



**T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN EĞİTİM POLİTİKALARI  
BAĞLAMINDA KALİTE GÜVENCESİ: İNGİLTERE, KORE VE  
TÜRKİYE ÜZERİNE BİR ANALİZ**

**ERDEM YÖNTEM  
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN  
Prof. Dr. İbrahim MAZMAN**

**KIRIKKALE-2023**





T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN EĞİTİM POLİTİKALARI  
BAĞLAMINDA KALİTE GÜVENCESİ: İNGİLTERE, KORE VE  
TÜRKİYE ÜZERİNE BİR ANALİZ**

**ERDEM YÖNTEM  
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN  
Prof. Dr. İbrahim MAZMAN**

**KIRIKKALE-2023**

## ONAY

Erdem YÖNTEM tarafından hazırlanan “YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA KALİTE GÜVENCESİ: İNGİLTERE, KORE VE TÜRKİYE ÜZERİNE BİR ANALİZ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İbrahim MAZMAN

Sosyoloji A.B.D. – Kırıkkale Üniversitesi  
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN

Türk Dili ve Edebiyatı A.B.D. - Kırıkkale Üniversitesi  
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Mezher YÜKSEL

Sosyoloji A.B.D - Kırıkkale Üniversitesi  
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye : Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Eğitim Bilimleri A.B.D. – Gazi Üniversitesi  
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye : Doç. Dr. Ejder ÇELİK

Sosyoloji A.B.D.- Yozgat Bozok Üniversitesi  
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 21/06/2023

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ  
Kırıkkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

Bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarımı kabullendiğimi beyan ederim

Erdem YÖNTEM

21/06/2023

## ÖZET

### YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA KALİTE GÜVENCESİ: İNGİLTERE, KORE VE TÜRKİYE ÜZERİNE BİR ANALİZ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı, Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. İbrahim MAZMAN

Haziran 2023, 230 Sayfa

Yükseköğretim kurumları toplumsal kurumların küçük bir örneğini oluşturmaktadır. Sosyolojik kuramlardan işlevselci yaklaşım toplumun güncel sorunlarına ve temel ihtiyaçlarına, çatışmacı yaklaşım ise güç ve sınıf çatışmasına odaklanmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitim-öğretim programlarında rekabetin ön plana çıkması yükseköğretim kurumlarını etkilemiştir. Küreselleşme süreci ile toplumun yükseköğretim kurumlarından beklentileri değişikliğe uğramıştır. Eğitim politikalarına göre yükseköğretim kurumlarında didaktik eğitim yaklaşımlarından pragmatist yaklaşımlara doğru bir yönelim bulunmaktadır. Modern yükseköğretim kurumlarından beklentilerin değişmesi ile birlikte toplum ve ekonomi odaklı yaklaşım gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda, toplumun ve iş dünyasının taleplerinin karşılanması amaçlanmaktadır. Toplumun değişen ihtiyaçları kapsamında öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve yetkinliklerin oluşturulması için standartlar oluşturulmuş ve yükseköğretim programlarının değerlendirilebilmesi için yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetleri gündeme gelmiştir. Bu çalışmada İngiltere, Kore ve Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvencesi çalışmaları kapsamında resmi kurum raporları, gerçekleştirilen faaliyetler işlevselci, çatışmacı yaklaşım ve eğitim politikaları çerçevesinde incelenmiştir ve yükseköğretimin toplumsal ve kurumsal gelişiminde, farklı eğitim politikalarının yansımaları görülmektedir. Rekabet edebilir bir yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi süreçleri güncel bir konu olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda, İngiltere'de yükseköğretimde kalite felsefesinin önemi ifade edilmektedir ancak akreditasyon faaliyetleri yaygın bir uygulama değildir. Kore ve Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerine önem verildiği görülmektedir. Yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin uygulanması ile ülkelerin sosyo-kültürel, toplumsal ve ekonomik gelişimlerine olumlu düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Kalite Güvencesi, Akreditasyon

## ABSTRACT

### QUALITY ASSURANCE WITHIN THE CHANGING EDUCATIONAL POLICIES IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS ON ENGLAND, KOREA AND TÜRKİYE

Kırıkkale University

Graduate School of Social Sciences

Department of Sociology, PhD Thesis

Supervisor: Prof. Dr. İbrahim MAZMAN

June 2023, 230 Pages

Higher education institutions reflect a small sample of social institutions. With the viewpoint of sociological theories, the functionalist theory focuses on the current problems and basic needs of society, while the conflict theory focuses on power and class conflict. After the Second World War, the prominence of competition in educational programs has affected higher education institutions, and with the globalization process, society's expectations from higher education institutions have been increased. According to education policies, there is a tendency from didactic educational approaches to pragmatist approaches in higher education institutions. With the new expectations from modern higher education institutions, community-oriented and market-oriented approach has come to the agenda. By community-oriented and market-oriented approach, it is aimed to meet the demands and expectations of society and the business world. For this reason, standards have been established in terms of knowledge, skills and competencies to be provided to students within the scope of the changing needs of the society. Thus, quality assurance and accreditation activities in higher education have been put on the agenda in order to evaluate higher education programs. In this research, official institution reports and activities are examined within the scope of quality assurance processes in higher education institutions in England, Korea and Türkiye and it's been analyzed within the framework of functionalist-conflict theories and educational policies. The reflections of different educational policies have been noted in the social and institutional development of higher education. Quality assurance processes are considered as a newsworthy issue in the competitive higher education system. In this context, the importance of the philosophy of quality in higher education is expressed nonetheless, accreditation activities are not a common practice in England. And, it is determined that an importance is attached to quality assurance and accreditation activities in higher education in Korea and Türkiye. It can also be said that the implementation of quality assurance systems in higher education contributes to the socio-cultural, social and economic development of countries, positively.

**Keywords:** Higher Education, Quality Assurance, Accreditation

## TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanması aşamasında çok değerli katkıları olan ve bana her türlü desteği sağlayan başta tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Mazman'a, tezin son halinin ortaya çıkmasına önemli katkılar sunan değerli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Mezher Yüksel'e ve Prof. Dr. Oktay Akbaş'a, destekleri için değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet Karadoğan'a ve Doç. Dr. Ejder Çelik'e, Kırıkkale Üniversitesi Dış İlişkiler Başkanlığı'nda uzun yıllar beraber çalıştığım, yükseköğretim ve uluslararasılaşma konulu birçok çalışma ve faaliyete katılmam konusunda önemli katkıları olan değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Rüstem Orhan'a, yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmaları kapsamında İngiltere'de iken Oxford şehrindeki tarihi yükseköğretim kurumlarını yerinde görmemi ve incelememi sağlayan Birmingham Üniversitesi Öğretim Görevlisi Dr. Sebastian Watt'a, Kore Kültür Merkezi tarafından desteklenen ve Kırıkkale Üniversitesi Dış İlişkiler Başkanlığı tarafından koordine edilen Korece dil kursu kapsamında, tanışma şansına sahip olduğum ve Kore yükseköğretimi ile ilgili bilgilere ulaşmam konusunda önemli fikirler veren Kore Kültür Merkezi'nden Müsteşar Dong Woo Cho'ya, destekleri ile yanımda olan Öğr. Gör. Dr. Yasin Can Gönültaş'a, öğretim üyelerine, öğretmen arkadaşlarıma ve dostlarıma, lisans öğrenimim ve sonrasında bana her zaman destek olan değerli hocam Prof. Dr. Mustafa Zülküf Altan'a, koşulsuz destekleri ile her an yanımda olan sevgili ailem; annem Türkan Yöntem'e, babam Hulusi Yöntem'e, kardeşim Didem Yöntem'e, eşim Güzin Yöntem'e teşekkür ediyorum.



## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER DİZİNİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>2. TOPLUM VE EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜREÇLERİ</b> .....	<b>9</b>
2.1. Eğitim ve Toplumsal İşbölümü: İşlevselci Yaklaşım .....	14
2.2. Eğitim ve Sınıf Farklılıkları: Çatışmacı Yaklaşım.....	17
2.3. Eğitim Felsefeleri ve Eğitimde Paradigma Değişikliği.....	23
2.4. Eğitimde Dönüşüm ve Eğitim Politikaları .....	29
<b>3. YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN EĞİTİM POLİTİKALARI</b> .....	<b>33</b>
3.1. Yükseköğretimin Toplumsal Yeri.....	35
3.2. Birinci Kuşak Yükseköğretim: Didaktik ve Merkezi Yönelim.....	46
3.3. İkinci Kuşak Yükseköğretim: Araştırma Odaklı Yönelim.....	47
3.4. Üçüncü Kuşak Yükseköğretim: Toplum ve İş Dünyası Yönelimi .....	50
3.5. Yükseköğretimin Küreselleşmesi .....	54
<b>4. PRAGMATİK EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİNİN GELİŞİMİ</b> .....	<b>65</b>
4.1. Yükseköğretimde Standardizasyon ve Akreditasyon.....	70
4.2. Yükseköğretimde Bütünleşme ve Avrupa Yükseköğretim Politikası.....	80
4.3. Avrupa’da Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Süreçleri .....	86
4.4. Kalite Çalışmalarında Yükseköğretimde Yeterlilikler.....	97
4.5. Asya Pasifik’te Yükseköğretimde Kalite Güvence Süreçleri .....	100
<b>5. İNGİLTERE, KORE VE TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİNİN TOPLUMSAL GELİŞİMİ VE KALİTE GÜVENCESİ ÇALIŞMALARI</b> ..	<b>107</b>
5.1. İngiltere’de Yükseköğretimin Tarihsel ve Toplumsal Yapısı.....	113
5.2. Kore’de Yükseköğretimin Tarihsel ve Toplumsal Değişimi .....	119
5.3. Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel ve Toplumsal Gelişimi .....	130
5.4. İngiltere, Kore ve Türkiye’de Yükseköğretimde Eğitim Politikaları.....	135
5.5. İngiltere’de Yükseköğretim Kalite Çalışmalarında Süreklilik.....	139
5.6. Kore’de Yükseköğretim Kalite Çalışmalarında Çeşitlilik .....	146
5.7. Türkiye’de Yükseköğretim Kalite Çalışmalarında Dönüşüm.....	156

5.8. İngiltere, Kore ve Türkiye’de Yükseköğretimin Dünya Sıralamalarındaki Yansımaları .....	169
<b>SONUÇ</b> .....	<b>175</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>193</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>223</b>
EK-1. ISCED Temel Alanları .....	223
EK-2. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi.....	226
EK-3. Kore Yükseköğretimdeki Akreditasyon Kriterleri .....	228
EK-4. YÖKAK KİDR Kriterleri .....	229
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>230</b>



## KISALTMALAR DİZİNİ

APQN	Asia-Pacific Quality Network (Asya-Pasifik Kalite Ağı)
ARWU	Academic Ranking of World Universities (Dünya Üniversiteler Akademik Sıralaması)
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
DE	Diploma Eki
DfES	Department for Educations and Skills (İngiltere Eğitim ve Beceriler Ofisi)
EHEA	European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanı)
ENIC	European Network of Information Centers (Avrupa Birliği Bilgi Merkezi İletişim Ağı)
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education (Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği)
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education (Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Kaydı)
ERUSHE	European Association of Institutions (Avrupa Yükseköğretim Kurulları Birliği)
EUA	European University Association (Avrupa Üniversiteler Birliği)
HEFCE	Higher Education Funding Council for England (İngiltere Yükseköğretim Finansman Konseyi)
HESA	Higher Education Statistics Agency (Yükseköğretim İstatistik Ajansı)
ISCED	International Standard Classification of Education (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması)
JUAA	Japan University Accreditation Association (Japon Üniversite Akreditasyon Birliği)
KCCE	Korean Council for University College Education (Kore Üniversite, Kolej ve Eğitim Konseyi)
KCUE	Korean Council for University Education (Kore Üniversiteleri Eğitim Konseyi)
KUAI	Korean University Accreditation Institute (Kore Üniversiteleri Akreditasyon Enstitüsü)
MQA	Malaysian Qualifications Agency (Malezya Yeterlilik Ajansı)
MOE	Ministry of Education (Eğitim Bakanlığı)

OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
OFQUAL	Office of Qualifications and Examinations (Nitelikler ve Sınav Yönetmeliği Ofisi)
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education (Kalite Güvencesi Ajansı)
QS	Quacquarelli Symonds Ranking (Quacquarelli Symonds Sıralaması)
TEQSA	Tertiary Education Quality and Standards Agency (Eğitim Kalite ve Standartları Ajansı)
THEQC	Turkish Higher Education Quality Council (Türk Yükseköğretim Kalite Konseyi)
UKRI	United Kingdom Research and Innovation (İngiltere Araştırma ve Geliştirme Ofisi)
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu

# 1. GİRİŞ

Eğitim, insanlık tarihi boyunca toplumları ekonomik, sosyal ve kültürel çerçevede etkilemiştir. Eğitim kavramının toplumları yakından ilgilendirmesi sebebi ile bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik düzenlemelerin yapılması kaçınılmazdır. Bu nedenle ülkelerin önemli öncelikleri arasında eğitim faaliyetleri üst sıralarda yer almaktadır. İnsanların nitelikli bir toplumda yaşayabilmeleri ancak nitelikli bir eğitim ile sağlanabilir.

Eğitim sosyolojisi, sosyoloji bilimin bir inceleme alanı olarak değerlendirilmektedir. Toplumsal problemlerin ele alınmasında ve çözümlenmesinde sosyolojik kuramlardan işlevselci ve çatışmacı yaklaşım kullanılmaktadır. İşlevselci yaklaşım ile eğitim-öğretim kurumlarının toplumdaki rolü açıklanmaktadır ve eğitim-öğretim kurumu bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda, eğitim-öğretim sürecinin ve eğitim kurumlarının bir sistem olarak ele alınmaktadır ve onu oluşturan faktörlerin birbirini etkilediğine vurgu yapılmaktadır. Böylelikle, eğitim-öğretim süreçleri ve eğitim-öğretim kurumları arasındaki ilişki bir bütün olarak değerlendirilmektedir. İşlevselci yaklaşıma göre, sistemdeki küçük bileşenlerin bütüne katkısına vurgu yapılmaktadır. İşlevselci yaklaşım, eğitim süreçlerini toplumsal açıdan ele almaktadır ve bu yaklaşıma göre eğitim-öğretim süreçleri toplumun bütünleştirilmesi için önemlidir. İşlevselci yaklaşım, her ne kadar sanayi devriminden sonra toplumsal sorunların çözümü için ortaya atılan bir metodoloji olsa da 21. yüzyılda toplumun ve eğitim süreçlerinin karşılaştığı yeni sorunlar sebebi ile işlevselci yaklaşımın yeniden yorumlanması mümkündür. Bu bakış açısı ile, sanayileşmiş ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı toplumlarda, bireylerin farklı bilgi ve beceriler ile kendisini gerçekleştirebileceği ifade edilebilir.

Eğitim-öğretim süreçleri işlevsel yaklaşım haricinde çatışmacı yaklaşım kapsamında değerlendirilebilmektedir. Çatışmacı yaklaşıma göre kapitalist toplumlarda sosyo-ekonomik eşitsizliğinin ortadan kaldırılabileceği düşüncesi kabul edilmemektedir. Toplumun oluşturan bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinin bireylerin sosyo-ekonomik

durumları ile doğrudan ilişkili olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşımda, eğitim-öğretim süreçleri ile toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması yerine eğitim-öğretimin toplumsal bir denetim mekanizması olarak kullanıldığı belirtilmektedir.

Eğitim; siyasal, kültürel, ekonomik vb. olmak üzere toplumları doğrudan etkilemektedir. Eğitim, toplumun sahip olduğu kültürel bileşenlerin yeni nesillere aktarılması, toplumda kabul gören olan norm ve değerlerin yeni nesillerce benimsenme sürecinde önemli rol üstlenmektedir. Ayrıca, bireylerin hayatlarını sürdürebilecek çalışma alanlarının yaratılması, toplumun bir düzen içinde yaşamasını sağlamak için yasalar belirlenmesi ve yöneticiler seçilmesi, toplumsal entegrasyonun sağlanması eğitimin amaçlarındadır. Eğitim-öğretim süreçleri ile, bir toplumdaki sosyo-kültürel ve ekonomik farklılaşmanın mümkün olduğunca az olmasını ve bireylerin ekonomik refah içinde yaşamasını amaçlanmaktadır. Bu nitelikler ancak bilgi toplumlarında mümkün olabilir. Bilgi toplumlarında; bilginin bir amaç olmadığı, bilgi bir araç olduğu ve toplumsal hayatın her aşamasını etkileyen ve şekillendiren önemli bir güç olduğu ifade edilmektedir. Eğitimin ve bilginin etkili ve yerinde kullanılması ile bireylere ekonomik açıdan önemli bir katma değer yaratabileceği, toplumsal ve ekonomik açıdan iş ve sosyal yaşam dünyasında önemli değişimlerin yaşanacağı belirtilmektedir. Bilgi toplumunun merkezinde yükseköğretim kurumlarının bulunduğunu söylemek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarının yenilikçi uygulamaları, toplumun beklentilerini karşılaması ve olası sorunların ortadan kaldırmaya yönelik pragmatik çözümler üretmesi yükseköğretimin toplumun merkezinde olmasının somut bir örneği olarak ele alınmaktadır. Toplumunun kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme yetkinliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi yükseköğretim kurumlarının temel önceliklerinden birisi olarak değerlendirilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında toplumların değişen sorunları, rekabet edilebilirlik konusunda koşulları değişmesi ile doğru orantılı olarak iş dünyası ve ekonomik göstergelerin beklentilere göre son iki yüzyılda hızlı bir değişim süreci yaşanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının sayısı genç nüfusa bağlı olarak hızlı bir şekilde artış göstermiştir. Bu durum yükseköğretim kurumlarının yapısal süreçlerini etkilemiş ve eğitim-öğretim programlarda farklılaşmayı zorunlu hale getirmiştir. Yükseköğretim kurumları tarihsel süreçteki didaktik öğretim metotlarının uygulandığı toplum ile arasındaki bağı az olan kurumlardan, toplumun sorunları ve beklentileri ile doğrudan

ilgili kurumlar haline gelmiştir. Modern yükseköğretim kurumlarının pragmatik eğitim politikaları; sadece bilime katkı yapmak değil, bilime katkı sağlanırken aynı zamanda ekonomik süreçlere dâhil olmak ve toplumsal problemlere çözüm bularak, toplumsal ekonomik refahı artırmaya yönelik çalışmalar yapmak şeklinde güncellenmiştir.

Toplumsal yaşamdaki değişiklikler ve ihtiyaçlar birçok alanda kalite kavramını gündeme getirmiştir. Kalite, bir şeyin kendinden beklenen gereksinimlerin ne kadarını karşılayıp karşılayamadığının belirli ölçümler ile açıklanması olarak ifade edilmektedir. Kalite kavramı 20. yüzyıldan itibaren toplumsal kurumların gündemine gelmiştir ve 21. yüzyılda toplam kalite yönetimi ile kavramın içeriği genişlemiştir. Toplam kalite kavramı bir kurumda faaliyet gösteren tüm bireyleri ve faaliyetleri ele alan bir yaklaşımdır. Eğitim faaliyetlerin kurumsallaşmaya başlaması ile kalite kavramı eğitim-öğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Eğitimde toplam kalite kavramı; çağın gereksinimlerine uygun, toplumun ve çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikteki bilginin bireylere aktarılması süreci olarak ele alınmaktadır. Ulusal ve uluslararası öncelikleri olan yükseköğretim kurumlarının kalite yaklaşımından etkilenmemesi mümkün değildir. Tarihsel süreçte toplumun ihtiyaçları çeşitlendikçe, yükseköğretimden beklentiler de farklılaşmaya başlamıştır. Bu bağlamda işlevselci yaklaşımın ve değişen eğitim politikalarının yükseköğretim kurumlarını yakından etkilediğini söylemek mümkündür.

Yükseköğretim kurumları öğrencilerine kaliteli eğitim-öğretim programları çerçevesinde toplumun beklentilerine uygun bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip nitelikli bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının girdisi ve çıktıları öğrencilerdir. Tarihsel süreçte yükseköğretim kurumları incelendiğinde; alan merkezli ve didaktik öğretime dayanan yaklaşımdan, araştırma öncelikli yaklaşıma; daha sonra ise piyasa öncelikli ve sektör işbirliğini öne çıkaran yaklaşıma doğru gelişim olduğu ve zamanla pragmatik yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Toplumun ve iş dünyasının değişen ihtiyaçları dikkate alınması ile birlikte yükseköğretim kurumlarının yapısı değişikliğe uğramıştır ve eğitim-öğretim programlarını güncellenmeye başlamıştır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarındaki programlarda kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerine ihtiyaç duyulmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ülkeleri hızla etkisi altına alan küreselleşme kavramı, değişen ihtiyaçlar ve rekabet faktörü sebebi ile yükseköğretim

kurumların gelişim ve değişim faaliyetleri için standartlarının oluşturulması gündeme gelmiştir. Bu kapsamda, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak amacı ile yükseköğretim kurumlarına yönelik standart ilkelerin belirlenmesi başlamıştır. Kıta Avrupa'sında başlayan ve daha sonra Asya Pasifik ülkeleri gibi dünyanın çeşitli yerlerine de yayılacak yükseköğretimde standartlaşma faaliyetleri ve Bologna çalışmaları gündeme gelmiştir. Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Bologna süreci ile başlayan standartlaşma çalışmaları kapsamında kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri ile hızlanmıştır. Böylelikle modern yükseköğretim kurumlarının faaliyetleri, standart ve kaliteli eğitim-öğretim programlarını hazırlayarak, eğitim-öğretim oluşturmanın ötesinde topluma faydalı yeni bilgilerin üretilmesini sağlamak, toplumsal problemlere çözüm bulmak ve yeni teknolojilerin üretilmesini sağlamak olarak güncellenmiştir.

Yükseköğretimde kalite güvencesi, yükseköğretimin verimliliğini, etkililiğini ve kalitesini artırmak için kullanılan bir dizi politika, süreç ve yöntemler bütünüdür. Yükseköğretimde kalite çalışmaları ile, kurumlarının akreditasyon süreçlerine dahil olması gündeme gelmiştir. Böylelikle, öğrenciler, iş dünyası ve yükseköğretimin diğer paydaşları eğitim-öğretim programlarının niteliksel olarak değerlendirme sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olmaya başlamıştır. Bu kapsamda akreditasyon uygulamaları; denetleme ve bilgi verme süreçlerinin yeni bir şekli olarak ele alınabilir. Akreditasyon süreçleri ile vurgulanmak istenen konu, işlemlerin bürokratik hale getirilmesi değil akreditasyon süreçleri ile belli kalite standartlarının elde edilmesini amaçlanması, ulusal ve uluslararası kriterleri dikkate alan dış değerlendirme süreçlerinin uygulanması olarak ele alınmaktadır. Yükseköğretimde yürütülen akreditasyon çalışmalarının nihai amacı ise kurumlarda uygulanan eğitim-öğretim programlarının uluslararası düzeyde rekabet edilebilir düzeyde olup olmadığının belli göstergelerle kanıtlanması ve mezun olan öğrencilerin iş deneyimlerinde kullanılmak üzere öğrenim görülen programların kalite düzeyinin bir belge ile onaylanması olarak ifade edilmektedir.

Çalışmada, yükseköğretim kurumlarının belirtildiği uluslararası derecelendirme listelerinde üst sıralarda yer alan İngiltere'deki yükseköğretim sistemi; son yıllarda ekonomisindeki hızlı artışla beraber yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerinde hızlı bir gelişim sürecinde olan Kore'deki yükseköğretim sistemi; gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan, yükseköğretimde



kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarında güncel faaliyetleri olan Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesine dair çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda; İngiltere, Kore ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumları, kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri pragmatik eğitim politikaları çerçevesinde ve yükseköğretimde değişen yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın dört bölümü bulunmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde toplum ve eğitim politikaları ele alınmıştır. Eğitim sosyolojisi kuramlarından işlevselci yaklaşım ve çatışmacı yaklaşım incelenmiştir. İşlevselci yaklaşım, eğitim sistemlerinin amacının toplumun beklentilerine uygun bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşım, eğitim sisteminin amacının toplumsal uyumu sağlamak ve öğrencileri topluma-iş dünyasına hazırlamak ve ekonomik kalkınmayı desteklemek gibi konulara vurgu yapmaktadır. İşlevselci yaklaşım, eğitimin performans ölçütleri ve standartlarına dayalı olarak yönetilmesini, kalite güvencesinin ölçülebilir ve yönetilebilir hale getirilmesinin önemini belirtmektedir. Çatışmacı yaklaşım ise eğitimin toplumsal eşitsizlikleri ve çelişkileri açığa çıkardığını belirtmektedir. Çatışmacı yaklaşım eşitsizliklere vurgu yaparak öğrencilerin farklı toplumsal gruplardan geldiğinde karşılaşabilecekleri engellere vurgu yapmaktadır. Çatışmacı yaklaşıma göre eğitim-öğretim süreçleri ile toplumsal eşitsizlikleri sistematik olarak devam etmektedir. Bu bölümde eğitim felsefeleri ve eğitim politikaları üzerinde durulmuştur.

