yükseköğretim alanlarına tanıtmayı kabul etmiştir. Öte yandan, gelişmekte olan ülkelerde iç kalite güvencesi, çok taraflı veya iki taraflı kuruluşlar tarafından sağlanan ve ayrıca üniversiteler arası işbirliğinin sağladığı harici finanse edilen reform projelerinin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır (Martin, 2018, s.239). Her ne kadar iç kalite güvencesi, farklı ve dengesiz küresel gelişimin bir sonucu olarak, hem teori hem de işleyiş açısından büyük farklılıklar gösterse de, iç kalite güvencesi adı altında Cheng (2003, s.204)'in de belirttiği üzere yükseköğretim kurumlarında ilk gerçekleşen reformlar "öğrenme ve öğretime" odaklanmıştır. Bu reformlar eğitim kalitesini temel olarak almış ve özellikle öğrencilerin eğitim çıktıları açısından planlı eğitim hedeflerine ulaşmaları hedeflenmiştir. Planlanan eğitim hedeflerinde/program amaçlarında daha yüksek başarı, eğitimde daha iyi kaliteyi ifade eder. *"Ayrıca, kalite güvencesi genellikle iç ortamın ve süreçlerin iyileştirilmesine yönelik çabaları ifade eder; öyle ki, öğrenme ve öğretimin etkinliği, ancak planlanan hedeflere ulaşmak için sağlanabilir. Bu, iç kalite güvencesidir"*. Dolayısıyla iç kalite güvencesi yükseköğretim kurumlarının eğitim hizmetlerinin kalitesini izlemek ve iyileştirmek için kullandıkları politika ve uygulamaların bütünüdür (Dill, 2007, s.1). Yükseköğretim faaliyetlerinde kalite güvencesi, kurumun faaliyetlerinin kalitesi hakkında bilgi sağlayan ve bu faaliyetlerin nasıl geliştirileceğine ilişkin rehberlik ve tavsiyeler sunan bir iç kalite güvence sisteminin başarılı bir şekilde uygulanmasına dayanmalıdır (Kwiatkowska-Sujka ve Socha, 2017, s.37).

Bir iç kalite güvence sisteminin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için bu kalite güvence sisteminin az 5 yönü bulunmalıdır: (1) gelişim, planlama, eğitim-öğretim, yönetim ve diğer amaçlardan sorumlu olan yükseköğretim kurumu liderleri; (2) temel

öğretim birimleri ve kalite kontrol ve değerlendirme öğretme ve öğrenmeden sorumlu akademik birimleri olan fakülte ve bölümler; (3) öğretim kalitesini garanti eden öğretim ve araştırma yeteneklerini geliştirmeye devam eden tüm akademik personel; (4) öğrenme kalitesini garanti etmek ve öğretim kalitesinin çoklu boyutlarını değerlendiren öğrenciler; ve (5) görevi “eğitimde girdi - süreç - çıktı” sürecinin kalitesini değerlendirmek, teşhis etmek ve denetlemek olan öğretim birimleri, paydaşları içeren iç ve dış kalite güvencesinin düzenli teşkilatları ve öğretim birimleri (Zhang, 2012, s.197). İç kalite güvencesi bütün bu 5 açıdan da başarılı ve verimli olduğunda ve hepsi bir arada uyumlu ve koordineli bir organizasyon içinde çalıştığında, yükseköğretim kurumu tam olarak daha önceden belirlenmiş olan hedeflerine varmış demektir.

Yükseköğretimde iç kalite güvencesinin temelleri Cheng ve Tam (1997, s.24) ‘da belirtilen yedi kalite modeli incelenerek bir temele oturtulabilir. Bunlar, hedef ve özellik modeli, kaynak-girdi modeli, süreç modeli, tatmin modeli, meşruiyet modeli, problem yokluğu modeli, organizasyonel öğrenme modelidir. Bu modeller arasında, hedef ve özellik modeli, süreç modeli ve problem yokluğu modeli; iç hedef başarısı, süreç iyileştirme ve iç sorunlardan kaçınmaya odaklanan iç kalite güvencesi ile ilgilidir. Bu modeller eğitimde iç kaliteyi yönetmek ve sağlamak için kullanılabilir.

Hedef ve özellik modeli

Bu model eğitim kurumlarının uyması gereken göstergelerin ve standartların açık, kalıcı, normatif ve kabul gören hedefler ve özellikleri olduğunu varsayar. Bu model tarafından tanımlanan eğitim kalitesi, belirtilen hedeflere ulaşmak veya kurum planında veya program planlarında listelenen özelliklere uygunluktur Burada bahsedilen kalite iç kalitedir. Öğrencilerin akademik başarıları, devam oranları, okuldan ayrılma oranları ve kişisel gelişimleri, üniversitelere veya yüksek lisans okullarına kayıtlı olan mezun sayısı ve personelin mesleki nitelikleri gibi örnekler hedef ve özellik modeline göre verilebilecek olan tipik iç kalite örnekleridir.

Süreç modeli

Bu model, kurumdaki süreçlerin niteliğinin ve kalitesinin, genellikle çıktı kalitesini ve planlanan hedeflere ulaşma derecesini belirlediğini varsayar. Bu model tarafından tanımlanan eğitim kalitesi, iç süreçlerin düzgünlüğü ve aksaksız işlemesi ile öğrenme süreçlerinin verimliliğidir. Bir eğitim kurumundaki süreç genellikle yönetim süreci,

öğretim süreci ve öğrenme sürecini içerir. Liderlik, karar verme, kalite göstergelerinin öğretilmesi, öğretim etkinliği, öğretim yöntemleri, öğrenme kalite göstergeleri, öğrenme tutumlar ve devam oranı bu süreç modeline verilebilecek iç kalite örnekleridir.

Problem yokluğu modeli

Bu modelin önerdiğine göre, eğer bir eğitim kurumunda problem, sorun, kusur, eksiklik, zayıflık ve zorluklar yoksa bu kurum yüksek kalitede bir eğitim kurumudur. Eğitimde kalite bütün bunların eksikliği olarak tanımlanabilir. Kalite güvencesi aslında problemler ortaya çıkmadan önlemlerin alınabilmesi için eğitim kurumunun sürekli olarak gözlemlenmesi ve raporlanmasıdır. Bu model özellikle eğitim kalitesi ölçütleri net olmadığına ancak içsel gelişim stratejilerine ihtiyaç duyulduğunda kullanışlıdır. Özellikle çoğu yeni kurulan kurum için problemlerin oluşmaması çok yüksek bir kaliteye sahip olmaktan daha önceliklidir (Cheng, 2003, s.204-205).

2.1.3. Yükseköğretimde dış kalite güvencesi

Dış kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun önceden belirlenmiş standartlara uyup uymadığını belirlemek için, bir kalite güvence kuruluşu veya kurumun faaliyetlerini değerlendiren kurum dışı herhangi bir dış kuruluşun eylemlerini ifade eder (Martin ve Stella, 2007, s.37). Dış kalite güvencesi en az 4 unsurdan oluşur: (1) görevleri yükseköğretimde kalite güvencesinin ilkelerini, standartlarını ve politikaları belirlemek, değerlendirme uzmanlarını seçmek, eğitim vermek ve değerlendirme sonuçlarını duyurmak olan hükümetin ilgili organları; (2) kanun talimatlarına ve değerlendirme ölçütlerine göre yükseköğretim kurumlarının kişisel olmayan ve bağımsız kalite değerlendirmesi yapan sivil toplum kuruluşları; (3) yükseköğretim kurumlarının öğretim kalitesi ile ilgili kamuoyunu ifade eden, açıklayan, görüş bildiren, eleştiren ve önerilerde bulunan gazeteler, süreli yayınlar, haber medyası, sosyal sıralama ve diğer derecelendirme sistemleri; (4) istihdam ettikleri mezunların kalitesi hakkında geri bildirim sağlayan ve iyileştirme için önerilerde bulunan işverenler. Yukarıdaki belirtilen 4 unsur arasında en önemlisi devletin ilgili kurumlarıdır; çünkü devlet politika yapıcı, politika yürütücü ve politika değerlendircidir (Zhang, 2012, s.199).

Dış kalite güvencesi öncelikle uyum ve hesap verebilirliğe odaklanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine rehberlik eden tescilli dış kuruluşlar tarafından belirlenen standartları gerektirir. Bu daha çok akreditasyon ve meslektaş

değerlendirmesi süreci ile sağlanır. Dış kalite güvencesi genellikle ulusal düzeyde çalışan ve kurumların ayrı ayrı kendine has belirli kalite gereksinimlerini dikkate almadan, yasal yetkileri dahilinde ilgili tüm kurumlara uygulanan sabit ve evrensel bir düzenlemeye sahiptir (Paintsil, 2016, s. 20). Van Vught ve Westerheijen (1993)'in yükseköğretimde kalite güvence üzerine ulusal kuruluş; öz değerlendirme; meslektaş değerlendirmesi ve raporlama olmak üzere dört bileşenli bir modeli bulunmaktadır. Frazer (1997) bu modele dayalı olarak yaptığı araştırmasında 38 Avrupa ülkesinden kurumlara bir anket göndermiş ve içlerinde Türkiye'nin de bulunduğu 24 ülkeden faydalı cevaplar alarak modeli geliştirmiştir. Frazer (1997, s.355-357), bu cevapların analiziyle, hesap verebilirlikten iyileştirmeye, dış değerlendirmenin temel amaçlarını aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Yükseköğretim kurumlarının iyileştirilmelerine yardımcı olmak;
- Paydaşlara hesap verebilmek
- Hukuktaki değişiklikleri uygulamak (örneğin, üniversitelerin özerkliğinin artması)
- Potansiyel öğrencileri ve işverenleri ölçütler hakkında bilgilendirmek
- Hükümete fonlama kararlarında yardımcı olmak.

Dış kalite güvencesinin üniversitelerdeki iç yönetim yapılarını etkilediği görülmüştür. Bu çalışmanın temel varsayımlarından biri de dış kalite güvence mekanizmalarının, kurumsal çevrede bir unsur olarak iç kalite güvence yaklaşımlarını ve kurumun akreditasyona yönelik kararlarını etkilemesidir. Dış kalite güvencesi yaklaşımlarına artan ilgi ve talep, merkezi yönetimin üniversiteler içindeki konumunu güçlendirmiş ve yönetsel güce katkıda bulunmuştur. Program değerlendirme, merkezi yönetim ve eğitim vermekten sorumlu bağlı birimler arasında mutlaka yeni bir hesap verebilirlik ilişkisi yaratır. Ayrıca, dış kalite güvencesi üniversiteler içindeki stratejik yönetime ve ortak bir kimlik yaratılmasına katkıda bulunmuştur. En belirgin şekilde, dış kalite güvencesi üniversitelerdeki kalite süreçlerinin profesyonelleştirilmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca profesyonelleşmenin bir parçası olarak bilgi birikimi, kurum içi öğrenme ve kurumlar arasında en iyi uygulamaların paylaşılmasına katkıda bulunmuştur. Dış kalite güvencesi, eğitim kalitesinin gündemde tutulmasına yardımcı olmuş ve eğitime verilen önemi arttırmıştır ve yükseköğretimin esas fonksiyonlarından biri olan araştırma performansına olumlu katkıları olmuş ve araştırmanın yükseköğretimdeki ağırlığını arttırmıştır (Beerkens, 2018, s.274).

Yükseköğretimde dış kalite güvencesi, çok çeşitli amaçlara ve ilgili metodolojik çerçevelere atıfta bulunmaktadır. Bunlardan bazıları yasal çerçeveyi, devlet kurumlarının ilgisini ve talebini yansıtırken, diğerleri kurumların iç ihtiyaçlarını doğrudan ele almaktadır. Yükseköğretim kurumlarında dış kalite güvencesi genellikle kalite kontrol, hesap verebilirlik/kamu güvencesi ve öğretme/öğrenmede gelişme konularına hizmet eder. Öncelikle, dış kalite güvencesinin kalite kontrol fonksiyonu, hükümetlerin ve onların yetkilendirdiği yükseköğretimin standartlarını belirleyen kurumların, yükseköğretim hizmetinin daha önceden belirlenmiş kalite ölçütleriyle uyumlu olduğundan emin olmasını sağlayan geleneksel işlevini ifade eder. Çoğu üniversitenin kamuya ait olduğu zamanlarda, bu fonksiyon çok ön planda değildi çünkü yeterli seviyede girdinin kabul edilebilir düzeyde kalite üreteceği varsayılıyordu. Fakat özelleşmenin yükseköğretimde de etkisini fazlasıyla göstermeye başlamasıyla artık bu varsayım sorgulanmaktadır ve sürmekte olan özelleştirme süreci, yalnızca ulusal paydaşları korumak ve yükseköğretim hizmetinin ulusal kalkınma hedefleriyle bir şekilde ilgili olmasını sağlamak için olsa bile, ulusal hükümetlerin asgari kaliteyi kontrol etme ihtiyacını artırmıştır. Dış kalite güvencesinin ikinci önemli amacı ise hesap verebilirliktir. Hesap verebilirlik ve uyumluluk endişeleri, kamuya bilgi sağlama ihtiyacını yansıtır ve amaç için uygunluk hakkında kararlar verir. Bu amaç maddi kaygılar, şeffaflık ve kamu güvencesi ile bağlantılıdır. Ayrıca, Paintsil (2016, s.20)'in de belirttiği gibi kalite güvencesinin hesap verebilirlik yönelimi, paydaşın mali katkısı ve kalite güvence sürecine katılımıyla daha da çok ortaya çıkmıştır. Paydaşların katılımı arttıkça, yükseköğretim kurumlarının hesap verilebilirliklerinin daha da fazla olması beklenmektedir. Son olarak dış kalite güvencesi mevcut eğitim ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik olabilir. Dış kalite güvencesi bu amaca ulaşmak için, büyük ölçüde, öğretim ve araştırma faaliyetlerinden sorumlu kişilerin ve akademik personelin katılımını sağlamak zorundadır. Dış kalite güvencesi, kurumların ve bölümlerinin ulaşmak için çaba göstermeleri gereken üst düzey standartları belirleyerek, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde iyileştirmeyi sağlamaktadır (Martin ve Stella, 2007, s.42-43).

Yükseköğretimde dış kalite güvencesini sağlamak için uygulanan prosedürler aşağıdakilerden birisiyle ilgili olabilir (ENQA, 2008, s.7):

- *Bir dersin değerlendirilmesi*: Tipik olarak tüm programlarda öğretilen bir dersin kalitesine odaklanmaktadır.

- *Bir programın değerlendirilmesi:* Resmi bir dereceye ulaşan bir çalışma programındaki aktivitelere odaklanmaktadır.
- *Bir kurumun değerlendirilmesi:* Bir kurum içindeki organizasyon, finans konuları, yönetim, olanaklar, öğretim ve araştırma gibi aktivitelerin tümünün kalitesini incelemektedir.
- *Bir temanın değerlendirilmesi:* Eğitim içinde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) veya öğrenci danışmanlığı gibi özel bir temanın kalitesini veya uygulamasını incelemektedir.
- *Denetim:* Bir kurumun kendisi tarafından, 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.
- *Kıyaslama:* En iyi uygulama deneyimlerinin aktarılması için sonuçların dersler, programlar, kurumlar veya temalar arasında karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırma, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir.

Dış kalite güvencesini sağlamak için yukarıda belirtilen prosedürlerden bir veya bir kaçını uygulama görevini üstlenen kuruluşlar üç ana kategoriye ayrılabilir (Harvey, 2002, s.247-249):

1) *Denetim Kurumları:* Burada üç temel boyuttan söz edilebilir:

- Kaliteyi güvence altına alan kuruluşun, kanunlar yoluyla kurulmuş ya da yetkilendirilmiş olması. Resmi kurumlar genellikle herhangi bir devlet kurumuna (eğitim, bilim, istihdam, vs.) karşı sorumludurlar.
- Kalite güvencesi kuruluşunun, yükseköğretim sektörünün içinden ya da dışından olması. Sektör içinden olan kuruluşlar, hükümet ya da devlet kuruluşu olma eğilimindedir.

- Kuruluşun bağımsızlık derecesi; kurucularına bağlılık gösterme, finansman sağlayıcılar tarafından baskı altında tutulma ya da yöntem ve süreçler açısından kısıtlanma derecesiyle ölçülebilir.
- 2) *Resmi Kurumlar*: Devletin yükseköğretimde şemsiye bir kuruluşa sahip olması ve kalite güvence sistemlerinin kurulması konusunda değerlendirmeye tabi olmanın zorunlu tutulduğu durumlar anlamına gelmektedir. Örneğin İsveç'te hükümet tarafından kurulan ve finanse edilen *National Agency of Higher Education (Ulusal Yüksek Eğitim Kalite Kuruluşu)* diğer sorumluluklarının yanı sıra kalite güvenceden de sorumludur. Ancak değerlendirme yöntemleri konusunda otonomiye sahiptir. Birleşik Krallık'ta kanunlar tarafından eğitim kalitesini kontrol etmek için yetkilendirilmiş kurumlar vardır. Her ne kadar aktiviteleri kanunlardan etkilense de neredeyse tamamen hükümet müdahalesinden bağımsızdır. Türkiye'de bulunan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)'da hükümet tarafından kurulmuş resmi bir akreditasyon kuruluşudur.
 - 3) *Resmi Olmayan Kurumlar*: Bağımsız, kendi kendini finanse eden değerlendirme kuruluşlarıdır. Bu süreçlerde uluslararası değerlendiricilerden de faydalanılması ve hükümet baskısı olmaması, sürece büyük ölçüde bağımsızlık katar. Örneğin, EUA Kurumsal Değerlendirme resmi olmayan bir akreditasyon kuruluşudur.

Dış kalite sistemleri; zorunlu ve gönüllü kalite güvencesi ve amaca uygun ve standartlara dayalı olmak üzere iki farklı gruba ayrılmaktadır (Martin ve Stella (2007, s.43-48):

Bir dış güvence sisteminde göz önünde bulundurulması gereken en önemli hususlardan biri, zorunlu mu yoksa gönüllü mü olduğudur. Zorunlu bir sistem, dış kalite güvence mekanizmalarına giren tüm kurumların veya programların belirli aralıklarla periyodik olarak akreditasyona tabi olmasını gerektirir. Zorunlu sistemler, eksik veya var olmayan bir lisanslama programı için veya devletin özel bir sorumluluğunun olduğu program türleri için uygulanırlar. Bu tür programlar, tıbbi gelişim, mimarlık ve inşaat mühendisliği gibi ulusal gelişim ve güvenlik için hayati önem taşıyan mesleklere hazırlayan öğretmen eğitimi kurslarını içerebilir.

Daha güncel dış kalite güvence sistemleri gönüllü bir yapıya sahiptir. Bu, kurum ve departmanların dış kalite güvencesine tabi olma zorunluluğu olmadığı anlamına gelir. Kalite süreçlerinde iyileştirme amaç olduğunda, gönüllü bir mekanizmanın zorunlu bir araçtan daha iyi bir seçenek olduğu ileri sürülmektedir. Yükseköğretim kurumları

yalnızca motive edildiğinde ve değişime karar verildiğinde, dış kalite güvence sistemi yükseköğretim için bir geliştirme aracı olarak çalışabilir. Dış kalite güvencesinin, kalite iyileştirme aracı olması için güçlü bir akademik taahhüt gereklidir (UNESCO-IIEP Eğitim Modülü 1, 2006, s. 40). Kurumların dış kalite güvencesi için başvuruda bulunma motivasyonları, öğrenciler arası rekabetin olduğu ve belirli fonlara erişim sağlanan bir ortamda (örneğin öğrenci fonu veya özel teşvik programları), avantaj sağlayacak olan özel statü elde etmek (akredite olmak) olabilir. Gönüllü dış kalite güvence sistemleri daha çok kalite iyileştirme politikasının gündemiyle ilgilidir, çünkü kurumlar ve departmanlar önerilen kalite modeline uymak isteyip istemediklerine bağlı olarak sürece katılmak isteyip istemediklerine karar verebilirler.

Amaca uygunluk, bir yükseköğretim kurumunu veya bir programı belirtilen amacından (milyon beyanı) analiz etmeye başlar, aynı zamanda bu amacın kabul edilebilir bir yükseköğretim amacı olup olmadığını sorar (amaç uygunluğu). Bu yaklaşım, kurumların ve programların, çeşitli yükseköğretim sistemlerindeki farklı hizmet gruplarına hizmet verebileceklerinden, aynı standartlara göre değerlendirilemeyeceği argümanı ile büyük ölçüde desteklenmiştir. Örneğin, büyük bir kentsel çevrede yer alan ve bilimsel araştırmalarının mükemmelliğini vurgulayan geleneksel bir üniversite, geleneksel olmayan öğrenci gruplarını eğitmeyi amaçlayan sadece eğitim veren bir kurumla aynı standartlar ile değerlendirilmemelidir. Ancak, diğer bir taraftan tüm yükseköğretim kurumlarından belirli standartların (özellikle asgari normlar) talep edilmesi gerektiği ve bunlara karşı sorumlu tutulmaları gerektiği de öne sürülmektedir. Bu, özellikle uluslararası karşılaştırılabilirliğe artan talep bağlamında giderek daha yaygın bir fikir haline gelmekte ve sonuç olarak, giderek daha fazla sayıda kalite güvence sistemi, standartlara dayalı bir akreditasyon yaklaşımına doğru ilerlemektedir. Amaca uygun dış kalite güvence yaklaşımı genellikle kalite iyileştirme için daha uygun bir yaklaşım olarak anlaşılırken, standartlara dayalı yaklaşım hesap verebilirlik ve uyumluluk ile daha kolay bir şekilde ilişkilendirilebilir.

2.2. Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve Yönergeleri

2.2.1. Bologna süreci

Yükseköğretim, dünyanın her yerinde son yıllarda oldukça önemli bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Eğitim ve öğretim alanındaki kalite, son zamanlarda yoğun çalışmaların odağı durumundadır. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'nın ekonomik gelişimiyle rekabet etmek amacıyla, AYA oluşturmak üzere başlatılan Bologna Süreci'dir. Üye ülkelerde karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanı oluşturmak hedefiyle ortaya çıkan Bologna Süreci, ülkelerin uygulamalarına bağlı olarak, belirlenen hedeflerle, ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirilmektedir. Bu bağlamda, Bologna Süreci, sürekli geliştirilen ve dinamik bir nitelik taşımaktadır. Bologna Süreci ilk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır. İlk defa olarak bu bildirmede Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri geliştirilmiştir. 1999 yılında İtalya'nın Bologna kentinde düzenlenen ve 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının imza attıkları Bologna Bildirgesi'yle Bologna Süreci resmen başlatılmıştır. Sürecin temel hedefleri bu bildirme ile ilan edilmiştir. Bu hedefler kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi).
- Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek (2003 Berlin Bildirgesi'nde yüksek öğretimin mevcut iki aşamasının yanı sıra, üçüncü aşama olan doktora düzeyini de içermesinin gerekliliği üzerinde fikir birliğine varılmış, dolayısıyla bu tarihten itibaren iki aşamalı derece sistemi yerine üç aşamalı derece sistemine geçiş Bologna Süreci'nin ana hedefleri arasında yerini almıştır.)
- Avrupa Kredi Transfer Sistemini - AKTS (ECTS: European Credit Transfer System) uygulamak.
- Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak.

- Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak.
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek.

Bologna Bildirgesi'ni sırasıyla Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londra (2007), Leuven (2009) ve Budapeşte/Viyana (2010) bildireleri takip etmiş ve her bir bildirge ile Bologna Süreci'nin faaliyet alanı biraz daha genişlemiş ve ayrıntılandırılmıştır. (YÖK, 2010, s.4).

Bologna sürecinin temel özellikleri Prag Bildirisi'nde (2001) şöyle sıralanmaktadır: (Eğitimde Diyalog Socrates Bülteni, 2005, s.12)

- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) oluşturulması
- Kalite güvencesi alanında Avrupa'da işbirliğinin artırılması
- Derecelerin kolay anlaşılabilirliği ve karşılaştırılabilirliği bir sistem oluşturulması
- Lisans ve lisansüstü olarak kademelendirilmiş bir sistem oluşturulması,
- Hayat boyu öğretim
- AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) 'de olduğu gibi kredili bir sistem kurulması
- Öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırarak hareketliliğin artırılması,
- Yüksek öğretimde bulunması gereken Avrupalılık bilincinin artırılması,

Bologna Süreci, 11-12 Mart 2010 tarihinde Budapeşte/Viyana Bakanlar toplantısında Kazakistan'ın da sürece dahil olmasıyla, Avrupa Birliği ülkelerinin ötesinde 47 ülkenin üye olduğu geniş bir alana yayılmıştır. Bu ülkeler; Almanya, Andora, Arnavutluk, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Ermenistan, Estonya, Finlandiya, Fransa, Güney Kıbrıs Rum Kesimi, Gürcistan, Hırvatistan, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Karadağ, Kazakistan, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Makedonya, Malta, Moldova, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Rusya Federasyonu, Sırbistan, Slovakya, Slovenya, Türkiye, Ukrayna, Vatikan ve Yunanistan'dır. Bologna Süreci'nin belirlediği hedefler, diğer üye ülkelerde olduğu gibi, yükseköğretim çalışmalarını küresel boyuta ulaştırma konusunda ülkemiz için de uygun araçlar sunmaktadır. Yükseköğretim sistemimizin yeniden yapılandırılması ihtiyacı doğrultusunda, Türkiye 2001'de Bologna Süreci'ne dahil olmuştur (YÖK, 2010, s.3-4).

Eğitimde kalite arayışı çabaları ve çalışmaları ABD, Japonya, Avustralya, Doğu Asya ülkeleri ve Avrupa da farklı formatlarla da olsa sürdürülmüş fakat bu çalışmaların odağı ve ana fikri değişmemiştir. Burada ana fikir, eğitimin, öğretimin girdilere göre değil, öğrenme çıktılarına göre planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve kalitesinin izlenmesidir (Elmas, 2012, s.138). 2004'te Edinburgh, Heriot-Watt Üniversitesi'nde düzenlenen "Öğrenme kazanımlarını kullanma" adlı ilk resmi Bologna seminerinden bu yana, Avrupa'da daha sonra gerçekleştirilen çok sayıda ulusal ve uluslararası konferans ve seminer ile bu konuya büyük ilgi gösterilmiştir. Öğrenme kazanımları, Bologna Süreci'nin başlangıcında aynı öneme sahip değildi ve orijinal 1999 Bologna Bildirgesi veya 2001 tarihli Prag Bildirgesinde belirtilmemiştir. Fakat zamanla Avrupa yüksek öğrenim reformunun temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmiştir. Eğitimdeki reformların odak noktasının öğrenme kazanımları olmasının arkasında birçok neden vardır. Bunlardan bazıları, hem yeterlilikler hem de yeterlilik çerçeveleri için daha fazla hassasiyet ve şeffaflık kazanma, öğrenenlere açık bilgi sağlama, eğitimi bireysel ihtiyaçlara göre daha fazla uyarlama, işgücü piyasası ve istihdamla bağları iyileştirme, tanınırlığı arttırma ve öğretim programlarını yeniden biçimlendirmek için mesleki ve yüksek öğretim arasında kesintisiz bir bağlantı kurmaktır (Adam, 2008, s.4).

Bologna Süreci 1999'da başlatıldığından beri, Avrupa'da kalite güvencesinde hızlı bir dönüşüm yaşanmıştır. Yükseköğretim kalitesini artırmak ve kalite güvence sistemlerini kurmak, bütün ülkeler olmasa da çoğu için bir öncelik olmuştur. Avrupa Yükseköğretim Alanının gelişmesi bu süreçte kesinlikle paydaşların güvenini kazanmayı hızlandıran kalite güvencesiyle yakından alakalıdır. Kalite güvence sistemi, programların ve enstitülerin öğrencilerinin katılımı, yayınların sonuçları, akreditasyon sistemi, sertifikalandırma veya karşılaştırılabilir prosedürler ve uluslararası katılım, işbirliği ve ağlar kurma açılarından kurumun hem içsel hem de dışsal bir değerlendirmeye tabi tutulmasıyla gerçekleşmektedir. Bütün bu gelişmeler üzerine Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve Yönergeleri 2005'te kabul edilmiştir. 3 yıl sonra Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesine Kayıt Kurumu (European Quality Assurance Register for Higher Education- EQAR) oluşturulmuş, 2012 Ocak itibarıyla ise 13 ülkedeki 28 akreditasyon kuruluşu burada yer almıştır. Almanya, Avusturya, Romanya, Hollanda, İspanya, Finlandiya, Danimarka, Fransa, İrlanda gibi ülkeler en az bir akreditasyon kuruluşuyla listede yer almıştır (Eurydice, 2012, s.60). Günümüzde ise kayıtlı 50 akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır (<http-2>).

2.2.2. Avrupa yükseköğretim alanında kalite güvence için standart ve yönergeleri

Avrupa Kalite Güvence Sisteminde Bologna Sürecini takip eden ve katkı sağlayan dört organizasyon öne çıkmaktadır. Bunlar baş harflerinden dolayı E4 olarak da isimlendirilmektedir: ENQA, ESU, EURASHE ve ESU. AYS, üye akreditasyon kuruluşları ve E4 Grubu ile işbirliği ve istişare içinde, ENQA tarafından hazırlanmış ve 2005’de Norveç, Bergen’de kabul edilmiştir (YÖK, 2010, s.7). AYS değişen ve gelişen yükseköğretim dinamiklerine paralel olarak zaman içerisinde güncellenmiştir.

AYS 2015’in, AYA ‘nın tüm yükseköğretim kurumlarında iç ve dış kalite güvencesi için bir model ve referans belge olarak uygulandığı varsayılmaktadır. AYS 2015’in temel amacı, tüm paydaşlar arasında öğrenme ve öğretme için ortak bir kalite güvence anlayışına katkıda bulunmaktır. Belgenin odağı, yükseköğretimde öğrenme ve öğretmeyle ilgili, öğrenme ortamı ve araştırma ve yeniliklerle ilgili alanlarda da dahil olmak üzere kalite güvencesidir. AYS 2015’e göre kalite güvencesi, programların içeriğinin, öğrenme fırsatlarının ve olanaklarının amaçlarına uygun olduğu bir öğrenme ortamı sağlamalıdır (Kwiatkowska-Sujka ve Socha, 2017, s.37). ASY’nin ardındaki mantık, Avrupa bütünleşmesinde yükseköğretimde ortak bir kalite güvence anlayışı sağlamaktır. ASY özellikle dış kalite güvence süreçleri açısından (örneğin akreditasyon bağlamında), şeffaflığın artmasına, kurum ve kuruluşlar arasında nitelik ve programlarının daha iyi tanınmasına ve karşılaştırılabilir olmasına ve karşılıklı güven duyulmasına yol açmaktadır (Toprak ve Şakar, 2018, s.18). ASY, yükseköğretimde iç ve dış kalite güvencesi için bir dizi standartlar ve yönergeler bütünüdür. ASY, kurumlar ve kalite güvence kuruluşları tarafından yükseköğretimde iç ve dış kalite güvence sistemlerinde referans doküman olarak kullanılmaktadır. ASY, aslında kalite için standartları ve nasıl uygulanacağını tanımlamak yerine, sürekli iyileşmenin sağlanması ve öğrenme ortamlarının hayati alanlarına dikkat çekerek kurumlara rehberlik eder. Ayrıca, ASY kalite güvence kuruluşlarının kaydından sorumlu EQAR tarafından da kullanılmaktadır. Dolayısıyla Bologna süreci temelli yükseköğretim rejiminde ASY, kalite süreçlerini yönlendirmektedir. Öğretim şekli veya hizmetin sunum şekline bakılmaksızın AYA içerisinde sunulan tüm yükseköğretim hizmetlerinde ASY’ye başvurulur. Böylelikle ASY, ulusal, bölgesel ve uluslararası olmak üzere tüm yükseköğretim alanlarına uygulanır. ASY, yapıları, işlevleri ve büyüklüklerine ve içinde buldukları ulusal sisteme bakılmaksızın, Avrupa’daki tüm yükseköğretim kurumlarına ve kalite güvence kuruluşlarına uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. ASY, bu nedenle

ayrıntılı “prosedürler” içermemektedir. Kurumsal veya akreditasyon kuruluşlarına özgü prosedürler, özerkliklerinin önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir (ENQA, 2005, s.13). ASY’nin amaçları, Avrupa düzeyinde, ulusal düzeyde ve kurumsal düzeyde öğrenme ve öğretme süreçlerinde kalite güvence sistemleri için ortak bir çerçeve oluşturmak; Avrupa yükseköğrenim alanında yükseköğrenimin kalitesinin sağlanmasına ve iyileştirilmesine olanak sağlamak; karşılıklı güveni desteklemek ve böylelikle ulusal sınırların dışında ve içerisinde hareketlilik ve tanınmayı kolaylaştırmak ve AYA içerisinde kalite güvence hakkında veri sağlamaktır (ESG, 2015, s.2).

ASY’de kalite güvencesi standartları üç bölüme ayrılmıştır:

1. İç kalite güvencesi
2. Dış kalite güvencesi
3. Kalite güvence kuruluşları

Bununla birlikte, üç bölümün birbirine bağlı olduğu ve birlikte bir Avrupa kalite güvence çerçevesinin temelini oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bölüm 2’deki dış kalite güvencesi, bölüm 1’deki iç kalite güvencesi standartlarını tanır, böylece kurumlar tarafından yürütülen iç işlerinin, yürüttükleri dış kalite güvencesiyle doğrudan ilgili olmasını sağlar. Aynı şekilde, bölüm 3, bölüm 2’ye atıfta bulunur. Bu nedenle, bu üç bölüm, yükseköğretim kurumlarında tamamlayıcı bir temelde ve ayrıca diğer paydaşların çerçeveye katkıda buldukları anlayışıyla çalışır. Sonuç olarak, üç bölüm bir bütün olarak düşünülmektedir (ESG, 2015, s.9).

Öğrenme kazanımları ASY’nin en çok odaklandığı konulardan biridir. Gerek Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi gerekse Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, öğrenme kazanımları temeli üzerine inşa edilmiştir. Bologna Sürecinin ortaya koyduğu en önemli yenilik “*öğrenme kazanımları*” paradigmasıdır. Bir program mezununun bilmesi, anlaması ve yapması beklenen kazanımlara, öğrenme kazanımları/program çıktıları/mezun yeterlilikleri adı verilmektedir. Öğrenme kazanımları ve öğrenci merkezli öğrenme, Bologna uygulamasının merkezindedir. Öğrenme kazanımları; Bologna Sürecinde bilgi, beceri ve yetkinlik şeklinde üç göstergeyle tanımlanmıştır. Bu üç göstergenin toplamı, yeterliliği oluşturmaktadır (Günay, 2012, s.18). ASY’nin öğrenen merkezli ve öğrenme kazanımlarına dayalı bir kalite yönetimi sürecinde kilit rol oynaması ve rehberlik etmesi, yükseköğretim kurumlarının sürekli iyileştirme çalışmalarının odağını bu noktaya kaydırmalarına sebep olmuştur.

Dünya çapında eğitimde kaliteyi arttırmak adına bir sürü ulusal reform yapılmıştır ve bunlardan bazıları üniversiteler ve fakültelerin ASY'nin 1. kısmına uygun olması gereken bir iç kalite güvence sistemine sahip olmaları beklentisini ortaya koymuştur (Vukasoviç, 2013, s.417). AYA'da ASY'nin kabulü önemli bir rol oynamıştır. ASY üç bölüme ayrılmıştır. İlk bölüm, yükseköğretimde iç kalite güvencesi ile ilgilidir. Burada yazan iç kalite güvencesi standart ve yönergelerine göre kurumlar, öncelikle kalite güvencesi politikası adı altında kamuya açık ve stratejik yönetimlerinin parçasını oluşturan bir kalite güvencesi politikasına sahip olmalıdır. İç paydaşlar, dış paydaşları da sürece katarak, uygun yapılar ve süreçler yoluyla bu politikayı geliştirmeli ve uygulamalıdır. Daha sonra kurumlarda bulunan programların tasarımı ve onaylanmasına bir açıklık getirilmiş ve kurumların programlarının tasarımı ve onayı için süreçleri olmalıdır ibaresi belirtilmiştir. Programlar, öngörülen öğrenme kazanımları dâhil, belirlenmiş hedefleri karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bir program sonucunda edinilen yeterlilik açık bir şekilde belirlenmeli, istişare edilmeli; ayrıca, ulusal yeterlilikler çerçevesinin yükseköğretimdeki uygun seviyesiyle ve sonuçta Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile irtibatlanmalıdır. ASY'ye göre yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme bulunmalıdır. Kurumlar, programların öğrenme sürecini oluşturmada aktif bir rol almaları hususunda öğrencilerin teşvik edilmesini ve öğrenci değerlemelerinin bu yaklaşımı yansıttığını temin etmelidir. Ayrıca akademik kariyerlerinde öğrencilerin ilerlemeleri için gerekli olan şartları ve desteği sağlama konusunda da bazı standartları içermektedir. Bu standartlara göre kurumların öğrenci kabulü, ilerleme, tanınma ve sertifikalandırma gibi öğrencilerin "hayat döngüsü" nün tüm evrelerini kapsayan önceden tanımlanmış ve yayımlanmış düzenlemeleri tutarlı bir şekilde uygulamalıdır. Buna ek olarak ASY, yüksek kalitede öğrenci yetiştirme yolunun, kaliteli öğretim elemanları istihdam etmekten ve öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Buna göre, kurumlar öğrenme ve öğretme etkinlikleri için uygun finansmana sahip olmalıdır ve yeterli ve kolay erişilebilir öğrenme kaynaklarının ve öğrenci desteğinin sağlandığından emin olunmalıdır. Ayrıca ASY, bilgiye erişimin her yerden kolay olduğu günümüzde bilgi kirliliğine maruz kalmamak adına bilgi yönetimine önem vermiştir ve kurumların, programlarının ve diğer etkinliklerin etkili yönetimi için ilgili enformasyonu topladıklarından, analiz ettiklerinden ve kullandıklarından emin olunmalıdır standartını içermektedir. Kurumların kamuoyuna karşı şeffaf olmaları

konusu da iç kalite yönetiminin bir parçasıdır ve ASY’de kurumların, programlar dâhil faaliyetlerine ilişkin net, doğru, nesnel, güncel ve kolay erişilebilir bilgiyi yayımlaması gerektiği belirtilmektedir. Eğitim verilen programların sürekli bir değerlendirmeden geçmesi de ASY’nin iç kalite standartları arasında bulunmaktadır. Buna göre kurumlar, kendileri için belirlenen hedefleri başardıklarından ve öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verdiklerinden emin olmak için programlarını izlemeli ve periyodik olarak gözden geçirmelidir. Bu gözden geçirmeler, programın sürekli iyileşmesine yol açmalıdır. Sonuç olarak planlanan veya atılan her adım tüm ilgililerle istişare edilmelidir. Son olarak ASY’ye göre düzgün bir iç kalite güvencesi ancak periyodik bir dış kalite güvencesiyle mümkündür. Kurumlar, ASY ile uyumlu biçimde dönemsel olarak dış kalite güvencesi değerlendirmesine tabi tutulmalıdır (ESG, 2015, s.11-15).

Sonuç olarak, iç kalite güvence faaliyetlerinin planlama ve hazırlama prosedürleri, bir merkezin akreditasyonunun ve merkezdeki iç kalite güvencesi prosedürlerinin etkinliği ve geçerliliği için büyük önem taşımaktadır. Aslında iç kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesi, bir kurumun itibarını veya statüsünü geliştirmek amacıyla, dış kalite güvencesi çerçevesine uyma isteği, ihtiyacı veya hatta zorlamasından kaynaklanabilir (Houston ve Paewai, 2013, s.267). İç kalite güvence merkezli yaklaşımların, kalitenin iyileştirilmesini her zaman garanti edemeyebilen ve daha fazla hesap verebilirlik odaklı dış kalite güvence mekanizmalarına kıyasla, öğretme ve öğrenmenin kalitesini daha fazla etkileyebileceği düşünülmektedir. AYA ülkeleri arasında bu iddiayı onaylayan durumlar vardır. Örneğin, bazı ülkelerde uygun ve iyi tasarlanmış bir dış kalite güvence yapısı ve prosedürleri oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Ancak daha sonra bu resmi dış kalite güvence mekanizmalarının, yükseköğretim kurumlarında eğitim ve öğretim düzeyinde önemli kalite iyileştirme ve dönüşümünü teşvik etmek için yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu, akademisyenlerin ve öğrencilerin katılımını gerektiren iç süreçler daha az dikkat çekerken, dış kalite sürecinin ana odak noktası olmasından ve dış ve iç kalite güvencesine karşı dengesiz bir yaklaşımdan kaynaklanmış olabilir (Matei ve Iwinska, 2016, s.27). İç kalite ve dış kalite birbirini tamamlayan ve destekleyen ve yükseköğretim kurumlarında kalitenin güvencesi olan uygulamalardır. Biri olmadan diğerinin başarılı bir şekilde uygulanması mümkün değildir. İki güvence sisteminin de ortak hedefi yükseköğretim kurumlarının kalitesinin iyileştirilmesidir. Bu hedefe ulaşma sürecinde eğitim kalitesinin sorumluluğu, temel olarak kalite sürecinin merkezinde bulunan yükseköğretim kurumlarındadır. İç kalite

güvence sistemlerine sahip olmayan bir yükseköğretim kurumunun iyi bir dış kalite güvencesine sahip olduğunu söylemek mümkün değildir.

Dış kalite güvencesi açısından bakıldığında, uygulamada tüm AYA ülkeleri dış kalite güvence fonksiyonlarını gerçekleştirebilmek adına bir tür dış kalite güvence sistemi oluşturmuş olsalar da, sistemlerin arkasındaki felsefe ve yaklaşımda önemli farklılıklar vardır. AYA için Ortak Standartlar ve Kılavuzların kabul edilmesine rağmen, sistemler gerçekten de yönelimleri bakımından oldukça çeşitlidir. Sistemler arasındaki ilk önemli ayrım, kalite güvencesinin ana odağının kurumlar mı yoksa programlar mı yoksa her ikisi de mi olduğudur. İkincisi, kalite güvence kuruluşunun veya resmi ulusal kurumun, kurumların veya programların çalışması için izin verme yetkisine sahip olup olmadığıdır. Son zamanlarda kalite güvence sistemlerinin büyük çoğunluğunun, programları veya kurumları ayrı ayrı dış kalite güvence sistemlerine dahil etmektense kurum ve programların bir araya gelmesine odaklanması dikkat çekicidir. Sorumlu kalite güvence kuruluşlarının/ kurumlarının program ve/veya kurumların faaliyet göstermesine izin verme veya reddetme yetkisine sahip olduğu sistemlerde veya bu tür kararlar hakkında hükümetlere tavsiyelerde buldukları durumlarda, kalite güvencesi, geniş anlamda, nitelik olarak denetleyici olarak algılanabilir. Bu durumlarda, genellikle asgari kalite eşiklerinin karşılanmasını sağlamayı amaçlar. Kalite kuruluşları elbette kalitenin artırılması konusunda tavsiyeler vermek gibi başka roller oynayabilir. Bu bazı ülkelerde açıkça belirtilmiştir, ancak tüm bu ilave rollerin, programların ve/veya kurumların faaliyet göstermesine izin verme kararına bağlı olma olasılığı yüksektir. Diğer sistemlerde, kalite kuruluşları kurumların kalite yönetimi hakkında rapor verir ve sadece bir danışma rolüne sahip olmasına rağmen, kalite geliştirmeyi desteklemeyi amaçlar. Bu tür bir yapılanmada, temel vurgu yüksek kaliteli kurumların kalite iyileştirme sorumluluğuyla güçlendirilmesidir. Bunlar, kurumlar içinde kaliteyi artırmak için gerekli önlemlerin alınmasını sağlamayı amaçlayan ve kurumsal düzeyde karar alma süreçlerine daha az müdahale eden dış kalite güvence işlemlerini kullanma olasılığı daha yüksek olan sistemlerdir (Eurydice, 2012, s.60-61). Van Damme (2000, s.11) de dünyanın çeşitli bölgeleri ve ülkeleri arasında kalite ve dış kalite güvencesine yaklaşımlarda önemli farklılıklar olduğunu ileri sürmüş ve bu farklılıkların aşağıda belirtilen boyutlarda ortaya çıktığını belirtmiştir:

- Kalite anlayışı
- Kalite güvence sisteminin amaçları veya işlevleri, (a) iyileştirme (b) öğretme ve öğrenme (b) kamu hesap verebilirliği; (c) ve ulusal yükseköğretim sistemini kaynaklar ve planlama açısından yönlendirme (İlki iç kalite güvencesinin bir parçasıyken diğerleri dış kalite güvence sistemine dahildir)
- Kullanılan metodoloji: (a) öz değerlendirme; (b) hakem değerlendirmesi; (c) performans göstergeleri; (d) kalite denetimi
- Sorumlu değerlendirme kuruluşu
- Zorunlu ya da gönüllü katılım
- Araştırmaya, öğretime veya her ikisine de odaklanma
- Programların, disiplinlerin veya kurumların incelenmesine odaklanma
- Raporlamanın gizli veya kamuya açık olması (puanlı veya puansız)
- İzleme faaliyetlerinin çeşitliliği
- Kalite güvence sonuçlarına bağlı olarak ya da bağlı olmadan alınan kararlar (fonlama ve akreditasyon gibi).

Shimizu, Babave Shimada, (2000, s.52)'da dış kalite güvencesi için çerçevelerin ülkeden ülkeye değişmekte olduğunu kabul etmiş ancak genel olarak üç tane dış kalite modeli olduğunu ileri sürmüştür. Bu modellerden ilki Avrupa'nın eğitim bakanlıkları tarafından sağlanan merkezi kalite kontrol modeli, diğeri ABD'nin sınırlı devlet kontrolünü piyasa rekabeti ile birleştiren merkezi olmayan kalite güvencesi modeli ve sonuncu ise devletin kalite güvencesi için bütün sorumluluğu kendi kendini akredite eden üniversitelere bıraktığı İngiliz modelidir. Amerikan ve İngiliz modelleri arasındaki fark, Amerikan modelinin öncelikle akreditasyon odaklı olması ve temel amacının bir kurumun bir eğitim kurumu olarak devam ettirilmeye değer olup olmadığını belirlemek olmasıdır. Öte yandan, Birleşik Krallık'ta öğretim ve araştırmanın değerlendirilmesi, katılımcı kurumlar arasında göreceli bir değerlendirmeyi içermekte ve sonuçlar genellikle kalitenin iyileştirilmesi için kullanılmakta ve hem devletlerin hem de özel vakıfların fonlama kapasiteleriyle ilişkilendirilmektedir. Birleşik Krallık'ta yapılan bir denetim, kurumların uygun kalite kontrol mekanizmalarına sahip olduklarını garanti etmeyi amaçlayan dış inceleme anlamına gelir. Bu bir meta-değerlendirme şeklindedir.

Bologna Süreci 1999'da başlatıldığından beri, Avrupa'da dış kalite güvencesinde hızlı bir dönüşüm yaşanmıştır. 2005'de kalite güvencesi için Avrupa Yönergeleri ve Standartları kabul edildiğinde, bu alanda Avrupa işbirliğini desteklemiştir (Eurydice,

2012, s.60). Önceden belirtildiği gibi, Avrupa Yönergeleri ve Standartları belgesinin 2. bölümü dış kalite güvence sistemlerini düzenlemek için yazılmıştır. Burada yazan iç kalite güvencesi standart ve yönergelerine göre kurumlar öncelikle iç kalite güvencesini dikkate almalı ve dış kalite güvencesi, ASY'nin birinci bölümünde tanımlanan iç kalite güvencesi süreçlerinin etkililiğini irdelemelidir. Daha sonra bir kurum etkili bir dış kalite güvence sistemi kurmak istiyorsa amaca uygun yöntemler tasarlamalıdır. Etkililiği ve nesnelliği sağlamak üzere, dış kalite güvencesinin, paydaşların üzerinde anlaştığı, net amaçlara sahip olması gerekmektedir ve belirlenen amaçlara ve hedeflere ulaşmada dış kalite güvencesinin uygunluğunun sağlanması için, dış kalite güvencesi somut bir şekilde tanımlanmalı ve tasarlanmalıdır. ASY'ye göre dış kalite güvence süreçleri, bir öz değerlendirmeyi veya eş değerini, normalde yerinde ziyareti içeren bir dış değerlendirmeyi, dış değerlendirme sonunda oluşturulan raporu ve sürekli izlemeyi kapsar. İşte dış kalite güvencesinin bu süreçleri güvenilir, kullanışlı, önceden belirlenmiş, kararlı olarak uygulanıyor olmalı ve yayımlanmalıdır. Ayrıca, dış kalite güvencesinin merkezinde, uzmanlarca sağlanan geniş çerçevede bir uzmanlık vardır. Bu uzmanlar, kurumlardan, akademisyenlerden, öğrencilerden ve işveren/profesyonel uygulayıcılardan oluşur ve çeşitli bakış açılarından girdi sağlayarak dış kalite güvencesi kuruluşunun çalışmasına katkıda bulunur. Verimli bir dış kalite süreç yönetimi için dış kalite güvencesi, içinde öğrenci temsilcilerinin de bulunduğu bu dış uzmanlar grubu tarafından yürütülmelidir. Ayrıca çıktılar da dış kalite güvencesi için çok önemli bir role sahiptir. Dış kalite güvencesi sonucunda alınan tüm kararlar ve sonuçlar, kararlı bir şekilde uygulanan açık ve yayımlanmış kriterlere dayanmalıdır. Söz konusu sürecin, resmi bir karara götürüp götürmeyeceğine bakılmaksızın kriterlere uyum sağlanır. Dış kalite güvencesi ve özellikle de çıktıları, değerlendirilen ve değerlendirme puanı verilen kurumlar ve programlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eşitlik ve güvenilirlik için, dış kalite güvencesinin çıktıları, tutarlı olarak yorumlanan ve kanıta-dayalı olan, önceden belirlenmiş ve yayımlanmış kriterlere dayanır. Dış kalite güvence sistemine bağlı olarak çıktılar; öneriler, hükümler veya resmi kararlar gibi farklı biçimlerde olabilir. ASY'ye göre diğer bir önemli dış kalite güvence ögesi raporlamadır. Uzmanlar tarafından oluşturulmuş tam raporlar yayımlanmalı, net olmalı ve akademik çevre, dış ortaklar ve diğer ilgili bireyler tarafından erişilebilir olmalıdır. Eğer kalite kuruluşları bu raporlara bağlı olarak resmi bir karar alırsa, bu karar da rapor ile birlikte yayımlanmalıdır. Uzmanlar tarafından hazırlanan rapor, dış değerlendirme sonrasında kurumun izleme

eylemine temelini oluşturur ve topluma, kurumun faaliyetlerine ilişkin bilgi sağlar. Raporun kurumun yürüteceği eylemin dayanağı olarak kullanılabilmesi için net olması, yapı ve dil bakımından öz olması gerekmektedir. Son olarak kurumların haklarını korumak ve adil karar verilmesini sağlamak için, dış kalite güvencesi açık ve hesap verebilir bir şekilde yürütülür. Ancak yine de, süreçlerle veya resmi çıktılarla ilgili yanlışlar veya memnuniyetsizlik durumları olabilir. Kurumlar, kuruluşlara ilişkin kaygılarını gündeme getirmelerine imkân veren süreçlere erişime ihtiyaç duyarlar; kuruluşlar bu gibi konuları tutarlı bir şekilde uygulanan ve net olarak tanımlanmış bir süreç aracılığıyla profesyonel bir şekilde ele almalıdır. Bir şikâyet süreci, bir kuruma sürecin işletilmesi veya bu süreci işletenlere ilişkin memnuniyetsizliğini belirtme olanağıdır. Şikâyet ve itiraz süreçleri, dış kalite güvencesi süreçleri tasarımının bir parçası olarak net olarak tanımlanmalı ve kurumlarla istişare edilmelidir. Akreditasyon kuruluşlarına ilişkin standartlar ASY’de üçüncü bölümde yer almaktadır (ESG, 2015, s.18-20).

2.3. Akreditasyon

Akreditasyon, yükseköğretim kurumları tarafından kullanılan en yaygın dış kalite güvence yöntemidir. Dış kalite güvencesi ile ilgili olarak, hem Avrupa’da hem de Asya Pasifik bölgesinde üç yaygın yaklaşım akreditasyon, ölçme-değerlendirme, denetim-gözden geçirmedir. Ölçme-değerlendirme yaklaşımı, akreditasyona birçok yönden benzer ve ikisi bir arada kullanılabilir. Örneğin, Avrupa’da değerlendirme süreci program düzeyinde yaygındır. Pedagoji ve öğretim metodolojileri dahil olmak üzere öğretim ve öğrenme süreçlerini gözden geçiren, çıktı odaklı bir yaklaşımdır. Kalite denetimi, akreditasyon ve değerlendirmeden farklıdır, çünkü esas olarak, bir yükseköğretim kurumu veya program düzeyinde iç kalite ile ilgili mekanizmaların ve işlemlerin varlığına ve verimliliğine odaklanır. Kalite Denetimi (veya gözden geçirme) çeşitli işlemlere hizmet edebilir:

- Akademik kalite standartlarını sağlamak için iç süreçlerin ve prosedürlerin olup olmadığını kontrol eder,
- Bu işlemlerin uygulanıp uygulanmadığını kontrol eder,
- İç süreçlerin etkili olup olmadığını kontrol eder,
- Ve belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eder (Matei ve Iwinska, 2016, s.47-48).

Akreditasyon, ölçme- değerlendirme, denetim ya da gözden geçirme yaklaşımlarının karşılaştırılmalı bir tablosu Tablo 1.2’ de verilmiştir:

Tablo 2.2. *Dış kalite güvencesinin temel yaklaşımlarının karşılaştırılması (Santiago et al. 2008, p.266)*

| Aktivite | Soru | Vurgu | Çıktı |
|------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Akreditasyon | Onaylanacak kadar iyi misiniz? | Kapsam (görev, kaynaklar, süreçler) | Evet/Hayır; Geçti/Kaldı |
| Ölçme Değerlendirme | Çıktılarınız ne kadar iyi? | Çıktılar | Puan (Geçti/Kaldı kararını da içerir) |
| Denetim Gözden geçirme | Kendi hedeflerinize ulaşıyor musunuz? İşlemlerinizi etkili mi? | Süreçler | Tanım, nitel |

Akreditasyon, daha önce kullanılan dış kalite güvence yöntemlerinin bir dönüşümü olarak veya tamamen yeni bir yöntem olarak, birçok yükseköğretim sisteminde uygulanan en yaygın dış kalite güvence yöntemidir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerine dayanır, ancak bir programın veya bir kurumun belirli bir kalite standardına uyup uymadığı konusunda açık bir karara varır; bu, asgari standartlar, yüksek kalite veya mükemmellik standartları veya kurumun kendisine dayalı bir standart olabilir. Bu nedenle akreditasyon, kaçınılmaz olarak, bir tür kıyaslama (neyin kabul edilebilir olduğu neyin kabul edilmediği kıyası) ve mevcut kalite ölçütleri kümesini içerir. Bu nedenle akreditasyon, bir kurum veya programın önceden belirlenen standartları veya gereklilikleri karşıladığı dereceye dair kesin bir yargıya varılan kalite güvence spektrumundaki tek yöntemdir.

Yükseköğretimde kalite güvencesi genellikle hem programların hem de kurumların kalitesini değerlendirmek için akreditasyon yaklaşımını izler. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan tanıma göre akreditasyon “belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı ve yükseköğretim kurumu tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecidir”. Yükseköğretimde akreditasyon akademik kalite, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun bir aracıdır (http-3). Akreditasyon bir programın veya kurumun bağımsız uzmanlar grubu tarafından, daha önceden belirlenmiş kalite kriterleri doğrultusunda resmi olarak onaylanmasını hedefleyen bir kalite değerlendirme yöntemidir (Kohler, 2003, s.317; Ginkel ve Dias, 2007, s.40; Sanyal ve Martin, 2007, s.6; Skolnik, 2010, s.71). Bu kapsamda, bir yükseköğretim kurumunun akredite olması, öğretim elemanları, müfredat, yönetim ve öğrencilere sunulan hizmetler açısından

kurumun akreditasyon kuruluğu tarafından belirlenen kalite standartlarını karşıladığının göstergesi olarak nitelendirilebilir. Başka bir deyişle, akredite edilmiş bir yükseköğretim kurumuna devam eden bir öğrenciye kaliteli eğitim alacağı garanti edilmiş olur (First World Summit on Accreditation, 2012, s.63).

Akreditasyonun amaçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Aktan ve Gencel, 2007, s. 2-3; Epstein, 2012, s. 101):

- Eğitim, öğretim ve araştırmaların kalitesini artırmak, sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirerek kaliteyi güvence altına almak ve kalite standartlarını sürdürmek,
- Hizmet sunulan öğrenciler ve tüm paydaşlara eğitim-öğretim kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğü güvencesini vermek,
- Yükseköğretim kurumlarının karşılıklı birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak,
- Diploma ve ünvanların karşılaştırılabilirliğine yardımcı olmak,
- Öğrenci ve öğretim üyelerinin kurumlararası değişimini kolaylaştırmak,
- Mezunların meslek yaşamına girişlerinde temel standartları belirlemek,
- Mükemmeliyet etiketi sağlamak,
- Devlet desteği için kurumların akreditasyon sürecinden geçmiş olmaları koşulunun aranması halinde bu sürecin iyi işlemesine yardımcı olmak,
- Farklı ülkelerdeki yükseköğretim kurumları ve programları hakkında hizmet talebinde bulunanları bilgilendirmek; başka bir deyişle bilgiye erişim sorununu kısmen ortadan kaldırmak.

Kalite güvence sisteminin amacı ve tasarımı ile uyumlu olacak bir akreditasyon sürecinin temel özellikleri aşağıda belirtilmiştir (Matei ve Iwinska, 2016, s.46):

- Akreditasyon, yeni veya mevcut akademik programların kalitesini sağlamak için kullanılabilir (program akreditasyonu). Akreditasyon, yeni veya mevcut yükseköğretim kurumlarını değerlendirmek için de (kurumsal akreditasyon) kullanılabilir.
- Akreditasyon süreci ayrıca kalite güvence kuruluşları düzeyinde de kullanılabilir. Dış bir ulusal organ (örneğin Almanya'daki Akreditasyon Konseyi; Türkiye'de YÖKAK) akreditasyon kurumlarını veya kalite güvence kuruluşlarını akredite edebilir.

- Akreditasyon, programlar veya kurumlar (veya her ikisi için) için gönüllü veya zorunlu olabilir.
- Yükseköğretim seviyesindeki kurum akreditasyonu süreci, program akreditasyonuna kıyasla daha kapsamlı zaman ve kaynak gerektirir. Normalde üniversite misyonu ve stratejik planlama uygulamaları; yönetim ve yönetim modeli; öğretme ve öğrenme, öğrenme çıktıları ve öğrenci değerlendirilmesiyle ilgili hususlar; kurumsal kaynaklar ve altyapı; öğretim altyapısı ve tesisleri; öğrenci profili ve destek hizmetleri; araştırma faaliyetleri ve iç kalite güvence süreçlerini kapsar (Martin ve Stella, 2007, s.37).
- Akreditasyon, bir kerelik bir prosedür (örneğin yeni programları sertifikalandırma) veya çevrimsel bir süreç (örneğin her 5 veya daha fazla yılda bir) olabilir.
- Akreditasyon yasal bir statü ve temel meşruiyet sağlayabilir. Bir tescil/lisanslama mekanizması olarak işlev görebilir veya doğrudan kamu maliyesine erişim ile bağlantılı olabilir.
- Akreditasyon süreci hesap verebilirlik ve bilgi amaçlı kalite güvencesi ile ilgilidir. Programların veya kurumların belirlenen standartları veya eşikleri karşılayıp karşılamadığını kontrol ve temin eder.
- Bir akreditasyon işleminin sonucu genellikle evet/hayır veya başarılı/başarısız gibi ikili bir karara dayanır. Ancak bir kurum için iyileştirme için zaman tanıyan şartlı/geçici akreditasyon gibi arada kararlar alan sistemler de vardır.

2.3.1. Akreditasyon süreci

Akredite olmak isteyen bir kurum veya program, bir akreditasyon kuruluşu tarafından öngörülen birkaç adımı izlemelidir. Bu adımlar, kurum veya program tarafından ölçütlerin yerine getirildiğine dair kanıtların hazırlanması, belge ve materyallerin incelenmesi, öğretim üyeleri ve idari personel ile bir araya gelinen saha ziyareti ve akreditasyon kuruluşlarının akreditasyon durumunu belirleme eylemi gibi çeşitli görevlerin bir birleşimini içerir. Akreditasyon sürecinin beş temel adımı aşağıdaki gibidir (Eaton, 2004, s.66-67):

- a) *Öz değerlendirme*: Akredite olmak isteyen kurum veya program, akreditasyon kurumu tarafından belirlenen standartlara göre performansını ölçen derinlemesine bir öz değerlendirme raporu hazırlar. Akreditasyonun öz değerlendirme aşaması,

hem bir değişim motivasyonu hem de akademik departmanları bir kurumsal misyon bulmada bir araya getiren hedeflerin temelidir. Öz değerlendirme raporu hazırlanırken etkin bir çalışmanın önünde birçok olası engel vardır (Alstete, 2007, s.49):

- *Belirsiz hedefler:* Bazı yükseköğretim kurumlarının hedefleri hem çok karışık hem de netleştirilmeleri çok zordur.
 - *Hazır ve kullanışlı veri eksikliği:* Son yıllarda, eğitim kurumları ve akreditasyon kuruluşları, hangi veri tanımlarına ihtiyaç duyulduğunu ve verilerin nasıl incelenmesi ve raporlanması gerektiği konusunda standardizasyona gitmeye çalışmaktadır.
 - *Organizasyon ve yönetim:* Eğitim kurumları genellikle, yetkilerini büyük ölçüde paylaşan ve yetkilerini devrettikleri merkezi olmayan yönetimlerle çok doğrusal bir örgütsel yapıya sahiptir. Üniversiteler çoğu zaman öz değerlendirme ve değişiklikleri engelleyebilecek veya karmaşık hale getirebilecek fakülte yönetim organlarına, idare yapılarına, sendikalara sahiptir.
 - *Personel sorunları:* Hem fakülte hem de idari yönetimdeki profesyoneller genellikle öz-değerlendirme çalışmasına ilişkin sorumluluk alanlarıyla ilgili olmayan alanlarda uzmanlaşmış olabilirler. Belirli bir akademik disiplinde iyi bir öğretmen olan bir kişi, bir bölüm yönetme konusunda herhangi bir eğitime veya ihtiyaç duyulan yönetim becerilerine sahip olmayabilir.
 - *Gruplar arası iletişim:* Grup içi ve gruplar arası dinamiklerde bir sorun olabilir. Bireysel uzmanlıklarına ek olarak, akademisyenler genellikle, incelenen konunun kurum çapında geniş kapsamlı bir inceleme ve çözüme ihtiyaç duyup duymadığına bakılmaksızın, tüm sorunları disiplin veya bölüm perspektifinden inceleme eğilimindedir.
- b) *Uzman incelenmesi:* Öz-değerlendirme raporunun incelenmesi, öncelikle meslekten alan uzmanı öğretim üyeleri ve idari uzmanlar tarafından yapılır. Akreditasyon kuruluşu nezdinde öz-değerlendirme raporu bu uzmanlar tarafından incelenir. Bu uzmanlar, raporu inceler ve çalışma tamamlandıktan sonra kurumları ve programları gözden geçiren alan ziyaret ekiplerine teslim eder. Uzmanlar, değerlendirici akreditasyon durumu hakkında karar veren kişilerin çoğunluğunu oluşturur.

- c) *Alan ziyareti*: Akreditasyon kuruluğu, program ya da kurumun akreditasyonu için oluşturduğu bir ekibi, gözlem yapmak üzere kuruma göndermektedir. Burada ziyaretin ayrıntılarını kurumun öz-değerlendirme raporu belirlemektedir. Ziyaret ekibinde, alan uzmanı değerlendiricilerin yanında, yükseköğretimle ilgili akademisyen olmayan kişiler de yer alabilmektedir. Ekip üyeleri gönüllüler arasından seçilmekte ve genellikle bir ücret ödenmemektedir.
- d) *Akreditasyon kuruluşunun değerlendirmesi*: Akreditasyon yapan kuruluşlar, kamu üyelerinden başka kurum ve programlardan yöneticilerden ve fakültelerden oluşan karar alma organlarına (komisyonlara) sahiptir. Bu komisyonlar yeni kurumlar ve programlar için akreditasyonu onaylayabilir, devam eden kurum ve programlar için akreditasyonu teyit edebilir ve kurumların ve programların akredite edilmesini reddedebilir.
- e) *Devam eden dış değerlendirme süreci*: Program ya da kurum belli aralıklarla akreditasyona uygunluk açısından değerlendirilmektedir. Her değerlendirme sürecinde öz- değerlendirme raporlarının belirlenen standartlar çerçevesinde tekrar hazırlanması gerekmektedir.

2.3.2. Akreditasyon türleri

Yükseköğretim kurumları kendi ihtiyaçları doğrultusunda ulusal veya uluslararası bir akreditasyon kuruluşundan kurumsal ya da programa yönelik akreditasyon tercih edebilirler.

a) *Kurumsal Akreditasyon*

Bu tür akreditasyonda sistem olarak eğitim kurumunun eğitim kapasitesi incelenmekte ve akredite edilmektedir. Kurumsal akreditasyonda kurumun bütününe odaklanılmakta; genelde kurumun, personel nitelikleri, araştırma faaliyetleri, öğrenci alımı ve öğrenme kaynakları gibi belirlenmiş asgari (girdi) standartları sağlayıp sağlamadığının değerlendirilmesine dayanır. Ayrıca, kurumun akademik standart veya mesleki yeterliliği karşılayan mezunlar üretme potansiyelinin bir tahminine dayanabilir (Harvey,2004, s.5). Kurumsal akreditasyon, kâr amacı güden veya gütmeyen, diploma veren veya vermeyen tüm üniversiteleri değerlendirir (Eaton, 2003, s. 3). Kurumların yukarıda belirtilen standartlar doğrultusunda akreditasyon kuruluşları tarafından değerlendirilmesinin çeşitli avantajları vardır (OECD, 2009, s. 338):

- Akreditasyon kuruluşunun iş yükünü hafifletir; bu özellikle akreditasyon kuruluşunun binlerce programı akredite etme sorumluluğu taşıdığı büyük ülkelerde çok önemli bir meseledir.
- Daha ucuz bir sistem olabilir ancak toplam maliyet dışardan uzmanların ziyarete gelmesiyle çok da farklı olmayabilir.
- En önemli potansiyel fayda kalite güvencenin her 5-6 yılda gerçekleşen bir değerlendirme olmaktan çıkarak sürekli bir işleyiş halini almasıdır.

Ülkemizde YÖKAK'ın Kurumsal Akreditasyon programı (KAP) yükseköğretim kurumlarının tabii olduğu bir değerlendirme yöntemidir. Kurumsal akreditasyon 2021 yılında zorunlu hale gelmiştir ve 2022 itibarıyla 6 üniversite tam akreditasyon almıştır. YÖKAK tarafından verilen kurumsal akreditasyon, Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri ile Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kılavuzu kapsamında yürütülmektedir. İlgili kuruma saha ziyaretini gerçekleştirecek olan değerlendirme takımları, bu ziyaretleri sonucunda rapor hazırlamakta ve YÖKAK bu rapora göre akreditasyona ilişkin kararını vermektedir ([http-4](#)).

b) *Program akreditasyonu*

Program akreditasyonu genellikle mesleki akreditasyon olarak adlandırılmaktadır. Bu tür akreditasyonda akademik programlar; özellikle de hukuk, hemşirelik, mühendislik gibi profesyonel uzmanlık alanlarında yürütülen programlar akredite edilmektedir. Amaç, öğrencileri belirli bir mesleğe hazırlayan eğitim programlarından mezun olanların profesyonel yeterliklere sahip olmalarını sağlamaktır. Ancak, Avrupa'da program akreditasyonu ABD'den farklı olarak tüm programlara uygulanmaktadır; programın belirli bir meslek kazandırmaya yönelik olması gerekmemektedir. Bu uygulama, ilgili programların o alanla ilgili mesleğin standartlarına göre akreditasyonu ve akredite programların mezunları için mesleğe erişimin daha kolay olmasını sağlar (Schwarz ve Westerheijden, 2004, s.25).

Programa yönelik akreditasyonun bazı avantajlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir (OECD, 2009, s. 338):

- Akreditasyon kuruluşu tarafından organize edilmesi durumunda değerlendirmenin daha büyük dışsal tanınırlığa sahip olması ihtimâli,
- Değerlendiricilerin söz konusu programla ilgili daha kapsamlı uzmanlığa sahip olması.

Farklı akreditasyon kuruluşları tarafından gerçekleştirilse bile kurumsal akreditasyon ve program düzeyindeki akreditasyonun benzer özellikleri vardır (Volkwein, 2010, s. 6-7):

- Akreditasyon kuruluşu tarafından belirlenmiş olan kriterlere uygun olarak üniversite tarafından bir öz-değerlendirme raporu hazırlanır.
- Farklı yükseköğretim kuruluşlarından meslektaşların bulunduğu bir değerlendirme ekibi kurumu ziyaret ederek ekstra bilgi toplar ve daha sonra bunu akreditasyon kuruluşuna rapor ederler.
- Öz-değerlendirme, saha ziyareti raporu ve kurumun bu rapora verdiği cevaba dayalı olarak akreditasyon kuruluşu akredite etmeye, şartlı akredite etmeye veya akredite etmemeye karar verir.

2.3.3. Akreditasyon ölçütleri

Yükseköğretim kurumlarının akredite olmak için uymak zorunda oldukları genel ve özel iki çeşit kriter bulunmaktadır (Sanyal ve Martin, 2007, s.11-12):

- a) *Genel akreditasyon kriterleri:* Kurumların genel olarak akademik topluluk ve diğer paydaşlar tarafından, görevlerini, akademik standartlarını ve paydaş menfaatlerine olan bağlılıklarını güvence altına alan; sağlam, uyumlu, öz-eleştirel ve değerli kuruluşlar olarak görülmesi beklenir. Bazı gönüllü akreditasyon sistemleri, yükseköğretim kurumlarının uygunluk aşamasına geçmesinin ön koşulunu belirlemiştir. Bu aşama başarılı bir şekilde tamamlandıktan sonra, program akreditasyonuna başvuru için uygun olurlar. Aşağıdakiler akreditasyon için başvuruda bulunan bir kurum için bazı genel uygunluk kriterleridir: (i) yeni kurulmuş olan yükseköğretim kurumlarının akredite edilecek eğitim programlarını sunması ve yeni kurumların ilgili makamlarca tanınması ve daha önce belirli bir süre için eğitim programları sunmuş olması; (ii) kurumların akademik gelişim için mevcut tüm stratejik seçenekleri göz önünde bulundukları ve akademik faaliyetlerinde gelişmeye devam etmeye kararlı olduklarını gösterebilmeleri; (iii) kurumların, bir kalite denetiminin gerekliliklerini yerine getirdiklerini, yani kendi iç değerlendirme ve etkili iyileştirme planlarını öz değerlendirme ve taahhüt etme araçlarını içeren akademik faaliyetleri rapor etme sistemlerini kurduğunu gösterebilmelidir. Öz-

değerlendirme sonrasında ulusal alan uzmanları tarafından harici olarak değerlendirilmeleri tercih edilir (meslektaş değerlendirmesi).

- b) *Özel akreditasyon kriterleri:* Kalite değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olarak, kurumlar / programlar aşağıdaki akreditasyon kriterlerini karşılamalıdır:
- *Misyon:* Kurumlar, stratejik hedefleri olan bir misyon ifadesinin varlığını ve onu gözden geçirme ve güncelleme mekanizmasını gösterebilmelidir.
 - *Denetim ve yönetim:* Örgütsel yapı ve akademik liderlik, politikaların, sistemlerin ve uygulamaların etkili olmasını, değişen önceliklere ve ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilmesini ve kurumu öğrenen bir organizasyona dönüştürebilmesini sağlamalıdır.
 - *İnsan kaynakları:* Akademik ve akademik olmayan (idari) personel üyeleri hakkında ayrıntılı bilgi bulunmalıdır. Kurum, kurumun hedeflerine ulaşabileceklerini gösterebilmeli ve ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmek için personel gelişimi politikalarını ve uygulamalarını açıklayabilmelidir.
 - *Eğitim programları:* Kurumlar, eğitim programlarının kalitesini açıkça tanımlamalıdır. Ayrıca, programlarını tasarlamaktan ve incelemekten sorumlu organların açıkça tanımlanmış rollere sahip olmasını sağlamalıdır. İzleme prosedürleri, öğrencilerin standartlara uygun olarak öğrenme çıktılarına ulaşmalarını sağlamalıdır. Kurumlar, beklenenden daha iyi veya daha kötü performans gösterdikleri durumları ve sorumlu faktörleri belirleyen ve uygun önlemler öneren ayrıntılı istatistikler sağlamalıdır. Kurumlar, program başına kredi saatlerinin veya derslerin sayısı, her bir programın akademik yapısının farklı bileşenlerini oluşturan derslerin yüzdesi, üstün yetenekli ve dezavantajlı gruplar için özel programların mevcudiyeti ve müfredatın ekosisteme adaptasyonu ve sosyal ve kültürel ihtiyaçlar hakkında ayrıntılı bilgi vermelidir. Kurumlar, esaslarını ve eksikliklerini tanımlamalı ve uygun önlemler önermelidir.
 - *Akademik standartlar:* Bu kriterler (i) akademik standartların referans standartlarla karşılaştırılmasını; (ii) öğrenci değerlendirme prosedürlerinin etkinliğini; (iii) öğrenciler arasında kabul edilebilir ilerleme ve başarı oranlarını; (iv) istihdam dahil olmak üzere programların uygunluğunu; ve (v) öğrenci performansının dış değerlendirmesi ve gerekirse düzeltici önlemlerin önerilmesini sağlar.