Yükseköğretimde kalite güvencesi, akreditasyon ve dünya yükseköğretim sıralamaları konularında çatışmacı ve işlevselci yaklaşımın farklı yansımaları bulunmaktadır. İşlevselci yaklaşım, yükseköğretim kurumlarının toplumun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde eğitim vermesi ve öğrencilerin toplum ve iş dünyasına hazırlanmalarına yardımcı olunması üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, kalite güvencesi çalışmaları kurumların hedeflerini yerine getirip getirmediğini değerlendirmek için kullanılan önemli bir araçtır. Çatışmacı yaklaşım ise toplumsal eşitsizliklerin sürdürüldüğü, yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle rekabet halinde olduğu ve en iyi performans gösteren kurumların üst sıralarda yer aldığı bir sisteme vurgu yapmaktadır. Çatışmacı yaklaşıma göre kalite güvencesi çalışmaları yükseköğretim kurumlarının başarı durumunu diğer kurumlarla karşılaştırmak ve dünya sıralamalarında üst konumda olabilmeyi teşvik etmek amacıyla kullanılabilir

ancak bu durum yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları ve yükseköğretimin diğer paydaşları üzerindeki baskıyı artırmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde yükseköğretimin toplumsal yeri analiz edilmiş, pragmatik eğitim politikaları ve yükseköğretimin küreselleşmesi incelenmiştir. Yükseköğretimin küreselleşmesi ve yükseköğretimde değişen eğitim politikaları; birinci kuşak yükseköğretim merkezi model, ikinci kuşak yükseköğretim araştırma odaklı model ve üçüncü kuşak yükseköğretim toplum ve piyasa odaklı olarak üç farklı bağlamda ele alınmıştır. Yükseköğretimde hızlı değişmelerin yaşanması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısı ve uygulama yöntemlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Yükseköğretimdeki bu durum genel bir ifade ile eski ve yeni yaklaşım olarak ifade edilebilir. Geleneksel eğitim anlayışının hakim olduğu eski yaklaşımlara göre yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretici yönü öncelikli, kurum odaklı, kapalı, kuralcı, niceliksel, bölgesel yapıda olduğu gözlemlenmektedir. Ancak, yenilikçi yaklaşımlarla birlikte yükseköğretim kurumlarının kalite ve akreditasyon süreçlerinden geçmesi ile öğrenci merkezli, çok kültürlü, uyumlu, etkileşime olanak sağlayan, esnek, niteliksel yönü niceliksel kapsamdan daha çok vurgulanan ve uluslararası bir yapıda olduğu ifade edilmektedir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde pragmatik eğitim politikaları çerçevesinde yükseköğretimde kalite güvencesinin gelişimi incelenmiştir. Bu kapsamda yükseköğretimde standardizasyon ve akreditasyon, Avrupa yükseköğretim politikası, yetkinlik, beceri ve yeterlilik kavramları incelenmiştir. Pragmatik eğitim politikaları çerçevesinde kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları, yükseköğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırması ve verimlilik artışının sağlanması açısından önemlidir. Kalite güvencesi ve akreditasyon kavramları; yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci, öğretim elemanı, program, yönetim vb. konularda değerlendirme süreçlerinin tamamını ifade etmektedir. Oluşturulan kalite standartlarının yükseköğretim kurumlarında uygulanmasından sonra yükseköğretim kurumunun tamamının veya bir programının akredite olabilmesi için ulusal veya uluslararası kuruluşlara ait değerlendirme süreçlerinin uygulanması gerekmektedir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde Avrupa yükseköğretim kalite güvencesi, İngiltere’de yükseköğretimin tarihsel ve toplumsal yapısı, Kore’de yükseköğretimin tarihsel ve toplumsal değişimi, Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel ve toplumsal

gelişimi incelenmiş; İngiltere’de yükseköğretimde kalite çalışmalarında süreklilik, Kore’de yükseköğretimde kalite çalışmalarında çeşitlilik, Türkiye’de yükseköğretimde kalite çalışmalarında dönüşüm çalışmaları detaylı olarak ele alınmıştır. Ayrıca bu bölümde İngiltere, Kore ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının dünya üniversiteler sıralamalarındaki yansımaları incelenmiştir. Bu bölümde, yükseköğretime olan talebin artması, öğrenci profiline çeşitlenmesi ve program çeşitliliğinin sağlanması sebebi ile beraber yükseköğretim kurumlarının finansman sorunu ve ekonomik ihtiyaçların etkisi incelenmiştir. İngiltere, Kore ve Türkiye’de yükseköğretim incelendiğinde, kurumlarının büyük bir bölümünün kamu destekli kurumlar olduğu görülmektedir. Özellikle, Türkiye ve kısmen İngiltere’de yükseköğretim kurumlarının kamu desteği ile eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettiğini söylemek mümkündür. Ancak, yükseköğretime olan ilginin ve dolayısı ile kurum giderlerinin de artması ile özel sektörün kamusal alanın içine girmeye başladığı görülmektedir. Yükseköğretimde özel sektör finansmanının Kore yükseköğretiminde daha etkin şekilde kullanıldığı görülmektedir. İngiltere’de ve Türkiye’de yükseköğretiminden farklı olarak Kore yükseköğretimde devlet katkısı genel bütçeye orana göre sınırlıdır. Özel sektör desteğinin sürekli olarak gündeme olması ve kamu desteklerinin sınırlı olması, kurumlararası bütçe dağılımı, kalite güvencesi ve akreditasyon kavramları Kore yükseköğretiminde etkin şekilde uygulanmaktadır. Ancak, İngiltere, Kore ve Türkiye’de yükseköğretimde kalite süreçleri sadece özel finansman ile desteklenen yükseköğretim kurumları ile sınırlandırılmamaktadır. İngiltere, Kore ve Türkiye’de yükseköğretimde sadece kamu desteği ile faaliyetlerini devam sürdüren kurumlarda da performans değerlendirme ve kalite güvencesi süreçlerinin uygulanmaya başlandığı görülmektedir.

Sonuç ve değerlendirme bölümünde; İngiltere, Kore ve Türkiye’de yükseköğretimde gerçekleştirilen kalite güvencesi süreçleri, çatışmacı ve işlevselci yaklaşımlara ilişkilendirilerek, pragmatik eğitim politikaları ve yükseköğretimde değişen yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucuna göre, yükseköğretim kurumlarının toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sürekli gelişim ve dönüşüm içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. İşlevselci yaklaşım, yükseköğretimde kalite güvencesi için yükseköğretim kurumlarının etkin bir şekilde yönetilmesi ve sürekli geliştirilmesi amacıyla kalite güvencesi sistemleri ile ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşım, eğitim programlarının belirlenmesi, öğretim

elemanlarının nitelikleri ve performans değerlendirmesi, öğrenci memnuniyeti ve mezuniyet sonrası iş imkanları gibi konularda bazı standartlar belirlemeyi içermektedir. Eğitim-öğretim programlarında kalite temelli çalışmaların hız kazandığı ve kalite güvence çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler ile performans değerlendirilmesi süreçlerinin gündeme geldiği görülmektedir. Yükseköğretimin küreselleşmesi ve modern iletişim araçlarının yaygınlaşması ile kalite çalışmalarının her zamankinden daha fazla önem kazandığını söylemek mümkündür. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları akademik ve sosyal alanlar ile ulusal-uluslararası platformlarda daha etkili olabilmek ve isimlerini geniş çevrelere duyurabilmek için kalite güvence sistemlerine adapte olmaktadır. Kalite süreçleri uygulamalarının birer yansıması da dünya yükseköğretim sıralamalarında görülmektedir. Ancak, yükseköğretim kurumları için kalite güvencesi çalışmaları uzun ve kapsamlı görünmekle beraber, uzun vadede yükseköğretim kurumların kaynaklarını etkili ve verimli kullanılabilmesi, ulusal ve uluslararası platformlarda tanınan bir kurum olabilmesi ve dünya yükseköğretim sıralamalarında üst sıralarda olup, ulusal ve uluslararası toplum tarafından kabul edilebilmek için önemli bir fırsat olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple, yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabet edebilirlik kapsamında kalite güvencesi süreçlerinin öneminin büyük olduğu görülmektedir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; eğitim, yükseköğretim ve kalite kavramlarının ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir ancak yapılan çalışmaların sosyolojik yaklaşımlar ve değişen eğitim politikaları çerçevesinde yeterince ele alınmadığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple çalışmanın alanda özgün olduğu, yeni araştırmalara katkı sağlayacağı ve güncel eğitim politikalarına yön verebileceği düşünülmektedir.

## 2.TOPLUM VE EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜREÇLERİ

Sosyolojinin konusunu oluşturan toplumsal yapı; bireylerin içinde bulunduğu ve karşılıklı sosyal etkileşimde bulunan sosyal grupların toplumsal kurumlarla asgari müşterekte birleşerek oluşturduğu bir düzen olarak ifade edilmektedir (Gökçe, 2004, s.7). Kişiler arasındaki farklılıklar bireylerin toplumda farklılaşmasını sağlamaktadır. Böylelikle her toplum kendine ait özgün bir kültürü oluşturmaktadır. Ancak toplumun bir bütün içerisinde yaşaması için birleştirici değerlere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplum farklılıkları ve benzerlikleri ile beraber ayakta durabilmektedir (Yapıcı vd., 2012, s. 42). Bu kapsamda ortak değerler “bir toplumun kültürünü, diğer toplumların kültürlerinden ayıran ve milli sınırlar içindeki topluluğun dağılmasını önleyen, milli birliği pekiştiren ve sosyal dayanışmayı sağlayan faktörler” şeklinde ifade edilmektedir (Seyyar, 2003, s. 99-100). Böylelikle, toplumsal yapının bir düzeninin olması, toplumun düzensiz şekilde işleyişinin önüne geçmeyi hedeflemektedir.

Toplumsal kontrol, bir toplumu bir arada tutabilmek için önemli bir unsurdur. Her birey doğuştan kendine özgü özelliklere sahip olsa da aynı toplumun üyeleri birbirine benzeyen özelliklere sahiptir. Toplumlar, sahip oldukları özellikleri korumak ve diğer kuşaklara aktarmak istemektedir. Toplum tarafından korunan ve bir sonraki kuşağa aktarmak istenen toplumun ortak özellikleri toplumsal kontrol mekanizmaları olarak nitelendirilmektedir. Kontrol mekanizmaları sosyalleşme süreci ile birlikte bireyleri etkilemektedir (Şişman, 1999, s. 86). Toplumun ortak davranışlar sergilemesinin sebebi olarak kontrol mekanizmaları gösterilebilir. Kontrol mekanizmaları toplumdaki yazılı veya yazılı olmayan kurallar bütünüdür (Erden, 1998, s. 94). Toplumsal kontrol “bir toplumun üyesi olan kişilerin toplumun belirlediği kurallara uygun biçimde davranmaya zorlanması” şeklinde ifade edilmektedir (Şişman, 1999, s. 86). Eğitimin amacı var olan toplumsal yapıyı korumak ve toplumun devamlılığını sağlamaktır. Eğitim kurumları toplumdaki bireyleri topluma dahil ederek ve bireylere toplumun kültürel özellikleri aktararak toplumsallaşmayı sağlamaktadır. Toplumlar, kendisini oluşturan bireylerin ortak

kültürü sayesinde varlığını devam ettirmektedir. Toplumlar büyüdükçe ve kültürel çeşitlilik sağlandıkça toplumun ortak yapısı yine eğitim-öğretim kurumlarında verilen eğitim sayesinde aktarılmaktadır (Erden, 1998, s. 94).

Toplumlaşma, “kişinin üyesi olduğu toplumun veya grubun beklentilerine uyum sağlayan davranışların öğrendiği bir etkileşim süreci” olarak tanımlanmaktadır. Toplumsallaşma süreci belirli bir yöntem ve teknik ile gerçekleşmemektedir. Toplum içinde bireyler çok farklı değişkenler ile etkileşim içinde olarak kendilerine özgü davranış biçimleri göstermektedir (Tolan, 1991, s. 5-6). Diğer bir ifade ile toplumsallaşma “bireyin toplumun bir parçası haline gelmesi” şeklinde ifade edilebilir. Bu tanımdan yola çıkarak sosyal düzenin sağlanmasının nasıl olacağı konusu toplum ve eğitim kurumlarını ilgilendiren bir konudur (Kağıtçıbaşı, 1988, s. 245). Toplumsallaşma sürecinde birey toplumun değer yargılarını içselleştirerek toplumun bir parçası olmaya çalışmaktadır. Bu süreçte bireyler toplumda var olan otoritenin ve kuralları benimseme ve ihtiyacı duymaktadır. Davranış, bireyin kendi içinden ve onu çevreleyen kültür ve toplumsal gruplardan gelen etkilerin ortak bir bütünüdür (Şerif, 1996, s. 6).

Eğitim ile ilgili birçok tanımlamanın yapıldığı söylenebilir. John Dewey, 20.yüzyılın başlarında eğitim sözcüğünü detaylı bir şekilde ele alan düşünürlerden birisidir. Dewey, eğitimi “yaşantıların yeniden örgütlenmesi veya yenilenmesi” olarak tanımlamıştır. Dewey’in bu tanımından sonra Preston eğitimin tanımını “istendik tepkileri ve umulan değişimleri en iyi şekilde oluşturabilmek için en iyi çevreyi düzenlemek” şeklinde ifade etmiştir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996). Tyler ise eğitimi “bireyin davranışlarını değiştirme süreci” olarak tanımlamıştır (Tyler, 1950, s. 4). Oğuzkan (1974) eğitimi “önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi” olarak ifade etmiştir (Oğuzkan, 1974, s. 170). Gökalp eğitimi “toplumun kültürüne göre belirlenen sosyal ve kültürel bir müessese” olarak ifade etmektedir (Celkan, 1990, s. 2). Ertürk eğitimi “bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirme süreci” olarak ifade etmiştir (Ertürk, 1984, s. 15). Ertürk’ün tanımı Tyler’in tanımına en yakın olandır. Ertürk’ün tanımına göre eğitim, istenilen davranışı oluşturma işidir, bir davranış sadece yaşanarak kazanılabilmektedir. Davranış değişikliği önceden hazırlanan eğitim amaçlarına göre olmalı ve davranış kazanımı planlı şekilde yapılmalıdır (Başaran, 1999).

Eğitim kurumu, toplumsal bir kurumdur. Bu sebeple eğitim ve sistem ilişkisi çerçevesinde alınmaktadır. Durkheim “eğitim, birilerinin birilerine uyguladığı eylemdir” şeklinde tanımlamaktadır (Özsoy, 1999). Aynı şekilde, Durkheim, eğitimi “genç kuşağın yönetimli bir biçimde toplumsallaştırılması” şekilde ifade etmiştir (Durkheim, 1956, s. 71). Sönmez ise eğitimi ve “girdiler, çıktılar ve geri bildirimlerden oluşan ve en az bir hedefi olan uygulama sonuçlarına göre yeniden dzenlenen açık bir sistem” olarak ifade etmektedir (Sönmez, 2004). Titiz ise eğitimi “değişen durumların gerektirdiği bilgi ve becerileri kişisel çaba ile öğrenebilmek ve bunları yaşamın özel durumlarına uygulayabilme sanatının kazanılması” olarak ifade etmiştir (Titiz, 2000). Ozankaya ise eğitimi “insanların içinde yaşadıkları toplumun değerlerini, bilgilerini, becerilerini öğrenip, kendilerinden sonra gelenlere öğretmektedir” şekilde tanımlamıştır (Ozankaya, 1977). Farklı açıklamalardan görülebileceği üzere eğitimin birden fazla tanımı yapılmıştır. Bu sebeple eğitimin insanın varoluğu ile birlikte devam ettiği ve hiç bir zaman bitmeyecek bir süreç olduğu söylenebilir ve genel olarak eğitim; toplumun mevcut değerlerini gelecek yıllara aktarırken aynı zamanda toplumun geleceğe yönelik hedeflerini gerçekteşirecek bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip bireyleri yetiştirmek olarak ifade edilebilir.

Eđitimin toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. olmak üzere planlanan pek çok açık işlevi vardır (Sezai, 2010, s. 265). Tezcan (1997) eğitim açık işlevini; toplumun sahip olduğu kültürel özelliklerin gelecek kuşaklara iletilmesi, toplum için önemli olan norm ve değerlerin benimsenme sürecinde yardımcı olması, toplumun yaşamlarını devam ettirebilmelerini sağlayacak çalışma sahaları oluşturması ve maddi kazanç sağlaması, toplumun yönetilmesi konusunda yetkili bireylerin sečilmesi ve toplumda kurallar ile beraber dzenin sağlanması, toplumsal bütünleşme sağlanması ve toplumun farklı kesimleri arasında olan sosyo-kültürel farkın olabildiğince az duruma getirilmesi olarak ifade etmiştir (Tezcan, 1997, s. 42).

Eğitim süreçlerinin açık işlevlerinin yanı sıra birçok adet gizli işlevi bulunmaktadır (Sezai, 2010, s. 265). Eğitimin gizli işlevleri ise toplumda etkileşimin sağlanması ile beraber toplumsal iletişimin sağlanması, mesleki eğitim kurslarında veya yükseköğretim programlarında eş seçme imkânı yaratması, işsizlik vb. durumları belli süre ile gençler arasında fazla olmasının önlenmesi, toplumsal ve bireysel rekabetin artması ile birlikte daha kalite çalışma isteği oluşturması, toplumun belli

meşguliyetler ile zihninin dolu olması ve kötü alışkanlıklardan toplumu koruması şeklinde özetlenebilir (Tezcan, 1997, s. 53 ve Kemerlioğlu vd., 1997, s. 7). Eğitimin açık ve gizli işlevi bulunmaktadır ve bunlar birbirinden çok keskin çizgilerle ayrılmayabilir. Gizli işlevler tahmin edilemeyecek kadar çok çeşitli olabilir. Çünkü eğitim süreçlerinde birçok değişken rol oynamaktadır. Eğitim, sosyolojik açıdan ele alındığında farklılaşmanın olmadığı bir toplum modelinden bahsetmek mümkün değildir ve modern toplumlarda iş bölümü ve uzlaşma süreçleri üzerinden bir bütünleşme görülmektedir (Sezai, 2010, s. 268).

Toplum; ortak amaçları etrafında bir araya gelmiş, aralarında işbirliği ve anlayışın olduğu, belirli bir kural çerçevesinde bir arada yaşayan insanlar olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1996, s. 48). Eğitim ve toplum kavramlarının insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen bilimsel metodoloji ile ele alınmasının görece yakın bir tarihte olduğu söylenebilir. Sosyoloji, 1789 Fransız Devrimi ile birlikte başlayan bunalım ve sonrasında yaşanan kaos döneminde Fransa’da gündeme gelmiştir. Kargaşanın yüksek seviyede olduğu bu dönemde toplumsal çözümler yaşanmıştır. Doğa olaylarındaki var olan düzen anlayışının benzer şekilde toplumsal olaylarda ele alınmasının bir gereklilik olduğu düşünülmüştür (Yalvaç, 1994, s. 201). Bu çerçevede, eğitim sosyolojisi “temel toplumsal koşullar ile eğitim arasındaki etkileşim sürecini detaylı inceleyen sosyolojinin bir alt dalı” olarak tanımlanabilir (Kemerlioğlu vd., 1996 ve Bilhan, 1996).

İşlevselci kuramının öncülerinden Durkheim eğitimde bilimsel metodolojinin kullanılabilmesi için savunmuştur. Toplumsal olayların doğa olaylarına benzer şekilde ele alınabileceğini ifade etmiştir ve eğitimin sosyoloji ile yakın ilişkide olduğunu belirtmiştir. Durkheim, eğitimi toplumsal açıdan ele almıştır ve ona göre eğitim genç kuşakların toplumsallaştırılmasıdır. Ayrıca, sanayileşmiş ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı toplumda bireylerin farklı bilgi, beceri ve yetkinlikleri ile var olabileceği ifade etmektedir (Tezcan, 1997, s. 7-12). Durkheim işlevselci yaklaşımda, toplumu denge ve düzen içerisinde yönetilen bir bütün olarak düşünmektedir ve toplumsal düzenin nasıl sağlanacağına ilişkin görüşleri belirtmektedir (Tan, 1990, s. 560). Tezcan (1997) toplumsal olgularının bilimsel yöntemlerle incelenemediği ve eğitsel faaliyetlerin toplumun bir parçası olduğu için eğitimin sosyolojiden bağımsız düşünülmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu çerçevede eğitim sosyolojisi; eğitsel düşünceler, kuramlar, eğitim politikaları ve eğitim sistemlerinin diğer toplumsal



yapıları ile olan ilişkilerini incelemektedir (Tezcan, 1997, s. 16-22).

Eğitim süreci toplumsallaşma ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim, toplum içinde gerçekleşen toplumsal bir süreçtir. Toplum ve toplumsal kurumlar ise eğitim sürecini etkilemektedir (Doğan, 2002, s. 146). Bireyi sosyalleştiren olgu toplumdur ve toplum sosyalleşme sürecini eğitim yolu ile gerçekleştirmektedir. Sosyalleşme sürecinin gerçekleşebilmesi için faaliyetlerin hem bireyin hem toplumun ihtiyaçlarına yönelik olması gereklidir ve faaliyetlerin bireyin içinde yaşadığı toplumun koşullarına uygun olması gerekmektedir (Öztürk, 1993, s. 21). Bireyin toplumda hayatını sürdürebilmesi için o topluma ait alışkanlıkları ve değerleri öğrenmesi önemlidir. Bu süreçte eğitim etkin olarak rol oynamaktadır ve toplum ancak eğitim aracılığı ile gelişmektedir (Doğan, 2002, s. 145).

Toplumda yaşayan bireyler birbirini etkilemektedir ve bireyler arası ilişkilerin yapısı ve şekli sosyal kuralları meydana getirmektedir. Sosyal ve toplumsal kurallar zamanla toplumsal kurumları oluşturmaktadır. Eğitim sürecinin doğrudan etki ettiği eğitim-öğretim kurumları da toplumsal etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Saritaş, 2005, s. 180). Eğitim sosyolojisi çalışma alanı ile eğitim “belli amaçlar doğrultusunda bireye belirli davranışları kazandırmak veya istenmeyen bazı davranış ve alışkanlıkları değiştirmek olarak ifade edildiğinden” sosyalleşmenin bir şekli olarak ele alınmaktadır (Ergün, 1997, s. 50). Toplumlara nitelikli yaşam düzeyine ulaştırmak için gerekli olan araçlardan birisi eğitimidir. Toplumu en iyi ve güzel olana doğru yönlendirmek, toplumun beklentilerine uygun davranışları oluşturmak veya istenmeyen olgulara ulaşılmamasını sağlamak eğitimin görevleri arasındadır (Ergüneş, 2007, s. 79). Bu bağlamda eğitim toplumda gerçekleşmektedir, toplumu doğrudan olarak etkilemektedir ve içinde bulunduğu toplum tarafından da etkilenmektedir (Saritaş, 2005, s. 180).

Toplumsal etkileşimin yüksek olduğu kurumların başında eğitim-öğretim kurumları gelmektedir. Eğitim-öğretim kurumu girdisi ve çıktısı birey olan sosyal bir kurumdur. Eğitim-öğretim kurumu girdi olarak bireyi toplumdaki almaktadır ve gerekli eğitim süreçlerinden sonra çıktı olarak bireyi tekrar topluma kazandırmaktadır. Bu sebeple eğitim-öğretim kurumu ve toplum arasında güçlü bir etkileşim bulunmaktadır (Kolay, 2004). Durkheim, “eğitim, çocuğu belirli bir toplumsal çevreye hazırlama görevi üstlendiğinden ve birey, eğitim-öğretim kurumunda toplumsal hiyerarşi içinde belli bir grubun üyeliğine hazırlandığını” ifade

etmektedir (Bottomore, 1977, s. 296). Durkheim, eğitim-öğretim kurumlarını “sosyalleşmenin sağlandığı, bireyde disiplin çerçevesinde bilinçli ve özerk yapıda kendi geleceğini tasarlayabilme imkânı verildiği yerler” olarak ifade etmiştir (Erkal, 1999, s. 118). Durkheim gibi John Dewey eğitim-öğretim kurumunu “bireyin miras aldığı kaynakları paylaşabildiği ve toplumsal amaçların gerçekleştirilebilmesini sağlayan etkili bir kurumsal yapı” olarak tanımlamaktadır (Saysel, 2006).

## **2.1. Eğitim ve Toplumsal İşbölümü: İşlevselci Yaklaşım**

Eğitim sosyolojisinde işlevselci yaklaşım ile eğitim-öğretim kurumlarının toplumdaki rolünü açıklanmaktadır ve eğitim-öğretim kurumu bir sistem olarak ele alınmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin ve kurumun bir sistem olarak ele alınması onu oluşturan faktörlerin birbirine etki ettiğini ifade etmektedir. Böylelikle süreç ve kurum arasındaki ilişkiyi önemli olarak değerlendirilmektedir. İşlevselci yaklaşımda sistemdeki küçük bileşenlerin bütüne katkısı ele alınmaktadır. Sosyolojinin bir bilim dalı olarak kabul edilmesinden sonra eğitim konusu sosyoloji biliminin bir inceleme alanı olmuştur. Toplumsal problemlerin ele alınmasında ve çözümlenmesinde işlevselci yaklaşım kullanılmıştır.