- *Öğrenme fırsatlarının kalitesi:* Kurumlar (i) amaçlanan öğrenme çıktılarını elde etmek ve öğrencilerin akademik sosyal yaşamın tüm yönlerine katılmalarını (ii) sosyal açıdan zorlanan öğrencilerin kaliteli yüksek öğrenime devam etmelerini (iii) ve bütün bunlar için olanaklarının ve kaynaklarının yeterli olmasını garanti etmelidir. Ayrıca kurumlar, (i) ölçütlere dayalı farklı programlar için yeterli öğretme / öğrenme stratejileri ve (ii) uygun akademik ve sosyal destek ve yeterli öğrenme kaynakları sağlamalıdır (ders, seminer ve eğitim odaları, kütüphaneler, laboratuvarlar dahil fiziksel olanaklar, atölyeler ve bilgisayarlar gibi). Öğrenciler ve diğer paydaşlar tarafından kullanılan uygun geri bildirim ve kontrol mekanizmasının kanıtlarını göstermelidirler.
- *Kalite yönetimi ve iyileştirme:* Kurumlar, kalite geliştirme vizyonunun kanıtlarını ve uygun bir izleme ve kontrol sistemi aracılığıyla hedeflerine ulaşmak için belirledikleri stratejileri göstermelidirler. Ayrıca, (i) güvenlerini kazanmak için ilgili paydaşlarla ilişkilerinin kapsamını (ii) iç kalite güvence sisteminin etkinliği ve (iii) genel öğrenci performansını değerlendirmek için herhangi bir politika veya prosedürün varlığını göstermelidirler. Kurumlar ayrıca kalite yönetimi ve iyileştirme için uygulanabilir bir eylem planına sahip olmalıdırlar.
- *Araştırma faaliyetleri:* Kurumlar, akademik personelin araştırma yapmalarını sağlayacak ortamı oluşturmak için iyi tanımlanmış politikalara sahip olmalı ve yapılan ve yayınlanan araştırmaların ve araştırma patentlerinin alındığı bir veri tabanına sahip olmalıdırlar. Her bölüm yerinde uygulama, değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları ile etkili bir araştırma planına sahip olmalıdır. Ayrıca, kurumlar öğretim kadrosunun araştırma faaliyetine katılımı, farklı kaynaklardan gelen araştırma geliri ve öğretim kadrosunun araştırma becerisinin artırılması için yollar ve yöntemler hakkında bilgi toplamalıdırlar.
- *Toplumsal katkı:* Kurumlar, toplum hizmetleri için açık politikalara ve toplumun ve ilgili paydaşların gerçek ihtiyaçlarını ölçmeye yönelik mekanizmalara sahip olmalıdırlar. Kurum içi topluma hizmet birimlerinin sayısı, ulusal ve uluslararası düzeydeki toplumsal hizmetlerin sayısı ve türleri, örneğin eğitim programları, atölye çalışmaları ve seminerler, konferanslar, teknik danışmanlık ve diğer ilgili hizmet faaliyetleri hakkında bilgi sağlamalıdırlar. Ayrıca sunulan hizmetlerin kalitesini değerlendirmek ve nitelik ve sayılarını arttırmak için bir mekanizmaları

bulunmalıdır. Son olarak, açıkça belirtilen sorumlulukları ve zaman dilimlerini içeren bir eylem planı için önerileri olmalıdır.

- *Güçlendirilmiş kalkınma planları*: Kurumlar, yukarıda listelenen her kriter için eylem planlarını bütünleştirmeli, önceliklendirmeli, maliyetlerini belirlemeli ve sonuçlarını, sorumluluklarını ve zaman dilimlerini açıkça tanımlamalıdır.

2.3.4. Avrupa’da akreditasyon uygulamaları

Avrupa’da yükseköğretim sistemlerinin uyumlaştırılması ve yeniden yapılandırılmasına yönelik ilk adım, AB’ye üye 4 ülkenin 4 Eğitim Bakanlarının katılımı ile Sorbon’da yapılan toplantıda atılmıştır. Ardından “Bologna Süreci” olarak adlandırılacak olan reform süreci başlamıştır.2001 yılında İspanya’nın Salamanca şehrinde yapılan bir toplantıda Avrupa Üniversiteleri Derneği (the Association of European Universities) ile Avrupa Birliği Rektörler Konferansı (European Union Rectors’ Conferences) birleştirilerek EUA adı altında yeni bir kurum oluşturulmuştur. Bologna sürecinin önemli yapı taşlarından birisi katılımcılıktır. Bu bakımdan Avrupa Üniversiteler Birliği, Avrupa Üniversiteleri’ni temsilen Bologna Süreci’nde önemli bir misyona sahiptir.

Avrupa’daki birçok yükseköğretim kurumu özellikle mühendislik ve işletme gibi yüksek düzey uluslararasılaşma unsuru bulunan disiplinlerde bir çeşit akreditasyon girişiminde bulunmuştur. Ancak klasik kurumlar bile çeşitli nedenlerden dolayı dış bir kurumdan akreditasyon alma arayışındadır. Bu alanda Avrupa’da yeterli kuruluş bulunmadığı için genellikle ABD akreditasyon kuruluşları ile irtibata geçilmektedir. Birçok Avrupa üniversitesi için akreditasyon, kalitelerini ispatlayarak imajlarını güçlendirme fırsatı olarak görülmektedir. Bu aynı zamanda uluslararası ortamlardaki durumlarını da iyileştirme olanağı anlamına gelmektedir. Bu kurumlar için akreditasyonun katma değer unsuru, ulusal olmaktan ziyade büyük ölçüde uluslararası ve Avrupa’ya özgü olmasıdır (Lamico ve Jensen, 2003, s.23).

Almanya

Almanya’da Federal Devletler (Länder) yükseköğretim ve araştırmanın şekliinden ve gelişiminden sorumludur. Programların ve sınavların içeriği ile organizasyonu, yükseköğretimin kalitesi için sorumluluk ilke olarak Länder’e aittir. Länder, Akreditasyon Kurulu (Akkreditierungsrat) tarafından akredite edilen ve dolayısıyla BA

ve MA programlarını akredite eden kurumlardan oluşan bir akreditasyon sistemi oluşturmak için Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ile birlikte hareket etmiştir. Bu nedenle Alman Akreditasyon Kurulu, yasalarla değil Federal Devletler Akreditasyon Kurulu ile yapılan bir anlaşma ile kurulmuştur (Erichsen, 2004, s.43).

Akreditasyon Kurulu, ülke çapında bir akreditasyon konseyi olup, hem öğrenciler hem de işverenlerin katılımını sağlamak için 1991 yılında kurulmuştur. Öncelikli görevi lisans ve yüksek lisans programlarını Alman üniversitelerini akredite edecek yeni kuruluşları sertifikalandırmaktır. Akreditasyon Kurulu, merkezi bir akreditasyon sürecinde, lisans ve yüksek lisans dereceleri için karşılaştırılabilir kalite standartlarının oluşturulmasından sorumludur. Akreditasyon Kurulu, bu sorumlulukları, acenteleri akredite ederek, koordine ederek ve izleyerek gerçekleştirir. Bazı durumlarda, Akreditasyon Kurulunun kendisi lisans programlarını akredite edebilir. Federal ve eyalet hükümetleri, ortaya çıkmakta olan ulusal kalite güvencesi sistemini, Avrupa Yüksek Eğitimde Kalite Güvence Ağı (ENQA) ile tam bir uyum içinde olduğunu garanti etmiştir. Ülkenin akreditasyon kuruluşlarının çoğu şu anda ENQA üyesidir. Almanya'daki özel yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu, yeni derece sistemlerini izlemek için Alman Bilim Konseyi tarafından yapılmaktadır (Kirkwood-Tucker, 2004, s, 65).

Hollanda

1985 civarında Hollanda, kendi ulusal kalite güvence sistemlerini kurmaya başlamış ve kalite değerlendirme süreçleriyle bağlantılı yükseköğretim kurumlarının özerkliğini desteklemiştir. 1988 ve 1990 arasında, yükseköğretimin dış değerlendirmesi, üniversiteler ve “Hogescholen” (profesyonel yükseköğretim kurumları) dernekleri tarafından koordine edilen ulusal düzeyde başlamıştır. Diğer birçok ulusal sistemde sıklıkla olduğu gibi, Hollanda kalite değerlendirme sistemi öz değerlendirme, saha ziyaretleri ve kamu raporlarına dayanmaktadır.

Hollanda'nın akreditasyon geçmişine bakıldığında, Hollanda Parlamentosunun 2002 yılının, Haziran ayında, akreditasyonun düzenlenmesi de dahil olmak üzere, yükseköğretim hakkında yeni bir yasa çıkardığı görülmektedir. Bu yasaya göre Hollanda Akreditasyon Teşkilatı (NVAO) kurulmuştur. NVAO, Hollanda'daki ve Flaman hükümetler tarafından, yükseköğretimdeki mevcut ve yeni tüm çalışma programları için bir akreditasyon sistemi kurmak amacıyla yapılandırılmıştır. Hollanda'nın akreditasyona yaklaşımı, eğitim sisteminde şeffaflık yaratmayı amaçlayan yükseköğretimdeki öğretim

programları için kalite standartlarını korumayı amaçlamak; bağımsız kalite değerlendirmesini sağlamak; derece programları arasında uluslararası karşılaştırmalar sağlamak; yabancı dil programlarının Hollanda pazarına girmesini ve Hollandaca lisans programlarının kalitesinin daha da arttırmasını sağlamaktır (Wagenaar, 2006, s.53).

Norveç

1 Ocak 2002'den itibaren, Norveç'te resmen tanınan tüm yükseköğretim kurumları için akreditasyon zorunlu ve evrenseldir. Akreditasyon belirli bir süre ile sınırlı değildir, ancak bir değerlendirme yapılarak açıkça iptal edilene kadar geçerli sayılmaktadır. Her kurum kendi eğitim hizmetinin kalitesinden sorumludur. İlgili reformdan sonra, ulusal olarak belirlenmiş kriterlere uyan bir iç kalite güvence sisteminin varlığı, akredite bir kurumun statüsü için bir ön koşul olmuştur. Norveç Eğitim Kalite Güvence Kuruluşu (NOKUT) ulusal düzeyde kalite güvencesini üstlenmiştir. Eski Norveç Konseyi'nin yerine geçen kuruluş, 1 Ocak 2003'te faaliyete geçmiştir. Daha önceki benzerlerinden farklı olarak NOKUT, hükümet yapısının bir parçası değildir ve ilgili Bakanlar Tüzüğü içinde bağımsız olarak hareket eder. Akreditasyonun izlenmesi ise revizyon olarak adlandırılan kurumsal denetim ve belirli program veya konu değerlendirmeleri kombinasyonu ile gerçekleştirilir (Holmen, 2004, s.59).

Finlandiya

Finlandiya Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi- The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC), üniversitelere, teknik okullara ve Milli Eğitim Bakanlığına değerlendirme konusunda yardımcı olan bağımsız bir uzman kurumdur. Faaliyetlerin kapsamı 20 üniversite düzeyinde kurum ve 29 politeknik yükseköğretim kurumunu kapsamaktadır. FINEEC, Eğitim Bakanlığı tarafından dört yıllık bir süre için atanır. Finlandiya'da yükseköğretimin akreditasyonu, ulusal kalite güvence sisteminin bir unsurudur. Bununla birlikte, eğitim kalitesinin artırılması ve değerlendirilmesi Finlandiya'daki akreditasyondan daha önemli olarak kabul edilmiştir. Finlandiya sistemi, sertifikasyon veya akreditasyona değil, kurum kalite denetimlerine dayanmaktadır. Değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak, FINEEC standartlaştırılmış bir yöntemin kullanımına karşı özelleştirilmiş değerlendirmelerin maliyetlerini ve faydalarını gözden geçirmektedir. FINEEC ayrıca, yabancı dilde yapılan değerlendirmelerin yarattığı sorunlara ve değerlendirme projeleri için teorik bir temelin geliştirilmesine de dikkat

etmektedir. Değerlendirme yöntemleri, diğer Avrupa değerlendirme konseyleri ile işbirliği içerisinde geliştirilmiştir (Mustonen ve Moitus, 2003, s.35-39).

Fransa

Fransa’da tüm üniversiteler iki tür derece sunar: “diplomes d’Etat” ve “diplomes d’universite”. D’universite diplomalar hiçbir devlet fonu almamaktadır. Bunun tam tersi olarak, d’Etat diploması ulusal bir kuruluş tarafından onaylanmalıdır ve dolayısıyla devlet tarafından finanse edilir. Bu tür bir akreditasyonu gerçekleştirmek için, Fransa Eğitim Bakanlığı çeşitli sistemlerin uygulanmasını test etmiştir. Ancak, benimsenen temel anlayış her zaman meslektaş değerlendirmesi olmuştur. Değerlendirmenin sonucu üç yönlü olabilir: kabul, red veya değerlendirici ve üniversite arasında sürekli bir diyalog anlamına gelen “navette”. “Çoğu navette”, kabul ile sonuçlanmaktadır. Sonuç olarak, ulusal bir kuruluşun üniversitelerin bütün faaliyetlerini denetlediği söylenebilir. Conseil National de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNESER) olarak adlandırılan bu komite, tüm yükseköğretim paydaşlarını (profesörler, idari ve teknik personel, araştırmacılar ve öğrenciler) temsil eden 61 seçilmiş üyeden oluşmaktadır (Batteau, 2006, s.157-161).

Birleşik Krallık

Birleşik Krallık altında İngiltere’de 180’den fazla üniversite ve kolej bulunmaktadır. Birçoğu tamamen hükümet tarafından finanse edilse de hepsi özerk kurumlardır. İngiltere, İskoçya ve Galler için bağımsız finans konseyleri vardır. 1997 yılında, İngiltere’de, yükseköğretime entegre bir kalite güvence hizmeti sağlamak için yükseköğretim Kalite Güvence Kuruluşu (Quality Assurance Agency-QAA) kurulmuştur. QAA, üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarının üyelikleri ve ana yükseköğretim fonları organları ile temasları yoluyla finanse edilen bağımsız bir kurumdur. QAA kurumları veya programları akredite etmemekte; sadece bu süreçlerin yeteri kadar uygulanıp uygulanmadığını izlemekte ve hükümete bu uygulamalar ile ilgili önerilerde bulunmaktadır. QAA birtakım ilke ve kurallar geliştirmiştir. Bu ilke ve kurallara göre, kurumlar bu ilkeleri nasıl yerine getirdiklerini ortaya koyan öz-değerlendirme raporu hazırlamak zorundadırlar. QAA bu raporları incelemekte, kuruma ziyaret düzenlemekte ve kurumun performansı ile ilgili değerlendirme yapmaktadır. Kurumlar için hükümet fonlaması, performansları ile ilişkili olduğundan, QAA tarafından

yapılan değerlendirmeler eğitim standartlarını korumaktadır. Kalite Güvencesi, kuruluşun stratejik planlamasından sorumlu bir kurul tarafından yönetilir. QAA'nın misyonu, yüksek eğitime ilişkin halkın çıkarlarını korumak ve kalite yönetimi için sürekli iyileştirme sağlamaktır. QAA ulusal bir kurumdur, ancak farklı ülkelerde farklı inceleme sistemleri vardır. İngiltere ve Kuzey İrlanda'da, kurumlar kurumsal değerlendirme ile gözden geçirilir. İskoçya'da, Enhancement-Led Institutional Review-Güçlendirmeye Dayalı Kurumsal İnceleme (ELIR), İskoç yükseköğretiminde kalite ve standartları yönetmek için yeni yaklaşımın önemli bir unsurudur. ELIR, QAA tarafından İskoçya niversitesine uygun olarak kurulmuştur. ELIR, ğrencilerin öğrenim tecrübeleri hakkında sürekli farkındalık yaratmak için her kurum tarafından kullanılan yöntemleri analiz eder (Castelluccio ve Masotti, 2006, s.27-28).

Türkiye

Bologna Süreci, Türk yükseköğretim sistemi için kapsamlı bir kalite güvence çerçevesi sağlamıştır ve YK reformların koordinasyonundan sorumlu kurum olarak yetkilendirilmiştir. Bu amaçla, ilk girişim, Avrupa lkelerinde mevcut kalite yönetimi ve akreditasyon sistemlerini incelemek için YK tarafından atanan bir akreditasyon izleme kurulu olmuştur.

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği uyarınca 2005 yılında niversitelerarası Kurul Başkanlığı (AK) tarafından Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. YÖDEK'in, ENQA' ya yapmış olduğu üyelik başvurusu, 15 Haziran 2007 tarihinde ENQA Kurulunca kabul edilmiştir. YÖDEK, "Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" kapsamında, üniversitelerin akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının sistematik bir biçimde yürütebilmeleri için gerekli süreçleri ve performans göstergelerini tanımlamıştır. 2015 yılında Resm Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yeni Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile yeniden düzenlenen bu süreçler, Türkiye'de üniversitelerin kalite güvencesine sahip olabilmeleri ve gerek Bologna süreci, gerekse hızla değişen ve dönüşen dünyanın gereksinimlerine cevap verebilecek bireyleri yetiştirmede, ülke ve dünya adına önem arz eden alanlarda yüksek kalitede ve etkili araştırmalar yapabilme adına, üniversitelerin performansını arttırmayı amaçlamıştır (http-5).

2000’li yılların başlarında, Türkiye’deki yükseköğretim kurumları tarafından ilgi gösterilen bir kalite değerlendirme yöntemi de, EUA’nın “Kurumsal Değerlendirme Programı” olmuştur. EUA’nın Kurumsal Değerlendirme Programı’nda; değerlendirmeye tabi olan kurumun iç değerlendirme raporu temel alınarak, söz konusu kurumun değişik temsilcileriyle yapılan görüşmelerde yapılan faaliyetlerinin belirlenen stratejiler ile uyumluluğu, karar verme mekanizmasının etkinliği ve kalite geliştirme çalışmaları, dört uzman tarafından yerinde yapılan iki ziyaret ile incelenmekte ve sonuç olarak hazırlanan raporla kurumun çalışmalarına katkıda bulunacak tavsiyelerde bulunmaktadır (Durman, 2007, s.21).

Türkiye’de YÖKAK 2015 yılında kurulmuş olup 2017 yılında mevzuatında bazı düzenlemelere gidilmiştir. YÖKAK yükseköğretim hem iç hem dış kalite güvencesi süreçlerine dair ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapan bir idari ve mali özerkliğe sahip bir kalite kuruluşudur. YÖKAK hem kurumsal hem de program akreditasyonu faaliyetlerini sürdürmektedir. Ayrıca YÖKAK Türkiye’de bulunan ulusal akreditasyon kuruluşlarının tescilinden sorumludur. Ulusal akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarının tanınması süreci YÖKAK tarafından belirlenen ilke ve ölçütler kapsamında yürütülmektedir. 2022 itibarıyla YÖKAK bünyesinde tanınan 10 tane uluslararası akreditasyon kuruluşu ve 20 tane ulusal akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır (http-6)

2.4. Açık ve Uzaktan Öğretimde Akreditasyon

Günümüzde yükseköğretim kurumları, çağdaş toplumda insanları ihtiyaç duydukları yetkinliğe erdirmek ve rekabetçi toplumda yer edinme hedefleri ile uyumlu akademik programlar ve dersler sunmaktadırlar. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde de etkisini hızla göstermeye başlaması ve internetin gelişen teknolojileri vasıtasıyla sınıflara girmesi, yükseköğretilerin bu hedeflere ulaşma yollarını büyük ölçüde genişletmiştir. Artan şekilde, öğrenciler artık sınıfın fiziksel sınırlarından bağımsızdır ve uzaktan öğrenme ortamının kaynaklarına rahatlıkla erişebilmektedir. Ancak açık ve uzaktan öğretim, akademik zorlukları olduğu kadar önemli operasyonel zorlukları da bulunan karmaşık ve gelişmekte olan bir sistemdir. Bu nedenle uzaktan öğretim kurumlarında öğretme ve öğrenme kalitesinin güvence altına alınması ve artırılması halen tartışılan önemli konulardan biridir (Davis, 2003, s.244). Kalite konusu hem yüz yüze hem de uzaktan/çevrimiçi eğitimde eğitim ve öğretime dahil olan herkes için güncel

bir endişe kaynağıdır. Bununla birlikte, açık ve uzaktan öğrenmenin sanal doğası ve öğrenenler ile öğretmenler arasındaki fiziksel mesafe göz önüne alındığında, kalite endişesi yüz yüze eğitime göre çok daha fazla ön plana çıkmaktadır. Daha da önemlisi, uzaktan öğretim yöntemlerinin çeşitliliği, ilgili pedagojik modeller ve benimsenen teknolojik araçlar, küresel bir bağlamda rekabetçi bir şekilde yer aldıkları için bu yöntemlerin kalitesine yoğun bir şekilde odaklanmayı gerektirir (Zghibi, Zghidi ve Chater, 2012). İsveç Yükseköğretim Kuruluşu (2008), kalite eksikliğinin uzaktan ve çevrimiçi eğitimin gelişimi için sınırlayıcı bir faktör olarak algılandığını belirtmektedir. Kalite güvencesi, kurumsal verimliliği ve etkinliği geliştirmek, kamuya hesap verebilirliği artırmak için gereklidir. Kalite güvencesinin uygulama zorluklarını gidermek için kuruluşlar, uyum sağlamaya, değişmeye ve yenilik yapmaya hazır ve istekli olmalıdır.

Kalite güvencesi faaliyetleri, tıpkı yüz yüze öğretimde olduğu gibi açık ve şeffaf olmalı ve daha da önemlisi ulaşılabilir ve paydaşların beklentilerini karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Kalite güvence sistemleri ve prosedürleri açık ve iyi tanımlanmış faaliyetler olduğunda, açık ve uzaktan öğretim kurumları yüksek kalite standartlarını karşılayabilir. Açık ve uzaktan öğretim kurumları, hükümet yetkilileri, vergi mükellefleri, çalışanlar veya öğrenenler gibi tüm paydaşlara karşı tamamen sorumludur. Kalite güvence ilkelerini benimseyen açık ve uzaktan öğretim kurumları, sürekli iyileştirme için çaba göstermelidir. Bunun için bu kurumlar, değişime ve dönüşüme açık olmalı ve küresel ortaklıklara ve rekabete uyum sağlamaya ve bunlara katılmaya hazır olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme düzenli olarak yapılmalı ve her seviyeden personel ve yöneticiyi içermelidir. Kalite güvencesi kurumsal liderlikten süreç lideri olan personele, vergi mükelleflerinden öğrenenlere, mezunlara kadar her paydaştan güçlü bir bağlılık gerektirir. Özetle, bir yönetim stratejisi olarak kalite güvencesi, mükemmelliğe ulaşmak için etkili bir yaklaşımdır (Belawati ve Zuhairi, 2007).

İlk açık üniversiteler kurulduğunda, kalite güvencesi şimdiki anlamıyla tartışılmıyordu. 1960'lar ve 1970'lerde kalite güvencesi kavramı yerine kullanılan kelime "standartlar"dı. Standartları ölçmek için kullanılan kriterler, ders hazırlığı süreci ve çalışma materyallerinin kalitesi, danışmanlık, dersler ve ödevler dahilinde geribildirim ve etkileşim ve ilgili konu için uzaktan öğretimin kullanılabilirliği idi. Referans noktası, nitelikli öğretim üyeleri, yeterli altyapı ve tesisler, düzenlenmiş giriş şartları, öngörülen ders programları, derse devam ve değerlendirme prosedürleri açısından yüksek standartların desteklendiği geleneksel öğretim kurumlarıydı. Kalite güvencesi

kavramının şimdiki anlamına daha yakın olarak uzaktan öğretimin gündemine hâkim olmaya başlaması 1990'lı yılları bulmuştur. Milenyumun ilk on yılında, kalite güvencesinde vurgu dış ve iç kalite güvence sistemlerinin bütünleşmesine ve kalite kültürünü geliştiren kurumların, hesap verebilirlikten ziyade öz değerlendirme ve geliştirmeye odaklanmasına kaymıştır (Kanwar ve Clarke, 2012, s. 103).

Uzaktan öğretimde her zaman ve her yerde ulaşılabilir olan yeni dijital teknolojilerin kullanımı, akreditasyon komisyonlarına ve düzenleyici kurumlara, uzaktan öğretim programlarında kaliteyi değerlendirme ve ölçmeye yönelik politikaları, prosedürleri ve kriterleri yeniden incelemeleri için itici güç sağlamıştır (Panda, 2003, s.9). Açık ve uzaktan öğretim sağlayıcıları için kalite güvence çalışmalarının zorunlu hale gelmesiyle, hükümetler eğitim uygulamalarının kalitesini iyileştirmek için kalite kuruluşları kurmuştur. Kaliteyi iyileştirmeye yönelik baskılar hem iç hem de dış çevreden kaynaklanmıştır. Dahili olarak, açık ve uzaktan öğretim kurumları, içeriden sürekli iyileştirme yapmaya zorlanmaktadır. Dışarıdan ise, paydaşlar (yani kullanıcılar, tüketiciler, eğitim fonu sağlayıcıları) ilgi duydukları eğitim alanlarının kalitesini, hesap verebilirliğini, etkinliğini ve verimliliğini sürekli olarak sorgulamaktadır. Ayrıca, birçok açık ve uzaktan öğretim kurumu için finansman sağlama ve öğrenci kayıt seviyeleri, ürünün ve sundukları hizmetlerin kalitesine bağlıdır (Belawati ve Zuhairi, 2007). Osika ve Camin (2002, s.281), yüksek kaliteli bir eğitimde paydaşların ihtiyaçlarının önemini vurgulamıştır. Açık ve uzaktan öğretimde kaliteyi *“daha büyük topluluk tarafından kabul ve arzu edilen eğitimi sağlamak için hem teknik hem de programlı olarak desteklenen, istikrarlı bir teknoloji platformu aracılığıyla sunulan, pedagojik açıdan uygun içerikle çevrili, özünde öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki etkileşimi içeren çevrimiçi eğitim”* olarak tanımlamışlardır. Shelton (2011) ayrıca, paydaşların motivasyonlarının ve politikalarının niteliğinin kaliteyi etkileme biçiminin, sürekli ve güvenilir destek yapılarını gerektirdiği fikrini vurgulamıştır.

Yükseköğretim genelinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracılığıyla sağlanan öğrenmenin dağıtım kapasitesi, kurumların misyonlarını, kaynaklarını nasıl kullandıklarını, öğretim üyelerini nasıl ödüllendirdiklerini ve takdir ettiklerini ve en önemlisi bu teknolojilerin öğretme-öğrenme sürecini nasıl geliştirip iyileştirebileceğini gözden geçirme süreçlerini hızlandırmıştır. Yüksek öğretimin karşı karşıya olduğu en önemli zorluk, akademik geleneklerin yeniliklerle nasıl dengeleneceğidir. Optimum denge, kanıtlanmış akademik geleneklerin ve gelişen teknolojilerin en iyilerinin

sentezinden gelecektir (Olcott, 2003, s.230). Başarılı bir uzaktan öğretim sistemi, doğasıyla eşleşmesi gereken uygun bir kalite güvence sistemi gerektirir. Uzaktan öğretimin kalite güvence sistemi, operasyonel ve akademik görevleri yönetmek için belirlenmiş standartları sistematik olarak gözden geçirmelidir (Rashid, 2010, s.341). Buna ek olarak, kalite güvence sisteminin, programların başarılı veya başarısız öğrenme kazanımları ve hedefleriyle ilgili verimliliğini arttırmada çok kritik bir rolü vardır. Uzaktan öğretim için kalite güvence çerçevesi, öğretim üyeleri yeterliliği ve mesleki gelişimleri, öğrenen destek hizmetleri ve çıktılarını içeren çok çeşitli süreçlere sahiptir. (Pitsoe ve Maila, 2014, s.254).

Jung (2008, s.611-614) uzaktan öğretimde kalite için 4 farklı yaklaşımdan bahsetmektedir:

a) *Geleneksel eğitim standartlarına uyumluluk*

Uzaktan öğretimdeki geleneksel kalite kavramı, geleneksel eğitim için belirlenmiş standartlara uygunluk anlayışı ile ilgilidir. Standartlar, eğitim programlarının ve hizmetlerinin kalitesini değerlendirmenin temelidir. Bu bağlamda uzaktan öğretimde kalite güvencesi, bir uzaktan öğretim programının veya hizmetinin bu standartları karşılayıp karşılamadığını tespit etme çabası olarak görülmektedir. Örneğin, birçok ülkede, uzaktan öğretim üniversiteleri için kalite güvence politikaları ve yönetmelikleri genel olarak geleneksel yükseköğretim için hazırlanan ulusal kalite çerçevelerine uygundur. Bu durumda akreditasyon kuruluşları, kaynakları, süreçleri ve çıktıları etkin bir şekilde değerlendirdiği inancına dayanarak, uzaktan öğretimi değerlendirmek için mevcut standartlarını genişletmiştir. Uzaktan öğretimin geleneksel eğitimin özelliklerine uygun olduğunun varsayıldığı kalite anlayışına dayanarak, birçok uzaktan eğitimci, uzaktan öğretimin en azından yüz yüze verilen öğretim kadar iyi olduğunu göstermeye çalışmıştır.

b) *Amaca uyumluluk*

Kaliteye bu bakış açısına göre, uzaktan öğretimin kalitesi, bir uzaktan öğretim programının veya hizmetinin kendine özgü amacına ne ölçüde uyduğuna göre ölçülür. Eğer bir uzaktan öğretim kurumunun amacı, dünyadaki yetişkin öğrenenlere iş piyasalarının ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim olanakları sağlamaksa, uzaktan öğretim kurumundaki kalite, bu amaca ulaşma açısından ölçülmelidir. Kurumsal düzeyde, bir uzaktan öğretim kurumunun kalite güvencesi, açıkça belirlenmiş hedefleri geliştirmeye ve kendi belirlediği hedefleri yerine getirmede etkili ve verimli stratejileri benimsemeye

odaklanmaktadır. Bu kalite modeliyle ilgili bir sorun, amaçların zaman içinde değişebileceği, uzaktan öğretimin farklı paydaşlarının amaçlar hakkında farklı görüşleri olabileceği ve uzaktan öğretimin çoğu zaman birbiriyle çelişen amaçları olabileceğidir.

c) *Müşteri ihtiyaçlarına uyumluluk*

Bu kalite anlayışı endüstride popüler olmuştur. Uzaktan eğitim kurumları, programları artmaya devam ettikçe ve pazar rekabetçi hale geldikçe, öğrenenlere daha fazla dikkat etmeye başlamıştır ve uzaktan eğitim programlarını ve hizmetlerini sağlamada öğrenen ihtiyaçlarına büyük önem vermeye başlamıştır. Fakat farklı öğrenci profillerinin çelişen ihtiyaçları uzaktan eğitim kurumları için bir sorun yaratabilmektedir.

d) *Sürekli iyileştirme*

Sürekli iyileştirme kavramı da endüstriden gelmiştir ve kalite güvencesinin odağını üründen veya hizmetlerden, sürece kaydırmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarının kalitesini güvence altına almak için girdi, uygulama, çıktı ve girdiye geri dönüş sürecine kilit bir unsur olarak vurgu yapar ve böyle bir kalite sürecinin kurulmasını sağlayan bir faktör olarak kapasite geliştirme veya personel gelişimini teşvik eder.

2.4.1. Açık ve uzaktan öğretimin kalite güvencesi sürecinde yaşanan zorluklar

Açık ve uzaktan eğitimde kalite güvencesi konusunda tartışılan konuları Stella ve Gnanam (2004, s.151-158) aşağıdaki gibi gruplamıştır:

a) *Yükseköğretimde kalite güvencesi bahsedildiği kadar basit mi?*

Bazıları uzaktan öğretimin köklü bir yükseköğretim biçimi olduğunu ve uzaktan eğitim için kalite güvence uygulamalarının esas olarak geleneksel eğitim için kullanılanlarla aynı olduğunu düşünmektedir. Halbuki uzaktan eğitim, yükseköğretim ortamına yeni koşullar ve yapılar getirmektedir. Öğretim üyelerinin rolünden materyal tasarımına kadar pek çok açıdan farklıdır. Bu özellikler geleneksel sınıf temelli eğitimden oldukça farklıdır. Uzaktan öğretimin ayırt edici özelliklerini gösteren yeni değişkenler, geleneksel kalite güvence yönteminin uzaktan eğitime geçerliliği için potansiyel zorluklar doğurmaktadır. Her ne kadar kalite güvencesinin temel metodolojisinin hem geleneksel hem de uzaktan eğitim için aynı olacağı görüşüne yönelik artan bir fikir birliği olsa da, ihtiyaç duyulan değişikliklerin boyutu ve ölçütlerin nasıl değiştiği konusunda anlaşmazlık da bulunmaktadır.

b) *Kriter ve odak noktası*

Herhangi bir akreditasyon bir dizi kritere atıfta bulunularak yapılmalıdır. Bir programın kalitesinin değerlendirilmesi temelde geleneksel ve uzaktan öğretimde aynı gibi görünse de bağlamdaki ince farkın dile getirilmesi gerekmektedir. Uzaktan öğretimde, öğrenenlerin öğrenme sürecinde aldığı sorumluluk artmaktadır. Ayrıca uluslararası gelişmelere bakıldığında, çoğunlukla öğrenci girdisine odaklanan mevcut standartların ve kriterlerin etkili bir eğitim için yerini öğrenim kazanımlarına bırakması gerektiği gözlemlenmektedir.

c) *Referans çerçevesi*

Kaliteyi değerlendirirken, uzaktan öğretim programının geleneksel kurumlar ile aynı titizlikle değerlendirilmesi bekleniyor mu sorusunun yanıtlanması gerekmektedir. İngiltere’de uzaktan öğretime ilişkin kalite ölçütleri, uzaktan öğretimin kalitesinin, herhangi bir yükseköğretim şekliyle aynı şekilde güvence altına alınması gerektiği ilkesinden hareket etmektedir. Uzaktan öğretimde her ne kadar geleneksel ortam kadar titiz bir şekilde kalite ve değerlendirme konusunda ısrar edilse de, uzaktan öğretimin ayırt edici özellikleri de göz ardı edilmemelidir.

d) *Kıyaslamalar ve göstergeler*

Uzaktan öğretimde kalite güvencesi ile ilgili sorunların temel noktası, değerlendirmeyi hem kalite güvence kuruluşu hem de uzaktan öğretim kurumları için netleştirecek uygun kriterleri belirlemede yatmaktadır.

e) *Alan ziyaretini yeniden tanımlama*

Uzaktan öğretimin kendine özgü yönleri dikkate alınarak, kalite güvence kuruluşlarının çoğu tarafından aynı öz değerlendirme ve meslektaş değerlendirmesi kombinasyonu izlenmektedir. Bu geniş çerçevede, alan ziyareti, en fazla değişikliğe uğrayandır. Uzaktan öğretimde kurumlar, fiziksel binalar, öğretim üyeleri, personel ve öğrenenlerden oluşan bir kompleks olarak düşünülmemelidir. Böyle bir kurum tanımı açıkça, öğrenme ortamının fiziksel olarak dağıldığı uzaktan öğretim için geçerli değildir. Yeni çevrenin kilit unsurları, danışmanlara ve bilgi kaynaklarına destekleyici ve duyarlı entelektüel erişimdir. Alan ziyareti yapan meslektaşlar bu “dağıtılmış alan” ile baş etmek ve uyum sağlamak zorundadır.

f) *Sınırların tanımlanması*

Uzaktan öğretim veren kurumlar daha fazla çevrimiçi dersleri bir araya getirdikçe, fiziksel bir alana olan ihtiyaç azalmaktadır. Sınırların ortadan kalktığı bir dağıtılmış

öğrenme, gerçek haline gelmiştir. Bununla birlikte, yurtdışı hizmetleri de dahil olmak üzere farklı coğrafi bölgelere yayılmış çalışma merkezleri/sahaları/kampüsleri aracılığıyla faaliyet gösteren uzaktan öğretim sağlayıcıları da vardır. Uzaktan öğretim birimleri sınırları aşarken, sorumluluklarını daha ciddiye almaya başlamalıdır.

g) *Raporlama*

Son çıktı, faaliyet gösterilen çerçeveye ve kalite güvencesinin başlatılma amacına bağlıdır. Değerlendirmenin ana odak noktası ve doğrudan faydalanıcısı iyi ifade edilmeli ve buna göre raporlama stratejisi ayarlanmış olmalıdır. Örneğin değerlendirmede uzaktan öğretim birimleri ana faydalanıcılar ise, raporlama unsurları, güçlü yanlar oluşturmak ve zayıf yönlerin üstesinden gelmek için kalite geliştirme stratejilerine daha fazla odaklanabilir. Uzaktan öğrenenler de hedef gruptaysa, uzaktan öğretim, öğrenenlerin farklı niteliklerine göre rapora yararlı unsurların dahil edilmesi gerekir. Hükümet yaptırımları, ilgili kamu kuruluşlarının önlemleri olacaksa, bunun sonuçları uzaktan öğretim kurumları ile tartışılmalıdır.

h) *Değerlendiricilerin belirlenmesi*

Uzaktan öğretimde kalite güvencesini sağlamada en büyük sorunlardan biri uzaktan öğretimi değerlendirmede yardımcı olacak “değerlendirici havuzu” olacaktır. Yükseköğretim toplumunda hala uzaktan öğretime arzu edilen bir eğitim olarak değil, çözülmesi gereken bir sorun olarak bakan birçok üye bulunmaktadır. Değerlendirme ekibinin üyeliğinin çoğu uzaktan öğretimden alınacak olsa da, farklı bir geçmişe sahip olanlar da olacaktır. Uzman havuzu belirlendikten sonra, hepsini geleneksel yükseköğretim ile aynı seviyeye getirmek için bir yaygınlaştırma stratejisi denenmelidir.

Yukarıda belirtilen zorluklara ek olarak, uzaktan öğretimde kalitenin güvence altına alınması, genel olarak bilinen akreditasyon kavramı çerçevesinde üç ana zorluk ortaya çıkarmaktadır (CHEA, 2002, s.7):

- *Alternatif öğretim tasarımı:* Uzaktan öğretim, geleneksel sınıf tabanlı öğrenme ortamından farklı bir öğretim tasarımı gerektirir. Akreditasyon sağlayıcıları, bu alternatif tasarımların, kuruluşlarının standartlarına uygun bir kalite seviyesini sürdürmesini sağlamak üzere değerlendirme yapabilmelidir.
- *Alternatif yükseköğretim veren kurumlar:* Uzaktan öğretim sadece geleneksel kurumlar tarafından değil, aynı zamanda yeni çevrimiçi derece veren kurumlar, derece veren ve vermeyen çevrimiçi konsorsiyumlar ve kolektif üniversiteler tarafından da sunulmaktadır. Bu kurumların da akreditasyon talepleri

bulunmaktadır. Akreditasyon sağlayıcıları bu kurumların ilgili kuruluşların standartlarıyla orantılı bir kaliteyi sürdürmesini sağlamak için değerlendirme yapabilmelidir.

- *Genişletilmiş eğitim odağı:* Uzaktan öğretim, şirketler veya diğer kuruluşlar tarafından, özellikle mesleki alanlarda devam eden yaşamboyu eğitim için tercih edilir. Burada vurgu, genellikle kısa bir süre zarfında bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlamak için tasarlanan öğrenme faaliyetlerine odaklanmıştır. Bu faaliyetler genellikle diploma programları gibi uzun vadeli, daha yapılandırılmış eğitim programlarından bağımsızdır. Esas olarak oldukça uzun süreli eğitim veren kurumlara ve programlara odaklanan akreditasyon sağlayıcıları, dikkatlerini bu ayrı öğrenme faaliyetlerinin kalitesinin güvence altına alınmasını da içerecek şekilde de hazır olmalıdır.

Bir yükseköğretim kurumunun temel unsurları kurumsal misyon, organizasyon, kaynaklar, öğretim programları ve öğretim, öğretim üyesi desteği, öğrenen desteği ve öğrenim kazanımlarıdır. Akreditasyon, bazı durumlarda, uzaktan öğretimin kalitesini güvence altına almak için özel olarak geliştirilen yeni standartlara ve süreçlere dayanarak yapılandırılır. Diğer durumlarda ise akreditasyon sağlayıcıları aynı amaca ulaşmak için mevcut standartları veya süreçleri değiştirmiştir. Değerlendiriciler bu değişiklikler sayesinde, alternatif öğretim tasarımlarının, alternatif yükseköğretim veren kurumların ve genişletilmiş eğitim odağının kalitesini garanti ederler. Latchem'a (2014, s.323) göre uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının kalite güvence yaklaşımı için herkese uyan tek bir model yoktur. Bazı çevrimiçi uzaktan öğretim kalite güvence çerçeveleri - örneğin, Avrupa E-Öğrenim Yönetimi Sertifika Geliştirme Vakfı (EFMD CEL)- program akreditasyonu ile ilgilidir. Diğerleri, e-ğrenmede Avrupa Üniversitesi Kalitesi-European University Quality in eLearning- (UNIQU) gibi kuruluşlar kurumsal akreditasyona odaklanmaktadır. Bazıları ise öncelikle ürüne odaklanmaktadır. Bununla birlikte, birçok çevrimiçi uzaktan öğretim kalite güvence sistemi, yönetim, finansman, personel, teknoloji, altyapı ve öğretim tasarımı gibi girdilerin ölçülmesi ile ilgilidir. Çeşitli paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için, kalite güvence önlemlerinin çıktılar, öğrenim kazanımları ve uzaktan öğretimin yarattığı etkilerle daha çok ilgilenmesi gerekmektedir.

Uzaktan öğretimde de kalite konusunda alan yazında birbirinden farklı birçok fikrin hüküm sürmesi bu alanda karışıklığa sebep olup, akreditasyon çalışmalarının sahip

olduğu bazı zorlukların temelini oluşturmaktadır. Jung ve Latchem (2012a, s.13) ‘e göre, bazı görüşler uzaktan öğretim ve yüz yüze eğitime aynı kriterler ve yöntemlerle karar verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Diğerleri ise uzaktan öğretim amaçlarının, organizasyonunun, kayıtlarının ve süreçlerinin, geleneksel eğitimi değerlendirmede kullanılan kalite güvencesi kriterleri ve mekanizmaların uygulanamayacağı kadar farklı olduğunu kabul eder. Bazıları e-öğrenmenin kendine has belirli kurallara ve standartlara ihtiyaç olduğunu savunurken, diğerleri kullanılan teknoloji ne olursa olsun, öğrenme ve öğretim süreçlerinde kalitenin temellerinin değişmediğini iddia etmektedir. Bazıları, uzaktan öğretimdeki kalite güvencesinin zorunlu, olması, harici olarak yönetilmesi ve hesap verebilirlikle ilgili olması gerektiğine inanırken, diğerleri kalite güvencesinin gönüllü olması, içeride yürütülmesi ve kurumsal kalite kültürünün gelişmesiyle ilgilenmesi gerektiğine inanarak onlara karşı çıkmaktadır. Yine başka bir grup eğitimci, uzaktan öğretim sağlayıcıları üzerindeki yükümlülüğün, uzaktan öğretim süreçlerinin ve çıktılarının en azından geleneksel kurumlarınkı kadar iyi olduğunu kanıtlamak olduğunu düşünmektedir. Diğerleri ise, geleneksel öğretim ve öğrenme yöntemlerinin modası geçmiş olduğunu ve daha öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve bağdaştırıcı yöntemler uygulayarak ve teknolojiyle geliştirilmiş, yüz -yüze ve uygulamalı öğrenmenin en iyi yönlerini bularak, uzaktan öğretim pedagojik paradigma gelişmesinin öncüsü olduğunu savunmaktadırlar.

Jung ve Latchem (2012a) ve Veytia ve Chao González (2013)’e göre ise çevrimiçi eğitimin organizasyonu ve işleyişi açısından geleneksel eğitimden farklı olması nedeniyle çevrimiçi programları geleneksel eğitim ile aynı şekilde değerlendirmek büyük bir dezavantajdır. Çevrimiçi eğitim geleneksel modellere eşdeğer değerildir ve bu nedenle aynı kalite değerlendirme mekanizmaları ve modelleri her iki eğitim şekline de uygulanmamalıdır. Esneklik ve öğrenen özerkliği sağlayan uzaktan öğretim yöntemleri, geleneksel eğitime göre kalite açısından her zaman sorgulanmış ve tartışılmıştır. Genel kabul görmüş kalite çerçevesi öğrenme çıktılarına dayandığından; birçok ulusal ve bölgesel otorite, kurumları ve programları hem geleneksel hem de uzaktan olarak değerlendirmek için benzer araçlar kullanır. Ancak belirlenen çıktılarına ulaşılırken uzaktan eğitimde kullanılan farklı araç ve ortamların dikkate alınması gerekmektedir. Diğer bir özellik ise özellikle Asya ülkelerinde uzaktan eğitim yoluyla verilen yaygın eğitimde öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Bu sayılar, program öğrenme çıktılarının yanı sıra kurumsal performansları değerlendirmek için yaratıcı/yenilikçi çözümler ve araçlar

bulmayı gerektirebilir (Belawati ve Zuhairi, 2007). Buna ek olarak, açık ve uzaktan öğretimin tüm disiplinlere nüfuz etmesi, öğrenme çıktılarına ulaşmak için kullanılan kitle iletişim araçlarının değerlendirilmesini gerektiren açık, uzaktan, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme için özel olarak geliştirilmiş değerlendirme kriterlerine olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Kurumlar ya geleneksel ve uzaktan öğretim için ortak standartlar ya da uzaktan öğretime özgü standartlar uygular. Ancak, kalite çerçevelerinin benimsenmesinin arkasında bir gerekçe vardır; o da hesap verebilirliği sağlamak ve hizmet kalitesini artırmaktır. Bunun için gerekli olan sosyal yükümlülük ve şeffaflığa dair bu hassasiyet, aynı zamanda açık ve uzaktan öğretimde kalite güvence yöntemlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesini ve hem ulusal hem de uluslararası bağlamda kabul edilen standartlara entegrasyonunu gerektirmektedir (Toprak ve Şakar, 2021, s.45).

2.4.2. Açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon standartları ve ölçütler

Dijital içeriğin akreditasyonu, öğretim tasarımlarının öğrenen gereksinimlerini karşılamaını sağlamak için çeşitli standartları içermelidir. Süreç özellikle titiz olmalı, nesnel, adil ve tutarlı sonuçlar sağlamalıdır (Berta, 2013). Açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon süreci aşağıdaki hedefleri karşılamalıdır: (1) Yüksek kaliteli dijital içeriğin tanınması. (2) Öğretim elemanlarına ve müfredat geliştirmeye rehberlik etmek için öğretim tasarımlarının ve ilkelerinin değerlendirilmesi için kriterler sağlanması. Bu standartlar, çevrimiçi öğretim tekniklerini nasıl geliştireceklerini bilmeyen öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini ayarlamalarını ve uygun dijital içerik oluşturmalarını sağlayacaktır. (3) Diğer bir hedef ise dijital içeriğin sistematik olarak biçimlendirilmesidir. Dijital içerik genellikle çeşitli formatlarda tasarlandığından, paylaşılması kolay değildir. Bununla birlikte, akreditasyon süreci dijital içeriği sistematize edebilir, böylece içerik diğer kurumlara ve topluma sunulabilir. Bu uygulama aynı zamanda farklı kurum ve birimler tarafından aynı ve örtüşen materyallerin geliştirilmesini de engelleyebilir. (4) Erişim ve mekansal sorunların üstesinden gelmek için örneğin kırsal alanlarda erişilebilir e-öğrenme derslerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi de gerçekleşmesi gereken önemli hedeflerden biridir (Ehlers, 2012). Dijital içerik için akreditasyon süreci hem öğretme hem de öğrenmeyi geliştirmek için çok önemlidir (Agariya ve Singh, 2013; Wang, Deng, Huang ve Ding, 2011). Gerçekten de, birçok ülkede hükümetler ve sivil toplum kuruluşları, dijital öğrenmenin kalitesini kontrol etme ihtiyacını fark etmiş ve ulusal dijital öğrenme planları başlatmış, kalite kontrolünü

sağlamak için kuruluşlar kurmuş ve değerlendirme ve belgelendirme için standartlar geliştirmiştir. Uzaktan öğretim programlarının kalitesini ve etkisini ölçmek için uygun bir dizi ulusal ve uluslararası kuruluş tarafından, e-öğrenme için kalite güvence kılavuzları geliştirilmiştir. Bu standartların tümü, e-öğrenmenin kalitesinin kurumsal planlama, altyapı, ders geliştirme, öğretme ve öğrenme, öğrenen desteği, öğretim üyesi desteği ve değerlendirme gibi ortak boyutlarını içerir. Bazıları ise eğitimi bir işletme olarak görme eğilimini yansıtan finansman, işletme sonuçları ve yatırım geri dönüşü gibi başka boyutlara önem vermektedir (Jung, 2012).

Akademisyenler arasında kalite standartlarıyla ilgili sıklıkla karşılaşılan bir yanlış anlaşılma kısmen, kalite standartlarının esnekliği ve yaratıcılığı sınırladığı ve fazla bir ek çaba gerektirdiği inancıdır. Ancak, yeni oluşturulan kalite standartları, kuruluşların kendi özel gereksinimlerine göre kalite sistemleri geliştirmelerine yardımcı olabilecek temel bir çerçeve sağlamaktadır. Kalite standartları, kaliteyi yönetmek, güvence altına almak veya değerlendirmek için birbiriyle uyumlu, üzerinde fikir birliğine varılmış kavramları ortaya çıkarır. Açık ve uzaktan öğretimde kalite ölçütleri dendiğinde genel ve özel olmak üzere iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Genel kalite standartları, uygulama alanından bağımsız olarak kalite yönetimi için kavramlar sağlayan standartlardır. Açık ve uzaktan öğretimin tanımlaması ve standartlara uyumun ölçülmesi için Uluslararası Standardizasyon Örgütü (ISO), Avrupa Standardizasyon Komitesi (ECS) ve the European Foundation for Quality Management-Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) gibi mevcut standartlardan oluşan genel yaklaşımlar benimsenmiştir. Özel kalite standartları ise prosedürler veya eğitim ürünleri içinde kalite yönetimini destekleyen standartlardır. Özel yaklaşımlar eğitim ortamlarına adanmış olup Avrupa e-Öğrenimde Kalite Vakfı, Yüksek Öğrenim Politikası Enstitüsü (IHEP), Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu (OLC; eski Sloan Konsorsiyumu), EADTU E-xcellence e-ğrenmede Mükemmeliyet ve Quality Matters (QM) gibi kuruluşlardan alınan ölçütleri içerir (Pawlowski, 2007).

Uzaktan öğretim programlarının kalitesini ve etkisini ölçmek için uygun ve kapsamlı bir değerlendirme çerçevesi oluşturma gerekliliği birçok bilim insanı tarafından dile getirilmiştir (Lockhart ve Lacy, 2002; Mariasingam ve Hanna, 2006). Bu yüzden de araştırmacılar, uzaktan öğretimde kalite için Khan'ın e-öğrenme çerçevesi, Frydenberg'in e-Öğrenme kalite standartları ve Masoumi ve Lindström'ün e-Kalite çerçevesi dahil olmak üzere çeşitli modeller, çerçeveler ve kılavuzlar önermişlerdir. Araştırmacıların yanı sıra, çeşitli bağlamlarda çevrimiçi ve e-öğrenmenin genel kalitesini

araştıran kuruluşlar tarafından geliştirilen ölçütler de bulunmaktadır. Bunlar arasında İsveç e-Öğrenme Kalite modeli, İngiliz Açık Üniversitesi e-Öğrenme yaklaşımı, Norveç Uzaktan Eğitim Derneği modeli, Yeni Zelanda e-öğrenme Olgunluk Modeli (eMM), Excellence kalitede kıyaslama aracı, Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu (OLC) kalite puan kartı sayılabilir (Shraim, 2020).

Ayrıca yukarıda belirtilenlere ek olarak alanyazına önemli katkıda bulunan açık ve uzaktan öğretimde kalite faktörleri, standartları, ölçüt veya akreditasyon yaklaşımları bulunmaktadır. Hew, Martinez ve Lee (2003)'e göre, alanyazında açık ve uzaktan öğretimde kalite makro düzey (program bazında), meso düzey (ders bazında) ve mikro düzey değerlendirme (öğrenen bazında) olmak üzere üç düzeyde ölçülür. Diğer bir üç aşamalı model ise Abdous (2009) tarafında geliştirilen, açık ve uzaktan öğretimde kalite güvencesi için süreç odaklı ve dinamik bir yaşam döngüsü modelidir. Bu model üç aşamada sürekli kendini geliştirme kültürünü teşvik etmeyi önerir: (1) planlama ve analiz; (2) tasarım, prototip ve üretim, (3) üretim sonrası ve sunum. Bu modelde amaçlı ve bilinçli bir şekilde tasarlanmış öğrenme şekillerinin, çoğunlukla öğrenenin öğrenme deneyimini geliştirmeye odaklanan kaliteli e-öğrenmenin anahtarı olduğu vurgulanmıştır.

Mitchell (2010) ise açık ve uzaktan öğretimde kalite ölçütlerini, paydaşların algılarını araştıran, sadece ölçülebilir unsurları dikkate alan, ders tasarım unsurlarını ölçen ve dış standartları değerlendiren dört ayrı kategoriye ayırmıştır. Bir diğer dört aşamalı değerlendirme modeli, Çinli akademisyenler tarafından e-öğrenme dersleri için geliştirilen “planlama, geliştirme, süreç ve ürün değerlendirme” PDPP değerlendirme modelidir. Planlama, pazar talebinin analizini, fizibilite çalışmasını, hedef öğrenen grubu ve ihtiyaç analizini, ders hedeflerinin belirlenmesini ve finansal değerlendirmeyi içerir. Geliştirme aşaması, öğretim tasarımı, ders ve web sitesi tasarımı, esnekliğe dayalı içerik üretimi, etkileşim, destek ve değerlendirmeden oluşur. Değerlendirilecek süreçler, esneklik göz önünde bulundurularak teknik destek, web kullanımı, öğrenme etkileşimi ve öğrenme desteğidir. Son aşamada ise ürün değerlendirmesi, öğrenen memnuniyetinin, öğretme ve öğrenmenin etkililiğinin ve hizmetlerin sürdürülebilirliğinin ölçülmesi anlamına gelir (Zhang and Cheng, 2012).

Çevrimiçi ve uzaktan öğretimle ilgili yönergeleri ve girişimleri gözden geçiren Sherry (2003), kendi kalite güvencesi çerçevesine dayanarak, bunların benzerliklerini vurgulamış ve bununla uzaktan öğretimdeki kritik kalite faktörlerinin yoğun bir derlemesini otaya çıkarmıştır. Sherry (2003)'nin kalite modeli, temel olarak kurum,

fakülte ve öğrenenler dahil olmak üzere açık ve uzaktan öğretimde kaliteyi üç düzeyde özetlemiştir. Her biri için profesyonel kurumlardan bazı kalite yönergeleri listelenmiştir. Model daha sonra Porto (2013) tarafından güncellenmiş ve maliyet, erişim ve kalite faktörleri eklenmiştir. Sherry (2003)'den revize edilmiş bu kalite güvence çerçevesi, öğrenciler açısından erişilebilirlik, yöneticiler-maliyet-açısından etkililik ve öğretim üyeleri kalitesi olmak üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır. Porto (2013) bu modelde kalite güvencesi ile ilgili temel unsurları ve endişeleri ele almaya çalışmıştır. Shelton (2011), 2000 ve 2009 yılları arasında geliştirilen 13 adet uzaktan öğretimde kalite yaklaşımını incelemiş, karşılaştırmış, benzerlik ve farklılıklarını tartışmıştır. Uzaktan öğretimde kalite ölçütü için ortak bir yöntem duyulan güçlü ihtiyacı vurgulayarak incelemesini sonlandırmıştır. Başka bir çalışmada Latchem (2014), uzaktan öğretimin akreditasyonu üzerine farklı yaklaşımlar keşfetmiş ve kalite güvence yönergeleri ve standartları hakkında önemli fikirler ortaya koymuştur. Latchem (2014), uzaktan öğretim için standartlar ve kalite ölçütleri konusunda evrensel bir uzlaşımın olmadığını ve kalite güvencesi ölçütlerinde uzaktan öğretimin çıktılarına, sonuçlarına ve etkilerine dikkat edilmediğini vurgulamıştır.

Ossiannilsson, Williams, Camilleri ve Brown (2015) açık ve uzaktan öğretimde kalite için standartlar, kılavuzlar ve kıyaslamalara genel bakışlarında uzaktan öğretimdeki e-kalite modellerinin ayrıntılı bir tanımını sunmuşlar ancak yeni kalite şemalarına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Esfijani (2015) ise, açık ve uzaktan öğretimde kalite göstergelerini gözden geçirmiş ve alanyazına dayalı açık ve uzaktan öğretimde kalite ölçütlerinin kapsamlı bir listesini özetlemiştir. Küreselleşmiş bir dünyada, uzaktan öğretim için tasarlanan herhangi bir kalite modelinin, kurumların geçirdiği hızlı dönüşümü benimseyecek ve güçlendirecek kadar esnek, yerel bağlama duyarlı ve küresel olarak tanınan nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Ossiannilsson (2018), onay kutusu işaretlemeli, mekanik kalite güvencesi anlayışını değiştirmek için öğrenme, katılım, analiz ve öğrenme çıktılarına daha fazla vurgu yapan uluslararası standartların benimsenmesini ve ilkelerinin dahil edilmesini tavsiye etmektedir.

Roberts (1999, s.74-84)'ın ABD'de ki 17 akreditasyon kuruluşuyla gerçekleştirdiği bir çalışmaya göre, değerlendirilen tüm akreditasyon kurumları tarafından sunulan standartlar, kılavuzlar, değerlendiriciler için el kitapları ve ilgili materyaller, uzaktan öğretim ile ilgili aşağıdaki kategoriler etrafında standartlar belirlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (s.74-84):

Kurumun misyonu ve amacına yönelik olarak tüm akreditasyon kuruluşları, uzaktan öğretim programlarının kurumun misyonu ile tutarlı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu programların kurumun açıklanan hedeflerinin bir parçası olması ve kurumun genel planlarına uyması gerektiği konusunda hem fikirdirler. Ayrıca, kurumlar uzaktan öğretim programlarını yalnızca gelir olarak gördükleri için değil, misyon ve vizyonlarına uygun olduğu için eğitim ve öğretimlerinin bir parçası haline getirmelidirler.

Öğretim Programına yönelik olarak aynı araştırmada kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım sebeplerinin uygun öğrenme teorilerine dayanılarak kanıtlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Uzaktan öğretim programlarında öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerine dikkat çeken akreditasyon kuruluşu temsilcileri, uzaktan öğretim ortamında başarılı olmak için öğrencinin geçmişine, bilgisine ve teknik becerilerine sahip olup olmadığını değerlendirme sorumluluğunu yükseköğretim kurumlarına bırakmaktadır.

Bu çalışma sonunda öğretim üyeleri ile ilgili konuların en önemlilerinin, öğretim üyelerinin ders hazırlığı, uzaktan öğretim yönetimindeki rolleri ve öğrenci danışmanlığı olduğu ortaya çıkmıştır.

Goodyear vd.,'nin (2001, s.69) yaptığı bir çalışmada ise, bir uzaktan öğretim programına dahil olan öğretim üyesinin aşağıda belirtilen roller yerine getirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır:

- *Süreç kolaylaştırıcı*, öğrencinin öğrenmesini destekleyen çevrimiçi aktivitelerin çeşitliliğini kolaylaştırmalıdır.
- *Danışman*, öğrenenlerin katıldıkları bir dersten en iyi şekilde yararlanmaları için danışmanlık hizmeti vererek, öğrencilerle bire bir özel olarak çalışmalıdır.
- *Değerlendirici*, not vermek ve bu notların geri bildirimini sağlamak ve öğrencilerin çalışmalarını teyit etmelidir.
- *Araştırmacı*, öğretilen içerik alanlarıyla ilgili yeni bilgiler üretmelidir.
- *İçerik kolaylaştırıcı*, doğrudan öğrencinin ders içeriğini anlama becerisini artırma ile doğrudan ilgili olmalıdır.
- *Teknoloji uzmanı*, öğrenenlerin içinde buldukları öğrenme ortamını geliştirmeye yarayan teknoloji tercihlerinin yapılması ya da yapılmasına yardım edilmesiyle ilgilenmelidir.
- *Tasarımcı*, faydalı çevrimiçi öğrenme görevleri hazırlamalıdır.

- *Yönetici*, öğrenci kaydı, güvenlik, kayıt tutma gibi konularda bilgi sahibi olmalıdır.

Latchem (2014, s.333)'a göre de uzaktan öğretim veren öğretim üyelerinin görevlerini yerine getirme sürecinde kalite aşağıdakiler bakımından değerlendirilebilir:

- Öğrenci merkezli yöntemlerin ve teknoloji uygulamalarının benimsenmesinde öncü ve yenilikçi olmak.
- Çeşitli yeteneklere sahip olmak ve çevrimiçi uzaktan öğrenme yoluyla öğrenme için yeni fırsatlar açmak.
- İlgili ve amaçlı değerlendirme ve geri bildirim stratejileri geliştirmek ve yönetmek.
- Çevrimiçi uzaktan öğretimde bilgi ve uygulamaları araştırmak ve geliştirmek.

Böylece, uzaktan öğretim veren öğretim üyelerinin çok özel pedagojik yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Kendini bu alanda çalışmaya adanmış öğretim üyelerinin bu alana özel bilgi ve becerileri anlama ve kabul etme olasılığı daha yüksektir (Jung ve Latchem, 2012a, s.17).

Roberts (1999, s.74-84) çalışmasında yer alan akreditasyon kuruluşlarının kılavuzları, uzaktan öğretim programlarını desteklemek için yeterli kütüphane ve öğrenme kaynaklarına ihtiyaç duyulduğunu ele almaktadır.

Ayrıca çalışmaya katılan akreditasyon kuruluşları öğrenim kazanımlarının değerlendirilmesinde, organizasyon, planlama, insan kaynakları yönetimi, donanım, teknik altyapı, bilgi yönetim sistemleri, bilgi güvenliği ve fikri mülkiyet hakları konularına titizlikle yaklaşılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Eaton (2001, s.13-17) akreditasyon kuruluşlarının, açık ve uzaktan öğretimin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan akademik zorluklarla mücadele ederken, kurumlara ve programlara yardım etmede daha enerjik bir rol oynamalarına yardımcı olabilecek standart ve ilkelere ek olarak 5 ayrı sorumluluğu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Sorumluluk 1: İster geleneksel ortamlarda olsun isterse yeni sağlayıcılardan biri tarafından verilsin, uzaktan öğretimin ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi.

Uzaktan öğretim için öğretim programları geliştirme süreci, geleneksel, yüz yüze bir eğitim ortamından çok daha farklı olabilir. Kurumlar ve akreditasyon kuruluşları için görev, kaliteyi korumak için bu farklılıkları tanımlamak ve incelemektir. Ayrıca, bu farklılıkların öğrenciler üzerine olan etkisini incelemelidirler.

Sorumluluk 2: Uzaktan öğretimin kendine özgü ortamında kaliteyi sağlamak için akreditasyon kurallarının, politikasının veya standartlarının değiştirilmesi.

Akreditasyon kuruluşlarının, uzaktan öğretimde kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için öğretim üyeleri, öğretim programları, öğrenci destek hizmetleri, derece ve öğrenci başarısını inceleme çerçevelerinin yeterince geniş olduğundan emin olmaları gerekir.

Sorumluluk 3: Uzaktan öğrenme bağlamında öğrenci başarısına ve öğrenme kazanımlarına özellikle dikkat edilmesi.

Uzaktan öğretim de kalitenin sağlanması için öğrenci başarısına, çok daha fazla dikkat edilmelidir çünkü uzaktan öğretim ortamında, yüz yüze eğitimin kalitenin temelleri olarak kabul edilen bazı bilinen özellikleri (tam zamanlı öğretim üyeleri gibi) bulunmayabilir. Bu yüzden de kurumun başarısını incelerken dikkatlerin daha çok öğrenci başarısına verilmesi gerekir.

Sorumluluk 4: Kamu fonlarının kullanımı ve uzaktan öğrenme ortamında kalite güvencesi hakkındaki mevcut politika anlayışlarını ayarlamak için ilgili kuruluşlarla birlikte çalışılması.

Kurumların ve akreditasyon kuruluşlarının, fonların kullanımına ilişkin mevcut uygulamaların uzaktan öğretim ortamları için uygun olup olmadıklarını ve değilse uygun ortamların sağlanması için gerekli olması durumunda, kalite ya da öğrenci desteğinde sahtecilik ve suistimal riski bulunduğundan, kamu desteğinin kullanımını etkileyen politikaları değiştirmek için kamu kurumları ile birlikte çalışmalarını gerekmektedir.

Sorumluluk 5: Uzaktan öğretim olanaklarının ve sağlayıcılarının çeşitlenmesi ve genişlemesiyle birlikte, toplumun yükseköğretimin kalitesine olan ilgisine cevap verebilmek için daha çok sorumluluk alınması.

Birçok yeni yükseköğretim kurumu, akredite olmamaya karar verse de, akreditasyon kuruluşları hala bu kurumların kalitesi için kamu tarafından sorumlu olarak görülmeye devam edileceklerdir. Akreditasyon kuruluşlarının, kalite konusundaki değerlendirme ve sonuçlara nasıl ulaşacakları-neyi inceleyecekleri, kiminle iletişim kuracakları, nasıl karşılaştırma yapacakları konusunda topluma rehberlik etmeleri gerekmektedir.

ABD’de yerleşik Yükseköğretimde Akreditasyon Kurulu CHEA’nın (2002, s.12) raporuna göre akreditasyon kuruluşları, uzaktan öğretimin kalitesini incelerken, yedi temel kurumsal faaliyet alanını rutin olarak gözden geçirirler: Kurumsal misyon,

kurumun organizasyon yapısı, kaynakları, öğretim programları ve tasarımı, öğretim elemanı desteği, öğrenen desteği ve öğrenme çıktıları. Öğrenme içeriklerinin uzaktan öğretime uygunluğu da akreditasyonun ilgi odağıdır. Uzaktan öğretim ortamı için gerekli olan akademik destek de akreditasyon incelemesinde ele alınır. Öğretim üyeleri ile öğrenen etkileşimi, uzaktan eğitimin kalitesinin merkezindedir. Bu, uzaktan öğretim ortamında bir topluluk duygusu geliştirmeyi içermektedir.

Kalite yalnızca politikaların, düzenlemelerin ve kalite kontrollerinin tüm pratiklerle kesiştiği durumlarda güvence altına alınabilir. Öğretim sürecinin her aşamasında kalite güvencesi takip edilir ve bu süreçte yer alan herkes uygun şekilde eğitilir ve yüksek kaliteye kendini adarsa sağlanabilir. Personelini hazırlamakta başarısız olan, ders geliştirme ve öğretim için onlara zaman ve destek vermeyen, sadece sınırlı kariyer amaçları ve iş güvenliği olan geçici ve yarı zamanlı öğretim elemanlarına büyük ölçüde bağımlı olan uzaktan öğretim kurumları için kalite çıktılarının elde edilmesi zor olabilir. Ayrıca, uzaktan öğretim kurumlarının, ürünlerinin ve hizmetlerinin geleneksel eğitim standartlarına uyduğunu kanıtlamaya çalışmakla artık ilgilenmemeleri gerektiği söylenebilir. Sistemlerinin ve yöntemlerinin geleneksel eğitim ile karşılaştırıldığında, çoğundan daha üstün olduğunu ve özellikle bilgi toplumu ve bilgi çağının ihtiyaçlarına uygun olduklarını gösterecek güven ve kanıtlara sahip olmalıdırlar (Jung ve Latchem, 2012b, s.265).

2.4.3. Açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon süreci

Akredite olmak isteyen bir kurum veya program, bir akreditasyon kuruluşu tarafından öngörülen süreçte birkaç adımdan geçmelidir. Bu adımlar, yüz yüze öğretimin akreditasyonunda olduğu gibi; kurum veya program tarafından önceden belirlenmiş standartların gerçekleştirildiğine dair kanıtların hazırlanması, özdeğerlendirme materyallerinin incelenmesi ve öğretim üyeleri ve idari personel ile birlikte saha ziyareti, akreditasyon kuruluşlarının akreditasyon kararını alması gibi çeşitli görevlerin birleşimini içerir.

Genel anlamada açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon süreci yüz yüze eğitim kurumlarının ve programlarının akreditasyonu ile aynı prosedürlere sahiptir ancak sürecin bazı aşamaları farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin, bazı uygulamalarda saha ziyareti çevrimiçi olarak gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca kanıt olarak sunulacak dokümanlar çevrimiçi olarak sisteme yüklenebilmektedir (Koçdar ve Aydın, 2014, s.63). İşte bu

noktada dijital içeriğin akreditasyonundan yola çıkıp aslında akreditasyonun bizzat kendisinin de dijitalleşmesinden bahsedebilir. Akreditasyon sürecinin bazı aşamaları eğer istenilirse ya da koşullar bunu gerektirirse dijital ortamlarda gerçekleştirilebilir. Günümüz bilişim ve iletişim teknolojileri buna olanak sağlamaktadır. Akreditasyon sürecinin dijitalleşmesini gerektiren en güncel ve önemli koşullardan bir tanesi de bütün dünya tarafından tecrübe edilen Covid-19 salgınıdır. Eğitim de dahil olmak üzere mümkün olduğunca her türlü bilgi ve hizmet sektöründe uzaktan hizmete geçildiği ve yüz-yüze görüşmelerin en aza indirilmeye çalışıldığı bu zamanlarda teknoloji hayatımızın merkezine yerleşmiştir. Bu yeni düzen, akreditasyon kuruluşlarını ve onların hizmet şartlarını oluşturan ve denetleyen kuruluşları da etkilemiş ve akreditasyonun dijital ortamlarda tamamen uzaktan gerçekleşmesine dair adımlar atılmaya başlanmıştır.

2.4.4. Açık ve uzaktan öğretimde kalite güvencesiyle ilgili çalışan Avrupa'daki kuruluşlar

Uzaktan öğretim veren kurumlar için kalite etiketleri ve akreditasyon sağlayan organizasyonel yapıları farklı dört tür kurum vardır:

1. *Geleneksel eğitim kurumlarını akredite eden kuruluşlar:* İngiltere'deki Yükseköğretim Kalite Güvence Kuruluşları-QAA gibi ulusal akreditasyon kuruluşları ve ABET, AACSB gibi uluslararası akreditasyon kuruluşları örnek olarak verilebilir. Bu tür kuruluşlar hem geleneksel hem de uzaktan öğretim kurumlarını ve programlarını izler ve akredite eder.
2. *Geleneksel eğitim kurumlarına kalite etiketi veren özel kuruluşlar:* Eğitim sektöründe aktif ve deneyimli bazı kuruluşlar, geleneksel eğitim kurumlarına da akreditasyon hizmeti vermektedir. Pearson Edexcel, Oxford ve Cambridge örnek olarak verilebilir. Bu kuruluşlar ayrıca uzaktan öğretim kurumları için akreditasyonla ilgili hizmetler ve danışmanlık sağlamaktadır.
3. *Uzaktan öğretim kurumlarını akredite eden kuruluşlar:* Bu kurumlar sadece uzaktan öğretim kurumlarına akreditasyon verir ve dünya genelinde sayıları sınırlıdır. Uzaktan Öğretim Konseyi - ABD'de DETC, Hindistan'da Uzaktan Öğretim Konseyi-DEC ve İngiltere'de Açık ve Uzaktan Öğretim Kalite Konseyi-ODLQC bu kuruluşlar arasında sayılabilir.
4. *Açık ve uzaktan öğrenme kuruluşları ve vakıfları:* European Association for Distance Teaching Universities (Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği)-EADTU'nun verdiği E-xcellence Quality Label (E-xcellence Kalite Etiket), International Council for Open and Distance Education (Uluslararası Açık ve Uzaktan Öğretim Konseyi)-ICDE tarafından verilen kalite belgesi, Quality Matters (QM) Programı ve Çevrimiçi Öğrenme

Konsorsiyumu-OLC tarafından verilen ders seviyesindeki kalite etiketi bu tür uygulamalara örnek olarak verilebilir (Toprak, Şakar ve Koçdar, 2016, s.1095).

Akreditasyon uygulamaları, kurumsal seviyede veya eğitim programları seviyesinde hükümetler, resmî akreditasyon kuruluşları, özel kurumlar, mesleki dernekler tarafından gerçekleştirilmektedir. Dünya’da CHEA, DETC, ACCET, ACTDE, ODLQC, QAA, ENQA gibi belli başlı uluslararası, bölgesel veya ulusal kuruluşlar, açık ve uzaktan öğrenmenin kurumsal kalite güvence prosedürleri, planlama, yönetim ve idare, ders tasarımı, ders geliştirme ve ders alımı, öğrenen desteği, değerlendirme ve teknoloji uygulamalarını içeren standartlar oluşturarak akreditasyon uygulamalarını gerçekleştirmektedirler. UNESCO ve OECD de, bu kuruluşlarla işbirliği yaparak açık ve uzaktan öğrenmede kaliteyi geliştirici uygulamalara destek vermektedir (Can, 2016, s.35)

Jung ve Latchem (2007, s.236-237) uzaktan öğretim akreditasyon kuruluşlarını ulusal ve uluslararası olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Bir dizi ulusal akreditasyon kuruluşu, uzaktan öğretim için kalite güvencesi ve akreditasyon kurallarını geliştirmişlerdir. Birleşik Krallık’ta Açık ve Uzaktan Öğrenme Kalite Konseyi, akredite olmuş kurumları denetler ve Yüksek Eğitimde Kalite Güvence Kuruluşu, Yükseköğretimde Akademik Kalite ve Standartların Güvencesi için Uygulama Kurallarını ve işbirlikçi provizyon ve esnek ve dağıtılmış öğrenme (e-öğrenme dahil)’i içeren Bölüm 2’yi yayınlamıştır.

Yükseköğretimin küreselleşmesi ve sınırların geçirgenliği, kalite güvencesi ve uluslararası kurumların ve niteliklerin tanınması için sağlam çerçeveler gerektirmektedir. Bu alanda çok sayıda uluslararası kuruluş faaliyet göstermektedir. Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Derneği-ENQA bilgi, deneyim ve başarılı uygulamaları yaygınlaştırır, uluslararası projeleri başlatır ve koordine eder. Ayrıca Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Kılavuzlarını (ESG) yayınlamıştır. Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği’nin-EADTU E-xcellence etiketi bir kalite damgası olarak kabul edilir, çünkü başvuran kurumlar Avrupa Uzaktan Öğretim Birliği’nin e-Öğrenmede kıyaslama ölçütlerine göre değerlendirilir. İngiltere Yükseköğretimde Kalite Konseyi, denizaşırı ülkelerde yükseköğretimde ortak çalışmalar için bir Uygulama Kodu yayınlamıştır; UNESCO / OECD, uluslararası eğitimde, Açık ve Uzaktan Öğrenme Bilgi Tabanı ve Asya ile işbirliği içinde Kalite Sağlama Rehberi’ni geliştirmiştir. UNESCO merkezli Uluslararası Üniversiteler Birliği, Kanada Üniversiteler ve Kolejer Birliği, Amerikan Eğitim Konseyi ve Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi

“Sınırlar Arasında Yükseköğretimde Kalite Paylaşımı: Dünya Çapında Yükseköğretim Kurumları Adına Bir Açıklama” adlı politika belgesini oluşturmak için işbirliği yapmışlardır. Ayrıca politika yapımcılar ve yükseköğretim kurumları, OECD’nin Eğitim Hizmetlerinde Ticaret Forumu, Dünya Bankası Küresel Uzaktan Öğretim Forumu ve Öğrenme Topluluğu’nun ortak çalışması olan “Uzaktan Öğretim Üzerine Öğrenme Perspektifleri Ortaklığı: Kalite ve Kalite Güvencesi Mikro Sitesi Kültürüne Doğru” adlı ortak çalışma da kılavuz niteliğindedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde, açık ve uzaktan öğrenmenin ulusal akreditasyon kurumu olması için Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Akreditasyonu Konseyi (CHEA) tarafından zorunlu tutulan Uzaktan Öğretim ve Öğretim Konseyi (DETC), aynı zamanda denizaşırı kurumları da akredite etmektedir. Ayrıca, Asya-Pasifik Kalite Ağı, dünyanın en hızlı büyüyen bölgelerinden birinde eğitim kalitesini geliştirmek olan kalite güvencesi kuruluşlarının bölgesel bir birliğidir.

Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği -The European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) -E-xcellence E-öğrenmede Mükemmeliyet Kıyaslama Aracı

Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği (EADTU), çevrimiçi, açık ve esnek yükseköğretimde Avrupa’nın önde gelen kurumsal birliğidir ve Avrupa üniversitelerinin modernleşme gündeminin merkezinde yer almaktadır. 10 Avrupa ülkesinde 11 üyesinden büyüyen EADTU, şu anda 25 ülkedeki 15 kurum ve 14 ulusal dernek üyeliğine sahiptir. Üyeliği 200’den fazla üniversiteyi ve yaklaşık 3 milyon öğrenciyi kapsamaktadır (http-7). Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği (EADTU), himayesinde, e-öğrenme gelişmelerine ilgi duyan 12 Avrupa kurumundan bir uzmanlar havuzunun dahil olduğu, yükseköğretimde e - öğrenme için kalite güvencesi konusunda gerçekleştirilen iki yıllık bir proje ile E-xcellence başlıklı kapsamlı bir el kitabı geliştirmiştir. Proje ile oluşturulan el kitabının amacı, e-öğrenme programlarının ve destek sistemlerinin değerlendirilebileceği bir dizi kıyaslama, kalite kriteri ve rehberlik sağlamaktır. Bu nedenle, öncelikle e-öğrenme programlarının değerlendirilmesi veya gözden geçirilmesi için bir referans aracı olarak işlev görür, ancak e-öğrenme programlarının geliştirilmesine ve/veya iyileştirilmesine yardımcı olabilecek bir kaynak olarak da düşünülmektedir (Butcher, 2009, s.15). Kılavuz altı bölüm halinde düzenlenmiştir:

- Stratejik yönetim
- Öğretim programları tasarımı
- Ders tasarımı

- Ders sunumu
- Personel desteği
- Öğrenen desteği

Bu öncelikler etrafında geliştirilen E-xcellence ölçütleri kurumların performansını değerlendirmek için kullanılır. Rehberli öz değerlendirmeye, deneyimli Avrupa uzaktan öğretim kurumlarından saha uzmanlarının saha ziyareti eşlik etmektedir. Değerlendiriciler, kurum yetkilileri ile üzerinde mutabık oldukları bir yol haritası aracılığıyla sürekli iyileştirme önerileri sunarlar. E-xcellence kalite etiketi kurumlara e-Öğrenme hizmetleri kapsamında 3 yıl için verilmektedir (E-xcellence Manual, 2016).

Birleşik Krallık Yükseköğretimde Kalite Güvence Kuruluşu -The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)

1997 yılında, önceden var olan kalite kuruluşlarının birleşmesiyle bağımsız kayıtlı bir yardım/danışmanlık kuruluşu olarak kurulmuştur (http-8). Birleşik Krallık'taki Yükseköğretim Kalite Güvence Kuruluşu (QAA), üniversitelerin kendi akademik standartlarını ve kaliteyi nasıl koruduklarını kontrol etmekten sorumludur. Bu kurumların sorumluluklarını nasıl karşıladıklarını gözden geçirir ve raporlar, iyi uygulamaları tespit eder ve iyileştirme için önerilerde bulunur. Ayrıca, kurumların öğrenenlerinin en iyi öğrenme deneyimine sahip olmalarını sağlamak için etkili sistemler geliştirmelerine yardımcı olacak kılavuzlar da yayımlar. QAA, üniversitelerden ve yükseköğretim kolejlerinden gelen üyeliklerle ve ana yükseköğretim fonu sağlayıcılarıyla yapılan sözleşmelerle finanse edilen bağımsız bir kurumdur (Butcher, 2009, s.16).

QAA, uzaktan öğretim teriminin artık rutin olarak geniş bir faaliyet yelpazesine uygulandığını gözlemlemiş ve bu ilkeler, böyle bir provizyon için bir uygulama kodu için (code of practice) başlangıç noktası sağlamıştır. 2010 yılında QAA Yükseköğretimde Akademik Kalite ve Standartların Güvencesi için Uygulama Kurallarını ve İşbirlikçi provizyon ve esnek ve dağıtılmış öğrenme (e-öğrenme dahil)'i içeren Bölüm 2'yi yayınlamıştır.

2.4.5. Avrupa'da açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon uygulamaları

Norveç

Norveç Uzaktan Öğretim Birliği (NADE), e-öğrenme ve uzaktan öğretim ile ilgili kurumlar için bir organizasyondur. Norveç Uzaktan Öğretim Birliği Uzaktan Öğretimde

Kalite Standartları, ulusal bir uzaktan öğretim organizasyonu tarafından gerçekleştirilen bir çalışma örneğidir. Bilgi ve rehberlik, ders geliştirme, öğretim ve organizasyon ile ilgilidir (Ehler, 2012, s.83). Ayrıca, Norveç Eğitimde Kalite Güvence Kuruluşu (NOKUT), farklı öğrenme biçimleri arasında bir yakınlaşmayı öngörür (örneğin, uzaktan, net tabanlı, net destekli ve kampüs tabanlı eğitim). Kampüse dayalı yükseköğretim ve uzaktan öğretim için ortak kriterler geliştirme projesi başlatılmıştır. Norveç Açık Üniversiteleri (NOU), yükseköğretimde esnek ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi için kurulmuş ulusal bir kurumdur. Kurum, e-öğrenme için kalite ölçütleri oluşturmamış, ancak teknik altyapıdan katılımın genişlemesine kadar çeşitli raporlarda yer alan konular üzerinde çalışmıştır (E-learning Quality, 2008, s.27)

Finlandiya

Finlandiya Yükseköğretim Değerlendirme Kurulu (FINEEC), görevleri devlet kararnameleri ile belirlenen yükseköğretim kurumları için ulusal bir değerlendirme kuruluşudur. E-Öğrenmeye özel değerlendirme ölçütleri bulunmamaktadır. Finlandiya Sanal Üniversitesi (FVU), Finlandiya'nın 21 üniversitesinden oluşan bir ağ konsorsiyumudur. Eğitim ve öğretim için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili üniversiteler arasındaki işbirliğini destekler ve geliştirir. FVU, e-öğrenmenin kalitesi hakkında herhangi bir ulusal değerlendirme yapmamaktadır (E-learning Quality, 2008, s.27).

Hollanda

Hollanda ve Flandre Akreditasyon Kurumu (NVAO), programları değerlendirerek ve akredite ederek Hollanda ve Flander'de yükseköğretimin kalitesini sağlar ve kalitelerinin artırılmasına katkıda bulunur. NVAO, EADTU E-xcellence projesine dahil olmuştur, ancak genel olarak çalışma alanı e-öğrenmedeki kalite ile ilgili değildir. SURF, bilgi ve iletişim teknolojisindeki öncü yeniliklere odaklanan yükseköğrenim kurumları ve araştırma enstitüleri için işbirlikçi bir organizasyondur. Fakat, web sitesinde e-öğrenme göstergelerine / kıyaslamalarına yer verilmemektedir (E-learning Quality, 2008, s.27).

Birleşik Krallık

Dünyadaki en önemli ve en büyük açık üniversitelerinden biri olan Birleşik Krallık Açık Üniversitesi (OU) (www.open.ac.uk), İngiltere'deki tüm yarı zamanlı

yükseköğretim öğrencilerinin yaklaşık yüzde 20'sini kapsayan büyük bir kurumdur. Merkezi, Londra'nın 50 mil kuzey batısındaki 250.000 nüfuslu Milton Keynes'te, Oxford ve Cambridge arasındadır. OU, İngiltere'de İskoç, Galler ve Kuzey İrlanda merkezlerine ek olarak 10 bölgesel merkeze sahiptir. Açık Üniversite, İngiltere'nin yalnızca uzaktan öğretime adanmış tek üniversitesidir. İngiltere'deki tüm yükseköğretim kurumlarında olduğu gibi, OU da yeterlilikler için ulusal bir "kalite çerçevesi" içerisinde çalışmak zorundadır. Çerçeve, Yükseköğretim Kalite Güvence Kuruluşu (QAA) tarafından yayınlanmaktadır (Mills, 2006, s.135).

Ayrıca Birleşik Krallık'taki ODLQC, standartlarını karşılayan tüm çevrimiçi öğretim veya e-Öğrenme ve diğer açık öğrenme veya esnek öğrenme dersleri sağlayıcılarına kurumsal akreditasyon sunmaktadır. Web siteleri bu standartların ayrıntılarını, akreditasyona nasıl başvurulacağını, akreditasyon sürecini, şu anda akredite olmuş kurum/kuruluşların bir listesini ve kaliteye ilişkin tavsiyeleri verir. Başvuru sahipleri Açık ve Uzaktan Öğretim Kalite Konseyi'nin standartlarını yerine getirmenin yanı sıra, yasal veya düzenleyici uzaktan öğretim yetkilileri olup olmadığı ve başvuru sahibinin kendilerine kayıtlı olup olmadığı ve başvuru sahibinin programlarının akredite edilmiş olup olmadığı gibi buldukları ülkelerdeki yasal ve kalite güvence çerçeveleri hakkında bilgi vermek zorundadırlar (Kilfoil, 2007, s.3).

Türkiye

Türkiye'de 2015 yılı itibarıyla 187 ön lisans, 70 lisans, 16 lisans tamamlama, 232 yüksek lisans olmak üzere açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan 244 farklı türde toplam 505 program olduğu bilinmektedir (Koçdar ve Görü-Doğan, 2015, s.32). Bu verilerden de anlaşılacağı üzere, bu yüzyılın öğrenenlerine, yeni çağın getirdiği gereksinimler doğrultusunda öğretim vermeyi amaçlayan uzaktan öğretim, yüz-yüze verilen öğretim kadar adından bahsettirmeye başlamıştır. Toplam 505 programın uzaktan öğretimle verildiği son on yılda, bu derslerin içeriği, programın öğrenim kazanımları, öğretim metodu, öğretim üyesi yeterliliği, kullanılan teknolojik materyalin uygunluğu ve ölçme değerlendirme gibi öğretimin ana öğelerinin kalitesi ve bu dersleri veren kurumların hesap verebilirliği ve şeffaflığı gündeme gelmeye başlamıştır. Bütün bunlar da açık ve uzaktan öğretimde kalite konusunu bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de gündem maddesi yapmıştır.

Bakioğlu ve Can (2013, s.229)' ın belirttiği gibi uzaktan ğretim yapan kurum sayısı ve bu kurumlarda öğrenim görmek isteyen ğrenci sayısındaki artışla birlikte, bu programların ve ğretim etkinliklerinin kalitesinin de arttırılmasına ve uzaktan ğretim uygulamalarında bir kalite güvencesi sisteminin kurulmasına yönelik çabalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bologna süreci ile birlikte uzaktan ğretim uygulamalarında ulusal bir akreditasyon sisteminin kurulması zorunluluk haline gelmiştir. Latchem vd., (2006, s.232) 'e göre, Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamalarında kalite güvencesi sistemine ihtiyaç bulunduğunu ve kalite güvencesi konusuna öncelik verilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde uzaktan ğretim yapan kurumların, ğretim programlarının ve diğer hizmetlerinin akreditasyonunu sağlayacak bir kurum olan Açık ve Uzaktan ğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (AUDAK) 5253 sayılı Dernekler Kanunu'na göre 31/07/2017 tarihinde kurulmuştur. AUDAK'ın kuruluş amacı, yükseköğretim alanı öncelikli olmak üzere Açık ve Uzaktan ğretim veren kurumlara yönetim ve organizasyon konularında bilgilendirme yapmak, kurum veya kurumun ilgili programlarını değerlendirmek ve akreditasyon çalışmalarını yürütmektir. Dernek ayrıca açık ve uzaktan ğretim veren kurumların kalitesinin uluslararası standartlara yükseltilmesine ve sürdürülebilmesine katkıda bulunmayı da amaçlamaktadır. Temel değerleri, şeffaflık ilkesi, adillik ilkesi, hesap verebilirlik ilkesi, güvenilirlik ilkesi, evrensellik ilkesidir (http-9). 2019 yılında YÖKAK'a yapılan başvuru neticesinde 2020 yılında uzaktan ğretim yapan İşletme lisans programlarını akredite etmek üzere yetkilendirilen derneğin, 1 yıl sonra yapılan izlemede yeterli aktivite gerçekleştiremediği gerekçesiyle tescili iptal edilmiştir. Dolayısıyla lkemizde hali hazırda açık ve uzaktan öğretimin akreditasyonuna yönelik kuruluş bulunmamaktadır. Diğer ulusal akreditasyon kuruluşları da bu değerlendirmeler için gerekli donanım ve değerlendirici havuzuna henüz sahip değildir. Covid 19 pandemisiyle birlikte uzaktan ve hibrit öğretimin yaygınlaşması nedeniyle bu derneklerin uzaktan eğitimin değerlendirilmesi konusuna ilgileri artmıştır. YÖKAK 2020 yılında uzaktan eğitimde kalite belgesiyle yükseköğretim kurumlarına uzaktan eğitim uygulamalarında rehberlik etmeye çalışmış ve Kurum İç Değerlendirme Kılavuzunda uzaktan ve hibrit eğitime de dikkat çekmiştir (http-10).

2.6. İlgili araştırmalar

ENQA tarafından 2018 yılında ‘‘Considerations for quality assurance of e-learning provision- E-öğrenmenin kalite güvencesine ilişkin hususlar’’ adlı çalıştay raporunda uzaktan öğretim biçimlerinin geleneksel ölçütler kullanılarak nasıl değerlendirilebileceği konusuna yoğunlaşmıştır. Aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının e-öğrenmeyi kullanan dersler tasarlarırken dikkate alması gereken unsurlar da ortaya konulmuştur. Bu çalışma Almanya, Avusturya, İspanya, İsviçre, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde yapılmıştır. Bu çalışmanın temelini, çalışma grubu ile ilgili uluslararası raporların analizlerinden elde edilen bulgular, akreditasyon kuruluşlarının deneyimi ve bilgisi; ve EADTU-ENQA Karma ve Çevrimiçi Eğitimde Kalite Güvencesi üzerine Akran Öğrenme Etkinliği sırasında katılımcılar arasındaki diyalog ve ayrıca TeSLA2 ve SEQUENT3 gibi uluslararası projelerin sonuçları oluşturmaktadır. Bu çalıştayda, ASY’nin uygun bir şekilde yorumlanması halinde e-öğrenme de dahil olmak üzere kalite güvence süreçleri için bir omurga olarak kullanılabilirliğine dair kanıtlar ileri sürmüştür. AYS bazlı yapılan bu çalışma, ESG 2015’te tanımlanan ölçütlerin e-öğrenme için uygulanabilirliğini ve uygunluğunu sistematik olarak incelemiş ve yayınlamıştır. Bunun yanında, her ölçütün e-öğrenme için tamamen uygulanabilir olduğu kanıtlanırsa da, bazı ölçütlerin nasıl uygulanabilecekleri konusunda özel bir yönlendirme ve bilgilendirme gerektiği de ortaya çıkmıştır. Bu durum aslında ASY ölçütleri ile açık ve uzaktan öğretim değerlendirilirken değerlendirici havuzunda alan uzmanlarının mutlaka yer alması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Avrupa Komisyonu tarafından 2014- 2015 yıllarında gerçekleştirilen ‘‘The Changing Pedagogical Landscapes (CPL)- New ways of teaching and learning and their implications for higher education policy- Değişen Eğitim Manzaraları- Eğitim ve öğretimin yeni yolları ve bunların yükseköğretim politikaları üzerine etkileri’’ adlı çalışma ilk olarak hükümet stratejilerinin ve yükseköğretim mevzuatlarının, akreditasyonun, finansman, kalite güvencesi, değerlendirme ve sertifika çerçevelerinin, yeni öğrenme biçimlerini ve artan teknoloji kullanımını ne ölçüde desteklediğini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu sistemlerin yeni öğretme ve öğrenme biçimlerini desteklemek için en iyi şekilde nasıl uyarlanabileceğine dair sonuçlar ve öneriler ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada 8 Avrupa ülkesi seçilmiş ve Delfi metodu uygulanmıştır. Yönetim kadrosu, öğretmenler ve öğrenenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda yazılan raporda öğretim programı ve

derslerin sunumu, kalite güvencesi ve finansman konularının açık ve uzaktan öğretim boyutunda ele alınması ve bu konuların uygulanması hakkında karar mekanizmasında bulunan yetkililere önerilerde bulunulmuştur.

ENQA tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen “ Quality Assurance of E-learning- E-öğrenmede Kalite Güvencesi” adlı çalıştay raporu, e-öğrenme alanında kalitenin daha iyi izlenmesine yönelik önerileri tanıtan beş makaleyi içermekte ve e-öğrenme hizmetini uygulayan farklı kurumlardan ilginç bakış açıları sunmaktadır. Bu çalıştay, kalite güvence kurumlarının e-öğrenme ile ilgili başvurabilecekleri temel sorunları ve dahili zorlukları tartışmak için bir platform sağlamaktadır. Bu çalıştayda tezin araştırma konusuyla en ilgili olan makale Josep Grifoll tarafından yazılan “E-learning in ESG – ESG bağlamında E- öğrenme” adlı makedir. Bu makede AYA’da ASY kullanımının, yükseköğretimde ve özellikle e-öğrenmede kalite güvence sürecinin yenilenmesi ve geliştirilmesi için ilgili fırsatların yaratılmasıyla çelişmediği öne sürülmüştür. Aslında, ESG’nin, gelecekte yeni kalite kavramlarının tanımlanması için kolaylaştırıcı bir faktör olabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla bu çalıştay, var olan Bologna kalite ölçütleriyle açık ve uzaktan öğrenme arasında uzlaştırıcı ve ortak zemin arayışında bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Hendrix ve Jansen (2018) tarafından yapılan ve EADTU bünyesinde yayınlanan “The Changing Pedagogical Landscape (CPL)- In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning - Değişen Eğitim Manzaraları- Yeni öğretme ve öğrenme biçimlerinin politika ve uygulama modelleri” adlı çalışmada Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Yunanistan, Portekiz ve İspanya/Katalonya olmak üzere 7 ülkeye odaklanılmıştır. Bu ülkelerin her birindeki yerel uzmanlar tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, bu ülkelerin yükseköğretimde teknoloji ve pedagoji kullanımında yeniliğe yönelik politikalarının bir analizini içermektedir. Belirli üniversitelerden konu uzmanlarıyla ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, hükümet, ulusal ve bölgesel akreditasyon kuruluşları ve aracı kuruluşlardaki uzmanlarla görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla, 7 ülkedeki araştırmayı gerçekleştiren uzmanlar, görüşme özetlerinin yanında genel bir ülke raporu da oluşturmuşlardır. Bu raporlar ve belgeler daha sonra yeni öğretme ve öğrenme biçimlerine ilişkin kanıta dayalı uygulamaların araştırılması için analiz edilmiştir. Bu şablonu desteklemek veya genişletmek için ilk CPL (2015) raporunda bulunan ülke raporlarının yeniden analizi ile birlikte masa başı araştırması kullanılmıştır. Bu gözlemlenen modeller, diğer benzer

araştırmaların bulgularıyla bağlantılı olarak daha geniş bir bağlamda tartişılmış ve bazı genel sonuçlar ve öneriler verilmiştir. Çalışmanın sonucunda dijital eğitim için niversite stratejileri geliştirilmesi, ders sunum yollarının uygulanması, ğretim yeleri, sürekli eğitim ve CPL, açık ders kaynakları ve kitlesel çevrim içi açık dersler, uluslararası eğitimde yeni ders sunum yolları ve devlet politikaları için önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada, araştırmanın gerçekleştiği ülkelerdeki akreditasyon uygulamaları incelenmiş ve e-öğrenmeye dair farklı akreditasyon uygulamalarından bahsedilmiştir. Bu ülkelerde kullanılan akreditasyon ltleri e-öğrenme açısından değerlendirilmiştir. Grldği zere Avrupa’da e-öğrenmenin kalite güvencesi konusunda, farklı ülkelerdeki uygulamalara dayalı araştırmalar ağırlıklı olarak AB, EADTU, EUA, ENQA gibi bölgesel uzman kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir.

2.7. Çalışmanın Kuramsal erevesi

Bu tezin kuramsal çerçevesini sistem ve yeni kurumsalcılık teorileri oluşturmaktadır.

2.7.1. Sistem teorisi

Sistem, i ve dış faktörleri birbirinden ayıran bir sınıra sahip, sistemle ilişkili girdi ve ıktıları belirlemek için evre ile etkileşimde olan tutarlı bir bütün olarak tanımlanmaktadır. (Mele, Pels ve Polese, 2010, s.126). Sistemin bütününü oluşturan parçalardan her birine ise alt sistem denir. (Uygur, 2007, s.60). Sistemin sağlıklı Şekilde işleyebilmesi için tüm alt sistemlerin sağlıklı bir Şekilde işlemesi gerekir (Aydın, 2004, s.85). Sistemin belirli parçalardan (alt sistemlerden) meydana gelmesi; bu parçaların arasında sıkı bir ilişki olması ve bu parçaların dış çevreyle ilişki içinde olup bir bütünü meydana getirmesi sistem oluşturan bir yapıda bulunması gereken en önemli niteliklerdir (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1993, s.230). Sistem yaklaşımı, bir problemin bütün yönlerini dikkate alan, problemi (ya da olayı) oluşturan farklı parçalar arasındaki ilişkilere odaklanan problem çözme yaklaşımıdır (Tecim, 2004, s.80). Sistem yaklaşımında önemli olan bütünü oluşturan parçaları, bunların birbiriyle olan ilişkilerini bir arada incelemektir. Bu yaklaşımda parçalar, bütüne katkıda bulunduğu ölçüde değerlidir (Salık, 2001, s.4). Diğer bir ifadeyle sistem yaklaşımına göre bütünü oluşturan parçaların her birinin kendine has işleyiş özelliği vardır fakat her birinin etkinliği birbirine bağlıdır (Koçel, 2020, s.275). Sistem ve alt sistemler arasında uyumu sağlayarak koordinasyonun

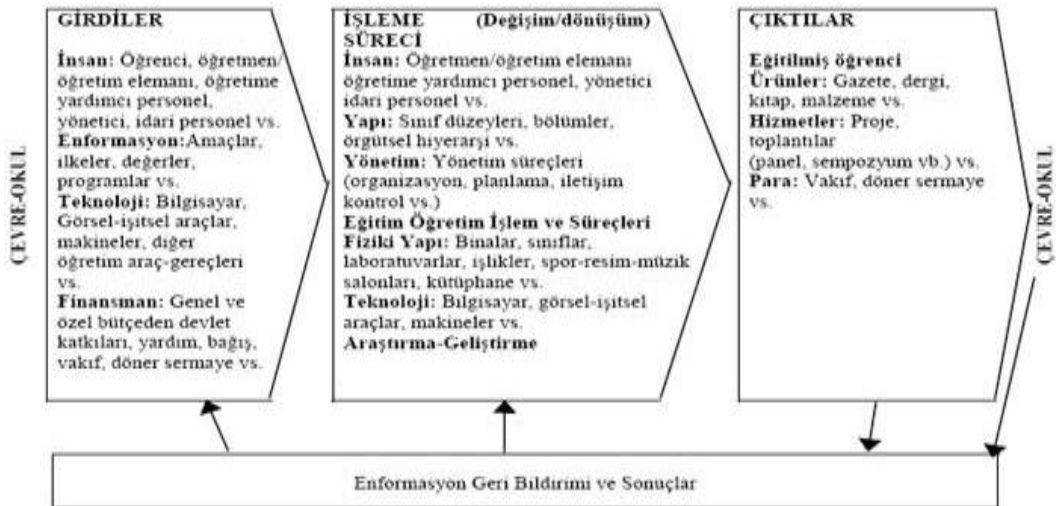
oluşmasına katkı sağlayan sistem yaklaşımı bu şekilde sistemin başarısını artırır (Tortop, İspir ve Aykaç, 1993, s.244). Sistem teorisi, bireysel ve kurumsal düzeyde üniversiteler gibi organizasyonlarda anahtar girdilerin, çıktılarının ve dönüştürücü süreçlerin tanımlanmasına izin veren geniş kapsamlı bir kavramsal çerçeveden oluşur (Bess ve Dee, 2008, s. 51). Sistem genellikle girdiler, dönüşüm süreci, çıktılar, geri bildirim ve çevreye dayanarak ele alınır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Sistemin belirli bir düzeyde faaliyet gösterebilmesi için çevresinden aldığı her şey *girdi* olarak adlandırılır (Koçel, 2020, s.285). Sistemin çevresinden aldığı girdileri işleyerek mal veya hizmete dönüştürme aşamasına *süreç* denilmektedir. *Çıktı* ise sistemin çevresinden aldığı girdileri belirli bir dönüşüm süreci sonucu tekrar sistemin dışındaki çevreye vermesi olarak ifade edilebilir (Ataman, 2009, s.159-160). Organizasyonların faaliyet konularına göre girdi, süreç ve çıktıyı oluşturan unsurlar ya da diğer bir ifadeyle alt sistemler arasında farklılık görülebilir. Bununla birlikte organizasyonlar açısından konu ele alındığında genel olarak girdi, süreç ve çıktıyı oluşturan alt sistemler arasında ortak olan unsurların da olduğu görülür. Girdiyi oluşturan alt sistemler/unsurlar; insan, materyal, makine, enerji, bilgi, sermaye vb., süreci oluşturan alt sistemler/unsurlar; üretim, pazarlama ve finansal faaliyetler, planlama, organizasyon, iletişim ve kontrol mekanizmaları ya da diğer bir ifadeyle yönetim faaliyeti, araştırma geliştirme çalışmaları, vb., çıktıları oluşturan alt sistemler/unsurlar ise: eğitilmiş insan, ürün hizmet, bilgi, fikir, enerji, atık gibi unsurların çeşitli bileşimini kapsar (Argyris, 1964; Cole, 1993; Sexton, 1970; Hodgetts, 1975).

Genel sistem teorisinin temelini oluşturan Bertalanffy (1950, s.140), organizasyonların makinelerden çok biyolojik sistemler gibi işlediğini ve sistemin parçaları arasındaki ilişkilerin genel başarı için hayati önem taşıdığını ileri sürmüştür. Sistem teorisine göre, bu ilişkilerin biçimini değerlendirmek, organizasyonun ve sistemin her bir parçasının oynadığı rolü anlamak için bir anahtardır (Bertalanffy, 1972). Organizasyonları incelerken sistem teorisinin birkaç temel unsuru incelenir. Teorinin temel varsayımlarına bakıldığında ilk olarak, sistem teorisi, her bir alt sistemin birbirine bağlı olduğu bir dizi birbiriyle ilişkili alt sistemler (Bertalanffy, 1950, s.150) olarak, organizasyonların yapısına vurgu yapar. İkincisi, sistem teorisi tüm organizasyonları “açık sistemler” veya sürekli olarak daha geniş çevreden etkilenen ve bu çevreyi de etkileyen sistemler olarak kabul eder (Bertalanffy, 1950, s.155). Üçüncüsü, birbiriyle ilişkili bu alt sistemler sürekli bir geri bildirim döngüsü içinde çalışır. Bu döngü girdi, süreç, çıktı ve sürekli geribildirimden oluşur (Bertalanffy, 1950, s.159). Sistemin her bir

bölümünden gelen geri bildirim, sistemin bir kısmının daha sonra alacağı girdileri güçlendirmek (olumluysa) veya düzeltmek (olumsuzsa) için kullanılır. Sistem içindeki başarı, bu döngüsel süreçteki dinamik etkileşimlere bağlıdır (Bertalanffy, 1972, s.419).

Sistem teorisinin ana teması, bir sistemin herhangi bir bölümünde meydana gelen bir değişikliğin sistemin diğer tüm bölümleri de etkilemesidir. Örneğin, bir üniversitenin güzel sanatlar fakültesinde yeni bir öğretim programının geliştirilmesi, görünüşte yalnızca bu bölümle ilişkili bir konu gibi görünse de, bu durum bütün kurumun öğrenci kabul, kayıt işlemleri, fiziksel tesisler/altyapı ve danışmanlık gibi tüm idari bileşenleri üzerinde etkili olacaktır. Öğretim programının değişmesi, mezunların yeterlilikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olması gereken işverenler ve lisansüstü eğitim veren kurumlar/enstitüler gibi kurum dışındaki kişiler tarafından da gözlemlenecektir (Bess ve Dee, 2008, s.471). Sistemler bileşenlerin işlevleri ve birbirlerine olan etkileri ile bir bütündür ve sistemi oluşturan unsurlar ayrı düşünülemez. Sistemin tek bir bileşeninin dahi bir sorun yaşaması sistemin bütününe etki eder.

Sistem teorisi, genel yönetimin yanı sıra eğitim yönetimi çalışmalarını da etkisi altına almış ve yükseköğretim kurumlarının da dahil olduğu bütün eğitim kurumlarının sistem yaklaşımı anlayışıyla incelenmesine neden olmuştur. Eğitim kurumları sisteminin alt sistemleri Şekil 2.1’de gösterilmiştir:



Şekil 2.1. Açık sistem okulu (Yalçınkaya, 2002)

Yukarıda verilen Şekil 2.1’e göre çevreleriyle etkileşim halinde olan ve bu yüzden açık sistemler olarak kabul edilen eğitim sistemleri insan, bilgi, teknoloji, finansman gibi girdileri çevreden alır, yine insan, yapı, yönetim, eğitim-öğretim işlem ve süreçleri, fiziki

yapı, teknoloji ve araştırma gibi süreçlerle bu girdileri işler ve eğitilmiş öğrenci (mezun), ürün, hizmet ve finansman gibi çıktılara dönüştürerek çevreye sunar.

Kampüs temelli geleneksel eğitimde olduğu gibi uzaktan öğretimde de sistem yaklaşımına göre eğitim-öğretim hizmetleri ele alınıp incelendiğinde en iyi analiz ve sentez sonuçları elde edilir. Uzaktan öğretim sistemi, öğrenen, öğreten, materyal tasarımı ve geliştirilmesi, bunların üretimi ve dağıtımı, operasyon yönetimi, öğrenci destek hizmetleri ve ağ bağlantılı öğrenme, ölçme ve değerlendirme, öğrenen başarısı, kalite yönetimi gibi alt sistemleri içerebilir. (Panda, 2003, s.7). Uzaktan öğretim sistemlerine yönelik olarak Moore ve Kearsley (2012, s.14) tarafından hazırlanan uzaktan öğretim sistem modeli, uzaktan öğretimde sıklıkla benimsenmiş bir model olmuş ve sistemin bütün alt sistemleri bu modelde gösterilmiştir. Modelin bileşenleri Tablo 2.1’de yer almaktadır.

Tablo 2.3. Uzaktan eğitim için bir sistem modeli (Moore ve Kearsley, 2012, s.14)

| YÖNETİM | | | | |
|--|---------------------------------------|---|--|-----------------|
| -İhtiyaçların Belirlenmesi -Önceliklerin Belirlenmesi | Kaynaklar -Tahsis -İdare | Personel -İstihdam -Yetiştirme | Kontrol -Denetleme -Değerlendirme | Politika |

| İçerik kaynakları | Program/ders tasarımı | Dağıtım | Etkileşim | Öğrenme ortamı |
|---|--|--|---|---|
| Kurum Bireysel ikili usûl tekli usûl Ortaklık İçerik uzmanlarını yönetir. İhtiyaç analizi yapar. Ne öğretilene karar verir. | Ders ekibi İçerik uzmanları Öğretim tasarımcısı Grafik tasarımcı Ağ tasarımcısı Ses/görüntü yapımcısı Editör Değerlendirmeci Ders yöneticisi | İletişim ortamları Metin Görüntü Ses Teçhizat Teknoloji <i>Kayıtlı</i> Basılı/çevrimiçi Ses: CD/teyp/çevrimiçi Video: CD/teyp/çevrimiçi <i>Yayın</i> Ses: Radyo Video: Televizyon <i>Etkileşimli</i> Sesli konferans Video konferans Uydu/kablo Masaüstü Bilgisayar/ İnternet/ WWW | Öğretim elemanları Danışmanlar İdari personel Kütüphaneler Yardım masaları Öğrenme merkezleri/ Bölge koordinatörleri Diğer öğrenciler | İşyeri Ev Sınıf Öğrenme merkezi Seyahat |

Sistemin bileşenleri incelendiğinde önerilen modelin ihtiyaç analizi, insan kaynakları da dahil olmak üzere kurumsal kaynaklar, kontrol ve denetleme, kurumsal

politikalar ve sürecin işleyişinde benimsenecek uzaktan öğretim yaklaşımları, program yapısı, öğretim programı ve ders tasarımı ekibi, eğitimin öğrenenlere ulaştırılması, teknolojik alt- yapı, destek hizmetleri gibi alt sistemleri kapsadığı görülmektedir (Akgün-Özbek, 2021, s.189). Uzaktan öğretim sistemlerinin yönetimi farklı işlev ve sorumluluklara sahip çeşitli alt sistemler olması nedeniyle daha fazla çaba gerektirebilir. Her alt sistemin yalnızca diğer alt sistemlerle değil, aynı zamanda sistemin işleyişine girdi sağlayan harici sistemlerle de uyumlu çalışması gerekir (Powar, 2003, s.63). Uzaktan öğretim sistemindeki bileşenler arasında bulunan karşılıklı ilişkilere bakmanın bir başka yolu, sistemi girdiler ve çıktılar açısından inceleyerek sistem modellemede ortak bir teknik kullanmaktır. Uzaktan öğretim sisteminin girdileri olarak öğrenenlerin ve öğretmenin uzaktan öğretim yeterliği, yönetimin uzaktan öğretim anlayışı, ders tasarım kalitesi, ders üretim kalitesi, ders tasarım ve üretimine yapılan finansal yatırım, ders için seçilen teknoloji, destek hizmetlerine erişim, değerlendirme verisinin sıklığı ve kalitesi gösterilirken, bu sistemin çıktıları arasında öğrenen memnuniyeti, öğrenen başarı puanları, öğrenen ders bitirme oranları, toplam kayıt, kalite değerlendirmeleri, akreditasyon sonuçları, harçlar ve diğer gelirler ve personelin itibarı ve devamlılığı bulunmaktadır. Belirtilen bu girdi ve çıktı bileşenleri arasında büyük ölçüde karşılıklı bağımlılık vardır. Sistemin girdileri bir şekilde çıktı değişkenlerini etkiler. Bu karşılıklı ilişkinin çok azı doğrudan olup etkileşim çok yönlüdür. Örneğin, öğrenen özellikleri birçok çıktı değişkenini etkiler ve öğrenenin ders tamamlama oranları birçok girdi faktörünün bir fonksiyonudur. Buradan sonuçla, uzaktan öğretim anlayışıyla, herhangi bir girdi veya çıktı değişkeni ile diğerlerinin tümü arasında bir ilişki tespit etmek mümkündür (Moore ve Kearsley, 2012, s.19). Bu nedenle uzaktan öğretim her zaman en iyi şekilde bir sistem içinde sunulur ve bir uzaktan öğretim programı en iyi sistem yaklaşımı kullanıldığında anlaşılır. (Moore ve Kearsley, 2012; Saba, 2003).

Uzaktan öğretime sistem yaklaşımı ile bakmak, her bir bileşenin önemini ve sürece katkısını anlamak, sürecin etkililiğini artırmak için gereklidir. Bir sistemin etkili olup olmadığı, kurumların amaçlarına ulaşmasını ne kadar kolaylaştırdığı ile alakalıdır. Bunu anlamamanın en iyi yöntemlerinden biri ise geri bildirimdir. Geribildirim, yapılan bir iş hakkında doğrudan ve açık bilgi sağlanmasıdır. Geri bildirimli değerlendirmenin iki tane güçlü yönü vardır. Birincisi, geri bildirim yöneticilere yaptıkları planların etkisi konusunda anlamlı bilgiler sağlamasıdır. Mevcut standartlar ve kurumun performansı arasındaki farkın küçük olduğunu gösteren geri bildirim planlamanın genel olarak

hedefine ulaşıldığını belirtir. Eğer bu fark önemliyse, yönetici bu bilgiyi yeni planlar oluşturmak için kullanılabilmesidir. İkincisi, geribildirim motivasyonu arttırmak için kullanılabilir. Çalışanlar işlerini ne kadar iyi yaptıklarını bilmek ister ve geri bildirim bu yönden çalışanlara bilgi sağlar (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013; Robbins ve Judge, 2012'den aktaran Göksoy, 2018, s.10).

Sistem kavramının organizasyona getirdiği en önemli değişken dış çevredir. Açık bir sistem olan tüm organizasyonlar, içinde buldukları dış çevrede yer alan diğer organizasyonlarla (diğer sistemlerle) sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim, organizasyonlar için yaşamsal bir önem taşır (Yalçınkaya, 2002, s.105). Dış çevre, sistemin sınırları dışında kalan ve sistemin parçası olmayan her şeyi içerir. Bir organizasyonun başarısı dış çevresi ile olan uyumuna bağlıdır. Kapalı sistemler için dış çevrenin önemi yoktur çünkü kapalı sistemler dış çevreleri ile etkileşim halinde değildirler. Ancak eğitim kurumları gibi açık sistemler için, sürekli etkileşim halinde oldukları dış çevrenin çok fazla önemi vardır. Sistemi meydana getiren parçalar birbirleriyle ve çevresiyle sürekli bir etkileşim içerisinde (Sönmez, 2011, s.11). Akreditasyon kavramı sistem teorisine göre açıklandığında, bir yükseköğretim kurumunun öğretim süreci içerisinde yer alan, faaliyetlerini dönüştürüp şekillendiren, böylece kurumun misyonunu ve çıktılarını etkileyen harici, çevresel girdilerden biri olarak görülebilir (Tevis, 2013, s.24).

Bir sistemin içindeki bütün bileşenlerin birbirleriyle uyum içinde olduğu ve sisteme ait bütün girdi ve çıktılarının birbirlerini etkilediği ve bütün bu bileşenlerin hepsinin değerlendirilmesi gerektiği görüşü "kurumsal akreditasyon" anlayışını ortaya çıkarmıştır. Kurumsal akreditasyon sürecinde tüm kurum/kuruluş değerlendirilir ve bir bütün olarak akredite edilir (Sywelem ve Witte, 2009, s.6) Kurumsal akreditasyon sürecinde yükseköğretim kurumunun idari, mali ve akademik kapasitesi bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Aktan ve Gencel 2007, s.2). Bu idari, mali ve akademik kapasite değerlendirmesi kapsamında kurumsal akreditasyon, etkin bir onay mekanizması niteliği taşır. Çünkü bu süreçte kurumun personel nitelikleri, araştırma aktiviteleri, öğrenci alımı ve öğrenme kaynakları gibi belirlenmiş, minimum (girdi) standartlarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin bir değerlendirme gerçekleştirilir (Dill, 2007, s.6). Kurumsal değerlendirme, personel kalitesinin değerlendirilmesini, mevcut öğrenme kaynaklarını, kullanılan iletişim teknolojilerini, programların birbiriyle ilişkisini ve uygunluğunu ve bilgiye dayalı karar almaya yardımcı olacak yönetim bilgi sisteminin yeterliğini içerir.

Bunlar yine, uzaktan öğretim kurumunu değerlendirmek veya yeniden yapılandırmak için, faaliyetlerinin kalite güvencesini sağlamak amacıyla ele alınması gereken konulardan bazılarıdır (Braumoh, 2003, s.197).

Akreditasyon faaliyetleri kapsamında bir yükseköğretim kurumu sisteminin her bir bileşeni incelenmekte ve bu bileşenlerin akreditasyon kriterlerini karşılaması beklenmektedir. Bu bileşenler arasında kurumsal misyon, kurumsal organizasyon yapısı, kurumsal kaynaklar, öğretim programları, öğretim üyesi desteği, öğrenen desteği, öğrenim kazanımları, kurumsal destek, ders geliştirme ve öğretim tasarımı, ders yapısı ve kaynakları, ölçme ve değerlendirme, teknoloji kullanımı ve E-öğrenme ürünleri ve servisleri (CHEA, 2002, s.12; Barker, 2007, s.115) bulunmaktadır.

2.7.2. Yeni kurumsalcılık teorisi (new institutionalism)

1960'lerden önce, organizasyonlar, çevrelerinden tamamen izole edilmiş ve sınırları belirgin kapalı sistemler olarak ele alınmıştır. 1960'lerden sonra özellikle sistem yaklaşımının benimsenmesi ile örgütlerin dışı kapalı, tek başına yapılar olmadığı, aksine kendilerini çevreleyen diğer unsurlarla aktif etkileşim içinde oldukları düşünölmeye başlanmıştır (Çubukcuoğlu, 2017, s.174). Organizasyon -çevre ilişkisine yönelik anlayışın gelişmesinde iki temel dönemin varlığı dikkat çekmektedir. Bunların ilki, 1950'lerin sonları ile 1960'ların başlarında, "çevre" kavramının örgütsel analizlere dahil edilmesine neden olan "Sistem Yaklaşımı" ile birlikte gelişen anlayıştır. İkinci dönemde, 1970'lerin sonundan günümüze, çevrenin organizasyonları yoğun bir biçimde etkilediği kabul edilmiş ve bu etkinin kendini gösterme şekli üzerinde durulmuştur; kurumsalcılık yaklaşımı da bu dönemde gelişmeye başlamıştır (Sarvan vd., 2003, s.101) Bu yeni dönemle birlikte, organizasyonların çevreleri ile yüksek ölçüde karşılıklı bağımlılık içinde oldukları; sınırlarının değişken ve geçirgen olduğu; bu sebeple organizasyonların yapı ve işleyişlerinin ekonomik, teknik, politik ve kurumsal çevre faktörlerinin etkisi ile şekillendiği kabul edilmeye başlanmıştır (Scott, 1987'den aktaran Bolat ve Seymen, 2006, s.229). Kurumların sosyal ve politik ortamlar ile çevrili olduğunu savunan temel fikir, organizasyonel uygulamaların ve yapıların genellikle bu çevreye yerleşmiş olan kuralların, inançların ve geleneklerinin yansıması olduğu veya bunlara karşı tepkisi olduğunu ileri sürmektedir (Powell, 2007, s.1). Böylelikle yeni kurumsalcılık teorisi olarak da adlandırılan kurumsal kuram da yönetim bilimleri literatüründe kendine yer bulmuştur.

Yeni kurumsalcılığa göre organizasyonların başarısı koordinasyon ve üretim anlamında verimli ve üretken olmalarının yanında başka faktörlere de bağlıdır. Verimli olmalarından bağımsız olarak, son derece ayrıntılı kurumsal çevrelerde var olan ve bu ortamlarla eşbiçimli hale gelmeyi başaran organizasyonlar, hayatta kalmak için gerekli meşruiyeti ve kaynakları elde ederler (Meyer ve Rowan, 1977, s.353). Kurumsalcılık, kurumların örgütsel yapılarını, süreçlerini ve çıktılarını etkileyen çevreyi, teknik ve kurumsal olmak üzere ikiye ayırmıştır. Teknik çevreler söz konusu olduğunda piyasa mekanizmalarının birincil öneme sahip olduğu varsayılır. Bu yapı, organizasyonların çevresine uyumunun, formal kurallar veya meşruiyet için değil, kârlılık ve rekabetçi bir pazarda hayatta kalma endişesiyle zorunlu kılındığını gösterir. Buna karşılık, kurumsal çevrelerin kurallar, düzenlemeler, denetimler gibi mekanizmaların kullanılmasıyla organizasyonel etkilerini üretmesi beklenir. Bu ortamlarda, kurumların hayatta kalması, kurumsal normlara ve prosedürlere uygunluğuna bağlıdır (Meyer, Rowan ve Deal, 1980, s.29). Kurumsalcılığa göre kurumların teknik ve kurumsal çevreleriyle uyum içinde olmaları gerekir. Kurumsal çevre organizasyonun üretim, değişim ve dağıtım için temel oluşturduğu, seçimleri düzenleyen kurallar, mülkiyet hakları ve sözleşme haklarının yanında siyasi, sosyal ve hukuki kurallardan meydana gelmektedir (Davis ve North, 1970'den aktaran Öztürk, Kara ve Kara, 2019, s.43). Kurumsalcılık teorisi genel olarak, organizasyonel düzenlemelerin şekillenmesinde sosyal ve kültürel çevrenin üzerinde durarak yerleşik kural, değer ve normların etkisine de dikkat çekmektedir (DiMaggio,1988; DiMaggio, Powell ve 1983; Tolbert ve Zucker, 1983'den aktaran Çakar ve Danışman, s.257). Örgütler ve onları oluşturan bireyler, kısmen kendilerini var eden değerler, normlar, kurallar, inançlar ve genel kabul gören davranış kalıplarından örülmüş bir ağ ile çevrilidirler. Bu ağ, örgütlerin ve bireylerin eylemlerini şekillendiren rasyonel bir çevre sunmaktadır (Hasselbladh ve Kallinikos, 2000, s.698). İşte akreditasyon da organizasyonların etkisi altında kaldıkları bu çevrenin girdilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Tevis, 2013, s.24). Özellikle üniversiteler, işleyişlerini etkileyebilecek, akreditasyon ve yasal değişkenler gibi, çevreden gelen düzenleyici dış baskılara açıktır (Ramirez ve Christensen, 2013; Shattock, 2010).

Meyer ve Rowan (1977), Zucker (1977), DiMaggio ve Powell (1983; 1988) tarafından şekillendirilen, yeni kurumsalcılık, yeni biçimsel organizasyonel yapıyı sadece teknik, talep ve kaynak bağımlılığı ile açıklamaz, bunun yanında organizasyon; eğitim sistemi, uzmanlar, kanunlar, rasyonel mit ve meşru bilgi tarafından şekillendirilir (Powell,

2007, s.1). Kaynak bağımlılığı kuramında da en önemli unsur çevredir. Çevre nesnel bir boyutta ele alınmıştır ve belirsizlik kaynağıdır. Organizasyonlar daima belirsizliği yok etme çabası eğilimindedirler çünkü çevresel unsurlarda oluşan belirsizlik kaynakları organizasyonlar için daima bir risk taşır. (Yıldırım, 2018, s.95). Bu belirsizlik, organizasyonların ihtiyaçları olan kaynakları çevreden temin etmeye çalışmaları ve aynı şekilde bu çevrede aynı kaynağa sahip olmak isteyen başka organizasyonlar olmasından kaynaklanmaktadır. Organizasyonlar çevrelerinden elde edebilecekleri kaynağı güvence altına almayı ve belirsizliği azaltmayı hedeflerler (Pfeffer ve Salancik, 1978'den aktaran Meydan, 2011, s.22).

Modern toplumlarda, rasyonelleştirilmiş biçimsel yapının unsurları toplumsal gerçekliğin yaygın olarak kabul görmüş anlayışlarını yansıtır. Modern organizasyonların politika, program ve prosedürlerinin çoğu kamuoyu, eğitim sistemi aracılığıyla meşrulaştırılan bilgiler, sosyal prestij ve yasalar tarafından şekillendirilir. Resmi yapının bu tür unsurları, kurumlar üzerinde bağlayıcı rol oynayan mitlerdir. Modern toplumlarda biçimsel yapıyı oluşturan mitler iki özelliğe sahiptir. Birincisi, çeşitli sosyal amaçları teknik amaçlar olarak tanımlayan ve bu teknik amaçları akılcı bir şekilde takip etmek için uygun araçları kuralcı bir şekilde belirleyen rasyonelleştirilmiş ve kişisel olmayan reçetelerdir. İkincisi, yüksek düzeyde kurumsallaşmış mitler olup ve bu nedenle herhangi bir bireysel katılımcının veya organizasyonun takdirinin ötesindedir. Bu tür rasyonelleştirilmiş kurumsal unsurların organizasyonlar ve örgütlenme durumları üzerindeki etkisi çok büyüktür. Bu kurallar, yeni düzenleme durumlarını ve mevcut olanları yeniden tanımlar ve her biriyle rasyonel olarak başa çıkmanın yollarını belirler. Toplumda rasyonelleştirilmiş kurumsal yapıların büyümesi, resmi organizasyonları daha yaygın hale getirir. Bu tür kurumlar, resmi organizasyonların oluşturulmasını hem daha kolay hem de daha gerekli kılan mitlerdir. Bu mitler yeterli, rasyonel ve gerekli kabul edildiğinden, kuruluşlar gayri meşruiyetten kaçınmak için bunları organizasyonlarına dahil etmelidir. Böylece, rasyonelleştirilmiş kurumsal unsurlara inşa edilen mitler rasyonel olarak örgütlenme zorunluluğu, fırsatı ve dürtüsü yaratır (Meyer ve Rowan, 1977, s.343-345). Örgütler daha verimli olmalarını sağlayacak biçimler benimsemekten, kurumsal çevrelerinde “mit” olarak kabul edilen ve kayıtsız kabul gören biçimleri benimsemektedirler (Scott, 2003'den aktaran Dinçer, 2013, s.17). Mitler, modern yaşamda amaçlara rasyonel bir biçimde ulaşmanın, kişilerden ve organizasyonlardan bağımsız, meşru ve uygun olduğu düşünülen, bu anlamda genel kabul

görmüş ve kurumsallaşmış unsurlardır (Özen, 2020, s.255). Mitlere örnek olarak bir toplumda kurumsallaşan ürünler, hizmetler, teknikler, politikalar ve programlar gösterilebilir. Rasyonelleşen mitlerin potansiyel kaynaklarını ise kamu görüşü, eğitim sistemleri, kanunlar, mahkemeler, meslek dalları, ideolojiler, teknolojiler, düzenleyici yapılar, ödüller, sertifikasyon ve akreditasyon sistemleri olarak ifade etmektedir (Scott, 1991'den aktaran Acer, 2015, s.64).

Kurumsal çevre dolayısıyla, organizasyonların dışında ve üzerinde oluşmuş, akılcı yapı, norm, inanç ve mitleri içeren çevre olarak nitelendirilebilmektedir. Organizasyonların yaşamlarını sürdürebilmeleri için, sadece teknik anlamda verimli olmaları yetmemektedir. Ayrıca, bu çevredeki kurumlara uyarak meşruiyetlerini sağlamaları gerekmektedir. Bu da aynı kurumsal çevre içinde bulunan kurumların birbirine benzemelerine sebep olmaktadır (Özen, 2020, s.241). Kurumların çevrelerine benzeme eğilimlerinin kurumlar için önemli bazı sonuçları vardır: İlk olarak verimlilik unsurlarını değil, harici olarak meşrulaştırılan unsurları içerirler. Ayrıca, yapısal bileşenlerinin değerini belirlemek için harici veya çevreleri tarafından kabul edilmiş değerlendirme kriterlerini kullanırlar. Bunun sonu olarak da çevresel kurumlara bağımlılık türbülansı azaltır ve istikrarı korur. Sonuç olarak, burada tartışılan meşruiyet için ihtiyaç duyulan benzeşme, kurumsal eşbiçimlilik, organizasyonların başarısını ve hayatta kalmasını teşvik eder. Harici olarak meşrulaştırılmış resmi yapıları birleştirmek, dahili katılımcıların ve harici bileşenlerin bağlılığını artırır. Ve dış değerlendirme kriterlerinin kullanımı bir organizasyonun sosyal tanım gereği başarılı kalmasını sağlayabilir ve onu başarısızlıktan korur (Meyer ve Rowan, 1977, s.348-349). Kısaca, organizasyonlar, politikalarla dolu geniş bir kurumsal bağlamda varlıklarını sürdürmeye çalışırlar. Bunlar güçlü mitler gibi hizmet eder ve birçok organizasyon, bu ürünleri, hizmetleri, teknik, politika ve programları törensel ve eşbiçimli bir şekilde sistemlerine dâhil ederler. Bu kapsamda organizasyonlar, performans arttırmak için yapılarını oluşturmazlar. Bunun yerine organizasyon, kurumsal bağlama göre kendini ayarlar. Hayatta kalmak için meşruiyet, kaynak ve istikrar; performans ve verimlilikten daha önemlidir (Lawrence ve Shadnam, 2008'den aktaran Saylam, 2016, s.17). Üniversiteler örneğinde kurumsal çevreyi, rakip üniversiteler, diğer kurumlar ve sivil toplum kuruluşları, hükümetler, yasa koyucular, yerelde önde gelen kişiler, teknoloji getiren şirketler, inovasyon kuruluşları, Yükseköğretim Kurulu gibi üst düzey resmi kurumlar vb. oluşturmaktadır (Acer, 2015, s.59). Yükseköğretim kurumlarının içinde buldukları

çevre tarafından meşruiyetlerini arttıran, daha çok kabul görmelerini sağlayan akreditasyon kuruluşları da kurumsal çevre içinde yer alır.

Yeni kurumsalcılık, organizasyonların kurumsal çevreleri tarafından verilen meşruiyet için çabaladıklarını ileri sürer (DiMaggio ve Powell, 1991). Örgütsel meşruiyet, bir organizasyonun faaliyetlerinin, sosyal olarak inşa edilmiş bazı normlar, değerler, inançlar ve tanımlar sistemi içinde makbul, uygun veya düzgün olduğuna dair kabul edilebilirliğine ilişkin bir algı veya varsayımdır (Suchman,1995, s.574). Baumann ve Krücken (2019)'un yaptığı yükseköğretimde akreditasyon temalı çalışmada yeni kurumsalcılık perspektifi ile Almanya'daki resmi akreditasyon prosedürlerinin tartışılan meşruiyetini analiz edilip diğer yükseköğretim reformlarına kıyasla akreditasyonun zaman içinde meşruiyet kazanmamasının nedenleri açıklanmıştır. Bu çalışma akreditasyon prosedürleriyle uğraşırken meşruiyet sorunlarının daha net bir resmini ortaya çıkarmıştır. Baumann ve Krücken (2019, s.31) ayrıca yeni kurumsalcı çalışmaların, meşruiyetin hem dışsal, makro ilişkilendirme hem de içsel mikro ilişkilendirmeye odaklanmasına rağmen, mikro düzey analizinde daha fazla tanımlama gerektirdiğini ve mikro düzeyde meşruiyetin içsel olarak nasıl inşa edildiğine odaklanırken, akreditasyon prosedürlerinin resmi düzenini de hesaba katmak gerektiğini belirtmişlerdir. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının, kurumsal çevre tarafından kabul görebilerek meşruiyet kazanmalarının en kabul gören yollarından birisidir. Ayrıca kalite güvencesi çalışmalarının en Avrupa'da önemli referansı olarak kullanılan ASY, yükseköğretimde iç ve dış kalite güvencesi için bir dizi standartlar ve kılavuzlar bütünüdür. ASY'nin temel amacı tüm paydaşlar arasında öğrenme ve öğretme için ortak bir kalite güvence anlayışına katkıda bulunmaktır. Bu nedenle akreditasyon çalışmaları, yükseköğretim kurumlarında ortaya çıkan eşbiçimliliğin en önemli örneklerinden biri olarak gösterilebilir.

Kurumsalcılık, tarihsel süreç içerisinde gelişimini tamamlamış mevcut kurumların, yeni kurumları oluşturmasını ve yeni oluşan kurumların etkisi ile yerleşik kurumların değişimini inceleyerek kurumların birbirlerine nasıl ve neden benzediğini incelemektedir (Önder, 2013, s.122). DiMaggio ve Powell (1983, s.147), endüstrileşmiş toplumlardaki organizasyonların büyük ölçüde birbirlerine olan benzerliklerine dikkat çekerek, "örgütleri böylesine benzer kılan nedir?" sorusunu ortaya atmışlar ve bu benzerliğin, rekabetten veya verimlilik arayışından değil, daha ziyade örgütlerin daha geniş kapsamlı

olarak çevrelerinde meşruiyet kazanabilme çabalarının bir sonucu olduğunu öne sürmüşlerdir.

Organizasyonlar, içinde buldukları kurumsal çevrenin ortaya koyduğu kültürel modellere veya kurallara göre değerlendirilir. Bu açıdan örgütler, bu modellere ya da kurallara uyum gösterir ya da bunların dışında kalırlar. Örgütlerin kurallara uyum göstermeleri ve örgütsel yapı ve işleyişlerini bu doğrultuda şekillendirmeleri, istikrar içinde olup olmayacaklarının da bir göstergesidir (Ruef ve Scott, 1998, s.878). Bu doğrultuda yeni kurumsalcılar, yazına “kurumsal eşbiçimlilik” (isomorphism) kavramını kazandırmışlar ve bu kavramdan yola çıkarak, örgütlerin, gerek taklitçilik gerek zorlayıcılık gerekse kuralcı baskıların etkisiyle birbirlerine giderek daha çok benzemeye başladıklarını ortaya koymuşlardır (DiMaggio ve Powell, 1983, s.150-154). Kurumsal eşbiçimlilik bir organizasyonu aynı çevresel koşullarla karşı karşıya olan diğer organizasyonlara benzemeye zorlayan kısıtlayıcı bir süreçtir (Currie, 2012, s.237). Buna göre kurumsal eşbiçimliliğe ilişkin değişim; (1) Politik etki ve meşruiyet probleminden gelen zorlayıcı eşbiçimlilik, (2) Belirsizliğe karşı standart yanıtlar sonucunda ortaya çıkan taklitçi (öykünmeci) eşbiçimlilik (3) Meslekleşme ile ilgili olan normatif eşbiçimlilik olmak üzere üç farklı mekanizma ile gerçekleşebilir (DiMaggio ve Powell, 1983, s.149-150). Zorlayıcı eşbiçimlilik modeli, siyasal etkileşim ve meşruiyet sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu eşbiçimlilik türü diğer organizasyonlar tarafından ortaya çıkan biçimsel ve biçimsel olmayan baskıların organizasyonda var olmasıyla oluşabilir veya organizasyonların faaliyet gösterdiği alanda, toplumun bağlı olduğu unsurlarla veya kültürel baskısıyla meydana çıkabilir. Örgütsel değişim bazen devlet uygulamalarıyla da teşekkül edebilir. Örneğin üreticiler, devletin uyguladığı çevre düzenlemelerine (örneğin, hava kirliliğini önlemek için) yeni teknolojilerine uyum sağlayabilir. Öykünmeci eşbiçimlilik ise bir çeşit belirsizliğe karşı korunma yöntemidir. Organizasyonların verimsizliğin üstesinden gelebilmek için başarılı organizasyonları taklit etmeye başlaması bu eşbiçimlilik türünü yansıtmaktadır. En belirgin öykünmeci eşbiçimlilik 19. yüzyılın sonlarına doğru Japon modernizasyonunda yaşanmıştır. Yeni hükümet, batı modelini başarılı bir şekilde uygulamış ve kendi organlarının mensuplarını (ordu, mahkeme, memur gibi) Fransa’ya göndererek batı modelinin ülkeye aktarılmasını sağlamıştır. Son eşbiçimlilik modeli olan normatif eşbiçimlilik modeli profesyonellikten (uzmanlıktan) kaynaklanan bir modeldir. Profesyonellik, üreticilerin ürünlerini denetlemek, yaptığı işlerin yöntemlerini belirlemek ve çalışanların kolektif çabaları ile

mesleki özerkliğini sağlamak için oluşturulan bilimsel meşruluk sistemidir. Uzmanlar, organizasyonlar gibi zorlayıcı ve öykünmecî baskılar uygulayabilir. Profesyonel güç, devlet tarafından belirlenebilir. Bir diğer anlamda devlet, uzmanların faaliyetlerini belirleyebilir. Eğitim ve profesyonel bağların gelişmesi benzeşmeyi arttırmaktadır (DiMaggio ve Powell, 1983, s.147-152). Organizasyonlar arasında ortaya çıkan bu kurumsal eşbiçimliliğin temel nedeni, kurumsallaşmış çevrelerde doğru olarak kabul edilen ve yaygın biçimde benimsenen yapıları ve süreçleri uygulayan organizasyonların, kurumsal çevre tarafından ödüllendirilmesidir (Crank, 2003, s.186-187). Örgütler, kurumsal çevreleriyle gerekli bağları oluşturduklarında ve bu çevrenin ortaya koyduğu yapıyı kurup, uygun davranışları benimsediklerinde, varlıklarını sürdürmek için gerekli ödülleri elde etme olanağına da kavuşurlar (Baum ve Oliver, 1992, s.541).

Klassen ve Sa (2020) çalışmalarında yeni kurumsalcılığı baz alarak akreditasyon mantığının değişmesinin Kanada'daki mühendislik okullarının akademik organizasyonunu nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Çalışmalarını yeni kurumsalcılık içinde kurumsal eşbiçimlilik kavramına dayandırmışlardır. Klassen ve Sa (2020, s.163)'ya göre eşbiçimlilik ilk etapta akreditasyon için kabul edilmiş bir ihtiyaç veya akreditasyon yetkilisi tarafından kullanılan kriterlerin ortak kabulü şeklinde olabilir. Buna karşın, zorlayıcı eşbiçimlilikte organizasyonun kendi inisiyatifi dışında bir benzeşme vardır. Zorlayıcı neden, kurumlardan, devletten, kişi veya toplumdandır gelebilir. Kurumlar bu kurallara uyulmazsa ne olabileceğine dair bilinçli bir korku ile motive edilir. Akreditasyonda bu endişe, süreçleri takip etmeme ve dolayısıyla akreditasyonu kaybetme korkusu olabilir ve mühendislik programının itibarına zarar verebilir. Kuralcı eşbiçimlilik ise profesyonelleşmeden gelen baskılardan ortaya çıkmaktadır. Meslek uzmanları tarafından üretilen zorlayıcı bir taban üzerinde firmaların benzeşmesidir. Akreditasyonda, kuralcı baskıların, akreditasyonu kaybetmenin sonuçlarından korkmaktan ziyade, meslek için belirlenen standartlara uyma ve mühendisler için uygun eğitim sağlama motivasyonu olarak ortaya çıkması daha olasıdır.

Eşbiçimci uygulamaların kurumlar tarafından kolaylıkla kabul edilebileceği düşünülmemelidir. Yapılan araştırmalar eş biçimci uygulamalara kurumların üç farklı şekilde tepki verdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Bunlar hızlı eşleşme (quick coupling), reddetme (rejection) ve ayrılma (decoupling) olarak sınıflandırılmıştır. Hızlı eşleşme, genellikle iyimser bir yaklaşımdır. Kurumsal çevre tarafından dayatılan uygulamalar nispeten hızlı bir şekilde uygulanır ve pozitif etkilerinin olacağı umulur. Popüler

organizasyonel reçeteler en çok denenmiş ve test edilen araçlardır. Reddetmede, uygulamada kötümser ve şüpheli bakış açısı hâkimdir. Örneğin geleneksel organizasyonlar, karmaşık ve değer temelli kurumlardır ve mitleri reddedebilirler. Ayrılmada ise modern organizasyonlar kurumsal çevreden gelen mitleri meşruiyet kazanmak adına kabul edebilir. Ancak bunları uygulamazlar ve organizasyondan ayrı tutarlar. Buradaki amaç dışarıya organizasyonun verimli ve modern olduğunu göstermektir. (Christiensen vd., 2007'den aktaran Saylam, 2016, s.18). Başarılı kurumsal çevredeki mitlere uyum saplamaya bağlı organizasyonların karşı karşıya olduğu çok genel iki sorun vardır. Birincisi, kurumun teknik faaliyetleri ve verimlilik talepleri, bir organizasyonun kurumsal çevresine uyum sağlama çabalarında çelişkiler ve tutarsızlıklar yaratır. İkincisi, çevresel kurallar farklı bölgelerden kaynaklanabilecek mitlerle aktarıldığı için kurallar birbiriyle çelişebilir. Bu tutarsızlıklar, verimlilik, koordinasyon ve kontrol sorununun ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bu faktörlerde kurumları ayrılmaya iter (Meyer ve Rowan 1977, s.355). Aslında ayrılma, organizasyonların kurumsal baskıya yalnızca yüzeysel olarak uymaları ve ilgili uygulamaları zorunlu olarak uygulamadan yeni yapılar benimsemeleri anlamına gelir. Ayrılma, organizasyon için tutarsız veya zararlı olan organizasyonel adaptasyon taleplerine rasyonel bir cevap olabilir; organizasyonlar ayrılarak, benimsenen eylem yoluyla meşruiyet kazanırlar, ancak hayatta kalma umutlarını artıran gerçek eylem yoluyla verimli veya tutarlı kalırlar (Boxenbaum ve Jonsson, 2017, s.81-86).

Eşbiçimlilik alanyazında hala tartışmalara sebep olan bir kavramdır. Eşbiçimlilikle ilgili alanyazında bulunan yanlış anlaşılmalara DiMaggio kendisinin bizzat kurumsal girişimcilik kavramını ortaya koyarak karşı çıkmış ve kendisinin ve Powell (1983)'ın kurumların kurumsal çevreleriyle eşbiçimli hale geldiğini iddia eden ünlü “demir kafes” makalesinin yanlış yorumlanmasına tepki gösterdiğini belirtmiştir. Bu makalenin, araştırmacılar tarafından kuruluşların birbirleriyle eşbiçimli hale geldiği ve zamanla tüm kuruluşların benzer hale geleceği şeklindeki hatalı ilkeyi savunmak için kullanılmaya başlandığını belirtmiştir. Daha sonra DiMaggio (1988) makalesiyle, kurumların kendi kurumsal çevrelerinin mahkumları olduğu fikrine karşı çıkarak bu yanlış yorumlamayı düzeltmiş ve araştırmacıların, kurumların kurumsal çevrelerine aşıladıkları ve yansıttıkları temsili ve genellikle yaratıcı yollara katılmasını önermiş ve bunu kurumsal girişimcilik olarak adlandırmıştır (Suddaby, 2010, s.15). Kurumsal girişimciler, mevcut kurumları değiştirmek veya yeni kurumlar yaratmak için kasıtlı ve amaçlı olarak çalışan

örgütlü aktörlerdir (Perkmann ve Spicer, 2008, s. 816). Greenwood vd., (2002), birçok kurumsal örgüt kuramcısının çalışmalarında yer verdikleri eşbiçimci yakınsamanın bir durumdan diğerine geçişe tekabül ettiğine, dolayısıyla yeni kurumsal kuramın değişimi ne göz ardı ettiğini ne de onunla uyumsuz olduğunu ileri sürer. Barley ve Tolbert (1997, s.94)'a göre kurumlar algılanan fırsatları ve alternatifleri kısıtlayarak rasyonelliğe sınırlar koyar ve böylece belirli davranış türlerinin olasılığını artırır. Buna karşın, kusursuz rasyonellik olmadığı gibi tam anlamıyla sınırlandırılmış bir rasyonellik de bulunmamaktadır. Bireyler ve kuruluşlar seçim ve eylem yoluyla, kasıtlı olarak kurumları değiştirebilir ve hatta ortadan kaldıracırlar. Bu duruma, ABD'de kadınların oy kullanma hakkını elde etmeleri, Güney Afrika'daki ırkçılığın ortadan kaldırılması, Sovyetler Birliği'nin dağılması gibi örnekler verilebilir.

Kuruluşlar genellikle kurumsal bağlamlarına uyum sağlarlar, ancak bu bağlamları şekillendirmede genellikle aktif roller oynarlar. Çevresel unsurların kurumsallaşmış olana nasıl nüfuz ettiği ve organizasyonel uygulamalarda değişime sebep olduğu bazen güç kavramıyla açıklanır, ya da kurumsallaşmanın yapısal siyaseti olarak adlandırılır (DiMaggio, 1988, s.9). Kurumların kurumsal ortamları şekillendirme çabaları iki boyutta ilerlemektedir. Birincisi, güçlü kuruluşlar, yakın ilişkisel ağlarını yapılarına ve ilişkilerine uyum sağlamaya zorlar. Örneğin, otomobil üreticileri, otomobillerin asıl ihtiyaçları olan yollar, ulaşım sistemleri ve yakıt çeşitleri gibi alanlar için pazar oluşmasına yardımcı olur. Ayrıca diğer ulaşım biçimleri de oluşan bu mevcut ilişkisel bağlama uyum sağlamak zorunda kalırlar. Ancak ikincisi daha güçlü bir yaptırım şeklinde karşımıza çıkar. Güçlü kuruluşlar, özellikle devlete bağlı olanlar, amaçlarını ve prosedürlerini kurumsal kurallar olarak doğrudan toplumda inşa etmeye çalışırlar. Örneğin, otomobil üreticileri, düzgün araba tanımını belirleyen yasal standartları ve üreticinin sorumluluğunu ortadan kaldıracak derecede yeterli araba tanımını belirleyen yargı kurallarını etkilemek ve bu pazarın temsilcilerini yalnızca kendi arabalarını almaya zorlamaya çalışmak için tercih edilen arabaları belirleyen standartları kamuoyunda oluşturmaya çalışırlar. Bu durumda rakipler hem sosyal ağlarda veya piyasalarda hem de mevcut kuruluşlar tarafından tanımlanan kurumsal kurallar bağlamında rekabet ederler. Bu şekilde, verilen organizasyonel biçimler, kurumsallaşmış kurallar haline gelerek kendilerini sürdürürler (Meyer ve Rowan, 1977, s.348).

Devletler en önemli rasyonelleştirici aktörlerden birisidir ve zorlayıcı eşbiçimlilik mekanizmaları ile organizasyonel veya kurumsal değişimin en önemli sebeplerinden biri

olarak gösterilebilirler (DiMaggio ve Powell,1983'den aktaran Yalçınkaya, 2018, s.29). Devlet 20. yüzyılın ikinci yarısından bu yana en büyük rasyonelleştirici mekanizmalardan biri olarak kabul edilmektedir ve organizasyonları daha verimli kılmaksızın birbirine benzeştirmektedir. (Özen, 2020, s.263-264). Özetle devlet, kurumsalcılıkta kurumların ortaya çıkışı, organizasyonel alan ve organizasyonel formların kurumsallaşması ve çözülmesinde etkili bir aktör olarak görülmektedir. Devlet, modern dünyada temel kural koyucu, rasyonelize edici olarak kurumsallaşmanın ve kurumsal değişimin ana kaynağı olarak kabul edilmektedir (Koç, 2013, s.23; Palmer ve Biggart, 2002, s.266). Devletin organizasyonel alanların baş aktörü olarak istikrarı sağlayıcı eylemlerde bulunan, kural koyucu, tarafsız ve yaptırım gücüne sahip niteliği vurgulanmaktadır. Yükseköğretim de gerçekleştirilen akreditasyon faaliyetleri de Avrupa'da tamamen merkezi, devlete ait, Amerika'da ise sınırlı da olsa devlet kontrolü altında gerçekleşen devletin eşbiçimlilik mekanizmalarından birine örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmada açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının (sistemlerin) akreditasyon karar ve tercihleri, yeni kurumsalcılığın temel varsayımları ve "kurumsal çevre ve eşbiçimlilik" kavramlarıyla incelenmiş ve tartışılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri analiz süreci, araştırmanın geçerliliği, güvenilirliği, etik boyutu ve araştırmacının rolü hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemidir. Karma yöntem, araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içermektedir. Bir yöntem olarak, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Temel özelliği, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2007'den aktaran Creswell ve Plano Clark, 2020, s. 5-6). Karma yöntem araştırmalarında kullanılan yaklaşımın kökenleri iki felsefi görüşe dayanmaktadır. Nicel araştırma pozitivist rasyonelliğinden, nitel araştırma genel olarak post pozitivistin reflektivist yaklaşımından etkilenmiştir. Pozitivist açıdan temel hareket noktası, gerçeğin objektif bir şekilde incelenebilmesi, ortaya konulabilmesi ve anlaşılabilmesidir. Post pozitivist yönüyle ise, gerçek hiçbir zaman objektif bir biçimde tam olarak anlaşılamayacağı için gerçeği mümkün olduğunca ortaya koyabilmek için çoklu yöntem ve tekniklerden yararlanır (Ekiz, 2009, s.166). İşte karma yöntem tam bu noktada pozitivist paradigma ile post-pozitivist paradigma arasında süregelen tartışmaya son vermeyi amaçlayan bir “devrim” olarak nitelendirilmiştir (Tashakkori ve Teddlie, 2003, s.7). Karma yöntem araştırmasının kullanımı a)tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu b)birincil sonuçların açıklanması ve araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, c) birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yönteme ihtiyaç duyulduğu d)kuramsal bir duruşun kullanılması gerektiği e) ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama veya proje ile ele alınabildiği gibi durumlarda gereklidir (Creswell ve Plano Clark 2020, s. 9) Bu çalışmada karma yöntemin kullanılmasının nedeni nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmak, elde edilen verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünlendirmek ve farklı ancak araştırma soruları ile doğrudan ilgili veriler elde etmektir (Morse, 1991'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016,

s.326). Karma yöntem araştırmalarında sadece sayıları kullanarak nicel veya sadece kelimeleri kullanarak nitel analizlerle sonuca ulaşmak yerine, bu iki tür araştırma birlikte kullanılarak sonuca ulaşılmaya çalışılır. (elik, 2017, s. 61). Karma yöntem araştırmalarına göre her olay veya olgu hem nitel hem de nicel boyuta sahiptir. Eğer gerçeklik tam olarak ve zengin bir çerçevede anlaşılmak isteniyorsa bu yapıların hem nitel hem de nicel boyutunun incelenmesi ve bunların verilerinin birleştirilerek bütünleştirilmesi gerekmektedir (Sağlam, 2016, s. 44). Bu bağlamda, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanmış ve analiz edilmiştir

3.1.1. Araştırmanın deseni

Bu araştırmada kullanılan karma yöntem deseni gömülü (i içe) karma desendir. Bu desende nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.327). İ içe karma desende araştırmacı, nicel bir aşama içerisine nitel ya da nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. Bu desende destekleyici aşama genel deseni desteklemek ve geliştirmek amacıyla eklenir. Bu desende nicel veya nitel verilerin toplanması ya da çözümlenmesinde herhangi bir öncelik sırası bulunmamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020, s.81). Bu çalışmada bulguların önemli bir kısmı yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edildiği için destekleyici bulgular nicel bulgulardır. Anketin ya da görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve verilerin analizi sürecinde herhangi bir öncelik sırası bulunmamıştır. Bu çalışmada gömülü desen kullanılarak hangi araştırma sorusunun hangi veri toplama aracı ile cevaplanmaya çalışıldığı Tablo 3.1’de belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma soruları ve veri toplama araçları

| Araştırma soruları | Veri toplama araçları |
|--|--|
| 1) Bologna Sürecinin açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerin kurumsal çevrelerine etkileri nelerdir? a) Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının hangileri, neden akredite olmaktadır? b) Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarından hangileri akreditasyon sürecinde devamlılığı sağlamaktadır? Neden? c) Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının tercih ettikleri akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğretim için özel bir uygulamaları bulunmakta mıdır? Neden? d) Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının tercihi ulusal ya da uluslararası akreditasyon kuruluşları mıdır? Neden? | Alanyazın/Doküman Analizi / Anket /Görüşme |
| 2) Bologna Sürecine dâhil olan diğer Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de bulunan açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarında kurumsal çevrenin rolü nedir ve bu uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? | Anket/Görüşme |
| 3) Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında akreditasyon bir gereklilik midir? Yoksa bir eşiçimlilik midir? | Anket/ Görüşme |
| 4) Bologna Süreci kapsamında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde varsa yaşanan problemler nelerdir? Bu problemlerin sebepleri arasında kurumsal çevrenin etkisi/rolü nedir? | Anket/ Görüşme |
| 5) Bologna Süreci kapsamında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemler nasıl çözümlenebilir? Bu problemlerin çözümünde kurumsal çevrenin etkisi/rolü nedir? | Görüşme |

Bu çalışma kapsamında, Avrupa’da uzaktan öğretim yapan ve akredite olmuş programı bulunan 17 yükseköğretim kurumunun akreditasyon süreçleri, kalite güvence yetkililerinin verdiği bilgiler, bu süreçteki deneyimleri, görüş ve tavsiyeleri bütüncül ve derinlemesine bir anlayışla incelenmiştir. Her bir kurum kendi içinde detaylı bir şekilde incelenip analiz edilmiş daha sonra karşılaştırmalı bir rapor hazırlanıp araştırma

sorularına cevap aranmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda anket; nitel boyutunda ise doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak kullanılan anket ile, Bologna sürecine dahil olan ülkelerdeki açık ve uzaktan öğretim yapan üniversiteleri akredite olmaya iten sebepler, akreditasyon sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler ve bu olumsuzlukların sebepleri hakkında sorular sorulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme ile bu sorular detaylandırılmış, sorunların olası çözümleri sorulmuştur. Ayrıca araştırmaya ilk başlanıldığında doküman analizi yoluyla kurumların web siteleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve ilk araştırma sorusu ve onun alt soruları cevaplanmıştır. Ayrıca anketin gönderileceği kalite güvence yetkililerine ait iletişim bilgileri yine doküman analizi yoluyla bulunmuştur. İnternet üzerinden elde edilemeyen iletişim bilgileri için de tezin danışman hocaları ve bölümdeki öğretim üyelerinin iletişim ağı kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, tezin çalışma grubuna dahil olan ülkelerin akreditasyon kuruluşlarıyla da iletişime geçilip, çalıştıkları açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon yetkililerinin iletişim bilgileri elde edilmiştir. Bu süreçte iletişime geçilebilen bireylerin de yönlendirmeleriyle çalışmaya katılan akreditasyon yetkilerine ulaşılmıştır. Ayrıca görüşme yapılan bireyler de araştırmacıyı yine çalışmaya uygun kişilere yönlendirmişlerdir.