İşlevselci yaklaşımın kurucusu olarak gösterilen Durkheim’in eğitimle ilgili önemli düşünceleri bulunmaktadır. Durkheim, eğitim-öğretim kurumları ve süreçleri yaşanan toplumun bir yansıması şeklinde ifade etmektedir. Toplumsal yapının ekonomik, kültürel ve sosyal yapısı eğitim-öğretim süreçlerini ve eğitim-öğretim kurumlarının yapısını etkilediğini ifade etmektedir (Arslanoğlu, 1998, s. 70). Durkheim, eğitim-öğretim kurumlarını ve süreçlerini incelerken “toplumsal gerçeklerin tümüne sahip çıkmaktan vazgeçmedikçe ve bütünün parçalara bölünüp, konularının ayrı ayrı ele alınmadığı sürece bilimsel olunamayacağını” ifade etmiştir (Inkeles ve Coulsan, 1991, s. 6). Eğitim-öğretim kurumundaki sosyolojik çalışmaların sanayileşme sonrasında ortaya çıkan toplumsal sorunları ele aldığını ifade etmektedir. Sanayileşme ile birlikte kentte yaşayan insanların sayısının artması ve daha önceden karşılaşılmayan çeşitli toplumsal sorunların ortaya çıkması bireyler üzerinde olumsuz etkiler bırakmıştır. Durkheim, toplumda görülen sorunların çözebilmenin mümkün olabileceği ifade etmiştir ve bunu gerçekleştirebilmek için eğitim-öğretim süreçlerine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır (Aron, 1973, s. 219).

İşlevselci yaklaşımda eğitim-öğretim süreçleri ve eğitim-öğretim kurumları toplumsallaştırma ile kültürü yeni nesillere aktarma görevini üstlenmektedir. Böylelikle eğitim; toplumsal birlikteliğin sağlanması konusunda önemli bir yere sahiptir (Arslanoğlu, 1998, s. 70). Bu tanımlamadan sanayi devriminden sonra ortaya çıkan modern toplumlarda yaşayabilmek için asgari şartların eğitim-öğretim kurumları ve süreçleri ile kazandırılabilmesi amaçlanmıştır. Durkheim'a göre; eğitim diğer toplumsal, siyasal düşünceler ve kurumlar gibi içinde bulunduğu toplumun gereksinimlerinden ortaya çıkmıştır. Eğitim-öğretim süreçlerinin bir toplumun geleneklerinden, uygulama biçimlerinden ve davranış şekillerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede, eğitim ortaçağda dinsel temelli, rönesans döneminde daha esnek ve özgürleşmeye yakın bir bakışı bulunduğunu belirtmiştir. Rönesans döneminden sonra 17. yüzyılda eğitimde edebi yönün ağır bastığını, 18. ve 19. yüzyıldan sonra ise eğitim süreçlerin hızlı bir değişikliğe uğradığını ifade etmiştir (Durkheim, 1956, s. 64). Durkheim'in işlevselci sosyologlar arasında olduğu düşünüldüğünde, toplumsal kurumların toplumsal birliği geliştirdiği düşüncesi ile eğitim-öğretim kurumlarının doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, toplumsal devamlılığın sağlanması ve bireylerin uyum içinde yaşamasının ön koşulunun eğitim süreçleri olduğu ifade edilebilir. Durkheim, işlevselci bakış açısında eğitim sosyolojisinin amacını "bireyin yeteneklerini şahsi çıkarları için değil toplumun gereksinim duyduğu ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirilmesini sağlamak, toplumsal ihtiyaçları karşılamak, toplumu korumak ve var olan kültürü gelecek dönemlere aktarma yolu ile toplumu geliştirmek" şeklinde ifade etmiştir (Blackledge ve Hunt, 1985, s. 21).

Durkheim'dan sonra Talcott Parsons işlevselciliğe yaptığı katkılardan dolayı Yapısalcı İşlevselcilik yaklaşımının öncüsü olarak kabul edilmektedir. Robert Merton, Parsons'un öğrencisi olarak kuramın gelişmesine katkı sağlamıştır. Parsons, klasik sosyoloji kuramcılarından farklı olarak, Weber'in bireyselciliği ile Durkheim'in bütünlendirme yaklaşımlarını birleştirmeye çalışmıştır. Bu çerçevede, yapısal işlevsel olarak isimlendirdiği yaklaşım çerçevesinde toplumu bir sistem olarak incelemiştir. Parson'un çalışmaları; toplumsal eyleme odaklanan çalışmalar, yapısal işlevselci yaklaşım ve modern sistem kuramı olarak üç aşamada incelenmektedir. Parsons yapısal işlevselcilik boyutunda, Weber'in etkisinden daha çok Durkheim ve Pareto'dan etkilenmiştir ve toplumsal eylemler yerine toplumsal yapıya vurgu

yapmaktadır. Durkheim'in işlevsel bakış açısı ve Pareto'nun sistem yaklaşımı çerçevesinde toplumu bir denge ve bütün şeklinde ele almaktadır (Poloma, 1993, s. 148-149). Parsons çalışmalarında toplumsal sistemi çözümlemek ve toplumsal sistemlerdeki roller sınıflandırmak için "kalıp değişkenler" modülünü geliştirmiştir ve toplumsal değişmeyi kalıp değişkenler ile ifade etmiştir. Geleneksel toplumlar arasındaki "organik dayanışma" ve modern toplumlar arasındaki "mekanik dayanışma" toplum tiplerinden etkilenerek kalıp değişkenler oluşturulmuştur. Bu çerçevede, modern toplumun özelliklerini taşımayan küçük toplumların değerlerini yansıtan modüle A tipi kalıp değişkenler; modern, endüstrileşmiş ve bürokratikleşmiş toplumların değerlerini yansıtan modül, B tipi kalıp değişkenler olarak nitelendirilmektedir (Cuff vd., 1989, s. 51). Parsons'a göre toplumsal değişme A tipi kalıp değişkenlerden B tipi kalıp değişkenlere doğru gerçekleşmektedir. A tipi kalıp değişkenler "yaygınlık, özgüllük, duygusallık, kolektif yönelim" iken, B tipi kalıp değişkenler "performans, belirlilik, evrensellik" gibi anahtar kelimelerle özetlenmektedir. Parsons, toplumsal yapıdaki "denge" kavramının önemine vurgu yapmıştır ve denge durumu başarı ile sağlanmış bir toplumda çatışmanın olmadığı, herkesin ve her kurumun kendisinden isteneni gerçekleştirdiği, toplumsal rollerin kurallar ile belirlendiği ve toplumsal mekanizmanın sürekli olarak devam ettiği bir yapısal süreçten bahsetmektedir (Cuff vd., 1989, s. 46). Parsons'a göre bütün toplumların amacı denge durumuna ulaşmak veya ulaşılan seviyede kalmayı sağlamaktadır.

Parsons, modern sistem kuramında, pozitivist, faydacı ve pragmatik görüşlerini ifade etmiştir. Parsons yaşayan sistemlerde yer alan işlevsel zorunlulukları belirtmiştir. Bunlar, "uyum, amaca ulaşma, bütünleşme ve gizil kalıp koruma" şeklinde ifade edilmektedir (Ritzer, 2008, s. 241). Parsons'un öğrencisi olan Robert Merton yapısal işlevselciliğin önemli kuramcılarında kabul edilmektedir. Yapısal işlevselcilik için bazı konularda eleştiriler yapmış olsa da yapısal işlevselcilikte önemli bazı kavramları detaylandırılmıştır. Parsons'un aksine toplumsal davranışların bazı olumlu ve olumsuz işlevlerinin olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, toplumsal yapılar açısından önemli olan denge kavramı ile ilgili olarak Merton, detaylı açıklamalar yapmıştır ve açık işlev, gizil işlev ve net denge kavramlarını gündeme getirmiştir. Bu çerçevede açık işlev, toplumsal davranıştan beklenen ve öngörülen sonucu ifade ettiğini açıklamıştır. Gizil işlev, toplumsal davranıştan ve yapıdan öngörülmeyen ve

beklenmeyen davranışı ifade etmektedir. Net denge kavramı ile bir toplumsal davranışın olumlu veya olumsuz işlevlerinin olabileceğini belirtmiştir. Net denge yaklaşımı ile hangi işlevin daha baskın olduğunu belirtmek mümkün hale gelmiştir (Ritzer, 2008, s. 254-255). Merton'un özellikle açık işlev ve gizil işlev yaklaşımları eğitim sistemi içinde eğitimin açık ve gizil işlevleri ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

İşlevselci ve yapısal işlevselci yaklaşıma göre gelişme “gelenekten moderniteye doğru aşamalı bir geçiş” olarak nitelendirilmektedir (Marshall, 1999, s. 508). İşlevselci ve yapısal işlevselci yaklaşım çerçevesinde eğitim-öğretim kurumlarında modern toplumların uyum içerisinde yaşayabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlerin ancak planlanmış, standart, denetlenebilir ve geçerliliği kontrol edilmiş eğitim-öğretim süreçleri ile kazanılması mümkündür.

## **2.2. Eğitim ve Sınıf Farklılıkları: Çatışmacı Yaklaşım**

Sosyolojik kuramlar arasında çatışmacı yaklaşım, toplumda farklı güçlerin arasındaki çatışmalara ve bunların toplumsal yapı ve değişim üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, toplumsal düzenin sürdürülmesinin çatışmalı süreçlere dayandığını savunmaktadır. Çatışmacı yaklaşım, Karl Marx ve Friedrich Engels'in sosyalist felsefesinden etkilenmiştir. Marx ve Engels, toplumdaki sınıf ayrımlarını vurgulayarak, sınıf mücadelesinin toplumsal yapıyı şekillendirdiğini iddia etmişlerdir. Çatışmacı yaklaşım, toplumsal yapıyı sınıfsal çatışmaların sonucu olarak görür ve toplumsal değişim sürecinde bu çatışmaların rolünü vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, toplumun farklı kesimlerinin arasındaki çatışmaları vurgular ve bu çatışmaların toplumsal yapıyı ve değişimi etkilediğini savunur. Çatışmacı yaklaşım, toplumdaki güç dengelerinin, toplumsal yapıyı şekillendiren en önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşım, toplumsal değişim sürecinde, güçlü olan kesimlerin daha fazla söz sahibi olduğunu ve toplumsal yapıyı kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirdiğini savunmaktadır. Çatışmacı yaklaşım, toplumsal yapıyı sınıfsal çatışmaların sonucu olarak görür ve toplumsal değişim sürecinde bu çatışmaların rolünü vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre, toplumsal yapıyı oluşturan farklı unsurlar arasındaki çatışmalar, toplumsal değişimin motoru olarak işlev görür ve toplumun gelişimine katkı sağlamaktadır.

Çatışmacı yaklaşımda eğitim sosyolojisi kavramı işlevselci yaklaşımdan farklı olarak ele alınmaktadır. Toplumun bir araya getiren farklı gruplar arasındaki bütünleşme ve sistem anlayışına eleştirel bakış açısı ile ele alınmaktadır. Çatışmacı yaklaşıma göre, toplumda farklı çıkar ve isteklere göre temel bir çatışma alanı bulunmaktadır. İşlevselcilerin aksine çatışmacı yaklaşım, toplumdaki dengesizlikleri ve sebep olduğu karşıtlıkların temelinde var olan sebepleri ele almaktadır. Tan (1990) çatışmacı yaklaşıma göre eğitim-öğretimin temel amacını “mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesinden daha çok uygun değerlerin benimsetilmesi yolu ile mevcut düzenin desteklenmesi” olarak ifade etmiştir (Tan, 1990). Çatışmacı yaklaşıma göre eğitim konusunda Marx ve Engels’in düşünceleri önemlidir.

Marx ve Engels “üretici eğitimin” gerekliliğinden bahsetmiştir. Marx, “eğitimin maddi üretimle birleştirilmesi” önerisinde bulunmuştur. Marx bu düşüncesi ile birlikte ezberci eğitim yerine teorik bilgilerin pratik eğitim ile desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Çatışmacı yaklaşımın ana hedeflerinden birisi polit teknik eğitimin sağlanmasıdır. Aytaç (1973) polit teknik eğitimi “üretimin maddi üretim ile birleştirilmesi, eğitim-öğretim süreçlerinin toplumsal yaşamındaki uygulamalı çalışmalar ile birleştirilmesi” olarak ifade etmektedir. Çatışmacı yaklaşıma göre “zihinsel çalışma ile bedensel çalışma arasındaki farklılık kaldırılarak bireyin çok yönlü gelişimi” sağlanması gerekmektedir (Aytaç, 1973, s. 26). Ancak, Marx ve Engels kapitalist toplumlarda bu durumun gerçekleştirilmesi mümkün görmemektedir. Çünkü, teorik bilgi ve uygulamanın bir araya getirilmesi ile toplumun üst ve alt kategorisinde var olan ekonomik farklılığı ortadan kaldıracığı veya azaltacağından dolayı bu yaklaşımın başarılı olması mümkün değildir. Marx ve Engels, eğitim-öğretimin devlet kurumlarında kamusal bir yapıda ve öğrencilere ücretsiz olarak sunulması gerektiğini belirtmiştir (Tezcan, 2005, s. 25).

Çatışmacı yaklaşımın modern dünyaya olan uyarlanmış hali ise yeni çatışmacı yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma göre eğitim-öğretim kurumu kapitalist düzenin yapısına göre hareket etmektedir ve sınıf eşitsizliğinin devam etmesini sağlamaktadır. Çatışmacı yaklaşımın aksine yeni çatışmacı yaklaşım görüşündeki sosyologlar sınıf eşitsizliğinin eğitim-öğretim kurumlarında daha belirgin hale geleceğini ifade etmektedir (Tezcan, 2005, s. 26). Bowles ve Gintis yayınladıkları Kapitalist Amerika’da Eğitim isimli çalışmasıyla, eşit olmayan ekonomik yapı ve eğitim kurumları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmada,

eğitim-öğretim kurumlarındaki toplumsal farklılaşmanın ekonomik yapı ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Eğitim-öğretim kurumları, toplumsal yapının ve farklılaşmanın devamlılığını sağlayan kurumlar olarak ele alınmıştır. Eğitim-öğretim kurumları toplumsal eşitsizliklerin bitmemesine sebep olan ve eşitsizliklerin devam etmesini sağlayan yapılar olarak değerlendirilmiştir. Eğitim-öğretim kurumlarında “gelecekte işçi olacak öğrencilere dakiklik, kurallara uyma ve üstlere saygı konuları ele alınırken, yönetici pozisyonunda görev alacak öğrencilere değişmeye ve yenileşmeye yönelik bakış açısı ve iş yapabilme kapasitesi” gibi konular ele alınmaktadır (Tezcan, 2005, s. 30). Bowles ve Hintis, kitle eğitimi ile kapitalist toplumlarda sosyo-ekonomik eşitsizliğinin ortadan kaldırılabilereği düşünceğini kabul etmemektedir. Toplumu oluşturan bireylerin sahip olabileceği eğitim-öğretim süreçlerinin öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Böylece, kurumlardaki eğitim-öğretim süreçlerinde bireyler arasındaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması yerine eğitim-öğretimin toplumsal bir denetim mekanizması olarak kullanıldığını belirtilmektedir (Ball, 1986, s. 37).

İşlevselci yaklaşım toplumun hedefleri ile ilgilidir ve toplumsal olayları doğa olayları gibi nesnel olarak ele alınabileceğini ifade etmektedir. Bu düşüncede olan sosyologlar eğitim-öğretim kurumlarında eğitimci-öğrenci iletişimini ve genel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini bir bütün olarak almaktadır. Ancak, yeni eğitim sosyolojisi yaklaşımı bu durumun tekrar ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın temsilcileri arasında Pierre Bourdieu ve Michael Young bulunmaktadır. İlk olarak Birleşik Krallık'ta gündeme gelen yaklaşımda “bilginin nasıl temin edileceği, bilginin eğitim-öğretim kurumlarında nasıl aktarılacağı” gibi konularını öncelikli hale gelmiştir. Davies “eğitim sosyolojisinin ana konusunu bilginin denetimi ve kontrolü olmalıdır” şeklinde ifade etmektedir (Tan, 1990). Yeni eğitim sosyolojisi yaklaşımı Marx geleneğinden etkilenerek bilgi ve iktidar arasındaki ilişkileri konu almaktadır. Bu yaklaşımda ele alınan konular kültürel üretim, siyasi güç konuları ele alınmaktadır.

Çatışmacı yaklaşımda kültürel üretim ifadesi ele alınmaktadır. Bu ifade, Pierre Bourdieu'ya aittir. Bourdieu, Marx geleneğindeki eğitim sosyologlarından birisidir. Bu yaklaşımda, toplumsal ve kültürel eşitsizliklerin eğitim-öğretim kurumlarında yeni gelen kuşaklara aktarıldığı ifade edilmektedir ve eğitim-öğretim süreçlerinde kültürel üretim boyutu ele alınmıştır. Bourdieu'ya göre eğitimin hedefi “kültürel

yeniden üretimi sağlamak” olarak ifade edilmektedir. Ancak Bourdieu eğitim-öğretim süreçleri kültürün kuşaktan kuşağa aktarılması konusunda Durkheim gibi düşünmemektedir. Durkheim “bütün olarak toplumun kültürünün aktarılması” vurgulamaktadır. Bourdieu ise eğitim-öğretim süreçleri için “güçlü ve egemen sınıfların kültürünün yeniden üretimi” ifadesini kullanmaktadır. Diğer kavram olan kültürel sermaye ile egemen kültürü işaret etmektedir. Egemen kültürün diğer kültürlerle göre daha avantajlı olduğunu ifade etmektedir (Haralambos, 1986, s. 216 ve Tezcan, 2005, s. 45). Bourdieu, eğitim-öğretimin toplumdaki temel rolünü “toplumsal yeniden üretim süreci” olarak tanımlamaktadır. Sınıflar arası var olan güç ve kademe farkı toplumsal sınıflar arasında devam etmektedir. Böylece, toplumsal eşitsizliğin eğitim-öğretim sistemleri ve süreçleri ile yeniden üretildiğini ifade etmektedir (Haralambos, 1986, s. 217). Bu durum toplumsal eşitsizliklerin meşrulaştırılması olarak yorumlanabilir.

Çatışmacı yaklaşımda ele alınan bir diğer ifade ise siyasi güç kavramıdır. Bu ifade Michael Young’a aittir ve Young (1981) yılında yayınladığı “Contemporary Theories in the Sociology of Education Knowledge & Control” isimli çalışmasında geleneksel eğitim sosyolojisi kuramlarına karşı çıkan bakış açısını savunmuştur. Young’un bu çalışması, yeni eğitim sosyolojisi yaklaşımının önemli çalışmalarından birisi olarak ele alınmaktadır. Young, eğitim kavramı hakkında bilginin düzenleyicisi olarak toplumdaki siyasi güç üzerine durmaktadır. Young, toplumda siyasi güce sahip olanların üstün olduğunu vurgulamak için eğitim-öğretim süreçlerini kendilerine göre yapılandırmak istediklerini ifade etmiştir. Böylelikle siyasi gücü elinde bulunduranlar ve talepleri doğrultusunda eğitim-öğretim kurumlarının kurumsallaşmasında etkili olmaktadır. Young bu durumu eleştirmektedir (Tezcan, 2005, s. 67-70).

Eleştirel pedagoji ifadesi “toplumu eğitim yolu ile değiştirme ve dönüştürme yöntemi” olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, eğitim-öğretim sistemine dahil olan her türlü öğenin sorgulanmasını ve öğelerin arasındaki ilişkinin incelenmesini ele almaktadır. Bu yaklaşımda eğitim-öğretim süreçlerinin sadece teorik temelleri üzerinde olmaması gerektiği, pratik bilginin teorik bilgi kadar değerli ve kullanılabilir olduğunu ifade edilmektedir. Eleştirel pedagoji yaklaşımı çerçevesinde daha özgür, eşitlikçi ve ahlaki bir toplumsal sürecin gerçekleştirilmesi hedeflemektedir. Eğitim sosyolojisi bağlamında bu düşüncenin gelişmesine katkısı



olan kişi ise Michael W. Apple'dır (Doğan, 2011, s. 95). Eleştirel pedagoji yaklaşımında “eğitim-öğretimin temelinde türdeş düşünceler bütünü” olmayacağı ancak ortak bir paydada buluşulabileceği ifade edilmektedir. Böylelikle, “toplumun güçlendirilmesi sağlanacak, devam eden toplumsal eşsitsizlikleri ve adaletsizliği dönüştürmek” mümkün olabilecektir. Bu yaklaşım; bilgi ve iktidar kavramları üzerinde durmaktadır ve eğitimin toplumsal, ekonomik, siyasi ve sosyal temellerini dikkate almanın gerekliliği vurgulanmaktadır (Mclaren, 1989, s. 160-161).

Kültürel sermaye kavramı çatışmacı yaklaşımda ele alınan diğer bir konudur. Bu ifade Michael Apple'a aittir. Apple'nın Eğitim ve İktidar isimli çalışmasında eğitim süreçleri ile ilgili olarak “toplumun alt tabakasinda olan insanları eyleme geçirmekten alıkoyan şey nedir ve eğitim-öğretim kurumları yeni bir sosyal düzeni kurabilecekler mi” gibi sorulara yanıt aramaktadır (Apple, 2006, s. 57). Bu yaklaşımda toplumda gücü elinde bulunduran kişilerin bilgileri ve kültürel düzeyleri onların kültürel sermayesini oluşturmaktadır. Toplumsal yapıda kültürel sermayeye sahip olan kişiler sınıfsal ayrışmada bunu bir etken olarak görebilmektedir. Apple, eğitim-öğretim kurumlarını liyakate göre çalışan toplumsal kurumlar olmadığını savunmaktadır ve eğitim-öğretim kurumlarında liyakatin gereği yapıldığında aile ve eğitim arasındaki ilişkinin azalması gerektiğini ifade etmektedir (Apple, 2006, s. 84). Diğer bir ifade ile Apple, eğitim-öğretim kurumlarını egemen ideolojinin var olduğu yerler olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2011, s. 97). Bu çerçevede eğitim-öğretim kurumlarında verilmesi gereken eğitimin eleştirel olması ve öğrencilerin eleştirel bakış açısını kazandırılmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Çatışmacı yaklaşımda eğitimin temelinde toplumun tamamının değil sadece gücü elinde bulunduran sınıfın istek ve taleplerine göre şekillenen bir eğitim-öğretim yapısı bulunduğu ifade edilmektedir ve gücü elinde bulunduran sınıfın çıkarlarına yönelik bakış açısı eleştirilmektedir. Çatışmacı yaklaşımda ifade edilen ve toplumsal karşıtlıkları temel alan yapının yükseköğretim kurumlarında yansımaları görülebilmektedir. Çatışmacı yaklaşımda toplumlarda alt ve üst ekonomik farklılıkların olması istenmemektedir. Ancak, çatışmacı yaklaşıma göre eğitim süreçlerinde fırsat eşitliği ancak imtiyaz sahibi bireylerin kendi çıkarlarının korunmasını sağlamaktadır. Küreselleşme ile birlikte toplumlarda alt ve üst ekonomik sınıflar bulunmaktadır. Çatışmacı yaklaşımın modern dünyaya uyarlanmış hali olan yeni çatışmacı yaklaşıma göre sınıf eşsitsizliğin toplumlarda artarak devam

edeceği ve bu durumun durdurulmasının imkansız olduğu belirtilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında ve piyasa odaklı yaklaşımda çatışmacı ve yeni çatışmacı yaklaşımın yansımaları görülmektedir. Küreselleşen ekonomilerde ve piyasa odaklı yaklaşıma göre yükseköğretim kurumlarında rekabet ve sektör işbirliği önceliklidir. Bu durum yükseköğretimin kurumlarında ve toplumsal sınıf eşitsizliği konusunda kendisini daha çok hissettirebileceği şeklinde yorumlanabilir. Yeni eğitim sosyolojisi bakış açısına göre topluma ait kültürün yeni nesillere aktarımı gündeme gelmiştir. Bu bağlamda, sınıflar arası farklılıklar ve eşitsizlikler toplumsal olarak devam etmektedir. Diğer bir ifade ile mevcut durumun meşrulaştırılması söz konusudur. Yeni eğitim sosyolojisi yaklaşımına göre siyasi gücü elinde bulunduran grup tarafından eğitim-ğretim kurumlarının yapısının oluşturabileceği ifade edilmektedir. Kalite güvencesi ilgili üst düzey uluslararası kuruluşlarda bu durumun yansımalarının görülebileceği ifade edilebilir.

İşlevselci yaklaşım ve çatışmacı yaklaşım, sosyolojik kuramlar arasında önemli iki yaklaşımdır. Her iki yaklaşım da toplumsal olayları anlamak için farklı teorik çerçeveler sunmaktadır. İşlevselci yaklaşım, toplumsal yapıların işleyişindeki işlevleri ve işlevsizlikleri analiz ederken, çatışmacı yaklaşım, toplumsal yapıların çatışma ve mücadele içindeki dinamiklerini incelemektedir. İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımların bazı benzerlikleri ve farklılıkları bulunmaktadır.

İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımın benzerlikleri ele alındığında, her iki yaklaşımın da toplumsal yapıların önemine vurgu yapmaktır. Her iki yaklaşım da, toplumsal yapıların insan davranışlarını şekillendirdiğini ve toplumsal değişimin anlaşılmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımlar, toplumsal değişimin gerçekleştiğine inanırlar. Her iki yaklaşım da, toplumsal yapıların zaman içinde değiştiğini ve toplumsal değişimin anlaşılmasının önemli olduğunu kabul eder.

İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımın farklılıkları incelendiğinde, toplumsal yapıların işlevi üzerinde farklılık bulunmaktadır: İşlevselci yaklaşım, toplumsal yapıların işleyişindeki işlevleri analiz ederken; çatışmacı yaklaşım, toplumsal yapıların çatışma ve mücadele içindeki dinamiklerini ele almaktadır. İki yaklaşım arasında toplumsal yapıların değişimi için farklı yönelimler bulunmaktadır. İşlevselci yaklaşım, toplumsal değişimleri doğal bir süreç olarak kabul ederken; çatışmacı yaklaşım, toplumsal değişimin çatışma ve mücadele sonucu gerçekleştiğini

savunmaktadır. İşlevselci yaklaşım, toplumsal düzenin korunmasını ve toplumun işleyişinin sürdürülmesini önemseyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, toplumsal düzenin sürdürülebilmesi için her bir sosyal yapının kendine özgü bir işlevi olduğunu ve bu işlevlerin toplamının toplumsal düzeni sağladığını savunmaktadır. İşlevselci yaklaşıma göre, toplumsal değişimin yavaş ve kontrollü bir şekilde gerçekleşmesi gereklidir. Çatışmacı yaklaşım ise, toplumdaki güç ve kaynakların eşitsiz dağılımının toplumsal çatışmaya neden olduğuna vurgu yapmaktadır. Diğer bir ifade ile çatışmacı yaklaşım, toplumsal değişim çatışma ve mücadele yoluyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Çatışmacı yaklaşıma göre toplumsal değişim hızlı ve ani bir şekilde gerçekleşebilir. Bu yaklaşıma göre toplumsal yapı ve düzenin korunması yerine, yapı ve düzenin değiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Diğer bir ifade ile işlevselci ve çatışmacı yaklaşımlar arasındaki temel fark, toplumsal değişim sürecine bakış açılarıdır. İşlevselci yaklaşım, toplumsal değişimin yavaş ve kontrollü bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini savunurken, çatışmacı yaklaşım hızlı ve ani bir değişimle toplumsal dönüşüme odaklanmaktadır. Ayrıca, işlevselci yaklaşım toplumsal düzenin sürdürülmesine odaklanırken, çatışmacı yaklaşım toplumsal dönüşüme ve değişime odaklanır. İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımda toplumsal yapıların ve işlevlerin birbirine bağımlı olduğunu ve toplumsal yapıların bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca her iki yaklaşımda sosyal yapı ve süreçlerin etkileşimine vurgu yapılmakta ve toplumsal değişimin bir süreç olduğunu belirtilmektedir.

### **2.3. Eğitim Felsefeleri ve Eğitimde Paradigma Değişikliği**

Eğitim paradigma değişikliği ve eğitim felsefesi konuları ele alırken öncelikle felsefe kavramını incelemek gerekir. Felsefe kavramı ilk kez Yunan düşünür Pythagoras tarafından M.Ö. 570-494 yılları arasında “Philosophia” olarak ifade edilmiştir (Arslan, 1996; Gökberk, 1998). Felsefe kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Deleuze ve Guattari felsefeyi “kavramlar oluşturarak keşfetmek ve bir üretme sanatı” olarak tanımlamıştır (Deleuze ve Guattari, 1996). Arslan felsefe için “bilgiler üzerinde düşünmek, onların temelini ele almak” tanımlamasını yapmıştır (Arslan, 1996, s. 17). Weber ise felsefeyi “tabiat hakkında toplu bir görüşün açıklanması, evrensel bir deneme” olarak tanımlamaktadır (Weber, 1991, s. 1). İnam (1993) “sorgulamaya, araştırmaya, yorumlamaya, anlamaya yönelik çözümleme

çalışmalarını belirleyen öğelerin farkında olmak” olarak ifade etmiştir (İnam, 1993).

Felsefe; bireyi, içinde yaşadığı toplumu tanımak ve açıklamak amacını taşımaktadır. Yüzyıllar boyunca felsefi konular iki farklı tarzda incelenmiştir. İlk olan yöntem, filozofların yaşadığı dönemlerin ele alınarak tarihsel süreçlerin kronolojik bir sıra içinde inceleyen tarihsel yöntem diğeri ise problem oluşturan durumlar arasındaki neden-sonuç ikilemi ile felsefenin sistematik bir çerçevede ele alınmasıdır (Arslanoğlu, 2012). Modern dünyada insanlar çeşitli toplumsal süreçler içinde hayatlarını sürdürmektedir. Modern dünyanın getirmiş olduğu bazı zorunluluklar bireyler arası ilişkilerin daha karmaşık bir hale getirmiştir. İnsanoğlunun var oluşundan günümüze kadar olan süreç ele alındığında, 1900’lı yıllardan sonra üretilen bilginin geçmiş dönemlere göre kıyasla çok daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Eğitim sistemleri var olan bu değişim ve gelişim süreçlerine kendini adapte etmesi için kendisini güncellemeye ihtiyaç duymaktadır (Şenocak ve Taşkesenligil, 2005). Her bilimsel bilginin temelinde felsefenin var olması sebebi ile gelişen dünyada eğitim süreçlerindeki değişim süreçleri de felsefe ile başlamaktadır (Küken, 1996). Bu kapsamda eğitim felsefesi “genç kuşaklara yetişkinlerin yaşayan veya geçmişte kalan kültürlerinin aktarılması süreci” olarak ifade edilmiştir. Diğer bir ifade ile insan doğumundan ölümüne kadar aktif olarak eğitim süreçlerinin içerisinde (Reboul, 1991, s. 23).

Tarihsel açıdan bakıldığında toplum, eğitim-öğretim kurumunun ilk adımı olarak ele alınmaktadır (Sezai, 2010, s. 270). Toplumun eğitim üzerine olan etkilerine bakıldığında, hem eğitim-öğretim kurumu toplumu hem de toplum eğitim-öğretim kurumunu etkilemektedir. Eğitim-öğretim kurumu ve toplumsal yapı bağlamında eğitim felsefesi gündeme gelmektedir.

Bireyin eğitimi yüzyıllar boyunca önemli bir faaliyet alanı olarak görülmüştür. Toplumların ortak değeri olan iyi insanı yetiştirmek için farklı eğitim modellerine başvurulmuştur. Bu çerçevede “eğitim-öğretim etkinlikleri, uygulama yöntemleri, davranış boyutları, neden ve sonuçları” farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır (Çoban, 2002, s. 311 ve Biçer, 2014, s. 320). Akyüz eğitim felsefesini “insanı ve insanlığı tarihsel, sosyal ve kültürel varlık problemlerini inceleyen, elde ettiği bilgilerle insanlığı evrensel ölçülerle tanımlayan ve bu tanıma uygun bir eğitim anlayışı teklif eden” bir yapıda olduğunu ifade etmiştir (Akyüz, 1991). Birey içinde yaşadığı toplumun kültürel ve düşünce yapısından etkilenmektedir. Birey ve toplum etkileşim

içinde olmasına rağmen bireyin değerleri toplumunu mevcut değerleri veya öncelikleri ile tamamen aynı olmayabilir (Varış, 1985).

Aydınlanma çağından itibaren eğitim düşünürleri bireyleri akıllı birer insan olarak yetiştirmenin öneminden bahsetmektedir. J. Locke, eğitimin amaçlarını “doğruluk, iyi terbiye, akıl ve öğretimin içeriği olarak ahlak, siyaset, sivil toplum ve tarih” konularında bireyinin geliştirilmesi olarak ifade etmiştir (Gutek, 2001). Locke’a göre insanlar arasındaki fark eğitiminden kaynaklanmaktadır ve nitelikli eğitim ile bireyler arasındaki farkın ortadan kalabileceğini ifade etmektedir (Ergün, 1997). Bu sebeple her devlet topluma nasıl davranacağını ve onlara hangi eğitim kuram ve yöntemlerini uygulayacağı konusunda önceden çalışmalar yapmaktadır. Eğitim-öğretim kurumları belirli bir felsefeye göre önceden belirlenmiş bilgi, beceri ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması için çalışan toplumsal kurumlardır (Tekin, 1982). Arslanoğlu’na göre, her eğitim kademesinden beklenen eğitim amaçları birbirinden farklıdır. Buna göre, ilköğretimin amacı “okuma ve yazma ile birlikte iyi bir vatandaş olabilmek için temel bilgi ve becerilerin kazandırılması; ortaöğretimin amacı “öğrencilere genel kültür aktarımında bulunmak ve yükseköğretime hazırlamaktır. Yükseköğretimin amacı ise bireyleri “bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip vatandaşlar yetiştirmek” olarak ifade edilmektedir (Arslanoğlu, 2012, s. 52).

Eğitim-öğretim alanında 19. yüzyıla kadar yaygın olan iki yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar; idealizmin eğitim alanına uygulanması olan esasicilik ve kaynağını realist felsefeden alan daimiciliktir. Eğitim süreçlerinde var olan değişim süreci eğitim felsefesini de doğrudan etkilemiştir. Esasicilik ve daimicilik yaklaşımlarından sonra özellikle Dewey’in pragmatist eğitim felsefesini yansıttığı ilerlemecilik, yeniden yapılanmacılık ve inşaacılık yaklaşımları gündeme gelmiştir (Biçer, 2014).

Eğitimde daimicilik “perennialism” akımını savunan düşünürler, bireyi metafiziksel olarak ele almaktadır. Daimicilere göre insan “zihinsel potansiyelini geliştirmek amacı ile oluşturulmuş toplumsal bir olgu” şeklinde ifade edilmektedir (Gutek, 2001). Bu bakış açısı ile Platon, Aristoteles’in düşüncelerinden etkilenmiştir. Platon; antik ve ortaçağ kültürünün inanç ve yaklaşım tarzını temel almıştır ve kendi dönemine uyarlamıştır. Daimici eğitim felsefesine göre Aristoteles ve Platon felsefesinden şekillenen antik ve orta çağa ait düşünceler ele alınmalıdır (Rich, 1992, s. 221 ve Pulliam, 1987, s. 174). Daimiciliğe göre evrende küçük değişiklikler

olmaktadır ve daimicilik felsefesine göre bazı değerlerin hiç değişmediği ifade edilmektedir. Hutchins, insanların ortak bir doğası olduğunu ifade etmektedir ve eğitimin amacını “doğanın geliştirilmesi ve daha iyi bir hale getirilmesi” olarak açıklamıştır. Hutchins eğitim kavramını “öğretime yöneliktir, öğretim ise bilgiye yöneliktir, bilgi gerçek ve doğrudur” şeklinde yorumlamıştır (Rich, 1992, s. 223). Bu bakış açısında bireysel farklılıklara önem verilmemektedir. Daimici eğitim felsefesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesin ilke ve gerçeklere dayandığı görüşü benimsenmektedir. Toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin değişmeyen ve kesin bazı gerçeklere sahip olduğu ifade edilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri ise değişmeyen ve kesin temeller üzerine yapılandırılmaktadır (Arslan, 1996). Daimici görüşte, aydınlanma döneminin özellikleri olan hümanizm ön plandadır. Bireyin dünyanın her yerinde aynı evrensel ilkelere sahip olduğu düşüncesinden dolayı eğitimin de aynı evrensel ilkelere göre temellendirilmesi gerektiğini düşüncesi mevcuttur. Daimici görüşe göre, eğitim süreçlerinde “öğrenme, okuma, dinleme, konuşma, gözlem, hesaplama, tahminde bulunma” gibi becerilerin eğitim-öğretim programı çerçevesinde kazandırılabilceğini düşünülmektedir. Daimiciliğe göre, insanlık için önemli bilgiler evrensel unsurları içermeli ve öğrencilere aktarılmalıdır. Daimici görüşte kültürel mirasın yüzyıllar boyunca ortadan kalkmadığını ifade edilmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde klasik edebiyat, felsefe, tarih ve bilim eserlerinin detaylı şekilde incelemesinin gerekliliği vurgulamaktadır (Cevizci, 2000). Daimiciliğe göre öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmeli ve onların eksik olduğu konuların farkına varılması sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretici konumundaki kişi dinamik bir şekilde görev yapmaktadır (Arslan, 1996). Kneller’e göre daimici eğitim felsefesi bağlamında, bireyin dünyanın her yerinde aynı olduğu düşüncesi ile eğitim faaliyetleri her yerde aynı olmalıdır. Düşünme yeteneği diğer canlılarda bulunmamaktadır ve bireyin akli ile disiplinli düşünmesi gerekmektedir. Eğitim hayatın birebir kopyası değildir ama eğitim hayata bir hazırlık süreci olarak görülmektedir ve eğitimin amacı değişmeyen evrensel gerçeklere bireyin uyumunun sağlanması olarak ifade etmektedir (Kneller, 1964, s. 108). Gutek (2011) öğretici konumundaki kişinin temel görevini “öğrencilerde potansiyellerini anlamalarını sağlayacak olan temel düşünceyi oluşturmak” şeklinde ifade etmiştir (Gutek, 2001). Bu kapsamda, öğrencilere klasik eserlerin okutulması teşvik edilmiştir. Böylece öğrencilerin bireysel ilgilerinden ziyade insanlık için önemli evrensel gerçeklikleri kavramaları mümkün olacaktır (Arslan, 1996).

Eğitimde esasici “essentialism” görüşüne göre toplumu oluşturan bireyin doğuştan bilgi ile donatılmadığı düşünülmektedir. Bilgi sonradan tümevarım yolu ile elde edilmektedir ve elde edilen bilgi mutlak doğrudur olarak görülmektedir (Sönmez, 2015). Esasiciliğe göre insanın doğası onların bireysel, kültürel ve tarihsel yapılarından bağımsızdır ve insan doğası gereği iyi bir hayat oluşturmak istemektedir. Esasici görüş genel olarak daimici görüşe karşı çıkmış olsa da bazı özelliklerini benimsemektedir. Örneğin, insanların bilmesi gereken belirli konuların zorunlu olduğu düşüncesi bu durumu ifade etmektedir ve zorunlu bazı dersler ve konularla daimicilerle aynı görüş paylaşılmaktadır. Ancak, daimicilerin özellikle vurguladığı batı klasikleri ve onlara olan bağlılık konusunda ise daimiciler ile aralarında farklar bulunmaktadır (Arslan, 1996). Kneller, esasicilik eğitim felsefesi için “öğrenme gerekli bir şekilde sıkı çalışma ve uygulamayı içermektedir, eğitimde ilk adım öğrencide değil öğreticidedir, eğitimin özü anlatılan konu içeriğinin ve materyallerinin özümsemesidir, eğitim-öğretim kurumu geleneksel disiplin metotlarını muhafaza etmektedir” yorumunu yapmıştır (Kneller, 1964, s. 113). Esasiciliğe göre eğitimin hedefi “toplumsal yapıda kültürel değerlerin genç kuşaklara aktararak toplumsal sosyalleşmeyi sağlamak ve kültürel mirasın korunması için değişme ve çatışmayı” önlemek şeklinde ifade edilmiştir (Sönmez, 2015). Esasici görüşüne göre otoriteye saygı önemlidir ve eğitim-öğretim faaliyetleri ancak alanında yeterli öğretmenlerle gerçekleştirilebilir (Gutek, 2001).

Eğitimde ilerlemecilik “progressivism” temelleri John Dewey’in pragmatizmi ve William Kilpatrick’in proje yönetimi düşüncesine dayanmaktadır. İlerlemecilik, toplumu ve toplumu oluşturan bireyin daha iyi koşullarda yaşamasını hedeflemektedir. İlerlemecilik yaklaşımına göre klasik kitap öğretiminin çok daha ötesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılabileceği düşünülmektedir (Gutek, 2001). İlerlemecilik felsefesi konu merkezli, ders kitaplarına bağlı, öğretici merkezli eğitim anlayışından uzaklaşmayı ifade etmektedir. İlerlemecilik yaklaşımı eğitim-öğretim süreçlerini gelecek yaşamlara bir hazırlık süreci olmasından çok yaşamın kendisi olarak tanımlamaktadır (Bal, 1991). İlerlemeci yaklaşımın temelinde görece esnek bir yapıda olsa da eğitim-öğretim süreçlerinde bir düzen ve sistematik bakış açısı gerekmektedir. Bu yaklaşımda eğitim-öğretim faaliyetleri belirli bir disiplin ile sınırlı kalmamaktadır ve geniş bir perspektiften sorunun çözümünü ele alınmaktadır (Ekiz ve Durukan, 2006, s. 157).

İlerlemeci yaklaşıma göre toplumu oluşturan bireylerin özgür bir ortamda yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Böylelikle, bireyin toplumdan uzaklaşmaması gerektiği, eğitim-öğretim kurumunda ve ailede güçlü toplumsal ilişkilerin kurulması gerektiği belirtilmektedir (Öztürk, 1998). İlerlemeci yaklaşım ile geleneksel (daimici ve esasici) yaklaşım arasında bazı farklar bulunmaktadır. İlerlemeci yaklaşım, otoriter ve klasik eser temelli eğitime karşı çıkmaktadır. Toplumsal hayat bir problem çözme faaliyeti olarak ele alınmaktadır (Guttek, 2001). F. W. Parker'ın "eğitim-öğretim kurumlarında reform yapılmalıdır" düşüncesi ile geleneksel eğitime karşı bir duruş sergilemektedir. İlerlemeci yaklaşımın temel ilkeleri incelendiğinde; eğitim-öğretim faaliyetleri bireyin yaratıcılığını geliştirmeli ve kendini ifadesini ortaya çıkarmaya yönelik olmalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetleri bireyin ilgisi ve toplum koşulları arasında ilişkilendirilmelidir. Öğreticinin görevi sadece ders anlatmak değil bireyin araştırma faaliyetlerine yönlendirilmesini sağlamaktır. Öğrencinin başarısı zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimi ile ölçülmelidir. Etkili bir eğitim-öğretim için okul-aile işbirliği teşvik edilmelidir. Eğitim-öğretim kurumu yeni düşüncelerin oluşturulmaya çalışıldığı bir laboratuvar gibi düşünülmelidir (Guttek, 2001, s. 333).

Dewey geleneksel anlayışı "durağan, otoriter ve öğrencileri sadece alıcı konumunda olduğu bir yaklaşım" olarak görmektedir. Ancak, ilerlemeci yaklaşımı için "her şeyden önce bir gelişimin, bir büyümenin sürecidir ve sonucun sadece olumlu olduğu bir süreç değildir" ifadesini kullanmaktadır. İlerlemeci yaklaşım göre sabit ve değişken olmayan bir birey ve toplum sağlıklı değildir (Dewey, 2010, s. 192). Eğitimde yeniden yapılanmacılık ve inşacılık yaklaşımı "reconstructionism" ilk olarak John Dewey tarafından kullanılmıştır. Bu kavram ilk olarak Felsefede yeniden Yapılanma isimli çalışmada geçmektedir (Turgut, 1991). Yeniden yapılanmacılık yaklaşımına göre "sosyal bilimlerde bilimsel yöntemin kullanılması ile birlikte yeni bir toplum oluşturulması" ifade edilmektedir. Yeniden yapılanmacılık ve inşacılık yaklaşımı ideoloji olarak liberalizmden etkilenmiştir (Guttek, 2001).

Yeniden yapılanmacılık ve inşacılık yaklaşımının ortaya çıkmasında ekonomik nedenlerin olduğunu söylemek mümkündür (Sander, 1998). Bu felsefeye göre "toplum yeniden yapılandırılması" gerekmektedir. Bunu yapabilmeyenin en iyi yolu ise eğitim-öğretim süreçleri olarak ifade edilmektedir. Yeniden yapılanmacılar bu düşünce ile yeni bir kültür oluşturmak istemektedir (Turgut, 1991). Bu yaklaşıma



göre eğitimin amacı “zamanın kültürel krizini karşılamak için toplumu yeniden düzenlemek” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda bir eğitim-öğretim kurumunda “mevcut bilgi ışığında batı uygarlığının temel değerlerini yeniden yorumlamalı” düşüncesi ortaya çıkmıştır. Yeniden yapılanmacılar modern toplumun azınlık grubunun refah içinde yaşarken diğer kısmının ise yoksulluk içinde olduğunu belirtmiştir. Yeniden yapılanmacılık ve inşaacılık yaklaşımı adaletsiz konunun kendilerinden önceki durumun bir sonucu olarak nitelendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre “çözümsüz çatışma ve gerginlikleri sebebi” olarak insanların potansiyellerinin boşa harcanması ifade edilmektedir. Çevre kirliliği, artan nüfus, şiddet ve terör gibi problemlerin yaşanan ekonomik krizlerin sebepleri olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre eğitim-öğretim amaçları, program içeriği ve öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere yöntem ve materyallerin belirlenmesi için ölçütler uygulanmalıdır. Her toplumun kendine özgü ve farklı bir eğitim anlayışının olduğu benimsenmelidir (Gutek, 2001). Kneller’e göre yeniden yapılanmacı ve inşaacı yaklaşımda eğitim-öğretimin amacı “sosyal reform” sürecinin tasarlanmasını sağlamaktır. Öğreticiler “sosyal reform” sürecinde önemli yere sahiptir. Gerçek demokrasi gündeme gelmelidir. Öğretici yeniden yapılandırma ve inşaacılık yaklaşımının gerekliliğine öğrencilerini ikna etmelidir. Eğitim-öğretim süreci yeniden gözden geçirilmeli, modern hale getirilmelidir. Birey; aile ve eğitim-öğretim kurumunda edinilen sosyal ve kültürel değerler tarafından şekillendirilmektedir (Kneller, 1964, s. 121).

#### **2.4. Eğitimde Dönüşüm ve Eğitim Politikaları**

Eğitim kavramı bir insan hakkı olarak ele alındığında, bireyi iki şekilde ele almak mümkündür. Bunlardan birincisi insan olarak birey, ikincisi ise toplum ve devlet karşısında bir birey şeklinde incelenebilir. Her iki bakış açısında bireyin eğitim hakkı ulusal ve uluslararası belgelerle koruma altında alınmıştır. Bunlardan bazıları; 1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi, 1948 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1959 Avrupa Konseyi’nin Avrupa İnsan Hakları ve Ana Hürriyetlerini Korumaya Dair Sözleşmesinde olarak ifade edilebilir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde eğitimin her bireyin hakkı olduğu, eğitimin ücretsiz olarak sunulması gerektiği, ilk ve temel eğitimin zorunlu olması, teknik ve mesleki eğitimden herkesin faydalanabilmesi ve yükseköğretimin erişilebilir ve herkese sunulmasından bahsedilmektedir. Birçok devletin taraf olduğu

bu maddelerde eğitim ve öğretim faaliyetinin hem temel hak hem de sosyal ve ekonomik hak olduğu konusu vurgulanmaktadır (Çiftçi, 2011).

Eğitim felsefeleri eğitim politikalarını oluşturmaktadır. Devletler, dönemsel olarak farklı eğitim politikalarına ve farklı uygulamalara yer vermektedir. Eğitim politikalarının ele alınabilmesi için öncelikle politika kavramının kapsamı incelenmelidir.

Politika kavramı hakkında Machiavelli, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için bazı planlamalar yapılmasının gerekliliği belirtmiştir. Bu planlamalar ile gündelik hayatta karşımıza çıkan fırsatları değerlendirmenin önemini vurgulanmıştır. Sosyal bilimlerde güç kavramı önemli bir olgudur ve Marx, Weber, Durkheim politika ve sosyal etkileşim konusunda farklı yaklaşımları ortaya koymuştur (Aypay, 2015, s. 20). Politika kavramı görece eski olmasına rağmen bilimsel ve kuramsal olarak ele alınması 20. yüzyılda başlamıştır. Bu kapsamda politika çalışmaları, gücün günlük yaşamda nasıl kullandığı ile ilgilidir. Politika, gücün çıkar gruplarına dağıtılması, gücün maliyeti ve gücün getirdiği görev ve sorumlulukların ifade edilmesi amaçlanmıştır (Birkland, 2001, s. 5). Politika “faaliyetlerin amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü, siyaset” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2020).

Yönetim süreçlerinde doğu toplumlarında siyaset kelimesi kullanılırken batı toplumlarında politika kelimesi daha yaygındır. Siyaset ve politika genel olarak yönetmek ve eğitmek anlamlarında kullanılmaktadır. Politika sözcüğü Eski Yunan’da şehir anlamına gelen “polis” kelimesinden türemiştir. Politika hakkında farklı düşünürlerin açıklamaları bulunmaktadır. Aristoteles, “en iyi yaşam biçimini amaçlayan, devletle ilişkin tüm faaliyetler, devlet yönetimi ve yurttaşlığa ilişkin işler” olarak tanımlamıştır. Merkl, “insanın yaşadığı topluma kendi görüşleri doğrultusunda düzen verme süreci” olarak ifade etmiştir. Bursalıoğlu ise politikayı “örgütün amaçları, görevleri ve değerlerine ilişkin açıklamalar kadar, bunların gerçekleşmesi için gerekli rehberliği yapmak” şeklinde yorumlamıştır (Şirin, 2016, s. 144). Bu çerçevede politika, günümüzde toplumlar tarafından farklı anlamları ifade etmek için kullanılan bir kavram haline geldiğini söylemek mümkündür ve politika, belirli amaçlara ulaşmak için izlenecek yollar olarak ifade edilebilir.