3.1.2. Nicel araştırma deseni

Nicel araştırma çalışmaları tarama ve deneysel modeller olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Deneysel modeller ise neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırmacının kontrolü altında, gözlemlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Tarama modelleri ile var olan durum gözlemlenirken, deneysel modellerde gözlemlenmek istenen ortam araştırmacı tarafından oluşturulur (Köse, 2010, s.108-113). Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma deseni kullanılmıştır. Tarama araştırma desenleri, araştırmacıların bir evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak için bir örneklem grubuna veya evrenin bütünü üzerine tarama uygulaması yaparak bilgi topladığı nicel araştırma desenleridir (Creswell, 2017b, s.481). Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2019, s.109). Bu bilgiler

ışığında çalışmada tarama modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak anketten yararlanılmıştır. Tarama araştırma deseninin kesitsel ve boylamsal olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Bu çalışmada veriler tek seferde toplanacağı için, kesitsel tarama deseni kullanılmıştır.

3.1.3. Nicel boyutta evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkelerindeki açık ve uzaktan öğretim kurumları oluşturmuştur. Bu çalışmanın ulaşılabilir evrenini ise web taraması yoluyla elde edilmiş bilgiler doğrultusunda 19 Avrupa ülkesindeki uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumları oluşturmaktadır. Bu ülkeler alfabetik sıraya göre Almanya, Belçika, Bulgaristan, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İtalya, İsviçre, İngiltere, İspanya, Kıbrıs, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Rusya, Sırbistan ve Yunanistan'dır. Bu ülkelerin uzaktan öğretim yapan üniversiteleri arasında lisans derecesi veren ve akredite olmuş 51 üniversitenin kalite güvence yetkilileri amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. "Amaçlı örneklemede araştırmacı, kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır." (Balci, 2021, s. 102). Bu çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü kapsayan durumların çalışılması ve gözden geçirilmesidir (Patton, 2014, s. 238). Bu çalışmanın örnekleminin belirlenmesindeki ölçütler çalışmaya dahil edilecek olan açık ve uzaktan öğretim kurumlarının lisans derecesi veriyor olması ve akredite olmuş olmalarıdır.

Anketin pilot uygulaması araştırmacının belirlediği 5 ülke ile gerçekleştirilmek istenmiş fakat 4 ay gibi uzun bir zaman içerisinde gönderilen bilgilendirme ve anket linkine ve sürekli atılan hatırlatma epostalarına rağmen bir dönüş olmamıştır. Bunun üzerine pilot uygulamadan vazgeçilmiştir ve ilgili kurumların kalite güvence ve akreditasyon süreçleri konusunda bilgi verebilecek katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının danışman hocaları ve yakın çevrelerindeki (uzaktan öğretim bölümündeki) öğretim üyelerinin iletişim ağları kullanılarak EADTU ve European Distance and E-Learning Network (EDEN) kuruluşlarının yetkililerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu yetkililer aracılığıyla bu kuruluşlara bu çalışmanın evreninde bulunup EADTU ve EDEN'e üye olan açık ve uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren ve akredite olmuş kurumlara anket gönderilmiştir. Bu süreçte ayrıca çalışmanın amaçlı örnekleminde

yer alan kurumların buldukları ülkelerdeki akreditasyon kuruluşları ile iletişime geçilerek, dolaylı olarak akredite edilmiş üniversitelerdeki bu kurumlardaki yetkililere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bütün bu girişimlerin sonucunda 13 kurum ve 17 alan uzmanından ankete dönüş sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın amaçlarından biri Türkiye'ye çözüm önerileri sunmak olduğu için, Türkiye'de akredite olmuş lisans derecesi veren bir açık ve uzaktan öğretim kurumu bulunmadığı için, açık ve uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren L Üniversitesi çalışmaya dahil edilmiştir.

3.1.4. Nicel veri toplama aracı

Bu araştırmada temel tarama uygulamalarından biri olan anket yolu ile veri toplanmıştır. Anketler, tarama amacıyla kullanılan ve araştırmadaki katılımcılar tarafından doldurularak araştırmacıya teslim edilen formlardır (Creswell, 2017b, s.490). Bu araştırmada, Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkelerindeki uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren akredite olmuş açık ve uzaktan öğretim yapan kuruluşların akreditasyon deneyimlerini incelemek ve mevcut durumu açıklamak için “Bologna Kapsamında Açık ve Uzaktan Yükseköğretim Yapan Kurumların Akreditasyon Uygulamalarına Ait Durum Analizi” adlı anket uygulanmıştır. Toplam 2 bölüm ve 30 maddeden oluşturulan anketin birinci bölümünde demografik bilgiler ikinci bölümünde ise kurumun ya da bölümün akreditasyonu tercih etme nedenleri, akreditasyon sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların nedenleri araştırılmıştır. Anket maddeleri, alanyazın taraması sonucunda, kuramsal çerçeve olarak seçilen açık ve uzaktan öğrenmede sistem yaklaşımı ve yeni kurumsalcılığın temel kavram ve varsayımları dikkate alınarak araştırma sorularını cevaplayacak şekilde tasarlanmıştır. Anketin kapsam geçerliliği için açık ve uzaktan öğrenme alanında uzman 6 kişinin görüşleri alınmış ve ölçme aracı gözden geçirilmiştir. Anket, yurt dışında uygulanacağı için İngilizceye çevrilmiş, dil geçerliliği için hem alan hem de dil uzmanı olan 4 kişiye gösterilmiştir. Anket ve görüşme soruları Etik Kurul'a başvurularak değerlendirmeye sunulmuştur. Etik Kurul onayı Ek 5'te yer almaktadır. Verinin hızlı bir şekilde toplanması, günümüzde bireylerin posta yerine internet üzerinden iletişime geçmesi ve internet iletişim platformlarının geleneksel olanlara göre daha sık kontrol edilmesi, bu çalışmada web tabanlı anketin kullanılmasının nedenidir. Anket, belirlenen 51 kurumun 5'indeki kalite güvence yetkililerine pilot uygulama olarak, diğer 46 kurumun temsilcilerine ise daha sonra e-postada bilgi ve link

verilerek gönderilmiştir. Ancak geri dönüşlerde sorun yaşanmış ve B Planı uygulamaya geçirilmiştir.

3.1.5. Nicel verilerin analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler betimsel olarak frekans ve yüzde analizleri kullanılarak raporlanmıştır. Verilerin yorumlanması sürecinde, her bir kalite güvence yetkilisinin kurumlarının akreditasyon sürecindeki deneyimleri hakkındaki görüşleri frekans ve yüzde dağılımları ile açıklanmıştır.

3.2. Nitel Araştırma Deseni

Nitel araştırmada amaç, elde edilen bulguları evrene genellemek değil, ana olgunun derinlemesine keşfedilmesidir. Bu yüzden nitel araştırmacı ana olguyu en iyi şekilde anlamak için, amaçlı ve maksatlı bir şekilde bireyleri ve araştırma mekanlarını seçer. Bu anlama, insanların ve araştırma mekanlarının detaylı bir şekilde kavranmasıyla gerçekleşir (Creswell, 2017b, s.267). Nitel araştırmalar araştırılacak konunun bağlamına odaklanır ve bağlama ilişkin zengin bilgiler sunar (Cresswell, 2007; Denzin ve Lincoln, 2000; Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda determinist yaklaşım ön planda tutulmaz ve olaylar arasında neden- sonuç ilişkisi kurulmaz. Sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilirken sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır. Nitel araştırmacılar olayların ve bağlamların dilini kullanır, olayları bağlamı içerisinde inceler. Sorunları, içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden yalıtarak analiz etmez, durumlara egemen olan ilişkiler ağını kendi doğal ortamında yorumlamaya veya bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır (Neuman, 2012, s. 224). İşte bu sebeplerden dolayı da Bologna sürecine dahil olan ülkelerin açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarının derinlemesine incelenip analiz edileceği bu çalışma, sadece nicel araştırma değil, nitel araştırmanın da dahil edildiği karma bir çalışma kapsamında yapılandırılmıştır.

3.2.1. Nitel çalışma grubu

Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkelerindeki uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren akredite olmuş yükseköğretim kurumlarına uygulanan anketi cevaplayan katılımcılar arasında gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen çalışma grubu ile bireysel olarak çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anketi cevaplayan 17 katılımcıdan

görüşme için izin istenilmiş 11 kurumdan kabul eden 13 katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.2. *Katılımcıların demografik bilgileri*

| Katılımcı | Üniversite | Ülke | Bölüm | Ünvan |
|------------------|-------------------|-------------|---|--|
| K1 | F | Almanya | Üniversite İzleme ve Kalite Güvencesi | Danışman |
| K2 | G | İsviçre | Yönetim | Yönetici |
| K3 | A | İrlanda | Kalite Gelişimi | Kalite Geliştirme ve Kurumsal Araştırma Direktörü |
| K4 | J | Hollanda | Akademik İşler | Politika danışmanı |
| K5 | H | İngiltere | STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) Fakültesi | Öğretim Üyesi |
| K6 | C | İspanya | Sosyal ve Kültürel Antropoloji | Profesör/ Akademik Koordinasyon ve Kaliteden Sorumlu Rektör Yardımcısı |
| K7 | K | Finlandiya | Bağımsız çalışıyor | Kalite uzmanı (doktora dereceli) |
| K8 | B | İspanya | Eğitim | Eğitim- Öğretim ve Kaliteden Sorumlu Rektör Yardımcısı |
| K9 | B | İspanya | Kalite | Yönetici |
| K10 | M | İtalya | Araştırma ve Yenilik/Psikoloji Fakültesi | Araştırma ve İnovasyon Direktörü/ Psikoteknoloji Profesörü |
| K11 | D | Portekiz | Rektörlük | İnovasyon ve Kaliteden Sorumlu Rektör Yardımcısı |
| K12 | H | İngiltere | Bilgisayar ve İletişim | Öğretim Üyesi |
| K13 | L | Türkiye | İşletme Yönetimi | Kalite Koordinatörü/Öğretim Üyesi |

3.2.2. Nitel veri toplama araçları

Nitel araştırmalarda kullanılabilecek veri toplama kaynakları arasında dokümanlar, arşiv kayıtları, görüşmeler, doğrudan gözlem ve katılımcı gözlem yer almaktadır. Bu tür araştırmalarda birden çok veri toplama kaynağının bir arada kullanılması önerilmektedir (Yin, 2009, s.83). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır.

3.2.2.1. Görüşme

Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında, en fazla görüşme tekniğinden yararlanılır. Görüşme, doğrudan gözlem yapamayacağımız durumlarda kullanılan nitel bir veri toplama aracıdır. Bunun nedeni, duygular, düşünceler, niyetler ve geçmişte gösterilen davranışların ve bunlara nasıl anlamlar yüklendiğinin doğrudan gözlemlenememesi, bunlarla ilgili katılımcılara soru şeklinde yöneltilmesinin gerekli olmasıdır. Dolayısıyla bir veri toplama aracı olarak görüşmenin amacı, bir başkasının bakış açısına ulaşma olanağı sağlamaktır (Patton, 2002, s. 341). Nitel araştırmada katılımcıların, tecrübelerini araştırmacının bakış açısı veya daha önceki araştırmalardan elde edilen bulgularla sınırlandırmadan dile getirmeleri için açık uçlu sorular sorulur. Bir soruya verilen açık uçlu yanıt, katılımcıların cevap seçeneklerini oluşturmalarına olanak verir (Creswell, 2017b, s. 281). Bu çalışmanın nitel kısmında da temel veri toplama aracı görüşmedir. Görüşmede yarı yapılandırılmış sorular kullanılmıştır.

Bu çalışmada bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Bu tür görüşmeler en zaman alıcı ve maliyetli olanlardır. Birebir görüşmeler, araştırmacının araştırma sürecinde tek bir katılımcıya sorular sorduğu ve yanıtları kaydettiği veri toplama sürecidir. Ayrıca bazen katılımcıların coğrafi olarak dağınık konumda olmalarından dolayı katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapmak pek de mümkün olmayabilir. İşte bu durumda telefon görüşmeleri ya da e-posta görüşmeleri yapılmaktadır (Creswell, 2017b, s. 282-283). Bu çalışmanın araştırma grubu Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerindeki açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumları olduğu için katılımcılarla coğrafi anlamda bir araya gelmek mümkün olmamıştır. Burada Covid-19 küresel salgını da etkili olmuştur. Bu nedenle, anketi cevaplamış olan katılımcılar arasından gönüllü olanlarla çevrimiçi bir toplantı platformu aracılığı ile senkron (eşzamanlı) bir şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve kayıt altına alınmıştır.

3.2.2.2. Kuramsal düzey

Çalışma kapsamında araştırmacı, detaylı bir alanyazın taraması yapmış ve bunun sonucunda kalite güvence ve akreditasyonun temel işleyişiyle uyuşan sistem yaklaşımı ve kurumların dış çevrelerindeki faktörleri inceleyen yeni kurumsalcılık yaklaşımı araştırmanın kuramsal çerçevesi olarak belirlenmiştir.

Sistem yaklaşımının açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerin akreditasyonu bağlamında en çok öne çıkan 2 unsuru ile bu süreçte yaşanan deneyimleri açıklamaya

yardımcı olabilecek yeni kurumsalcılığın 5 varsayımının karşılaştırılması ile 10 gözele bir yapı oluşturulmuştur. Yeni kurumsalcılığın temel varsayımlarından biri olan “yasal dış çevrenin eşbiçimlilik üzerindeki zorlayıcı etkisi” ile sistem yaklaşımının “girdi-süreç-çıkı-geri bildirim” mekanizmasının karşılaştırılmasıyla oluşturulan görüşme sorusu, çalışmanın konusuyla direkt olarak alakalı bulunmadığı için görüşme sorularından çıkarılmıştır ve sonuç olarak kuramsal düzey ile oluşturulan 9 açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yöneltilerek konu uzmanlarından veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 3.3’te sistem yaklaşımı ve yeni kurumsalcılık teorisine ilişkin geliştirilen kuramsal düzey, söz konusu iki boyutun açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerin akreditasyon süreci göz önünde bulundurularak kesiştirilmesinden oluşmaktadır: (1) yatay düzlemde sistem yaklaşımı (2) dikey düzlemde yeni kurumsalcılık yaklaşımına ilişkin boyut yer almaktadır. Sistem yaklaşımının (1) çevrenin etkisi (2) girdi-süreç-çıkı-geri bildirim mekanizması kuramsal düzeyin yatay düzlemini oluşturmaktadır. Kuramsal düzeyin dikey düzlemini ise yeni kurumsalcılığın (1) kurumsal çevreye uyum, (2) meşruiyet (legitimacy), (3) kurumsal eşbiçimlilik (isomorphism), (4) yasal dış çevrenin eşbiçimlilik üzerindeki zorlayıcı etkisi ve (5) ayrılma (decoupling) olmak üzere 5 temel kavram oluşturmaktadır. Sözü edilen kavramsal ve kuramsal anahtar kelimelerin kesiştiği gözeler, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon deneyimleri göz önünde bulundurularak temel varsayımlarla doldurulmuştur. Ortaya çıkan matristeki 10 gözeden 9 adet açık uçlu soru geliştirilerek 5 farklı nitel araştırma uzmanın görüşlerine sunulmuş, ifade bozuklukları ile kavramsal ve anlamsal sorunlar giderilerek görüşme sorularına son hali verilmiştir. Kuramsal düzey aşağıdaki Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Kuramsal düzey

| Avrupa Yükseköğretim Alanında Uzaktan Öğretim Yapan Kurumlarda Akreditasyon | YENİ KURUMSALCILIK | | | | | |
|---|----------------------------------|---|--|---|---|--|
| | Kurumsal Çevreye Uyum | Meşruiyet | Kurumsal Eşbiçimlilik (Isomorphism) | Yasal Dış Çevrenin Eşbiçimlilik Üzerindeki Zorlayıcı Etkisi | Ayrılma (Decoupling) | |
| SİSTEM YAKLAŞIMI | Çevrenin Etkisi | Yükseköğretim kurumları kurumsal çevrelerinin -etkisiyle onlara uyum sağlamak için akredite olurlar. | Yükseköğretim kurumları paydaşları tarafından kabul görmek için akredite olurlar. | Yükseköğretim kurumları kurumsal çevrenin etkisiyle akredite olmuş diğer yükseköğretim kurumlarına benzemek için akredite olurlar | Yasal dış çevre yükseköğretim kurumlarını akredite olma kararlarında eşbiçimliliğe yönlendirir. | Yükseköğretim kurumları dış çevrenin etkisiyle meşruiyet kazanmak adına teoride akredite olurken pratikte ayrılma gösterirler. |
| | Girdi-Süreç-Çıktı- Geri Bildirim | Yükseköğretim kurumları akredite olma sürecinde kalite sistem bileşenlerini kurumsal çevreye uyum sağlamak için şekillendirirler. | Yükseköğretim kurumları akredite olma sürecinde kalite sistem bileşenlerini paydaşlar tarafından kabul görmek için şekillendirirler. | Yükseköğretim kurumları kurumsal çevrenin etkisiyle akredite olmuş diğer yükseköğretim kurumlarının kalite sistemlerinin bileşenlerini örnek alırlar. | Yükseköğretim kurumlarının kalite sistem bileşenleri akreditasyon sürecinde devletin getirdiği yasal düzenlemelerle şekillenir. | Akredite olmuş yükseköğretim kurumları kalite sistem bileşenlerini göstermelik olarak akreditasyon ölçütlerine göre şekillendirir fakat pratikte bunları uygulamazlar. |

3.2.2.3. Doküman analizi

Görüşme sürecinin, gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.42). Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman analizi denilmektedir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi, görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.190). Bu nedenden dolayı, bu araştırmada veri toplamak için görüşme yönteminin yanında ayrıca doküman analizi yöntemi de kullanılmıştır.

Doküman analizinde kullanılacak olan kaynaklar, nitel araştırmada araştırmacının ana olguyu anlamasına yardımcı olacak değerli bilgiler sunabilir. Dokümanlar kamusal ve özel olabilirler. Toplantı tutanakları, resmi bildirimler, kamusal alandaki kayıtlar ve kütüphanelerdeki arşiv materyalleri kamusal dokümanlara örnektir. Özel dokümanlar ise kişisel makaleler, günlükler, mektuplar ve bireylerin kendileri ile ilgili yazdıkları notlardır. E-posta yorumları, web-sitesi verileri ise hem kamusal hem de özel dokümanları temsil etmekte ve nitel araştırmalarda giderek artan bir veri kaynağını teşkil etmektedir (Creswell, 2017b, s. 288). Bu araştırmada doküman analizi yöntemi olarak kurumların web-siteleri incelenmiştir. Araştırılan websitesi metinleri kamuya açık dokümanlardır. Bologna sürecine dahil olan 19 Avrupa ülkesinde bulunan ve akredite olan 51 uzaktan öğretim ile lisans derecesi veren yükseköğretim kurumunu belirlemek için 47 Avrupa ülkesinden 191 kurumun web-sitesini detaylı şekilde incelemiştir. Öncelikle bu ülkelerdeki sadece açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumları belirlenmiş ve daha sonra bu kurumların web siteleri tek tek incelenerek hangilerinin lisans derecesi veren ve akredite olmuş olan yükseköğretim kurumu olduğu tespit edilmiş ve bu kriteri sağlayan kurumlar çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca web-sitesi verilerinin incelenerek bilgi elde edilen bir diğer konu ise görüşme yapılacak olan kalite güvence yetkililerinin e-posta adresleridir. Son olarak yukarıdaki Tablo 3.1’de verilen ilk araştırma sorusu ve alt sorularının cevapları bu kurumların web-sitelerinin detaylı bir şekilde incelenmesiyle cevaplanmıştır.

3.2.3. Nitel verilerin analizi

Veri analizi, eldeki verilerden bir anlam çıkarma sürecidir ve bu süreçte katılımcılardan elde edilen ham veri bütünleştirilir, indirgenir ve yorumlanır (Merriam ve Tisdell, 2015, s.202). Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen ham veri, betimsel ve içerik analiz analizi kullanılarak yorumlanmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Betimsel analizde ise veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). Araştırma sorularından, araştırmanın kuramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çalışmada tümevarımcı bir analiz yöntemi kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Bu çerçeveye göre verilerin hangi kategori ve temalar altında toplanacağı, hangi temaların hangi kategorilere göre düzenleneceği ve sunumun nasıl olacağı belirlenir. Önceden hazırlanmış bir kuramsal çerçevenin olmadığı durumlarda, betimsel analizi kullanmak güçtür. Böyle bir durumda belirlenecek temalar, veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir. Bu açıdan betimsel analiz yapacak araştırmacının öncelikle araştırma problemine ilişkin yoğun bilgi içeren bir kavramsal çerçeve ve ön kodlar hazırlaması gereklidir (Crabtree ve Miller, 1999; Creswell, 2007; Marshall ve Rossman, 2014; Seidman, 2006'dan aktaran Baltacı, 2019, s.379).

Verilerin analizi sürecinde, ilk olarak görüşmelerin ses ve video kayıtları bilgisayar ortamında dosyalanmıştır. Çevrimiçi bir toplantı platformu yoluyla ve yüz-yüze gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları yazılı metne döndürülmüş ve Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra önceden belirlenmiş kuramsal çerçeveye göre oluşturulan kategoriler ile bir çerçeve oluşturmuş ve betimsel analiz kapsamında temalaştırma gerçekleşmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s.242) ve Neuman'nın da (2012 s, 663) belirttiği gibi, betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi olup yeni kavramlar keşfedilmiştir. Bunu gerçekleştirmek için veriler detaylı bir biçimde tekrar tekrar okunmuş ve iyice netleştirilmiştir. Daha sonra tüm belgeler okunmuş ve her bir soru için kodlar tek tek belirlenmiştir. Verilerin içinde yinelenen kelimeler, ifadeler ve kavramlar vurgulanmış ve sınıflandırma şemalarına veya tematik konulara göre renk kodlu hale getirilmiştir. Elde edilen metin tamamen

kodladıktan sonra kodlamada kullanılan tüm kelimelerin listesi oluşturulmuştur. Daha sonra benzer kodlar gruplanmış ve çakışan kodlar gözden geçirilmiş ve kod listesini temalaştırılmıştır. Temalar veri tabanında temel bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş benzer kodlardır. Daha sonra tema, kategori ve alt kategoriler belirlenmiş ve böylelikle, metin biçimindeki büyük miktarda veri tekrarlayan kalıplara ve temalara indirgenmiştir (Creswell 2017b, s.314-321). Kod listesi ve temalar oluşturulduktan sonra aynı veri seti 2 alan uzmanı tarafından (tezin danışmanları) tekrar kontrol edilmiş ve temalar ve kategorilerde gerekli olan değişiklikler yapılmıştır. Bir üçgenleme biçimi olan ek kodlayıcı yoluyla, araştırmacı kendi kodlama stratejisinin ve verilerin yorumlanmasının bağımsız bir araştırmacı tarafından kontrol edilmesini sağlayabilir (Yaşar, 2018, s. 65).

Verilerin analizinde Nvivo 12 programı kullanılmıştır. Bilgisayar destekli nitel analizi programı olan Nvivo, araştırmacının kodları özel temalar altında toplamasına, çok sayıda örnekleme erişimi karşılaştırmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşılmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkan veren bir programdır (Bacanak, 2013, s.612).

3.2.4. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Nitel araştırmalarda önemli değer ölçütleri olarak kabul gören geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırmalarda farklı kavramlarla tanımlanmaktadır. Guba ve Lincoln (1985, s.300) geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine nitel araştırmaların doğasına daha uygun olacağını düşündükleri “iç geçerlik” yerine inandırıcılık, “dış geçerlik” yerine aktarılabirlik, “iç güvenilirlik” yerine tutarlılık ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” gibi alternatif kavramları önermişlerdir. Bu kavramların içerikleri aşağıdaki Tablo 3.4’te özetlenmiştir:

Tablo 3.4. Nitel araştırmaların inandırıcılığı için kullanılan yöntemler (Başkale, 2016, s.24)

| Faktör | Nitel versiyon | Yöntemler |
|------------------|--|--|
| İç geçerlik | Inandırıcılık: Sonuçlar inandırıcı mı? | Uzun süreli etkileşim Araştırmaçı önyargılarını azaltma Katılımcı teyidi Üçgenleme Uzman incelemesi |
| Dış geçerlik | Aktarılabirlik: Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi? | Amaçlı örneklem Dahil etme/dışlama kriterleri Ortamın ayrıntılı tanıtımı Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı |
| İç güvenilirlik | Tutarlılık: Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi? | Denetleme yolu Literatür Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı Üçgenleme Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi |
| Dış güvenilirlik | Teyit edilebilirlik: Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı? | Araştırmaçı önyargılarını azaltma Üçgenleme |

3.2.5. İnandırıcılık

Çalışmanın inandırıcılığı artırmak için veri toplama yöntemleri (anket, görüşme ve doküman inceleme) çeşitlendirilmiştir. Web sitesi inceleme yoluyla elde edilemeyen bilgiler görüşme yoluyla elde edilmeye çalışılmıştır ve ayrıca doküman incelemesi ile elde edilen bilgiler görüşme yoluyla detaylandırılmıştır. Örneğin, uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olup olmadıkları bilgisine web sitesinden ulaşılabiriyorken, akredite olma sebepleri görüşme yoluyla elde edilmeye çalışılmış ve bu bilgi detaylandırılmıştır. Ayrıca çalışmanın inandırıcılığı açısından uzman incelemesi yapılmıştır. Anket, görüşme ve doküman analizleri raporlaştırıldıktan sonra iki alan uzmanına okutulmuş, onların geri bildirimleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu uzmanlar araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip, nicel ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerdir ve yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemişlerdir.

3.2.6. Aktarılabirlik

Aktarılabirlik, bulguların genellenebileceği alanı çok iyi tanımlamak veya açıklamak ile ilgilidir (Saban ve Ersoy, 2016, s.134). Guba ve Lincoln (1982)' den aktaran Başkale, (2016, s.26)'a göre, bir nitel araştırmada aktarılabirliğin kanıtlanması için aşağıdakilerin olması gerektiğini belirtmiştir: 1) Amaçlı örnekleme: Mümkün olduğunca

çok veri toplanabilmesi için örneklemin mümkün olduğunca maksimum düzeyde alınması ve teori oluşturulması için en uygun koşulların sağlanmasıdır. 2)Ayrıntılı betimleme: İçerik hakkında yeterli bilginin verilmesi, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır.

Bu araştırmada aktarılabilirlik ölçütü kapsamında verilerin ve katılımcıların ayrıntılı bir betimlemesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların sunumunda katılımcılardan elde edilen görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilerek detaylı betimleme yapılmıştır. Araştırmada kalite ve akreditasyon sorumluları ve çalıştıkları yükseköğretim kurumları detaylı olarak tanımlanmıştır. Araştırma bulgularının farklı durumlara nakledilebilirlik yani elde edilen verilerin genellenebilirlik derecesini görmek için böyle detaylı bir tanımlamaya ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca amaçlı ve uygun örnekleme kapsamında bu çalışma, araştırma amacı doğrultusunda detaylı olarak açıklanan birçok ölçüte dayalı olarak mümkün olan maksimum sayıda örneklem ile gerçekleştirilmiştir ve araştırma bulgularının bu ölçütlere uygun bir araştırma ortamında ve benzer özellikteki katılımcılardan elde edilen veriler boyutunda benzerlik gösterebileceği öngörülmüştür.

3.2.7. Tutarlık

Bir araştırma sürecinde toplanan verilerin tekrar toplanıp aynı sonuçları elde etmeyi sağlayacak işlemlerden geçmesiyle ilgilidir (Saban ve Ersoy, 2016, s.135). Yıldırım ve Şimşek'in (2016, s.282) de belirttiği gibi başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşp ulaşamayacağına ilişkindir.Yapılan çalışmada örneklemin yeterli büyüklükte seçilmesi, birden çok araştırmacı ile konunun ele alınması, daha çok kaynak ve görüşe başvurulması, elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanması çalışılan ortamın ve araştırmacının konumunun tam olarak belirtilmesi ve çalışmanın tarafsız bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada tüm görüşmeler ve doküman analizleri benzer bir yaklaşımla yapılmış, verilerin ne zaman, nasıl ve nerede toplandığına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırma boyunca planlı ve düzenli bir süreç takip edilmiştir. Ayrıca araştırmanın her aşaması birinci ve ikinci danışman olmak üzere iki alan uzmanı tarafından düzenli olarak kontrol edilip, veriler detaylı olarak incelenmiştir.

3.2.8. Teyit edilebilirlik

Birbirinden bağımsız araştırmacıların, benzer bir yöntemle benzer bir bağlamı incelediklerinde örtüşük, bitişik, veya birbirine benzer bulguları ortaya çıkarabilmesiyle alakalıdır. Araştırmacı durum çalışmasında kendi rolünü açıkça ortaya koymalıdır. Böylece okuyucu araştırmacının konumunu bağlamsal olarak oturtabilir. (Saban ve Ersoy, 2016, s.135). Teyit edilebilirlik kapsamında araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık bir biçimde tanımlanması gerekir. Araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamların ve süreçlerin tanımlanması gerekir. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması gerekir. Veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.283). Bu bilgiler ışığında bu araştırmada, katılımcılar ve verilerin elde edildiğı sosyal ortamlar açık bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırmada izlenen veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.2.9. Araştırmada alınan etik önlemler

Araştırma etiğı, araştırmayı etik ilkelere uygun yürütmek için araştırmacıya rehberlik eden kurallar kümesidir (Christensen, Jhonsan ve Turner, 2015, s. 103). Patton (2002, s. 408)'a göre, araştırmacı araştırmanın amacını ve neye hizmet ettiğini anlaşılır bir biçimde açıklayabilmeli, katılımcıların kimliklerinin ve söylediklerinin gizliliğini koruyabilmeli, katılımcılarda gönüllü bir katılım belgesi almalı ve verilere kimlerin erişebileceğı ile ilgili bilgileri paylaşmalıdır. Bu doğrultuda, öncelikle araştırmadaki çalışma grubundaki kalite güvence yetkililerine araştırmacı kendisini tanıtmış, yapacağı çalışmanın amacını ve neden önemli görüldüğünü açıklamıştır. Sonrasında katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırma verilerini toplamaya başlamadan önce kalite güvence yetkilileri ile yapılan ön görüşmelerde etik hususlar hakkında açıklamalar yapılmış ve katılımcılardan araştırmaya dair bilgilerin yer aldığı ve gönüllü katılımlarına dair imzalarını içeren katılımcı izin formları alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sadece araştırma amacı doğrultusunda kullanılmış olup, katılımcıların kimlikleri veya kimliklerini belli edecek ifadelerin paylaşılmamasına dikkat edilmiştir.

3.2.10. Araştırmacının rolü

Araştırmacı uzaktan öğretim alanında bütünleşik doktora öğrencisi olup bu alanda tez aşamasındadır. Ayrıca, araştırmacı yabancı diller yüksekokulunda öğretim görevlisi olup pandemi dolayısıyla derslerini uzaktan öğretim yoluyla vermekte olup bu konudaki ilk elden tecrübesini arttırmıştır. Bu süreç araştırmacının uzaktan öğretim de kalite konusunda çalışma yapmak konusunda motivasyonunu daha da arttırmıştır. Araştırmacı yüksek lisans ve doktora eğitimi boyunca nitel araştırmalar konusunda dersler almış ve bu konuda yeterliliğini arttırmaya çalışmıştır. Bunun yanında araştırmacı tez çalışmasından önce nitel araştırma desenine sahip akademik çalışmalar yaparak deneyim sahibi olmuştur. Bu yönüyle çalışma sürecinde araştırmanın tasarlanması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırma konularındaki deneyimi, araştırma sürecinin yürütülmesinde önemli güçlü yanlardan birini oluşturmaktadır. Araştırmacı, araştırma süreci ve araştırma raporunun yazılmasında araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik boyutlarına özen göstermiştir.

Araştırmacı görüşme yapacağı çalışma grubuyla iletişim seviyesini yüksek tutmuş, sürecin yürütülmesinde katılımcıların görüş ve isteklerini en üst düzeyde dikkate almıştır. Görüşmenin yapılacağı zaman ve platform araştırma grubunun istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Görüşme sürecinde katılımcılarla olan iletişimde samimi bir ortam oluşturmaya çalışmış ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır.

Araştırmacı, süreç boyunca araştırma etiğine uygun davranmıştır. Katılımcılara görüşme boyunca kaydedilen ses kayıtlarının tamamen gizli tutulacağı ifade edilmiş, tutulan ses kayıtlarının dilediklerinde kendilerine verilebileceği ifade edilmiştir. Araştırmacıların istemedikleri takdirde çalışmada ad ve soyadlarının açıkça belirtilmeyeceği ifade edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Gömülü karma araştırma yöntemi ile desenlenen araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmada eş zamanlı olarak 17 kişilik bir örneklem grubuna 5’li likert ölçeğine dayalı 30 maddeden oluşan kapalı uçlu bir e-anket uygulanmıştır. Ayrıca 13 kişilik bir çalışma grubuyla 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış sorular ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bu kurumlardaki akreditasyon uygulamaları ile ilgili mevcut durumu belirlemek ve araştırma sorularına cevap bulabilmek için doküman analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler, analizleri sonrasında birlikte değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırma bulguları araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

4.1. Nitel Veri Analizi

Doküman Analizi

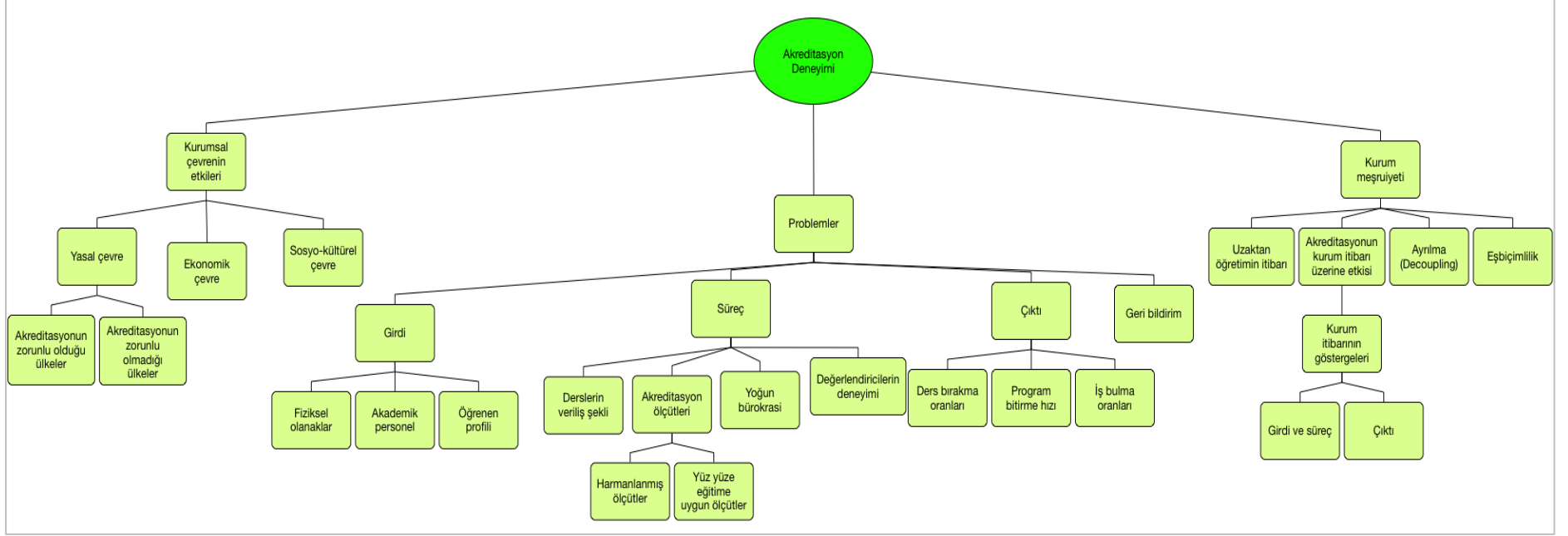
“Bologna Sürecinin açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerin kurumsal çevrelerine etkileri nelerdir?” araştırma sorusu ve onun alt araştırma soruları olan “Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının hangileri, neden akredite olmaktadır?”; “Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarından hangileri akreditasyon sürecinde devamlılığı sağlamaktadır? Neden?”; “Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının tercih ettikleri akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğretim için özel bir uygulamaları bulunmakta mıdır? Neden?” ve “Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının tercihi ulusal ya da uluslararası akreditasyon kuruluşları mıdır? Neden?” 4 tane alt araştırma sorusunu cevaplamak için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra, bu kurumların web siteleri ve çalıştıkları akreditasyon kuruluşlarının web siteleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir:

Tablo 4.1. Açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlarının akreditasyon deneyimleri

| Kurumun ismi | Akreditasyon kuruluşunun ismi | Akreditasyon ölçütlerinin özellikleri | Akreditasyon kuruluşunun özellikleri | Devamlılık durumu |
|-----------------------------|--|--|---|--------------------------|
| A Üniversitesi (İrlanda) | Quality and Qualifications Ireland (QQI) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri yok | Ulusal | Devamlılığı var |
| B Üniversitesi (İspanya) | Agency for the Quality of the University System in Catalonia (AQU) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri var | Ulusal | Devamlılığı var |
| C Üniversitesi (İspanya) | National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri var | Ulusal | Devamlılığı var |
| D Üniversitesi (Portekiz) | Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education (A3ES) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri var | Ulusal | Devamlılığı var |
| F Üniversitesi (Almanya) | Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes (AQAS) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri yok | Ulusal | Devamlılığı var |
| G Üniversitesi (İsviçre) | The Swiss Agency for Accreditation and Quality Assurance (AAQ) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri yok | Ulusal | Devamlılığı var |
| H Üniversitesi (İngiltere) | Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri yok | Ulusal | Devamlılığı var |
| J Üniversitesi (Hollanda) | The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri yok | Ulusal | Devamlılığı var |
| K Üniversitesi (Finlandiya) | The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri yok | Ulusal | Devamlılığı var |
| M Üniversitesi (İtalya) | Italian National Agency For The Evaluation Of Universities And Research Institutes (ANVUR) | Açık ve uzaktan öğretime has ölçütleri var | Ulusal | Devamlılığı var |

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Bu bölümde, araştırma sürecinde alan uzmanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır. Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerin yazıya dökülmüş metinleri Nvivo12 yazılımı kullanılarak analiz edilmiş ve bu analiz sonucunda alt kategoriler, kategoriler ve temalar elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili araştırma sorularına göre uygun başlıklar altında verilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen alt kategoriler, kategoriler ve temalar aşağıdaki Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Tema, kategori ve alt kategoriler

4.1.1. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olma kararı alırken etkilendikleri kurumsal çevre faktörleri

Bu bölüm “Bologna Sürecinin açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerin kurumsal çevrelerine etkileri nelerdir?” ve onun alt araştırma sorusu olan “Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının hangileri, neden akredite olmaktadır?” ve “Bologna Sürecine dâhil olan diğer Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de bulunan açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarında kurumsal çevrenin rolü nedir ve bu uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” ve “Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında akreditasyon bir gereklilik midir? Yoksa bir eşbiçimlilik midir?” araştırma sorularını cevaplamak için yapılan konuya ve kuramsal çerçeveye dair alanyazın taraması sonucunda ortaya çıkarılan görüşme sorularından elde edilen bulguların kodlanması, kategorilendirilmesi ve kategorilerin temaları oluşturulması yoluyla analizini içermektedir. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olma kararı alırken etkilendikleri kurumsal çevre adlı ana tema altında ekonomik, sosyo-kültürel, yasal ve hepsi olmak üzere 3 adet kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler Nvivo 12 programında ortaya çıkarılan referans sırasının sıklığına göre incelenmiştir.

4.1.1.1. Yasal çevre

Yasal faktör, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olma kararı alırken etkilendikleri kurumsal çevre faktörlerinden ortaya çıkan ilk kategoridir. Katılımcılar, kurumlarının akredite olma kararı alırken, Bologna Süreci’ne bağlı olarak geliştirilen ve devlet tarafından hazırlanmış akreditasyon ile ilgili mevzuatların, kurumlarının üzerindeki etkisinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar bu bölümde ülkelere ait olan akreditasyon sürecine ve çeşitlerine ait mevzuatları detaylı bir şekilde anlatmışlar ve akreditasyonun ne derece yasal gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Yasal faktör kategorisinde elde edilen bulgular ülke bazında incelendiğinde, akredite olmanın yasaların yaptırımını ile zorunlu olduğu ve yasaların bu konuda bir yaptırım uygulamadığı, akreditasyonun sadece desteklendiği ülkeler konulu 2 alt kategori ortaya çıkmıştır.

4.1.1.1.1. Akredite olmanın zorunlu olduğu ülkeler

İtalya

İtalya’da yükseköğretim kurumlarının akredite olmasının yasal bir zorunluluk olduğu K(10) tarafından aşağıda belirtilmiştir:

“Yani bu durumda en azından İtalya’da akreditasyon zorunlu yani seçim yapamazsınız. Ülkeden ülkeye farklılık gösterir, ancak İtalya’da derecenin yasal bir değeri vardır... Yasal olarak kabul edilen bir derece verebilmek için, lisans programınızın bir kurum veya Bakanlık tarafından yasal olarak akredite edilmiş olması gerekir. Temel olarak her yükseköğretim kurumu yasal olarak geçerli bir derece sunmak istiyorsa, önce akredite olmak zorundadır ve bu o kadar kolay değildir. Akredite olmayan kurumlar tabii ki de var ve akredite olmayan bazı dersler veriyorlar, yasal bir değeri yok ama sadece kültürel nedenlerle alabilirsiniz. Başlangıç noktası, yasal olarak kabul edilmiş bir derece sunmak istiyorsanız, akredite olmanız gerektirir. Yani seçemezsiniz. Bunu yapmalısınız.”

Portekiz

K11, Portekiz’deki akreditasyon sürecinin devlet tarafından sıkı bir şekilde yönetilip kontrol edildiğini ve kurumların akredite olmadan ders vermelerinin yasal mevzuatlar gereği mümkün olmadığını belirtmiş ve yasal çevrenin kurumun üzerindeki en önemli kurumsal çevre faktörü olduğunu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Tam olarak söyleyebilirim ki eğer sunduğunuz dersleri onaylatmazsanız, kurum olarak var olamazsınız... Kurumları merkezi bir özerk birime gitmeye zorlayan bir sistemimiz var, bu da Portekiz’deki lisanstan doktora kadar tüm dereceleri akredite etmekten sorumlu, yani Portekiz’de bir dersi akredite etmek istiyorsanız, bundan geçmeniz gerekiyor. Bu üniversite dışındaki merkez veya birim. Dersin öğrenenlere verilmesinden önce bu süreçte merkezi akreditasyona zorlayan bir düzenleme var. Daha sonra ise üniversite ve fakültelerin akredite olması ve Bakanlıktan geçmesi ve akredite kararlarının Resmi Gazete’de (Republic Diary) yayınlanması gerekiyor. Dolayısıyla, ekonomik ve sosyo-kültürel diğer iki boyuttaki herhangi bir teşvikten önce, teknik ve düzenleyici olarak bu süreçten geçmek ve dersleri onaylamak zorunda kalıyoruz.”

Yasal çevrenin etkisinin Portekiz’deki yükseköğretim kurumlarında da çok etkili olduğu ve hatta İtalya’dan da farklı olarak kurumların daha bir yükseköğretim kurumu olarak ders vermeye başlamadan önce akredite olmaları gerektiği görülmektedir.

İspanya

İspanya’da yasal mevzuatların yaptırımlarının, kurumların hizmet vermeye başlamadan önce tescil edilmesi ve daha sonra ise sunulan derece programlarının kalite güvencesinin ulusal akreditasyon kuruluşları ile devlet tarafından belirlenmiş ölçütlere göre akredite edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

“İspanya’da, akreditasyon ajansınızın akreditasyonuna sahip değilseniz, resmi olarak bir derece veremezsiniz. Bu yüzden kesinlikle ilk olarak yasal bir sebep çünkü akredite edilmemiş derecelerin hiçbiri bir değere sahip değil. Akredite değillerse yasal olarak bir derece veremezsiniz” (K6). Ayrıca yine K6 İspanyada’daki akreditasyon sisteminin öncelikle kurumların açılırken bir yükseköğretim kurumu olarak hizmet verebilmesi için akredite olduklarını ve bunu “doğrulama (verification)” olarak adlandırıldığını, daha sonra ise 6 yılda bir bu akreditasyon yenilenme sürecinde geçtiğini ve bunun da “yenileme (renovation)” olarak adlandırıldığını belirtmiştir.”

Almanya

Almanya’daki akreditasyon süreci diğer ülkeler gibi yasal mevzuatlarla belirlenmiş ve zorunlu olan bir süreçtir. Portekiz ve İspanya derslerin öğrenene sunulmadan önce doğrulanma sürecinden geçtiği bir akreditasyon yapısı olmadığı ve fakat daha sonra derecelerin mutlaka akredite edilmesi gerektiği görülmektedir. Bunun için ulusal akreditasyon kuruluşu olan Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes (AQAS) zorunlu akreditasyon süreçlerini gerçekleştirip raporları devlete sunmakta ve en son nihai kararı devlet kurumları vermektedir:

Almanya’daki akreditasyon sürecinin yasal boyutunu ise K1 aşağıdaki gibi özetlemiştir:

“Lisans ve yüksek lisans programlarımız için akreditasyon almamız gerekiyor. Bizim için iki aşamalı bir süreç bu. İlk adım ajans AQAS ile olan adımdır. İkinci adım ise Alman devlet kurumu akreditasyon konseyidir. Yani bu, Almanya’nın federal devletine ait bir kurumdur. Yani, alan ziyareti süreci için uzmanları bulmaktan sorumlu bir ajansımız var ve sonra bir devlet kurumu olan akreditasyon konseyimiz var. Bu kurum tüm süreci inceliyor ve sonunda karar veriyor. Bu yüzden yeni sistemde oldukça önemli bir yeri var. Bu yeni sistemin kurulması 2018-2019 civarındadır. Ve ondan önce yedi veya sekiz yıl önce ajanslarla etkileşime girmemiz gerekiyordu. Ama şimdi bir adımımız daha var ve bu ikinci adım devlet kurumu.”

İsviçre

Yükseköğretim kurumlarının oldukça sıkı bir şekilde devlet tarafından denetlendiği ve akreditasyonun zorunlu olduğu ülkelerden biri İsviçre’dir. İsviçre’de eğitim vermeye başlamadan önce akredite olmaları gerektiği K2 tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

“Akreditasyon bir varoluş sorunudur. Akredite olmazsanız İsviçre üniversite ortamında var olamazsınız. Bir derece veremezsiniz, üniversite ismine sahip olamazsınız ve finansmanınız olamaz. Bir yükseköğretim kurumunu üniversite olarak adlandırmak istiyorsanız, yasaya göre akredite olmanız gerekir. Akreditasyon olmadan İsviçre’de bir üniversite kurumunun adını resmi olarak taşıyamazsınız. Bu İsviçre üniversite topluluğunun kalitesinin bir nevi korumasıdır.”

İtalya, Portekiz, İspanya ve Almanya ve İsviçre’de akreditasyon süreçlerinin çok sıkı bir şekilde devlet tarafından denetlendiği ve hatta Almanya’da olduğu gibi ulusal ajansların doğrudan akreditasyon sonucunun kararını veremediği görülmüştür. Kurumsal çevrenin etkilerinden en çok yasal boyutun akreditasyon süreçlerinde etkili olduğu ve yasal mevzuatların yaptırımlarının kuvveti, araştırmadan elde edilen bulgularla ortaya çıkmıştır. Yasal çevrenin etkisinin hissedildiği ülkelerde mevzuatların farklılaştığı ve ülkelere göre akreditasyon süreçlerinde farklılıklar yaşandığı gözlemlenmiştir. Portekiz ve İspanya ve İsviçre’de bir programı açmak için tescil sürecinden geçmeleri gerektiği görülüyorken, İtalya ve Almanya’da ise programların veya kurumların dış bağımsız bir kuruluş tarafından akredite olmalarının zorunlu olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bize Bologna Sürecinin ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmaktaki etkisinin gücünü yasal yaptırımlarla gösterse de, aynı zamanda akreditasyon pratiklerinde ülke ve kurumun kültürüne bağlı olarak değişiklikler olduğunu da göstermektedir.

Hollanda

Hollanda’da da açık ve *uzaktan* öğretim yapan kurumların akredite olmasının ne kadar önemli olduğundan bahsedilmiş ve en çok da ekonomik anlamda ve işverenlerin iş bulması açısından gerekli olduğu belirtilmiştir araştırmacı fakat devlet tarafından bizzat bir akreditasyon sürecinden bahsedilmemiştir:

“Akredite olmak bizim çok önemli. Bu yüzden yasaların koyduğu standartları yerine getirmeliyiz. Yasal açıdan önemli olan birkaç şey var. Kanunen tanınmak aynı zamanda finansman demektir, bu bizim için çok önemli öğrenenlerden daha düşük ücret isteyebiliyoruz ve daha düşük ücret istediğimizde, üniversitemiz öğrenenler için daha cazip hale geliyor. Bunun yanında akredite bir program işverenler tarafından tanınmaktadır. Bu

nedenle mezunlarımız yasal olarak tanınan akreditasyona sahip olduğumuzda iş bulmanın daha kolay olduğunu düşünüyor. Biz de bunu istiyoruz ve bu ancak kamu tarafından finanse edildiğimizde mümkün oluyor” (K4).

Bunun yanında yapılan alanyazın taraması sonucunda Hollanda’da ilk çıkışta tescil ya da programı sürdürürebilmek /program onayı alabilmek anlamında zorunlu bir akreditasyon süreci olduğu ortaya çıkartılmıştır. Burada ekonomik ve sosyo-kültürel ve yasal boyutun aslında birbirleriyle içi içe olduğunu ve yasal mevzuatların belirlediği ölçütlere uyum sağlamanın ekonomik ve sosyo-kültürel açılardan fayda getireceği belirtilmiştir.

4.1.1.1.2. Akredite olmanın zorunlu olmadığı ülkeler

İrlanda

Quality and Qualifications Ireland (QQI) yükseköğretim kurumlarını akredite eden bir ulusal akreditasyon kuruluşudur fakat devlet bu konuda kurumlara herhangi bir şekilde yasal yaptırım uygulamamaktadır ve İrlanda’da kurumlar kalite güvence sistemlerini oluşturmada kendileri sorumludur. QQI sadece devlete kalite süreçlerini geliştirme ile ilgili tavsiyelerde bulunan raporlar yazmaktadır. K3, İrlanda’da akreditasyonun kurum kalitesi açısından ne kadar önemli olduğunu fakat akreditasyonun devlet tarafından bir zorunluluk olmadığını ve kurumların özerk bir şekilde kendilerini akredite ettiklerini belirtmiştir:

“İrlanda’da üniversiteler, ilk olarak 1997’de Üniversiteler Yasası altında yeniden şekillendirilmiştir. A Üniversitesi de bu yasaya göre kurulmuştur. Şimdi İrlanda’daki üniversiteler, kendi programlarını geliştirme, sunma ve kendilerini akredite etme kapasitelerine sahip özerk kurumlardır. Dolayısıyla, her program için, her yeni akreditasyon programımız olduğunda devlete geri dönmek zorunda değiliz. Biz özerkiz, denklik ve diploma veren bir kurumuz. Bununla birlikte, kalite güvence prosedürlerimizi ve süreçlerimizi hem Avrupa hem de ulusal kalite güvencesi açıklamalarına göre uyumlu hale getiriyoruz ve buna mecburuz. Bu nedenle, özellikle 2013’de oluşturulan Avrupa Standartları ve Yönergeleri ile çok yakın bir şekilde çalışacak ve ardından QQI olarak adlandırılan ulusal kalite otoritemiz tarafından geliştirilen ve daha sonra kurumlarımıza uygulayacağımız kalite güvence standartlarına uyumlu hale getireceğiz.”

İngiltere

Katılımcılarımız İngiltere'deki açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının zorunlu olarak devlet tarafından herhangi bir şekilde akredite edilmediklerini belirtmişlerdir: “Üniversiteler, sundukları dereceleri kendi iç kalite güvencesi sistemlerinden geçirebildikleri için, herhangi bir derecenin İngiltere’de akredite olması gerekli değildir. Yani bizim içeride yaptığımıza harici bir kuruluşun dışarıdan bakması anlamında bir akreditasyon gerçekten gerekli değildir” (K5).

İngiltere’de yükseköğretim kurumlarının akredite olması her ne kadar yasal anlamda zorunlu olmasa da dış paydaşlar tarafından arzulanan bir durum olduğu yine K5 tarafından belirtilmiştir:

“Yasal anlamda kesinlikle çok katı değil fakat özellikle meslek örgütlerinden bir baskı söz konusu. Örneğin, mesleki standartları belirleyen bir İngiliz bilgisayar derneği bulunmaktadır. Bu nedenle profesyonel bir bilgisayar mühendisi veya doktor, avukat ve diğer alanlarda bir mühendis olmak istiyorsanız, profesyonel kuruluştan bir akreditasyona ihtiyacınız vardır. Yani bunu yapacak olan üniversite değildir; üniversiteden mezun olduğunuzda ben profesyonel bir mühendisim diyebilmenizi sağlayacak, üniversiteden aldığınız dereceye göre derslerinizi akredite edecek bir dış kuruluştur. Bu nedenle akreditasyon, derecelerinizin profesyonel olarak tanınmasıyla çok özel olarak ilgilidir. Ve yine aynı sebeple, bölümümüzün bir motivasyonu da, mezunlarımızın meslek kuruluşlarını da tatmin etmesini sağlamaktır, böylece mezun olduklarında profesyonel muamelesi görebilirler. Bu yüzden akreditasyon iş piyasası ile doğrudan alakalıdır.”

İngiltere’de kurumların akredite olmaya yasal olarak zorunlu olmadıkları fakat iş piyasalarının beklentilerinin akreditasyon süreçlerini etkilediği ve program akreditasyonunu ön plana çıkardığı araştırmadan elde edilen bulgularla ortaya çıkarılmıştır.

Türkiye

Kurumunun açık ve uzaktan öğretim kurumları için akreditasyon almadığı ama akreditasyonun kurumun itibarına katkıda bulunacağını düşünen K13 fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir:

”YÖK’ün sanıyorum açık ve uzaktan öğretim veren kurumlarla ilgili bir yönetmeliği var. O bizi bağlıyor ama onun dışında Türkiye’de şu anda üniversite düzeyinde açık ve uzaktan öğretim vermek isteyen kurumlardan böyle bir akreditasyon beklenmiyor. Yasal olarak böyle bir zorunluluğumuz yok. Bizi ayırt edici farklılaştırıcı bir özellik oluyor. Yani şüphesiz bir itibarı var ama bir zorunluluk yok.”

Finlandiya

Finlandiya, görüşme yapılan ülkeler arasında en farklı ve en esnek akreditasyon sürecine sahip ülkedir. Finlandiya'daki sistemin diğer ülkelerden oldukça farklı olduğunu ve dış kalite güvencesi için akreditasyonun kullanılmadığını ve aslında iç kalite sisteminin denetlendiğini K7 şöyle belirtmiştir:

“Öncelikle biz buna akreditasyon demiyoruz, buna denetim deniyor. Üniversite, tek tek enstitüler olarak değil, bir bütün olarak denetlenir. Üniversitenin tamamı tek bir denetim sürecinde denetlenir. Ve eğer denetim beyanı olumsuz ise, bu sadece üniversitenin birkaç yıl sonra denetim için yeni turu beklemesi gerektiği anlamına gelir. Çünkü denetim fikri, iç kalite güvence sisteminin iyi veya yeterince iyi çalıştığını kontrol etmektir. Ve denetim grubu bunun yeterince iyi olmadığını düşünürse, geliştirmek için birkaç yıllık zamanları vardır ve yeni bir denetim yapacaklardır. Doğrudan işlevleri yoktur.”

Ve akreditasyon sürecinin yasal boyutu aşağıda detaylandırılmıştır:

“Denetleme sürecinin kaynaklarla veya derece miktarıyla veya öğrenenlerin kaydıyla doğrudan bağlantısı yoktur. Çoğu şey Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitemiz arasında görüşüldüğü için denetim süreci bu şekilde gerçekleşir. Bu, kaynakların kapsamı değildir ve kaynak müzakerelerinin bir parçası değildir. Üniversitenin, denetim süreci sonucunda kabul edilmiş veya reddedilmiş olmasının derece verme veya öğrenen kaydetme hakkına doğrudan bir etkisi yoktur. Bu tür haklar, üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki müzakereler sürecinde karara bağlanmaktadır. Ve bizim ulusal kalite güvence organizasyonumuz farklıdır. Milli Eğitim Bakanlığımızdan bağımsızdır. Kaynakların miktarına ve derecelerin miktarına Bakanlığımız yani devlet karar verir” (K7).

Finlandiya'da sistemin tamamen farklı olması ve denetimden geçen bir kurumun devlet eliyle hiçbir ekonomik ve yasal yaptırıma uğramaması yine ülkenin kendi dinamikleriyle açıklanabilecek bir durumdur. Devletin hiçbir zorlama olmadan sadece üniversitelerin kalitesinden emin olmak istemesi ve öğrenen kaydı ve dereceyi sunma ya da sunmama gibi konularda Milli Eğitim Bakanlığı'nın akreditasyon sisteminden başka düzenlemelerinin olması, Bologna Süreci'nde belirlenen genel olarak bütün Avrupa'da uygulanması gereken bir standartlaşmayı Finlandiya'nın reddettiği ve tamamen kendi ülkesinin gelecekle ilgili misyon ve vizyonunu, dinamiklerini ve toplumsal kodlamalarını dikkate alarak bir yükseköğretim politikası şekillendirmeye çalıştığı görülmektedir.

Kurumların akredite olma kararı alırken etkilendikleri kurumsal çevrenin öncelikle yasal çevre olduğu ve yasalarla belirlenen mevzuatların kurumların üstündeki etkisinin ne kadar fazla olduğu araştırmadan elde edilen bulgularla ortaya çıkmıştır. Burada kalite güvence sistemlerinde ve akreditasyon süreçlerinde Bologna Sürecinin Avrupa

ülkelerindeki etkisinin yasal yaptırımları belirlediği görülmektedir. Fakat akreditasyon süreçlerinin pratikleri ve uygulama şekilleri, ya da akreditasyonun zorunlu olup olmaması gibi faktörler incelendiğinde her ne kadar yasal faktörün etkisi çok yoğun olsa da ülkeler kalite süreçlerini kendi toplumsal yapıları ve dinamiklerine göre şekillendirmişlerdir.

4.1.1.2. Ekonomik çevre

Ekonomik çevre, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olma kararı alırken etkilendikleri kurumsal çevre faktörleri arasında yasal çevreden sonra kurumları en çok etkilediği belirlenen bir diğer faktördür. Kurumların ekonomik çevresi, onlara maddi girdi sağlayan herhangi bir çevresel faktördür. Öğrenenler ya da üniversiteye finansal kaynak sağlayan herhangi bir kuruluş bir yükseköğretim kuruluşunun ekonomik çevresi kabul edilir. Katılımcıların kurumlarının akredite olma kararı alırken ekonomik çevrenin etkisi hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Akredite olma kararı aynı zamanda ekonomik açıdan da bağlantılıdır. Resmi olarak akredite edilmiş bir ürün sunabilmek, daha fazla öğrenen tarafından tercih edilmenize sebep olabilir bu da kurumunuz için bir piyasa değeri oluşturabilir. Dolayısıyla, öğreneni aynı zamanda üniversite için bir finansman kaynağı olarak kabul edersek, sonuçta onlar da bir finansman kaynağı oldukları için, ekonomik katkı için akredite olmaya değer” (K10).

“Yalnızca programlarımız akredite edilirse finanse ediliriz. Dolayısıyla bu bizim için sadece kurum olarak değil, öğrenenlerimiz için de çok önemli çünkü çok daha düşük ücret ödüyorlar ve üniversitemiz devletimiz tarafından finanse edilen bir üniversite. Bu nedenle, çok sayıda öğrenene sahip olmak için, programlarımız için makul bir ücret almalarını istiyoruz ve bu ancak finanse edilirse mümkün ve finansman ancak programımız için bir akreditasyonumuz olduğunda mümkün oluyor” (K4).

“...tabii ki mali yönü olduğunu düşünüyorum çünkü biz bir devlet kurumuyuz. Bir kuruluş olarak özel hukuka dayanıyoruz ama amaçlarımız devlete hizmete eder ve devlet tarafından finanse ediliyoruz...Federal düzeyde bir kanun vardır ve bu kanuna göre, eğer federal fona sahip olmak istiyorsanız, akredite olmanız gerekir. İsviçre'deki tüm üniversiteler için bu geçerlidir. İsviçre'deki her yüksek öğretim sistemi, federal fon istiyorlarsa akredite edilmelidir” (K2).

Yasal çevreden sonra kurumların en çok etkilendikleri diğer bir çevresel faktörün ekonomik çevre olduğu belirtilirken, katılımcılar akredite olduktan sonra devlet tarafından daha fazla finanse edildiklerini belirtmişlerdir. Bu da Avrupa yükseköğretim sisteminin yapısını ortaya koymaktadır. Yükseköğretim kurumlarının fon miktarı devlet tarafından belirli kriterlere oturtulmuş olup akreditasyon en önemli kriterlerden bir

tanesisidir. Türkiye’de ise devletin üniversitelere göre çeşitlilik gösteren böyle bir kriteri henüz bulunmamaktadır. Ayrıca, akredite olmuş üniversitelerin daha fazla öğrenen tarafından tercih ediliyor olması ilgili kuruma hem ekonomik bir girdi sağlayacak hem de itibar kazandıracaktır. Bu aslında akredite olduktan sonra kurumlara yapılan finansal desteğin, yine kurumlardaki eğitim -öğretim olanaklarını geliştirmek için kullanılacağı ve bunun da kurumun tercih edilme oranını ve kurumsal çevrelerinde meşruiyetlerini artırabilecekleri şekilde yorumlanabilmektedir. Dolayısıyla ekonomik çevrenin sosyo-kültürel çevreyi de etkilediğini göstermektedir. Ayrıca ekonomik çevrenin aslında yine kurumların yasal çevrelerinin bir parçası olduğu ve yasal çevrenin en önemli faktörlerinden olan devlet ve onun aracılığıyla düzenlenen yasaların ekonomik çevreyi akreditasyon konusunda bir yaptırım olarak kullandığı gözlemlenmektedir.

4.1.1.3. Sosyo-kültürel çevre

Kurumların sosyo -kültürel çevrelerini içinde buldukları toplumun norm ve değerleri oluşturmaktadır. Bu norm ve değerler doğrultusunda kabul görmek ve meşruiyetlerini kazanmak yükseköğretim kurumları tarafından önemsenen diğer önemli bir faktördür. Sosyo-kültürel çevre, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olma kararı alırken etkilendikleri çevresel faktörler arasında yasal ve ekonomik çevreden sonra en çok alıntılanan üçüncü bir faktördür. Sosyo-kültürel çevrenin kurumlar üzerindeki etkisi katılımcılar tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

“Biz bir kalite kültürü içerisindeyiz, benim için asıl mesele, asıl soru bu. Bence birçok nedenden dolayı, her şeyden önce mümkün olduğu kadar iyi olmak isteyen bir üniversite olduğumuzu düşünüyorum. Bu sebeple kaliteli araştırmayı, öğretimi ve üniversitenin tüm faaliyetlerini teşvik etmeniz gerekiyor. Ama sadece bunun için değil, ayrıca çevrimiçi bir üniversite olduğumuz için yurt içi ve yurt dışındaki diğer üniversitelere de kaliteli bir eğitim modeli desteklediğimizi göstermemiz gerekiyor”(K8).

K4, sürecin sosyo- kültürel boyutunu şu şekilde yorumlamıştır:

“Bence Hollanda’da devlet tarafından finanse edilen üniversiteler, devlet tarafından finanse edilmeyen üniversitelerden daha iyi olarak kabul ediliyor ve belki de bu bir tür sosyal kültürel değer yarattığı bir algıdır. Finanse edilmeyen üniversitelerin ticari olan itibarları devlet tarafından finanse edilen üniversitelerde yoktur.”

Sosyo-kültürel çevrenin etkisi aslında yine ekonomik çevrenin etkisiyle şekillenmektedir. Ayrıca kurumların sosyal çevreleri tarafından kabul edilmeleri ve itibar kazanabilmeleri kalite süreçlerini benimsemeleriyle mümkün olmaktadır.

Çalıştığı kurumun akredite olma sebepleri arasında ekonomik faktör, sosyo-kültürel faktör, teknolojik faktör ve yasal faktörlerinin hepsinin etkili olduğunu belirten 2 katılımcı bulunmaktadır. Bunların arasında K8 “Aslında hepsi. Asıl soru, hangi boyutlarda değil, hangi yoğunlukta veya hangi ağırlıkta olduğudur” diyerek kurumların akredite olma kararlarını yukarıda belirtilen bütün faktörlerin etkilediğini ama ağırlıklarının farklı olduğunu açıklamıştır. Aynı konu üzerinde K13 ise ayrıntılı bir açıklama getirmiştir:

“Aslında sözünü ettiğiniz o makro çevre unsurlarının hepsi aslında bu süreçleri etkiliyor. Şöyle ki yaşam boyu öğrenme artık bir yaşam tarzı olarak belirlenmiş durumda çünkü artık hepimiz biliyoruz ki diplomalarımızın faydalı ömürleri çok kısaldı. Belki yıllar önce mezun olan bir kişi için bu süreler 10-15 yıl iken şimdi 3-4 yıl gibi bir süre telaffuz ediliyor. Dolayısıyla sürekli bir yenilenme ihtiyacı içindeyiz ve bu ihtiyaç daha çok yetişkin eğitimi için söz konusu ve genel olarak insanlar çalıştığı için bu açık ve uzaktan öğrenme teknolojileri bu ihtiyaca bire bir karşılık geldiği için bunun hem ekonomik hem teknolojik bir karşılığı var. Aynı zamanda ülkelerin rekabet gücü açısından baktığımız zaman tamamen nitelikli yetiştirilmiş bir insan gücüne ihtiyacımız var ve bu talebin karşılanmasında da kurumlar arasında bir rekabet söz konusu. Dolayısıyla o rekabet koşullarına hem bu hizmeti veren eğitim kurumlarının kendi kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesi hem de ülkelerinin rekabet gücüne katkıda bulunabilmeleri için aynı zamanda bunun bizim ülkemiz için geçerli olan bağlı olduğumuz bir yükseköğretim kurumumuz var ve bu yükseköğretim kurumunun üniversiteler aracılığı ile ülkenin rekabet gücünü arttırmak gibi bir misyonu var dolayısıyla üniversitelerin kendi kalitelerinin yükselmesi için hem söylediğim gibi ülkenin gücünün artması için hem de aynı zamanda ülkenin kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması için kalite çalışmalarının önemi gittikçe artıyor. Yani ne diyorum sosyo-kültürel olarak eğitim ihtiyacı talebinde olan değişimler, teknoloji olarak eğitimin kendisi bilgiye dayalı olan bir alan olduğu için teknolojiye dayalı etkiler etkileşimler, yasal arka planı çünkü devlet üniversitesiyiz ve sorumluluğumuz var bu konuda yani demiştik bütün bu sosyo-kültürel, ekonomik, yasal ve teknolojik unsurlar yükseköğretim kurumlarını özellikle de açık ve uzaktan öğretim yapanları kalite çalışmalarını teşvik ediyor.”

Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumları akredite olma kararı alırken en çok yasal, ekonomik ve sosyo-kültürel çevrenin etkilerinden bahsedilmiştir. Aslında bu çevresel faktörlerin birbirinden çok bağımsız olmadığı, yasal çevrenin ekonomik çevreyi ekonomik çevrenin de sosyo-kültürel çevreyi desteklediği bulgularla anlaşılmıştır. Yükseköğretim kurumlarının tek başına kapalı sistemler olmadığı, kurumsal çevrelerine hesap vermek zorunda olan ve kurumsal çevrelerinden etkilenen açık sistemler olduğu bu bulgular eşliğinde anlaşılmıştır. Ayrıca yasal çevrenin etkisinden bu kadar yoğunlukla bahsedilmesi, Bologna Sürecinin ortak değerlere sahip bir AYA

oluşturma amacının başarıyla gerçekleştiğini ve devletlerin üniversitelerin kalite güvence sistemlerine sahip olabilmeleri amacıyla kurumlara hem yasal hem de ekonomik yaptırımlarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Yine de bu bulgular eşliğinde, kurumların özellikle yasal evre boyutunda farklı uygulamalara gittiği de gözlemlenmektedir. Bu sonuç ölkelerin ve toplumların farklı dinamikleri ve kurumların farklı kalite kùltür anlayışlarıyla açıklanabilmektedir.

4.1.2. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşadıkları problemler

Bu bölüm “Bologna Süreci kapsamında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde varsa yaşanan problemler nelerdir? Bu problemlerin sebepleri arasında kurumsal çevrenin etkisi/rolü nedir?” ve “Bologna Süreci kapsamında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemler nasıl özömlenebilir? Bu problemlerin çözümünde kurumsal çevrenin etkisi/rolü nedir” araştırma sorularını cevaplamak için yapılan konuya ve kuramsal çerçeveye dair yapılan alanyazın taraması sonucunda ortaya çıkarılan görüşme sorularından elde edilen bulgular incelenmiştir. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon sürecindeki deneyimleri yaşanılan problemler ve özömleri elde edilen bulguların incelenmesiyle kategorilendirilmiştir. Akreditasyon süreçlerinde yaşanılan problemlere ilişkin olarak girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim olmak üzere 4 ana kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler Nvivo 12 programında ortaya çıkarılan kodlar ve referans sırasının sıklığına göre oluşturulmuştur.

4.1.2.1. Girdi

Girdi bir sistemin amacına ulaşabilmesi için kurumsal çevreden alınan her türlü donanım, imkan ve materyaldir. (insan kaynağı, enformasyon, teknoloji, finansman). Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon sürecinde yaşadığı problemlerin kalite sistem bileşenleri açısından girdi bileşeninde yaşanılan problemler; fiziksel olanaklar, akademik personel ve öğrenen profil olmak üzere 3 ana kategoriden oluşmaktadır. Ayrıca belirtilen problemlerin varsa özömleri yine ilgili kategoriler altında incelenmiştir.

4.1.2.1.1. Fiziksel olanaklar

Açık ve uzaktan öğretimde öğrenme ortamları ve kullanılan teknolojiler, uygulamalı dersler verilmek zorunda olduğunda sorun teşkil etmiş ve açık ve uzaktan öğrenmenin bu konularda yetersiz kalabildiği durumlar olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Derslerin veriliş şeklinin farklı doğası, uygulamalı dersler ve bu derslerin gerektirdiği fiziksel donanım anlamında bu derslerin yüz yüze eğitimle aynı şekilde verilebilmesini zorlaştırmıştır. Katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilen laboratuvar olanağının sağlanmasının uzaktan öğretim veren kurumlar için çok zor olması fakat öğrenenlerin bazı meslek dallarında laboratuvar kullanımının gerekmesi ve akreditasyon ölçütlerinin de bunu zorunlu kılması bir sorun oluşturmaktadır.

K5 bu problemi aşağıdaki şekilde desteklemiştir:

“Her zaman öğretimin doğasıyla ilgili zorluklar vardır. Asıl öğretim yönteminin uzaktan olduğunu biliyorsunuz ama özellikle mühendislikte akreditasyon alabilmek için, öğrenenlerin bazı laboratuvar deneyimlerine sahip olması gerekiyor. Ve mühendislik programları için her zaman iki hafta yüz yüze pratik dersler almak zorundalar. Biz kendimize ait imkanlara sahip değiliz. Yüz yüze yurtları olan bir üniversiteye gidiyoruz. Öğrenenlerinin orada olmadığı yaz mevsimi, gidiyoruz, yönetimi devralıyoruz ve mühendislik yatılı okulları işletiyoruz. Bunu her yıl yapıyorum. Aynısı örneğin kimyager için de geçerlidir. Mesleki akreditasyon istiyorlarsa bir hafta laboratuvar kimyası yapmaları gerekiyor. Jeoloji ile aslında aynı. Profesyonel akreditasyon istiyorlarsa, bildiğiniz yatılı olarak okula gitmek zorundalar, kayalara bakmak ve çekiçle vurmak vb. gibi şeyler yapmak zorundalar.”

Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının pratik/uygulama yapılması gerektiren meslek dersleri için yeterli fiziksel olanağın olmamasına, katılımcılar kendi kurumlarından örnekler vererek aşağıdaki gibi çözmeye çalıştıklarını anlatmışlardır:

“Birincisi, Covid salgınından sonra dünya daha dijital hale geliyor. Ve şu anda yaptığımız şey video konferans gerçekten olağan dışıydı ama şimdi sadece rutin. Dağıtılmış ekipler halinde çalışmak, küresel olarak çalışmak, farklı zaman dilimlerinde çalışmak artık pek çok çalışan insan için ortak deneyimlerdir. Biz de bu dijital çağda, öğrenenler için uzaktan deneysel çalışma için olanaklar sağlamaya çalışıyoruz. Yeni teknoloji şimdi bunu gerçekten destekliyor. Biz öğrenenler için ekipman sağlayabiliriz. Öğrenenler ona uzaktan erişebilir. Buna güzel bir örnek astronomi olacaktır. Yani teleskoplarımız var. Teleskoplar İngiltere’de değil New York’ta, Çünkü burası hep bulutlu, bu yüzden ordalar ama öğrenenler onlara evden erişebiliyorlar çünkü hem bireysel hem de grup olarak gerçekten profesyonel bir teleskopla gözlem yapabilecekler, bir nevi profesyonel astronomi eğitimi yapabilecekler. Kimya ve fizik deneyleri için de örnekler verebilirim. Büyük bir rüzgâr tünelimiz var.

Öğrenenler bunu uzaktan kullanabiliyor. Yani aslında, öğrenenlere gerçek deney setine daha iyi erişim sağlayan bu olasılıklarından bazılarını açıyoruz. Aslında gerçek kitler üzerinde gerçek deneyler yapıyorlar. Geçmişte uzaktan öğretim öğrenenleri ile bu zordu, ama aslında değişiyor. Bu on yıl gerçekten ilginç olacak ve nasıl sonuçlanacağını göreceğiz.”

K12 ise öğrenenlerin uygulama yapabilmek için gerekli olan fiziksel olanakların eksikliğini aşağıdaki belirtilen yöntemlerle kurumda çözülmeye başlandığını belirtmiştir:

“Eğer bölümler profesyonel kurum akreditasyonu almak istiyorlarsa, bununla başa çıkmanın yollarını bulmaları gerekir ve mühendislik bölümleri buldular. Bölümümdeki bilgisayar uzmanları olarak bunun için ihtiyacımız yok, bu yüzden yapmak zorunda değiliz. Ama üniversitenin benzer gereksinimleri olan başka bölümleri, laboratuvar gereksinimleri olan ve sahada laboratuvar çalışmasının nasıl yapılacağına dair çözümler üreten başka bilim insanları var. Uygulama dersleri için ya öğrenenler kampüse gelirler veya yatılı okullar aracılığıyla laboratuvar derslerini yaparlar. Üniversitenin diğer bölümleri, uygulama dersleri yapmayı zorunlu kılan ölçütleri gerçekleştirmek için, bildiğiniz bir çıraklık modeli gibi tam zamanlı iş olarak uygulamaya başlamıştır Bir de simülasyonlar ve bunun gibi şeyler aracılığıyla çevrimiçi olanlar da var.”

Uzaktan öğretimin öğretim yönteminin doğası gereği uygulamalı dersler için fiziksel olanakların sağlanması, açık ve uzaktan öğretimin günümüz teknolojisiyle aşılması zor olan problemlerindendir. Katılımcılar tarafından belirtilen teleskoplar ve simülasyonlar her açık ve uzaktan yükseköğretim kurumunun kolaylıkla ulaşabileceği teknolojik donanımlar değildir. Yüksek miktarda ekonomik destek gerektiren donanımlardır. Bu sorunları dile getiren ve çözümler öneren kurumun İngiltere’deki H Üniversitesi olması; bu üniversitenin uygulamalı dersleri vermeye cesaret göstermesi ve çözümlerini kendi imkanları dahilinde bulmaya çalışması, bu kurumun aslında ne kadar köklü, diğer bütün problemlerini çözmüş ve ekonomik anlamda yüksek miktarlarda finanse edilen ya da kaynağı olan bir kurum olduğunu göstermektedir. Bu problemlerin çözümünde ekonomik çevrenin etkisi kilit rol oynamaktadır. Çoğu açık ve uzaktan öğretim kurumu derslerin sunum şeklinin bu tür uygulamalı dersleri vermelerini çok zorlaştırdığından ya da yüksek finansmanlı donanımlar gerektirdiğinden bu tür dersleri hiç vermemeyi tercih etmektedir.

4.1.2.1.2. Akademik personel

Akreditasyon süreçlerinde girdi bileşenine dahil olan diğer bir bileşen ise insan kaynağı/akademik personeldir. Akademik personel katılımcılar tarafından ders anlatmakla ve öğrenenlere akademik danışmanlık yapmakla yükümlü öğretim elemanları

olarak tanımlanmıştır. Akademik personel ile ilgili olarak yüz yüze öğretime uygun ölçütlerin uygulanmaya çalışılması kurumları en çok zorlayan konulardan biri olmuştur.

Akademik personel ile ilgili akreditasyon sürecini negatif etkileyen bir problem K11 tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

“Portekiz’de üniversitenin dışında olan merkezlerimiz var. Bu merkezler devlet tarafından finanse ediliyor. Bilim ve Teknoloji Vakfı araştırma merkezlerine kaynak oluyor. Akademik personel bu araştırma merkezleriyle doğrudan ilişkilidir. Doktora’da onaylanmak istiyorsanız, bu araştırma merkezlerinin üyesi olan maksimum sayıda personeliniz olmalıdır, ancak bu araştırma merkezlerinin çok iyi veya mükemmel olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu döngüler her 4 yılda bir gerçekleşir. Her 4 yılda bir yeni bir ajans, birbirlerinin araştırma merkezlerini değerlendirir ve araştırma merkezleri çok iyinin altına düşerse, daha önceden sizin oraya dahil olan araştırmacılarınız çok iyi olmayan bu merkezle ilişkilendirilir. Akreditasyon kuruluşunun akademik personelinizin yüzde 50’inin çok iyi ya da mükemmel bir araştırma merkezinde yer alması gibi bir kriteri bulunmaktadır. Alt sınırın altına inerseniz, dersiniz bu standardı geçemeyebilir. Eskiden geçtiğiniz bu standardı, akademik personelinizin dahil oldukları araştırma merkezlerinin alt sınırın altında kalmasıyla bu sefer geçemeyebilirsiniz. Bu durumda biz de stratejik olarak personelimizi mümkün olduğunca en iyi araştırma merkezlerinde barındırmaya çalışıyoruz. Bazıları alt sınırın üzerinde olmamızı sağlamak için kurum dışıdır. Özel kurumlarda daha çok oluyor çünkü akademik personelleri daha az bu yüzden kadroları dahilinde sınırın üstüne çıkamıyorlar.”

Katılımcılar akademik personelin sayısı için akreditasyon kuruluşları tarafından yüz yüze öğretime göre belirlenen ölçütleri çevrimiçi üniversiteler tarafından uygulanmasının çok zor olduğunu belirtmiştir:

“Hem geleneksel hem de uzaktan üniversiteler için, her bir lisans ya da yüksek lisans programı için minimum sayıda profesöre sahip olmanız gerekir. Bu, kayıtlı öğrenen sayısı ile birlikte artan bir başlangıç değeridir. Yani ne kadar çok öğreneniniz varsa o kadar çok profesöre ihtiyacınız var demektir. Ve bu profesör sayısı sadece bir lisans ya da yüksek lisans programı içindir” (K10).

“Bizim için en zor şey eğitim standardı yani akademik personeldir. Üniversitemizde akademik personelimiz tamamen farklıdır. Akademik personelimizin sayısı ve öğrenen sayısı arasındaki sayısal ilişkinin yüz yüze eğitim kurumlarından neden bu kadar farklı olduğunu iyi açıklamamız çok zor. Bu tür oranlar, çevrimiçi bir üniversitede uygulanmakta zorlanıyor. Bizim için akademik personel yapımızı ve farklı türde öğretmenlerin sorumluluklarını iyi şekilde açıklamak en zor standarttır”(K9).

Açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerin akreditasyon süreçlerinde yaşanan bir diğer problem ise bu kurumların öğrenen sayısı ile akademik personel sayısının oranının yüz yüze kurumlara göre çok daha orantısız olmasıdır. Bu da akreditasyon

komisyonundaki uzmanların devamlı olarak sorguladığı bir ölçüt olmuştur ve K9 bu durumu kurumlarının doğasına bağlı kalarak detaylı bir şekilde durumu anlatmaya çalışarak çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir:

“Bizim bu durumu çözmeye şeklimiz, bu bilgiyi çok açıklamaktır. Bir üniversitenin öz-değerlendirme raporunu görebiliyorsanız, genellikle akademik personeli açıklamak için 2 veya 3 sayfa kullanırlar, ancak biz akademik personelimizi açıklamak için çok fazla sayfa kullanırız çünkü önce farklılıklarımızı açıklamamız ve sonra sayılarımızı ve bu sayıların standartla ve oranlarla ilişkisini açıklarız. Ülkemizdeki diğer ölçütlerin üniversitemizde uygulanması o kadar da zor değildir fakat bu sistemimiz için en zor olanıdır. Daha önce bahsettiğim fark, farklı deliller ve farklı göstergeler kullanmaktır ancak akademik personel tamamen farklıdır. Ve öğretmenin rolleri tamamen farklıdır. Var olan personelimizin ve organizasyonumuzun şeklini değiştirmeyiz. Web sitemizde şeffaf bilgiler sunarak, raporlarımıza akademik personelimiz ile ilgili her şeyi açıklayarak ve dış değerlendirme ziyaretlerinde akademik personel ile ilgili tüm açıklamaları sunarak modelimizi her geçen gün daha iyi anlatmaya çalışıyoruz.”

K1 ise akademik personel konusunda ölçütlerin farklı olması gerektiğini yine açık ve uzaktan öğretim kurumlarının farklı olan doğasını vurgulayarak açıklamaya çalışmıştır:

“O halde neden bu kadar çok profesöre ihtiyacımız olmadığını, genç araştırmacılarla az düzeyde daha fazla akademik personel ile programımızı yapabileceğimizi açıklamamız gerekiyor. Ve sonra profesörlerin ders içeriklerini oluşturduğunu... Öğretim programını kontrol edecek ve genel bir görüşe sahip olacaklar, ancak her öğrenen ile iletişim halinde olmak zorunda değiller. Sorularını ayrıntılı bir şekilde cevaplamak zorunda değiller. Üniversitemizde her bölümde, belli oranda profesör ihtiyacı var. Ve bunu uzmanlara anlatmayı başarırız, o zaman akademik personel ile ilgili yönetmeliği bir şekilde değiştirebiliriz. Bu, farklı çözümler bulmaya çalıştığımızı söylediğimizde ne yaptığımıza bir örnek olabilir.”

Akademik personelin yükümlü olduğu sorumluluklardan biri olan öğrenenlere verilen akademik danışmanlık da hizmetinin de yüz yüze kurumlar için karşılamanın kolay bir standart fakat uzaktan öğretim yapan kurumlar için gerçekleştirilmesi çok zor bir ölçüt olduğu belirtilmiştir:

“Bu akademik danışmanlık denen örgün sistemde bir öğrenenin bütün ortalama 4 yıl içinde üniversitede kaldığı sürece bütün akademik başarıların izlendiği yol gösterildiği hatta ben örgün fakültede de çalıştım uzun yıllar hatta bireysel sorunlarını da bizimle paylaştığı mekanizmayı açık ve uzaktan öğrenmede kuramıyoruz. Çünkü eğer onu yapmaya çalışırsak bütün işlerimizi bırakıp onunla uğraşmamız gerekir. Bu da uygulanabilir bir durum değil” (K13).

Açık ve uzaktan öğretim kurumlarında akademik personel sayısı ve akademik personelin sorumlulukları ile ilgili olarak akreditasyon süreçlerinde ciddi problemler yaşandığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar tarafından aslında bu problemler, kurumların gerçekte öğretim süreçlerini olumsuz etkileyen ve öğretim kalitesini düşüren problemler olarak belirtilmemiştir. Katılımcıların bahsettiği akademik personel ile ilgili olan bütün bu problemler aslında akreditasyon ölçütlerinin geleneksel/yüzyüze öğretime göre oluşturulması ve akreditasyon kuruluşlarının bu konuda açık ve uzaktan öğretimin dinamiklerini dikkate almamasından kaynaklanmaktadır. Akreditasyon ölçütleri bu doğrultuda değiştirilmeli ya değerlendiricilerin açık ve uzaktan öğretimin farklı doğasını dikkate alıp, esneklik sağlamaları gerekmektedir. Yüz yüze öğretime göre çok fazla sayıda öğrenen sayısına sahip olan çevrimiçi derslerin aynı yüzyüze eğitimde olduğu gibi aynı sayıda profesör tarafından verilmesini beklemek ve bunu sorgulamak açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon sürecinde sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır.

4.1.2.1.3. Öğrenen profili

Katılımcılardan elde edilen bulgularla girdi bileşeninde yaşanan bir diğer problemin öğrenen profili olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, derslerin veriliş şeklinin ve uzaktan öğretimin farklı doğasının, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının geleneksel eğitim kurumlarına göre farklı bir öğrenen profiline hitap etmesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

K11 bu konudaki fikirlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“Öğrenenlerimiz çok farklı. Ülkedeki en iyi öğrenenlere sahip değiliz. Çünkü hedefimiz genellikle yaş ortalaması 40 olan halihazırda bir işte olan öğrenenler ve bu nedenle işverenler onlara 21, 22 yaşlarında mühendislik veya bilgisayar bilimleri notları çok iyi olan yaşça küçük öğrenenlere baktıklarından farklı bir gözle bakıyorlar. Dolayısıyla çok farklı bir atmosfer ve bu yüzden odak noktamız öğrenenlerin sahip olduğu niteliklerinden çok araştırmaya yöneliktir.”

K4 de açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının kendilerinin ve akreditasyon kuruluşlarının öğrenen profilinin farkında olması gerektiğini belirtmiştir:

“Yarı zamanlı öğrenenlerin üniversitesi olduğumuzu fark etmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Çoğunlukla öğrenenlerimizin hepsinin derslerinin yanında başka işleri de var. Aileleri olabilir, öğrenenlerin çoğunun bir işi var, bu yüzden derslerine tam zaman ayıramıyorlar.”

K9 da akreditasyon kuruluşlarına öğrenen profilinin farklılığının anlatılması gerektiğini savunmaktadır:

“Öğrenenlerimizin farklı olduğunu daha iyi anlatmalıyız çünkü bu üniversite açık ve öğrenenlerimizi biz seçmiyoruz. Öğrenenlerimizin farklı koşulları var, farklı yaşlarda yarı zamanlı okuyan insanlar. Açıklamanız gereken şeyler bunlar. Farklı profil ve farklı sonuçlar tabiki de.... zaten fikir de bu...”

Katılımcılar aslında açık ve uzaktan öğretimin farklı dinamiklere sahip olmasının ve derslerin verilmiş şeklinin farklı olmasının yüz yüze öğretime göre öğrenen profilinin de farklılaşmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Aslında bir girdi olarak öğrenen profilinden etkilenen hiçbir süreç ve çıktı ile ilgili faktörün yüz yüze eğitim ile aynı şekilde değerlendirilmemesi gerekmektedir. Girdi bileşeninde yaşanan problemler uzaktan öğretimin kendi problemleri olmamakla birlikte, akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğretimi yüz yüze eğitim ile aynı şekilde değerlendirme ısrarlarından kaynaklanmaktadır.

4.1.2.2. Süreç

Kalite sistem bileşenleri açısından süreç, girdiler olarak bir ürün ya da hizmet ortaya çıkaran, birbiriyle bağlantılı etkinlikler dizisidir. Öğretim hizmetinin verildiği aşamadır ve strateji, yöntem, teknik, ipucu, pekiştirme, dönüt – düzeltme, araç – gereç, öğrenenin etkin katılımı gibi unsurlardan oluşmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerle süreç bileşeni altında tespit edilen problemler; derslerin verilmiş şekli ve uygulamalı dersler, akreditasyon ölçütleri ve açık ve uzaktan öğretime uygun ve yüz yüze eğitime uygun akreditasyon ölçütleri, yoğun bürokrasi ve değerlendiricilerin açık ve uzaktan öğretim deneyimi olmak üzere 4 ana kategori ve 3 alt kategoriden oluşmuştur.

4.1.2.2.1. Derslerin verilmiş şekli

Açık ve uzaktan öğretim kurumlarında derslerin verilmiş şeklinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi onu yüz yüze eğitim veren yükseköğretim kurumlarından farklılaştıran en önemli ayırt edici özelliklerden birisidir. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının dersleri verilmiş şeklinin geleneksel öğretime göre çok farklı olması ve uzaktan öğretim kurumlarının değerlendirildiği akreditasyon kriterlerinin, bu kurumların kalite sistem bileşenlerini değerlendirebilmek için yetersiz ya da uyumsuz olması katılımcıların sıklıkla vurguladığı problemlerden bir tanesidir.

Bu konuda K5 uzaktan öğretim sisteminde derslerin çevrimiçi olarak verilmesinin akreditasyon sürecinde yarattığı problemlere dikkat çekmiştir:

“Sanırım ortak sebep derslerin verilmiş şeklinin farklı olması. Bizim öğretim şeklimiz geleneksel üniversitelerden oldukça farklıdır. Bu da birçok zorluk getiriyor. Bunun biraz değişebileceğini düşünüyorum”

K3 ise çevrimiçi derslerin farklı doğasından dolayı farklı şekilde değerlendirilmeleri gerektiğini daha detaylı bir şekilde anlatmıştır:

“Buradaki gerçeklerden bazıları, öğrenme tasarımına bakmamızdır. Peki, çevrimiçi öğrenme için ölçütleri nasıl tanımlıyoruz ve bu, en çok doğudan batıya kampüste ve çevrimiçi öğrenme öğelerinde harmanlanıyor. Harmanlanmış bir program için bunların her ikisi de ayrı ayrı düşünülmelidir. Bu akreditasyon, hem senkron hem de asenkron tasarımın unsurlarını dikkate almalıdır...Çevrimiçi kalite ölçütleri, öğrenenler için kampüste sağlanandan çok daha fazla temel bir esneklik varsayımını yansıtmalıdır. Böylece çevrimiçi öğretim, çok daha esnek olma yeteneği sağlar. Ancak kalite ölçütlerimizin esnekliği biraz farklı bir şekilde ele alınması gerekir. Akreditasyon ölçütlerimiz teknolojinin kullanımına ve öğretimi sağlamak için kullanılan araçların uygunluğuna bakmalıdır. Ve burada sadece bir şey daha var ve bu, değerlendirmelerin esas olarak çevrimiçi akreditasyon şartlarının belirlenmesi için nasıl farklı şekilde geliştirileceğine ilişkin tutarlılığın sağlanmasıdır. Bu nedenle akreditasyon, pedagoji ve öğrenmenin nasıl ölçüleceği açısından değerlendirilmelidir. Ve bu çevrimiçi bağlamda farklı olabilir... Şunu da belirtmeliyim ki çevrimiçi bir diplomanın akademik standartları, kampüste alınan bir diplomayla eş değerde olmalıdır. Bu yüzden büyük ölçüde akademik standartların uyumlu hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Her anlamda eşdeğer kabul edilmelidir, ancak pedagoji açısından bunu destekleyen metodolojinin, çevrimiçi metodolojiler, kullanılma sıklıkları ve teknoloji kullanımı konusunda daha bilinçli olması gerekir” (K3).

Uygulamaya dayalı dersler

Açık ve uzaktan öğretimde teorik bilgilerin verildiği derslerin yanında, staj yapılması gibi pratik uygulamaları gerektiren bazı meslek dersleri bulunmaktadır. Bu durumun açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon açısından yaşanan diğer bir problem olduğunu K8 aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Uygulamalı derslerde bazı konuların sanal sınıfta değil de, şirkette veya hastanede işlenmesi gerekir, bu durumda bazen bunu doğru şekilde yapıp yapmadığınızı tartışırız. Teorik konuların öğretimini tamamlayacak yeterli uygulamaya sahip olmak, örneğin uygulama ile teori arasındaki dengeyi sağlamak açık ve uzaktan öğretim yapan üniversiteler için çok kolay değildir.”

K5 açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının pratik gerektiren meslek dallarıyla ilgili olarak eksikliği olduğunu örneklendirerek anlatmaya çalışmıştır:

“Bir süre, öğretmenlik için formasyon dersleri verdik. Yani birinin genellikle okul öğretmeni olmasını sağladık. Bunun gerekliliklerinden biri, bir okulda belirli bir süre staj ayarlanmasıdır. Ve üniversite öğretmenlik eğitimi vermekten vazgeçti çünkü bu tür şeyleri yapmanın çok zor olduğu aşıkardı. Nitelikli bir öğretmen olmak için bu anlamda yasal bir şey, bunları yapmanız gerekiyor. Ve destek vermemiz çok zor oldu, bu durumda öğretmenliği tamamen bıraktık ve benzer şekilde örneğin tıp öğretmiyoruz. Başlangıç düzeyinde hemşirelik eğitimi alsanız dahi yine de profesyonel düzeyde bir uygulama eğitimine ihtiyaç vardır. Öğrenenin hastanede hemşire olması bekleniyor ve biz bunu organize edemeyiz, bu yüzden o seviyede öğretmeyi bıraktık. Aynı şey sosyal hizmet için de geçerlidir örneğin ve şu anda lisans düzeyinden biraz farklı olan ancak stajyerlere yönelik, yani işverenleri tarafından desteklenen ve belirli miktarda işle ilgili şeyler yapmak zorunda olan öğrenenler bunlar. Daha sonra üniversiteden biri ve şirketten biri tarafından ortaklaşa denetleniyorlar ve üniversite ile şirket arasında bir anlaşmanız olmalı. Üniversite, öğretmendir ve öğrenen hem öğrenen hem de işveren temsilcisidir. Yani bunlar yasal olarak belirli bir zaman diliminde kurulmuş çerçevelerimizdir. Aslında hepsi akreditasyonda diyebileceğimiz sınırlamalardır.”

K5, uzaktan öğretimin yüz yüze öğretime göre farklı öğretim metotları kullandığının ve bazı yüz yüze öğretim tekniklerinin uzaktan öğretimde kullanılmadığını ve bunun akreditasyon sürecini negatif etkilediğini belirtmiştir:

“...Çok sayıda öğrenenimiz olduğu için her biri adına bireysel projeler bulmak bizim için çok zorlayıcı. Akreditasyonun ilgilendiği şey, öğrenenler için doğru eğitim deneyimini üretebilmenin yollarını bulmak. Ve bunu yapmanın yaratıcı bir yolunu bulmak, belki de kılavuzlarını yazarken bunu gerçekten düşünmediler. Örneğin, biraz ilişkilendirdiğim başka bir ders, öğrenenlerin bir proje üretmek için bir ekip olarak birlikte çalıştıkları yüksek lisans düzeyinde bir ekip mühendisliğimiz var ve bu mühendislikte yüksek lisans yapmak için bir gereklilik. Bir ekip projesi yapmış olmalısın. Bunu öğrenenlerimizle biz yapamıyoruz ve bu nedenle bizim projelerimizin doğası biraz farklı olmalı çünkü Avrupa’da veya dünya çapında geniş bir alana dağılmış öğrenenlerimiz var, bu yüzden farklı zaman dilimlerinde çalışıyorlar. Uzun süreler boyunca iş birliği yapacaklar ve odak noktası tasarım, çalışma ve bu tür şeyler olacak. Ama sonundaki ürün fiziksel bir şey olmayacak. Raporlar, araştırmalar vb. olacak. Bu nedenle, ders sunum yöntemimize uyması için istenenleri benimsememiz gerekiyor.”

Derslerin veriliş şekli doğrudan uygulamalı derslerin işleyişini etkilemiştir. Öğrenenlerin dağınık olarak farklı zaman ve mekanlarda bulunmalarına imkân sağlayan çevrim içi öğrenme, onların bir araya gelerek projeler yapmalarını engellemektedir. Yine aynı şekilde farklı şehirler hatta ülkelerde şirketlerle ya da kamu kuruluşlarıyla anlaşılıp staj ayarlamaları yapmak açık ve uzaktan öğretim kurumları için çok da olası

gözükmemektedir. Dış paydaşlarla ilişkileri sürekli canlı tutup, staj derslerini ayarlamak için gerekli anlaşmaları yapabilmek, açık ve uzaktan öğretim kurumları için, iç ve dış paydaşlar açısından mekân birlikteliği bulunan yüz yüze eğitim kurumları kadar kolay değildir. Bunun için harcanacak olan çaba ve kaynağın, teorik derslerin kalitesine odaklanmak için kullanılması çoğu uzaktan öğretim kurumu için daha çok tercih edilen bir durumdur.

4.1.2.2.2. Akreditasyon ölçütleri

Çalışmaya katılan katılımcılar tarafından, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının derslerinin veriliş şeklinin farklı olmasından dolayı, eğitim sisteminin bileşenlerinin hepsinin yüz yüze eğitim veren kurumlarla aynı olmadığı ve bu yüzden de kalite süreçlerinde kullanılan ölçütlerin bazılarının açık ve uzaktan öğretimin doğasına uygun olmadığı belirtilmiştir. Elde edilen bulgular çevrimiçi öğrenmenin geleneksel öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının değerlendirildiği aynı ölçütlerle akreditasyon süreçlerini sağlıklı bir şekilde geçirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Katılımcılar uzaktan öğretimin yüz yüze geleneksel öğretime göre çok farklı dinamikleri olduğunu belirtmişler ve yaşanan problemlerin en önemlilerinden birinin ağırlıklı olarak dersin veriliş şeklinin farklılığından kaynaklanan uygulamakta zorlandıkları akreditasyon ölçütleri olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Bu konuda farklı uygulamalara sahip olan ülkeler ve bu ölçütler hakkında farklı görüşler bildiren alan uzmanları bulunmaktadır. Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden, harmanlanmış ölçütlere sahip olan ülkeler ve tamamen yüz yüze eğitim veren geleneksel eğitim kurumlarına uyumlu olan akreditasyon ölçütlerine sahip olan ülkeler olduğu ortaya çıkmıştır. İspanya, İtalya, Portekiz’ de açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumları için kullanılan akreditasyon ölçütlerin bazılarının açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlara uygun olduğu ortaya çıkarken Türkiye, İngiltere, Hollanda, Almanya ve İrlanda’da ise açık ve uzaktan öğretim yapan kurumların tamamen yüz yüze öğretim yapan kurumlara uyumlu akreditasyon ölçütleri ile akredite edildikleri görülmektedir. Fakat alan uzmanlarının hangi ülkeye dahil olduklarından bağımsız olarak farklı görüşlere sahip oldukları da belirlenmiştir.

Harmanlanmış akreditasyon ölçütlerine sahip olan ülkeler ve alan uzmanlarının görüşleri

İspanya

K8, ülkesinde açık ve uzaktan öğretim yapan kurumların akredite edildiği ölçütleri detaylı olarak anlatmadan önce, genel anlamda bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi bildirmiş ve farklı değerlendirilmesi gereken noktalara dikkat çekmiştir:

“Herşeyin farklı olduğu bir çerçeveye sahip olmak ya da böyle bir çerçeve tasarlamak bizim isteğimiz değil çünkü bunların hepsi farklı değildir. Farkı olan öğretme ve öğrenme açısından sadece metodolojidir. Bazen bildiğiniz akademik ekibin yapısı çok önemlidir çünkü bu özellikle biz çevrimiçi ders verirken farklıdır.”

Yine K8, ülkesinde bazı bileşenlerin açık ve uzaktan öğretime göre değerlendirildiğini ve bunların hangileri olduğunu detaylı bir şekilde anlatmıştır:

“İspanya’da birden fazla kalite güvence ajansı var, yaklaşık 8-10 farklı ajanstan oluşan bir konsorsiyum var çünkü her bölge kendi ajansını seçebiliyor. Bu yüzden bizim durumumuzda yönergelerin de benzer ve aynı olduğunu düşünüyorum. Hepsi birbiriyle bağlantılı ve normalde farklı anlaşmalarla karar alıyorlar ama akreditasyon sürecinde 6 boyutumuz var. Bunlardan biri programın kendisinin kalitesi, yani öğretim programı ve benzeri ve bu durumda yüz yüze ve çevrimiçi üniversiteler arasında bir fark olmadığını düşünüyorum. İkincisi, programın lisans veya yüksek lisans derecesinin kamuya açıklanmasıyla ilgilidir. Bu, öğrenenlerin koşulları, metodolojiyi ve tüm bunları bilme fırsatına sahip oldukları anlamına gelir. Burada bir veya diğer sistem arasında büyük farklar yoktur. Üçüncüsü, iç kalite güvencesinin etkinliğidir. Sistemle uzun süredir çalışıyoruz ve bu durumda belki de önemli olmadıklarını düşünüyorum. Başka bir şey, sürecin farklı bölümlerinde ne tür bir odaklanmaya sahip olduğumuzdur. Ancak sistem, diğer üniversitelerin sistemine oldukça benzer. Başka bir şey ve bu elbette farklıdır ve bu adaptasyon ya da fakülte ve fakülte ile program arasındaki bağlantı ve gerekli ekibe sahip olup olmadığımız ve akademik personelin profili vb. Burada farklılıklarımız var çünkü biz farklı bir yapıyız. Tamamen farklı olan bir diğer konu ise organizasyon açısından tamamen farklı olan öğrenme destek sistemlerinin etkinliğidir. Ve sonuncusu, yüz yüze programdakiyle aynı olması gereken program sonuçlarının çıktılarının kalitesidir. Yani ağırlıklı olarak farklı olan fakülte organizasyonu ve öğrenenlerin destek sistemi, sadece akademik ekibi değil, bu konuda insanları destekleyen teknisyenleri, teknoloji ve BIT sistemleri vb.”

K6 ise tamamen uzaktan öğretime özel ölçütlerin hayatlarını daha da zorlaştırabileceğini ama ülkesinde açık ve uzaktan öğretime uygun bazı ölçütlerin olmasının da çevrimiçi eğitimin kalitesini arttırdığını belirtmiştir:

“Özellikle pandemi ile birlikte, pandemiden sonra daha önemli hale geldiğini düşünüyorum çünkü yüz yüze öğretim yapan birçok üniversitenin şu şekilde düşündüğüne eminim. *Vay canına, biz sadece normalde yaptığımızı yapıyoruz ama sadece çevrimiçi olarak yapıyoruz ve öğretmenler çevrimiçi konuşuyor. İşte bu* ve bence bu büyük bir hata. Çevrimiçi öğretim böyle olmamalı. Temel olarak endişelerimizden biri, tüm yüz yüze üniversitelerin, yeni

kararnamenin çok da net bir şekilde ortaya koyduğu şeylerden biri olan, her şeyi çevrimiçi yapmaya başlamak isteyecek olmalarıdır. Kararname bunun çevrimiçi öğretim olmadığını söylüyor. Bu yüzden, yüz yüze öğretimi akredite olan herhangi bir üniversite, *şimdi ben çevrimiçi ders vermeye başlayacağım ve isteyen herkes çevrimiçi bölüme kaydolabilir* diyemez. Bunu doğru yaptılar. Bu üniversiteler, akredite olabilmek için tamamen ayrı bir akreditasyon sürecinden geçmek zorundadırlar. Yeterli kaynaklara sahip olduklarını ve ne yaptıklarını bildiklerini göstermek için. Yani bu şekilde evet ihtiyacımız var. Yeni kararname bunun nasıl olması gerektiğini söyledi. Hepimiz bunun iyi olduğunu düşünüyoruz. Fakat eminim diğer üniversiteler bunun bu kadar da güzel olduğunu düşünmüyor çünkü onlar sadece gelişigüzel çevrimiçi eğitimi başlatmak istiyorlar. Doğru yapmaya çalıştıklarından eminim ama gerçekten ne yaptıklarını bilmiyor olabilirler.”

K6 ayrıca normal akreditasyon süreçlerinin bütün boyutlarının açık ve uzaktan öğretime uyumlu olmadığını ve bazen uyumlu olmayan ölçütlerin soruna yol açtığını belirtmiştir:

“Normal akreditasyon süreçlerinde, çevrimiçi eğitim için özel şartlar yoktur. Yine de bizim için belirli şeylere bakıyorlar. Önceden biliyoruz ki, onlarla yakın bir şekilde çalıştık. Fakat her yönetici değiştirdiklerinde, ne yaptığımız ve neden uzaktan öğretimin ikinci sınıf bir öğretim şekli olmadığı konusunda onları yeniden eğitmemiz gerekiyor. Bizden belirli şeyler talep ediyorlar ama onlarla sürekli pazarlık yapıyoruz. Mesela her yeni komisyon geldiğinde psikoloji dersinde 14.000 öğrenen ile yüz hocanın nasıl ilgilenebildiğini soracaklar. Ve biz de bunun olabileceğini çünkü aslında küçük gruplar halinde olan öğrenenlerle bizzat görüşen, onlarla yakın çalışan ve sürekli değerlendirmelerini yapabilen hocalarımız olduğunu açıklayacağız...Akreditasyon kuruluşumuz geçen yıl çevrimiçi eğitimde mükemmellik için özel bir etiket başlattı ve bizden rica ile bu seviyede yüksek lisans veya doktora dereceleri ile katılmamızı istediler çünkü oradaki uzmanlığımızı istiyorlar. Bizim bir şeyler yapma şeklimizi anlamaları için katılmak istedik...Çevrimiçi eğitim söz konusu olduğunda özellikle yaptıkları tek şey budur.”

K9 ise açık ve uzaktan öğretimin farklı dinamikleri olduğunu kabul etmekle birlikte, tamamen farklı ölçütler ile değerlendirilmek istemediğini belirtmiştir:

“Üniversitemizde diğer üniversitelerle aynı ölçütlere sahip olmanın bizim için daha iyi olduğuna karar veriyoruz. Çünkü farklı ölçütleriniz varsa bazen toplum daha düşük bir kaliteye sahip olduğunuzu düşünebilir veya farklı olmak ister misiniz ve amacımız bu değil. Amacımız, aynı ölçütleri ve aynı kalite seviyesini korumaktır, ancak bunu farklı ölçütler ile değil, farklı kanıtlar ve farklı verilerle göstermeliyiz. Farklı veriler ve farklı kanıtları aynı ölçütleri ve yönergeler ile anlatmalıyız.”

İtalya

K10 İtalya’da açık ve uzaktan öğretime özel olarak tasarlanmış ölçütleri olduğunu ve bu açıdan çok şanslı olduklarını ama yine de bazı sorunlar yaşadıklarını ileri sürmüştür:

Akreditasyon açısından, İtalya’da şanslı olduğumuzu söylemeliyim çünkü akreditasyon ve üniversite sisteminin değerlendirilmesi için ulusal bir ajansımız var. Bu ajansın geleneksel üniversiteler ve uzaktan üniversiteler için farklı ölçütleri var. Yani geleneksel üniversitelerin kurallarına uymak zorunda değiliz. Elbette mantıklı çünkü bu farklı bir öğretim şekli ve uzaktan üniversiteler için özel olarak tasarlanmış farklı kurallara sahip olmanız gerekiyor. Bu iyi. Nerede sorun yaşıyoruz? Bakanlıktan ya da diğer taraftan geleneksel ve uzaktan üniversitelerin birbirine daha da yaklaşmasına dair talepler var ama biz bazı farklılıklarımız olduğunu görüyoruz. Kurallar farklıysa, sorun değil. Bakanlık ve dolayısıyla devlet bizi benzer kurallara uymaya zorlamaya çalıştığında sorunlarla karşılaşırız çünkü geleneksel bir üniversite gibi benzer kurallara uyum sağlamak zorunda değiliz onlar da bizim kurallarımıza uyum sağlamak zorunda değil. Bu yüzden farklı kurallarımız olması gerektiğine inanıyoruz. Kuralları değiştirerek bizi geleneksel üniversitelere yaklaştırmaya çalıştıklarında evet sorunlarımız var.”

Ama K10, her ne kadar açık ve uzaktan öğretimin farklı doğası gereği farklı ölçütlerin kullanılmasını gerektirdiğini savunsa da temel anlamda akreditasyon sürecinin her iki tür öğretim şeklinin aynı olduğunu ve bazı temel gereksinimlerin aynı şekilde karşılanması gerektiğine de inanmaktadır:

“O geleneksel üniversitelerden birinde çalıştım. Bana göre akreditasyon süreci temelde aynıdır. Gereksinimler temelde aynıdır. Yani bazı teknik yönleri dışında; sınıfımızın veya herhangi bir öğrenme ortamımızın olmaması gibi; öğretim programı tasarımı, öğrenme çıktıları veya yönetim süreçleri açısından akreditasyonun özü temelde aynıdır. Geleneksel ve uzaktan üniversiteler temelde aynı akreditasyon kurallarını yerine getirmek zorundadır, bu nedenle geleneksel ve çevrimiçi üniversiteler arasındaki fikir farklılığı her zaman haklı değildir çünkü sonunda aynı kuralları yerine getirmek zorundayız.”

Portekiz

K11’in belirttiği üzere, Portekiz’de özellikle de son zamanlarda düzenlenen yeni yasalarla açık ve uzaktan öğretim kurumları, bütün boyutlarıyla olmasa da gerekli görülen bazı açılardan açık ve uzaktan öğretime uygun ölçütlere olan sahip akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilmektedir:

“Bugünlerde tamamiyle yüz yüze öğretime has ölçütlerle değerlendirilme durumundan biraz uzaklaşabiliyoruz çünkü 2019’da 33/2019 tarihli merkezi devlet kararnamesiyle oluşturulan yeni bir düzenleme var ve bu düzenleme uzaktan eğitimde kalite için bir dizi ilkeyi içermektedir. Ve buna dayalı olarak, uzaktan eğitim programlarını akredite etmek isteyen

kurumlara yardımcı olabilmek için yeni bir form oluşturuldu. Bu formda tabii ki de farklı ölçütlere için farklı sorular bulunmaktadır. Düşünün ki bu formda 40 soru var (normal olanda). Uzaktan öğretime has olan da ise 55 tane. Ve bu 55 sorunun en az 25 tanesi yüz yüz öğretim için tasarlanan ile aynı. Disiplinle ilgili her şey yani öğretim programı, tasarım, öğretim programı ile ilgili alanlar, personel listesi, danışman ve çok kapsamlı bir formdur. 55 sorusu yok, muhtemelen 55'ten çok daha fazla. Ama bunların özellikle uzaktan öğretime yönelik bir dalı var. Pedagojik bir modele sahip olduğunuzun kanıtları bilirsiniz işte öğrenen desteğinin kanıtı; öğrenme tasarımı desteği açısından personel desteğinin kanıtı, pedagojik eğitim açısından, personelin uzaktan eğitim için pedagojik eğitim almış olduğuna dair kanıtlar; öğretim programlarının esnekliğinin kanıtı yani o belirli modülün uzaktan eğitim modunda nasıl çalışacağını açıklamanız gerekiyor. Yani yüz yüze sorulmayan, uzaktan eğitime özel tasarlanmış birkaç soru var.”

K11 ayrıca temeldeki prensipler açısından akreditasyon ölçütlerinin aynı olduğunu söylemiş ve farklı olması gereken boyutları aşağıdaki gibi açıklamıştır.

“X üniversitesindeki bir derece ile Y üniversitesindeki bir derece neredeyse aynıdır. Değişiklikler akademik personel ve öğretim süreci üzerinde, belki içeriğin bir kısmında olacak, ancak muhtemelen çünkü ders düzeyinde aynı öğrenme çıktılarına sahibiz. Ve nihayetinde, sahip olduğunuz öğrenenlerin türü ve üniversitenin verdiği kredilerin türü hakkında... Bunlar değişimin gerçek unsurlarıdır. Bu içerik ya da öğretim programı değil çünkü aynı türde bir yapıya sahip olmaya mecburuz.”

Yüz yüze öğretim ile uyumlu akreditasyon ölçütlerine sahip olan ülkeler ve konu uzmanlarının görüşleri

Hollanda

K4, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi dahilinde akredite edildiklerini ve bu çerçevenin uzaktan öğretime has bir standardı olmadığını belirtmiştir:

“Programlarımızın kalitesi için Avrupa Yeterlilik Çerçevesine bakıyoruz ve akredite oluyoruz. Bu bir model ama özellikle çevrimiçi eğitim için değil. Tüm üniversiteler için aynı modeldir.”

K4 ayrıca, sadece geleneksel öğretim yapan üniversitelerin dinamiklerine göre hazırlanmış ölçütlerle akredite edilmenin hiçbir probleme yol açmadığını ve aksine aynı ölçütlerle akredite edilmenin, diğer geleneksel üniversitelerle aralarında kalite açısından hiçbir fark olmadığını göstergesi olduğunu ileri sürmüştür

“Mezunlarımızın geleneksel bir üniversite mezunu ile aynı düzeyde tanınmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Sonunda, mezuniyette aynı yeterliklere sahip olmaları gerekir. Farklı ölçütler kullanmanın çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Yararlı olduğunu

düşünmüyorum çünkü mezunlarımızın diğer üniversitelerden mezunlar gibi tanınmasını istiyorsunuz. Dolayısıyla aynı ölçütleri kullanmak istiyoruz çünkü çıktılar açısından, mezunların nitelikleri açısından karşılaştırılmak istiyoruz; daha klasik öğretim tarzına sahip üniversite arkadaşlarımızla karşılaştırılmak istiyoruz.”

Almanya

K1 de açık ve uzaktan öğretimin az da olsa farklı yönleri olduğunu ama akreditasyon konusuna gelince, uzaktan öğretim kurumlarının farklı akreditasyon ölçütlerine sahip olmaması gerektiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Çoğu açıdan geleneksel üniversiteler ile mükemmel bir biçimde karşılaştırılabilir durumdayız. Bizim için sadece çok az özel durum bulunmaktadır. Bazı avantajlarımız ve dezavantajlarımız var. Ve akreditasyon prosedürlerinde uzaktan öğretim için katı ve odaklanmış kuralların bizim için bulunmasının ve yerine getirilmesinin zor olabileceğini hayal edebiliyorum. İşte bu noktada evet diyebileceğimiz nokta, bizim için özel olan şeyi açıklamak için çalışmamızdır. Kendi çözümlerimizi bulma ve özel öğretim sistemimizde belirli koşullara göre hareket etmenin bir yolunu bulduğumuza uzmanları ikna etme fırsatımız var. Ve özel durumumuza göre diğer kurallar, mevcut kurallar hakkında ne hissettiğimizi açıklayabildiğimiz ve gösterebildiğimiz sürece, özel kurallara sahip olmamızın gerçekten gerekli olacağını düşünmüyorum.”

İsviçre

K2, ülkesindeki açık ve uzaktan yükseköğretim kurumlarının, bütün diğer yükseköğretim kurumlarıyla aynı ölçütlere sahip olduğunu aşağıdaki şekilde anlatmıştır:

“Her kurum aynı ölçütleri sahiptir. Dolayısıyla 2012’de federal hükümet, akreditasyon kurumu ve diğer tüm üniversitelerle birlikte ölçütler geliştirdik. Böylece 2012’den 2015’e kadar ölçütleri birlikte geliştirdik. Ölçütler her türlü yükseköğretim sistemi için geçerlidir. İsviçre’de üniversite olmayan üç farklı yükseköğretim türümüz var. Örneğin pedagojik lisemiz var. Onlar öğretmen yetiştiriyor ve bizim de üniversitemiz var. Burası teknik bir üniversite. Yani üç tür yüksek öğretim var ve hepsini yasaya dahil etmek istediler ve her türün farklı öğretim yöntemi, öğrenenleri vb. şeyleri var. Bu yüzden ortak ölçütler kullanıyoruz. Dolayısıyla, bir üniversitenin sonuç olarak ne sunması gerektiğini somut olarak söylemek artık gereksiz. Bu ölçütlerde yok. Bu ölçütleri çok geneldir.”

K2 ayrıca bütün yükseköğretim kurumları için geçerli olan genel akreditasyon ölçütlerinin kullanılmasının neden çok daha iyi olduğunu sebepleriyle birlikte aşağıda belirtmiştir:

“Genel ölçütlerle yolumuza devam etmek çok daha iyi. Biz bunun için çok savaş verdik. Farklı dersek bu iyi değil derler. Geleneksel üniversiteler, çevrimiçi üniversitelerin özel

akreditasyonu olduğunu, aynı fonu almadıklarını söyleyecektir. Onlar özel diyecekler. Onlar sistemin bir parçası değil diyecekler. Bu yüzden ayrımcılığa uğramak istemedik. O zaman özel bir yolunuz var demektir. Sonunda, sen her zaman özelsin, sistemin bir parçası değilsin. Özel olmak istemedik. Biz tamamen diğerleri gibiyiz. Ve ölçütleri geliştirmek için sistemin içinde olmak için savaştık. Ben şahsen federal düzeyde ölçütlerin geliştirilmesi ile ilgilendim. Diğer kurumlarda bu işe dahil 40-50 kişiydik. Sahip olduğunuz öğretim türünden bağımsız olarak, her kuruma uygulanabilecek bizim asla hiçbir ölçütte ayırım göremeyeceğimiz ölçütler geliştirdik. Ölçütleri değerlendirebilirsiniz ve her tür yükseköğretim kurumu için doğru bir şekilde uygulayabilirsiniz.”

Fakat K2 aynı zamanda bu ölçütlerin çok genel olduğunu ve açık ve uzaktan öğretim kurumlarının dinamiklerinin özellikle öğretme yöntemleri bazında farklı olduğunu belirtmiş ve bu yüzden program akreditasyonuna farklı bakılması gerektiğini söylemiştir:

“Ölçütleri temel şeylerle sınırladık. Bu ölçütler kesinlikle öğretimin kalitesini içermektedir. Öğretimin kalitesi profesörler tarafından verilmektedir. Aynı profesörlere sahip olmalısınız. İnsanları işe almak için aynı kurallar. Aynı araştırma kuralları. Her şeyin aynı kuralları. Her tür üniversite için aynı kurallar. Ve eğer buna sahipseniz, nasıl öğrettiğiniz sizin için önemli değildir. Örneğin, uzaktan öğretimin yanı sıra sizin kurumunuzun da yüz yüze öğretimi olduğunu biliyorum. Yani, Fransa’da da aynı. Spesifik değildir. Her iki tür öğretimi de sağlayan aynı kurumdur. Ancak kalite, nasıl öğrettiğinizden bağımsızdır. Fakat, EADTU ile uzaktan öğretimin akreditasyonu, e-öğrenme kalitesi geliştirme programını aldık. Bu başka bir konudur. Elbette e-öğrenme etkinliği için akreditasyon veya kalite güvenceniz olabilir. Ama yüz yüze öğretim ile aynı değil. Gereksinimler tamamen farklıdır. Ama sistemde kalanların kalitesi, içeriğin kalitesi, araştırmanın kalitesi, hocanın kalitesi, yönetimin kalitesi bire bir aynı. Belki de daha önce belirtmeliyim ki şimdiye kadar konuştuklarımız kurumsal olarak akreditasyon. Program akreditasyonu değildir. Dolayısıyla herhangi bir program akreditasyonu yapmadık. Sadece kurumsal akreditasyon. Ve kurumsal akreditasyon, unvanı, adı ve finansmanı sağlamak için İsviçre’de sahip olduğumuz şeydir. Ama öte yandan, program akreditasyonunuz var. Bu başka bir şey ve program akreditasyonunda, nasıl öğrettiğiniz, içindeki kalite, öğretim metodolojiniz vb. ayrıntılar vardır. Yani benim için e-öğrenme bir araçtır, uzaktan öğretimde bir öğretme şeklidir ama uzaktan öğretimin hepsi değildir. E-öğrenme olmadan da uzaktan öğretim yapabilirsiniz. Her ikisine de sahip olabilirsiniz, bir dağıtım, yönlendirme, alıştırmalar yapabilirsiniz ama video şeklinde e-öğrenme olmayabilir. Böyle bir şey bilmiyorum. Ama biz e-öğrenme ile ne yaptığımızı söylemek istiyorum, sanırım bu EADTU’nun bir programıydı ve uzaktan öğretim süreci, yönetim, öğretim kadrosu ve kalite bileşeni vb. üzerinde çalıştık. Uzaktan eğitim sisteminin tüm bileşenlerini düşünüyorum. Elbette tüm bunları e-öğrenmeye indirgedim ama bu doğru değil.”

İngiltere

K12, ülkesinde bütün yükseköğretim kurumları için farklı standartların kullanılmadığını bunun da aşılması imkânsız problemler yaratmadığını belirtmiştir:

“Ülkemizde tek uzaktan öğretim üniversitesi biziz. Diğer üniversiteler bazı şeyleri çevrimiçi yapıyor ve bence bu biraz daha yaygınlaşıyor ama akreditasyonun şu anda tüm üniversiteler için geçerli olan bu genel ölçütlerde ele alınması gerekiyor. Bu durumdan mutlu muyum? Bildiğiniz gibi, özellikle uzaktan ve çevrimiçi öğrenmeye yönlendiren EADTU E-xcellence Label-Mükemmellik girişiminde yer aldım. Mutlaka bazı sorunlar vardır. Ama bence imkânsız değil. Biliyorsunuz, üniversitemizdeki akreditasyon süreçlerinde ulusal sistemin öngördüğü genel akreditasyon ölçütleri ile uğraşırken karşılaştığımız akreditasyon süreçlerinde hiçbir şeye “bu saçma” denildiğini daha önce duymadım. Muhtemelen kullanılan yöntemler hiç de fena değil.”

K5 ise ülkesinde kullanılan akreditasyon ölçütlerinin genel olduğunu Avrupa Standartları ve Yönergeler ile uyumlu olduğunu kabul etmiş fakat bu yönergelerde özellikle Covid’den sonra uzaktan öğretimi de içine alacak şekilde uyarlamalar olduğunu ve bunun hızlanacağını belirtmiştir:

“Ulusal ajansımız var demiştim, Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) Gerçekten de Avrupa Standartları Yönergeleri ile uyumlu olan ulusal kıyaslama ölçütlerine sahiptirler ve ASY’nin standartları, içlerine daha fazla çevrimiçi öğrenmeyi dahil etmek için birkaç yıl önce güncellenmiştir. Ve bence bu yönergelerin şu anki setinin, uzaktan öğretimi içerecek şekilde bilinçli olarak yazıldığını düşünüyorum. Ve bence H Üniversitesi gibi yaklaşık 50 yıldır var olan ve uzun bir geçmişe sahip olan üniversiteler, bu ölçütler ilk yazıldığında dahi, ulusal ve uluslararası ifadelerin genel olarak oldukça geniş ve uzaktan eğitimi de kucaklayacak şekilde yazılmasına yardımcı oldular. Ve bence bu devam edecek çünkü geleneksel kampüs şartları da daha fazla harmanlanıyor. Geleneksel kampüs öğretim yöntemlerinden bazıları, bence Covid öncesi bile, Covid tarafından bu daha da hızlandırılıyor, kampüste öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk aldıkları, sınıf içi fazla zaman harcamadıkları daha harmanlanmış öğretim oldular. Bu yüzden akreditasyon kurumlarının önümüzdeki birkaç yıl içinde farklı öğretim stillerini tamamen tanıyacağını düşünüyorum.”

İrlanda

K3, ülkesinde kullanılan ölçütlerde, açık ve uzaktan öğretimin diğer geleneksel üniversitelere göre farklı olduğu boyutlarda bir uyarlamaya gidilmesi gerektiğini düşünmekte fakat bazı boyutlarda da genel ölçütlerin uygulanmasını uygun bulmaktadır:

“Akademik standartlar tutarlı olmalı. Farklı olabilecek şey, pedagojinin bu standartlara ulaşmayı nasıl desteklediği ve öğrenme tasarımına entegre edilmesidir. Bunlar, sanırım,

esnekliğe, teknolojinin uygun kullanımına daha fazla vurgu yapmak için yenilenmeleri gereken konular. İçerik sağlama açısından, çevrimiçi olarak eşzamanlı ve eş zamansız bir çevrimiçi sunum yoluyla elde edilen çıktılar nelerdir? Bu yüzden büyük ölçüde akademik standartların uyumlu hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Şunu da belirtmeliyim ki çevrimiçi bir diplomanın akademik standartları, kampüste alınan bir diplomayla eş değerde olmalıdır. Bu yüzden büyük ölçüde akademik standartların uyumlu hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Her anlamda eşdeğer kabul edilmelidir, ancak pedagoji açısından bunu destekleyen metodolojinin çevrimiçi metodolojiler, kullanılma sıklıkları ve teknoloji kullanımı konusunda daha bilinçli olması gerekir.”

Türkiye

K13, ülkesinde kullanılan akreditasyon ölçütlerinin genel olduğunu bu yüzden de açık ve uzaktan öğretim yapan bir programın akredite edilmesi gerektiğinde başvuru akreditasyon kuruluşunun ölçütlerinin genel olması sebebiyle tereddüte düştüğünü belirtmiştir:

“Biz Türkiye’deki Fen, Edebiyat, Dil ve Tarih-Toğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon derneği (FEDEK) için bir ön çalışmada bulduk o yarım kaldı çünkü FEDEK açık ve uzaktan eğitim veren Tarih, Sosyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı ve Felsefe gibi programlar için tereddüt etti yani burada olmalı mıyız ya da ölçütlerimiz arasında buna uygun ölçütler var mı konusunda. Ama biz orada da her akreditasyon kurumunun bize sunduğu genel çerçeveden biz oradan da çok şey öğrendik o çerçeveye göre öz değerlendirme raporlarımızı da yazdık.”

K13, ayrıca açık ve uzaktan öğretim kurumlarını akredite eden kuruluşlar uyguladıkları ölçütleri yüz yüze öğretimde kullanılan ile harmanlanmaları gerektiğini belirtmiştir:

“Şimdi eğer bir değerlendirme yapılması isteniyorsa eğer yani bir üniversitenin ya da fakültenin temel misyonları nelerdir? Eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve toplumsal katkı ve kalite güvence sistemlerini kurması. Şimdi bütün bunlar üzerinden bir değerlendirme yapmak gerekiyorsa harmanlanmış olması lazım. Çünkü açık ve uzaktan öğrenme bir teknoloji ama önemli bir teknoloji eğitim öğretim süreçlerini örgünden çok farklılaştıran bir teknoloji. Yani oradaki kritik unsurlar ve kritik başarı faktörleri ile örgün eğitimdeki kritik faktörler ve kritik başarı faktörler birbirinden bir nebze ayırt edilebilir. Dolayısıyla sadece eğitim öğretim boyutuyla bir akreditasyon söz konusu ise açık ve uzaktan öğrenmenin tam dört dörtlük ayrı olması söz konusu diyemiyorum. Örneğin neden diyemiyorum diyelim ki işletme programı. İşletme programının tasarımındaki görevlerimiz ve dikkat etmemiz gereken noktalar örgün eğitim veren bir işletme programından çok farklı değil. Asıl farklılık ondan sonra başlıyor. Yani o işte dersin tasarımıyla başlıyor. Dolayısıyla bizim ders tasarımı için verdiğimiz çaba ve öğrenme malzemeleri ve bu malzemelerin çok farklı kanallarla

öğrenenlerin erişimine değerlendirmesine, kendi öğrenme yönetim sistemini yönetmesine varana kadar oralarda işler çok farklılaşıyor dolayısıyla eğitim öğretim kapsamında bile yine böyle bir karma değerlendirme sistemlerinin olması daha iyi olur diye düşünüyorum. Örneğin bizim Sosyoloji programımız var. İşte bu Sosyoloji programının tasarımı tamamen alanın bildiği şeyler. Çünkü onlar kendi alanlarıyla ilgili teorik, uygulama, sektör meselelerini çok iyi biliyorlar. Dolayısıyla orda zaten bir uzmanlık alanımız var üniversitenin yapısı nedeniyle. Şimdi o süreçlerde mutlaka o hocaların olması gerekiyor. Ondan sonra dersin program çıktılarını sağlayabilecek şekilde tasarımı, ders malzemelerinin üretilmesi, ki yine burada kitaplar bizim sistemimizde öyle diğer üniversitelerde nasıl bilmiyorum bizim ana malzememiz kitaplar. Dolayısıyla o kitapların tasarım süreci, dili, kullanılan öğrenme teknolojisine uygunluğu, farklı öğrenme biçimlerine sahip bireylere uygunluğu gibi şeyler açık ve uzaktan öğrenme uzmanlarının devreye girdiği işler. Ama nereden baksanız alan uzmanıyla açık ve uzaktan öğrenme uzmanının bir arada çalışması gereken şeyler. Çünkü bizim üniversitenin öğrenme malzemesi konusunda ben kendi fikrimi paylaşıyorum çok iyi durumda olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla bunların hepsi buradan üretilmiş her şey o ders kitabından çıkıyor dolayısıyla o ders kitabı ne kadar her iki temel işlevimiz açısından hem alan bilgisi hem de açık ve uzaktan öğrenim teknolojisine uygunluğu açısından ne kadar iyi bir şekilde gerçekleşirse ondan sonra onun üstüne yapılan her şey gerçek değerine ulaşmış oluyor. Dolayısıyla sanıyorum cevabım karma olması gerektiği yönünde.”

Bütün yükseköğretim kurumları için aynı genel akreditasyon ölçütlerine sahip olan ülkeler ve açık ve uzaktan öğretimin dinamiklerine uygun olarak geliştirilen akreditasyon ölçütlerine sahip olan ülkelerin yanında, yapılan görüşmelerde Finlandiya'nın tamamen farklı bir akreditasyon yapılanması olduğu ortaya çıkmıştır. Ama bu farklı yapılanmanın açık ve uzaktan öğretime özel ölçütleri içermediği belirtilmiştir. K7, Finlandiya'daki farklı kalite güvence sistemini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Öncelikle biz buna akreditasyon demiyoruz, buna denetim deniyor. Üniversite, tek tek enstitüler olarak değil, bir bütün olarak denetlenir. Üniversitenin tamamı tek bir denetim sürecinde denetlenir. Denetim beyanı olumsuz ise, bu sadece üniversitenin birkaç yıl sonra denetim için yeni turu beklemesi gerektiği anlamına gelir. Çünkü denetim fikri, iç kalite güvence sisteminin iyi veya yeterince iyi çalıştığını kontrol etmektir. Ve denetim grubu bunun yeterince iyi olmadığını düşünürse, geliştirmek için birkaç yıllık zamanları vardır ve yeni bir denetim yapacaklardır. Doğrudan işlevleri yoktur. Ama işin ekonomik ve idari yönü var çünkü Milli Eğitim Bakanlığımız denetimlerin nasıl devam ettiğini takip ediyor. Ve eğer üniversite denetimini geçemezse, o zaman bu konu üniversite de bir sonraki yıl için kaynak istediğinde tartışılacaktır. Mali bağlantı budur.”

K7 ayrıca sistemin diğer ülkelerin aksine çok da katı olmadığını belirli kurallar ve standartlar olmadığını da belirtmiştir:

“Yasaya göre, faaliyetlerini kontrol etmeleri üniversiteler dış kalite güvence kuruluşlarını davet etmek zorundadırlar. Ne tür bir akreditasyon olması gerektiğine dair kesin bir kural olmadığı için kanunda çok detaylı bir şekilde yer almamaktadır. Her bir denetimde kuruluşlar biraz daha yeni bir denetim versiyonuna sahip oluyorlar. Farklı kalite noktalarını vurguluyorlar. Sistemi geliştiriyorlar. Sabit kurallar değildir...Doğrudan standart yok. Ulusal organizasyonumuz, bir bakıma kaliteyi geliştirmede iyileştirme odaklı bir süreçte sahip olduklarını vurgulamaktadır. Üniversitenin bu kalite düzeyi hakkında açıklama yapmasının bazı yolları vardır ve yönergeleri okuduğunuz zaman ne tür değerlendirmeler yaptıklarını görebilirsiniz ama doğrudan ölçütleri yok.”

Kalite sistem bileşenlerinden süreç içindeki faktörler birbirini etkilemektedir. Derslerin veriliş şeklinin yüz yüze öğretime göre farklı olması açık ve uzaktan öğretime özel kalite ölçütlerinin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca yine girdi bileşenindeki öğrenen profili, derslerin veriliş şeklinin farklı olması sebebiyle farklılaşmaktadır ve akreditasyon kuruluşlarının göz önünde bulundurması gereken farklı bir öğrenen profilinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Ayrıca kurumsal çevre faktörlerinden yasal çevrenin etkisiyle şekillenen akreditasyon ölçütleri, beklenenin aksine bütün ülkelerde benzerlik göstermemektedir. Bologna Süreci'nin yasal mevzuatlarla ortak bir AYA oluşturma amacı tam olarak gerçekleşmemiş ve ülkelerin ve kurumların dinamiklerine göre bu ölçütlerin uygulanması farklılıklar göstermiştir. Bazı ülkeler açık ve uzaktan öğretimin farklı doğasını özellikle metodoloji, pedagoji ve kullanılan teknoloji boyutunda göz ardı etmeyip, ASY'yi açık ve uzaktan öğretimin farklı dinamiklerine göre uyarlama yoluna gitmişken bazıları ise katı bir şekilde bu standartları derslerin veriliş şekline bakmaksızın yükseköğretim kurumlarını değerlendirirken kullanmışlardır.

Açık ve uzaktan öğretim kurumlarının kalite değerlendirme süreçlerinde kullanılan akreditasyon ölçütlerinin nasıl olması gerektiği konusunda da farklılıklar olması yine kurumların içinde buldukları dinamiklerin ve kurumun kendi iç dinamiklerine bağlanabilir. Tamamen yüz yüze eğitime uygun ölçütlerin kullanılmasını savunan kurumlarda, kurumsal çevreleri tarafından kabul edilmeme ve meşruiyet kaygıları ön plana çıkmaktadır.

4.1.2.2.3. Yoğun bürokrasi ve kağıt işi

Yoğun bürokrasi ve bunun bir sonucu olarak ortaya çıkan kağıt işinden akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemlerden biri olarak sıklıkla bahsedilmiştir. Diğer

problemlerden farklı olarak, yoğun bürokrasi ve kağıt işinin sadece açık ve uzaktan öğretime özgü değil, genel anlamda yüz yüze eğitimin akreditasyon süreçlerinde de ortaya çıkan bir problem olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar bu durumun kurumları çok zorladığını ve akreditasyon sürecinde oldukça fazla soruna yol açtığını belirtmişlerdir. En önemlisinin de bazen bütün bir süreç olarak akreditasyon hakkında negatif izlenimler edinmelerine dahi sebep olduğunu ileri sürmüşlerdir.

K1, Almanya’da akreditasyon sisteminin çok fazla ulusal unsur barındırdığını ve diğer ülkelerden farklı olarak çok katı olduğunu ve çok fazla bürokrasi içerdiğini belirtmektedir:

“Alman akreditasyon sisteminin bazı kendine has şeyleri olduğunu düşünüyorum ve bu nedenle bu prosedürlere diğer üniversitelere göre biraz daha fazla çaba göstermemiz gerekiyor. Almanya’da akreditasyon prosedürleri için diğer Avrupa ülkelerinden daha fazla kriter var. Almanya’ya has ve özel taleplere gerçekten odaklanmak zorundayız, federal devletimizin özel düzenlemesi bunlar. Ve bazı üniversiteler bunun çok fazla olduğunu söylüyor. Kalite güvencesi için Avrupa’nın çerçevesini görebileceğimiz daha esnek bir sisteme sahip olmak istiyorlar. Ancak, ek talebi ve ek yönetmelikleri olan katı bir sistemimiz var. Bu nedenle genellikle ek konular ile ilgili soruları, hukuki yorumları ve akreditasyon kurallarını tartışıyoruz. Bazıları daha esnek ve diğer Avrupa üniversiteleriyle daha karşılaştırılabilir olması ve Almanya’ya has dinamiklere sahip olmamasının daha iyi olacağını söyleyebilir.”

K10 akreditasyon sürecinde kuralların bürokrasi yükü yüzünden yeterince anlaşılmadığını çünkü çok kısa aralıklarla yenilendiğini belirtmiştir:

“Bana göre asıl sorun akreditasyon kurallarına bağlı çünkü bir sebepten dolayı onları çok da iyi anlayamıyoruz. Bakanlığımız bu kuralları her yıl veya hemen hemen her yıl değiştirmeyi sever. Yani, çalışabileceğiniz ve uymaya çalışabileceğiniz bazı sabit kurallarınız yok. Çünkü sadece akreditasyondan bahsetmiyoruz. Dönemsel akreditasyondan bahsediyoruz. Her yıl tekrarlayacağımız bir süreç. Ama her yıl bazı kurallar değişiyor. Her yıl Bakanlığın yeni gereksinimlerine uyum sağlamaya çalışıyoruz. Bu çok sıkıcı ve zaman alıcı. Çünkü uzun vadeli bir planınız yok. Tamam kurallar bunlar. Bu kurallara zamanla saygı duyacağım. Sorun yok. İnsanları eğitmem gerekirse, eğitiriz, ekipman almam gerekirse yaparım ve sonra biter. Hayır, her yıl değişeceksin. Diğer bir yönü ise akreditasyon sürecinin hazırlanacak belge miktarı açısından çok sıkıcı ve çok teknik olmasıdır. Yani bunu başka birinden isteyemezsiniz çünkü öğretim programlarını, üniversite sürecini ya da iç süreçleri çok iyi bilmesi gerekir. İstedikleri tüm belgeleri incelemeli ve gereksinimleri karşılayan belirli bir şekilde çok sayıda belge üretmelisiniz. Bu yüzden çok zaman alıcı ve çok sıkıcı ve üstelik bizim gerçekten kalite üzerine çalışmamızı sağlamıyor.”

K6 da akreditasyon ölçütlerinin çok sıkı olması ve sürecin çok yavaş ilerlemesinden dolayı kalite sistem bileşenlerinde gerçekleşecek olan en ufak bir değişikliğin bile çok büyük sorunlar yaratabildiğinden bahsetmiştir:

“Sana bir örnek vereyim. Değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiği ve nasıl değişmesi gerektiği konusunda benim sınıfımda ilk derste öğrenenlerle bir araya geliyorum ve değerlendirmenin ne olacağı konusunda anlaşıyoruz diyenler var ve ben bu çok güzel diyorum çünkü benim için değerlendirmeyi değiştirmek- sınav için sorduğum soruların sayısı olmayabilir ama klasik sınavdan çoktan seçmeliye geçeceğim anlamında bir değişiklik ise - bu, akreditasyon kurumumda bu değişikliği yapmak için iki yıla ihtiyacım var demektir ve bu çok yıpratıcı bir süreç. Dersimin planını yaptığımda kullanacağım yazarları söyledim çünkü, program akredite olduğunda, gerçekten tam olarak ne yapacağımı bilmek istediklerini düşünecek kadar aptaldım. Fakat bir derste öğreteceğim yazarları değiştirmem iki yılımı alacak. Şimdi yeterince akıllıyım, eğer yeni bir dereceye başlarsam, oraya sadece öğretmem gereken şeylerin büyük bloklarını koyacağım. Bu yazarları söylemeyeceğim. Aslında yaşa, ve öğren yani yavaş yavaş değişiyorsun. Ancak yasal kısım doğrudan akreditasyon sürecine aktarılır ve yasal olarak olanlar, akreditasyon kurumlarının bizden istediklerini doğrudan etkiler ve bu, paydaşların yapmamızı istediği değişiklikleri yapma esnekliğimizi doğrudan etkiler.”

K11 de ülkesinde bürokrasinin çok zor işlediğinden ve çok karmaşık olduğundan bahsetmiş ve akreditasyon süreçlerinde de aynı bürokrasinin etkisini gösterdiğini ileri sürmüştür:

“Yani 1974’ten beri bürokratik bir ülkeyiz. 1974’te demokrasi olunca, o zamandan beri çok bürokratik bir ülke olduk. Yani ülke içinde alınan her karar, kamu kuruluşlarında politika olan tüm bilgileri içeren bir dergi türü olan bizim Resmi Gazete (Republic Diary) dediğimiz şeyde yayınlanmalıdır. Yani örneğin, yeni bir değerlendirme yönetmeliğiniz varsa, Resmi Gazete’de yayınlanmalıdır. Onaylanmış yeni bir dersiniz varsa, günlükte yayınlanmış olmanız gerekir; yani bunların hepsi Resmi Gazete’de yayınlanmalı. Devlet tarafından belirtilen tüm üniversiteler bu süreçten geçmek zorundadır. Buna göre düzenleniriz.... Örneğin, şimdi öğrenenlerimin çevrimiçi olarak değerlendirilmesi olasılığının gerçekleşmesini istiyorum ya bunun Resmi Gazete’de yayınlanması gerekir. Kalite, mevzuat, yeni ders ve işe alım perspektifi, herhangi bir altyapı değişikliği, üniversitenin misyonu, üniversitenin dokümantasyonu gibi aldığımız her karar bu süreçten geçmek zorundadır. Bunun yanı sıra pedagojik konsey, senato, yönetim kurulu gibi farklı organlar tarafından da onaylanması gerekiyor. Tüm bu süreçlerden geçmesi gerekiyor. Bu, kendi içimizde hem içeride hem de dışarıda çok düzenleyici bir yapı olduğu anlamına gelir.”

K12 de ülkesindeki akreditasyon süreçlerini çok bürokratik bulanlardan ve buna harcanacak zamanın aslında eğitimdeki gerçek kaliteyi arttırmada kullanılabileceğini söyleyenler arasındadır:

“Dolayısıyla kendi seviyemde ve meslektaşlarım seviyesinde gördüğüm sorunları düşünüyorum, bazen çok bürokratik geliyor tüm üniversiteler için geçerli mi bilmiyorum ama bizimki için kesinlikle doğrudur. Bununla ilgili çok sayıda form doldurma raporu var ve bazen bu çok fazla personel ve zaman alıyor. Ve bu personel ve zaman muhtemelen yaptığımız şeyin gerçek kalitesini iyileştirmek için harcanabilir. Bilirsiniz daha iyi öğretmek ve öğrenenlerle daha çok vakit geçirmek gibi. Bu yüzden bazen insanlar, tüm zamanlarını, belki de olabilecekleri kadar iyi olmadıklarını bildikleri şeyleri yazmaya harcadıklarını ve bunları olabildiğince iyi hale getirmek için daha fazla zamanları olsaydı, akreditasyon kuruluşu tarafından onaylanacakları gerçeğini oldukça can sıkıcı buluyorlar. Bu, bir dereceye kadar biraz garip bir durum.”

Yoğun bürokrasi, bütün açık ve uzaktan öğretim kurumlarının ortak olarak belirttikleri problemlerdendir. Bu durum ironik bir şekilde kurumlarda kaliteyi ölçmeye yönelik tasarlanan akreditasyon ölçütlerinin gerçekleştirilmesinin çok fazla zaman ve çaba gerektirdiğini ve bunun da aslında kurumun gerçek anlamda kalitesini engellediğini göstermektedir. Yasal mevzuatların bu kadar katı olması da yine kaliteyi artırmak için yapılması gereken değişikliklerin gerçekleşmemesine sebep olmaktadır. Akreditasyon kuruluşlarının daha esnek olmaları ve değişikliklere açık olması gerekmektedir.

4.1.2.2.4. Değerlendiricilerin açık ve uzaktan öğretim deneyimi

Akreditasyon süreçlerinde kurumlara saha ziyaretinde bulunan ve akreditasyonun nihai sonucuna karar veren uzmanlar değerlendiricilerdir. Katılımcılar çevrimiçi öğretim yapan üniversitelere gelen değerlendiricilerin neredeyse hepsinin yüz yüze eğitim çıkışlı oldukları ve geçmişlerinde herhangi bir açık ve uzaktan öğretim deneyimine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun çözümü olarak da geleneksel öğretim yapan üniversiteler ve açık ve uzaktan öğretim yapan üniversiteler arasında kalite sistem bileşenleri açısından ortaya çıkan farklılıkların, açık ve uzaktan öğretim yapan kurumları akredite etmeye gelen değerlendirme komitesinin üyeleri tarafından çok iyi anlaşılması için, bu üyelere her şeyin çok daha iyi anlatılmasının ve kurumların, neyi nasıl ve ne için yaptıklarını çok daha iyi açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir:

“Başka bir şey de Hollanda’da çok yaygın bir üniversite değiliz çünkü öncelikle çevrimiçi bir üniversiteyiz; biz sadece yarı zamanlı programları olan bir üniversiteyiz ve bir programı değerlendirmek için üniversitemize her değerlendirme komisyonu geldiğinde, onlara kurumumuzun farklılıklarını ve neden benzerinin olmadığını anlatmak zorundayız. Üniversitemizin kendine has özellikleri hakkında onlarla konuşmalıyız. Onların çevrimiçi bir üniversitenin öğrenenlerle sınıflarda değil de uzaktan olarak nasıl çalıştığını bizim gibi anlamalarını sağlamak biraz zaman alır. Bazen bunları çok iyi açıklamakta zorlanıyoruz

çünkü bu değerlendirme komisyonları çoğunlukla kendilerini daha klasik üniversitelerde yetiştirmiş kişilerden oluşuyor ve çevrimiçi bir üniversiteye pek aşına değiller. Bazen uzaktan öğrenenlerin bu nitelikleri nasıl kazandıklarını anlayamıyorlar, bu yüzden açıklamamız gerekiyor” (K4).

“Çoğu sorun, çevrimiçi üniversiteler ile yüz yüze üniversiteler arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır, çünkü değerlendirme komisyonlarındaki çoğu kişi yüz yüze üniversitelerden gelmektedir. Bu tür komisyonlarda bazı profesörlerin çevrimiçi üniversitelerin dinamiklerini ve koşullarını bilmeleri çok nadirdir. Bu nedenle, farklılıkların neler olduğunu ve bu farklılıklarla nasıl yüzleşebileceğimizi çok iyi belirlemek için devletle ve kalite güvence ajansları ile farklı toplantılar yaptık(K8).

K5 de bu konu hakkında aynı fikirleri dile getirmiştir:

“Kendim bizzat inceleme sürecinin içinde bulundum. İncelemeler yapıyorum, çalışacağımız bağlamı, öğrenenlerin türünü ve öğretme şeklini vb. anlıyorum. Değerlendiricilerin üzerinde çalışacakları bağlamı anlamalarına yardımcı olmanın her zaman gerekli olduğunu düşünüyorum, böylece kılavuzları nasıl uygulayacaklarını anlarlar. İşlerin bizde farklı olduğunu anlamaları gerekir. İnsanların çalıştığınız bağlamı anlamalarını sağlamak için akreditasyon sürecinde her zaman bu aşamaya ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Ve şahsi tecrübelerime dayanarak söylüyorum ki bir değerlendirici olarak sizin bağlamı, eğitim sistemini ve üniversitenin misyonunu anlamamız gerekir. Onay kutusu yaklaşımına başvurmadan önce gerçekte neler olup bittiğine dair karşılıklı bir anlayış olması önemlidir”(K5).

K6 da, akreditasyon ölçütlerinin açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelere uyumlu bir şekilde oluşturulmadıklarını ve bu yüzden de akreditasyon kuruluşları ve üniversite arasında bir diyalog olması gerektiğini savunmuştur:

“Akreditasyon süreçlerinden ne kadar daha fazla düzenleme istediğimden emin değilim. Ama yapamayacağımız şey, yüz yüze öğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerini çevrimiçi üniversitelere olduğu gibi uygulamaktır. Farklı şeylere, özel şeylere bakmanız gerekiyor. Akreditasyon kurumlarının yüz yüze öğretim yapan üniversitelerin akreditasyon modellerini doğrudan uzaktan öğretim yapan üniversitelere uygulamak yerine bu üniversitelere neyi nasıl ve niçin yaptıkları hakkında bilgi vermeleri gerekiyor.”

Açık ve uzaktan öğretim kurumlarına gelen değerlendiriciler seçilirken, açık ve uzaktan öğretime uygun adayların seçilmemesi açık ve uzaktan öğretimin meşruiyetinin hala sorgulandığını göstermektedir. Yüz yüze eğitim kurumlarından farklı görülmemeleri ve değerlendiricilerin seçiminde buna dikkat edilmemesi, açık ve uzaktan öğretimin farklı doğasının kabul edilmediği ve yüz yüze eğitimin sadece farklı metodoloji ve teknolojik donanımla verilen bir versiyonu olduğu izleniminin yaygın olduğunu göstermektedir. Ayrıca çıkarılacak diğer bir sonuç da açık ve uzaktan öğretim kurumlarının henüz

akreditasyon kuruluşlarında uzaktan eğitim uzmanı değerlendirici havuzu oluşturma ve seçme aşamasında baskı yapacak bir çoğunluğa ve güce ulaşmadığıdır.