Politika, karar ve uygulamalara rehberlik eden planların bütünü şeklinde ifade edilmektedir. Politika kavramı genel olarak kurumsal olarak gündeme gelmesine

rağmen bireysel olarak ifade edilmesi mümkündür. Devletlerin ve hükümetlerin kamusal kurumların ve işletmelerin geleceğe dair politikaları olduğu gibi bireylerin de planlamaları bulunmaktadır. Politika oluşturma sürecinde gündem oluşturulması gereklidir. Bu kapsamda önceliklerin ve alternatiflerin sıralanması gerekir. Her politika oluşturma sürecinde bir tercihte bulunmak gereklidir. Politika için tematik alan belirlenir, planlamalar yapılır ve politikalar oluşturulur. Kararlar verilir, eyleme geçilerek gerekli çalışmalar tamamlanır ve uygulama sonuçları daha önceden belirlenen politikalar çerçevesinde değerlendirilir (Şişman, 2012). Politikanın genel işlevleri, toplumsal ihtiyaçları ve sorunları saptama, toplumsal ve bireysel hedefler belirleme, kararlar oluşturma ve karar alma, toplumsal uzlaşma sağlama, toplumları yönetme ve yönlendirme, kararları uygulama, denetleme ve değerlendirme faaliyetlerini organize etme süreci olarak yorumlanabilir (Birel, 2015, s. 214-215). Bu kapsamda kamu politikasının amacı devletlerin yasalarını ve amaçlarını saptamak, maliyet ve sorumluluklar için standartlar oluşturmak amaçlanmıştır (Aypay, 2015, s. 20).

Eğitimin sistemli hale getirilmesinde önemli etkiye sahip eğitim politikaları, toplumları derinden etkileyebilen ve yönlendiren bir güce sahiptir. Bu kapsamda eğitim politikalarının toplumsal ve bireysel etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür (Birel, 2015, s. 226) Eğitim, genel ifade ile politika ve yönetme sanatı olarak ifade edilebilir. Bir toplumun devlet yapısı ve oluşturduğu eğitim politikaları devletlerin anayasasını, yasama, yürütme, yargı ile ilgili kurumlarını ve gerçekleşen uygulamaları oluşturmaktadır (Aydoğan, 2007, s. 183). Bu bakış açısı ile eğitim, devletin gücünü ve temel ilkelerini topluma aktarmak için kullandığı en önemli güçlerden birisidir.

Eğitim-öğretim süreçleri ile politika arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Coleman; devlet, eğitim ve politika arasındaki ilişkiyi “devlet ne ise eğitim-öğretim kurumu da odur ve nasıl bir devlet istemiyorsa, eğitim-öğretim kurumlarını ona göre şekillendirilmelidir” şeklinde ifade etmiştir (Coleman, 2016). Toplumsal süreçlerde eğitim politikaların oluşturulması ve milli eğitim politikalarının uygulanması yakın geçmişte ulus devletlerin yaygınlaşması ile gündeme gelmiştir (Şişman, 2012). Eğitim politikalarının belirlenmesinde ve karar verilme süreçlerinde bazı anahtar kriterler kullanılmaktadır. Bu kriterler; eğitimle ilgili istatistikler ve geleceğe yönelik öngörüler, planlamalar ve politika çalışmaları için maliyet hesaplaması, pedagojik

işlevlerin yönetimi için gerekli bilgiler, araştırma ve proje çalışmaları için finansal ve teknik süreçler, yönetsel süreçler ile ilgili bilgiler, değerlendirme sonuçlarıyla ilgili çalışmalar olarak ifade edilmektedir (Aypay, 2015, s. 168-169). Ayrıca, eğitim politikalarında dikkate alınan dört ana başlık bulunmaktadır. Bunlar kalite, eşitlik, verimlilik ve tercih olarak ifade edilmektedir (Wirt vd., 1988). Eğitim politikaları bireysel özgürlüğü ve erdemli vatandaşlığı kazandırmak için ön koşul olarak düşünülebilir (Aypay, 2015, s. 15).



### 3. YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN EĞİTİM POLİTİKALARI

Yükseköğretim kurumları, bir programın içeriğinin öğrencilerine aktarıldığı ve araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği eğitim-öğretim kurumu olarak ifade edilmektedir. Modern anlamda yükseköğretim kurumlarının bin yıllık bir geçmişinin olduğu söylenebilir. Avrupa’da ilk kurulan yükseköğretim kurumları Bologna ve Oxford Üniversitesi’dir. İlk kurulan yükseköğretim kurumları araştırmacı ve öğrencilerin bir araya gelmesi ile kurulan ve lonca şeklinde faaliyetlerini sürdürmektedir. Avrupa devletlerinde yükseköğretim kurumları kilise ile birlikte toplumun en önemli iki kurumdan birisi olduğu söylenebilir.

Tarihsel süreç içerisinde yükseköğretim kurumları üç temel fikir çerçevesinde oluşturulmuştur. Bunlar, Kantçı akıl kavramı, Humboldt’un milli kültür kavramı ve Amerika’da ortaya çıkan ve birçok ülkenin gündemine hızlı şekilde giriş yapan tekno-bürokratik mükemmeliyet kurumları olarak sıralanabilir. Kant’a göre, “yükseköğretim kurumunun bütün etkinlikleri, tek bir düzenleyici etrafında örgütlenmiştir ve bu fikir akıldır”, Humboldt’a göre, “yükseköğretim kültür çerçevesinde” kurulmuştur. Humboldt, bilginin detaylı şekilde ele alınmasının gerektiğini vurgulamıştır. Kültürün bireyi ve toplumu etkilendiğini öne sürmüştür. Yükseköğretim felsefesinde kültür kavramının olması yükseköğretim kurumlarının ulus-devlet ile bağdaşmasını sağlamıştır. Bu çerçevede yükseköğretim kurumu, eğitim faaliyetlerin yanında araştırmalar yapması ve toplumsal değerlerin genç kuşaklara aktarımını sağlamaktadır. Humboldt’un felsefesi 19. ve 20. yüzyıllarda İngiltere’de edebiyat alanında önemli çalışmaların hazırlanmasına sebep olmuştur. Bu çerçevede milli edebiyatın ele alınması ve detaylı incelenmesi devletlerin uluslaşma süreçlerine önemli düzeyde katkı sağlamıştır. Ancak, 20. yüzyılın sonlarından itibaren küreselleşme kavramının kendisini yükseköğretim kurumlarında hissettirmesi ile birlikte, merkezi yapıdan yürütülen, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile milli kültürün oluşmasının yanı sıra mükemmeliyeti arayan kurumlar

olarak faaliyet göstermeye başlanmıştır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumları bürokratik bir kurum olarak işletilmeye başlanmıştır. Bürokratik kurumların genel amacı, kurumaların eğitim-öğretim faaliyetleri ve kültürel süreçler temelinde yönetilmesini yerine, piyasa öncelikli ve şirket benzeri yapıda faaliyetlerin sürdürülmesidir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 41-44).

Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim süreçleri ve yönetimi ile ilgili birçok sınıflama yapılmaktadır. Bunlar, Kıta Avrupası ve Fransız modeli, Humboldt ve Alman modeli, Amerikan, Anglo-Sakson modeli gibi farklı terimler kullanılmaktadır. Clark (1983), yükseköğretim sistemlerine ait etkileşimleri açıklayan bir model açıklamıştır. Bu model eşgüdümleme üçgeni “triangle of coordination” olarak ifade edilmektedir. Bu yapıda, yükseköğretim kurumları üç temel üzerine oturtulmuştur. Söz konusu üç temel; devlet “state”, akademi “akademia” ve piyasa “market” şeklinde ifade edilmektedir. Clark, yükseköğretim kurumlarının bu üç temel ayaktan bir tanesi üzerine faaliyet gösterdiğini belirtmiştir ve yükseköğretimde eşgüdümleme üçgenini bilgi aktarımı modeli (devlet merkezli), eğitim-öğretim ve araştırma öncelikli model (akademik öz-yönetim), girişimci ve piyasa odaklı model (Anglo-Amerikan) şeklinde gruplandırmıştır (Clark, 1983, s. 143 ve Ekinci vd., 2018, s. 781).

Bilgi aktarımı ve devlet merkezli modeli Kantçı yaklaşımla; eğitim-öğretim ve araştırma öncelikli modeli Humboldt yaklaşımını; girişimci ve piyasa odaklı modeli ile bürokratik kurum ve piyasa önceliklerini bağdaştırmak mümkündür. Ayrıca, Clark’ın (1983) yaptığı modellemeye benzer şekilde, Wissema’nın (2009) oluşturduğu sınıflandırmada benzer dönemlere işaret etmektedir ve yükseköğretim kurumlarını üç farklı kuşak altında incelemektedir (Wissema, 2009). Clark (1983) ve Wissema’nın (2009) sınıflandırması kıyaslandığında birinci kuşak üniversitelerde bilgi aktarımı modeli (devlet merkezli), ikinci kuşak üniversitelerde eğitim-öğretim ve araştırma öncelikli model (akademik öz-yönetim), üçüncü ve dördüncü kuşak üniversitelerde girişimci ve piyasa odaklı model (Anglo-Amerikan) eşleştirmesi yapılabilir.

Yükseköğretimdeki değişen felsefesinde Clark’ın ve Wissema’nın sınıflandırdığı farklı yaklaşımların modern yükseköğretim kurumlarında görebilmek mümkündür. Benzer yaklaşımlara ait farklı tanımların olması sebebi ile yükseköğretimin değişen felsefesi; birinci kuşak yükseköğretim merkezi model, ikinci kuşak yükseköğretim

araştırma odaklı model ve üçüncü kuşak yükseköğretim toplum ve piyasa odaklı model çerçevesinde ele alınacaktır.

### 3.1. Yükseköğretimin Toplumsal Yeri

Yükseköğretim kavramı literatürde üniversite ile beraber kullanılmaktadır. Yükseköğretim ile üniversite kavramlarının kesin bir çizgi ile birbirinden ayrıldığı dönemler bulunmaktadır. Kurum yapısı, hedef ve amaçlar incelendiğinde her iki kelimenin çoğu zaman aynı tanımlandığını ve aynı özellikleri taşıdıkları görülmektedir. Ancak yükseköğretim ve üniversite kavramları arasında bazı farklar bulunmaktadır.

Üniversite kelimesi köken olarak Latince’de “universitas” şeklinde ifade edilmektedir. “Universitas” kelimesi orta çağda, “kurum ve topluluk” anlamlarında kullanılmaktadır. “Universitas” kelimesinin eş anlamlı “studium” olarak kullanıldığı görülmektedir. “Studium”, araştırma ve inceleme anlamına gelmektedir. Üniversite kelimesi “öğretici ve öğrenciler topluluğu” olarak ifade edilmektedir. Sözcüğün bu şekilde kullanılmaya başlaması ise 14. ve 15. yüzyıllara dayandığı söylenebilir (Uysal, 1965, s. 5). Türk Dil Kurumu ise üniversiteyi “fakültelerden oluşan yükseköğretim ve bilim kurumu” olarak ifade etmiştir. Üniversite “bilim kollarının birinde yüksek bilgi ve araştırma yetkisi veren öğretim kurumu” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2020). The Merriam-Webster sözlüğüne göre üniversite “çeşitli özel alanlarda (teoloji, hukuk ve tıp gibi) ve genel olarak sanat ve bilim alanlarında derece vermeye yetkili bir yükseköğrenim kurumu (The Merriam-Webster, 1974, s. 752). İyi (2002) üniversiteyi; “aydınlanma düşüncesi ile yapılandırılmış, nitelikli çağdaş bilim kuruluşu” olarak tanımlanmaktadır. Üniversite her türlü yerelliği aşan, dünyaya açık, insanın ve dünyanın ondan aydınlandığı evrensel nitelikli bir aydınlanma merkezi” olarak ifade etmiştir (İyi, 2002, s. 4). Ana Britannica’da üniversite “bilim ve sanat dallarında öğretim yapan, meslek eğitimi ve lisans programları bulunan ve çeşitli dallarda diploma veren yükseköğretim kurumu” olarak tanımlanmıştır (Ana Britannica, 1993, s. 472). Ayrıca, The Merriam-Webster sözlüğü modern üniversite kavramını “öğretim ve araştırma için tesisler sağlayan ve akademik dereceler vermeye yetkili bir yükseköğrenim kurumu” olarak ifade etmektedir (The Merriam-Webster, 2020).

Üniversite kavramının tanımları incelendiğinde sistem olarak yükseköğretim kapsamı içinde ele alındığı görülmektedir. Bu açıklamaya göre, üniversiteyi kapsayan yükseköğretimin genel bir tanımını Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) şu şekilde ifade etmiştir. Yükseköğretim “üniversite, yüksekokul, akademi vb. kurumlarda eğitim faaliyeti gösteren bir öğretim kademesi” olarak belirtilmiştir. Yükseköğretim kurumunun temel özellikleri ise; kurumda öğrenci olabilmek için genel, mesleki veya teknik bölümlerden mezun veren ortaöğretim kurumunu bitirmiş olma şartı mevcuttur. Yükseköğretime başlama yaşı genel olarak 18’dir. Yükseköğretim kurumunda verilen eğitim sonucunda, derece ve diploma ile eğitim-öğretim faaliyeti tamamlanmaktadır (UNESCO, 2000). Yükseköğretim kurumu, üniversite, yüksekokul ve meslek yüksekokulu düzeyinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının var olduğu eğitim-öğretim kurumlarının genel adıdır. Bu kapsamda yükseköğretim, bilimsel bilgi birikimlerini çerçevesinde bilgiyi koruyan, geliştiren ve geniş kitlelere yayan, eğitim faaliyetinin yanında bilimsel araştırmaların yapıldığı üniversiteler ve bu üniversitelere bağlı diğer kuruluşlarının tümü şeklinde ifade edilmektedir (Kısakürek, 1976, s. 4). Yükseköğretim Yasasına göre “milli eğitim sistemi içinde ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü” olarak tanımlanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti’nde 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 3 numaralı kanun maddesine göre ise yükseköğretim “bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir kurum” şeklinde ifade edilmektedir (YÖK, 1981, s. 3-4). Esmer (1992) yükseköğretimi “sınır tanımadan öğrenmenin araç değil, amaç olarak kabul edildiği; hiçbir ideolojiye, dogmaya yer verilmediği, öğrenmenin ve araştırmanın merkezinde yer aldığı, hiçbir şeyin mutlak doğru olarak kabul edilmediği; bilginin toplumda o an geçerli ideolojilere göre yararlı veya yararsız diye sınıflandırılmayan bir kurum” olarak tanımlamaktadır (Esmer, 1992, s. 30).

Yükseköğretim kurumu tarihsel süreç ele alındığında çok eski dönemlerde yükseköğretim yapılanması olduğu görülmektedir. Antik Yunanistan döneminde, Platon (M.Ö. 427-347) bireyin erdemli yetiştirilmesini gerektiğini düşünmüştür. Bu sebeple bireyin ruhuna ve bedenine yetkinlik kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Platon’un M.Ö 387 yılında akademi ismini verdiği okul ile yükseköğretimin



temellerinin atıldığı söylenebilir. Aristo ise (M.Ö. 384-322) eğitimin amacının bilgili insan yetiştirmek olduğunu söylemiştir. Platon ve Aristo'nun yükseköğretim düzeyinde kabul edilen akademilerinde felsefe ve matematik konuları işlenmektedir. Lise eğitiminde ise felsefe ve matematik derslerinin yanında doğal bilimler programa dâhil edilmiştir. Ayrıca, İskenderiye'de olduğu gibi, araştırma merkezleri olarak kurulan kütüphanelerde eğitim verilmeye başlanınca, kütüphaneler zamanının yükseköğretim kurumu niteliğini kazanmıştır. İskenderiye Kütüphanesi'nin benzeri kütüphaneler Antik Yunanistan tarafından Bergama'da ve Rodos'ta açılmıştır (Gürüz vd., 1994, s. 57). İlkçağda açılan ve bazı okulların hedefleri ve gerçekleştirdiği işlemler bakımından, o günün yükseköğretim kurumları olarak ele alınabilir. Yükseköğretim kurumları orta çağda, din ve kilise gücüne ve dini bilgilerin öğretilmesine dayalı olarak oluşturulmuştur. Ancak, yükseköğretim kurumları yıllar boyunca bağımsız olarak iç işleyişlerini sürdürmüştür. Ancak dönemin kilisesi veya kralının etkisinin çok olduğu dönemler de bulunmaktadır. Kendini yöneten topluluklar tarafından yükseköğretim kurumunun kurumsal yapısını geliştirmiş ve kurum bilimin merkezi haline gelmiştir.

Roma, 3. yüzyıldan itibaren bir yükseköğretim merkezi olmaya başlamıştır. Roma İmparatorluğu'nun başkentinin İstanbul'a taşınmasından sonra imparatorluk tarafından yükseköğretimde çalışanlar maaşa bağlanmıştır. Ayrıca İstanbul'da M.S. 425 yılında oditoryum isminde bir kurum açılması kararlaştırılmıştır ve programda dil bilgisi, geometri, müzik ve astronomi temel dersler olması kararlaştırılmıştır (Özbudun ve Demirer, 2006, s. 160). Roma İmparatorluğu güçlendikçe, Antik Yunanistan kültürü etkinliğini yitirmeye başlamıştır. Daha sonraki yıllarda, felsefe ile ilgilenilmemesi için Antik Yunanistan kültürünün öğretildiği Atina okulları 529 yılında kapatılmıştır (Tekeli, 1977, s. 17).

Müslümanlar 9. ve 10. yüzyıllarda Avrupalıların artık ilgilenmediği Antik Yunanistan ilgilenmeye başlamıştır. Bu kapsamda, İslam dünyasında cebir, astronomi, tıp ve felsefe alanlarında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Sırası ile El Kindi, birinci öğretmen olarak nitelendirilen Aristo'dan sonra ikinci öğretmen olarak anılan Farabi (870-950), İbni Sina (980-1037), İbni Rüşd (1126-1198), İbni Haldun (1332-1406) gibi filozoflar yetişmiştir. Bağdat ve Şam'da yükseköğretim kurumu benzeri kurumlar kurulmuştur. Ayrıca 10. yüzyılda Kahire'de El-Ezher Üniversitesi açılmıştır (Aydın, 2001, s. 34). İslam dünyasında bilim insanları daha çok usta-çırak

sistemi ile yetişmiştir. Selçukluların 1040 yılında Nişabur'da ve Karahanlıların 1065 yılında Semerkant'ta açtıkları kurumlar bu duruma örnek verilebilir (Akyüz, 1999, s. 20). Anadolu Selçukluları döneminde Kayseri, Sivas ve Konya gibi şehirlerde açtığı medreseler yükseköğretim kurumları olarak değerlendirilebilir.

Avrupa'da 11-13. yüzyıllardaki manastır ve katedral okulları yükseköğretim kurumları olarak değerlendirilmektedir. 11. yüzyılda katedral okullarından Paris'te dil bilgisi ve ilahiyat; Bologna'da hukuk; Salerno'da tıp alanlarında öne çıkan kurumlar bulunmaktadır. Bugünkü anlamda, manastır ve katedral seviyesindeki yükseköğretim kurumlarının yönetiminde rektörler bulunmaktadır. Akıl, bilim ve sanatı merkezine alan ve birçok tarihçi tarafından kabul edilen bilgiye göre, modern anlamda yükseköğretim kurumlarının en eskisi 1080 yılında İtalya'nın Bologna şehrinde kurulan Bologna Üniversitesi'dir. İlerleyen yıllarda Paris (1160), Oxford (1096), üniversitelerinin açılması izlemiştir. Avrupa'da açılan yükseköğretim kurumların haricinde yayılcı devletlerin ele geçirdikleri devletlerde üniversite açtıkları görülmektedir. İngiltere'ye ait Avustralya'daki Sydney ve Melbourne Üniversitesi (1850) bu duruma örnek verilebilir (Timur, 2000). Antik Yunanistan klasiklerinin Avrupa'da yeniden tanınmasında 12-13. yüzyıl İslam ve Musevi bilginlerinin önemli katkıları olmuştur. Bu yüzyıllarda, bilimsel ve felsefi metinler Arapça'dan Latince'ye tercüme edilmeye başlanmıştır ve Avrupa'da klasiklerin öğrenilmesi isteği artmıştır. 14. ve 15. Yüzyıllarda, Rönesans ile birlikte, hümanist düşünceler yükseköğretim kurumlarında etkili olmaya başlamıştır. Sorgulama ve araştırma arayışları ile beraber yükseköğretimin yeni bir sürece girdiği ve bilimsel anlamda bir yapılanmaya gidildiğinden bahsedilebilir (Lucas, 1994, s. 74). İlerleyen yıllarda, özellikle 16-17. yüzyıllarda bilimsel faaliyetler önem kazanmıştır ve yükseköğretim kurumlarında, matematik, tıp, astronomi, hukuk, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında farklı kürsüler açılmıştır (Sertlek, 1997, s. 245).

Yükseköğretim kurumları için genel olarak tarihsel süreç incelendiğinde, 1530'lı yıllara kadar orta çağın yeniden oluşturulmasında etkili olan kurumun, 1530 ve 1789 yılları arasında yaşanan din savaşları etkisinde kalmıştır. 1789 Fransız Devrimi ile beraber ulus devletlerin ortaya çıkmaya başlaması ile yükseköğretim kurumlarının zamanla ulusallaştığı görülmektedir. Fransız Devrimi sonrasında dönüşüm sürecine giren yükseköğretim kurumları yapısal ve ders içerikleri güncellenerek toplumda yerini almaya başlamıştır. (Tural, 2004, s. 38). Ancak, dünyada 20. yüzyılda yaşanan

savaşlar ve hızlı değişimler, yükseköğretim alanını da yakından etkilemiştir. Eğitim-öğretim süreçlerinin her bir bireyin hakkı olarak görülmesi yaklaşımındaki olumlu bakış açısı, büyük savaşlar ardından bir anda yaşanan nüfus kaybı sonrası tekrardan hızlı bir nüfus artışı oranlarının yakalanması eğitim-öğretime ve dolayısı ile yükseköğretime olan talebi artırmıştır. Bu sebeple, yükseköğretim kurumlarının sayısında, program ve öğrenci sayılarında hızlı bir artış görülmüştür (Tezcan, 2002, s. 57). Tarihsel olarak ele alındığında, yükseköğretim kurumları yüzyıllar içinde bilim ve öğretim konuları ile ortaya çıkmış ve gelişmiştir.

Yükseköğretim kurumları evrensel bilginin bir evi olarak düşünölmektedir ve evrensel gerçeği araştıran bilim insanların çalıştığı bir kurumdur. Ana Britannica ansiklopedisi bilim için “nesnel dünya ve bu dünyada var olan, olgulara ilişkin tarafsız gözlem ve sistematik deneye dayalı ve genel doğrulara, temel yasalara ulaşmayı hedefleyen zihinsel etkinliklerin ortak adı” tanımlamasını yapmıştır (Ana Britannica, 1993, s. 220). Özbudun ve Demirer bilimi “gerçeğin bilgisine ulaşmak, gerçeği açığa çıkarmak, yaşamı kolaylaştırıp anlam kazandırmaktır” şekilde ifade etmiştir (Özbudun ve Demirer, 1999, s. 45). Dünyadaki en eski yükseköğretim yapılanmalarına bakıldığında yükseköğretim kurumlarına dair ilk örneklerin Antik Yunanistan Akademileri, Çin Manastırları ve İslam Medreselerinin olduğu ifade edilmektedir. Yükseköğretimin görev ve sorumluluğu; bilimsel araştırma, doğayı anlama, açıklama ve sorunları çözüme olarak düşünölmüştür. Eski yükseköğretim kurumları incelendiğinde mantık, retorik, dil bilgisi, geometri, astronomi ve müzik alanlarında eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Avrupa’da kurulan ilk yükseköğretim kurumlarında öğrencilere matematik, fen, sanat ve beşeri bilimler alanlarında dersler verilmiştir. Avrupa’daki yükseköğretim kurumları ve faaliyetleri incelendiğinde aralarında bazı benzerlikler ve farklılıkların olduğu söylemek mümkündür. Tarihsel süreç içerisinde din ve ülke yönetimdeki kişilerin yükseköğretim kurumlarındaki etkileri görölebilmektedir. Bu durumun örneği olarak İspanya’daki yükseköğretim kurumlarında İslam kültürünün ve medreselerinin izleri bulunduğu görölmektedir (Lauwerys vd., 1971, s. 90).

Avrupa’da yükseköğretim kurumları 12. ve 13. yüzyıldan itibaren iki farklı modelde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmiştir ve yükseköğretim kurumları birer “lonca” şeklinde yönetilmektedir. Lonca ise “bağımsız tüzel kişiliğe sahip, ortak amaçları olan kişilerce oluşturulmuş topluluklar” olarak ifade edilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarındaki ilk modele göre loncalarda öğrenciler bir araya gelerek, öğretim elemanlarından ücret karşılığı dersler almaktadır. Ancak loncaların işleyişi ile ilgili aralarında farklar olabilmektedir. İtalya'daki Bologna Üniversitesi'nde lonca sisteminin odak noktası öğrencidir. Diğer bir ifade ile lonca sistemi öğrenciler üzerine kurulmuştur. Bologna Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler, öğretim elemanlarının maaşlarını ödemiştir. Yükseköğretim kurumunun yönetiminde yine öğrenciler söz sahibidir. Yükseköğretim kurumun rektörü tarafından öğrenci topluluğundan bir öğrenci temsilci olarak seçilmiştir. Yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim faaliyetleri haricindeki diğer idari ve mali yapılanma öğrenci temsilcisi aracılığı ile yürütülmüştür. Fransa'daki Paris Üniversitesi ve loncasındaki durum İtalya'daki Bologna Üniversitesi ve loncasından farklıdır. Lonca sisteminin odak noktası öğretim elemanıdır. Diğer bir ifade ile lonca sistemi öğretim elemanları üzerine kurulmuştur. Paris Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler, Bologna Üniversitesi ve loncasında olduğu gibi, öğretim elemanlarının maaşlarını ödemiştir. Ancak iki lonca arasında farklılaşan konu; yükseköğretim kurumunun idari ve mali süreçleri öğretim elemanları arasından seçilen yönetim kadrosu tarafından yürütülmüştür. Yönetim süreçlerinde rektör ve dekanlar yetkilidir. Yönetimsel süreçlerde öğrenci temsilcisi Bologna Üniversitesi ve loncası kadar etkili değildir (Ekinci vd., 2018, s. 779; Doğramacı, 2007).

Ortaçağ yükseköğretim kurumlarının yapısı incelendiğinde farklı ülkelerden öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına eğitim-öğretim görmek için geldiği görülmektedir. Bu durum yükseköğretim kurumunun toplum tarafından evrensel düzeyde eğitim-öğretim süreçlerinin uygulandığı bir kurum olarak algılandığını bir göstergesidir. Yükseköğretim kurumu evrensellik anlamına gelen "generale" kelimesi ile ifade edilmektedir. İngiltere yükseköğretiminde okul ve seminer ifadeleri "studium generale" olarak nitelendirilmektedir. Ortaçağ yükseköğretim kurumlarında tıp, teoloji ve hukuk eğitimi verilmektedir. Üç farklı disiplin günümüzdeki anabilim dalı görevini üstlenmektedir. Öğrenciler üç anabilim dalının programına başlamadan önce aritmetik, astronomi, geometri, gramer, mantık, müzikten oluşan farklı dersleri almaktadır. Diğer bir ifade ile bu dersler yükseköğretim kurumları için zorunludur ve öğrencilerin anabilim dallarına başlayabilmeleri için derslerden başarılı olmaları gerekmektedir (Wissema, 2009, s. 9).

Ortaçağ Avrupa'sında öğrenci ve öğretim elemanı loncaları yükseköğretim kurumları ile doğrudan ilişkilidir. Ancak bu yapılanma ilerleyen yıllarda değişikliğe uğramıştır. Yükseköğretim kurumlarının dinamik yapısı yerel yöneticilerin dikkatini çekmiştir. Klise ve kral yükseköğretim kurumlarının yönetiminde söz sahibi olmaya başlamıştır. Örneğin, 14. yüzyılda; Bologna ve Paris Üniversiteleri'nde lonca sistemi bu duruma örnek verilebilir. Bologna Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının maaşları şehrin yerel yönetimi tarafından ödenmeye başlanmıştır. Benzer şekilde, Paris Üniversitesi'nin yönetiminde kral söz sahibi olmuştur. Dönemin yerel otoriterleri, yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarına bilimsel özerkliğe devam etmeleri için bir belge niteliğindeki doçentlik yazısı hazırlamıştır. Yükseköğretim kurumlarına programa kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerin seçimi için kriterler belirlenebilmesi sağlanmıştır. Bu durum yükseköğretim kurumlarına kısmen özerklik sağlandığının bir göstergesidir. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarına kendi logolarını tasarlayabilmesi sağlanmıştır. Ancak, yükseköğretimde özerklik konusunda bazı girişimler olsa da kilise ve kral yükseköğretim kurumları üzerinde etkisi yüksek seviyede hissedilmektedir. Bu durum, hümanist akımların ve Rönesans-Reform hareketlerinin başlayacağı 15. ve 16. yüzyıla kadar devam etmiştir. Rönesans-reform hareketlerinden sonra, 18. yüzyıldan itibaren yükseköğretim kurumlarının yapısında önemli değişiklikler gündeme gelmiştir. Fransız Devrimi 1789 yılında gerçekleşmiştir ve devrim yükseköğretim kurumlarını ve toplumu önemli derecede etkilemiştir. Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim programları ve içeriği değişmeye başlamıştır. Toplumun yükseköğretimden beklentisi toplumsal düzenin sağlanması, teorik bilginin yanında pratik bilginin de yer alması şeklinde yapılanmıştır. Diğer bir ifade ile 18. yüzyıla kadar yükseköğretim kurumlarının ana çalışma alanının hukuk, teoloji ve tıp bilimleri olarak sınırlı seviyede kaldığı ifade edilmektedir.

Toplumsal değişme ve sanayideki gelişmeler yükseköğretimde yeni bölümler ve programların gerekliliği konusunda bir arayış başlatmıştır ve bu kapsamda mühendislik, mimarlık ve sosyal bilimler alanlarında yeni programlar oluşturulmaya başlanmıştır (Ekinci ve ark. 2018, s. 780). Toplumlar geçmiş yüzyıllarda karşılaşılan sorunlar ve toplumsal olaylar yerine güncel toplumsal problemlerle karşılaşmaktadır. Nalbantoğlu (2009), “eski tarım ve sanayi toplumlarına özgü işbölümünün hızla geride kaldığı, enformasyon evresine geçişin hızlandığı küresel ve yeni bir toplumsal

işbölümüne” geçişin olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, kol ve emek gücü yerine akıl ve emek gücü felsefesi gündeme gelmiştir (Nalbantoğlu, 2009, s. 426).

Temel eğitim 19. yüzyıldan sonra yaygınlaşmaya başlamıştır ve eğitim-öğretim faaliyetleri birçok ülkede zorunlu bir faaliyet olarak uygulamaya konmuştur. Temel eğitimden sonra yükseköğretim kurumlarının etkililiği ve toplumsal tanınırlığı 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra artmaya başlamıştır. Özellikle, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra evrensel ilkelerin yeniden tanımlanması ile birlikte yükseköğretimde gelişme dönemi gündeme gelmiştir (UNESCO, 1966, s. 13). Bu kapsamda, yükseköğretim kurumlarının amacının aynı olduğunu ifade edilmiştir ve “mesleki ve kültürel standartları geliştirmek ve araştırma yapmak” olarak belirtilmiştir (Lauwerys vd., 1971, s. 84). Robbins raporuna göre, yükseköğretim kurumlarının amacı “iş ve meslek hayatında geçerli bilgi ve becerileri öğretmek, bireylerin entelektüel kültürünü artırmak, bilgi üretmek, vatandaşlarda ortak kültür ve standartlar geliştirmek” şeklinde tanımlanmıştır (Varış, 1972, s. 26). Demir, yükseköğretimin amacını “kültürel değerleri korumak ve aktarmak, bilimsel araştırma ve eğitim yoluyla insan belleğinde yeni kanallar açmak” şekilde belirtmiştir (Demir, 1996, s. 61). Ortaş (2004) yükseköğretimin amacını “araştırma, inceleme, düşünme, eleştirme yoluyla bilimsel bilgiyi üretmek, bilginin yayılmasını sağlamak ve toplumu aydınlatmak” olarak ifade etmiştir (Ortaş, 2004). Yükseköğretim kurumunun bilgi kavramı ile beraber ele alınması ve evrensel olması onun en önemli özelliklerinden birisi sayılmaktadır. Böylelikle yükseköğretim; aynı zamanda çeşitli bilim dallarında çeşitliliği ve evrenselliği ifade etmektedir (Ülken, 1969, s. 9).

Yükseköğretim kurumları tarihsel süreç içerisinde ele alındığında İngiltere yükseköğretim kurumlarında devlet adamları ve yöneticilerini yetiştirmesi; Almanya yükseköğretim kurumlarında araştırma merkezli çalışmalar yapılması ve bilim insanı yetiştirilmesi, ABD yükseköğretim kurumlarında piyasa ve teknolojik altyapıya yönelik çalışmaların vurgulandığı ifade edilmektedir (Pickering, 1969, s. 45). Genel bir ifade ile yükseköğretim kurumu araştırma yapan, üretim süreçlerine katkıda bulunan, bilginin peşinde olan, toplum için insan gücünü yetiştiren, bilimsellik ve özgürlük gibi nitelikleri oluşturan en yüksek düzeydeki eğitim-öğretim kurumu olarak görev yapmaktadır (Barnett, 1990 ve Scott, 1989). Bu çerçeveden yükseköğretimin temel amacı bilgi üretmek, bilgiyi yaygınlaştırmak şeklinde

özetlenebilir.

Yükseköğretim kurumları Fransa ve İsviçre’de kamusal bir kurum olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. İngiltere, Almanya ve İskandinav ülkelerinde ise kamu yönetiminde ve özerk yapıda oldukları görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) yükseköğretim sisteminin yönetimin genelde akademik ve kamusal bir yapıda olmadığı söylenebilir. Avrupa devletlerinde, sermaye sahipleri ve yükseköğretim kurumları arasında bir yakınlık çok fazla bulunmamasına rağmen, ABD’de durum diğer ülkelerden farklıdır. ABD’de yükseköğretim kurumları ve sermaye-iş gücü piyasası arasında bir köprü bulunmaktadır. Avrupa yükseköğretim kurumlarında rektör, seçim süreci ile göreve başlamaktadır ancak ABD’de rektör seçimi yerine atama yaklaşımı bulunmaktadır. Hem özel üniversiteler de hem de devlet kurumlarında ise bağımsız mütevelli heyetler görev yapmaktadır. Rosovsky, “ABD yükseköğretim sisteminde sorumluluk vardır ve tüm sorumluluk rektörde toplanmaktadır. Avrupa yükseköğretim sisteminde ise sorumluluk dağılı dağılı yok olur” şeklinde durumu özetlemektedir (Rosovsky, 1994, s. 25-28).

Yükseköğretimin amaçlarının yerine getirilebilmesi için kurumun ve sistemin özerkliği önemli bir konudur. Türk Dil Kurumu (TDK)’ ya göre özerklik “bir topluluğun hiç değilse bir takım koşullar altında kendini yönetme hakkı, idari muhtariyet” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2020). Yükseköğretimin özerkliği konusunda Yazıcı (1990) “toplumun en gözde kurumlarından yükseköğretimin özerkliğe gereksinimi, kendisinden daha az bilge ve kısıtlı görüşü olan unsurların olumsuz etkilerinden korunmak” önemli olduğunu ifade etmiştir. Özerlik yükseköğretim kurumlarına ve öğretim elemanlarına verilen onurlu ve önemli bir ayrıcalık olarak görülmektedir (Yazıcı, 1990). Yükseköğretim kurumlarında modern anlamda özerklik üç şekilde ele alınmaktadır. Bunlar; bilimsel, yönetsel ve mali özerklik olarak sıralanabilir. Bilimsel özerklik; öğretim elemanlarının bilimsel araştırma yapma ve araştırma sonuçlarıyla düşüncelerin yayınlama özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. Eurich’e göre bilimsel ve yönetsel özerklik, dış denetim olmadan kurumun kendi kendisini yönetebilmesidir. Yükseköğretimin özerk bir kurum olabilmesi için “bir konuyu dilediği gibi öğretme, öğretim elemanlarının yükselmesi, istenilen konuyu araştırabilme, öğrenci alma ve mezun etme ölçütlerini belirleme” imkanına sahip olması gereklidir. Mali özerklik konusunda ise genel bir yanlış anlayışın olduğu ifade edilmektedir. Mali özerkliğin yanlış kullanılması kurumun

sadece paralı eğitim gündeme getirmesi anlamına gelebilir. Ancak yükseköğretim kurumun mali açıdan özerk olması kurumun kendi finansal kaynaklarını oluşturma zorunluluğu anlamına gelmemelidir (Eurich, 1981). Diğer bir ifade ile yükseköğretim kurumunun tahsis edilen kaynağın kullanılmasındaki özerklik durumu vurgulanmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının amaçları “bilgi sahibi olmak, aydınlanmak, gerçeği araştırmak, öğrenmek için çalışmak” gibi eylemler bulunmaktadır (Güler, 1994, s. 19 ve Toğrol, 2012, s. 56). Ülkelerin yükseköğretim amaçlarının hedeflediği ilkelerin “bireyin kültürel ve siyasal yaşama katılım için destek sağlanması, öğretim ve araştırma yapma yeteneğinin geliştirilmesi, toplumsal kültürün korunması ve geliştirilmesi, eşitliğin sağlanması, demokrasi kültürünün geliştirilmesi” gibi evrensel bir bakış açısı ile oluşturulduğu ifade edilmektedir. Ancak, yükseköğretim kurumlarında denetim süreçlerine önem verilmektedir. Kaynakların eşit, verimli dağıtılması ve kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretim elemanları her ne kadar özerkliğe sahip olan yükseköğretim kurumlarında belli serbestliğe ve özel çalışma alanlarına sahiptir. Birçok ülkede öğretim elemanları devletin resmi memuru statüsündedir ancak ders içerikleri, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretim elemanlarının özerkliklerinin devam ettiği ifade edilmiştir. Ulusal ve uluslararası standartlaşma ve öğrenci sayılarında artış, maliyetlerin yükselmesi gibi konular sebebi ile yükseköğretim kurumlarındaki özerklik durumunun zamanla azaldığı gözlemlenmektedir (Eurich, 1981, s. 55-56). Yükseköğretim sistemlerinde farklı tanımlamaların olmasına rağmen yükseköğretim kurumlarının ulaşmayı hedeflediği genel amaçların ve toplumsal katkının birçok yönden benzer olduğu ve kaynakların kısıtlı olması, yükseköğretime artan ilginin ve yükseköğretim kurumundan beklentilerin yüksek olması yükseköğretimde kalite süreçleri gündeme gelmiştir.

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) aldığı kararlar ile yükseköğretim kurumlarının rolleri belirleyerek bir liste halinde yayınlamıştır. Bu roller; yükseköğretim kurumlarının kamu sorumluluğu olarak kalmasını sağlamak; araştırma faaliyetlerini yükseköğretimin bir parçası olarak görmek; kurumlararası akademik kaliteyi yükseltmek; hareketliliği ve sosyal boyutu geliştirmek; kalite güvencesi için Avrupa politika çerçevesinin geliştirilmesini desteklemek; yükseköğretim kurumları olarak reformların merkezinde olmak şeklinde ifade sıralanmıştır (Aktan, 2007, s. 49-54 ve Froment, 2003, s. 2-5).



Avrupa Birliği (AB) ve uluslararası kuruluşların raporlarında olduğu gibi, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin yasal mevzuatı incelendiğinde yükseköğretim kurumlarının rolleri uluslararası raporlar ve kurulların aldığı kararlar ile benzerlik göstermektedir. 1982 Anayasası’nın 130 ve 2547 sayılı maddenin 4. bendi incelendiğinde, yükseköğretim kurumun amacının “eğitim-ğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet yapmak” şekilde ifade edildiği görülmektedir (T.C. Anayasası, 1982: 130 ve 2547). Yükseköğretimde yaşanan hızlı değişimler ile beraber toplumun beklentileri ve talepleri de çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Yükseköğretim kurumları da bu değişiklikten önemli seviyede etkilenmiştir. Yükseköğretimin ilk örneklerinde akademik birimlerde tek bir disiplin üzerine yoğunlaşma mevcut iken modern yükseköğretim döneminde farklı bölümlerle disiplinler arası çalışmaların teşvik edilmektedir. Disiplinler arası yöntem ile yeni bir eğitim-ğretim programı oluşturmak mümkündür (şimşek ve Adıgüzel, 2012, s. 258). Yükseköğretim kurumlarının gündemi üç temel başlıkta özetlenebilir. Bunlar, “küreselleşme, bilginin artan önemi ve iletişim” şekilde sıralanabilir (Kuyumcu ve Erdoğan, 2008, s. 244). Yükseköğretim kurumları, eğitim-öğretimin yakından uzağa ilkesi çerçevesinde; yöresel, bölgesel, ulusal ve uluslararası çerçevede toplumların geleceğini şekillendirmek için bilgiyi oluşturmaktadır ve topluma aktarmaktadır.

UNESCO’nun yayınladığı raporunda, yükseköğretim kurumunun rolü “sosyal gelişmede, ekonomik büyümede, rekabet edebilir mal ve hizmetlerin üretiminin desteklenmesinde, kültürel kimliğin şekillenmesi ve korunmasında, sosyal bağın sürdürülmesinde ve yoksulluğa karşı mücadele ve barış kültürünün oluşturulmasında yükseköğretim önemli bir yerde olduğu” ifade edilmektedir (Günay, 2007, s. 78). Yükseköğretim kurumlarının üstlendiği görev ve sorumluluklar; toplumsal beklentinin artması, paydaşların beklentileri ve kurumların gelişmesi ve niceliksel açıdan büyümesi ile karmaşık hale gelmektedir. Aydın (2010)’a göre yükseköğretim kurumları bilginin “retim, deneme, paylaşma, yayınlama ve uygulama” süreçlerinde yükseköğretim kurumlarının sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukları “nclk, nitelik artırma ve kalkınmaya katkı” alanlarında gruplandırmak mümkündür. Yükseköğretim kurumları dolayısı ile “bilim, eğitim-ğretim, ekonomi, hizmet sektörü, kültür, sanat, teknoloji, toplumsal fayda” alanlarında en önemli yapılanmalardan birisidir. Yükseköğretim kurumu eğitim-ğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet konularında yürüttükleri faaliyetlerle

öncelikle buldukları coğrafyaya ve topluma daha sonra ise uluslararası topluma katkı sağlamaktadır. Bu faaliyetlerin birçoğu metodolojik eğitim-öğretim etkinlikleri ve Ar-Ge faaliyetleri olsa da yükseköğretim kurumlarında kültürel, sportif ve sağlık alanında yürütülen etkinliklerin önemi büyüktür.

Yükseköğretim sistemi birey-toplum-çevre üçgeni çevresinde faaliyet göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının önemli sorumlulukları bulunmaktadır ve yükseköğretim kurumunun değişen yaşam şartlarına uygun eğitim programlarının hazırlanmasından sorumludur (Doğan, 2002, s. 91-97). Yükseköğretim kurumunda program güncellemesi faaliyetleri toplumun ve iş dünyasının ihtiyaçları dikkate alınarak yapılmasını zorunlu hale getirmiştir ve yükseköğretim kurumlarının ulusal boyutun ötesinde uluslararası düşünebilen bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir (Tezcan, 2002, s. 57). Alanında yeterli bilgiye ve donanıma sahip; toplum ile barışık bireylerin topluma faydalı işler yapacağı öngörülmektedir.

### **3.2. Birinci Kuşak Yükseköğretim: Didaktik ve Merkezi Yönelim**

Clark'ın modellemesine göre, merkezi modelin ana teması, yetkinin merkezde olmasıdır. Bu modelde yükseköğretim kurumları devlet merkezinden kontrol edilmektedir. Tarihsel süreçte, Kıta Avrupası, Fransız veya Napolyon modeli olarak da tanımlanmaktadır. Bu model Avrupa'da özellikle Belçika, Danimarka, Fransa ve İtalya'da uygulanmıştır. Bu yaklaşımda yükseköğretim kurumları kamu gücü ile toplumsal düzenin korunarak, merkeze dayalı, bireylerin yetiştirilmesi ve yönetimi elinde bulunduranların denetimi altındadır. Merkezi modelinde “yükseköğretimin akademik ve idari yapılanması, işleyişi, görev ve sorumlulukları ve finansmanı” devletin şemsiyesi altındadır. Yükseköğretim kurumları birer kamu kurumu görevi gibi görev yapmaktadır. Merkezi modelde, devletin getirmiş olduğu kurallar kesin hükümlerle belirlenmiştir ve yükseköğretim eğitim-öğretim programları belirlenmesi ve finansmanı devlet tarafından koordine edilmektedir. Yükseköğretimde özerklik oldukça azdır ve kurumlar sürekli olarak devletin denetimi altındadır. Bu modelin temel amacı, devlete bir kamu kurumu olarak çalışmalar yapmak ve hizmet etmektedir. Yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanları birer kamu hizmetini yerine getirmekle sorumludur. Öğretim elemanları devletin birer memuru olarak görev yapmaktadır. Yükseköğretim kurumları merkezi model ile toplumsal düzenin

sağlanmasında, insanlar arası ilişkilerin düzenlenmesinde, suç oranlarının düşmesinde ve toplumsal sağlığın korunmasında genel olarak bütünleştirici görevi üstlenmektedir. Devlet, ilköğretim-ortaöğretim süreçlerinde olduğu gibi yükseköğretim süreçlerinin tamamında söz sahibi olmayı hedeflemektedir. Merkezi modelin amacı, topluma eğitim-öğretim süreçlerinde başarılı bir rol üstlenmek, öğrencilerini müfredatın gerekliliklerini yeterince getirmiş şekilde mezun etmek ve öğrencileri birer meslek sahibi yapmaktır. Devletler, yükseköğretim kurumları kamusal bir hizmet olarak görmesi, hem de finansal açıdan tamamen kamu tarafından desteklenmesi ile devletin yükseköğretim kurumlarına doğrudan etki etmektedir. Yükseköğretim kurumlarından mezun olan nitelikli öğrencilerin toplumun çoğunluğuna göre görece daha fazla ekonomik güce sahip olmaları ve toplumsal refahın sağlanması için bir araç olarak görülmektedir (Cohen ve Sapir, 2016 ve Ekinci vd., 2018).

Birinci kuşak yükseköğretim kurumlarını birer “akademisyenler topluluğu” olarak tanımlanmıştır ve din adamları, hukukçular ve tıp doktorlarını yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu tür yükseköğretim kurumlarına Paris Üniversitesi örnek olarak gösterilebilir. Paris Üniversitesi’nin ilk dönemlerinde sadece Hukuk, Teoloji ve Tıp alanında sadece üç fakülte bulunmaktadır. Ayrıca, fakülte düzeyinde resmi olarak sayılmayan “Sanat ve Mesleki Bilimler” akademileri bulunmaktadır (Ülgen, 2010, s. 359). Bu dönemdeki yükseköğretim kurumlarının amacı yeni akademik bilgiye ulaşmak değildir. Yükseköğretim, geleneksel bakış açısı ile geçmişten gelen bilgilerin sabit tutulması, öğrencilere merkezi otoritenin devlet yönetiminin, yerel idarenin, kralın veya kilisenin koymuş olduğu kurallar kabul etmesinin sağlanmasıdır. Bu dönemde görev yapan öğretim elemanları, bilgiyi olduğu gibi kabul ettikleri için yeni bir araştırma veya yenilik için emek harcanmamaktadır. Bu dönemde yükseköğretim kurumlarında bilgilerin öğrencilere aktarılması ana faaliyet alanı olarak düşünülmüştür, yükseköğretimde araştırma ve geliştirme faaliyetleri planlanmamıştır (Wissema, 2009, s. 13; Saklı ve Akdoğan Akbulut, 2017, s. 14).

### **3.3. İkinci Kuşak Yükseköğretim: Araştırma Odaklı Yönelim**

Clark’ın modellemesine göre, araştırma odaklı modelin ana teması yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim programlarının araştırma öncelikli olmasıdır. Bu model,

akademik öz yönetim, Humboldt ve Alman modeli olarak tanımlanmaktadır (Clark, 1983).