Kalite sistem bileşenlerinde ortaya çıkan problemlerden akreditasyon ölçütleri ve değerlendiricilerin açık ve uzaktan öğretim deneyimi olmaması, aslında girdi bileşeninde bulunan açık ve uzaktan öğretim kurumlarının ders verme şeklinin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Bu da bize sistem bileşenlerinin kompleks karşılıklı bağımlılığını ve hepsinin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.1.2.3. Çıktı

Genel anlamda çıktı, süreçte üretilen mal ya da hizmetleri içerir. Eğitimde çıktı ise öğretim süreci sonunda oluşan ürünlerdir. Öğrenenin, okulun, programın ve öğretmenin başarı düzeyi, mezun olan öğrenen sayısı, ölçme değerlendirme sonuçları gibi unsurlar eğitim sistemin çıktıları içinde yer alır. Bu çalışmada katılımcıların verdikleri cevaplar detaylı bir şekilde incelendiğinde, çıktı bileşeni altında yüksek ders bırakma oranları, öğrenenlerin programı bitirme hızı, ve mezunların iş bulma oranları olmak üzere 3 kategori belirlenmiştir.

4.1.2.3.1. Öğrenenlerin ders bırakma oranları

Ders bırakma oranlarının açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlarda daha fazla olması hakkında K5 şu yorumda bulunmuştur:

“İstatistiklere baktığımızda ve onları küçük ve yerel bir geleneksel üniversiteyle karşılaştırdığımızda, çok farklı görünebilirler çünkü öğrenenleri tabi ki de yerel ve geleneksel bir kurumun yaptığı kadar iyi tutamıyoruz. Yani geleneksel üniversitelere gidip H Üniversitesine gelip bizim rakamlarımıza bakmaya alışmış biri, bu ders bırakma oranları hakkında “Ooo bu korkunç görünüyor” diyebilir. Yarı zamanlı ve çoğu çalışan öğrenenlerin hayatları üzerinde çok fazla baskı vardır.”

K6 da akreditasyon komisyonu açısından en çok yaşanan problemin yüksek ders bırakma oranları olduğunu söylemiş ve bunda öğrenen profilinin ve açık ve uzaktan öğretimin farklı yapısına dikkat çekmeye çalışmıştır:

“Biz akreditasyon kuruluşuna üniversitemizin doğasının bu olduğunu anlatıp duruyoruz. Her Ocak ayında yeni yıl kararları alırlar ya insanlar bunu başaracağım bu sene diye ve asla gerçekleştiremez çoğu. Bizde de aynı. Sene başında herkes azimlidir. “Bu derse kaydolacağım ve başaracağım.” Ve sonra hayatın çok karmaşık olduğunu görmeye başlarlar. Ya kendileri hastalanırlar ya da babaları hastalanır ve babalarına bakmak zorunda kalırlar; ya da yeni bir işe başlarlar ya da başka bir yere taşınırlar. Yani üniversitemizin doğası gereği

doğal bir kayıp oranı var. Bu konuda yapacak bir şey yok. Bunun, tam zamanlı üniversiteler için çok fazla geçerli olmadığını fark etmeleri gerektiğini düşünüyorum. Ve bu, akreditasyon kuruluşları için görünür hale getirmemiz gereken şeylerden biri.”

K5 de öğrenen profilinin farklı olmasını, çevrimiçi üniversitelerdeki ders bırakma oranlarının yüz yüze eğitimden çok daha fazla olmasının sebepleri arasında göstermiştir:

“H Üniversitesi, derslerimiz için herhangi bir ön koşul olmadığı için açıktır, bu nedenle herhangi bir öğrenen herhangi bir şeyi yapmak için kayıt olabilir. Bu nedenle, hem lisans derecesi almak hem de genel olarak çalışmak adına çok hazırlıksız gelen öğrenenlerimizin olması konusunda bir zorluğumuz var. Ayrıca konu hakkında ne bildiklerine dair hiçbir varsayımda bulunmuyoruz. İlk sınıfa genellikle bomboş bir sayfa ile başlıyorlar. Bu yüzden, öğrenenlerin programlarına başlamaları konusunda büyük bir zorluk yaşıyoruz ve bu nedenle, derslerde oldukça fazla terkimiz var. Özellikle öğrenenlerin üniversite eğitiminin nasıl olduğunu, ne kadar zaman ve çaba harcanması gerektiğini anlamaya başladıkları ilk yılda çok yüksek bir okulu bırakma seviyemiz var. Ve tüm program boyunca artarak yükseliyor çünkü biliyorsunuz ki hayat her türlü zorluğu göğüslemeye çalışan yarı zamanlı okuyan uzaktan öğrenenler için zor”.

Öğrenenlerin ders bırakma oranlarının açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında yüksek olması algısı, aslında yine açık ve uzaktan öğretim yapan kurumların yüz yüze öğretim yapan kurumlar gerçekliği ile karşılaştırılıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden de katılımcılar akreditasyon kuruluşlarının bu konuda daha fazla esnekliğe sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir:

“Öğrenenlerin okulu bırakmaları ve tamamlamamaları hakkında farklı varsayımlara sahip olmamız gerekir. Çevrimiçi programlarda çok farklıdır. Bir kurum olarak, genellikle çevrimiçi eğitimin sağladığı esnekliğe ve çevrimiçi eğitimin, kampüs temelli eğitimden daha yüksek tamamlanma veya terk oranlarına sahip olma eğiliminde olduğu gerçeğine karşı çok daha yüksek toleransa ihtiyacımız var”(K3).

Yüksek ders bırakma oranını düşürebilmek adına ise K11 aşağıdaki çözümleri üretmiştir;

“Bırakma oranlarıyla ilgili bence öğrenenlerin her derste ne yaptığını anlamamızı sağlayacak ve öğrenenlerin derse katılımına daha fazla yardımcı olacak bir mekanizma oluşturmamız gerektiğini düşünüyorum. Sınıf mevcudunun azaltılması, personelin öğrenenlere daha yakın olmasını sağlamak bunun için bir çözüm olabilir. Ayrıca bu durum derse kaydolun öğrenen profiliyle ilgili. Bu öğrenen profili bize yine devlet tarafından dayatılıyor. Özellikle yüksek öğrenimi çok genç yaşta bırakan öğrenenleri destekleyebiliriz. Doktora konusunda zaten yaptığımız şey bu. Bu yüzden çok küçük bir üniversite olduğumuz için çalışanlarımızı araştırma merkezimizin bir parçası olmaya teşvik etmeye çalışıyoruz. Küçük araştırmacı gruplarımız var ve bu da farklı türler için çok güçlü farklı türde araştırma merkezlerine sahip olmamıza yardımcı olmuyor çünkü her araştırma merkezi belirli bir disiplin alanına yönelik

olmalıdır. Dolayısıyla yaptığımız şey, çalışanlarımızı bazı araştırma merkezlerimizin ortak üyesi olmaya ve aynı zamanda ülke çapındaki diğer araştırma merkezlerinin aktif bir üyesi olmaya teşvik etmektir. Farklı araştırma merkezlerinde akademik personelimiz bulunmaktadır. Ben şahsen Portekiz’de üniversitemizden uzakta bir araştırma merkezinin etkili bir üyesiyim çünkü orası doktoramı yaptığım yer ve araştırmacılarla biraz aşinalık var ve ayrıca iyi bir değerlendirmeye sahip. Aynı zamanda ihtiyacımız olan doktora programları için bu kapasiteyi oluşturmaya yardımcı olur.”

Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarındaki yüksek ders bırakma oranlarının azaltılması için öğrenenin kuruma olan aidiyet duygusunun geliştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak akademik personel ve öğrenenlerin kendi aralarındaki iletişimin artırılması ile mümkün olmaktadır. Ayrıca etkileşim ve işbirliği ile öğrenmeyi destekleyen teknoloji ve pedagoji arasında bir denge kurmak bu noktada çok önemlidir. Açık ve uzaktan öğretimin yüz yüze eğitimden çok farklı olduğu ve her bileşeninin yüz yüze eğitime göre farklı tasarlandığı ve değerlendirdiği göz önünde bulundurulursa, başarı algısının da yüz yüze eğitime göre farklı değerlendirilmesi gerekmektedir. Böyle bir sistemin yüz yüze eğitimin kuralları ve çerçeveleriyle değerlendirilmesi ve başarı algısının bu çerçeveler dahilinde açıklanmaya çalışılması bir yanılısamadır.

4.1.2.3.2. Öğrenenlerin programı bitirme hızı

Öğrenenlerin okudukları bölümleri bitirip mezun olmalarının yüz yüze öğretim yapan yükseköğretim kurumlarına göre çok daha uzun sürede olmasının, akreditasyon süreçlerinde uzaktan öğretim yapan kurumlara en çok sorulan sorulardan biri olduğu belirtilmiştir:

“Bu konuda eleştiri alıyoruz çünkü her zaman mezuniyet, bitirme vb. gibi konularda, 18 yaşında ve tam zamanlı öğrenenleri olan geleneksel öğretim yapan üniversiteler ile aynı ölçütleri uygulamak istiyorlar. Ve ne kadar açıklarsak açıklayalım, yarı zamanlı öğrenenlerimiz var ve normalde 4 yıllık bir diplomayı 8 yılda bitirecekler - eğer 8 yılda bitirmeyi başarırlarsa - çünkü yarı zamanlı öğrenenler ve tam zamanlı çalışıyorlar ve çocuklarını büyütüyorlar. Bu nedenle, öğrenenlerimiz bitirme hızına bağlı olarak tüm bu sayılar için her zaman eleştiri alıyoruz” (K6).

K4 ise öğrenenlerin kayıtlı oldukları bölümü geç bitirmelerini çok yavaş hızda çalışmalarına bağlamıştır:

“Daha önce de söylediğim gibi, öğrenenlerimiz genelde yavaş ders çalıştığı için bazen sorunlar yaşıyoruz. Bunun nedeni, öğrenenlerimize çok fazla özgürlük vermemizdi. Bir ders alabilirler ve sonra başka bir ders daha sonra birkaç yıl veya birkaç ay bekleyip sonra başka bir ders alabilirler. Kendi hızınızda çalışmaya devam ettiğinizde, çok uzun sürebilir. Ama

aynı zamanda öğrenenler bir toplam programa değil, derse kayıt olurlar, bu yüzden bir programı bitirebilmeleri için tekrar tekrar başka bir derse gitmek zorunda kalırlar. Her seferinde bir diğer dersi mi alacağım yoksa bekleyecek miyim, devam edecek miyim, duracak mıyım, bu yüzden öğrenenlerimizi sürekli başka bir ders almaya ve belirli bir alanda çalışmaya devam etmeye motive etmeliyiz.”

Yüz yüze yükseköğretim kurumlarının akreditasyon kuruluşu tarafından bitirme tezlerinin incelenmesi ve bitiren sayısının az olduğundan dolayı bu kriterin uzaktan öğretime uygun bir kriter olmadığı da belirtilen noktalar arasındadır:

“Yeni bir programa başladığımızda, örneğin 180 AKTS’lik yeni bir lisans programı, tam zamanlı bir üniversite öğrencisi bunu 3 yılda yapabilir ama bizim üniversitemizde birçok öğrenenin bunu yapmak için çok daha fazla zamana ihtiyacı vardır.Yeni bir programımız olduğunda, altı yıl sonra programı bitirebilen sadece birkaç öğrenenimiz var. Ve değerlendirme sürecinin bir parçası, komisyonun bir programdaki bitirme tezlerimize göz atmasıdır. Ama sadece birkaç öğrenen tezini bitirebiliyor. Komisyona bitirme tezine bakabileceklerini söylemeliyiz ama elimizde sadece birkaç tane var ve programımızın nihai çıktılarına bakmak için daha fazla tezini bitirmiş öğrenene ihtiyacımız var. Dolayısıyla, bir 6 yıldan sonra, değerlendirme komisyonu çıktıların istediğimiz düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini çok iyi değerlendiremez. Programlarımızı başlatmakla ilgili sorunlarımızdan biri de bu” (K4).

Öğrenenlerin bitirme hızının açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında geleneksel öğretim yapan kurumlara göre çok daha yavaş olması ve bu sebeple öğrenenlerin mezun olmasının çok daha uzun zaman alması problemini nasıl çözmeye çalıştıklarını K4 aşağıda şekilde anlatmıştır:

“İşte bu yüzden birkaç yıl önce, öğrenenlerimizi arka arkaya ders almaya teşvik ettiğimiz ve bir derse kayıt olunabilecek tarihleri sınırlandırdığımız bir sistem başlattık. Geçmişte herkes yılın herhangi bir zamanında bir derse kayıt olabiliyordu. Ama şimdi programımızda belirlediğimiz bir tempo var. Her üç ayda bir dersi tamamlıyorsunuz. Örneğin 1 Eylül’de bir ders başlıyor ve kayıt olmalısınız çünkü Ocak veya Mart’ta kayıt olamazsınız. Dolayısıyla programlarımıza takip edilmesi kolay olduğunu düşündüğümüz belirli bir hız koyduk. Ve bu yöntemi uyguladığımızdan beri öğrenenlerin eskisinden daha hızlı çalıştıklarını görüyoruz. Yeni bir ders başladığında onları ara sıra bilgilendiriyoruz. Geçmişte hiçbir şey yapmadık ve derslere kayıt olmalarını bekledik ama şimdi onları kayıt olmaya davet ediyoruz. Çünkü öğrenenlerin hızının çok yavaş olması temel sorunlarımızdan biriydi. Şimdi yavaş yavaş hız kazandıklarını ve bir yıl içinde daha fazla ders yapacaklarını görüyoruz. Bu da daha fazla mezun anlamına geliyor ve bundan çok memnunuz.”

Öğrenenlerin kayıt oldukları programları bitirme hızının yüz yüze eğitime göre çok daha yavaş olması aslında yine açık ve uzaktan öğretimin farklı bir organizasyona sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Açık ve uzaktan öğretimin açıklık ve esneklik vurgusu

yüz yüze öğretime göre farklı bir öğrenen profiline hitap etmesini sağlamıştır. Bu da genellikle yarı zamanlı öğrenenler olarak sisteme dahil olan kişilerin yüz yüze eğitime dahil olan tam zamanlı öğrenenlere göre programları daha geç bitirmelerine sebep olmaktadır. Akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğretimin bu esnek yapısını ve farklı öğrenen profilin göz önünde bulundurarak öğrenenlerin program bitirme hızını değerlendirmeleri gerekmektedir.

4.1.2.3.3. İş bulma oranları

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının mezunlarının iş bulma oranlarının düşük olmasının akreditasyon kuruluşları tarafından sorgulanan diğer bir problem olduğu ortaya çıkmıştır.

K3, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının mezunlarının iş bulma oranlarının akreditasyon kuruluşları için bir standart olmaması gerektiğini savunmuştur:

“Akreditasyon ölçütleri bir programın etkisini mezunların iş bulabilme oranıyla doğru orantılı olarak açıklar. Fakat mezunlarımız ve onların geri bildirimleri ve bizim deneyimlerimiz çerçevesinde bu çevrimiçi eğitimde her zaman geçerli bir durum değildir ve biz de durum farklıdır. Bizde öğrenenler çok farklı nedenler ile öğrenme deneyimine dahil olurlar.”

K1 de aşağıdaki söylemiyle öğrenenlerin açık ve uzaktan öğretime dahil olma motivasyonlarının iş bulma olmadığını belirtmiştir:

“Bizim öğrenenlerimiz hepsi para kazanmak için okumuyorlar. İkinci üniversite öğrenenlerimiz var... Örneğin kardeşim Çalışma Ekonomisi Bölümü mezunu ama onunda arkeolojiye çok merakı var. Arkeoloji programımız olmadığı için kültürel miras programına kayıt oldu ve bitirdi. Aynı şekilde doktorum kendine ufak bir arsa almıştı. Burada birtakım ürünleri yetiştirmek istiyor sağlıklı beslenmek istiyor. L Üniversitesi Tarım Teknolojisi programını kayıt oldu ve bitirdi. En son görüştüğümde dedi ki kültürel miras okuyorum ve severek okuyorum. Artık insanlar farklı alanlarda hem entelektüel alanda hem de kendi ihtiyaçlarını karşılayacak yeni bilgilere ihtiyaç duyuyor.”

İş bulma oranlarının açık ve uzaktan öğretimde düşük olması doğrudan öğrenen profiliyle açıklanabilecek bir durumdur. Açık ve uzaktan öğretimin herhangi bir programına dahil olan öğrenenlerinin hepsinin okudukları alanda iş bulmak amacıyla o bölümde okumadıkları ve para kazanmaktan bağımsız olarak çoğunlukla sosyal hayatlarındaki özel ilgi alanlarına dair bilgi birikimlerini arttırmak için yaşamboyu öğrenme perspektifiyle bu bölümlere dahil oldukları gözlemlenmektedir.

4.1.2.4. Geri bildirim

Bir sistemin en yaygın değerlendirme türü geri bildirimde dayanmaktadır. Geribildirim, yapılan işin sonuçlarına bağlı olarak performansına ilişkin doğrudan ve açık bilgi sağlanmasıdır. Sistemin istenilen amaçlara ulaşabilmesi için her aşamasında o bileşenle ilgili geri bildirim alması esastır. Bu çalışmada açık ve uzaktan öğretim kurumlarının işleyişiyle ilgili alınan geri bildirim katılımcılar tarafından iç ve dış paydaşlardan sadece öğrenen, mezun ve işveren boyutunda algılanıp bunlar üzerine yorum yapılmıştır.

K6 geri bildirim sürecinde öğrenenler ve mezunlar tarafından doldurulması gereken anketlerin ne kadar zor toplandığından bahsedilmiştir:

“Öğrenenlerin anketleri yanıtlamalarını sağlamakta gerçekten zorlanıyoruz. Bunun neden olduğunu açıklayayım. Uzaktan öğretim üniversitesi olduğumuz için öğrenenlerimiz asla bir sınıfta buluşmuyor. Yüz yüze eğitim sisteminde genellikle öğrenenler orada otururken anketler dağıtılıyor ve “Şimdi bunu odadan çıkmadan yapacaksınız” deyince dolduruyorlar. Ama biz onlara bu anketleri mail yoluyla göndermek zorunda kalıyoruz. Ve bilirsiniz, bir istek gönderiyoruz ona tıklıyorlar ankete ulaşıyorlar gibi. Aslında bilindiği üzere öğrenenler bir derse kaydolduklarında ve bunun için ödeme yaptıklarında yükümlülüklerinin bir kısmı geri bildirim vermektir, çünkü kalite böyle çalışır. Ama bir kez istediklerini aldıklarında, onları geri bildirimde bulunmaya zorlamanın hiçbir yolu yoktur. Bu nedenle, öğrenenlerin anketlerine yanıt almakta gerçekten zorlanıyoruz. Lisans ya da yüksek lisans programları bittiğinde bir anketleri var. Ve diplomadan iki yıl sonra, başka bir anket almak için onları bulmaya çalışıyoruz. Buradaki zorluk, öğrenenlerin artık üniversite e-postalarına dikkat etmemeleridir ve gizlilik koruması nedeniyle onlara kişisel e-postalarından anket göndermiyoruz. Bunu yapmamalıyız. Yani telefon numaralarımız var ve aslında onları arayıp lütfen anketi cevaplayın diyen çalışanlarımız var. Çalışanlardan da geri bildirim almakta zorlanıyoruz. Çünkü öğrenenler bize kayıt olduklarında zaten çalışıyorlar. İşverenlerinin başka bir şey okuduklarını bilmelerini istemezler. Çünkü başka bir pozisyon almaya çalışıyor gibi görünebilirler. Bilgisayar teknolojisinde olan biri felsefe okumaya karar verebilir ve işveren bu ilişkiyi görmez. Bu nedenle, çoğu zaman bize nerede çalıştıklarını söylemeye ve bizi işverenleri ile temasa geçirmeye istekli değiller. Fakat akreditasyon görevlileri bizi akredite etmeye geldiklerinde, görüşecekleri işverenleri istiyorlar ve konuşmaları için bir program için 10 işveren sağlayamadığımızda gerçekten işle bizim için çok zorlaşıyor.....”

Bütün bu geri bildirim için alınan anketlerle toplanan verilerin kalitesi ve işlenme şekline ise K12 değinmiştir:

“Elde edilen verinin nasıl işleneceğine dair problemler var. Çok fazla veri elde ediyoruz. Bu verilerin yorumlanıp, analiz edilip bir daha geri raporlanması her zaman istediğimiz kadar güzel olmayabiliyor. Bazen bu verinin kullanılabilirliği oldukça zayıf olabilir ve veriler

bazen tutarsız olabilir. Bu yüzden veri yönü ile uğraşmanın biraz sorun olabileceğini düşünüyorum.”

K5 ise diğer katılımcıların tersine geri bildirim toplamada hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmiş fakat K12 gibi bu verilerin işlenmesinde ya da kullanılmasında bazı problemler yaşadıklarını ileri sürmüştür:

“H Üniversitesi, öğrenenlerden geri bildirim toplamakta her zaman çok başarılı olmuştur. Kurulduğundan beri, her zaman standart olan bir ders sonu anketimiz vardı veya öğrenenlere dersleri hakkında rapor verme şansı verildi ve bu nedenle çok fazla verimiz var. Verilere niteliksel ya da istatistiksel olarak bakabiliriz. Bunlar derste neler olup bittiğine dair çok iyi göstergelerdir, bu yüzden çok iyi bilgiler alıyoruz bu bilgiyi öğrenenlere iletme konusunda iyi değiliz. Onlara geri bildirim sağlayamıyoruz. Çünkü ben onların dersini bitiriyorum ve onlar yollarına devam ediyor. Onlar tamamen farklı bir şey yapmaya devam etmiş olabilirler. İyi bir yapılanma olmadan bu iş çok zor. Ayrıca yine boyutumuzdan dolayı öğretim şeklimizde çok çevik değiliz, bu yüzden değişiklik yapmak çok zor. Yani bir öğrenen bir geri bildirimde bulunuyorsa, onu hemen gerçekleştirmek zordur, bu yüzden öğrenenlere yanıt vermekte her zaman umduğumuzdan çok daha fazla zorluk yaşadığımızı düşünüyorum.”

Açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde en zorlanılan aşamalardan birinin işveren ve öğrenen geri bildirim almak olduğu belirtilmişti. K6 ise bu durumun çözümünün çok zor olduğunu belirtmiş ancak birkaç tane belki gelecekte kullanılabilir olası çözüm yolları sunmuştur:

“Biz devlet tarafından finanse edilen bir üniversite olduğumuz için devlet aldığımız parayı çok sıkı bir şekilde kontrol ediyor. Bize parayı veriyorlar. Ve onu nasıl harcadığımızı kontrol ediyorlar ve daha fazla idari kişiyi işe alamazsınız dediklerinde, daha fazla idari kişiyi işe alamayız. Yani iki veya daha fazla kişiyi insanları arayıp anket doldurtmaları için işe alabiliriz ama bunu yapamıyoruz çünkü bunun için yeterli personelimiz yok. Dolayısıyla bu sorunun çözülmesi zor. Bununla birlikte çözümlerden biri, dışarıdan bir şirket kiralamak olabilir çünkü açıkçası, hizmetler için ödeme yapamayacağımız insanları işe alamayız. Üniversitedeki her fakülteden belirli sayıda öğrenen ile büyük bir anket yapmak için dışarıdan bir şirket kiralayabilirsek... Bunlar hukuk fakültesi için sonuçlar. Ve bunlar bizim sahip olduğumuz işverenler ve öğrenenlerimiz hakkında söyledikleri gibi açıklamalar yapmalıyız. Bu yüzden, akreditasyon kurumunun neler olup bittiğini anlamasına yardımcı olacak şekilde konuya bakmaya çalışıyoruz.”

Açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon onayı alabilmek için paydaşlardan elde etmeleri gereken geri bildirim konusunda zorlanmalarının en önemli sebeplerinden bir tanesi mekân ve zaman birlikteliklerinin olmaması ve mezun ve işverenlerin farklı coğrafik konumlarda bulunuyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeplerden dolayı yeterli ve etkili geri bildirim alabilmeleri için paydaşlara

ulaşabilmeleri, kurumların çoğunlukla ekonomik güç ve köklü bir organizasyona sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu konuda hiç sorun yaşamadığını söyleyen H Üniversitesinin en eski ve köklü açık üniversitelerden biri olması bunun bir göstergesidir.

Kalite sistem bileşenlerinden çıktığı bileşeninde gözlemlenen problemlerin aslında süreç bileşeninde bulunan derslerin verilmiş şekli ve akreditasyon ölçütlerinin açık ve uzaktan öğretime uyumsuz olması ve girdi bileşeninde bulunan öğrenen profiliyle doğrudan alakalı olması bir sistemin bütün bileşenlerinin birbirini etkilediğini ve sistem bileşenlerinin birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir. Akreditasyon süreçlerinde bütün bileşenlerin sistem üzerindeki etkisi, bu bileşenlerin doğrudan birbirleriyle etkileşim içinde oldukları gerçeği göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

4.1.3. Kurum meşruiyeti

Bu bölüm “Bologna Sürecine dâhil olan diğer Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de bulunan açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarında kurumsal çevrenin rolü nedir ve bu uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?”; “Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının hangileri, neden akredite olmaktadır? ve “Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında akreditasyon bir gereklilik midir? Yoksa bir eşbiçimlilik midir?” araştırma sorularını için yapılan konuya ve kuramsal çerçeveye dair alanyazın taraması sonucunda ortaya çıkarılan görüşme sorularından elde edilen bulguların kodlanması, kategorilendirilmesi ve kategorilerin temaları oluşturulması yoluyla analizini içermektedir. Kurum meşruiyeti bir kurumun kurumsal çevresi tarafından kabul edilebilirliği ve tasdikidir. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının meşruiyet algıları, kurum meşruiyeti adlı ana tema altında uzaktan öğretimin itibarı, akreditasyonun kurum itibarı üzerine etkisi, ayrılma (decoupling) ve eşbiçimlilik olmak üzere üzere 4 adet kategori belirlenmiştir. Ayrıca akreditasyonun kurum itibarı üzerine etkisinin kurum itibarının göstergeleri adlı bir alt kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoriler Nvivo 12 programında ortaya çıkarılan referans sıklığı sırasına göre incelenmiştir.

4.1.3.1. Uzaktan öğretimin itibarı

Alan uzmanlarıyla akreditasyonun açık ve uzaktan öğretim kuruluşlarının üzerindeki etkisi ve bu etkinin göstergeleri konuşulurken, açık ve uzaktan öğretim kurumlarının genel anlamda itibarı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Kurum bazında akreditasyonun kurumların itibarı üzerine etkisi ile bağlantılı olarak uzaktan öğretimin iç ve dış paydaşlar arasındaki itibarına değinen bazı katılımcılar fikirlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

K10, açık ve uzaktan öğretim kurumlarının Covid sonrası beklenen aksine itibarlarının daha da kötüye gittiğini çünkü her üniversitenin temelini çok iyi kurmadan çevrimiçi öğretime geçtiğini belirtmiştir:

“Genel olarak bir itibar sorunumuz var, uzaktan öğretimin genel itibarı. Bu durum Covid döneminde çok değişti. En azından başlangıçta olumsuzdan ziyade olumlu bir şekilde. Başlangıçta herkes bir şekilde uzaktan öğretime geçmek zorunda kaldığı için, uzaktan üniversiteler itibarlarını kazandı çünkü çok fazla çevrimiçi öğretim deneyimi olmayan diğer geleneksel üniversitelere göre bunu daha önceden de yapan bizdik. Sadece küçük değişiklikler yaptık ve tüm çevrimiçi materyallerimizle hazırдық. Uzaktan öğretim yapmak için en iyisidik, bu şekilde itibar kazanıyoruz. Ama sonunda tam tersi bir etki oldu çünkü üniversitelerin çoğu bunu çok kötü bir şekilde yaptı. Bu yüzden genel olarak uzaktan öğretim fikri bizim yüzümüzden değil ama iyi olanlardan daha çok kötü örneklerin olması yüzünden kötü bir ün kazandı. Bu yüzden insanların çoğu yüz yüze eğitime geri dönmek istiyor. İlk başta uzaktan öğretimin itibarında bu dalgalanma oldu.”

K11, Covid 19 ile birlikte uzaktan öğretimin daha çok meşruiyet kazandığını fakat yine de çok farklı etmenlerden dolayı hiçbir zaman en üst seviyedeki yüz yüze öğretim kurumlarıyla bir arada olamayacaklarını ve genel anlamda paydaşlar üzerindeki kötü izlenim hakkında fikrini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“Size verebileceğim geri bildirim pandemi sonrası ile ilgili olabilir çünkü bu kurumda yeniyim. Uzaktan öğretimin tüm paydaşlar tarafından nasıl algılandığını bildiğiniz için bu aslında Covid'den sonra önemli ölçüde değişti. Bu yüzden söylemek istediğim şu ki, şu ana kadar yüz yüze öğretim yapan meslektaşlarımıza sunduğumuz programların kalitesinin en az onlarınki kadar olduğunu anlatmakta her zaman bir dereceye kadar mücadele ettik. Çevrimiçi ve yüz yüze değerlendirme ile karma bir değerlendirme yaklaşımına sahip olduğumuz bir sistem oluşturmak zorundaydık çünkü ne kadar zor olduğunu gösterebilmek adına mümkün olduğu kadar titiz olduğumuzdan emin olmak istedik çünkü eğer çevrimiçi ise her zaman yüz yüze yapmaktan daha kolaydır algısı vardır. İnsanlar bizim ne yaptığımızı bilmiyorlardı ve onlar için biz farklı bir yüksek öğrenim türüydük hatta genellikle derecelerimiz bile genellikle böyleydi. İtibar açısından bakıldığında, pandemiden dolayı işler açıkça değişti. Ama şunu söyleyebilirim ki her yerde olduğu gibi her zaman birinci sınıf üniversiteler

dediğimiz bir üniversite vardır. Dolayısıyla üniversiteler arasında hiyerarşi yaratmanın ve sınıflandırmanın her zaman farklı yollarına sahibiz. Ve bir devlet ve finanse edilen bir devlet üniversitesi olarak, asla en üst katmanda değiliz. Ama bence diğer uzaktan öğretim üniversitelerine çok benziyoruz. Örneğin Cambridge veya Oxford ile aynı seviyede bir uzaktan öğretim üniversitesi göremezsiniz çünkü bambaşka bir sunum şekliniz var.”

K12 de açık ve uzaktan öğretim kurumlarının genel anlamda itibarlarını aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

“Çok uzun zaman önce başlayan mükemmellik etiketi ilk kez başladığında, insanlar çok fazla sorun olduğunu biliyorlardı ve uluslararası alanda bazı ciddi sorunlar olduğunu biliyorum. Uzaktan öğretim yapan insanlar başka bir şey yapıyorlarmış gibi davranmak zorundalar. Böyle problemler var. İleride uzaktan öğretimi insanların hakkında hiçbir şey bilmedikleri için korktuğu ya da beklemedikleri standartların dışında buldukları için kötü olduğunu düşündükleri bir şey olmaktan daha normal ve kabul edilebilir bir düzeye taşımak istiyoruz. Eminim siz de öylesinizdir çünkü sizde de uzaktan öğretime çok önem verildiğini biliyorum. Yine de insanlar üniversitelerden bahsederken hala görmezden gelindik. Bazı insanlar aslında üniversite olmadığımızı düşünür. Bu nedenle değiştirilmesi gereken çok şey var. Belki akreditasyon bu konuda bize yardımcı olabilir belki de olamaz.”

Açık ve uzaktan öğretimin itibarının, 21. Yüzyıl becerilerinin öneminin konuşulduğu bilgi ve iletişim çağında hala bu denli düşük olması, ve açık ve uzaktan öğretim kurumlarının kurumsal çevreleri tarafından kabul edilme süreçlerinde sorunlar yaşamaları, özellikle işverenler olmak üzere dış paydaşların bu kurumlara olan önyargılı bakmalarına sebep olmuştur bu da öğrenenler tarafından tercih edilmemelerinin en önemli sebepleri arasında bulunmaktadır. Çıktı bileşeninde yaşanan iş bulma oranlarının düşüklüğü, programın yüz yüze öğretime göre çok daha uzun sürede bitirilmesi ve ders bırakma oranlarının yüksek olması her ne kadar açık ve uzaktan öğretim bağlamında incelendiğinde bir problem teşkil etmese de, bu bağlamdan uzak olan dış paydaşlar arasında kalitesin sorgulanmasına sebep olmuş ve itibarını düşürmüştür. Bazı katılımcıların kesinlikle yüz yüze öğretime uygun olan akreditasyon ölçütleriyle değerlendirilmek istemeleri de geleneksel öğretim ile aynı kalitede olduklarını ispatlama ve itibarlarını arttırma çabaları olarak açıklanabilir.

4.1.3.2. Akreditasyonun kurum itibarı üzerine etkisi

Katılımcılara akreditasyonun kurumlarına dış paydaşlar tarafından daha çok kabul görme anlamında neler kattığı sorulduğunda, elde edilen bulgular eşliğinde bu konuda birbirinden farklı iki fikir ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan bazıları akreditasyonun

kurumlarının meşruiyeti adına hiçbir katkısı olmadığını ileri sürerken, diğer katılımcılar ise akreditasyon sayesinde dış paydaşlar tarafından çok daha fazla kabul görmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

K3, ülkesinde akreditasyon kültürünün aslında tam olarak oturmadığı ve akreditasyonun zaten zorunlu olması sebebiyle yapılması gereken bir şey olduğunu belirtmiştir:

“Akreditasyonun İrlanda kültüründe kültürel/sosyal olarak yükseltilen veya iyi bilinen bir şey olduğunu düşünmüyorum. Bu yüzden üniversitelerin itibarı çok sayıda faktör üzerine inşa edilmiştir. QQI tarafından akreditasyonunuzun yenilenmesi veya kalite güvence standartları almanız bir kurum olarak bizim için önemlidir, ancak dış paydaşlarımız veya öğrenenlerimiz tarafından büyük ölçüde bilinmemekte veya önemli görülmemektedir çünkü bu sadece sunduğumuz şeyin bir parçası olarak kabul edilmektedir ve bu nedenle itibarımızı nasıl inşa ettiğimize dair daha geniş bir yelpazede şeyler vardır.”

K11 de ülkesindeki bir üniversitenin meşruiyetinin akreditasyona bağlı olmadığını ve kurumların itibarının başka şeylerle ölçüldüğünü belirtmiştir:

“Dolayısıyla, itibarın dersler üzerindeki ana etkisinin ille de akreditasyon süreci olmadığını söyleyebilirim çünkü öğrenenlerin çoğu akreditasyonu okumayacak, akreditasyonla ilgili belgeleri okumayacak ama gördüğümüz asıl sorun öğrenen memnuniyet anketi. Mezunlardan veya aynı dersi aldıklarını bildikleri diğer öğrenenlerden aldığımız geri bildirimler. Bu anketlerden ortaya çıkan sonuçlara göre, bizi daha çok istihdam edilebilirlik oranlarına, göre değerlendirmektedirler. Akreditasyon sürecinden çok buna odaklanmayı tercih ederim. Ama tabii ki akreditasyonda belirttiğim şeylerin hepsi gerçekten gelecekteki akreditasyonu oluşturuyor, yani iki şey bağlantılı.”

K 5 ise :

“Kağıt üzerinde bu bir derecedir ve nereden alırsan al bir İngiliz derecesidir ve bence bir H Üniversitenin derecesinin genel itibarı ve markası akreditasyondan kaynaklanmamaktadır” diyerek akreditasyonun kurumun itibarı üzerinde hiç etkisi olmadığını söylemiştir.

K12 de öğrenenlerin akreditasyon hakkında çok da bilgileri olduğunu düşünmediğini ve akreditasyonun kurumun meşruiyetiyle bir ilgisi olmadığını ve başka konuların çok daha önemli olduğunu savunanlar arasındadır:

“Bir alakası olduğunu düşünmüyorum çünkü akredite olmasaydık üniversite olmazdık. Olamazdık. Bir diğer konu da 2 yıl önce EADTU mükemmellik etiketini almış olmamız ama bunun çok farkında olan var mı bilmiyorum. Elbette, potansiyel öğrenenlerin umurunda olmaz bu durum. Bence meşruiyet, eski öğrenenlerin ve gelecek öğrenenlerin bizim hakkımızda internette, haberlerde veya üniversitenin bu tür halka açık yüzünde söylediklerinden geliyor. Ayrıca BBC yayıncılığıyla da çok güçlü bir ilişkimiz var. İtibarımızla ilgili her şeyin geçmişten geldiği yer burasıdır ve bu H Üniversitesinde başarılı

bir şekilde okuyan öğrenenleri tanıyan potansiyel öğrenenler için daha genel farkındalıktır. Akredite olup olmayacağımız öğrenenlerin bileceğini sanmıyorum. Sadece öyle olduğunuzu varsayıyorlar çünkü aksi halde aktif olmazsınız.”

K13 de öğrenenlerin seçecekleri kurumları belirlerken akreditasyonu göz önünde bulunduracak kadar bilinçli olmadıklarını savunmaktadır:

“Bu konuda üniversitenin marka değerine katkı sağlayacak henüz bir bilinç yok diye düşünüyorum. Öğrenenler için şu anda Türkiye’de 3 tane üniversite var. İstanbul Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi var. Dolayısıyla öğrenenlerin bu 3 üniversiteden hangisine açık ve uzaktan öğretim veren bölümlerden hangisine kayıt yaptıracaklarının kararını alırken şu anda bu etiketlere çok dikkat etmediklerini düşünüyorum. Nerden biliyorum? Çok farklı sosyal medyada çok sayıda karşıma çıkıyor işte birbirlerine soruyorlar hangisine gideyim diye. Ben orada bir belgesi olmasa da bir etiketi yaygın olarak bilinirse de bizim üniversitesinin tavsiye edildiği çok sayıda siteye denk geldim.”

Bu çalışmada elde edilen bulgular eşliğinde, akreditasyonun kurum meşruiyeti üzerine etkisi olmadığını vurgulayan alan uzmanlarının yanında kurumsal itibarlarının akreditasyondan sonra arttığını belirten alan uzmanlarının görüşleri de aşağıda verilmiştir.

K3, kendi kurumunun meşruiyeti açısından akreditasyonun önemli olmadığını savunsa da daha küçük kurumların meşruiyet kazanmaları için önemli bir etken olduğunu ileri sürmüştür.

K2 de K3 gibi eski ve tanınmış üniversitelerin daha fazla meşruiyet kazanmaya ihtiyaçları olmadığını fakat kendi kurumu gibi yeni ve küçük üniversitelerin meşruiyet kazanabilmeleri için akreditasyona sahip olmaları gerektiğini savunmuştur:

“Biz A Üniversitesi ve B üniversitesi ile karşılaştırıldığında genç bir kurumuz. 1992’de finanse edildik. Diğerleri çok eski kurumlar. İyi bir itibarları zaten var bu yüzden akreditasyona ihtiyaçları yok. Ama hem genç bir kurum olarak hem de öğretim şekli farklı bir kurum olarak bizim için çok çok önemliydi. Ve bunu elde ettikten sonra, İsviçre üniversite ortamındaki tüm ortaklar, paydaşlar ile her şey daha kolaydı. Artık sistemin bir parçasıyız. Biz bunu çok yeni yaptık. Federal yasa yeniydi. Yıl 2015. Her üniversite için çok eski değil ve ilk akredite bizdik. Bunu yapmanın da çok önemli olduğunu görüyoruz.”

K10 ise akreditasyonun özellikle paydaşlar açısından kuruma rekabet gücü sağladığını ve kurumun meşruiyeti için çok önemli olduğunu belirtmiştir:

“Akreditasyon diğer üniversitelere göre, diğer ortaklara göre rekabet gücü sağlar. Çünkü örneğin akreditasyon almış olmamız İtalyan öğrenenlerimiz için bir sorun değil çünkü tabii ki biliyorlar bunu ama yabancı öğrenenimiz çok ve diplomamızın Bakanlıktan akredite olup olmadığını soruyorlar ve cevabın evet olduğunu biliyoruz. Ancak cevabın hayır olması durumunda, Bakanlık tarafından akredite edilmiş bir dereceye sahip olmak için akredite

dersleri olan başka bir üniversiteye geçeceklerini biliyoruz. Yani, ilk başta rekabet için... Ayrıca, elbette her paydaş bizden akredite olmamızı bekliyordu. Akredite olduğumuzu görmeleri normal. Akredite olmazsak paydaşlarımız bize itibar kazandırmaz. Akredite olmak normaldir. Akreditasyona sahip olmamak normalin altında olacaktır. Bu bir artı değil. Temel bir beklentidir.”

K9 da K10 gibi akreditasyonun özellikle yabancı öğrenenlerin tercihleri açısından çok önemli olduğunu söylemiştir:

“Kurumumuz için bu çok önemli. Sadece bizim bağlamımızda değil çünkü Katalonya’da veya İspanya’da üniversiteler kuruldukları anda akredite oluyorlar çünkü bir yüksek öğretim kurumu olmak için standartlara sahip olmaları gerekiyor. Ama bizim durumumuzda, dünyanın her yerinden öğrenenlerimiz var ve bu anlamda akreditasyon önemlidir, çünkü onlara her biri için yasal ve kaliteli bir program sunduğunuzu garanti eder.”

K4 de akreditasyonun işverenler ve potansiyel öğrenenler gibi dış paydaşların gözünde kuruma meşruiyet kazandırdığını düşünmektedir:

“Çünkü akreditasyon ulusal bir enstitü tarafından verilmektedir. Uzmanlardan oluşan bir değerlendirme komisyonu atarlar. Ve bağımsızdırlar. Üniversitemizi kaliteli programlar sunan iyi bir üniversite olarak nitelendirdiklerinde, potansiyel yeni öğrenenlerin işverenleri tarafından tanınacaktır. Bu şekilde tanınmamızın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Eğer akredite değilseniz, elbette ticari bir enstitü olarak dersler ve programlar verebilirsiniz ancak çok fazla öğrenen çekemeyeceksinizdir çünkü öğrenenlerin iş piyasasına girebilmeleri için tanınmış diplomalara ihtiyaçları vardır.”

Sosyo-kültürel çevreleri tarafından kabul görmüş ve köklü bir açık ve uzaktan öğretim kültürüne sahip yükseköğretim kurumlarının bazılarının meşruiyetlerini akreditasyona bağlamamaları, sosyo-kültürel çevre tarafından kabul görmenin yasal çevrenin etkisinden çok daha önemli olduğunu göstermektedir. Daha küçük ve kısa bir açık ve uzaktan öğretim geçmişine sahip olan kurumlar ise akreditasyonun kendilerini kurumsal çevrelerine kabul ettirebilmenin ve itibarlarını arttırmanın bir yolu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu yolla aslında bu kurumlar, kurumsal çevreleri tarafından kabul görmüş ve meşruiyetini ispatlamış kurumlarla aynı sistemin bir parçası olduklarını ve kalitelerinin eş değer olduğunu göstermeyi hedeflemişlerdir. Akreditasyonu çalışmaya katılan kurumlar açısından gerekli kılan ve itibarlarının artmasını sağlayan faktör ise Bologna Süreci tarafından sıklıkla vurgulanan uluslararasılaşmadır. Yerel bağlamda olmasa da yurt dışından gelen öğrenenler için standart bir kalitede eğitim almak adına akredite olmuş bir üniversite çok daha fazla tercih sebebidir. Bu da aslında bir açıdan akreditasyonun Avrupa’da kalite anlamında amaçlanan standardizasyonu ve ülkeler arası diplomalarda denklik sağlama çabasını göstermektedir.

4.1.3.2.1. Akreditasyonun kurum itibarı üzerine etkisinin kalite sistem bileşenleri açısından göstergeleri

Akreditasyonun çalıştıkları kurumların meşruiyeti üzerine kesinlikle pozitif bir etkisi olduğunu belirten alan uzmanlarına, kurumlarının akreditasyondan sonra paydaşlar tarafından daha çok kabul gördüğünü gösteren belirteçlerin neler olduğu sorulduğunda verilen cevaplar bu göstergelerin kalite sistem bileşenlerinden çoğunlukla çıktı, girdi ve süreç boyutunda yoğunlaştığını göstermiştir.

Çıktı

Katılımcılarından elde edilen bulgular doğrultusunda, akreditasyonun kurumlara sağladığı meşruiyetin göstergelerinin yoğunlukla çıktı boyutunda toplandığı görülmüştür. Meşruiyetin, mezunların istihdam edilme oranları, iş piyasaları, işverenler, profesyonel sektörler, diğer üniversiteler gibi dış paydaşlar açısından çok önemli olduğunu ve bu paydaşlar arasında itibarının artması açısından akreditasyonun da bu meşruiyete katkı sağladığı belirtilmiştir.

K8 meşruiyetin göstergeleri arasında özellikle mezunların iş bulabilme oranlarının yüksekliğine dikkat çekmektedir:

“Öğrenenlerimizin, mezunlarımızın istihdam edilebilirliğinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu çok önemli çünkü her 3 yılda bir Katalonya'nın kalite güvence ajansı farklı üniversitelerden farklı öğrenenlerin istihdam düzeyinin nasıl olduğu konusunda anketler yapıyor. Ve bence bu çok iyi bir araç. Ve ajans bu anketleri uzun süredir yapıyor olabilir 10 yıl olabilir ve kurumlar her üç yılda bir yeni bir anketten geçiyorlar. Başka bir şey de bazen sanayiden farklı sektörlerden, farklı profesyonellerden, kamu hizmetlerinden vb. farklı insanları bir araya getiren bir tür konseyimiz var ve bu insanlar her 2 veya 3 yılda bir değerlendirmelerini yapıyor. Farklı şeylerin farklı bir sesi olduğunu düşünüyorum belki de eğitimimizin ne olduğunu anlamamız için bize farklı çıktılar sağlıyor.”

K4 de hem işverenler için hem de iş arayan mezunlar için kaliteli bir eğitimin ne kadar önemli olduğunu ve bunun göstergelerinden birinin de akreditasyon olduğunu vurgulamıştır:

“Bunu görüyoruz çünkü birçok işveren çalışanları için daha iyi nitelikler istiyor. Çalışanlarını tanımış, akredite üniversitelere gönderdiler. Mezunlarımızın da iş bulmaya çalışırken, tam olarak tanınan bir üniversiteden ve akredite bir üniversiteden diploma almanın önemli olduğunu çok iyi anladıklarını görüyoruz. Bu yüzden bu akreditasyonu almak ve tutmak çok önemlidir.”

K5 de yine işverenler yani iş piyasaları açısından akreditasyonun bir meşruiyet göstergesi olduğunu ileri sürmüş ve açık ve uzaktan öğretim programında yüz yüze öğretime göre başarının farklı göstergeleri olduğunu açıklamış ve bu göstergelerin iş verenlerin takdirini kazandığını belirtmiştir:

“Bizim durumumuzda, mesleki standartları belirleyen bir İngiliz bilişim derneği bulunmaktadır. Bu nedenle profesyonel bir bilgisayar mühendisi veya doktor, avukat ve diğer alanlarda bir mühendis olmak istiyorsanız, profesyonel kuruluştan bir akreditasyona ihtiyacınız vardır. Yani bunu yapacak olan üniversite değildir; üniversiteden mezun olduğunuzda ben profesyonel bir mühendisim diyebilmenizi sağlayacak, üniversiteden aldığınız derece dahilindeki derslerinizi akredite edecek bir dış kuruluştur. Bu nedenle akreditasyon, derecelerinizin profesyonel olarak tanınmasıyla çok özel olarak ilgilidir. Ve yine aynı sebeple, bölümümüzün bir motivasyonu da, mezunlarımızın meslek kuruluşlarını da tatmin etmesini sağlamaktır, böylece mezun olduklarında profesyonel muamelesi görebilirler. Bu yüzden akreditasyon iş piyasası ile doğrudan alakalıdır.”

“Diğeri ise H Üniversitesi mezunları konusunda biraz tecrübesi olan veya kendi kadrosunda öğrenen ve mezun olan işverenlerdir. Uzaktan öğretimde başarılı bir öğrenenin geleneksel öğretim ile karşılaştırıldığında başka niteliklerinin de olması gerektiğini fark ettiler. Öğrenenler çok çalışmak zorundalar ve alan bilgilerinin de ötesinde kendilerini organize etmek zorundalar, zamanlarını yönetmek zorundalar, çalışmalarını çok iyi düzenlemek zorundalar. İşte bunu yapabilen öğrenenler işe alınmak için uygun kabul edilecek. Ve belki de diğerleri uzaktan öğretim derecesinin yine de diğerlerine göre daha iyi olmadığını düşünecek. Bu yüzden kalitemizi ve itibarımızı korumak için biraz mücadele etmemiz gerekiyor. Çıktılarımızın diğer üniversiteler kadar iyi ve hatta daha iyi olması gerekmektedir.”

K6 da açık ve uzaktan öğretim öğrenenlerinin geleneksel öğretim gören öğrenenlere göre alan uzmanlığının yanında çok daha farklı niteliklere sahip olmaları gerektiğini ve bu niteliklerin işverenler tarafından akreditasyon kuruluşlarına göre çok daha fazla gözlemlendiğini ve takdir edildiğini belirtmişlerdir:

“Paydaşlarımız ve öğrenenlerimizin işverenleri C Üniversitesi mezunu olmayı şuna benzetiyor: Tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan biri var, aynı zamanda hayatını da sürdürüyor, diğer her şeyi de yapmak zorunda ama bunun yanında işlerine yön verecek ve programını iyi notlarla bitirebilecek kadar iyi organize olabilen ve kendini yönetebilen biri. İşte bu kişinin işini yapabilen kendi kendini organize eden ve sorumlu bir çalışan olacağını biliyorum. Ve ajansların aradığı göstergelerden hiçbiri bu değil. Ajanslar her zaman yüz yüze öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının sistemlerini değerlendirmeye alıştıkları için iş kendi kendine yönlendirilir. Ve çevrimiçi sistemleri sadece ikinci bir kategori ve ikinci düşünce olarak değerlendiriyorlar. Yani, ajansların bizi ölçmediği, ancak paydaşların anladığı yer burasıdır, eğer bir kişi bir yüksek lisans derecesi almayı başarırsa; örneğin; genel

psikolojide ya da hastanelerde yönetici olarak ya da bunun gibi bir şeyde, kişinin kararlı olduğunu bilir ve zamanını nasıl planlayacağını bilir ve kaynaklarını nasıl kullanacağını bilir. Bunu paydaşlarımız çok iyi anlar.”

K1 de yine öğrenenlerin gözünde akreditasyonun kuruma bir meşruiyet kazandırmadığını fakat diğer üniversiteler veya devlet gibi diğer paydaşlar arasında ben de varım diyebilmek için bir gereklilik olduğunu belirtmiştir:

“Çalışma programlarımızı zaten gözden geçirildiği ve kurumumuzun sistemi ile ilgili hiçbir şeyin yalnızca bizim fikrimiz ve konseptimiz olmadığını, uzmanlar tarafından incelendiğini ve diğer üniversitelerden meslektaşlarımız tarafından kabul gördüğümüzü ancak akreditasyonla kanıtlayabiliriz. Bunun sonucunda kurumumuz hakkında geri bildirim belirli bir dereceye kadar uzaktan öğretim için rol model olduğumuz şeklinde olabilir. Meşruiyetimizi göstermenin yolu budur ve belirli bir statüye sahip olmak, akredite olmaktan daha iyi olabilir. Ama daha önce söylediğim şeyi tekrarlamak istiyorum. Bu öğrenenlerin perspektifinden değil, daha çok içinde meslektaşlarımızın ve öğretim elemanlarının veya diğer üniversiteler ve devletin olabileceği diğer kurumların bakış açısıdır.”

Girdi ve süreç

Akreditasyonun kurumlara sağladığı meşruiyetin göstergelerinin çıktı bileşeninden sonra girdi ve süreç bileşeni ile alakalı olduğu görülmüştür. Akreditasyonun, kurumun meşruiyeti üzerine etkileri en çok öğrenen ve akademik personelin kalitesi, öğrenme programlarının ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi, kullanılan ders öğretim materyalleri gibi girdi ve süreç bileşenlerinde gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu bileşenlerin akreditasyon süreçlerinden çok daha iyileşerek ve gelişerek çıkması ve bu sayede özellikle dış paydaşlar tarafından daha çok kabul görmesi, akreditasyonun kurumun meşruiyeti üzerine olumlu etkilerinin göstergelerindedir.

K3 akreditasyonun meşruiyetin üzerindeki olumlu etkilerini girdi ve süreç ağırlıklı olmak üzere kalite sistem bileşenlerinin neredeyse hepsinde görülebileceğini aşağıdaki cümleleriyle açıklamıştır:

“Yükseköğretim dışındaki paydaşların, mezunların algılanan kalitesine dayalı olarak meşruiyeti dikkate alacağını düşünüyorum. Dolayısıyla, işverenler açısından, programa katılanların becerileri veya bilgileri ve bunların işverenler için değerli olup olmadığı konusunda yargılarda bulunmaları açısından akreditasyon önemlidir. Yükseköğretimde meşruiyet perspektifinden bakıldığında, öğretim yapan akademik personelin kalitesinin asıl önemli faktör olarak kabul edileceğini düşünüyorum. Personelin sadece alan uzmanı olarak değil, pedagoji ve öğretim içinde de nitelikli olması önemli. Bu, kaliteyi, içeriği ve programın

nasıl geliştirildiğini garanti eder. Ayrıca, olası öğrenenlere sağlanan bilgilerin netliği, öğrenme çıktıları, öğrenme programı ve öğrenmenin nasıl değerlendirileceği vb. bileşenler etrafında yerleşik bir meşruiyet vardır.”

K8 de “Bence tabii ki öğrenmenin değerlendirme süreci de kalite güvence sürecinden pozitif etkilenen etmenlerden biri çünkü meşruiyetin net bir göstergesi” diyerek bir anlamda K3’ün meşruiyetin göstergeleri açısından öğrenme değerlendirme sürecini göstermesini desteklemiştir.

K5 ise özellikle öğrenenlerle paylaşılan öğretim materyallerinin başka üniversiteler tarafından alınmaya çalışılmasını da kurumunun meşruiyetinin bir göstergesi olarak kabul etmiştir:

“Yıllar önce H Üniversitesi ve diğer üniversitelerin, üniversite bünyesinde çalışan akademisyenler tarafından hazırlanan ders öğretim materyalleri kitapçılardan temin edilebiliyordu. Bütün diğer materyaller arasından, diğer üniversitelerin akademisyenleri tarafından bizimkini öğretim süreçlerinde kullanabilmek için teklifler geliyordu. H Üniversitesinin diğer akademisyenler tarafından oldukça iyi bir öğretim kurumu olarak kabul edildiğinin bir göstergesidir bence bu”

K2, akreditasyonun kurumuna sağladığı meşruiyetin göstergeleri arasında akademik personelin kuruma olan ilgisini göstermiş ve iş ilanı için çok fazla sayıda akademik personel başvurusu olmasının kurumun kalitesine bağlamıştır:

“Dünyanın her yerinden yüzden fazla adayla bir işe alımı bitirdik. Bence bu insanlar aradıkları kurum, akredite bir kurum. Bence bu çok önemli. Amerika Birleşik Devletleri’nden İsviçre’ye, diğer ülkelerden İsviçre’ye taşınmak istiyorlar. Yani bu söyleyebileceğimiz bir gösterge olduğunu düşünüyorum.”

K2 ayrıca akreditasyondan sonra devlet tarafından çok daha büyük miktarlarla finanse edildiklerini ve bu da akreditasyonun kurumlarının meşruiyetini arttırdığına dair bir gösterge olduğunu ileri sürmüştür:

“İkincisi tabii ki de mali faktör. Federal düzeyde, akreditasyondan önce, federal hükümetle her yıl ne kadar alacağımızı müzakere etmemiz gereken bir sözleşmemiz vardı. Bir sözleşme yaptık. Her yıl değerlendirmeye alındık ve tamam olabilir iyi olmayabilir dediler ve gelecek yıl için tam olarak ne kadar fon alacağımızı bilmiyorduk. Bu biraz zor oldu şimdi bitti. Öğrenen sayısı, proje sayısı, araştırma sayısı ile diğer tüm üniversiteler gibiyiz. Ve bu konuda değerlendiriliyoruz ve fon alıyoruz ve dört kat daha fazla fon alıyoruz. Bu bence bir gösterge. Bence bizim için 2020-2021 arası büyük bir farktı.”

Akreditasyonun sadece kurumun itibarı ve mezunların iş bulma oranlarının yüksek olması gibi çıktı bileşenlerinde yoğunlaşması gerektiğine vurgu yapan genel yargı bu noktada aslında bir anlamda çürütülmektedir. Akreditasyonun eğitim sisteminin bütün

kalite bileşenlerini iyileştirmek için tasarlandığı ve bunun sonucunun girdi, süreç ve çıktı olmak üzere bütün bileşenlerde görüldüğü gözlemlenmektedir. Kurumu bir bütün olarak gören kurumsal akreditasyon sistemin her bileşenine etki göstermektedir.

4.1.3.3. Ayrılma (Decoupling)

Kurumlar bazen kurumsal çevreleri tarafından kabul görmek ve itibarlarını arttırmak için kurumsal çevreleri tarafından sorgulanmadan kabul gören bazı uygulamaları kurumlarının pratiğine katma süreçlerinde zorluk yaşayabilir. Bu durumda meşruiyetlerinin zarar görmemesi adına bu uygulamaları doğrudan reddetmek yerine, teoride gerçekleştiriyormuş gibi gösterip pratikte uygulamazlar. Bu durum alan uzmanları tarafından ayrılma (decoupling) olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmaya katılan katılımcılara kurumlarında uygulamakta zorlandıkları ölçütlerle karşılaştığında, kurumlarının ayrılma eğilimi gösterip göstermediği sorulduğunda, katılımcılardan çoğu, teoride/kağıt üstünde kalan bir ölçütün olmadığını ve hepsinin gerçekleştirilmek zorunda olduğunu belirtirken, bazıları da yine ölçütlerin asla göz ardı edilemeyeceğini fakat bu gibi durumlarda akreditasyon kuruluşları ile diyaloga geçip bu durumu çözmeye çalışabileceklerini ileri sürmüşlerdir.

K2 kesinlikle teoride kalan hiçbir ölçütün olmadığını savunanlardan:

“Hayır, bu yüzden tüm ölçütleri yerine getirmelisiniz. Bir şartı yerine getirmek koşuluyla akreditasyon aldık. Yani bu demektir ki tüm ölçütleri doğru bir şekilde yerine getiremedik Yani bu koşulları yerine getirmek için iki yılımız vardı, bu nedenle gelecek yıl Haziran ayında uzmanlar gelecek ve bu koşulları yerine getirip getirmediğimizi değerlendirecekler. Aksi takdirde akreditasyonumuzu kaybedebiliriz. Tüm bu süreç, durum stratejimizin bir parçası. Bu yüzden onlar zaten sahip olduğumuz hedefler ve bunu geliştirmek istiyoruz. Bu akreditasyon ve bu durum kurumumuzu tanıtmamıza ve geliştirmemize yardımcı olmaktadır.”

K4 de akreditasyon ölçütlerinin ve sürecinin çok sıkı olduğunu, değerlendiriciler tarafından çok sıkı takip edildiğini ve teoride kalan bir ölçütün olamayacağını söyleyenlerdendir:

“Bunun işe yaramayacağını düşünüyorum çünkü bu değerlendirme komitesi sizi inceliyor. Geçmiş performansınız ve ne yaptığınız konusunda çok titiz görünüyorlar ve yaptığınız her şeyden sorumlu olmanız ve bunu kanıtlamanız ve rapor etmeniz gerekiyor. Derslerinize ve programlarınıza göz atabilirler. Derslerinize katılabilirler; toplantılara katılabilirler, bu yüzden ölçütleri atlamanın mümkün olmadığını düşünüyorum.”

K10, kurumunun beraber çalıştıkları akreditasyon kuruluşunun çok fazla ve detaylı ölçütler kullandığını ve bu ölçütlerin hepsinin uygulanıp uygulanmadığının çok sıkı bir şekilde denetlendiğini belirtmiştir.

“National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes (ANVUR) bizim akreditasyon kuruluşumuz. Öz değerlendirme, periyodik değerlendirme ve akreditasyon anlamına gelir. Akreditasyon konusunda temelde bazı kurallarınız, bazı ölçütleriniz, bazı gereksinimleriniz var. Ulusal ajansa bazı belgeler hazırlamanız gerekiyor ve bu belgeleri kontrol eden bir komite var. Dediğim gibi, her üniversite için her lisans programı için çok sayıda belge üretiyorsunuz. Bu belgeleri kontrol ediyorlar ama yazdığımız her şeyi kontrol ederler mi emin değilim çünkü bu imkânsız olurdu, bu yüzden ana yönergeler göre size bir akreditasyon sağlarlar. Akreditasyon için verdiğiniz tüm evrakları alan bir komite var. Bu durumda her şeyi okumazlar deseniz bile inanın okuyorlar. Sonra üniversiteye gelirler, bir hafta kalırlar ve her şeyi kontrol etmek isterler. Ve burada akreditasyonunuzda beyan ettiklerinizin çok detaylı bir analizini yaparak bunları uygulama şeklinize birçok tavsiyede bulunuyorlar. Bu tavsiyelerin bazıları sadece öneri bazıları ise 1-2-3 yıl içinde uygulayabileceğiniz zorunlu eylemlerdir. Ayrıca size akreditasyonunuzun derecesini verirler, yani M Üniversitesinin akreditasyon kalitesi budur. Hem uzaktan öğretim hem de yüz yüze kurumlar için düzenlenmiş karşılanması gereken o kadar çok kriter var ki, ilginç ama gerçekten çok zorlayıcı.”

K1 de ölçütleri atlamanın mümkün olmadığını fakat zorlandıkları yerde akreditasyon kuruluşu ile diyaloga girmeye çalışabileceklerini ileri sürmüştür:

“Bunu yapmamızın bizim için çok zor olacağını düşünüyorum. Yönetmeliklerin yorumunu bulmaya çalışabiliriz. O kadar katı değil ama tamamen bunun etrafından dolanmamız zor. Kontrol var ve öylece görmezden gelemeyiz veya faaliyetlerimizi öylece erteleyemeyiz. Bazı düzenlemelerde sorun yaşarsak aslında şunu söylemeye çalışabiliriz. Uzaktan öğretim için başka bir şekilde, yeni bir şekilde, özel bir şekilde değerlendirebiliriz ama ölçütleri tamamen göz ardı edemeyiz.”

K9 de K1 gibi ölçütlerde herhangi karşılanamayan bir durum olduğunda akreditasyon kuruluşu ile iletişime geçilebileceğini ve ölçütlerde düzenlemeye gidilebileceğini savunmuştur:

“Katalan sisteminde, Katalonya’daki kalite ajansı ile çok iyi bir ilişkimiz var. Farklı seviyelerde komiteler vardır ve rektörler ve rektör yardımcıları komiteleri vardır ve tüm bu ölçütleri ve yönergeleri kabul ederler. Ancak kalite ajansında birlikte çalıştığımızda teknik bir komite var ve kılavuzlar hakkındaki düşüncelerimizi ve her üniversitede nasıl uygulayabileceğimizi tartışabileceğimiz veya bazen bazı kılavuzların nasıl uygulanacağını anlamakta zorluk çekebileceğimizi ifade edebileceğimiz bir teknik komite var. Kalite ajansı ile çok iyi bir diyalogumuz var ve her zaman ölçütlerin nasıl uygulanabileceğine dair bir anlaşma yapabiliriz ve bu kuruluş değerlendiricilere bizim üniversitemizi değerlendirirken

kanıtlarımızı ve göstergeleri nasıl kullanacaklarını açıklıyorlar. Bu anlamda, ajansla olan bu ilişki için gerçekten şanslı hissediyoruz çünkü her iki tarafın da amaçları için iyi.”

K8, kurumunun farklı dinamiklerinden dolayı pratiğe dökemediği ölçütler olmadığını ancak ölçütlerin değerlendirilmesi açısından farklılıklar olabileceğini belirtmiştir. K8 ayrıca bunun komitedeki değerlendiricilerin uzaktan öğretime hâkim olamamasında kaynaklandığını ama bunu diyalogla çözülebileceğini savunmuştur:

“Örneğin dış komite tarafından değerlendirme ziyareti yapıldığında, bazen bilgi materyalleri, konu örnekleri isterler; ne tür bir teknoloji ve metodoloji uyguladığımızı sorarlar. Ve bazen bizim söylediğimiz ile değerlendiricilerin beklediği şeyler farklı olabilir. Ama bu konuda özellikle büyük sorunlarımız olmadı. Yani kriterlerin değerlendirilmesi konusunda farklılıklarımız oldu ama genel olarak bunda büyük problemler yaşamadığımızı söyleyebilirim, Bazen değerlendirme komitesi çevrimiçi öğrenme ve öğretme hakkında hiçbir şey bilmeyen insanlarla dolu oluyor. Yani şu anda insanlar belirli bir süreci nasıl yaptığımızı ve belirli bir konuyu nasıl öğrettiğimizi sadece hayal edebiliyorlar ve daha derinden ve daha ayrıntılı olarak bilgilendirilmeleri gerekiyor.”

K3 ise ölçütlerin mutlaka uygulandığını fakat bunun belki de her programda aynı tutarlılıkla uygulanmadığını belirtmiştir:

“Benim deneyimime göre olmadı ama bu, bunun olmayacağı anlamına gelmez. Yani bu, yükseköğretimin dış incelemesi ve bu yeniden akreditasyon süreci vb. ile ilgilidir, Yüksek öğrenim kurumlarının, politikalarını ve prosedürlerini, özellikle kalite süreçlerini vurgulayan ve son derece olumlu bir şekilde açıklama eğilimleri olduğunu düşünüyorum. Fakat bazı uyumsuzluk durumları olabilir. Belirlenen şeyler uygulanıyor, ancak potansiyel olarak her programda yeterince tutarlı bir şekilde değil. Bence bu bir akreditasyon sorunu mu? Bence bu daha çok bir yönetimle ilgili içsel bir problem ve bu durum, muhtemelen insanların kalite güvence prosedürlerinin olması istenen ölçütlere yüzde 100 uyumluluk kavramıyla ulaşmaya çalıştığı her şirket ve kuruluşta meydana gelir.”

K13 ise kurumunun yapamadığı değil fakat sürdüremediği ya da içselleştiremediği ölçütler olduğunu söylemiştir:

“Şöyle şeyler oldu mesela yapamadığımızdan ziyade içselleştiremediğimiz ve sürdüremediğimiz şeyler oldu. Örneğin süreçlerin dokümantasyonu. Süreçlerin dokümantasyonu gerçekleşti fakat daha sonra zaman içinde mevzuat değişti, teknoloji değişti, ihtiyaçlar değişti, yeni süreçler ilave oldu bazıları ortadan kalktı. Yani mesela bu süreçlerin dokümente edilmesinden çok sahiplendirilmesi güncellenmesi, sürekli iyileştirilmesi konusunda sistematik gözlemler bulunmamaktadır. Ama bu demek değil ki bu süreçler iyileştirilmiyor. Bu süreçler iyileştiriliyor biz zaten göz önünde olmasa da bizim gibi kurumlarda çok gönüllü kaliteci gibi çalışan çok insan var. Biz bunları bilemiyoruz ama yapılan işlere ve geldiğimiz noktaya baktığımız zaman evet burada bir iyileşmeye adanmışlık

var ama bunlar daha çok sistemselsel değil de kişilerin iş anlayişlarına, kurum aidiyetlerine bağlı olarak gidiyor gibi bir hissiyatım var yanlış da olabilir.”

Çalışmaya katılan açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının hiçbirinin akreditasyon ölçütlerini uygularken ayrılma göstermemeleri, Avrupa’daki kalite kültürünün ne kadar sağlam temellere sahip olduğunun bir göstergesi olarak gösterilebilir. Akreditasyon kuruluşlarının yasal mevzuatlar doğrultusunda tasarlanan akreditasyon ölçütlerinin uygulanması noktasında çok hassas olduğu ve bu ölçütlerin pratikte uygulanmasının çok sıkı denetlendiği görölmektedir. Bu noktada, yasal çevre faktörünün Avrupa’daki yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde etkilendikleri en önemli kurumsal çevre boyutu olduğu bir kez daha görölmektedir. Bunun yanında bazı ülkelerin hiçbir sorgulama olmadan bu ölçütleri uygulamak zorunda olmaları, diğerlerinin ise akreditasyon kuruluşları ile diyaloga geçerek ve kurumların farklı dinamiklerini anlatmak yoluyla bu ölçütleri uyarlama yoluna gidebilmeleri, kurumlar arasında yasal çevrenin tamamıyla bir benzeştirici rol oynamadığını göstermektedir. Ayrıca bu bazı ülkelerde açık ve uzaktan öğretim daha fazla kabul görmeye başladığını ve her ne kadar yasal mevzuatlarda bir değişiklik yapılamasa da akreditasyon kuruluşlarının daha fazla esneklik göstermeye başladıklarının bir göstergesi olabilir.

4.1.3.4. Eşbiçimlilik (Isomorphism)

Eşbiçimlilik, kurumların bazen kurumsal çevreleri tarafından kabul edilmek ve meşruiyetlerini ispat etmek adına, özellikle belirsiz durumlarla karşılaştıklarında, kurumsal çevre tarafından başarılı kabul edilen kurumları taklit etmeye ve pratiklerini benimseme yoluna gitmeleridir. Bu doğrultuda katılımcıların kurumlarının akredite olma kararı alırken model kabul ettikleri ya da örnek aldıkları başka bir açık ve uzaktan yükseköğretim kurumu olup olmadığı sorulduğunda, çoğunlukla model almak ibaresi kabul edilmemiş fakat tabi ki de bu işi iyi yapan diğer açık ve uzaktan öğretim kurumlarını incelediklerini ve onların bazılarının örnek aldıkları noktaları olduğunu belirtmişlerdir. Az sayıda olsa da bazı katılımcılar ise, akreditasyon süreçlerinde hiçbir yükseköğretim kurumuna bakmadıklarını gerekçeleriyle açıklamışlardır. EADTU, EFQM VE ENQA ise birer akreditasyon kuruluşu olmamalarına rağmen, katılımcıların ortak olarak dile getirdiği kalitede öncü çalışmalara sahip kuruluşlar olarak ön plana çıkmıştır.

Ayrıca katılımcılara örnek alınan kurumla aynı akreditasyon kuruluşuyla çalışılıp çalışılmadığı sorulduğunda, her kurumun ayrı bir akreditasyon kuruluşu ile çalıştığı ortaya çıkmıştır. Özellikle farklı ülkelerde bulunan kurumların kendi ulusal akreditasyon kuruluşu ile çalıştığı ve bu yüzden ortak bir akreditasyon kuruluşu ile çalışmanın mümkün olmadığı ileri sürülmüştür. Bu yüzden de örnek alınan kurumla akreditasyon sürecinde sonra bir benzeşme ya da ayrışma olup olmadığı sorulduğunda, akreditasyon kuruluşundan ve kullanılan ölçütlerden bağımsız olarak sadece sistemsel benzerlik ya da farklılıklardan bahsedilmiştir. Fakat bahsedilen bu benzerliklerin ya da farklılıkların akreditasyon süreciyle ya da kullanılan ölçütlerle bir bağının olup olmadığı özellikle belirtilmemiştir. Ayrıca ortak çalışılan akreditasyon kuruluşuna cevap olarak her ne kadar bir akreditasyon kuruluşu olmasa da, açık ve uzaktan yükseköğretim kurumlarının ortak çalıştıkları ve bir ağ oluşturdukları platformun EADTU olduğu belirtmiştir.

A Üniversitesi (İrlanda)

K3, akreditasyon kararı alırken veya akreditasyon süreçlerinde örnek aldıkları kurumları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Açıkça, İngiltere’deki Açık Üniversite, Birleşik Krallık ve İrlanda Cumhuriyeti için de çok önemli bir örnektir. Bu kurum güçlü bir şekilde kurulmuş, kültürel ve örgütsel olarak olgun, sık sık birlikte çalışacağımız bir kurumdur. Gerçi özellikle Avustralya ve Yeni Zelanda’da başka kurumların da olduğunu düşünüyorum. Hem Avustralya’da hem de Yeni Zelanda’da kalite için oldukça fazla çerçeveye de bakacağız.”

K3, ayrıca örnek aldığı kurumla ortak çalıştıkları bir akreditasyon kuruluşu olup olmadığı sorulduğunda, kendi ulusal akreditasyon kuruluşu olan QQI ile çalıştığını belirtmiştir: “Akreditasyon kuruluşumuz her şeyden önce kendi derecelerimizi akredite eder, ancak İrlanda’da QQI, olan ulusal ajansımızla çalıştık” demiş ve eklemiştir:

“Ancak, özellikle yeni çevrimiçi eğitim modelleri için mikro yeterlilikler alanında akreditasyon konusunda Avrupalı ortaklarla giderek daha fazla çalışacağız. Ve bu sadece AB komisyonu ile değil, aynı zamanda Avrupa Yenilikçi Üniversiteler Konsorsiyumu (ECIU)adlı AB içindeki bir konsorsiyum ile de var olacaktır. Mikro yeterliliklerin nasıl anlaşıldığı ve gelecekte mikro yeterliliklerin kalitesi için çerçeveler hakkında birçok ilginç şey yapıyorlar.”

K3 benzerlik ve farklılıklar sorulduğunda ise akreditasyonun kurumlar arasında bir ayrım sebebi olmadığını ve aynı kalite özlemi fakat farklı yöntemlere sahip iki ayrı kurum olduklarını söylemiştir:

“Bu konuda akreditasyonun değil de kurumsal stratejinin ve potansiyel olarak diğer devlet politikasının itici güç olduğunu düşünüyorum...Bence bizi benzer kılan şeyler, çok güçlü uygulamalar geliştirmeyi umuyor olmamız ve çevrimiçi eğitimin geleceği ile yüksek bir kalite deneyimi geliştirmek için zorluklara nasıl cevap verebiliriz sorunları ile ilgilenmemizdir. Dolayısıyla kalite özelemlerimiz benzer, ancak farklı bir organizasyonel perspektiften ve farklı bir stratejik perspektiften geliyoruz.”

Farklılıklar konusunda ise farklılıkların akreditasyondan değil üniversitelerin farklı sistemlere sahip olmasından kaynaklandığını belirtmiştir:

“İngiltere H Üniversitesi ile aramızdaki farkları açıklamak muhtemelen daha kolaydır, çünkü H Üniversitesi öncelikle ve tamamen çevrimiçi bir üniversitedir. A Üniversitesi ise bazı programları çevrimiçi verir. Kampüs tabanlı çok güçlü bir öğrenen nüfusumuz var, üniversitemizi organizasyonel olarak farklı kılıyor. Çünkü ana işimiz kampüs eğitime dayalıken, açık öğretim kültürel olarak çok olgun ve tamamen çevrimiçi eğitime adanmıştır.”