Avrupa’da 15. yüzyılda yükseköğretim kurumları yaygınlaşmasına ile yükseköğretim kurumlarının birbirlerine benzeyen yapıda olduğu ifade edilebilir. 16. yüzyıla gelindiğinde; Descartes ve Kopernik gibi düşünürler ile yükseköğretim alanında yeni fikirler ortaya atılmıştır. 17. yüzyılda; Bacon ve Newton gibi düşünürler aracılığı ile bilimsel düşüncenin geliştiğini söylemek mümkündür. Ancak bilim insanların birçoğu aslında yükseköğretim kurumlarının dışındadır. Uygulamalı bilimler, yükseköğretim sisteminin dışında gelişmeye başlamıştır. Mühendislik, veterinerlik gibi bilim dalları yükseköğretim kurumlarının dışında bir okul haline gelmiştir. Fransız devrimi ile kapatılan yükseköğretim kurumlarının yerine politeknik ismindeki yükseköğretim kurumları kurulmuştur. Bu gelişmeler, yükseköğretim kurumlarının Ortaçağ dönemindeki yapısından ayrılışının birer örneği olarak ifade edilebilir (Wissema, 2009, s. 13-14). 18. yüzyılda, Rönesansın yansımaları yükseköğretim kurumlarında görülmektedir ancak yükseköğretim kurumları var olan durumlarından etkilenmemek için Rönesansı ve etkilerini hemen kabul etmemiştir. Araştırma odaklı modelin merkezinde Alman düşünür Humboldt bulunmaktadır. Humboldt, yükseköğretim kurumunun özerklik temelinde, bilimin sorgulandığı ve yeni buluşların yapıldığı kurumlar olmasını ifade etmiştir ve yükseköğretimin temel çalışma alanı hakkında geçerliliği kabul edilmiş ve uygulanmaya hazır bilginin aktarıldığı kurumlar olarak ele alınmamasını vurgulamıştır. Humboldt, yükseköğretim kurumlarının sadece bilgiyi aktaran yapıda olmasını eleştirmiştir ve yükseköğretim kurumlarının bilgiyi aktarma özelliğinin yanında araştırma misyonu kazanması gerekliliğini savunmuştur. Yükseköğretim kurumlarının araştırma yetkinliği ancak yükseköğretim kurumlarına sağlanacak özerklik ile mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Bu modelin yansımaları Almanya’da ilk olarak Berlin Üniversitesinde görülmektedir. Benzer şekilde; Napolyon’un yenilgisinden sonra Avrupa’da sanayileşme ve milliyetçilik önem kazanan iki olgu olmuştur. Bu süreçte, yükseköğretim kurumları milliyetçilik ve bilimin öncülüğünü yapan kurumlar olarak toplumda değer kazanmışlardır. Bilimsel araştırmalarda, deney yaklaşımı benimsenmiştir ve çalışmanın sonuçları kanıtlarla yaygınlaştırılması zorunluluk haline getirilmiştir. Yükseköğretimde Latince olan eğitim dili yerini İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi dillere bırakmaya başlamıştır. Eğitim-öğretim dilinin

Latince haricinde ulusal dillere dönüşmesi yükseköğretim kurumlarının toplumdaki milliyetçilik duygularını önemli düzeyde etkilemiştir (Kerr, 2001, s. 10-11 ve Wissema, 2009, s. 16-17). Ortaçağ'da olduğu gibi yükseköğretim kurumları sadece “boyun eğdirmek için değil, doğayı tüm biçimiyle anlamanın aracı olarak” yeniden oluşturulmaya başlanmıştır (Saklı ve Akdoğan Akbulut, 2017, s. 18)

Araştırma odaklı modelde, yükseköğretim kurumunun yapısı, amaçları, işleyişi araştırmaya ve akademik özgürlüğe yönelik olarak çalışmalar önceliklendirilmiştir. Merkezi modelin aksine, araştırma odaklı yükseköğretim kurumlarında devlet etkisinin olmaması veya sınırlı olması ifade edilmiştir. Humboldt, araştırma odaklı modelin hayata geçirilmesi için beş temel öge üzerinde durmaktadır. Bunlar, “eğitim-öğretim ve araştırma birlikte yapılması, bilginin doğası bütünsel olarak ele alınması, araştırmaların yükseköğretim kurumlarında önceliklendirilmesi, yükseköğretim kurumları ile ulusal kültür oluşturulması ve bilimin teşvik edilmesi noktasında devletin bir görevinin olması şeklinde ifade edilmektedir. Araştırma odaklı modelde, eğitim öğretim faaliyetleri sadece bilginin aktarılması temelinde değil, araştırma temelindedir. Öğretim elemanları ve öğrenciler bilimsel faaliyetler gerçekleştirmek üzere yükseköğretim kurumlarında bulunmalıdır. Tarihsel süreçte incelendiğinde yükseköğretim kurumlarının araştırma öncelikleriyle topluma katkı sağlaması da gündeme gelmiştir. Bilimsel özerkliğe sahip yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının çalışmak istedikleri alanları kamu önceliği olarak değil, öğretim elemanlarının şahsi tercihleri olması önemli görülmektedir. Araştırma odaklı modelde, bilimsel çalışmalar seçkinlerin oluşumuna olanak sağlaması ve finansal getiriden çok entelektüel bilgi birikimi ve akademik topluluk oluşturulması amaçlanmıştır. Bu modelde, devlet yükseköğretim programlarına doğrudan müdahalede bulunmamaktadır ancak öğretim elemanlarının bilimsel özgürlüklerini korumaktadır ve devlet belirli oranda yükseköğretim kurumlarına finansal destek sağlamaktadır (Cohen ve Sapir, 2016; Muller, 1985; Fındıklı, 2017; Ekinci vd., 2018).

Yükseköğretim kurumlarında yaşanan gelişmeler çerçevesinde 21. yüzyılda araştırma üniversiteleri kurulmaya başlanmıştır. Ancak, yaygınlaşmakta olan araştırma üniversiteleri Humboldt'un önerdiği şekilde yapılanmış kurumlar değildir. Çünkü günümüzde araştırma üniversiteleri “çeşitli programları olan ve finansmanının araştırmalardan sağlandığı, öğretim elemanlarının performanslarına

göre çalışabildiği bir kurum” olarak faaliyet göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarının sadece araştırmaya öncelikli ve Humboldt’un planladığı şekilde bir yükseköğretim kurumunun örneklerine az rastlanmaktadır. İngiltere’de tıbbi araştırma laboratuvarları ve ABD Sağlık Enstitüleri’nin işleyiş biçimi bu modele örnek verilebilir. Sürdürülebilirliğin sınırlı olması sebebi ile Humboldt’un araştırma üniversitesi modelinin çok yaygınlaşmadığı söylenebilir. Ayrıca, Humboldt’un önerdiği araştırma odaklı modelde yükseköğretimin piyasa ve iş dünyası etkileşimine yeterince vurgu yapılmamasından söz edilmektedir (Martin ve Etzkowitz, 2000 ve Ekinci vd., 2018).

### **3.4. Üçüncü Kuşak Yükseköğretim: Toplum ve İş Dünyası Yönelimi**

Humboldt Üniversitesi ile başlayan araştırma odaklı (ikinci kuşak) yükseköğretim kurumları 1960’lardan sonra bazı sorunlarla karşılaşmaya başlamıştır. Öğrenci sayılarındaki artış, savaşlar sonucu ülke ekonomilerinin kötüleşmesi, verimlilik kaygıları, disiplinler arası çalışmalar gibi sebepler araştırma odaklı yükseköğretim kurumlarını olumsuz yönde etkilemiştir (Wissema, 2009, s. 23). Bu kapsamda, yükseköğretim kurumlarının ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik yeni bir yaklaşım olan piyasa odaklı model gündeme gelmiştir.

Clark’ın modellemesine göre toplum ve piyasa odaklı model, yükseköğretimde Anglo-Amerikan yönetim ve araştırma şeklini ifade etmektedir. Anglo-Amerikan model, Anglo-Sakson modelinin gelişmiş hali olarak düşünülebilir. Bu model girişimci yükseköğretim modeli olarak nitelendirilmektedir. Bu model, öncelikle İngiltere’de daha sonra ise Amerikan yükseköğretim sisteminde kabul görmüştür ve “öğrencilerin yeteneklerini geliştiren, toplumsal sorunlara çözüm bulan ve ekonomi- iş dünyasının taleplerine karşılık veren” bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu modelin temelinde kapitalizmin anahtar kelimesi olan toplumun ve iş dünyasının (piyasanın) ihtiyaçlarına yönelik olma konusu yükseköğretim kurumlarının felsefesinde yer almaktadır. Bu modelde, bireysel gelişim önceliklidir ancak yükseköğretim kurumları sadece meslek kazandırma fonksiyonlarından oluşmamaktadır. Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim programlarının iş dünyasının taleplerine karşılık vermesi ve mezunların sürekli değişen platformlara uyum sağlaması gereklidir. Piyasa odaklı model ile iş dünyasının taleplerine karşılık verilmesi düşüncesi ile yükseköğretim kurumlarına yeni görevler tanımlanmıştır. Bu

görevleri ve faaliyetleri akademik kapitalizm bir sonucu olarak nitelendirmek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarında akademik kapitalizmin yansımaları; Ar-Ge faaliyetlerinin öncelikli hale gelmesi, fen-teknoloji ve sağlık bilimlerine öncelik verilmesi, üniversite ve iş dünyası etkileşimlerinin artması, değerlendirme süreçlerinin başlaması, derecelendirme kuruluşlarının yaygınlaşması ve rekabetin yaşanması olarak ifade edilebilir (Agasisti ve Catalano, 2006; Clark, 1983; Ekinci vd., 2018).

İngiltere’de yükseköğretim kurumları Amerikan yükseköğretim kurumlarının öncüsü durumundadır ve İngiltere’de devlet otoritesi yükseköğretim kurumlarında müdahale edici seviyede değildir. Günümüzde bu durumun yansımaları görülmektedir ve İngiltere’deki yükseköğretim kurumlarının kamusal olmakla birlikte kendi işlerinde özerk olduğunu söylemek mümkündür. Devletin koyduğu genel çerçeveler kapsamında yükseköğretim kurumları faaliyetlerini planlayabilmektedir. Bu kapsamda eğitim-öğretim programları hazırlanabilmekte ve finansal açıdan özerk kararlar alınabilmektedir. Piyasa odaklı modelde, yükseköğretimde eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile ilgilenen öğretim elemanları yükseköğretim kurumunun yönetsel süreçleri ile doğrudan sorumlu değildir. Yükseköğretim kurumun yönetilmesi ile ilgili profesyonel yöneticiler, yükseköğretim kurumları dışından seçilerek görev yapmaktadır. Piyasa odaklı yükseköğretim modelinde özerklik diğer modellere göre daha fazla kendisini hissettirmektedir. Kurumda işe alım süreçleri daha esneklerdir. Personelin ücret ve çalışma koşulları tamamen performansa dayalı olarak yürütülmektedir. Kurumların denetimi ve değerlendirilmesi ise devletin görevli yasal kurumları veya yetkili bağımsız kuruluşlar tarafından yapılmaktadır. Rekabetin en yüksek seviyede olduğu bu modelde; kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri önemlidir. İş dünyasının ve piyasanın yön verdiği bu yaklaşımda, sektörün öncelikleri önemlidir ve yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim programları ve diğer faaliyetler iş dünyasının talepleri doğrultusunda şekillenmektedir. Yükseköğretim kurumları, öğrencileri birer müşteri, kurumlarını ticari işletme dâhilinde, finansal kaynaklar oluşturmak için ulusal ve uluslararası platformlarda yarış halinde olduğu söylenebilir (Agasisti ve Catalano, 2006; Martin ve Etkzkowitz, 2000).

Wissem (2009) piyasa odaklı (üçüncü kuşak) yükseköğretim kurumlarını için dokuz anahtar kelime belirlemiştir. Birinci ve ikinci kuşak yükseköğretim kurumlarından

farklı olarak temel bilimsel araştırmalar önceliği dışında birçok önemli maddenin yer aldığı belirtilmektedir. Bunlar, “disiplin arası çalışmaların teşvik edilmesi, yükseköğretim kurumları ve diğer paydaşlar arasında işbirliği, uluslararası ve rekabetçi iş dünyası yönelik çalışmalar, çok kültürlü eğitim, yaratıcılık ve sorgulama modelleri, ulusal yükseköğretim yapılanması yerine çok kültürlü yaklaşım, bilginin kullanılması, devlet müdahalesi olmaması ve finansman sağlaması” şeklinde ifade edilmektedir (Wissema, 2009, s. 42-44). Bu modelde, yükseköğretim kurumlarının “Ar-Ge kuruluşları, bilimsel araştırma ve eğitim süreçleri, teknoparklar, profesyonel destek kuruluşları, finansal destek sağlayıcıları” ile bir bütün olduğu vurgulanmaktadır ve bu niteliklere sahip olmayan yükseköğretim kurumlarının ancak bölgesel eğitim veren kurumlar olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, küreselleşme sebebi ile yükseköğretim kurumlarının bir merkezden değil birçok merkezden etkilenmektedir. Bu sebeple uluslararası iletişim dili olan İngilizce’nin eğitim-öğretim dili olmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Saklı ve Akdoğar Akbulut, s. 2017: 21).

Yükseköğretim kurumlarında piyasa odaklı model yaygınlaşırken, kendi içerisinde üçüncü ve dördüncü kuşak olarak hızlı bir ayırım sürecine girdiği ifade edilebilir. Dördüncü kuşak yükseköğretimin içeriği henüz tam olarak üçüncü kuşaktan farklılaşmamasına rağmen “daha değerli stratejik bir bakış açısı ile yükseköğretim kurumunun çevresini proaktif biçimde şekillendirme” sürecinden bahsedilebilir (Pawlowski, 2009; Saklı ve Akdoğar Akbulut, 2017, s. 31) Bu modelde, inovasyon kültürü, nitelikli eğitim-öğretim programı, bilgi ve teknoloji transferi, güçlü küresel bağlar ve ekonomiye destek olan yükseköğretim kurumlarının varlığından söz edilmektedir (Lukovics ve Zuti, 2015). Piyasa odaklı model incelendiğinde merkezinde girişimci yükseköğretim kavramına vurgu yapılmaktadır. Girişimci yükseköğretim kavramını devlet, yükseköğretim kurumu ve sanayi çerçevesinde ele almaktadır. Üçlü helezon “triple helix” olarak ifade edilen sistemde iki farklı bakış açısı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kurumsali (institutional) yaklaşım diğer ise gelişimci (evolutionary) yaklaşımıdır (Ranga ve Etzkowitz, 2013).

Kurumsali yaklaşımda; devletin, yükseköğretim kurumunun, sanayinin yeri ve birbirleri arasındaki etkileşimleri farklı yapıdadır. Devletin çok güçlü ve baskıı olduğu toplumlarda, gücün tek elde toplanması sebebi ile devlet; yükseköğretim kurumları ve iş dünyasını yönlendirebilme gücüne sahiptir. Devletin ekonomiye



müdahalesinin sınırlı olduğu liberal sistemlerde, devlet yerine sanayi ve iş dünyası yükseköğretim kurumlarını yönlendirici güce ve etkiye sahiptir. Yükseköğretim kurumu, iş dünyası için bilim üretmekte ve insan gücünü yetiştirmektedir. Devlet ise liberal ekonomi ve yükseköğretim süreçlerinde kontrol edici pozisyonda görev yapmaktadır. 21. yüzyılın bilgi toplumunda devlet, yükseköğretim kurumu ve sanayi arasında dengeli bir işbirliği sürecinin gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu modelde her kurum kendi görev ve sorumluluklarının yanı sıra paydaş kurumların çalışmalarına etkin şekilde destek vermektedir (Ranga ve Etzkowitz, 2013). Yükseköğretim kurumlarının hibrit yapılara dönüşmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Viale ve Ghicliane, 1998).

Üçlü Helezon Sistemi'ni bir başka bakış açısı ile inceleyen yaklaşım ise gelişimci "evolutionary" yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, devlet; yükseköğretim kurumları; sanayi ve sosyal sistemlerin ve toplumun bir alt kategorisi olarak ele alınmaktadır. Alt kategoriler arasındaki etkileşim ile kendini yenileyen yapıların olduğu varsayılmaktadır. Gelişimci yaklaşımın bilim ve iş dünyası arasında işlevsel yapıda olduğu ifade edilmektedir. Devlet, yükseköğretim kurumu ve sanayi arasında kurumsal işbirliklerinin ve yeni mekanizmaların oluşmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımda karşılaşılan problemler karşısında farklı bakış açıları ile hızlı çözüm önerileri sunulmaktadır. Girişimci yükseköğretim modelinde yükseköğretim kurumlarında yalnızca eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülen bir yaklaşımdan kurumlararası işbirliği gerçekleştiren yapıya doğru bir geçiş görülmektedir. Girişimci yükseköğretimde kurumlararası işbirlikleri, ulusal ve uluslararası gelişmenin ve akademik sorumlulukların bir parçası olarak görülmektedir. Böylece, yükseköğretim kurumlarının kalkınma süreçlerine önemli düzeyde destek vermesi beklenmektedir. Girişimci yükseköğretim kurumlarının çalışma prensibi olarak yükseköğretim kurumları öncelikleri çerçevesinde stratejik planların oluşturulması teşvik edilmektedir. Akademik faaliyetlerin, sosyo-kültürel ve entelektüel birikimlerin ticarileştirilmesi planlanması. Girişimcilik faaliyetleri ile üretilen bilginin iş dünyası ve piyasa ile paylaşılmasına yönelik vurgu yapılmaktadır. Yükseköğretim kurumu, devlet ve iş dünyası işbirliğinde ulusal ve uluslararası gelişim için aktif rol oynamalıdır. Bilginin korunması ve aktarılmasından farklı olarak yükseköğretim kurumu bünyesinde kurulan şirket ve özerk yapılarla ekonomik kalkınmaya destek verilmelidir (Etzkowitz, 2013). Girişimci yükseköğretim kurumları proaktif

yaklaşımları ile elindeki finansal kaynakları etkin kullanabilmektedir. Bu çerçevede yükseköğretim kurumlarının güncellenen yapısı ile kurum ve toplum arasında yeni bir toplumsal etkileşim olduğundan söz edilebilir.

Devlete ait yükseköğretim kurumlarının yenilikçiliğe görece kapalı olduğu ve girişkenliği engellediği ifade edilmektedir. Ancak devlet ve piyasa-iş dünyası birbirinden farklı beklentileri olan toplumsal kurumlar değildir. Devletin ve piyasa-iş dünyasının benzer toplumsal beklentileri bulunmaktadır. Bunlar ise yükseköğretim kurumlarının görevleri arasındadır. Yükseköğretim kurumlarındaki akademik çevrelerin bir yol ayrımında olduğunu ifade etmektedir. Bu yol ayrımını “uyanık üniversite a.ş.” olarak projelerin ve araştırmaların sermayeye dönüştürüldüğü ve yükseköğretimde giderek yaygınlaşan bir model olarak tanımlamaktadır (Nalbantoğlu, 2009, s. 394-396).

Merkezi model (birinci kuşak) yükseköğretim kurumlarında bilginin korunması ve eğitim-öğretim faaliyetleri öncelikli iken, araştırma odaklı (ikinci kuşak) yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında araştırma faaliyetleri daha ön plana çıkmaktadır. Piyasa ve toplum öncelikli (üçüncü kuşak) yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetleri, araştırma faaliyetleri ve bilginin toplumsal hayatta aktif şekilde kullanılması, yenilikçi katma değer üretme ve profesyonel bir yönetim anlayışı bulunmaktadır. Piyasa odaklı ve toplum önceliğini vurgulayan yükseköğretim kurumları bilginin ekonomik sektörlerde kullanımını sağlayacak yeni söylemler geliştirerek rekabetçi yükseköğretim atmosferinin oluşumunu sağlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarındaki değişen paradigma, denetlenebilir bir yükseköğretim kurumunu ve yükseköğretimde kalite süreçlerinin gelişimini gerekli hale getirmiştir.

### **3.5. Yükseköğretimin Küreselleşmesi**

Dünya veya küre kavramının İngilizce’de karşılığı olan “globe” kelimesinden küreselleşme “globalization” kelimesi türetilmiştir. Global; dünyaya ve küreye ait anlamı taşımaktadır. Küreselleşme kavramı köken bilim olarak ele alındığında “bütün dünyayı kapsayan” anlamı ile “toplumsal, finansal, politik ve kültürel yönden sınırların kaldırılması, tüm dünya devletleri ile beraber hareket etme ve bütünleşme” kavramları ile tanımlanmaktadır (Öztürk, 1998, s. 29). Küreselleşme kavramı ile

ilgili olarak birçok disiplinde farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Dolayısı ile kavram için farklı anlamlarda, farklı amaçlar için kullanılması gibi durumlar ile karşılaşılabilmesi mümkündür.

Küreselleşme kavramı tarihsel olarak ele alındığında, yaygın kullanımın İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra, 1960'lı yıllarda ekonomik alanda olduğu gözlenmektedir. Marshall McLuhan "Understanding the Media" isimli çalışmasında küreselleşme ile ilgili olarak dünyayı "küresel bir köy" olarak tanımlamıştır (Kızılcık, 2003, s. 3). Küreselleşme, İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında oluşan, ABD ve Rusya arasındaki çekişme ile iki kutuplu bir yapılanmaya giden yeni düzende bazı önemli değişikliklerin olmasını sağlamıştır. Bu kapsamda ABD ve Avrupa devletleri bazı ortak hedefleri gerçekleştirmek için yeni kurumlar kurmuştur. Bunlar, Birleşmiş Milletler (BM), Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası gibi çatı kuruluşlar olarak sıralanabilir. Yeni kurulan uluslararası kuruluşların ilk üyeleri incelendiğinde gelişmiş veya ekonomisi görece diğer dünya devletlerinden daha iyi durumda olan devletlerin olduğu görülmektedir (Ekin, 1996, s. 12).

Küreselleşme ile birlikte Avrupa ve ABD toplumlarının oluşturduğu post-modern yaşam tarzı, farklılıkların azalması, bireysel özelliklerin yerini daha standartlaşmış kimliklere bırakması, toplumsal davranış konusunda yerel unsurların etkisinin kalkması, evrensel bakış açısının yaygınlaşması gibi örnekler verilebilir. Küreselleşme ile birçok farklı disiplinde ortak olarak kullanılan anahtar sözcükler ise "ekonomik yapıdaki dolaşımın artması, ulusal sınırlardan ortadan kalması ve bireylerin hareketliliğinin artması" olarak ifade edilmektedir (Aktaş, 2013, s. 186-200). Tomlison küreselleşme " karmaşık bir bağlantılılık" olarak tanımlarken, bazı düşünürler liberalleşmeyi ifade ettiğini belirtmiştir. Küreselleşme kavramını modernizmin bir sonucu olarak ifade eden Giddens ise "yerel oluşumların binlerce kilometre ötedeki olaylarla biçimlendirildiği ya da bunun tam tersinin söz konusu olduğu dünya çapındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması" şeklinde ifade etmiştir (Giddens, 2004, s. 69). Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşandığı 21. yüzyılda, küreselleşme kavramını günümüzün politik yönetim şekli olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır. Bu duruma örnek olarak Berzezinski (2005) küreselleşme ile ilgili yaptığı açıklama "Amerikan çıkarları ile eşdeğer, ideolojiler ötesi çağda moda bir ideoloji" olarak ifade etmektedir (Berzezinski, 2005, s. 178). Yapılan tanımlamalardan anlaşılacağı üzere, birbiri ile tezat düşecek düşünceler

bile küreselleşme kavramı içinde kendisine yer bulabilir. Bu kapsamda, küreselleşme ile “hem küresel olana hem de yerel olana hatta bunun da ötesinde her türlü farklılığın kendisini ifade etmesine imkân sunabilen esnek bir yapı” olarak görülmektedir. Farklılıkların kabulü küreselleşmenin sürdürülebilmesinin anahtar kelimelerinden birisi olarak görülmektedir (Uysal ve Yıldız, 2007, s. 176). Küreselleşme; zaman kavramındaki ayrılıkların ortadan kalkmasını sağlamıştır. Mekân konusunda uzakların yakın olmasını sağlamıştır ve bilginin dünyanın değişik coğrafyalarında yayılmasını mümkün hale getirmiştir. Bu durum öngörülemez bazı etkilere de yol açmıştır. Küreselleşme kavramı ile beraber yerel ve ulusal ekonominin güç kaybetmesi, uluslararası firmaların ve kurumların güç kazanması, dış ticaretin önemli hale gelmesi, politika yapıcıların ulusal seviyeden uluslararası seviyeye taşınması gibi konular gündeme gelmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı Raporu’na göre bilgini ve ekonomik gücün sürekli yer değiştirebilmesi, toplumlarda birbirinden farklı bakış açılarının oluşmasına sebep olmaktadır. Bu durum ise toplumlarda olumlu ve olumsuz yansımaları kendini gösterebilmektedir (DPT, 2000, s. 1).

Küreselleşme kurumlar ve ülkeler arasındaki çetin rekabetin oluşmasına sebep olmaktadır. Rekabet koşulları ile ilgili olarak Thurow (1994) tarihçiler, “20. yüzyılı uygun rekabet yüzyılı, 21. yüzyılı ise başa baş rekabet yüzyılı” olarak tanımlamaktadır (Thurow, 1994, s. 23). Ekonomik açıdan tek bir pazarın oluşması ve tüm devletlerin bu alanda kendisine yer edinmesi ve kültürün küreselleşmesi toplumların bazen birbirlerine daha çok yaklaşmasını sağlamaktadır. Burada ifade edilen yaklaşma kavramı kültürlerin birbirine benzemesi şeklinde ifade edilmektedir. Ancak, bu durumun tam tersi de söz konusudur. Küreselleşme ile birlikte, toplumlar kendi kimliklerini açıkça ifade etme şansına sahip olmaları söz konusudur (Naisbitt, 1994, s. 11). Küreselleşme sürecinde genel olarak ekonomik boyutlar çok ön planda olsa da, politik ve toplumsal açıdan oldukça önemli yönleri de bulunmaktadır (Kwiek, 2001, s. 27-28).

Küreselleşme süreci, tüm dünyada etkisi hızlı bir şekilde hissedilen bir gelişme olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamdaki gerçekleştirilen yenilikler ve güncellemeler ülkeleri etkilemektedir. Finansal, toplumsal ve bilimsel anlamda bilginin hızla yayılması sebebi ile kurumlar arasındaki işbirliği güçlenmiştir ve ortak çalışma alanları olan kurumların beraber çalışma gereksinimi ortaya çıkmıştır. Farklı

devletlerin birçok kurumu ile işbirliği arasında çalışmayı gerektiren küreselleşme kavramı ile farklılıkları daha iyi anlaşılması, kurumlar ve toplumlar arasında daha iyi ilişkilerin gelişmesine bağlıdır (DPT, 2000, s. 1-2).