B Üniversitesi (İspanya)

K8, akreditasyon kararı alırken veya akreditasyon süreçlerinde örnek aldıkları kurumları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“İngiltere’deki Açık Üniversite ama biz onları model almıyoruz. Bazı profesörlerimiz, çevrimiçi bir üniversitenin nasıl organize edileceğini öğrenmek için Açık Üniversite’ye gitti. Belki ilk baştaki ilk referans bu oldu. Örneğin Hollanda’daki Açık Üniversite, Avustralya’daki bazı üniversiteler aslında uzaktan üniversite değil ama bu oldukça yaygın olduğu için çevrimiçi eğitim bölümleri var; Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bazı üniversiteler var. Başlangıçta bir başka referans da elbette UNED’di. Çünkü o dönemde İspanya’daki ilk uzaktan öğretim üniversitesiydi. Ancak takip edilecek bir referans değil de, bazı şeyleri onlar gibi nasıl yapabileceğimizi ve başka hangi şeyleri değiştirmemiz veya uyarlamamız gerektiğini görmek için bir karşılaştırma referansıdır diyebilirim.”

Aynı kurumdan diğer bir katılımcı olan K9 da, Açık Üniversite’ye ek olarak meslektaşına bazı eklemeler yapmıştır:

“İngiltere’deki Açık Üniversite’yi ve Kanada’daki Athabasca Üniversitesi’ni ziyaret ediyoruz. Bu üniversitelerle iyi ilişkilerimiz var. Bu üniversitelerle birçok proje yapıyoruz; Örneğin; sonuncusu uzaktan öğretim için özel bir göstergeydi. Ama bazı süreçlerde çok iyi deneyimlere sahip olan başka sektörler de olduğunu düşünüyoruz. Örneğin, öğrenenlerinize hizmet etme şekliniz veya kamuoyunu bilgilendirme şekliniz. Ve İspanya’da EFQM modeli Avrupa Kalite Yönetim Vakfı Modeli ile bir kalite ağının parçasıyız çünkü bu kurumda diğer sektörlerle ilişkilerimiz var. Ayrıca, sadece eğitim sektörlerinde değil, Avrupa’nın diğer alanlarında da uygulayabileceğiniz en iyi uygulamaları bilmeniz önemlidir. Ve biz bu iki

seviyeye sahibiz. Üniversite düzeyinde çevrimiçi üniversitelerle, ancak üniversitenin geri kalan alanları için diğer sektörlerle.”

K8, çalıştıkları akreditasyon kuruluşunun örnek aldıkları kurumlarla aynı olup olmadığı sorulduğunda ise aynı ülkede bulunan akreditasyon kuruluşlarının hedefinin aynı olduğu ve hepsiyle iletişim içinde olduklarını belirtmiş fakat aynı akreditasyon kuruluşu ile çalıştıklarına dair bir ifade de bulunmamıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından yapılan doküman analizi yoluyla İspanya’da bulunan C Üniversitesinin akreditasyon kuruluşunun The National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) ve B Üniversitesinin ise Agency for the Quality of the University System in Catalonia (AQU) olduğu ortaya çıkmıştır:

“ANECA ve AQU var ve bunlar Avrupa kaite ajanslarından oluşan bir konsorsiyum olan ENAQ ile bağlantılıdır...Bir seferinde ANECA ile işbirliği yaptım ve yakın zamanda 3 yıl önce İspanya’da Eğitim Bakanlığı çevrimiçi üniversitelerde kalite koşulları üzerinde çalışmak için bir ekip oluşturdu. C Üniversitesi, B Üniversitesi, Bakanlık ve ANECA ajansı oradaydık. Bu yüzden zaman içinde farklı temaslarımız oldu ve aslında İspanya’daki tüm ajanslar aynı kriterleri paylaşıyor.”

Ayrıca K8, başka ülkelerdeki örnek aldıkları kurumların akreditasyon kuruluşları ile çalışamayacaklarını çünkü her ülkenin kendi ulusal akreditasyon kuruluşu olduğunu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Avrupa’daki her ülkenin farklı akreditasyon kuruluşu var. İspanya’daki düzenlemelerle ilgili sorunlardan biri, burada programlarınızı akredite etmek için yalnızca İspanyol ajanslarını kullanabilmenizdir. Bazı toplantılarda veya konferanslarda sorduğumuz şeylerden biri, herhangi bir İspanyol üniversitesinin uluslararası öğrenenlere açılmak isteyip istemediği, dış kurumlardan akreditasyon almak için iyi olabilir. Biz de istiyoruz ama şu anda sadece ulusal akreditasyonumuz var. Sadece tıpta ve bilişimde uluslararası akreditasyon var ama ulusal ajanslar aracılığıyla. İç akreditasyon aldığımız anda, bu uluslararası tanınırlığı ulusal ajanslar aracılığıyla elde edersiniz.”

Örnek alınan kurumla akreditasyon sürecinden sonra oluşan benzerliklere gelince ise K8, ülke dışı diğer kurumlarla ilgili bir fikir beyan etmemiş fakat kurumunun yine İspanya’da bulunan UNED ile benzerlikleri olduğunu belirtmiştir:

”Kalite ile ilgili temel kriterleri paylaşmamızın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla bu durumda C Üniversitesi ve B Üniversitesi’nin çok güçlü bir ilişkisi var ve ağırlıklı olarak daha önce de söylediğim gibi hızla para kazanmaya çalışan yeni özel üniversitelere karşı aynı vizyonu paylaşıyoruz.”

K9 ise örnek alınan diğer açık ve uzaktan öğretim üniversiteleriyle akreditasyondan sonra ayrılan en önemli nokta olarak profesyonel sektörle olan ilişkileri anlatmıştır: “Bu

ülkelerdeki kurumların profesyonel sektörlerle olan ilişkisi farklıdır. Benim için aralarındaki en önemli fark, bu ülkelerdeki akreditasyon kuruluşlarının profesyonel sektörlerle İspanya’dakinden daha yakın çalışıyor olmaları.”

K8 ise örnek aldıkların kurum ile her ne kadar aynı yönergeleri paylaşıyorlar da öğretim yöntemlerinin çok farklı olduğunu ileri sürmüştür:

“Çok farklı alıştırma ve öğrenme modellerimiz olmasına rağmen aynı genel yönergeleri paylaştığımızı düşünüyorum. Onların daha çok yüz yüze merkezlere dayanan bir öğretim sistemleri var. UNED’in merkezi Madrid’dedir, ancak İspanya çevresinde birçok farklı yüz yüze merkezleri vardır. Ve bu merkezlerden öğrenenlere bazen yüz yüze ama daha çok internet ve mail yoluyla eğitim veriyorlar. Böyle bir merkezimiz yok. Tamamen çevrimiçiyiz ve bunun hala bir fark olduğunu düşünüyorum.”

C Üniversitesi (İspanya)

K6 ise yukarıda diğer meslektaşlarının aksine, kurumunun başka hiçbir yükseköğretim kurumunu örnek almadığını çünkü kendi kurumlarının dinamiklerinin kendine has olduğunu belirtmiştir:

“Korkarım buna hayır demek zorundayım. Sanırım sebebi diğer açık üniversitelerin sisteminin ne zaman başladığını bilmiyorum ama biz dağlarda ıssız bir yerde üniversiteye gidemeyen öğrenenlere basılı materyalleri postaladığımızda başladık bu işe. Ya da cezaevindekilere postaladık. Yani, sanırım kendimizi o noktada icat ettik. Fakat diğer insanların bir şeyleri nasıl yaptıklarına bakmamamız gerektiğini söylemiyorum ve muhtemelen bir revizyona ihtiyacımız var çünkü öğrenenlerimizin özel olduğunu düşünmeye ve işleri onlara göre özel bir şekilde yapmaya devam ediyoruz.”

K6 ayrıca her ne kadar örnek bir üniversite adı vermese de o da bazı diğer katılımcılar gibi ortak buluşulan yerin EADTU olduğunu söylemiştir:

“Var olan tüm derneklerin üyesiyiz ve her şeyden öğrenmeye çalıştığımız tüm etkinliklere gidiyoruz. Yani örneğin EUA bunun için referans noktalarımızdan biridir. Örneğin EADTU. Bu derneklerin hepsinde biz varız ve onlar bizim referansımızdır. Ancak belirli bir çevrimiçi üniversite olduğunu söyleyemem, daha çok biz birçok yer için referans oluşturuyoruz çünkü işleri farklı bir şekilde yapıyoruz.”

D Üniversitesi (Portekiz)

K11, akreditasyon kararı alınırken veya akreditasyon süreçlerinde örnek aldıkları kurumları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Elbette biz bir uzaktan öğretim kurumu olduğumuz için, genellikle uzaktan öğretim kurumlarındaki diğer meslektaşlarımızın ne yaptığını bakıyoruz ve İspanya’da UNED’e,

İspanya’da UOC’ye, ve İngiltere’de Açık Üniversite’ye bakıyoruz. Diğer uzaktan öğretim kurumlarına da bakıyoruz. Özellikle EADTU içinde, hem bir konsorsiyum olduğu için hem de iş arkadaşlarımızla daha iyi bağlantı kurabildiğimiz için. Böylece diğer yerlerde de konuşabileceğimiz ve iş birliği yapabileceğimiz iş arkadaşlarımız oluyor.”

K11, ayrıca örnek aldıkları iki kurum ile benzerlik ve farklılıklarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“C Üniversitesinin pek çok unsuru yüz yüzedir ki bu bizim üniversitemiz için geçerli değildir. Biz tamamen eşzamanlıyız, UOC ile Açık Üniversite arasında bir nevi ortadayız.15 yıl önce uygulamaya konmuş pedagojik bir modelimiz var. Bu model bir şablon yarattı ve personelimiz bu şablonu neredeyse bir İncil gibi takip etti, bu yüzden çok yapılandırılmış, bir model bu, çok yaratıcı değil. Ders açısından bakıldığında, ASY içindeki Portekiz çerçevesine odaklanılmıştır. Bununla bağlantılıdır. Ama yapı İspanyol olandan çok farklı değil. Şu anda özellikle derslerin sunum şekli konusunda UOC ile çok benzer bir modelimiz var.”

F Üniversitesi (Almanya)

K1, akreditasyon kararı alırken veya akreditasyon süreçlerinde örnek aldıkları kurumları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Avrupa’daki diğer bazı uzaktan öğretim üniversiteleriyle de çalışıyoruz ve iş birliği yapıyoruz. Örneğin, Hollanda Açık Üniversitesi ve/veya İngiltere Açık Üniversitesi. Sanırım İspanya’da ve Finlandiya’da iki kurum var. Bu kurumlar ile kendimizinkini karşılaştırmaya ve iş birliği yapmaya çalışıyoruz ama gerçekten rol model olduklarını söylemeyeceğim. Aynı düzeyde ortak olabilirler.”

G Üniversitesi (İsviçre)

K2, akreditasyon kararı alırken veya akreditasyon süreçlerinde örnek aldıkları kurumları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Yurtdışında örnek aldığımız bazı kurumlar var. Üniversitad Oberta de Catalunya örneğin. Çok çok iyiler. Genel olarak çok kaliteli bir sistemleri var. İki akreditasyona sahipler. İspanya’daki Catalunya akreditasyonunun yanı sıra genel olarak çok kaliteli bir sistemleri var. Yani evet onları ziyaret etmek istedik. Ayrıca, kurumumuzu yurtdışında Almanya’dan, İspanya’dan, yaptığımız EADTU konferanslarından birçok iyi modelle geliştirdik. Bu modelde çok aktiftik. Çünkü İsviçre’de uzaktan öğretim pek iyi algılanmadı, İsviçre gibi küçük bir ülke için fazla ayrıcalıklıydı. Neden uzaktan öğretim? Her elli kilometrede bir üniversitemiz vardı. Buna neden başlamamız gerektiğini anlamadılar ama artık bitti.”

K2, örnek aldıkları kurum ile aynı akreditasyon kuruluşu ile çalışıp çalışmadıkları sorulduğunda ise her kurumun kendi ulusal akreditasyon kuruluşu ile çalıştığı ve bu yüzden ortak bir akreditasyon kuruluşu ile çalışmanın mümkün olmadığı ileri

sürülmüştür: “Ortak bir akreditasyon kuruluşumuz yok. Çünkü İsviçre’de bir akreditasyon kuruluşumuz var. Bu yüzden bir devlet kurumu olan İsviçre Federal Ajansı ile çalıştık”

K Üniversitesi (Finlandiya)

K7, akreditasyon kararı alırken veya akreditasyon süreçlerinde örnek aldıkları kurumları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Referans seviyeleri yaratan harika kurumlar her zaman vardır. Ama bunlar açık açık söylenmiyor. EADTU kuruluşu da kalite güvencesi alanında bir şeyler yaptı ve deneyim kazandılar. Ama Finlandiya’da rol model anlamında bir üniversite yok. Sanırım sistemimiz ulusal çıkarları takip etme konusunda oldukça temel. 1900’lerde bazı farklı denetim sistemleri vardı. Sanırım oldukça bağımsız bir şekilde gelişti ama yönetimin ENQA’da çok aktif olan kalite güvence sorunlarıyla nerede mücadele ettiğini biliyorum. Bunlar kalite güvencesi alanında Avrupa’daki gelişmelerin farkında olanlar, ancak Finlandiya’daki denetim sistemini uyarılmanın tarihi, farklı paydaşlar arasındaki ulusal uzlaşmaya dayanıyordu.”

H Üniversitesi (İngiltere)

H Üniversitesinden iki katılımcı da üniversitelerinin dinamiklerinin çok farklı olduğunu ve başka bir üniversiteyi örnek almaya gerek duymadıklarını fakat onların sistemleri hakkında da bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir:

“Bireysel olarak meslektaşlarımla kesinlikle diğer kurumların nasıl öğrettiğinin farkında olduklarını biliyorum. İnsanlar başka yerlerde öğretimin nasıl yapıldığının farkındalar ama biz biliyoruz ki öğretim yöntemlerimiz farklı, öğrenenlerimiz farklı ve bu yüzden her zaman başka yerlere giderek öğrenecek çok şeyimiz olduğunu düşünmüyoruz” (K5).

Yine aynı kurumda çalışan K12 ise meslektaşına ek olarak şunları söylemiştir:

“H Üniversitesi çok büyük olduğundan ve Birleşik Krallık bu anlamda diğer uzaktan öğretim üniversiteleriyle aktif olarak çalışmadıkça ben merkezci olduğundan ve H Üniversitesindeki insanların onun benzersiz ve fantastik bir kurum olduğunu düşündükleri için, başka üniversiteleri çok fazla dikkate aldıklarını düşünmüyorum. Diğer uzaktan öğretim üniversiteleriyle çalışmış olanlar bilirler, bence birçok insan Hollanda’daki Açık Üniversite hakkında bilgi sahibiler çünkü muhtemelen aynı isme sahibiz, birkaç kişi Kanadalı olanı biliyor, bazı insanlar Çin’deki Açık Üniversite’yi biliyor çünkü Çin Açık Üniversitesi ile bir tür ortaklığımız var. Onlardan ziyaretçi alıyoruz ve onlara ziyaretçi gönderiyoruz. Yani bu tür şeyleri biliriz ama bölümümün bir üyesine başka bir uzaktan öğretim üniversitesini bilip bilmediğini sorsam, gerçekten bilen çok fazla olmaz, bu yüzden başka kurumları model olarak gördüğümüzü söyleyemem.”

J Üniversitesi (Hollanda)

K4 de örnek aldıkları başka bir kurumun olmadığını fakat EADTU bünyesindeki bazı uzaktan öğretim üniversiteleri ile iletişim halinde olduklarını belirtmiştir:

“Hayır, örnek aldığımız başka bir kurum yok. Bir Avrupa Yeterlilik çerçevesi vardır. Ve bu tüm programlarımız için bir standarttır çünkü Hollanda’da programları akredite eden bir kurumumuz var. Hollanda’da online eğitim veren tek üniversite olduğumuz için başka bir kurum örnek almak zor. Uzaktan öğretim üniversiteleri derneği olan EADTU bünyesindeki diğer bazı uzaktan eğitim üniversiteleriyle işbirliği yapıyoruz ama onların eğitim modelini aslında kendi eğitim modelimize örnek almıyoruz.”

İngiltere’de bulunan Açık Üniversite ve İspanya’da bulunan UNED gibi örnek alınan kurumlar akredite kurumlar oldukları için değil, pratikleri kurumsal çevre tarafından kabul görmüş ve meşruiyetleri kanıtlanmış kurumlar oldukları için diğer kurumlar tarafından yakından takip edilmektedirler. Ayrıca katılımcılar, köklü ve oturmuş yapıları olan açık ve uzaktan öğretim kurumlarının teoride ve pratikte neler yaptıklarını incelediklerini ve onlardan yararlandıklarını fakat asla bunun bir model alma olmadığını ve bütün pratiklerini benimsemediklerini belirtmişlerdir. He ne kadar kurumların örnek aldıkları kurumlar olsa da uygulamalarda örnek alınan kurumların taklit edilme yoluna giderek bütün pratiklerinin tamamen benimsemesi anlamında bir eşbiçimlilikten bahsedilmesi mümkün değildir. Bu da kurumların bağlı olduğu ülkelerdeki dinamiklere ve hatta kurumların kurum içi dinamiklerine bağlı olarak değişmektedir. Aynı ülkede bulunan iki ayrı kurum arasında bile açık ve uzaktan öğretimi uygulama şekilleri arasında farklılık bulunmaktadır. Akreditasyonun sosyo-kültürel ve ekonomik çevrenin etkilerinin yarattığı farklılıkları silerek tam anlamda bir eşbiçimliliğe sebep olması mümkün gözükmemektedir.

4.2. Nicel Veri Analizi

Bu bölümde, 17 alan uzmanının 5’li likert ölçeğine dayalı 30 maddeden oluşan kapalı uçlu e-ankete verdiği cevaplar betimsel istatistik analizine göre incelenmiştir. Anket maddeleri, alanyazın taraması sonucunda ve açık ve uzaktan öğrenmede sistem yaklaşımı ve yeni kurumsalcılığın temel kavram ve varsayımları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Anket, Bologna sürecine dahil olan ülkelerde bulunan açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon tercihlerinin nedenleri, akreditasyon sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların nedenleri olmak üzere 3 ana başlıktan oluşmaktadır. Ankete katılanların verdiği cevaplar, frekans ve yüzde analizleri yapılarak incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan 5’li Likert tipi derecelendirme ölçütü, 1= hiç katılmıyorum ile 5= tamamen katılıyorum arasında sıralanmıştır.

Anketin ilk bölümünde, Bologna sürecine dahil olan ülkelerdeki açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu tercih etmelerinin nedenleri ve bu nedenler arasında kurumsal çevrenin rolü ile açık ve uzaktan öğretim kurumlarında akreditasyonun bir eşbiçimlilik mi yoksa kurumsal çevrenin yarattığı bir gereklilik mi olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Anketin ilk bölümündeki 14 madde ile aşağıdaki araştırma sorularının cevaplanması amaçlanmıştır:

1. Bologna Sürecinin açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerin kurumsal çevrelerine etkileri nelerdir? Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa ülkelerinde açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının hangileri, neden akredite olmaktadır?
2. Bologna Sürecine dâhil olan diğer Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de bulunan açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarında kurumsal çevrenin rolü nedir ve bu uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında akreditasyon bir gereklilik midir? Yoksa bir eşbiçimlilik midir?

Anketin ilk bölümündeki ilk 14 maddeye 17 katılımcının verdiği cevaplar aşağıdaki Tablo 4.2’de frekans ve yüzde oranlarıyla analiz edilmiştir:

Tablo 4.2. Kurumların akreditasyon tercihlerinin sebeplerine ilişkin maddelerin frekans ve yüzde analizleri

| Akreditasyon tercih sebepleri | | Frekans | Yüzde |
|--|---------------------|---------|------------|
| 1)Kurum/birim, yükseköğretimde rekabet nedeniyle program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 1 | %5,9 |
| | Kararsızım | 3 | %17,6 |
| | Katılıyorum | 7 | %41,2 |
| | Tamamen katılıyorum | 6 | %35,3 |
| 2)Kurum/birim, akredite olmuş kurumlara benzemek istediği/örnek aldığı için program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 4 | %23,5%35,3 |
| | Kararsızım | 6 | %17,6 |
| | Katılıyorum | 3 | %23,5 |
| | Tamamen katılıyorum | 4 | |
| 3)Kurum/birim, diğer yükseköğretim kurumları arasında lider olmak istediği için program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 1 | %5,9 |
| | Katılmıyorum | 1 | %5,9 |
| | Kararsızım | 1 | %5,9 |
| | Katılıyorum | 7 | %41,2 |
| | Tamamen katılıyorum | 7 | %41,2 |
| 4)Kurum/birim, kurumun kalite kültürü sonucunda program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Kararsızım | 2 | %11,8 |
| | Katılıyorum | 3 | %17,6 |
| | Tamamen katılıyorum | 12 | %70,6 |
| 5)Kurum/birim, uluslararasılaşma isteği doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Kararsızım | 2 | %11,8 |
| | Katılıyorum | 6 | %35,3 |
| | Tamamen katılıyorum | 6 | %35,3 |
| 6)Kurum /birim, kurumsal itibarını arttırmak için program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 1 | %5,9 |
| | Kararsızım | 5 | %29,4 |
| | Katılıyorum | 2 | %11,8 |
| | Tamamen katılıyorum | 9 | %52,9 |
| 7)Kurum/birim, kurumsal güvenilirliği arttırmak için program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Kararsızım | 1 | %5,9 |
| | Katılıyorum | 5 | %29,4 |
| | Tamamen katılıyorum | 11 | %64,7 |
| 8)Kurum/birim, kurumun paydaşlar tarafından kabul görme isteği (kurumun meşruiyeti) doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 1 | %5,9 |
| | Kararsızım | 0 | %0 |
| | Katılıyorum | 6 | %35,3 |
| | Tamamen katılıyorum | 10 | %58,8 |

Tablo 4.2. (Devam) Kurumların akreditasyon tercihlerinin sebeplerine ilişkin maddelerin frekans ve yüzde analizleri

| Akreditasyon tercih sebepleri | | Frekans | Yüzde |
|--|---------------------|---------|-------|
| 9)Kurum/birim, iç kalite güvencesini sağlamak için program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Kararsızım | 1 | %5,9 |
| | Katılıyorum | 6 | %35,3 |
| | Tamamen katılıyorum | 10 | %58,8 |
| 10)Kurum/birim, ilgili sektörlerin istediği yeterliklere sahip mezun verebilmek için program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 1 | %5,9 |
| | Kararsızım | 1 | %5,9 |
| | Katılıyorum | 8 | %47,1 |
| | Tamamen katılıyorum | 7 | %41,2 |
| 11)Kurum/birim, kurumun var olan yapı ve statükosunu değiştirmek için program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Katılmıyorum | 6 | %35,3 |
| | Kararsızım | 4 | %23,5 |
| | Katılıyorum | 4 | %23,5 |
| | Tamamen katılıyorum | 0 | %0 |
| 12)Kurum/birim kurumsal çevrenin ekonomi boyutunun yarattığı etkiler doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 4 | %23,5 |
| | Kararsızım | 7 | %41,2 |
| | Katılıyorum | 5 | %29,4 |
| | Tamamen katılıyorum | 1 | %5,9 |
| 13)Kurum/birim kurumsal çevrenin sosyo-kültürel boyutunun yarattığı etkiler doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Kararsızım | 7 | %41,2 |
| | Katılıyorum | 5 | %29,4 |
| | Tamamen katılıyorum | 2 | %11,8 |
| 14)Kurum/birim kurumsal çevrenin yasal boyutunun yarattığı etkiler doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | Hiç katılmıyorum | 1 | %5,9 |
| | Katılmıyorum | 1 | %5,9 |
| | Kararsızım | 4 | %23,5 |
| | Katılıyorum | 9 | %52,9 |
| | Tamamen katılıyorum | 2 | %11,8 |

Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon olmalarını belirleyen faktörler arasında 7, 8 ve 9. Maddelere 17 alan uzmanından toplam 16'sı “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” yönünde fikir bildirmiştir. Buna göre “kurumsal güvenilirliği arttırmak (Madde 7)”, “kurumun meşruiyetini (Madde 8)” ve “kurumun iç kalite güvencesini (Madde 9)” sağlamak açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon olmalarını belirleyen ilk üç madde arasında yer

almaktadır. İkinci olarak açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon olmalarını belirleyen faktörler arasında ise 4. ve 10. Maddeler yer almaktadır. Buna göre 17 alan uzmanından toplam 15'i “*tamamen katılıyorum*” ve “*katılıyorum*” yönünde fikir belirtmişlerdir. Buna göre “kurumun kalite kültürü (Madde 4)” ve “ilgili sektörlerin istediği yeterliklere sahip mezun verebilme (Madde10)” maddeleri açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon olmalarını belirleyen ikinci sırada önem taşıyan maddeleri arasında yer almaktadır. Üçüncü olarak 17 alan uzmanından 14'ü “*tamamen katılıyorum*” ve “*katılıyorum*” yönünde fikir belirterek “diğer yükseköğretim kurumları arasında lider olmak isteğini (Madde 3)” akredite olma sebepleri arasında göstermişlerdir. Dördüncü olarak 17 alan uzmanından 13'ü “*tamamen katılıyorum*” ve “*katılıyorum*” yönünde fikir belirterek “yükseköğretimde rekabet (Madde1)” maddesini akredite olma sebepleri arasında göstermişlerdir. Beşinci olarak 17 alan uzmanından 12'si “*tamamen katılıyorum*” ve “*katılıyorum*” yönünde fikir belirterek “uluslararasılaşma isteği (Madde 5)” ve katılımcılardan 11'i “kurumsal çevrenin yasal boyutunun yarattığı etkiler (Madde14)” maddelerini akredite olma sebepleri arasında göstermişlerdir. Son olarak 17 alan uzmanından 11'i “*tamamen katılıyorum*” ve “*katılıyorum*” yönünde fikir belirterek “kurumsal itibarı arttırmak (Madde 6)” maddesini, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon olmalarını belirleyen nedenler arasında yer almıştır.

Yapılan analiz sonucunda açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon olmalarını belirleyen nedenler arasında 17 alan uzmanından “*tamamen katılıyorum*” derecesini kabul edenler ve maddelerin sıralanışı Tablo 4.3'te verilmiştir:

Tablo 4.3. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akredite olma sebepleri

| Kurumun kalite kültürü (Madde4) | Tamamen katılıyorum - 11 alan uzmanı |
|---|---|
| Kurumsal güvenilirliği arttırmak (Madde7) | Tamamen katılıyorum-10 alan uzmanı |
| Kurumun paydaşlar tarafından kabul görme isteği (Madde 8) | Tamamen katılıyorum-10 alan uzmanı |
| Kurumun iç kalite güvencesini sağlamak (Madde9) | Tamamen katılıyorum-9 alan uzmanı |

Yukarıda da görüldüğü üzere “*tamamen katılıyorum*” düşüncesine sahip alan uzmanlarının görüşüne göre, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının

akreditasyon olmalarını belirleyen en önemli nedenin kurumun kalite kültürü (Madde 4) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber “*tamamen katılıyorum*” ve “*katılıyorum*” düşüncesine sahip alan uzmanlarının görüşüne göre konuyu ele aldığımızda “kurumsal güvenirliliği arttırmak (Madde 7)”, “kurumun meşruiyeti (Madde 8)” ve “kurumun iç kalite güvencesi (Madde 9)” açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon olmaya yönelen nedenler arasında görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmamızın bu bölümünden ortaya çıkan bir diğer çarpıcı sonuç ise “*tamamen katılıyorum*” ve “*katılıyorum*” düşüncesine sahip alan uzmanlarının görüşüne göre açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon olmaya yönelen nedenler arasında en alt sırada yer alan faktörlerin ise 7 katılımcı tarafından “akredite olmuş kurumlara benzemek istediği (Madde2)” ile “kurumsal çevrenin sosyo-kültürel boyutunun yarattığı etkiler (Madde13)” olduğu, 6 katılımcı tarafından ise “kurumsal çevrenin ekonomi boyutunun yarattığı etkiler (Madde12)” olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcıların en çok “*kararsızım*” derecesini işaretledikleri maddeler ise 7’şer katılımcı ile “kurumsal çevrenin ekonomi boyutunun yarattığı etkiler (Madde 12)” ve “kurumsal çevrenin sosyo-kültürel boyutunun yarattığı etkiler (Madde13)” dir. Daha sonra ise 6 katılımcı “akredite olmuş kurumlara benzemek isteği (Madde 2)” ibaresinin kurumlarının akredite olmayı tercih etme sebepleri arasında olup olmaması gerektiği hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Kurumların akreditasyon tercihlerinin sebepleri arasında “*katılmıyorum*” ve “*hiç katılmıyorum*” derecesinin en çok işaretlendiği madde ise 9 katılımcı tarafından işaretlenen “kurumun var olan yapı ve statükosunu değiştirmek için (Madde 11)” ibaresi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle kurumlarının akredite olma sebepleri arasında kurumun var olan yapı ve statükosunu değiştirmenin en az etkili sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla katılımcılar, kurumlarının değişim ihtiyacı için akreditasyonu bir yöntem olarak kullanmadıklarını belirtmektedir.

Anketin ikinci bölümündeki maddelerin “Bologna Süreci kapsamında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde varsa yaşanan problemler nelerdir?” araştırma sorusuna cevap bulması amaçlanmıştır:

Anketin ikinci bölümünde yer alan yer alan Madde15 ile 24 arasında kalan maddelere 17 katılımcının verdiği cevaplar Tablo 4.4’te frekans ve yüzde oranlarıyla analiz edilmiştir:

Tablo 4.4. Kurumların akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemlere ilişkin maddelerin frekans ve yüzde analizleri

| Akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemler | | Frekans | Yüzde |
|--|---------------------|---------|-------|
| 15)Yüz yüze öğretime ait akreditasyon ölçütlerinin kullanımı kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 1 | %5,9 |
| | katılmıyorum | 4 | %23,5 |
| | Katılmıyorum | 4 | %23,5 |
| | Kararsızım | 7 | %41,2 |
| | Katılıyorum | 1 | %5,9 |
| | Tamamen katılıyorum | | |
| 16)İç kalite güvence sisteminin kurulmaması/kurulmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 9 | %52,9 |
| | katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Kararsızım | 2 | %11,8 |
| | Katılıyorum | 0 | %0 |
| | Tamamen katılıyorum | | |
| 17)Üst yönetim desteğinin az olması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 11 | %64,7 |
| | katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Kararsızım | 2 | %11,8 |
| | Katılıyorum | 1 | %5,9 |
| | Tamamen katılıyorum | | |
| 18)Personelin direnç göstermesi kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 5 | %29,4 |
| | katılmıyorum | 6 | %35,3 |
| | Katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Kararsızım | 2 | %11,8 |
| | Katılıyorum | 1 | %5,9 |
| | Tamamen katılıyorum | | |
| 19)Kalite kültürünün tam oluşmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 4 | %23,5 |
| | katılmıyorum | 6 | %35,3 |
| | Katılmıyorum | 4 | %23,5 |
| | Kararsızım | 2 | %11,8 |
| | Katılıyorum | 1 | %5,9 |
| | Tamamen katılıyorum | | |
| 20)Kurumun akreditasyonun sürekliliğini sağlayacak yeterli finansal kaynağa sahip olmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 6 | %35,3 |
| | katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Katılmıyorum | 4 | %23,5 |
| | Kararsızım | 3 | %17,6 |
| | Katılıyorum | 1 | %5,9 |
| | Tamamen katılıyorum | | |

Tablo 4.4. (Devam) Kurumların akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemlere ilişkin maddelerin frekans ve yüzde analizleri

| Akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemler | | Frekans | Yüzde |
|--|---------------------|---------|-------|
| 21)Akreditasyon sürecini yönetecek ve koordine edecek organizasyon yapısının bulunmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 4 | %23,5 |
| | katılmıyorum | 11 | %64,7 |
| | Katılmıyorum | 0 | %0 |
| | Kararsızım | 2 | %11,8 |
| | Katılıyorum | 0 | %0 |
| | Tamamen katılıyorum | | |
| 22)Öğretim elemanlarının hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 5 | %29,4 |
| | katılmıyorum | 6 | %35,3 |
| | Katılmıyorum | 4 | %23,5 |
| | Kararsızım | 2 | %11,8 |
| | Katılıyorum | 0 | %0 |
| | Tamamen katılıyorum | | |
| 23)Örgün eğitim için hazırlanmış akreditasyon ölçütlerinin açık ve uzaktan öğretimde uygulanmasının zor olması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 1 | %5,9 |
| | katılmıyorum | 5 | %29,4 |
| | Katılmıyorum | 3 | %17,6 |
| | Kararsızım | 7 | %41,2 |
| | Katılıyorum | 1 | %5,9 |
| | Tamamen katılıyorum | | |
| 24)Açık ve uzaktan öğretim programlarını akredite etmek üzere geliştirilmiş ölçütlerin bulunmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | Hiç | 3 | %17,6 |
| | katılmıyorum | 2 | %11,8 |
| | Katılmıyorum | 2 | %11,8 |
| | Kararsızım | 8 | %47,1 |
| | Katılıyorum | 2 | %11,8 |
| | Tamamen katılıyorum | | |

Anket, alanyazın taraması sonucunda ve açık ve uzaktan öğrenmede sistem yaklaşımı ve yeni kurumsalcılığın temel kavram ve varsayımları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bununla birlikte açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşayabileceği olası problemleri içeren bu bölümde, alan uzmanlarının işaretlediği cevaplar göz önünde bulundurulduğunda, ankette katılımcılar tarafından bir önceki bölüme göre karşılaştırıldığında çok büyük bir çoğunlukla “katılıyorum” ya da “tamamen katılıyorum” derecesinin işaretlendiği bir problemin olmadığı görülmüştür. En yoğun olarak “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” derecesinin işaretlendiği madde, 10 katılımcı ile “açık ve uzaktan öğretim programlarını akredite etmek üzere geliştirilmiş ölçütlerin bulunmaması (Madde 24)” ibaresidir ve bu kurumların akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan en önemlisi olarak gösterilmiştir. Daha sonra ise 8’şer katılımcı, “örgün eğitim için hazırlanmış akreditasyon ölçütlerinin açık ve uzaktan öğretimde

uygulanmasının zor olması (Madde 23)” ve “akreditasyon sürecinde yüz yüze öğretime ait akreditasyon ölçütlerinin kullanımını (Madde 24)” ibarelerini seçerek, bunların açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşadıkları en önemli problemler olduğunu belirtmişlerdir. Her 3 maddeye de detaylı bir şekilde bakıldığında, belirtilen sorunların kökeninin aynı olduğu ve en önemli sorunun *açık ve uzaktan öğretime has akreditasyon ölçütlerinin olmaması (Madde 24) ve yüz-yüze öğretim için geliştirilen ölçütlerin kullanımının bazı sorunlara yol açtığı* (Madde 23) belirtilmesidir.

“*Katılmıyorum*” ve “*hiç katılmıyorum*” derecelerinin 15 katılımcıyla en yoğun olarak işaretlendiği madde ise “Akreditasyon sürecini yönetecek ve koordine edecek organizasyon yapısının bulunmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir (Madde21)” ibaresini içeren maddedir. Bu durumda kurumların organizasyon yapısındaki eksikliğinin, akreditasyon süreçlerinde alan uzmanlarının deneyimlediği sorunlardan biri olmadığı ortaya çıkmıştır. Bir diğer en az deneyimlenen problem ise 14 katılımcıyla “üst yönetim desteğinin az olması (Madde 17)” maddesidir. Bu durumda kurumlar akreditasyon sürecinde üst yönetim desteğinin eksikliğini hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Anketin üçüncü ve son bölümündeki maddelerin “Bologna Süreci kapsamında açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde varsa yaşanan problemler nelerdir? Bu problemlerin sebepleri arasında kurumsal çevrenin etkisi/rolü nedir” araştırma sorusuna cevap bulması amaçlanmıştır:

Anketin bu bölümünde bulunan 25 ve 30. maddeler arasındaki 6 soruya 17 katılımcının verdiği cevaplar Tablo 4.5’te frekans ve yüzde oranlarıyla analiz edilmiştir:

Tablo 4.5. Kurumların akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemlerin sebeplerine ilişkin maddelerin frekans ve yüzde analizleri

| Akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemlerin sebepleri | | Frekans | Yüzde |
|---|---------------------|---------|--------|
| 25)Öğretim elemanlarının akreditasyon çalışmaları için gereken kalite kültürüne sahip olmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | Hiç katılmıyorum | 3 | % 17,6 |
| | Katılmıyorum | 11 | % 64,7 |
| | Kararsızım | 1 | % 5,9 |
| | Katılıyorum | 2 | % 11,8 |
| | Tamamen katılıyorum | 0 | % 0 |
| 26)Üst yönetimin akreditasyonu gereksiz bulması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | Hiç katılmıyorum | 11 | % 64,7 |
| | Katılmıyorum | 4 | % 23,5 |
| | Kararsızım | 0 | % 0 |
| | Katılıyorum | 1 | % 5,9 |
| | Tamamen katılıyorum | 1 | % 5,9 |
| 27)Açık ve uzaktan öğretime özgü bir akreditasyon kuruluşunun olmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | Hiç katılmıyorum | 6 | % 35,3 |
| | Katılmıyorum | 4 | % 23,5 |
| | Kararsızım | 4 | % 23,5 |
| | Katılıyorum | 3 | % 17,6 |
| | Tamamen katılıyorum | 0 | % 0 |
| 28)Akreditasyon sürecinde mekânsal birlikteliğin bulunmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | Hiç katılmıyorum | 8 | % 47,1 |
| | Katılmıyorum | 6 | % 35,3 |
| | Kararsızım | 3 | % 17,6 |
| | Katılıyorum | 0 | % 0 |
| | Tamamen katılıyorum | 0 | % 0 |
| 29)Kurumsal çevrenizin kurumunuzdan akreditasyon beklentisi içinde olmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | Hiç katılmıyorum | 7 | % 41,2 |
| | Katılmıyorum | 7 | % 41,2 |
| | Kararsızım | 1 | % 5,9 |
| | Katılıyorum | 2 | % 11,8 |
| | Tamamen katılıyorum | 0 | 0 |
| 30)Açık ve uzaktan öğretimin kalitesinin yüz yüze eğitime göre yetersiz bulunması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | Hiç katılmıyorum | 6 | % 35,3 |
| | Katılmıyorum | 1 | % 5,9 |
| | Kararsızım | 3 | % 17,6 |
| | Katılıyorum | 4 | % 23,5 |
| | Tamamen katılıyorum | 3 | % 17,6 |

Açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşayabileceği olası problemlerin sebepleri, alanyazın taraması sonucunda ve açık ve uzaktan öğrenmede sistem yaklaşımı ve yeni kurumsalcılığın temel kavram ve varsayımları dikkate alınarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşayabileceği olası problemlerin sebeplerini içeren bu bölümde, alan uzmanlarının işaretlediği cevaplar göz önünde bulundurulduğunda, ankette

belirtilen sebepler içinden seçilen derecelerin “*katılıyorum*” ve “*tamamen katılıyorum*” dan ziyade “*hiç katılmıyorum*” ve “*katılmıyorum*” derecelerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

17 alan uzmanında 15’inin “Üst yönetimin akreditasyonu gereksiz bulması kurumun/birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir (Madde 26)” ve 14 katılımcının “Akreditasyon sürecinde mekânsal birlikteliğin bulunmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. (Madde 28)” ibareleri için “*hiç katılmıyorum*” ve “*katılmıyorum*” derecelerini işaretlemesi, üst yönetimin desteğinin ve mekânsal birlikteliğin olmamasının akreditasyon süreçlerinde deneyimlenen problemlerden olmadığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra 17 alan uzmanından 14’ünün “*hiç katılmıyorum*” ve “*katılmıyorum*” derecelerini işaretlemeleri “Öğretim elemanlarının akreditasyon çalışmaları için gereken kalite kültürüne sahip olmaması (Madde 25)” ve “kurumsal çevrenizin kurumunuzdan akreditasyon beklentisi içinde olmaması (Madde 29)” ibarelerini açık ve uzaktan öğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaşanan sorunların nedenleri arasında görmedikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bu bölümde herhangi bir madde için “*katılıyorum*” ve “*tamamen katılıyorum*” seçeneklerini işaretleyen katılımcıların sayısı oldukça azdır. Bununla birlikte “Açık ve uzaktan öğretimin kalitesinin yüz yüze eğitime göre yetersiz bulunması kurumun/birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir (Madde 30)” ibaresi diğer maddeler ile karşılaştırıldığında 7 katılımcı ile en çok “*katılıyorum*” ve “*tamamen katılıyorum*” derecelerinin işaretlendiği maddedir. 17 alan uzmanından 7’sinin Madde 30’u akreditasyon sürecinde yaşanan sorunların temel nedeni olarak görmeleri dikkatle üzerinde durulması gereken bir sonuçtur.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Bologna Sürecine dahil olan ülkelerin açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarını araştırmak ve mevcut durumu belirlemek; Türkiye ve Bologna Sürecine dahil olan diğer ülkelerin açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamaları arasında eşbiçimlilik ve farklılıkların üzerinde kurumsal çevrenin etkisini analiz etmek ve akreditasyon süreci içinde varsa yaşanan problemleri öğrenmek ve çözümü hakkında önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Bologna Süreci dahilinde tasarlanmış olan ASY, yükseköğretimde iç ve dış kalite güvencesi için bir dizi standartlar ve yönergeler bütünüdür ve temel amacı tüm paydaşlar arasında öğrenme ve öğretme için ortak bir kalite güvence anlayışına katkıda bulunmaktır. Öğretim şekli veya hizmetin sunum şekline bakılmaksızın AYA içerisinde sunulan tüm yükseköğretim hizmetlerinde ASY'ye başvurulur. (ENQA,2005, s.13). Bu çalışmada, AYA'da bulunan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde, ASY temelli akreditasyon ölçütlerinin kullanılmasının, bu kurumlar arasında bir eşbiçimlilik sağladığı öngörülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın özel olarak incelemeye aldığı açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. En çok dikkat çeken farklılıklardan bir tanesi, akreditasyon uygulamalarını önemli ölçüde etkileyen akreditasyon ölçütlerinin farklılığıdır. Örneğin, katılımcıların verdikleri bilgilere göre; İspanya, İtalya ve Portekiz'de bulunan akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğretim yöntemine uygun ölçütleri bulunmaktadır. Bu ülkelerden katılımcıların belirttiği üzere özellikle teknoloji kullanımı ve metodoloji konularındaki ölçütler açık ve uzaktan öğretime uygun olarak dizayn edilmiştir. Açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi sistemlerinde bazı durumlarda karma öğrenme için kılavuzlar ve buna paralel olarak ASY'ye adapte edilmiş gayri resmi akreditasyon süreçleri de geliştirilmiştir. Ayrıca uzaktan öğretim için kalite ölçütleri geleneğini takip eden kılavuz ve çerçeve örnekleri de mevcuttur (Haywood vd.,2015, s.44). Diğer önemli bir farklılık ise Finlandiya'nın uyguladığı kalite güvence sistemidir. Finlandiya sistemi, sertifikasyon veya akreditasyona değil, kurum kalite denetimlerine dayanmaktadır. Değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak, FINEEC standartlaştırılmış bir yöntemin kullanımına karşı özelleştirilmiş değerlendirmelerin maliyetlerini ve faydalarını gözden geçirmektedir. (Mustonen ve Moitus, 2003, s.35-39). Ayrıca yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular

ışığında Hollanda, İspanya, Almanya ve İsviçre’de programların akreditasyon onayı almadan eğitime başlayamadıkları fakat İngiltere ve İrlanda da ise programların eğitime başladıktan sonra verilen eğitimin kalitesine göre akredite edildikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Haywood vd. (2015, s.40) tarafından yapılan araştırma ile de desteklenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Avrupa’da dış kalite güvencesi iki şekilde gerçekleşmektedir. İlkinde dereceler resmi olarak tanınmadan önce AKTS kredilerini taşıyabilmeleri için akreditasyon kuruluşu tarafından tescil edilmektedir. Bu yaklaşım Hollanda, İspanya, Almanya, Norveç ve Polonya’da uygulanmaktadır. İkinci tip dış değerlendirme ise verilen eğitimin kalitesine ilişkin bir değerlendirmenin yapıldığı ve eğitime başladıktan, mezun verildikten sonra uygulanan akreditasyon sürecidir. Ülkelerin ayrıştığı diğer bir nokta ise akreditasyon kuruluşlarıyla olan iş yapma biçimleri/diyaloglarıdır. İtalya, Hollanda ve İsviçre’den katılımcılar her ne kadar açık ve uzaktan öğretimin doğasına aykırı bir ölçüt bile olsa, uygulamak zorunda olduklarını ve akreditasyon kuruluşu ile bunun bir pazarlığının olamayacağını belirtmişlerdir. Fakat diğer yandan İspanya, İngiltere ve Almanya’dan katılımcılar ise akreditasyon süreçlerini sekteye uğratabilecek, açık ve uzaktan öğretimin doğasına uygun olmayan bir standart hakkında akreditasyon kuruluşu ile iletişime geçebileceklerini, onlara bir açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumun özelliklerini daha iyi anlatıp bu ölçütün neden uygulanamayacağını veya bir uyarlamaya gidilmesi konusunda onlarla tartışabileceklerini belirtmişlerdir. Bologna sürecinde geliştirilen ASY, kurumların sunum şekline bakmaksızın bütün yükseköğretim kurumlarına uygun kalite ölçütleri olarak yüksek oranda kabul edilmiştir. Buna rağmen kurumlarda mevzuatlar çok farklı şekilde oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Tüm AB ülkelerindeki üniversiteler, dereceleri tasarlama ve sunma konusunda resmi olarak özerkliğe sahiptir, ancak bunları “resmi olarak”, yani ulusal tanınırlık ve AKTS kredisi ile sunabilecekleri ölçüde kısıtlamalara tabi olabilmekte ve bunlar arasında değişiklik görülebilmektedir (Haywood vd.,2015, s.47). Bu sonuçlar ASY’nin tüm AYA’da tam bir eşbiçimlilik yaratmadığını göstermektedir.

Ayrıca bu çalışmada kurumların, zorluklarla karşılaştıklarında örnek aldıkları kurumları belirleyip onlara benzemeye çalışmak yerine, kendi kurum kültürlerine sığındıkları ya da yasal mevzuatlara göre hareket ettikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan katılımcılar diğer yükseköğretim kurumlarının yapılarının onları kendi kurumlarının yapılarını şekillendirmeye itmediğini belirtmişlerdir. Örnek aldıkları

kurumlardan bahsetmeleri istendiğinde örnek almak ya da model almak kelimesini çok kullanmak istememişlerdir. Yalnızca bu kurumlardaki bazı uygulamaları kendi kurumlarındaki uygulamalarla kıyasladıklarını ve ayrıca ortaklaşa projelerde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca elde edilen nicel veriler de bunu desteklemiş ve örnek aldıkları kuruma benzeme isteğinin akredite olma sebepleri arasında çok da yüksek olmayan bir oranda kabul edildiğini göstermiştir. Çalışmaya katılan yükseköğretim kurumlarının belirsizliklerle karşılaştıklarında örnek aldıkları kurumların pratiklerini tamamen benimsemesinden kaynaklanan bir eşbiçimlilikten bahsedilemez. Bu çeşit bir eş biçimliliğe alan yazında “belirsizliğe karşı standart yanıtlar sonucunda ortaya çıkan taklitçi (öykünmeci) eşbiçimlilik” denmektedir. Öykünmeci eşbiçimlilik kurumların belirsizliğe karşı korunma yöntemidir. Örgütlerin verimsizliğin üstesinden gelebilmek için başarılı örgütleri taklit etmeye başlaması bu eşbiçimlilik türünü yansıtmaktadır (DiMaggio ve Powell, 1983, s. 149-150). Fakat bu çalışmada, çalışma grubuna dahil olan yükseköğretim kurumlarının öykünmeci bir eşbiçimlilikle birbirlerine benzedikleri sonucuna ulaşılmamıştır. Elde edilen nitel veriler, kurumların örnek aldıkları diğer yükseköğretim kurumlarının standartlarını kendi kurumlarının karşılaştıkları belirsizlikler için kullanmadıkları yönündedir. Burada yine akreditasyonun, örnek aldıkları kurumlara benzemelerine bir katkısı olup olmadığı sorulduğunda ise yanıtlar genellikle olumsuz olmuştur. Ayrıca çalışmada uygulamalarının takip edildiği söylenen kurumlar köklü bir geçmişe sahip, pedagojisi ve metodolojisi belirli temeller üzerine çok iyi oturtulmuş kurumlardır. Bu kurumların akredite olmalarının diğer kurumlar tarafından pratiklerinin benimsenmesi üzerine hiçbir etkisi bulunmamaktadır. Bu anlamda, akreditasyon bir eşbiçimlilik sağlayıcısı değil, ASY ile oluşturulan yasal çerçevelerle ve özellikle dış paydaşların istek ve talepleri ile oluşan bir gerekliliktir.

Yukarıda belirtilen kurumlararası çıkan farklılıklar alanyazında desteklenmiş ve dünyanın çeşitli bölgeleri ve ülkeleri arasında kalite ve dış kalite güvencesine yaklaşımlarında önemli farklılıklar olduğu ileri sürülmüş ve bu farklılıkların aşağıda bahsedilen boyutlarda ortaya çıktığı belirtilmiştir: 1)kalite anlayışı, 2)kalite güvence sisteminin amaçları veya işlevleri, (a) iyileştirme (b)öğretme ve öğrenme (b) kamu hesap verebilirliği (c) ve ulusal yükseköğretim sistemini kaynaklar ve planlama açısından yönlendirme 3)kullanılan metodoloji, (a) öz değerlendirme (b)hakem değerlendirmesi (c) performans göstergeleri (d) kalite denetimi;4)sorumlu ajans, 5) zorunlu ya da gönüllü katılım, 6)araştırmaya, öğretime veya her ikisine de odaklanma, 7)programların,

disiplinlerin veya kurumların incelenmesine odaklanma, 8)raporlamanın gizli veya kamuya açık olması (puanlı veya puansız), 9)izleme faaliyetlerinin çeşitliliği ve kalite güvence sonuçlarına bağlı olarak ya da bağlı olmadan alınan kararlar (Van Damme, 2000, s.11). Jung (2004, s. 1), bu durumun açık ve uzaktan öğretimde de aynı olduğunu, her ne kadar yükseköğretimde küreselleşme, rekabet ve teknolojinin gelişmesi, açık ve uzaktan öğretim kurumlarının ortak bir kalite kültürü geliştirmesine neden olsa da, kalite güvence sistemlerinde farklılıklar olduğunu ileri sürmüştür. Yine Koçdar ve Aydın (2017)'nın yaptığı bir çalışmada, Amerika, Asya ve Avrupa'da 3 farklı uzaktan öğretim kurumu incelenmiş ve bu kurumların kalite uygulamalarının kurumdan kuruma farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Yukarıda da belirtildiği üzere, kurumsal bazda farklılaşan akreditasyon pratiklerinin kurumların ve içinde buldukları kurumsal çevrelerin farklı dinamiklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ortak bir Bologna sürecine dahil olmalarına rağmen, her bir ülkenin sosyo-kültürel yapısına bağlı olarak farklılaşan mevzuatları, akreditasyon pratiklerinin ülkelere göre farklılıklar göstermesine neden olmuştur. Bu durum, ülkelerin ve açık ve uzaktan yükseköğretim kurumlarının farklı dinamikleriyle açıklanabilmektedir. Koçdar ve Aydın (2017, s. 242), açık ve uzaktan öğretim kurumlarının kalite kültürlerinin arasında oluşan farklılıkların, ülkedeki kalite güvence politikası, kurumun amacı, hedefleri, kültürü ve yapısından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Ayrıca kurumsal çevrenin etkisinin de bu farklılık üzerine etkisi büyüktür. Kanwar vd., (2019) açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin kabulü ve uygulanmasında ortaya çıkan zorlukları yeni kurumsalcı bir bakış açısıyla incelemiş ve kurumsal bir kalite güvence uygulamasının arkasındaki itici güçleri anlamak için bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçeve Mauritius Açık Üniversitesi örneğine uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada, Mauritius Açık Üniversitesine kalite güvence sistemlerinin adapte edilmesi ve uygulanması sürecinde, düzenleyici, normatif ve kültürel kurumsal çevre etkilerinin neler olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu etkilerin kalite güvence sistemlerinin adaptasyonunda oldukça önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Yeni kurumsalcılık, kuruluşların sosyal ve politik ortamlara bağlı olduğunu savunur ve örgütsel uygulamaların ve yapıların genellikle daha geniş çevreye yerleştirilmiş kuralların, inançların ve geleneklerinin yansıması veya tepkileri olduğunu ileri sürer (Powell, 2007, s.1)

Çalışmaya katılan kurumların kurumsallaşma süreçleri ve iletişim içinde oldukları çevrenin norm ve değerlerinin ve kurum kültürlerinin farklı olması ve hatta yönetimin açık ve uzaktan öğretim algısı, ASY temelli akreditasyon ölçütlerinin eşbiçimlilik etkisini azaltmıştır. Özen, (2020, s. 317)' e göre burada çevresel faktörler ve özellikle kültür etkili olmaktadır. Kurallara dayalı normatif ve düzenleyici süreçlerin dışında bilişsel olarak bakıldığında sosyal etkileşimler sonucunda oluşan gerçeklik ve bunun kurumsallaşması ile düzen oluşur. Aynı yasal çerçevelerde yer alan üniversitelerde akreditasyonun farklı seviyelerde kurumsallaşması kültürel farklılıklarla açıklanabilir. Bu noktada çevresel şartlardan yani yapıdan ziyade eylemlere, iç dinamiklere ve hatta bireylere dayanan açıklamalar gerekebilir. Avrupa örneğinde kültürel farklılıklar ve mevzuat farklılıkları Bologna sürecine rağmen etkili olmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenmenin kendine özgü ortam ve araçları farklılıklar yaratmaktadır.

Ayrıca bu çalışmada, kurumsal çevrenin kurumun akredite olma sebepleri arasındaki rolü araştırılmış ve bu çevrenin hangi unsur/larının akredite olma kararı alırken daha etkili olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Hem nitel hem de nicel verilerden elde edilen bulgularla, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının en çok yasal çevrelerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. İtalya, İspanya ve Portekiz'den çalışmaya katılan uzmanlar kurumlarının akredite olmazlarsa üniversite olarak var olamayacaklarını ve eğitim ve öğretim sürecine başlayamayacaklarını belirtmiştir. Almanya, Hollanda ve İsviçre'den katılımcılar ise yine yasal baskının çok yoğun olduğunu ve akredite olmazlarsa bunun finansman açığı gibi sonuçları olabileceğini belirtmişlerdir. Klassen ve Sa (2020, s. 163)'e göre kurumlar mevzuatlar doğrultusunda belirlenen kurallara uyulmazsa ne olabileceğine dair bilinçli bir korku ile motive edilir. Akreditasyonda bu durum, süreçleri takip etmeme ve dolayısıyla akreditasyonu kaybetme korkusu olabilir.

Nicel veriler kurumsal çevrenin ekonomi boyutunun etkilerinin bu kurumların akredite olmaları yönünde bir etkisi olduğu konusunda çoğunlukla katılımcıların kararsızlığına dikkat çekerken, nitel veriler ekonomik boyutun akreditasyon süreçlerinde yasal boyuttan sonra en önemli faktör olduğunu göstermektedir. Bu da nitel araştırmalarda, katılımcıların araştırma konusunu çok daha iyi anladıklarını ve konu hakkında çok daha detaylı bilgiler ileri sürebildiklerini göstermektedir. İsviçre, Almanya ve Hollanda'da bulunan katılımcılar yasal boyutun etkisinin aslında en çok ekonomik anlamda hissedildiğini belirtmişlerdir. İsviçre'den katılan katılımcı ise yine, akredite olduktan sonra devletten alınan fonun akreditasyon öncesi alınan fondan 4 kat daha fazla

olduğunu belirtmiştir. Finlandiyalı uzman da en büyük etkinin ekonomik boyuttan ileri geldiğini belirtmiş ve üniversitesinin bir sonraki yıl yapılacak bütçe denetimden olumlu cevap alması durumunda devletin bütçe için vereceği desteğin artabileceğini ileri sürmüştür. Bazı ülkelerde yasalar yoluyla akreditasyon zorunlu olmasa da yine de ekonomik boyutu kapsayan bazı mevzuatlarla kurumların akredite olması desteklenmiştir. Akreditasyon aslında devletin ve dolayısıyla yasaların, üniversitelerin yeterince finanse edilmesini sağlamaya, finansal giderleri kontrol etmeye, hesap verebilirliklerini arttırmaya ve bu konularda daha da şeffaf olmalarını temin edecek bir mekanizmadır. Dış değerlendirmenin temel amaçlarından biri, devlete fonlama kararlarında yardımcı olmasıdır (Frazer 1997, s.355-357).

Bazı katılımcılar ise devlet tarafında sağlanan finansal destek artarsa öğrenenlere daha az katılım payıyla hizmet sunabileceklerini bunun da öğrenenler tarafından tercih edilme sebeplerinden birisi olacağını belirtmiştir. Aslında burada ekonomik boyutun sosyo-kültürel boyutu tetiklediği de belirtilmiştir. Hem nicel hem de nitel veriler, kurumsal rekabet, sektörde lider olma isteği, kurumsal itibar, kurum meşruiyeti gibi sosyo-kültürel etkilerin kurumların akredite olma sebepleri arasında önde geldiğini göstermiştir. Bu durum yeni kurumsalcılığın aslında kurumsallaşmanın en önemli boyutlarından birinin sosyo-kültürel etkiler olduğu savını desteklemektedir (Dimaggio,1988; DiMaggio, Powell ve 1983; Tolbert ve Zucker, 1983'den aktaran Çakar ve Danışman, s.257). Kurumsal kuram genel olarak, örgütsel düzenlemelerin şekillenmesinde sosyal ve kültürel çevrenin üzerinde durarak yerleşik kural, değer ve normların etkisine dikkat çekmektedir. Aslında burada yasal, ekonomik ve sosyo-kültürel çevrenin etkileri birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu çalışmada bazı katılımcılar da akredite olmazlarsa tescili/onayı kaybedip, yeterli derecede fon alamayacakları veya dış piyasalar tarafından özellikle işverenler tarafından yeterince kabul görmeyecekleri ve dolayısıyla öğrenenler tarafından da tercih edilmeyecekleri korkusunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu da kurumsal çevrenin bütün bileşenlerinin akreditasyon kararını farklı boyutlarla da olsa etkilediğini göstermiştir.

Açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının akredite olma kararlarını etkileyen kurumsal çevre faktörleri sorulduğunda nicel bulgular en çok Türkiye bağlamında şaşırtıcı sonuçlar vermiştir. Diğer katılımcıların aksine yasal, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutun etkilerinin Türkiye'deki kurumlar açısından çok da önemli olmadığı sonucu akreditasyonun yasalar tarafından bir zorunluluk olmaması ve

bunun yanında devlet tarafında ekonomik anlamda bir yaptırımda bulunulmaması ya da kurumlara diğer katılımcıların bahsettiği gibi finansman anlamında bir kolaylık sağlamamasına bağlanabilir. Ayrıca sosyo-kültürel faktöründe bir etkisi bulunmamasının sebebi, akreditasyon kültürünün dış paydaşlar tarafından çok da iyi algılanamamış olması ve akreditasyonun özellikle öğrenenlerin üniversite tercihlerinde ve işverenlerin de işe alacak mezun seçimi sırasında rol oynamamasından kaynaklanıyor olabileceği değerlendirilmektedir.

Sistem kavramının örgüte getirdiği en önemli değişken çevredir. Bir toplumsal açık sistem olarak örgüt, ilgili olduğu çevre örgütleriyle (sistemleriyle) sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim, örgüt için yaşamsal bir önem taşır (Yalçınkaya, 2002, s.105). Bu çalışmada katılımcılar tarafından, kurumların çevreleriyle iyi ilişkiler içinde olmaları gerektiği ve meşruiyet isteği vurgulanmıştır. Özellikle Almanya, İsviçre ve İspanya'dan katılımcılar işverenlerin ve toplumun gözünde farklı bir yerde olmak istemediklerini belirtmişler ve bu sebeple geleneksel öğretim kurumlarıyla aynı akreditasyon ölçütleriyle değerlendirilmek istediklerini söylemişlerdir. Kurumlar, farklı ölçütlere sahip olmak ve farklı anlaşılacak istemediklerini, özel olmaya ihtiyaçları olmadığını ve yüz yüze öğretim kurumları kadar kaliteli eğitim verdiklerini ispatlamaya ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Fakat Jung ve Latchem (2012b, s.265) bu görüşe tamamen karşı çıkmış ve uzaktan öğretim sağlayıcılarının, ürünlerinin ve hizmetlerinin geleneksel eğitim standartlarına uygun olduğunu kanıtlamaya çalışmakla artık ilgilenmemeleri gerektiğini, sistemlerinin ve yöntemlerinin geleneksel eğitim ile karşılaştırıldığında, çoğundan daha üstün olduğunu ve özellikle bilgi toplumu ve bilgi çağının ihtiyaçlarına uygun olduklarını gösterecek güven ve kanıtlara sahip olduklarını belirtmiştir. Meyer ve Rowan, (1977, s.353)'a göre, organizasyonların başarısı koordinasyon ve üretim anlamında verimli ve üretken olmalarının yanında başka faktörlere de bağlıdır. Verimli olmalarından bağımsız olarak, son derece ayrıntılı kurumsal çevrelerde var olan ve bu ortamlarla eşbiçimli hale gelmeyi başaran organizasyonlar, hayatta kalmak için gerekli meşruiyeti ve kaynakları elde ederler. Hatta bazen kurumlar hayatta kalmak adına meşruiyet, kaynak ve istikrara; performans ve verimlilikten çok daha fazla önem verirler (Lawrence ve Shadnam, 2008'den aktaran Saylam, 2016, s.17). Bu çalışmada da bazı katılımcılar yüz yüze öğretime uygun olarak tasarlanmış ölçütlerin kendi kurumları için kalite bazında neden çok verimli olduğuna dair bir şey söyleyemeseler de, ısrarla kurumsal çevreleri tarafından kabul edilme isteğini vurgulamışlardır. Ayrıca, paydaşlar tarafından kabul görme isteği

ve bununla bağlantılı olarak iş piyasalarının kuruma olan ilgisi, katılımcılara verilen ankette, kurumların akredite olma istekleri arasında en yüksek oranda kabul gören maddelerdendir. Burada kurumlar aslında kurumsal çevre tarafından kabul görmek istediklerini ve meşruiyetlerini arttırmak istediklerini belirtmişlerdir.

Yeni bir yüzyılın getirdiği sosyo-politik, teknolojik gelişmelerin etkisiyle giderek küreselleşen dünyamızda eğitimde bazı reformlara ihtiyaç duyulmuştur. Bütün dünyanın küresel bir markete döndüğü günümüzde, dünyanın her yerindeki bütün iş sektörlerini saran rekabet havası eğitim-öğretimi özellikle de yükseköğretimi de etkisi altına almıştır. Bütün bu rekabet ortamından etkilenen yükseköğretim kurumları, dış paydaşlar arasında meşruiyetlerini arttırmak adına kalite güvencesi sistemlerine dahil olmuşlardır (Martin,2018, s.239). Aslında, dış kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının, yüksek öğrenimin dış paydaşlarının artan talep ve beklentilerine cevap vermesini sağlamak içindir (Vlk, 2006, s.28). Almanya, İsviçre ve Hollanda'dan araştırmaya destek veren katılımcılar özellikle akreditasyon ölçütlerinin aslında tam da bunu başarmak istediğini ve kurumlarının gelişimi için yararlı olduğunu ve akreditasyon sayesinde kurumsal çevrelerinde özellikle dış paydaşlar tarafından meşruiyet kazanacaklarını belirtmişlerdir. Nitel verilerden elde edilen bazı bulgular, dış paydaşların özellikle iş piyasaları tarafından kabul görmesinde ve mezunlarının iş bulma oranlarının yüksek olmasında, mezun yeterliliklerinin kalitesini belirleyen akreditasyon ölçütlerinin uygulanmasının öneminin çok fazla olduğunu ve aslında bazen bu kurumların akredite olduğunun dış paydaşlar tarafından bilinmesinin bile etkili olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte İngiltere, İspanya, İrlanda, Portekiz gibi diğer ülkelerdeki bazı kurumlar ise kurum meşruiyetlerinin akreditasyonla gerçekleşen bir şey olmadığını ve kurumlarının meşruiyetlerinin özellikle mezun yeterlilikleri ve yüksek iş bulma oranları gibi konuların sosyal medya ve bazı yayın organlarında sıklıkla gündeme gelmesiyle oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Akreditasyonun, yükseköğretim kurumlarının kurumsal çevre tarafından kabul görerek meşruiyet kazanmalarının en yaygın yollarından birisi olduğu düşüncesi nicel verilerle de desteklenmiştir. Fakat bu çalışmanın şaşırtıcı sonuçlarından biri olarak görüşmelerde bazı kurumlar akreditasyonun kurumların meşruiyetine çok da fazla bir katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Çoğunlukla yeni ve genç kurumların adlarını duyurmak için meşruiyete ihtiyacı olabileceği fakat daha eski ve bilinen üniversitelerin meşruiyetlerinin bambaşka kaynakları olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu sonuç, aslında kurumsal çevre tarafından kabul edilmenin tek yolunun akreditasyon olmadığını ve kurumların bu konuda bir fikir

ayrılığına düştüklerini göstermektedir. Bu doğrultuda akreditasyon bütün kurumlar için meşruiyet aracı değil, bazı kurumlar için mevzuatlara uymak adına yasal bir gerekliliktir.

Nicel ölçme aracındaki maddelerin, literatüre dayanarak ortaya koyduğu akreditasyon süreçlerine yönelik problemler; iç kalite güvence sisteminin kurulmaması, üst yönetim desteğinin az olması, personelin direnç göstermesi, kalite kültürünün tam oturmamış olması, finansal kaynak eksikliği, organizasyonel yapının eksikliği ve öğretim elemanlarının hazır bulunuşluk seviyesinin az olması gibi yapısal ve sistemsel problemlerdir. Ankette katılımcılar bu problemlerin hiçbirini akreditasyon süreçlerinde yaşadıkları problemler olarak seçmemişlerdir. Aksine büyük çoğunlukla bu maddelerin sorun teşkil ettiğine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde nitel bulgularda da bu tür bir veriye ulaşılamamıştır. Katılımcılardan hiçbirisi görüşmelerde kurumlarda bu tür yapısal problemlerin yaşandığından bahsetmemiştir. Bu sonuç ilk olarak, Bologna Sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinde kalite kültürünün oluşmuş olduğunu, devlet tarafından yeterli desteği görüyor olduklarını, personelin kalite kültürünün farkında ve bu konuda eğitilmiş olduğunu, kurumların iç kalite güvence sistemlerinin kurulmuş olduğunu ve kalite süreçleri ile ilgili organizasyonel bir probleme sahip olmadıklarını göstermektedir. Haywood vd. (2015, s.48) tarafından gerçekleştirilen araştırma da bu sonucu desteklemektedir. Avrupa'daki üniversitelerin çoğu isimleri büyük farklılıklar göstermekle beraber "dijital eğitim uzmanlık merkezlerine" sahiptir. Çalışmaya katılan 19 üniversiteden 17'si bunlara sahiptir. Bu merkezlerdeki akademik personel, genellikle ulusal ve uluslararası dijital eğitim topluluklarında çok aktiftir ve bu nedenle kalite sorunlarıyla ilgili deneyimlerden yararlanabilmekte ve bunları paylaşabilmektedir. Bu e-öğrenme topluluklarının üyeleri, üretilen çeşitli e-öğrenmeye özgü kalite güvence çerçevelerinin "dijital eğitimde kalitenin nasıl gerçekleştirileceğini" anlamada oldukça yetkindirler. Bu yetkinlik kamuoyunun beklentisinden daha yüksek olabilir.

Ayrıca özellikle nitel bulgular sonucunda girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim bileşenlerinde ortaya çıktığı ileri sürülen problemlerin birbirini etkilediği ve birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, kalite sistem bileşenlerinden girdi bileşeninde gözlemlenen fiziksel olanakların eksikliği ve akademik personel gibi problemlerinin aslında süreç bileşeninde bulunan derslerin veriliş şekli ve akreditasyon ölçütlerinin açık ve uzaktan öğretime uyumsuz olması gibi problemlerden kaynaklanması ve çıktı bileşeninde gözlemlenen ders bırakma oranları ve iş bulma oranları gibi problemlerin girdi bileşeninde bulunan öğrenen profili ile doğrudan alakalı

olması bir sistemin bütün bileşenlerinin birbirini etkilediğini ve sistem bileşenlerinin birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle uzaktan öğretim en iyi şekilde, bir sistem içinde sunulur ve bir uzaktan öğretim programı en iyi sistem yaklaşımı kullanıldığında anlaşılır. (Moore ve Kearsley, 2005; Saba, 2003). Akreditasyon süreçlerinde bütün bileşenlerin sistem üzerindeki etkisi, bu bileşenlerin doğrudan birbirleriyle etkileşim içinde oldukları gerçeği göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

Nitel ve nicel bulguların birbirini en fazla desteklediği konu ise açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon süreçlerinde yaşanan en büyük problem olan açık ve uzaktan öğretim programlarını akredite etmek üzere geliştirilen özel ölçütlerin bulunmamasıdır. Nicel bulgular arasında açık ve uzaktan öğretim programlarını akredite etmek üzere geliştirilmiş ölçütlerin ve bunları kullanan bir akreditasyon kuruluşunun bulunmaması kurumların yaşadığı problemler arasında en önemli faktör olarak belirtilmiştir. Nitel veriler ise bütün kurumların akreditasyon süreçlerinde yaşadıkları problemlerin ana sebebi olarak açık ve uzaktan öğretime özgün ölçütlerin kullanılmamasını işaret etmektedir. Henderikx ve Jansen (2018, s. 6) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre açık ve uzaktan öğretim için belirli yönergeler ve kriterler, çoğu iç ve dış kalite güvence sisteminde henüz benimsenmemiştir. Karma ve çevrimiçi eğitim, genellikle yüz yüze eğitimle aynı kriterlerle değerlendirilir. Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının, geleneksel öğretime özgü akreditasyon ölçütleriyle değerlendirilmeye çalışılması, bu kurumlarda akademik personel sayısının geleneksel kurumlarla aynı olması gerektiği, uygulamalı dersler için yeterli organizasyonel ya da donanımsal şartların yerine getirilmiş olması gerekliliği, ders bırakma ve program bitirme hızlarının, mezun olunca iş bulma oranlarının geleneksel akreditasyon ölçütleriyle aynı olması gerektiği gibi problemlerin ortaya çıkmasına bunun da akreditasyon sürecini kurumlar açısından çok zorlu bir sürece dönüşmesine sebep olmuştur. Latchem (2014), uzaktan öğretim için kalite ölçütleri konusunda evrensel bir anlaşmanın olmadığını ve kalite güvencesi ölçütlerinde uzaktan öğretimin çıktılarına, sonuçlarına ve etkilerine dikkat edilmediğini vurgulamıştır. Katılımcılar da akreditasyon süreçlerinde yaşanan problemlerin bu gerçeğin göz ardı edilmesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Yüz yüze akreditasyon ölçütleri ile değerlendirilen kurumlar özellikle harmanlanmış akreditasyon ölçütlerine ihtiyaçları olduğunu çünkü açık ve uzaktan öğretimin doğasının ve dinamiğinin çok farklı olduğunu ve kurumlarının bu gerçeği göz ardı etmeden akredite

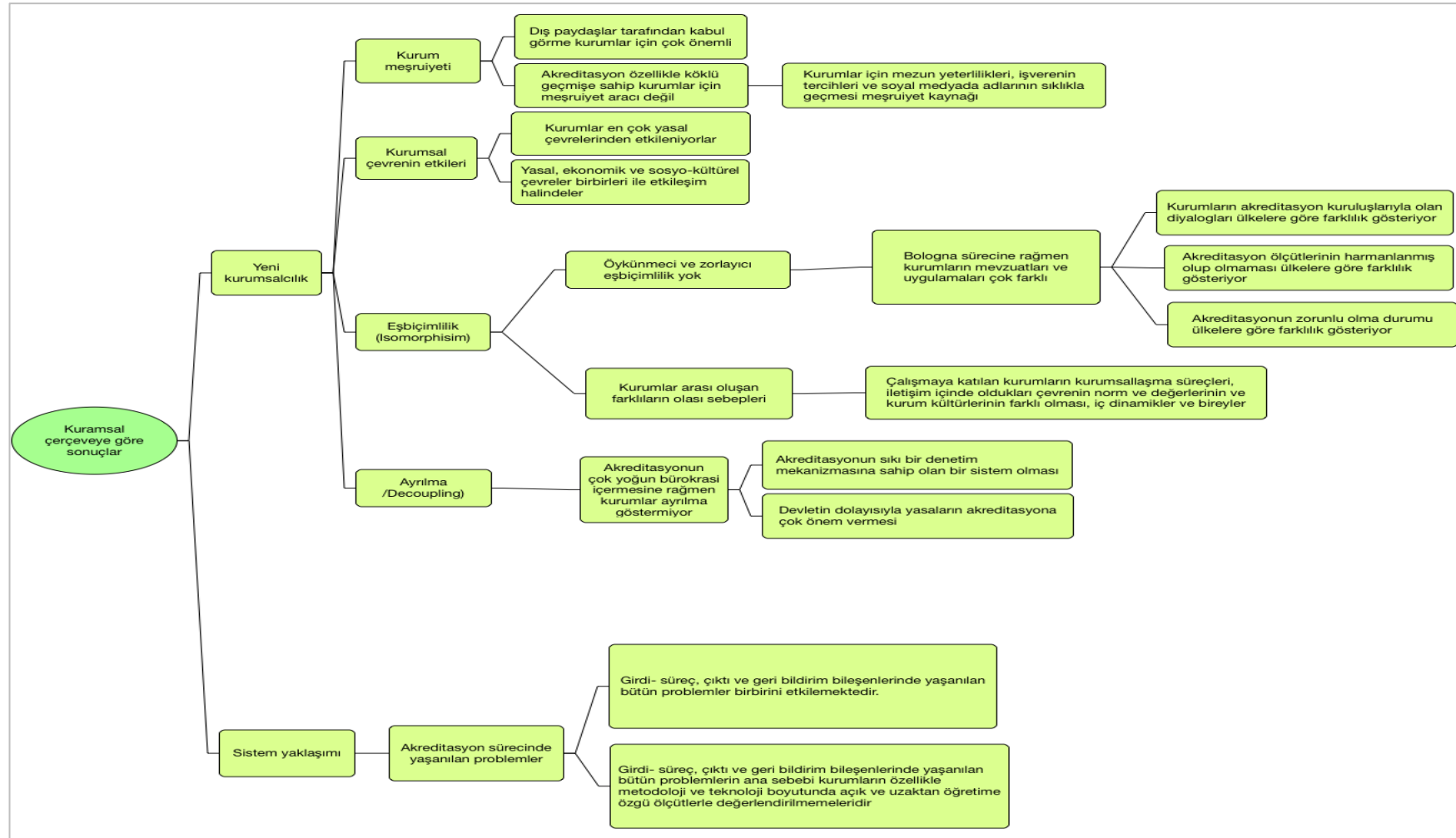
edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Stella ve Gnanam (2004, s.151-158)'a göre uzaktan öğretim, yüksek öğrenim ortamına yeni koşullar ve yapılar getirmektedir. Öğretim üyelerinin rolü, materyal tasarımı, kullanılan teknolojiler, ders sunum şekilleri, öğretim destek sistemleri, ölçme değerlendirme ve yönetim gibi birçok bileşenin uzaktan öğretimde uygulanma şekli geleneksel sınıf temelli eğitimden oldukça farklıdır. Haywood vd.,(2015, s.54) tarafından yapılan çalışmada da kalite güvencesi kuruluşlarının, açık ve uzaktan öğretim süreçlerini açıkça tanıyan kriterler geliştirmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunlar, örneğin uluslararası e-öğrenme topluluğu tarafından geliştirilenler gibi mevcut çerçeveleri tamamlayıcı olmalı ve kurumlara, karma ve çevrimiçi dersler ve programlar için iç kalite güvenceleri için pratik kılavuzlar sağlamalıdır. Kalite güvencesi ve akreditasyon kriterleri, lisans eğitimi ve hızla gelişen sürekli mesleki gelişim (lisans dışı ve kısa lisans programları dahil) ve açık eğitim alanlarındaki belirli bağlamlara ve ihtiyaçlara uyarlanmalıdır.

Açık ve uzaktan öğretim kurumlarının çoğunlukla ASY'de bulunan ölçütler ile akredite edilmesi, kurumları değerlendirmeye gelen uzman ekibinin bu yönergeler üzerine uzmanlaşmış olmasını sağlamıştır. Bu uzmanların çoğunun geleneksel öğretim temelinden yetişmiş uzmanlar olduğu ve açık ve uzaktan öğretimin doğasına aşina olmadıkları katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu durumda katılımcılar her alan ziyaretinde kurumlarının açık ve uzaktan öğretime özgü farklı doğasını ve bunun sonucu olarak da ölçütleri uygulamakta neden bu kadar zorlandıklarını ya da bazı ölçütleri neden hiç uygulayamadıklarını açıklamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun her seferinde kendilerine büyük bir zorluk yaşattığını ve süreci sekteye uğrattığını da ifade etmişlerdir. Değerlendiricilerin çevrimiçi eğitim konusunda deneyime sahip olması ve e-öğrenmenin farklı dinamikleri konusunda eğitilmesi gerekliliği alanyazında yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir (Haywood vd.,2015 ve Huertas vd., 2018). Eaton (2001) uzaktan öğretimde kalite güvencesini sağlamada en büyük sorunlardan birinin uzaktan öğretimi değerlendirmede yardımcı olacak uzman havuzunda hâlâ uzaktan öğretime arzu edilen bir ana eğitim olarak değil, çözülmesi gereken bir sorun olarak bakan birçok üye bulunacağını ve değerlendirme ekibinin üyeliğinde uzaktan öğretim tecrübesi dikkate alınacak olsa bile değerlendiricilerin farklı disiplin gelebileceğine dikkat çekmektedir. Bu görüşleriyle katılımcıların bu konudaki fikirlerini desteklemektedir. Diğer taraftan açık ve uzaktan öğretim kurumlarının tamamen farklı ölçütlerle değerlendirilmesi çalışmaya katılan hiçbir kurum tarafından tercih edilmemektedir. Avrupa kalite güvence topluluğu,

ENQA aracılığıyla, kalite güvence sürecinin bir parçası olarak yükseköğretimde teknoloji ve yeniliğin çeşitli yönlerini ele almıştır ve 2009’da, e-öğrenmenin, gelecekte tüm yüksek öğretim hizmetlerinin “doğal” bir parçası olacağı için geleneksel öğretim ve öğrenimden ayrı olarak değerlendirilmemesi gerektiği konusunda anlaşmışlardır. Ancak, yükseköğretim kurumlarının ve kalite güvence kurumlarının aynı amaç için çabalamasına yardımcı olacak ortak bir dil olan e-öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili ortak bir tanım ve anlayışa ihtiyaç olduğunu da belirtmişlerdir (Haywood vd.,2015, s.48). Katılımcılar harmanlanmış akreditasyon ölçütleriyle değerlendirilmenin akreditasyon süreçleri açısından çok büyük kolaylıklar sağlayacağı ve başarılı bir kalite yönetimi açısından gerekli olduğu fikri bu çalışmaya katılan çoğu katılımcı tarafından desteklenmiştir. Kesinlikle yüz yüze öğretim kurumlarının doğasına uygun olarak geliştirilmiş ölçütlerle akredite edilmek istediklerini söyleyen bir katılımcı bile bunu söylerken aslında program akreditasyonundan bahsettiğini, e-öğrenmenin farklı değerlendirilmesi gerektiğini ve doğasıyla eşleşen gereken bir kalite süreci olması gerektiğini söylemiştir. Katılımcıların genel anlamda aynı fikirde oldukları konu, kullanılan teknolojik ve metodolojik unsurları değerlendiren kalite ölçütlerinin farklı olması fakat bütün kurumların ders verilmiş şekillerinden bağımsız olarak öğrenme kazanımlarının aynı olması gerektiği ve akreditasyon ölçütlerinin bunun gibi temel konularda değişiklik göstermesi gerekmediğidir. Bologna Sürecinin ortaya koyduğu en önemli yenilik “*öğrenme kazanımları*” paradigmasıdır. Öğrenme kazanımları ve öğrenci merkezli öğrenme, Bologna uygulamasının merkezindedir (Günay,2012, s.18). Yükseköğretimde kaliteli eğitim-öğretim ve araştırma ancak öğrenim çıktılarının kalite güvencesi altına alınması ile sağlanabilir. (Oktik, 2007, s.3-8). Çalışmaya katılan katılımcılar da öğrenme kazanımlarının yüz yüze eğitim veren kurumlarla aynı olması gerektiği için tamamen farklı ölçütlerle değerlendirilmek istemediklerini fakat öğretimin çevrimiçi gerçekleştirilmesinden dolayı özellikle öğretim yöntemleri ve kullanılan teknolojiler bazında farklı ölçütlere ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Jung ve Latchem (2012) ve Veytia ve Chao González, (2013’)'e göre de genel kabul görmüş kalite çerçevesi öğrenme çıktılarına dayandığından; birçok ulusal ve bölgesel otorite, kurumları ve programları hem geleneksel hem de uzaktan olarak değerlendirmek için benzer araçlar kullanır. Ancak belirlenen çıktılara ulaşılırken uzaktan eğitimde kullanılan farklı araç ve ortamların dikkate alınması gerekmektedir.

Akreditasyon gibi eşbiçimci bir şekilde uygulan reçetelere, hemen adapte olunacağı düşünülmemelidir. Bazen kurumlar ve modern örgütler kurumsal çevreden mitleri, meşruiyet oranı yüksek olduğu için kabul edebilir. Ancak bunları örgütle içselleştirmez ve ayrı tutarlar. Bu yüzden bu mitlerin eylemlere etkisi çok azdır. Yeni kurumsalcılık açısından bu reçeteler örgütün cilası gibi durur. Bir vitrin gibi hizmet eder, amaç dışarıya örgütün verimli ve modern olduğunu göstermektir. Siyasi ve politik liderler bunları sembolik olarak uygularlar. Bu durum yeni kurumsalcılıkta ayrılma (decoupling) olarak adlandırılmaktadır (Christiensen vd., 2007'den aktaran Saylam, 2016, s.18). Bu çalışmada, üniversitelerin kurumsal çevreden kabul ettikleri mitlerden bir tanesinin akreditasyon olduğu öngörülmüştür. Yukarıda da belirtildiği üzere, kurumlar bazen sadece kurumsal çevre tarafından meşruiyet kazanmak için akredite olmayı kabul ederler fakat sunum şekline bakılmaksızın bütün kurumların aynı ölçütlerle akredite edilmeye çalışılmasının da kurumların bazen çok zorlanmasına sebep olduğu bir gerçektir. Hatta bazen katılımcılar açık ve uzaktan öğretime özgü ölçütlerle değerlendirildiklerini fakat yine de akreditasyonun hem yoğun bürokrasi hem de kâğıt işinin çokluğundan dolayı çok zorlayıcı bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada, akredite olan kurumların uygulamakta zorlandıkları ölçütler ile karşılaştıklarında ayrılmanın (decoupling) ortaya çıkıp çıkmadığı bilgisi elde edilmeye çalışılmıştır. Bu durumlarda kurumların uygulamakta zorlandıkları bazı ölçütleri teoride yani kâğıt üstünde bırakıp uygulamış gibi gösterip pratikte uygulayıp uygulamadıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, akreditasyon sürecinin çok yorucu ve yıpratıcı bir süreç olmasına rağmen kurumların ayrılma göstermediği ortaya çıkmıştır. Bütün kurumların bu çalışmada ortak fikir belirttikleri konu bu olmuştur. Asla hiçbir standardı göz ardı edemeyeceklerini, akreditasyon kuruluşlarının bu işi çok sıkı denetlediklerini ve raporları çok iyi okuduklarını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca saha ziyaretleri ile de kâğıt üstündeki ölçütlerin uygulanıp uygulanmadığı sıkı bir şekilde kontrol edilmektedir. Eğer gerçekten uygulamakta çok zorladıkları bir standart olursa, ayrılma gösterip onu uyguluyormuş gibi yapamayacaklarını ancak akreditasyon kuruluşları ile iletişime geçip, onlarla diyaloga girip belki kendi kurumlarının farklı doğası konusunda onları ikna etmeye çalışıp bu standartta bir uyarlamaya gidebileceklerini söylemişlerdir. Yeni kurumsalcılıkta ortaya atılan ayrılma argümanının akreditasyon gibi çok iyi denetleme mekanizmaları olan süreçlerde uygulanmasının mümkün olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu yasaların dolayısıyla akreditasyon kuruluşlarının bu işe ne kadar önem verdiklerini ve denetleme

mekanizmalarının ne kadar iyi olduğunu göstermektedir. Bir de bu sonuç kurumların kalite kültürünün oturmuş olmasına ve akreditasyon süreçlerinde denetlenen unsurların çoğunlukla kurumların iyiliğine işlediklerini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Çalışma sonuçlarının kuramsal çerçeveye göre görselleştirilmiş hali Şekil 5.1’de verilmiştir.



Şekil 5.1. Kuramsal çerçeveye göre sonuçlar

5.1. Öneriler

Bu bölümde ilgili alanyazın ve araştırma bulgularına bağlı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur:

5.1.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Daha sonra yapılabilecek çalışmalar için, daha geniş çaplı veri toplayabilmek adına evren çok daha geniş tutulabilir ve sadece lisans derecesi veren açık ve yükseköğretim kurumları yerine sertifika bazında bitirme belgeleri veren üniversite bünyesindeki açık ve uzaktan öğretim veren merkezler de çalışmaya dahil edilebilir. Bu sayede konu ile ilgili daha geniş bir araştırma yapılabilir.
- Ayrıca Asya, Avrupa ve Amerika kıtalarındaki açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon uygulamaları incelenip, kıtalar arası bir karşılaştırmalı analiz yapılabilir. Bu analiz sonucunda çıkan benzerlik ve farklılıklar, kıtalar arası kalite kültürü farklılıkları ve sosyo-kültürel farklılıklar açısından incelenebilir.
- Bu çalışmada kullanılan Bologna sürecine dahil olan Avrupa ülkelerinden sadece iki ya da üç tanesi seçilip, bu ülkelerdeki açık ve uzaktan yükseköğretim kurumlarının kurum kültürleri ve bu ülkelerin kültürleri detaylı incelenerek benzerlikler ve farklılıklar yorumlanabilir.
- Bu çalışma akreditasyon uygulamalarına sadece akredite olan kurumlar tarafından bakmaktadır. Yapılabilecek diğer bir çalışma ise, açık ve uzaktan öğretim yapan kurumları akredite eden akreditasyon kuruluşlarının, bu kurumları akredite ederken edindikleri deneyimler hakkında olabilir. Onların gözünden, geleneksel yükseköğretim akreditasyon süreçleriyle benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılabilir. Akreditasyon kuruluşlarının, kurumsal çevrelerinin akreditasyon süreçlerine etkisi araştırılabilir.
- Ayrıca bu çalışmada, akreditasyon sürecinde etkin rol almış genellikle yönetici olarak çalışan alan uzmanlarıyla görüşülmüştür. Akreditasyon sürecinin her boyutu ile değerlendirilmesi, diğer paydaşların da bu konu hakkındaki deneyimler ve görüşlerinin sürece dahil edilmesi ile mümkündür. Akreditasyon sürecinde etkin rol almış öğretim elemanları ile de bu çalışmanın bir tekrarının yapılması ve benzerliklerin ve varsa aradaki farkın ortaya çıkarılması önemlidir.

5.1.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Öncelikle yasalarda bulunan akreditasyon ile ilgili mevzuatların, Bologna Süreci'ne dahil olan bütün ülkelerde, her geçen gün sayısı ve etkinliği artmakta olan açık ve uzaktan öğretimi içermesi gerekmektedir. Akreditasyon sürecinde bu kurumların farklı doğası ve dinamikleri göz önünde bulundurulmalı, mevcut mevzuatlar buna göre uyarlanmalıdır. Buna bağlı olarak gözden geçirilmesi önemli olan diğer bir konu ise mevcut akreditasyon kuruluşlarının yükseköğretim kurumlarını denetlemek için kullandıkları akreditasyon ölçütleridir. Akreditasyon kuruluşları, devletin de desteğiyle hem açık ve uzaktan öğretim uzmanlarını hem de dış değerlendirme alan uzmanlarını bir araya getirerek mevcut akreditasyon ölçütlerini uyarlamaya ya da tamamen yenilerini yazma yoluna gitmelidir. Bunun için bütün paydaşları içine alan büyük çaplı anketler uygulanmalı, görüşmeler yoluyla da çalışma grubundan detaylı nitel veriler elde edilmelidir. Bütün bu elde edilen veriler konu uzmanları tarafından değerlendirilmeli ve yeni ölçütler oluşturulmalıdır. Açık ve uzaktan öğretime özgü mevcut ölçütler de mutlaka uygulamaya konulmalıdır.
- Eğer açık ve uzaktan öğretim kurumları geleneksel öğretime uygun olarak geliştirilmiş ölçütlerle akredite ediliyorsa, kurumların kendilerini daha iyi açıklayabilmeleri ve farklı dinamiklerini anlatabilmeleri için akreditasyon kuruluşlarının diyaloga açık olmaları ve uygulamalarda bazı uyarlamalara gidebilmek adına esnek olmaları gerekmektedir. Ayrıca akreditasyon kuruluşlarının uzman değerlendiricilerinin arasında mutlaka açık ve uzaktan öğretim uzmanı ya da bu mümkün değilse en azından açık ve uzaktan öğretim hakkında çalışmaları veya böyle bir kurumda belli bir geçmişi olan uzmanların bulunması gerekmektedir.
- Akreditasyon süreçlerinde ve akreditasyon ölçütleri belirlenirken dış paydaşlar ve onların istek ve gereksinimleri daha çok dikkate alınmalı ve dış paydaşlar sürece dahil edilmelidir. Özellikle üniversitelerin doğrudan olarak çalıştıkları iş piyasaları temsilcileri işverenler sürece dahil edilmelidir.
- Türkiye'de açık ve uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurum/kuruluşlarını akredite etmek için kurulmuş akreditasyon kuruluşlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Mühendislikte MÜDEK, Fen Edebiyatda FEDEK gibi, mesleki akreditasyon konusunda uzmanlaşmış akreditasyon kuruluşları bulunmaktadır. Bu

akreditasyon kuruluşlarının bu konularda uzmanlaşmış kadroları bulunmaktadır. Buna benzer bir şekilde sadece açık ve uzaktan öğretim kurumlarını akredite eden, onun farklı sunum şekliinden kaynaklanan avantaj ve dezavantajlarının farkında olan açık ve uzaktan öğretim uzmanlarının bulunduğu bir akreditasyon kuruluşu, akreditasyon süreçlerinin daha sağlıklı olmasını ve sonuçların daha alınmasını sağlayacaktır. Türkiye’de Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’nden öğretim üyelerinin çabalarıyla kurulan AUDAK açık ve uzaktan öğretim kurumlarını akredite etmek üzere kurulmuş olan bir akreditasyon kuruluşudur fakat İşletme programlarını akredite etmek üzere tescil edilmesine rağmen yakın zamanda kapatılma noktasına gelmiştir Dernek yapısında olan ulusal akreditasyon kuruluşlarının yaşatılması için gönüllü çalışacak üyelere ve yükseköğretim kurumlarının yöneticilerinin akreditasyon konusuna ilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca açık ve uzaktan öğretim kurumlarını akredite eden kuruluşların, akredite ettikleri bölümler dahilinde alan uzmanları bulundurmaları gerekmektedir. Açık ve uzaktan öğretim yapan bölümler akredite edilirken, hem açık ve uzaktan öğretim uzmanlarına hem de akredite edilen bölümün alan uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu durum farklı akreditasyon kuruluşları arasında işbirliğine olanak sağlamaktadır.

- Türkiye’de açık ve uzaktan öğretim kurumları akreditasyon anlamında geleneksel öğretim kurumlarına göre arka planda bırakılmamalıdır. Hem yasal hem de ekonomik anlamda kurumların akredite olmaları devlet tarafından teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdous, M. (2009). E-learning quality assurance: a process-oriented lifecycle model. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 281-295.
- Acer, E.K. (2015). *Türkiye’de yükseköğretimin genişlemesinin yeni kurumsalcılık perspektifi açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi) <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2andsecim=10andYayinBIK=12781>. (Erişim tarihi: 18.12.2021).
- Adam, S. (2008). Learning outcomes current development in Europe: update on issues and the applications of learning outcomes associated with the bologna process. *Bologna Seminar at Heriot-Watt University*’de sunulan bildiri. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Edinburch2008.htm> (Erişim tarihi: 08.05.2018).
- Agariya, A. K., and Singh, D. (2013). e-Learning quality: Scale development and validation in Indian context. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal (KMandEL)*, 4(4), 500-517.
- Akgün-Özbek, E. (2021). Türkiye’de uzaktan eğitimde yasal düzenlemeler. D.Taşçı ve A. Yalçınkaya (Editörler), *Uzaktan Eğitimin Yönetimi: Dünü, Bugünü ve Geleceği* içinde (186-221) Maltepe Üniversitesi: İstanbul
- Aktan, C.C. and Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. C. C. Aktan (Ed.) içinde, *Değişim çağında yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını
- Alstete, J.W. (2007). *College accreditation: managing internal revitalization and public respect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ansah, F. (2010). Designing self-evaluation instruments for academic programmes: Lessons and challenges. *Evaluation and Research in Education*, 23(2), 77-90. doi: 10.1080./09500791003717238
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. John Wiley and Sons, New York.
- Ataman, G. (2009). *İşletme yönetimi: Temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydın, A.H. (2004). *Türk kamu yönetimi sisteminde temel sorunlar ve çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişken becerilerin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1). İstanbul.
- Bakioğlu, A., ve E. Can. (2013). Açık ve uzaktan eğitimde akreditasyon. V.Yüzer, G. Telli-Yamamoto ve U. Demiray (Editörler). *Türkiye’de e-öğrenme Gelişmeler ve Uygulamalar IV* (227-241) Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Barley, S.R. and Tolbert, P.S. (1997). Institutionalization and Structuration: Studying the Links Between Action and Institution. *Organization Studies*, 18(1), 93-117.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Ankara: Umut Yayımları ve Dağıtım.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*,9(1), 23-28, <http://www.deuhyoedergi.org/>
- Batteau, P. (2006). Aspects of evaluation and accreditation in higher education in France. C. Orsingher (Ed.), *Assessing Quality in European Higher Education Institutions* içinde (147-166). Physica-Verlag HD.
- Baum, J.A.C. and Oliver, C. (1992). Institutional embeddedness and the dynamics of organizational populations. *American Sociological Review*, 57 (August), 540-559.
- Baumann, J. and Krücken, G. (2019). Debated legitimacy: Accreditation in German higher education. *Higher Education Policy*, 32(1), 29-48.
- Beerkens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 272-287, doi: 10.1080/21568235.2018.1475248 (Erişim tarihi: 01.02.2019)
- Belawati, T. and A. Zuhairi (2007). The practice of a quality assurance system in open and distance learning: A case study at Universitas Terbuka Indonesia (The Indonesia Open University). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(1), March 2007, ISSN: 1492-3831.
- Berta, M.R. (2013). *Distance education quality course delivery framework: A Formative research study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.University of Phoenix, Tempe, AZ.
- Bertalanffy, L.V. (1950). An outline of general systems theory. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 1(2), 134-165. <http://www.jstor.org/stable/685808> (Erişim tarihi: 22.05.2020)
- Bertalanffy, L.V. (1972). The history and status of general systems theory. *The Academy of Management Journal*, 15(4), 407-426. <http://www.jstor.org/stable/255139> Erişim tarihi: 21.04.2020)
- Bess, J.L. and Dee, J.D. (2008). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice*. Sterling (2) VA: Stylus Publishing.
- Boxenbaum, E. and Jonsson, S. (2017). Isomorphism, diffusion and decoupling: Concept evolution and theoretical challenges. *The Sage handbook of organizational institutionalism*. 2, 79-104
- Braimoh, D.(2003). Accreditation in thr digital area.P.Santosh (Ed.),*Planning and Management in Distance Education* içinde (s.222-230). London and Sterling, VA.
- Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States: How did we get to where we are? *New Directions for Higher Education*, 2009(145), 7- 27. <https://doi.org/10.1002/he.331> (Erişim tarihi:03.02.2019)
- Butcher, N. (2009). Quality assurance of distance education: Lessons emerging from regional initiatives. Paris, FR: UNESCO. <https://www.oerafrica.org/FTPFolder/SharedFiles/UNESCO%20QA%20of%20DE%20Paper.pdf> (Erişim tarihi: 12.03.2019)

- Can, E. (2016). Açık ve uzaktan Yükseköğretimde Akreditasyon. A.M. Ger (Ed.) *Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler; Değişime Ayak Uydurma Kongresi* içinde (27-47) İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi
- Castelluccio ve Masotti, (2006). Quality assurance in United Kingdom higher education. A case study: The London Metropolitan University. C. Orsingher (Ed.), *Assessing Quality in European Higher Education Institutions* içinde (23-50). Physica-Verlag HD.
- Cavanaugh, C. (2002). *Distance education quality: Success factors for resources, practice and results*. Jacksonville, FL: Ideal Group.
- Çakar, M. ve Danışman A.(2012).Kurumsal Kuram. H.C. Sözen ve H.N.Basım (Editörler.),*Örgüt Kuramları* içinde (257-280).Beta Basım. İstanbul
- Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir karma yöntem çalışması*, (Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Chang, R.I. (1993). *Total Quality Management Goes Nowhere, Training and Development*, 23-29.
- CHEA. (2002). *Accreditation and assuring quality in distance learning*. Washington: CHEA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468368.pdf> (Erişim tarihi:12.11.2019)
- CHEA (2020). Federal Guidance to Accreditors Will Impact Institutions. <https://www.chea.org> (Erişim tarihi: 13.04.2021)
- Cheng, M. (2009). Academics Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions. *INQAAHE Conference*'da sunulan bildiri. https://www.inqaahe.org/sites/default/files/1258377498_inqaahe-bulletin-july-2009.pdf (Erişim tarihi:01.02.2018)
- Cheng, Y.C. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202-213.
- Cheng, Y.C. ve Tam, W.M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5 (1), 22-31. <https://doi.org/10.1108/09684889710156558> (Erişim tarihi:05.02.2018)
- Christensen, L.B., Jhonsan, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed.. A. Aypay). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Christiensen, T., Lagreid, S., Roness, S.G. ve Rovik, K.A. (2007). *Organization theory and the public sector: Instrument, culture and myth*. New York: Routledge.
- Cole, G.A., (1993). *Management: Theory and practice*,.DP Publications Ltd. London.
- Crabtree, B. ve Miller, W. (1999). *Doing qualitative research*. (2. baskı). Thousand Oaks, California: Sage 18–20
- Crank, J.P. (2003). Institutional theory of police: A review of the state of the art. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 26(2),186-207.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative theory and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2017a). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (3. baskı) (Çev: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2017b). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev: Ed. Halil Ekşi) İstanbul: EDAM
- Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (4. Baskı). (Çev: Y. Dede, S.B Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Currie, W. L. (2012). Institutional isomorphism and change: The national programme for IT - 10 years on. *Journal of Information Technology*, 27(3), 236-248. doi:https://doi.org/10.1057/jit.2012.18
- Çubukçuoğlu, H.F. (2017). Kurumsal kuram penceresinden halkla ilişkiler: Nestle ve palm yağı krizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 44, 173-192.
- Davis, M (2003). Barriers to reflective practice: The changing nature of higher education. *The Institute for Learning and Teaching in Higher Education* and SAGE Publications, 4(3): 243–255.
- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc
- Dill, D. (2007). Quality assurance in higher education: practices and issues, B. Mc Gaw, E. Baker ve P. Peterson (Editörler) *International Encyclopaedia of Education* içinde United Kingdom: Elsevier Publications
- DiMaggio, P. (1998). Yeni kurumsalcılıklar: işbirliği yolları. *Kurumsal ve Teorik İktisat Dergisi (JITE)*. 154 (4): 696-705.
- DiMaggio, P.J. (1988). Interest and agency in institutional theory. *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment*: 3-21.
- DiMaggio, P.J. ve Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- DiMaggio, P.J., ve Powell, W.W. (1991). Introduction. W. W. Powell ve P. J. DiMaggio (Editörler), *The new institutionalism in organizational analysis* içinde Chicago: University of Chicago Press.
- Dinçer, M.A.M. (2013). *Kurumsal kuram ve rekabet olgusu: inovasyon ve kümelenendirme açısından bir değerlendirme* (Doktora tezi) <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/77450> Erişim tarihi: 21.05.2021)
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: eğitim fakülteleri üzerine bir deneme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (4), 503-519
- Durman, M. (2007). Yükseköğretimde kalite güvencesi ve ülkemizdeki gelişmeler, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın No: 204.

- Eaton, J. (2004), "Accreditation and Recognition of Qualifications in Higher Education: The United States", *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge* içinde OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264015104-6-en>.
- Eaton, J. S. (2001). *Distance Learning: Academic and Political Challenges for Higher Education Accreditation*. CHEA Monograph Series 2001, (1)
- Eaton, J. S. (2002). *Maintaining the delicate balance: Distance learning, higher education accreditation, and the politics of self-regulation*. <http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/distributed-learning/distributed-learning-02.pdf> (Erişim Tarihi: 01.12.2019)
- Eaton, J.S. (2003). Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the federal government, *CHEA Monograph Series* (1), 1-22 Washington D.C.
- Eaton, J.S. (2004). "Accreditation and Recognition of Qualifications in Higher Education: The United States", *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge* içinde OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264015104-6-en>.
- Eaton, J. S. (2015). An overview of US accreditation. *Council for Higher Education Accreditation*, 1-12 Washington D.C.
- Eğitimde Diyalog Socrates Bülteni Dergisi. (2005). Ulusal Ajans Yayını. Sayı. 5. Ankara
- Ehlers, U.D. (2012). Quality assurance policies and Guidelines in European distance and e-learning. C. Latchem ve I.Jung (Editörler). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-Learning. : Models, policies and research* içinde (79-91) United Kingdom: Routledge
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: Origins, developments and future prospects*. Paris: IIEP-UNESCO <https://namsi-inc.org/forreview/reports/accreditation-in-the-usa.pdf> (Erişim tarihi: 14.12.2018)
- Elmas, M. (2012). Bologna Süreci: Uygulama veya Uygulayamama. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3).
- ENQA, (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education).
- ENQA, (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-Second ENQA Survey*, Helsinki, Finland.
- Epstein, R.A. (2012). The role of accreditation commissions in higher education: the Troublesome case of Dana College. *University of Chicago Law Review*, 79(1), (83-106)
- Erichsen, H. U. (2004). Quality assurance and accreditation in Germany. P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele (Editörler), *Accreditation Models in Higher Education—Experiences and Perspectives, ENQA Workshop Reports* içinde, (42-46).

- Esfijani, A. (2015). Quality indicators of virtual education: A meta-synthesis of approaches, criteria, and standards
- ESG, (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, Belgium.
- European Commission, (2007). Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process. http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/089dn/089_tr_en.pdf (Erişim tarihi: 10.05.2018)
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Haywood, J., Weller, M., Williams, K. (2015). *The changing pedagogical landscape : new ways of teaching and learning and their implications for higher education policy*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/72063> (Erişim tarihi : 21.05.2021)
- Eurydice, (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*.
ErişimAdresi:http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf (Erişim tarihi: 15.09.2019)
- E-xcellence Manual. (2016). *Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach*. http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/images/Excellence_manual_2016_third_edition.pdf (Erişim tarihi: 14.11.2019)
- First World Summit On Accreditation (WOSA), (2012). *Achieving excellence through accreditation* <http://iacqer.com/iacqer1/Document/WOSA2012.pdf> (Erişim tarihi: 26.08.2019)
- Frazer 1, M. (1997). Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997, Higher Education in Europe, 22:3, 349-401, doi: 10.1080/0379772970220308 (Erişim tarihi: 12.06.2020)
- Garvin, D. A. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge*. Simon and Schuster.
- Ginkel, H.J. A. V.ve Dias, M., A., R. (2007). Institutional and political challenges of accreditation at the international level. GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2: Higher Education in the World 2007, *Accreditation for Quality Assurance – What is at stake?*, 37-57. Palgrave/MacMillan.
- Goodyear, P., Salmon G., Spector, M., Steeples, C., ve Tickner, S. (2001) Competencies for online teaching. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72, doi: 10.1007/BF02504508 Erişim Tarihi: (28.11.2019)
- Göksoy, s. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırilabilmesi için sistem modelinin okul ve renme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-15.
- Greenwood, R., Suddaby, R., and Hinings, C.R. (2002). Theorizing change: The role of professional associations in the transformation of institutionalized fields. *Academy of management journal*, 45(1), 58-80

- Grifoll, J., Huertas, E., Prades, A., Rodriguez, S., Rubin, Y., Mulder, F., ve Ossiannilsson, E. (2010). *Quality Assurance of E-learning. ENQA Workshop Report 14*. ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Avenue de Tervuren 36-38-boite 4, 1040 Brussels, Belgium.
- Guba, E.G. ve Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Guba, E.G. ve Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage Publication
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi. *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvencesi*, 13-20
- Güney, A. (2019). Kalite Yönetimi Çerçevesinde Yükseköğretimde Akreditasyon Süreci. *Electronic Turkish Studies*, 14(2).
- Harden, R. M. (1999). AMEE guide no. 14: Outcome-based education: Part 1-An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21(1), 7-14.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in higher education*, 7(3), 245-263.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: views of academics. (Editörler: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele). *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives* içinde (s.5-19) <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi: 27.10.2019).
- Harvey, L. ve Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham, Open University Press and Society for Research into Higher Education.
- Hasselbladh, H. ve Kallinikos, J. (2000). The project of rationalization: A critique and reappraisal of neo-institutionalism in organization studies. *Organization Studies*, 21(4), 697- 720.
- Henderikx, P., ve Jansen, D. (2018). *The Changing Pedagogical Landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning*. <https://tinyurl.com/CPLreport2018> (Erişim tarihi : 21.05.2021)
- Hesapçıoğlu, M., Bakioğlu, A., ve Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 143-160.
- Hew, K. F., Martinez, R., ve Lee, J.-Y. (2003). Online education evaluation: What should we evaluate? M. Simonson and M. Crawford (Editörler). *Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology* (243–246). Chicago, IL. Association for Educational Communications and Technology
- Hodgetts, R.M. (1975). *Management: Theory process and practice*, W.B. Saunders Company, London.
- Holmen, T. B. (2004). Quality assurance of Norwegian higher education. P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele (Editörler). *Accreditation Models in Higher Education–Experiences and Perspectives, ENQA Workshop Reports* (59-61).

- Houston, D. ve Paewai, S. (2013), "Knowledge, power and meanings shaping quality assurance in higher education: a systemic critique. *Quality in Higher Education*, Vol. 19 No. 3, 261-282.
- Huertas, E, Biscan, I, Ejsing, C, Kerber, L, Kozłowska, L, Ortega, S, Lauri, L, Risse, M, Schorg, K ve Seppmann, G (2018) Considerations for quality assurance of e-learning provision, ENQA occasional papers, no. 26, European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL, Brussels, <https://enqa.eu/indirme/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf>(Erişim tarihi : 21.05.2021)
- Işık, S. ve Beykoz, S. Y. (2018). Türk Yükseköğretiminde Yeni Bir Arayış: Kalite Güvence Sistemi. *Kastamonu University Journal of Economics and Administrative Sciences Faculty*, 20(3).
- Jung I.(2012). Learner's perceptions and opinions of quality assurance. C. Latchem ve I.Jung (Editörler). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-Learning : Models, policies and research* içinde (244-253) United Kingdom: Routledge
- Jung, I ve Latchem, C. (2007) Assuring quality in Asian open and distance learning, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22:3, 235-250, doi: 10.1080/02680510701619885 (Erişim Tarihi: 08.11.2019)
- Jung, I.(2008) Quality Assurance and Continuous Quality Improvement in Distance Education. T.Evans, M. Haughey, D. Murphy (Editörler). *International Handbook of Distance Education* içinde (609-625) UK: Emerald Group Publishing Limited
- Jung, I., ve Latchem, C. (2012a). Quality assurance and accreditation in open and distance learning. C. Latchem ve I.Jung (Editörler). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-Learning : Models, policies and research* içinde (13-21) United Kingdom: Routledge
- Jung, I., ve Latchem, C. (2012b). Quality matters. *Quality assurance and accreditation in distance education and e-Learning: Models, policies and research* içinde (255-270) United Kingdom: Routledge
- Kanwar, A., Mohee, R., Carr, A., Ortlieb, K., ve Sukon, K. (2019). A neo-institutionalist approach to understanding drivers of quality assurance in ODL: The case of the Open University of Mauritius. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4), 79-98.
- Kanwar, A.ve Clarke, K. (2012) Quality assurance in open universities.*Quality assurance and accreditation in distance education and e-Learning*,(102-112)
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (34. basım). Ankara: Nobel.
- Kilfoil, W. R. (2007). Acquiring accreditation in distance learning. *Commonwealth of Learning Knowledge Series*. [www.col.org/SiteCollection Documents/KS2007](http://www.col.org/SiteCollection/Documents/KS2007) (Erişim tarihi: 15.04. 2009)
- Kirkwood-Tucker, T. F. (2004). Toward a European model of higher Education: Processes, problems, and promises. *European Education*, 36(3), 51-69.
- Klassen, M. ve Sá, C. (2020). Do global norms matter? The new logics of engineering accreditation in Canadian universities. *Higher Education*, 79(1), 159-174.

- Koçdar, S.,ve Görü-Doğan, T. (2015). Türkiye'deki açık ve uzaktan öğrenme programlarının bir analizi: eğilimler ve öneriler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36.
- Koç, U. (2013). Taking the state seriously: The effects of the state on institutional change and field-level logics. 4. *Örgüt Kuramı Çalıştayı Bildiriler Kitabı*:23-51, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Şubat.
- Koçdar S. ve Aydın C.H. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi ve akreditasyon. A.E. Özkul, C.H.Aydın,E.Toprak ve E.G. Kumtepe (Editörler), *Açıköğretimle 30 yıl içinde* (s.59-79). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları
- Koçdar, S., ve Aydın, C.H. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının iç kalite güvence sistemleri üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(21), 229-247.
- Koçel, T. (2020). *İşletme Yöneticiliği. (18.baskı)* Beta yayıncılık: İstanbul
- Kohler, J. (2003). Quality assurance, accreditation, and recognition of qualifications as regulatory mechanisms in the European higher education area, *Higher Education in Europe*, 28(3), 317-330. doi: 10.1080/0379772032000119973 (Erişim tarihi: 18.09.2019)
- Köse, E. (2010). *Bilimsel araştırma modelleri*. R. Y. Kıncal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. içinde Ankara: Nobel Yayıncılık,108-113.
- Koslowski III, F. A. (2006). Quality and assessment in context: A brief review. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 277-288. doi:10.1108/09684880610678586 (Erişim tarihi: 06.07.2020)
- Kwan, P. Y. (1996). Application of total quality management in education: retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 25-35.
- Kwiatkowska-Sujka, I. ve Socha, M. W. (2017). Embedding of ESG Part 1 into IQA systems-EIQAS project survey's results on ESG Part 1 and IQA: state of arts and challenges. *Quality Assurance Review*, 7(1).
- Lamico, H., ve Jensen, H. T. (2003). On accreditation schemes for higher education in Europe. *European Education*, 35 (2), 5–17
- Latchem, C., Özkul, A. E., Aydın, C.H. ve Mutlu, M. E. (2006). The Open Education System, Anadolu University, Turkey: e-transformation in a Mega- University. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(3), 221-235. <http://dx.doi.org/10.1080/02680510600953203>, (Erişim Tarihi: 14.10.2019)
- Latchem, Z.(2014) Quality Assurance in Online Distance Education. Z.R.Olaf ve T. Anderson (Editörler) *Online distance education: Towards a research agenda* içinde (311-342) Canada: Athabasca University Press
- Lewis, R. (2009). Quality Assurance in Higher Education: Its Global Future. In OECD (Ed.), *Higher Education to 2030: Globalisation* (2), 323-355) Paris: OECD.
- Lockhart, M., ve Lacy, K. (2002). An assessment model and methods for evaluating distance education programmes. *Perspective: Policy and Practice in Higher Education*, 6(4), 98–104.

- Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi G. Arastaman* (Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Mariasingam, M. A., ve Hanna, D. E. (2006). Benchmarking quality in online degree programs: Status and prospects. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(3), 1–11.
- Marshall, C. ve Rossman, G.B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Martin, M. (2018). *Internal quality assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*. Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- Martin, M.ve Stella, A. (2007). *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices. Fundamentals of Educational Planning 85*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.
- Matei, L., ve Iwinska, J. (2016). *Quality assurance in higher education: A practical handbook*. Budapest: Central European University.
- McLuhan, M. ve Powers, B.R. (1989). *The global village: Transformations in world life and media in the 21st century*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mele, C., Pels, J. ve Polese, F. (2010). A Brief Review of Systems Theories and Their Managerial Applications. *Service Science* 2(1/2), 126-135.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Merriam, S.B. ve Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley and Sons
- Meydan, C. H. (2010). Kaynak Bağımlılığı, İşlem Maliyetleri, Örgütsel Ağ ve Yeni-Kurumsal Kuram İle Örgütlerin İttifak Oluşturma Sebepleri Üzerine Bir İnceleme. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(2), 17-40.
- Meyer, J. W. ve Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations. formal structure as myth and ceremony, *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., ve Deal, T. E. (1980). *Institutional and technical sources of organizational structure explaining the structure of educational organizations*. Stanford Institute for Research on Educational Finance and Governance, School of Education, Stanford University.
- Mızıkacı, F. (2003). Quality Systems and Accreditation in Higher Education: An overview of Turkish higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1) 95-106, doi: 10.1080/13538320308160 (Erişim tarihi: 23.01.2021)
- Mills, R. (2006). Quality assurance in distance education—Towards a culture of quality: A case study of the open university, United Kingdom (OUUK).B.N.Koul ve A.Kanvar (Editörler). *Perspectives On Distance Education: Towards a Culture of Quality* içinde (135-149) Vancouver: Commonwealth of Learning
- Mishra, S. (2007). *Quality assurance in higher education: An introduction*. National Assessment and Accreditation Council, India.

- Mitchell, R. L. G. (2010). Approaching common ground: Defining quality in online education. *New Directions for Community Colleges*, 150, 89–94. doi:10.1002/cc.408
- Mok, K. H. (2000). Impact of globalization: A study of quality assurance systems of higher education in Hong Kong and Singapore. *Comparative Education Review*, 44(2), 148-174.
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning. 3rd edition*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Mustonen, K ve Moitus, S. (2003). Accreditation models in higher education in Finland: Experiences and perspectives. *ENQA Workshop Reports* (3), 35-39).
- Neuman, W.L. (2012). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar II. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Numanoğlu, G. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt.34, Sayı.1, 113- 123.
- OECD, (2009). *Higher education to 2030, Globalisation*, http://cyber.law.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/OECD_2009_Higher_Education_to_2030_Volume_2_Globalisation.pdf (Erişim tarihi: 20.07.2019).
- Oktik, Ş. (2007). *Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. <https://www.yok.gov.tr> (Erişim tarihi: 21.06.2021)
- Osika, E., ve Camin, D. (2002). Concentric model for evaluating Internet-based distance learning programs. *18th Annual Conference on Distance Teaching and Learning içinde* (281–86)Madison: The Board of Regents of the University of Wisconsin.
- Ossiannilsson, E. (2018). Quality considerations for blended learning. Conceptual report for the Technical Innovation in Blended Learning (TIBL), a KA202 - *Strategic Partnerships for vocational education and training project*, 2017-1-ES01-KA202-038256. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1577> (Erişim tarihi:13.04.2020)
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A., ve Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations*. Oslo, Norway: International Council for Open and Distance Education - ICDE. http://www.icde.org/assets/WHAT_WE_DO/icdequalitymodels22.pdf (Erişim tarihi: 12.07.2020)
- Önder, Ç. (2013). Örgütsel ekoloji kuramı, içinde Taşçı, D. ve Erdemir, E. (Ed.), *Örgüt Kuramı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 84-103.
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Özen, Ş. (2020). *Yeni kurumsal kuram: Örgütleri çözümlemede yeni ufuklar ve yeni sorunlar*. S.Sargut ve Ş.Özen (Editörler), *Örgüt Kuramları içinde* (237-331) İmge Kitapevi: Ankara
- Öztürk, A. O., Kara ve Kara, H. T. (2019). Belirsizliklerin Örgütlere Etkisi: Yeni Kurumsal Kuram Ekseninde Bir Değerlendirme. *Sayıştay Dergisi*, (114), 33-51.

- Paintsil, R. (2016). *Balancing Internal and External Quality Assurance Dynamics in Higher Education Institutions. A Case Study of University of Ghana*. (Doktora tezi, Oslo Üniversitesi, Norveç) <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52448/FINAL-27.pdf?sequence=1&disAllowed=y> (Erişim tarihi: 22.10.2019)
- Palmer, D. ve Biggart, N. (2002). *Organizational institutions*. J. Baum (Ed.) *The blackwell companion to organizations*: 259-280. Oxford: Blackwell.
- Panda, S.(2003).Introduction.P.Santosh (Ed.),*Planning and Management içinde Distance Education içinde* (s.1-11). London and Sterling, VA.
- Parker, N. K. (2004). The quality dilemma in online education. T. Anderson ve F. Elloumi (Editörler) *Theory and practice of online learning içinde* (385-421) Canada: Athabasca University Press
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks. Cal.: Sage Publications
- Pawlowski, J. M. (2007). *The new quality standard for e-learning: Enabling global quality development*. <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2005/document.php?id=337> (Erişim tarihi 15.03.2020)
- Perellon, J. F. (2007). Analysing quality assurance in higher education: Proposals for a conceptual framework and methodological implications. D. F. Westerheijden, B. Stensaker ve M. J. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation içinde* (155-178). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Perkmann, M., ve Spicer, A. (2008). How are Management Fashions Institutionalized? The role of Institutional Work. *Human Relations*, 61, 811–844.
- Pitsoe, V. J., ve Maila, M. W. (2014). Quality and quality assurance in open distance learning (ODL) discourse: trends, challenges and perspectives. *The Anthropologist*, 18(1), 251-258.
- Polat, T., ve Aytemiz, S.O. (2006). Yönetim ve örgüt düşüncesinde kurumsalcılık, yeni kurumsalcılık ve kurumsal eşbiçimlilik. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 223-254.
- Pond, Wallace K. (2002). Distributed Education in the 21st Century Implications for Quality Assurance. *Online Journal of Distance Learning Administration*, (5) 2, 1-8
- Porto, S. C. S. (2013). Cost, access, and quality: Breaking the iron triangle through disruptive technology-based innovations. K. Shattuck (Ed.), *Assuring Quality in Online Education: Practices and Processes at the Teaching, Resource, and Program Levels* (18–39). Loudoun County, Virginia, USA: Stylus Publishing, LLC. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.644> (Erişim tarihi: 18.09.2020)
- Powar, K.B.(2003). Accreditation in the digital area.P.Santosh (Ed.), *Planning and Management in Distance Education içinde* (s.222-230). London and Sterling, VA.
- Powell, W. (2007). *The new institutionalism*, *The International Encyclopedia of Organization Studies* (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications).

- Ramirez, F.O. ve Christensen, T. (2013). The formalization of the university: Rules, roots and routes. *Higher Education*, 65(6), 695–708. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9571-y> (Erişim tarihi: 17.06.2021)
- Rashid M (2010). Developing the strategy for quality assurance of open and distance learning in Pakistan: the higher education perspective. *3rd International Conference on Assessing Quality in Higher Education* ‘da sunulan bir bildiri.
- Roberts, S. K. ve Dewitt, S. (1999). A survey of accrediting agency standards and suggested practices for DE. *Theological Education*, 36 (1), 73-86.
- Ruef, M. ve Scott, W.R. (1998). A Multidimensional model of organizational legitimacy. hospital survival in changing institutional environments, *Administrative Science Quarterly*, 43(4), 877-904
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: a pragmatic paradigm. *Handbook of distance education* içinde (Editörler) M. G. Moore ve W. G. Anderson). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-20.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sağlam, H.İ. (2016). *Öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımına yönelik informal muhakemeleri üzerine karma yöntem araştırması*, (Yüksek Lisans Tezi) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/36472/yokAcikBilim_10120424.pdf?sequence=-1&isAllowed=y (Erişim tarihi: 21.02.2021)
- Salık, S. (2001). Modern yönetim yaklaşımları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 1-19.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., ve Arnal, E. (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris: OECD.
- Sanyal, B.C., Martin, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: An overview, *Higher Education in the World*, içinde GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2: Higher Education in the World 2007, *Accreditation for Quality Assurance – What is at stake?*, 3-17, Palgrave/MacMillan.
- Sarvan, F., Arıcı, E.D., Özen, J., Özdemir, B. ve İçigen, E.T. (2003). On stratejik yönetim okulu: biçimleşme okulunun bütünleştirici çerçevesi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (6), 73-122.
- Saylam, A. (2016). 1920-1938 yılları arasında Türkiye’de sanayi ve ticaretin bakanlık düzeyinde kurumsallaşması: Kurumsal kuram bağlamında bir inceleme. (Doktora tezi) <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/3338> Erişim tarihi: 21.05.2021)
- Schwarz, S. ve Westerheijden, D. (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Scott, W.R. (1987). The Adolescence of Institutional Theory, *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 493-511.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (5.basım). Upper Saddle River, NY: Prentice-Hall

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3.basım). New York: Teachers College Press.
- Shattock, M. (2010). *Managing successful universities* (2nd ed.). Maidenhead, UK: SRHE/Open University Press.
- Shelton, K. (2011). A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(1). <https://www.learntechlib.org/p/52626> (Erişim tarihi:12.06.2020)
- Sherry, A. C. (2003). Quality and its measurement in distance education. In M. G. Moore and W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* içinde (435–459). London, UK: Erlbaum.
- Shimizu, K., Baba,M., ve Shimada, K. (2000) *The New Role of the JUAA in Japanese University Evaluation, Assessment and Evaluation in Higher Education*, (25) 1, 51-60, doi: 10.1080/713611418 (Erişim tarihi: 09.08.2021)
- Shraim, K. (2020). Quality Standards in Online Education: The ISO/IEC 40180 Framework. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(19), 22-36.
- Skolnik, M.L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process, *Higher Education Management and Policy*, 22(1), https://www.academia.edu/17741315/Quality_assurance_in_higher_education_a_s_a_political_process (Erişim tarihi: 15.05.2019)
- Sönmez, Ö. (2011). Modern yönetim anlayışında motivasyon: Kütahya il emniyet müdürlüğü asayiş şubesinde bir uygulama. (Yüksek Lisans Tezi) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=_e1rQOVVlaSuneHOB DWZtw&no=H4NkTJtvGM7P0IzK7EMUiA (Erişim tarihi: 07.07.2021)
- Stella, A. (2007). “Accreditation of Higher Education in the Asia-Pacific Region”, *Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?*, (224-238), New York: Palgrave Macmillan.
- Stella, A. ve Gnanam, A. (2004). *Quality Assurance in Distance Education: The Challenges to be Addressed*. Higher Education, 47, 143-160.
- Suchman, M.C. (1995). Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3) 571–610.
- Suddaby, R. (2010). Challenges for institutional theory. *Journal of management inquiry*, 19(1), 14-20.
- Swedish National Agency for Higher Education. (2008). *E-learning quality aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education* (Rapor 2008:11 R). Stockholm: Högskoleverkets.
- Sywelem, M. and Witte, J (2009). *Higher education accreditation in view of international contemporary attitude: Contemporary issues in education research*: Spring 2009, 2 (2), 41-54 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509233.pdf> (Erişim tarihi: 19.05.2020)
- Şivil, H. (2019). Quality in Higher Education in Turkey. D.F. Staub (Ed.). *Quality Assurance and Accreditation in Foreign Language Education* içinde (75-92). Springer, Cham.

- Tashakkori, A. Ve Teddlie, C. (2003). *Overview of contemporary issues in mixed methods research*. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Editörler), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research içinde* (1-41). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tashakkori, A., Johnson, R.B., and Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2. baskı) Thousand Oaks, CA:Sage.
- Tecim, V. (2004). “Sistem Yaklaşımı ve Soft Sistem Düşüncesi”. *D.E.Ü. İ.İ.B.F Dergisi*, 19 (2), 75-100.
- Tevis, A, R. (2013). *Effects of accreditation on the mission and vision of three private christian colleges in northern california: perceptions of faculty and administrators* (Doktora tezi). <https://csusdspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/2052/RTevis%20Dissertation%20ver%205.pdf?sequence=2> (Erişim tarihi: 05.08.2020)
- Tezsürücü, D. ve Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Toprak, E. ve Şakar, A. N. (2018). Cultural Diversity and Accreditation: A Shared Understanding of Quality. In Toprak, E. and E. Genç Kumtepe (Editörler). *Supporting Multiculturalism in Open and Distance Learning Spaces içinde* (15-38). IGI Global
- Toprak, E., Şakar, A.N., ve Koçdar, S.(2016). Quality Assurance In Distance Education: A Case From Anadolu University, *EDULEARN 16'da* sunulan bildiri.
- Toprak, E., ve Şakar, A. N. (2021). Need for Accreditation Agencies as Stakeholders in Open and Distance Learning: Case of “AUDAK” in Turkish Higher Education System. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue-IODL), 29-48.
- Tortop, N., İsbir, E.G. ve Aykaç, B. (1993). *Yönetim bilimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy* (9)309–24. doi:10.1016/s0952-8733(96)00029-3 Erişim tarihi: 01.08.2021)
- Uçar, E. ve Levent, F. (2017). Yükseköğretimde Uluslararası Akreditasyon Deneyimi: Bir Vakıf Üniversitesi Yabancı Diller Hazırlık Okulu Örneği. *The Journal of International Social Research* (10-52), 846-857
- Unesco – IIEP. (2006). External Quality Assurance for Higher Education Managers. Module 1: Making basic choices for external quality assurance systems. UNESCO-IIEP: Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182478e.pdf> (Erişim tarihi: 12.03.2019)
- Unesco, (1998). World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action. In *World Conference on Higher Education*. Ginebra: Unesco http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (Erişim tarihi: 22.07.2019)

- USDE (2020). *Information for Accrediting Agencies Regarding Temporary Flexibilities Provided to Coronavirus Impacted Institutions or Accrediting Agencies*. <https://www2.ed.gov> Erişim tarihi: 08.03.2021)
- Uygur, A. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Van Damme, D. (2002). Trends and models in international quality assurance and accreditation in higher education in relation to trade in education services. *Higher Education Management and Policy*, 14(3).
- Veytia Bucheli, M., ve Chao González, M. (2013). Competences as the guiding principle for the quality of education. *Revista electrónica de Divulgación de la Investigación*, 4. http://mistareas.com.mx/redi/4/pdf/SABES_4_2MARIAPDF_V1.pdf (Erişim tarihi: 04.09.2020)
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. ve Pârlea, D., (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES. <http://www.cepes.ro/publications/pdf/QAandA%20Glossary.pdf>. (Erişim tarihi: 01.08.2021)
- Vlk, A. (2006). *Higher education and GATS: Regulatory consequences and stakeholders' response* Enschede: CHEPS, University of Twente.
- Volkwein, J. F. (2010). The assessment context: Accreditation, accountability, and performance. *New Directions for Institutional Research*, 2010 (1), 3-12.
- Vught, F.A. ve Westerheijden, D.F. (1993). *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms*. Luxembourg: Commission of the European Communities, Education Training Youth: Studies No 1.
- Vukasovic, M. (2014). When and how does Europe matter? Higher education policy change in Croatia, Serbia and Slovenia. *Higher Education Policy*, 27(3), 403-423.
- Wagenaar, R. (2006). Creating a culture of quality: Quality assurance at the University of Groningen in the Netherlands. Orsingher, C (Ed.). *Assessing Quality in European Higher Education Institutions* içinde (71-92). Physica-Verlag HD.
- Wang, H. W., Deng, D. J., Huang, Empoler J. L., ve Ding, P. H. (2011). e-Learning professional competence and certification system. *NACS TandD*, 125, 1-11
- Yalçınkaya, A. (2018). Devletin kurumsal süreçlere etkisi: Türkiye kaynaklı yeni kurumsal kuram çalışmaları üzerine sistematik bir yazın değerlendirmesi (1998-2016). *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 29-53.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 103-116.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73.
- Yıldırım, A. (2018). Örgütsel Değişimin Yönetilmesi Bağlamında "Çevre-Uyum İlişkisi." Yeni Kurumsal Kuram ile Kaynak Bağımlılığı Kuramları Arasında Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 89-102.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2009). *Case study reseacrh: Design and methods*. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Yingqiang, Z.ve Yongjian, S. (2016). Quality assurance in higher education: Reflection, criticism, and change. *Chinese Education and Society*, 49(1-2), 7-19
- YÖK, (2009). Türkiye yükseköğretim ulusal yeterlilikler çerçevesi ara raporu. Ankara: Yükseköğretim Kurulu, <http://bologna.yok.gov.tr/files/dfd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf> (Erişim tarihi: 17.04.2021)
- YÖK, (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK, (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- YÖK, (2001). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*. Ankara: YÖK Yayınları
- Zghibi, R., Zghidi, S., ve Chater, O. (2012). *The e-learning standards as a guarantee of quality distance education in the Tunisian educational context: the case of UVT*. <http://www.frantice.net/> (Erişim tarihi: 18.07.2021)
- Zhang, J. (2012). Thoughts on internal and external quality assurance. *Educational Research and Reviews*, 7(8), 196-200.
- Zhang, W. ve Cheng, Y. L. (2012). Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), June, 2012.
- Zucker, L.G. (1977). The role of institutionalization in cultural persistence. *American sociological review*, 726-743
- http-1 <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim tarihi:08.09.2019)
- http-2 <https://www.eqar.eu/register/agencies/> (Erişim tarihi 03.04.2020)
- http-3 <https://denklik.yok.gov.tr/akreditasyon-tanima-denklik-nedir> (Erişim tarihi 04.04.2020)
- http-4 <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-akreditasyon-programi-nedir> (Erişim tarihi:05.12.2021)
- http-5 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> (Erişim tarihi:05.07.2019)
- http-6 <https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-kuruluslari-nedir> (Erişim tarihi 04.04.2020)
- http-7 <https://eadtu.eu/about-eadt/about-eadt/> (Erişim Tarihi: 14.11.2019)
- http-8 <https://www.qaa.ac.uk/about-us> (Erişim Tarihi: 01.05.2019)
- http-9 <http://audak.org/> (Erişim Tarihi: 01.05.2019)
- http-10 <https://portal.yokak.gov.tr/kategori/uzaktan-egitim/> (Erişim Tarihi: 14.11.2019)

EKLER

EK-1. ANKET

Değerli Katılımcı,

Bu veri toplama aracı “Avrupa Yükseköğretim Alanında Uzaktan Öğretim Yapan Kurumlarda Akreditasyon” başlıklı doktora tezinde, Avrupa Yükseköğretim Alanındaki üniversitelerin uzaktan öğretim programlarının **akreditasyon deneyimleri hakkında** veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Anketten elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için maddeler konusundaki görüşlerinizi samimi ve doğru şekilde işaretlemeniz önem arz etmektedir. Lütfen anket üzerinde isim **belirtmeyiniz**.

Araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Öğr. Gör.Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU

Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Danışmanlar:

Prof. Dr. Elif TOPRAK

Dr. Öğr.Üyesi Asuman Nurhan ŞAKAR

Demografik Bilgiler:

Kurumunuz:

Çalıştığınız Birim/Bölüm:

Görev Ünvanınız:

Ülke:

| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|----|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| | AKREDİTASYON TERCİHİNİN NEDENLERİ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | Kurum/birim, yükseköğretimde rekabet nedeniyle program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 2. | Kurum/birim, akredite olmuş kurumlara benzemek istediği/örnek aldığı için program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 3. | Kurum/birim, diğer yükseköğretim kurumları arasında lider olmak istediği için program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 4. | Kurum/birim, kurumun kalite kültürü sonucunda program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 5. | Kurum/birim, uluslararasılaşma isteği doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |

EK-1. (DEVAM) ANKET

| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|-----|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 6. | Kurum /birim, kurumsal itibarını arttırmak için program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 7. | Kurum/birim, kurumsal güvenilirliği arttırmak için program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 8. | Kurum/birim, kurumun paydaşlar tarafından kabul görme isteği (kurumun meşruiyeti) doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 9. | Kurum/birim, kurumun iç kalite güvencesini sağlamak için program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 10. | Kurum/birim, ilgili sektörlerin istediği yeterliklere sahip mezun verebilmek için program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 11. | Kurum/birim, kurumun var olan yapı ve statükosunu değiştirmek için program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 12. | Kurum/birim kurumsal çevrenin ekonomi boyutunun yarattığı etkiler doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 13. | Kurum/birim kurumsal çevrenin sosyo-kültürel boyutunun yarattığı etkiler doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| 14. | Kurum/birim kurumsal çevrenin yasal boyutunun yarattığı etkiler doğrultusunda program akreditasyonunu tercih eder. | | | | | |
| | AKREDİTASYON SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR | | | | | |
| 15. | Örgün öğretime ait akreditasyon ölçütlerinin kullanımı kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| 16. | İç kalite güvence sisteminin kurulmaması/kurulmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| 17. | Üst yönetim desteğinin az olması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |

EK-1. (DEVAM) ANKET

| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|-----|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 18. | Personelin direnç göstermesi kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| 19. | Kalite kültürünün tam oluşmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| 20. | Kurumun akreditasyonun sürekliliğini sağlayacak yeterli finansal kaynağa sahip olmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| 21. | Akreditasyon sürecini yönetecek ve koordine edecek organizasyon yapısının bulunmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| 22. | Öğretim elemanlarının hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| 23. | Örgün eğitim için hazırlanmış akreditasyon ölçütlerinin açık ve uzaktan öğretimde uygulanmasının zor olması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| 24. | Açık ve uzaktan öğretim programlarını akredite etmek üzere geliştirilmiş ölçütlerin bulunmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunlardan biridir. | | | | | |
| | SORUNLARIN NEDENLERİ | | | | | |
| 25. | Öğretim elemanlarının akreditasyon çalışmaları için gereken kalite kültürüne sahip olmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | | | | | |
| 26. | Üst yönetimin akreditasyonu gereksiz bulması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | | | | | |

EK-1. (DEVAM) ANKET

| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|-----|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 27. | Açık ve uzaktan öğretime özgü bir akreditasyon kuruluşunun olmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | | | | | |
| 28. | Akreditasyon sürecinde mekânsal birlikteliğin bulunmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | | | | | |
| 29. | Kurumsal çevrenizin kurumunuzdan akreditasyon beklentisi içinde olmaması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | | | | | |
| 30. | Açık ve uzaktan öğretimin kalitesinin yüz yüze eğitime göre yetersiz bulunması kurumun /birimin akreditasyon sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerinden biridir. | | | | | |

Ek olarak iletmek istedikleriniz:

EK-2. QUESTIONNAIRE

Dear participant,

This questionnaire is created to collect data on the accreditation experiences of the distance teaching universities in the European Higher Education Area for the doctoral dissertation titled " Accreditation in Distance Teaching Institutions in the European Higher Education Area ". The data obtained with this survey will be used only for scientific purposes. In order to reach reliable data, it is important that you mark your opinions on the items honestly and accurately. Please **do not** indicate your name on the survey. Participation to this survey is voluntary and is based on your informed consent. I greatly value your participation in this research study. Thank you for your contribution.

Lecturer Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU

Anadolu University Department of Distance Education PhD Student

Supervisors

Prof.Dr. Elif TOPRAK

Asst. Prof. Dr.Asuman Nurhan ŞAKAR

Demographic Information:

Institution :

Department:

Job Title:

Country:

| | | Strongly Disagree | Disagree | Neither Agree Nor Disagree | Agree | Strongly Agree |
|----|--|-------------------|----------|----------------------------|-------|----------------|
| | THE REASONS OF ACCREDITATION PREFERENCE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | The institution/department prefers program accreditation due to competition in higher education. | | | | | |
| 2. | The institution/department prefers program accreditation since it wants to resemble to accredited institutions it takes as model | | | | | |
| 3. | The institution/department prefers program accreditation since it wants to be a leader among other higher education institutions. | | | | | |
| 4. | The institution/department prefers program accreditation as a result of the institution's quality culture. | | | | | |
| 5. | The institution/department prefers program accreditation in line with its internationalization policy. | | | | | |
| 6. | The institution/department prefers program accreditation to increase its corporate reputation. | | | | | |
| 7. | The institution/department prefers program accreditation to increase institutional credibility. | | | | | |
| 8. | The institution/department prefers program accreditation in line with the institution's demand to be accepted as legitimate by the stakeholders. | | | | | |

EK-2. (DEVAM) QUESTIONNAIRE

| | | Strongly Disagree | Disagree | Neither Agree Nor Disagree | Agree | Strongly Agree |
|-----|---|-------------------|----------|----------------------------|-------|----------------|
| | THE REASONS OF ACCREDITATION PREFERENCE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | The institution/department prefers program accreditation to ensure the internal quality assurance of the institution. | | | | | |
| 10. | The institution/department prefers program accreditation in order to equip its graduates with the qualifications required by the relevant sectors. | | | | | |
| 11. | The institution/department prefers program accreditation to change the existing structure and status quo of the institution. | | | | | |
| 12. | The institution/department prefers program accreditation in line with the effects of the economic dimension of the institutional environment. | | | | | |
| 13. | The institution/department prefers program accreditation in line with the effects of the socio-cultural dimension of the institutional environment. | | | | | |
| 14. | The institution/department prefers program accreditation in line with the effects of legal dimension of the institutional environment. | | | | | |
| | THE PROBLEMS IN ACCREDITATION PROCESS | | | | | |
| 15. | The use of accreditation standards developed for face-to-face education is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 16. | Not (being able) to establish an internal quality assurance system is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 17. | Lack of top managerial support is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 18. | The resistance of the staff is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 19. | Incomplete quality culture is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 20. | Insufficient financial resources to ensure the continuity of accreditation is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |

EK-2. (DEVAM) QUESTIONNAIRE

| | | Strongly Disagree | Disagree | Neither Agree Nor Disagree | Agree | Strongly Agree |
|-----|---|-------------------|----------|----------------------------|-------|----------------|
| | THE REASONS OF ACCREDITATION PREFERENCE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Lack of organizational structure to manage and coordinate the accreditation process is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 22. | Low level of lecturers' readiness towards accreditation is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process | | | | | |
| 23. | The difficulty of applying accreditation standards developed for face -to-face education in accreditation of distance programs is one of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 24. | Lack of standards developed to accredit specifically open and distance education programs is one of the problems faced by the institution/ department in the accreditation process. | | | | | |
| | THE CAUSES OF PROBLEMS | | | | | |
| 25. | The fact that academic staff do not have the quality culture required for accreditation studies is one of the causes of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 26. | The fact that top management finds accreditation unnecessary is one of the causes of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 27. | Lack of an accreditation agency specific to open and distance education is one of the causes of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 28. | The transition of site-visits to virtual/online interview during the accreditation process is one of the causes of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 29. | The fact that institutional environment does not have any expectations regarding accreditation is one of the causes of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |
| 30. | The prejudice assuming that open and distance education is less qualified than face-to-face education is one of the causes of the problems faced by the institution/department in the accreditation process. | | | | | |

Please use this space for additional comments:

EK-3. GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Akredite olma kararı alırken kurumsal çevre unsurlarının hangisinden (teknolojik, ekonomik, sosyo-kültürel ve yasal) daha çok etkilendiğinizi söyleyebilirsiniz? Neden?
- 2) Yükseköğretim kurumunuzun akreditasyon süresince kalite sistem bileşenleri (girdi-süreç-çıkıtı-geri bildirim) bağlamında yaşadığı sorunlar nelerdir?
 - a) Bu sorunların akreditasyon sürecini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - b) Bu sorunların olası çözümleri sizce nelerdir?
- 3) Yükseköğretim kurumunuzun akredite olduktan sonra paydaşlar tarafından daha fazla kabul gördüğünü söyleyebilir misiniz? Neden?
 - a) Bu kurumunuz için ne kadar önemlidir?
- 4) Yükseköğretim kurumunuzun akredite olduktan sonra paydaşlar tarafından daha çok kabul gördüğünün kalite sistem bileşenleri açısından göstergeleri nelerdir? Örnekleyebilir misiniz?
- 5) Yükseköğretim kurumunuzun akreditasyon kararı alırken örnek aldığı başka bir uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumu var mıdır? Sebepleri nelerdir?
 - a) Örnek aldığınız kurumu değerlendiren akreditasyon kuruluşuyla mı çalıştınız?
- 6) Örnek aldığınız diğer kurum ile akreditasyon sonrasında kalite sistem bileşenleri açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?
- 7) Yükseköğretim kurumunuzu akredite olmaya iten faktörler arasında yasal çevrenin rolü nedir ve ne derece önemlidir?
- 8) Yükseköğretim kurumunuzun akreditasyon sürecinde teoride kabul edip daha sonra uygulamadığı ya da uygulayamadığı ölçütleri oldu mu? Bunun sebebini ne olarak görüyorsunuz?
- 9) Yükseköğretim kurumunuz akredite olduktan sonra kalite sistem bileşenleri ile ilgili hangi akreditasyon ölçütlerini uygulamakta zorlandı?
 - a) Yukarıda bahsettiğiniz uygulama zorluklarının sebepleri ne olabilir?
 - b) Yukarıda bahsettiğiniz zorlukların olası çözümleri ne olabilir?

EK-4. INTERVIEW QUESTIONS

- 1) While in the process of making a decision about getting accredited, which of the institutional environmental dimensions (technological, economic, socio-cultural and regulatory) affected your institution most/more? Why?
- 2) What are the problems your institution experienced during accreditation process in terms of quality system components (input-process-output-feedback)?
 - a) How do you think these problems affected the accreditation process?
 - b) What do you think are the possible solutions to these problems?
- 3) Could you say that your institution is more accepted as legitimate by stakeholders after it is accredited? Why?
 - a) How important is this for your institution?
- 4) What are the indicators in terms of quality system components that your institution is more accepted as legitimate by stakeholders after it is accredited? Can you illustrate/exemplify that?
- 5) Is there any distance teaching higher education institution that your institution takes as an (institutional) model/exemplary institution when making the accreditation decision? What are the reasons?
 - a) Have you worked with the accreditation agency that evaluated your model institution?
- 6) What are the similar and different aspects of your institution with your exemplary institution in terms of quality system components after accreditation?
- 7) What is the role of the legal/regulatory environment among the push factors that affect your institution to get accredited and how important is this role?
- 8) Are there any standards in the accreditation process that your institution accepted to apply in theory but did not or could not do it later in practice? What do you think the reason is?
- 9) What accreditation standards related to quality system components did your institution have difficulty in applying after getting accredited?
 - a) What could be the causes of the difficulties you mentioned above?
 - b) What are the possible solutions to these difficulties?

EK-5. ETİK KURUL ONAY BELGESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 16.04.2021

Protokol No: 60674

Tarih: 07.06.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

| | |
|---|--|
| ÇALIŞMANIN TÜRÜ: | Doktora Tez Çalışması |
| KONU: | Sosyal Bilimler |
| BAŞLIK: | Bologna Sürecine Dahil Olan Ülkelerin Açık ve Uzaktan Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumlarının Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Analiz |
| PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ: | Prof. Dr. Elif TOPRAK Dr. Öğr. Üyesi Asuman Nurhan ŞAKAR |
| TEZ YAZARI: | Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU |
| ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ: | - |
| KARAR: | Olumlu |
| Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.) | |
| Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Açıköğretim Fak.) | Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.) |
| Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.) | Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.) |
| Prof. Dr. Hanedan DEVECİ (Eğitim Fak.) | Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.) |

EK-6. ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Avrupa Yükseköğretim Alanında Uzaktan Öğretim Yapan Kurumlarda Akreditasyon başlıklı bir doktora tezi çalışması olup Bologna Sürecine dahil olan ülkelerin açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamalarını araştırmak ve mevcut durumu çerçevelemek; Türkiye ve Bologna Sürecine dahil olan diğer ülkelerin açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyon uygulamaları arasında eşbçimlilik ve farklılıkların üzerinde kurumsal çevrenin etkilerini analiz etmek ve akreditasyon süreci içinde varsa yaşanan problemleri öğrenmek ve çözümü hakkında yetkililerden öneri almak amacıyla yapılmaktadır. Çalışma, Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile hem Türkiye’de hem de Avrupa’da uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu konusunda çalışanlara yol göstermesi ve bu sayede sadece Türkiye’de değil dünyada uzaktan öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları aracılığıyla sizden veri toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır. Çevrimiçi görüşmede ses ve görüntü kaydı alınacağı için kimliğiniz gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da başka bir araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İsteminiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler harici bir bellekte korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU

Anadolu Üniversitesi Uzaktan Öğretim Bölümü
Doktora Öğrencisi

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-7. RESEARCH INFORMED CONSENT FORM

This research is planned for second data collection phase of a doctoral dissertation titled “Accreditation in Distance Teaching Institutions in the European Higher Education Area”, and its aim is to investigate the accreditation practices of open and distance teaching higher education institutions in the Bologna countries and to frame their current situation. The research questions shall be answered through an investigation of the influences of the institutional environment on the isomorphism and differences between accreditation practices of distance teaching higher education institutions. The interview is planned to get through an investigation of the problems (if any) encountered during the accreditation processes and to get suggestions from the authorities/specialists about their solutions. The research is carried out by Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU who will make the interview and the research findings are expected to guide the researchers studying on the accreditation of open and distance teaching higher education institutions both in Turkey and Europe and thus to contribute to the development of distance education programs world-wide.

- Your participation in this study is on a voluntary basis.
- Data will be collected from you through the interview questions prepared in line with the purposes of the study.
- You do not have to write your name or give any information revealing your identity. The identities of the participants will be kept confidential as audio and video will be recorded during the online conversation.
- The data collected within the scope of the research will only be used for scientific purposes and will not be used beyond the scope of the research or in another research and, if necessary, they will not be shared with others without your (written) consent.
- You have the right to review the data collected from you upon your request.
- Data collected from you will be stored in an external memory and archived or destroyed at the end of the research.
- There will be no questions/requests that may disturb you during the data collection process/ processes. However, if you feel uncomfortable for any reason during your participation, you will be able to leave the study at any time. If you leave the study, the data collected from you will be removed from the study and destroyed.

Lecturer Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU
Anadolu University Department of Distance Education
PhD Student

I take part in this study entirely on my own will, knowing that I can leave the study if I want, and I accept that the information I provide is used for scientific purposes.

Participant Name and Surname:

Signature:

Date:

EK-8. ANKETE KATILIM MAIL METNİ

Dear, ,

I am Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU. I am a Ph.D. student in Distance Education Department at Social Sciences Faculty, Anadolu University. I am doing a study as a part of my doctoral dissertation titled "Accreditation in Distance Teaching Institutions in the European Higher Education Area ". Within this study, I am planning to collect information about the accreditation experiences of open and distance teaching universities in the Bologna Countries. Hence, I am getting in contact with the universities with any currently accredited programs. I would appreciate if you spare your valuable time to fill out the questionnaire given in the link below or direct the mail to the person in charge with quality assurance of any accredited faculty/ department.

It is an essential part of my Ph.D. research work. I greatly value your participation in this research study. Thank you for your contribution.

Yours Sincerely
Lecturer Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU
Anadolu University
Department of Distance Education PhD Student

Supervisors
Prof.Dr. Elif TOPRAK
Asst. Prof. Dr. Asuman Nurhan ŞAKAR

The link of the survey is given below:

<https://forms.gle/wseD1FeUaZvEDZTDA>

EK-9. GÖRÜŞMEYE KATILIM MAİL METNİ

Dear.....,

Initially, I'd like to thank you for filling in my survey and showing your interest to my study. It was very valuable for me. I really appreciate that. For the second phase of my research, I need to get deeper understanding of accreditation experiences of your institution through your precious insights. *I would greatly appreciate the opportunity to meet with you at a Zoom meeting to ask you a few questions regarding your answers.*

Please feel free to reach me at your earliest convenience. I will definitely set the interview time according to your free time. The interview will not take longer than 20 min and I will appreciate if we can meet till December 17, 2021.

This interview is an essential part of my Ph.D. research work. I greatly value your participation as a member of the European quality network. Thank you in advance for your contributions.

Just to remind you: I am Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU. I am a Ph.D. student in Distance Education Department at Social Sciences Faculty, Anadolu University. I am doing a study as a part of my doctoral dissertation titled "Accreditation in Distance Teaching Institutions in the European Higher Education Area".

Yours Sincerely
Lecturer Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU
Anadolu University
Department of Distance Education PhD Student

Supervisors
Prof.Dr. Elif TOPRAK
Asst. Prof. Dr. Asuman Nurhan ŞAKAR

EK-10. AKREDİTASYON KURULUŞLARINA GÖNDERİLEN MAİL METNİ

Dear.....,

I am Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU. I am a Ph.D. student in Distance Education Department at Social Sciences Faculty, Anadolu University. I am doing a study as a part of my doctoral dissertation titled "Accreditation in Distance Teaching Institutions in the European Higher Education Area". Within this study, I am planning to collect information about the accreditation experiences of open and distance teaching universities in the Bologna Countries.

Hence, I am trying to get in contact with these universities with any currently accredited programs. However, I have been having difficulty reaching the authorities responsible for accreditation of open and distance teaching universities. I am writing you to reach the quality representatives/officials of open and distance teaching universities that you accredit. I would be very glad if you could provide me the names that I can get in touch to collect data about my study.

It is an essential part of my Ph.D. research work. I greatly value your participation in this research study.

Yours Sincerely
Lecturer Eylem KORAL GÜMÜŞOĞLU
Anadolu University
Department of Distance Education PhD Student

Supervisors
Prof.Dr. Elif TOPRAK
Asst. Prof. Dr.Asuman Nurhan ŞAKAR