Küreselleşme ile beraber bireylerin demokratik yollar ile kazandığı hak ve özgürlükler de bir kazanım olarak görülmektedir. Devletlerin kendisini oluşturan toplum ile yaptığı sözleşmeler dışında, uluslararası kurulan kurum ve kuruluşların sayısının ve etkinliğinin kamusal alanda devletlere karşı giderek kendisini hissettirmesi ile toplum ve devlet arasında hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Uluslararası kurum ve kuruluşlar, devletlere ve idari yapılanmalara karşı bir dizi sınırlamalar ve yaptırımlar uygulamaktadır. Değişime ve gelişime ayak uyduramayan devletler, geleneksel yapı içerisinde kaldıklarından var olan değişim sürecinde kendilerine yer bulamamakta ve yapısal etkinliklerini kaybetmektedir. Ancak, kurumun organizasyonel yönünü güncelleyebilen kurumlar ve devletler güçlenerek yeni yapılanma karşısında kayıtsız kalmamaktadır (Yılmaz, 2003, s. 320). Küreselleşmenin politik ve siyasi boyutu incelendiğinde, devlet temelli uluslararası ilişkiler sürecinden, etkisi siyasi liderlerin sayısının arttığı ilişkiler bütününe geçişi ifade edilmektedir. Çok uluslu şirketlerin, uluslararası derneklerin etki alanlarının artması ile birlikte devletlerin gücü ve etkisi sınırlandırılmaktadır (Keyman, 2000, s. 17-29). Yaşanan gelişmelere bağlı olarak, yükseköğretim kurumlarındaki değişimin anahtar üç kelimesi “rekabet dinamikleri, küreselleşme ve teknoloji” olarak gündeme gelmiştir. Bu kavramlar ile ülkelerin ulusal sınırlarına, kültürel normlarına ve daha önce az eleştirilmiş veya hiç sorgulanmamış değer yargılarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirilmeye başlanmıştır (Günay, 2007, s. 78).

Çok kültürlü bir yapıda hareket eden küreselleşme kavramı ile ilgili olarak Bill Gates “enformasyon çağının hayranlık uyandıran özelliği, sanal eşitliğin reel dünya eşitliğine göre çok daha kolay yaratılabilmesidir. Hepimiz sanal dünyada eşit yaratıldık” şeklinde ifade etmektedir (Hardt ve Negri, 2002, s. 315). Bill Gates’in belirttiği şekilde, dünyanın bir başka köşesinde olan olayların şu an gündemimizde olabilmesinin sebebi teknolojidir. Teknoloji küresel dönüşümün ve gelişimin en önemli faktörlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşme kavramına sosyolojik olarak bakıldığında Robertson (1999) yılında yaptığı bir çalışmada küreselleşmeyi çok kültürlülük kavramı ile açıklamıştır (Robertson, 1999 ve Kızılcelik, 2003, s. 3). Küreselleşme için “daralan mekân, kısalan zaman ve yok olan

sınırlar” tanımlamasını yapan Power, güncellenen bilgilerin sebep olduğu değişimler sonucu insan yaşamını yakından ilgilendiren konulardan birisi olduğunu belirtmiştir (Yurdabakan, 2002, s. 61).

Yükseköğretim kurumlarında evrensel değerlerin oluşturulması için 20. yüzyılda çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmaların halen devam ettiğini söylemek mümkündür. UNESCO başta olmak üzere uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri ile bu çalışmalar sürdürülmektedir. Birleşmiş Milletlerin (BM) 1948 yılında kabul ettiği İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ne göre, “Yükseköğretim yeteneğe göre herkese eşit olarak” sağlanmalıdır ve “herkes, topluluğun kültürel faaliyetlerine özgürce katılmak, sanattan yararlanmak, bilimsel gelişmeye katılma hakkına sahiptir” ifadesi yer almaktadır. Avrupa devletlerince 1953 yılında imzalanarak yürürlüğe giren Avrupa İnsan Haklarının ve Temel Özgürlüklerinin Korunmasına İlişkin Sözleşmeye göre “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim-öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde; anne ve babanın ise bu eğitim-öğretim faaliyetlerini kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca, 1966 yılında “Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi” imzalanarak yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşmeye göre “yükseköğretimin yaygınlaşması yolu ile ücretsiz eğitimin herkese ve yeteneğine göre eşit olarak verilmesi” amaçlanmıştır (Çeçen, 1999).

Uluslararası kuruluşların metinleri incelendiğinde eğitim ile ilgili temel maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda, Birleşmiş Milletler tarafından 1948 yılında yayımlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesi eğitim hakkındadır. Bu kapsamda, her bireyin öğrenim hakkı vardır. Öğrenim ilk ve temel eğitim kademesinde ücretsizdir. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden isteyen herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğretim bireylerin liyakatlerine göre herkese eşit şekilde açık olmalıdır. Eğitim-öğretim bireyin gelişmesini ve insan hakları çerçevesinde bireye saygıyı kazandırmayı hedeflemelidir. Eğitim-öğretim süreçleri milletler arası ırk ve din grupları arasında hoşgörü ve dostluğu teşvik etmelidir. Anne ve baba, çocuklarına verilecek eğitim-öğretim türünü seçmek hakkına sahiptir (UNICEF, 2019).

Yükseköğretim kurumlarının 20. yüzyıldaki yapılanmasına bakıldığında, 1960-1970’li yıllarda yaygın olan devletçilik ve sosyal devlet anlayışı ile yükseköğretim

kurumlarının birçoğu devlet desteği ile kurulmuştur (Tekeli, 2003: 57). Bu kapsamda, İngiltere’de mühendislik alanında eğitim veren politeknikler, uzaktan ve açık öğretim yapan açık öğretim üniversiteleri, Fransa’da teknoloji enstitüleri ve kolejler gibi kurumlar kurulmaya başlanmıştır. Bu yapılanma yükseköğretimde araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin ön plana çıkmadığı, daha kısıtlı maliyetlerle eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Fabrikalarda ve atölyelerde çalışmak üzere ara işgücü olarak çalışabilecek öğrencilerin yetişmesi için yükseköğretim seviyesinde mesleki eğitim veren yüksekokulların sayısında artış görülmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 59). Bu çerçeveden bakıldığında dünyada yaşanan hızlı gelişim süreci eğitim faaliyetlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Eğitimin küresel boyutta ele alınması ile beraber “bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, hayat boyu öğrenme, uzaktan eğitim vb. konular eğitim süreçlere dâhil olmuştur (Sayılan, 2007: 60).

Küreselleşme ile farklılıkların azalması, standardizasyon işlemleri ile birbirine benzer eğitim-öğretim süreçleri ve ürünlerin ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Sınır ötesi kavramının kullanılması ile birlikte bu sürecin iyi yönetilmesi durumunda küreselleşmenin olumlu yönünden bahsetmek mümkündür. Bu kapsamda iş birliğinin güçlenmesi, ekonomik faaliyetlerin güçlenmesi, hareketliliklerin artması sebebi ve insan haklarındaki iyileştirmeler ile toplumsal huzurun artacağına yönelik düşünceler mevcuttur. Ancak, küreselleşmenin olumsuz tarafları ele alındığında; uluslararası kurum ve kuruluşların toplumları yönettiği, farklılıkların ortadan kalktığı, ulusal egemenliklerin günden güne azaldığı bir süreçten bahsetmek mümkündür. Küreselleşme ile beraber büyüyen ticari işlemler ve pazar ile toplumsal gelir eşitsizliğinin artarak büyüyeceğine dair bir düşünce de bulunmaktadır (Doğan, 2002, s. 88). Küreselleşmenin ekonomik boyutu temele alması ile “evrensel düzeyde serbest piyasa ekonomisine geçiş, bütün ülkelerin dünya pazarıyla bütünleşmesi ve sermaye hareketlerinde esneklik” kavramları küreselleşmenin öncelikli konuları arasındadır. Uluslararası kurumlar küresel piyasanın ve toplumun beklentilerine başarılı şekilde cevap verebilme potansiyellerinden dolayı yeni dönemde başarılı olacaklardır (Winchester, 1998, s. 36).

Yükseköğretim kurumlarında yaşanan hızlı değişimler çerçevesinde küresel ve yerel unsurların bir arada yaşamak zorunda olduğu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapıda,

ulusal olanın gün geçtikçe etkisinin azaldığı küresel etkinin ise hızlı bir şekilde yükseköğretim kurumların yayıldığı söylenebilir. Eğitim-öğretim süreçlerinin evrensel nitelikte olmasından dolayı yükseköğretimin bu durumu en yakından hisseden bir kurumlardan birisidir. Bu çerçevede, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ve UNESCO gibi kurumlar, yükseköğretim ile ilgili yapısal konuları ele almaktadır. Benzer şekilde, Avrupa Birliği yükseköğretim alanında ortak bir platform hazırlamayı ve bunu sürdürmeyi, ekonomik ve siyasi olarak güçlü kalabilmenin bir anahtarı olarak görmektedir (Yılmaz, 2013, s. 170).

Yükseköğretimdeki diploma ve derecelerin Avrupa Birliği'ne üye ve katılımcı ülkelerde tanınması ve geçerli olması için düzenlemeler 1980'li yıllarda başlamıştır. UNESCO tarafından İtalya'nın Siena şehrinde 1982 yılında düzenlenen toplantıda, yükseköğretim kurumlarının gelişmesi ile beraber üzerlerinde oluşabilecek tehlikelere karşı bir dizi önlem çalışması yapmıştır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının sahip olduğu, akademik özerkliklerin korunmasını hedefleyen "Akademik Özerklikler için Haklar Bildirgesi" kabul edilmiştir. Bu toplantıda, eğitim hakkı ve şartları, eşitliğin ve özerkliğin sağlanması için devlete ve bireylere düşen sorumluluklar tanımlanmıştır. Ayrıca, UNESCO'nun 1997 yılında düzenlendiği toplantıda yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının "toplumsal ve akademik konularda çalışması; gerektiğinde öneri ve eleştiride bulunması, topluma ve bireylere karşı hesap ve sorumluluk duyarak akademik özgürlük ve özerkliğe sahip olduğu" belirtilmiştir. Avrupa'da yükseköğretim kurumlarında verilen diploma ve derecelerin tanınmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Bu kapsamda, European Higher Education Area (EHEA)'ya göre 1988 yılında İtalya'nın Bologna şehrinde düzenlenen ve Avrupa yükseköğretim kurumlarını rektörlerini bir araya getiren toplantıda Avrupa yükseköğretim kurumları Magna Cartası olarak ifade edilen anlaşmada yükseköğretimin özerkliğine, öğretim elemanlarının durumlarının iyileştirilmesine, bilgi ve becerilerin tanınmasına, öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliklerinin önemine vurgu yapılmıştır (EHEA, 2016).

Uluslararası belgelerde ifade edildiği şekilde herkes eğitim alma hakkına sahiptir. Birey kendini geliştirme konusunda cinsiyeti ve kimliği ne olursa olsun aynı haklar tüm bireylere tanımlanmıştır (Dinçer, 2007, s. 321). Bu sebeple uluslararası bildireler, verilen hakların ve özgürce ve herhangi bir kısıtlamaya bağlı olmadan



dile getirilebilmesi için temel referans belgeleri olarak değerlendirilmektedir. İnsan hakları belgelerinde “zorunlu eğitim” kelimesi yerine “eğitim hakkı” veya “temel eğitim hakkı” terimleri kullanılmaktadır. Belgelerde yerini alan bu güncel ifade, eğitim-öğretim çalışmalarının baskıcı devlet anlayışı ile zorunlu olarak bireylere dayatılan bir faaliyet olarak görülmemesini sağlamak için kullanılmaktadır. Eğitim hakkı konusunda, eşitlik kavramı toplum tarafından yanlış algılanabilen kelimelerden birisidir. Eğitimde fırsat eşitliği, “herkesin eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmasının mümkün olduğunu” ifade etmektedir. Bir değer yargısını ifade eden eşitlik kelimesi sadece “matematiksel bir işlem olarak basit bir eşitliği” ifade etmemektedir (Dinçer, 2007, s. 322). Ayrıca, devlet kurumlarında yaygınlık kazanan liberal politikalarından sağlık, güvenlik kurumları ve eğitim-öğretim kurumları doğrudan etkilenmiştir. Bu etkilenmeden yükseköğretim kurumlarını ayrı tutmak imkânsızdır. Son yirmi yıldaki faaliyetlere bakıldığında, kamusal nitelikli eğitim öğretim kurumları ve yükseköğretim süreçlerini de özelleştirme veya piyasaya dâhil etme uygulamalarının olduğu görülmektedir. Mali kriz vb. durumlarda, kamu bütçesi ile ilgili harcamalarda maddi önlemler alınmaya başlanmıştır ve dünyanın birçok ülkesinde yükseköğretimde özel sermayenin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Dinçer, 2007, s. 323).

Eğitim-öğretim kurumların ve yükseköğretim sisteminin maddi kazanç kısmında önemli derecede paya sahip olması, özel sektörün ve ticari işletmelerin dikkatini çekmiştir. Eğitim faaliyetlerinin bu yönü ile işletmeler tarafından incelenmesi, Dünya Ticaret Örgütü tarafından koordine edilen anlaşmalara dayanmaktadır. Hizmetler Ticareti Genel Anlaşması “General Agreements on Trade in Services” göre gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki ekonominin büyük kısmını oluşturan hizmet sektörü dünya genelindeki liberalleşmeyi ve serbest piyasaya açılmasını teşvik etmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin en çok personel çalıştırdığı alan ise sağlık ve eğitim sektörleridir (Yıldız, 2008, s. 21).

Ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim kurumlarının etkili olabilmesi için kendilerini yükseköğretim kurumları arasında ön plana çıkarabilmeleri için etkili eğitim sistemleri kurmaları gerekmektedir. Küreselleşmenin politik ve kültürel bir süreç olması sebebi ile yükseköğretim kurumları da bu süreçten doğrudan etkilenmektedir. Değişen gereksinimlerin karşılanabilmesi için eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin hayat boyu öğrenme süreçleri olarak süreklilik

göstermesi sebebi ile güncel bilgilerin aktarılması önemlidir. Eğitim-öğretim faaliyetleri iş dünyasının gereksinimlerini kapsayacak düzeyde olmalıdır. Programlar taleplere göre yeniden düzenlenmelidir. Eleştirel düşünme ve yaratıcılık teşvik edilmelidir. Toplumların gelişmesi eğitim-öğretim süreçleri ile gerçekleşeceği için en büyük ve en önemli yatırımların eğitim faaliyetlerine yönlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim süreçleri bireylere dünya bireyi olma imkânı sunmaktadır. Bu sebeple, farklı kültür ve tarihi olayların bilinmesi uluslararası platformlarda başarılı olmasını sağlayacaktır. Eğitim, bireyler arasında işbirliği kurma yetkinliğini sağlamayı hedeflemektedir. Güncel bilgi ve yetkinliği kazanmış birey, değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek seviyede olacaktır (Çalık ve Sezgin, 2005, s. 56-62).

Küreselleşme ile yükseköğretim kurumlarındaki yaşanan değişim ve gelişim faaliyetlerinin bir sonucu olarak yükseköğretimin uluslararasılaşması gündeme gelmektedir. Yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma “alternatif kaynaklar yaratmak, bilgi ekonomisine uyum sağlamak, öğrencileri mesleki hayata daha iyi hazır hale getirmek” için hedef olarak görülmektedir (Campbell ve Van der Wende, 2000, s. 5). Knight (2007, s. 21) yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecini “yükseköğretimin amacı ve işlevlerine uluslararası, kültürlerarası ve küresel bir boyutun dâhil edilmesi” olarak tanımlamıştır. Uluslararasılaşma süreçleri ile kurumlararası işbirliği anlaşmaları, uzun vadeli projeler, etkili ve güncel eğitim-öğretim faaliyetleri, müfredatın güncellenmesi ve uluslararası sosyo-kültürel faaliyetlerin hazırlanması mümkündür. Yükseköğretim kurumlarında yürütülen projeler, yenilikçi programlar ve araştırma-geliştirme faaliyetleri ulusal sınırların aşılmasına, uluslararası hareketliliklerin gerçekleştirilmesine, kurumlararası işbirliğinin artmasına ve ticari girişimlerin hızlanmasına sebep olmaktadır (OECD, 2007, s. 11). Küresel işbirlikleri sebebi nitelikli işgücüne olan talep ve teknolojideki gelişmelerin iş dünyasının talepleri doğrultusundan şekillenebilmektedir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumunun yönetimi haricinde öğretim elemanları ve öğrenciler boyutunda uluslararasılaşmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Ulusal planlamaya sahip yükseköğretim kurumları uluslararasılaşma için adım atmaya başlamıştır ve yükseköğretim kurumları mezunlarını rekabet unsurlarının etkin şekilde hissedildiği iş dünyasına daha iyi hazırlamaya çalışmaktadır (OECD, 2006, s. 18). Bu sebeple yükseköğretim kurumları küresel rekabetin içinde, değişen ve

gelişen dünyanın talep ve beklentilerine karşı reformlar yaparak eğitim-öğretim programını güçlendirme eğilimindedir (Yılmaz, 2003, s. 171).

Dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan olayların hemen yayılması ve küresel vatandaşlık veya dünya vatandaşlığı kavramlarının oluşmasına sebep olmuştur. Bu sebeple, ulusal düzeyde faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları, küresel bir kurum olarak kendilerini yeniden yapılandırma konusunda bir gereklilik hissetmiştir (Tuzu, 2006, s. 11). Bilginin tüm dünyanın ortak bir değeri olarak görülmesinden dolayı, sınırlı yapıdaki bilgi paylaşımı artık yerini açık İndirilme Tarihe bırakmıştır. Böylelikle, yükseköğretim kurumları arasındaki eğitim-öğretim süreçleri, bireylerin hareketliliği, tanınma ve denklik konuları, uluslararası iş imkânlarının doğmasına sebep olmuştur (Rehber, 2007, s. 213). Bu kapsamda, Avrupa Birliğinin yükseköğretimin küreselleşmesi ile ilgili hedefleri beş maddede belirtilmiştir. Bu kapsamda, üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitim alanında Avrupa sınırlarının genişletilmesi, diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanınmasını teşvik edilmesi ile öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğine destek sağlanması, eğitim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi, üye ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin ortak sorunlarda bilgi ve deneyim değişiminin artırılması, öğrenci değişiminin ve gelişiminin teşvik edilmesi amaçlanmıştır (Tezcan, 2002, s. 59).

Yükseköğretim kurumları 21. yüzyılın ilk çeyreğinde etkileyen temel faktörler olarak birbirinden farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak, yükseköğretim kurumlarının karşılaştığı ortak zorluklar; “geleneksel fon kaynakların azalması ve mali baskının artması, gittikçe artan pazar odaklı rekabetçilik, toplumsal beklentinin artması ve çeşitlenmesi, tüm dünyada yükseköğretim sistemlerinin birbirine yakınlaşması ve uyumlaşması, yükseköğretimin toplum sorunlarına yönelmesi ve topluma hesap verme zorunluluğu” şeklinde özetlenebilir (Zaharia ve Gibert, 2005, s. 31-41 ve Ernest vd., 1994, s. 1-22). Yükseköğretim kurumları, öğrencilerin beklentileri ve talepleri doğrultusunda eğitim-öğretim süreçlerini planlarken ulusal ve uluslararası değerleri kazanmalarını amaçlamaktadır. Son yıllarda yükseköğretim kurumlarının değerinin azalarak birçok öğrenci için lise sonrası bir kurum veya sadece meslek kazandırmaya yönelik bir kurum olarak düşünülmesi, yükseköğretimin en önemli işlevi olan yeni bilginin oluşturulması sürecinin ihmal edildiği anlamına gelmektedir (Greenwood ve Levin, 2003, s. 76).

Küreselleşme süreci ile birlikte yükseköğretim kurumlarında bazı kavramların geçmiş yıllara göre önemi artmış ve yeni kavramlar gündeme gelmiştir. Bunlar, “çok disiplinli yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, e-öğrenme ve hayat boyu öğrenme” olarak tanımlanabilir (Aktan, 2007, s. 14). Scott (2002) küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramları ile birlikte öğrencilerin geleneksel kurallara uymayan, daha çok inceleyen, araştıran, aldıkları eğitimi sorgulayan, müfredatın hedeflerini inceleyen ve dolayısı ise daha çok eğitimin nitelik boyutu ile ilgilenen öğrencilerin yetişmesi hedeflenmelidir (Scott, 2002, s. 43-55). Ancak, yükseköğretimde yaşanan değişimler öğrencilere önemli faydalar sağlamasına rağmen öğrencilere yeni görevler de yüklemektedir. Hali hazırda devam eden, geleneksel eğitim-öğretim süreçlerinde yaygın olan ezber bilgi ve klasik ölçme-değerlendirme sistemlerinin önüne geçilmesi için öğretim elemanlarına sorumluluklar düşmektedir. Geleneksel yükseköğretim sisteminde bireysel ve toplumsal beklentilerde farklılıklar bulunmaktadır ve araştırma yapan kişinin ve toplumun öncelikleri farklılaşabilmektedir. Ancak, son dönemde sadece araştırma yapan öğretim elemanlarının araştırma alanlarının önceliği değil, toplumda problem olarak görülen konuların da dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Greenwood ve Levin, 2003, s. 79).

Yeni yükseköğretim sisteminde öğrencilerden bilgiyi ezberlememesi ama yorumlaması, değerlendirmesi ve sentez işlemlerine tabi tutması istenmektedir. Bu sayede öğrencilerin sorun çözme ve akranları ile beraber çalışabilme becerilerinin gelişmesi mümkün olabilecektir (McBurnie, 2001). Benzer şekilde öğretim elemanlarından da beklentiler zamanla değişmektedir. Yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artış ve mali kaynaklardaki çeşitli kısıtlamalar sebebi ile öğretim elemanlarının araştırma alanlarını için kullanabileceği destekler gün geçtikçe azalmaktadır. Mali sıkıntıların aşılması yönünde yükseköğretim kurumlarında bazı çalışmaların yapıldığı ifade edilmesine rağmen modern yükseköğretimde yeni mali arayışların olduğu görülmektedir (Greenwood ve Levin, 2003, s. 79). Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları, iş dünyası ve sektör arasında işbirliği çalışmalarının gerekli olduğu ve yükseköğretimdeki öğretim elemanlarının araştırma desteklerine bir olumlu etki sağlayacağı söylenebilir.

## **4.PRAGMATİK EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİNİN GELİŞİMİ**

Eğitim politikaları; toplumu geliştirme ve dönüştürme, toplumsal bütünlüğü sağlama ve pekiştirme, toplumsal beklentileri ve istekleri sağlama, toplumsal sorunları eğitim yoluyla çözüme, toplumsal katılım ve demokratik yaşam modeli geliştirme gibi toplumsal işlevi vardır. Ayrıca, eğitim politikaları; bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlama, bireyi sosyalleştirme, bireye uygun istihdam sağlama, demokratik anlayış kazandırma, bireyin statüsünü geliştirme, bireye sorunlarını çözme becerisi kazandırma, birey ve toplum arasındaki ilişkilerde farkındalık düzeyi artırma gibi bireysel işlevleri bulunmaktadır (Birel, 2015, s. 226-228) Değişen toplumsal ihtiyaçlar farklı eğitim politikalarının gündeme gelmesini sağlamıştır. Bu kapsamda modern yükseköğretim kurumlarının eğitim politikalarında kalite güvencesi kavramı gündeme gelmiştir. Kalite güvencesi, “bir kurumun sunduğu ürün veya hizmetin kabul edilen kalite standartlarını karşılamış olduğunun garantisini” şeklinde ifade edilmektedir (Eurostat, 2010). Standardizasyon, denetim ve akreditasyon çalışmalarının bütünü kalite güvencesi çalışmalarını oluşturmaktadır (Mishra, 2006, s. 16). Bu bağlamda, kalite güvencesi bir süreç; standardizasyon ve akreditasyon ise uygulama biçimleri olarak değerlendirilebilir. Yükseköğretimde kalite güvencesi; kalite yönetimi, toplam kalite yönetimi, eğitimde kalite yönetimi, yükseköğretimin değişen felsefesi, yükseköğretimde standardizasyon ve akreditasyon, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve yükseköğretim kalite güvencesinde uluslararası kuruluşlar çerçevesinde incelenmiştir. Kalite güvencesi kavramını iyi analiz edebilmek için öncelikle kalite kavramının kapsamını ele almak gerekir.

Kalite kavramı yüzyıllar içinde güncellenerek günümüze ulaşmıştır. Tarihsel süreçte endüstri devrimi ile birlikte hatalı ürünlerin üretilmemesi gündeme gelmiştir ve F. Taylor 19. yüzyılda Bilimsel Yönetim adlı yaklaşımı açıklamıştır. Bu yaklaşımda,

faaliyetlerin küçük parçalar halinde uzmanlık alanlarına bölünmesi, denetim faaliyetlerinin uygulanması ve planlama-uygulama süreçlerinin önceden belirlenmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. ABD’de 1900’lü yılların ortalarında hızlı bir şekilde gelişen kalite süreci, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa ve Asya-Pasifik ülkelerinin gündemine yoğun şekilde girmiştir (Doğan, 2002, s. 23). Kalite “kusursuzluk arayışında sistemli bir yaklaşım” olarak ifade edilmiştir (Elif, 1999: 5). Imai kaliteyi, geliştirilebilecek her şey olarak ifade etmiştir (Şimşek, 2000, s. 7). Bu çerçevede kalite kavramı bir zaman dilime yüklenebilecek bir anlam değil, bir yaşam felsefesi olarak ele alınmalıdır. Dengiz ve Onat (1999) kalite kavramı “tanımlanmış gereksinimlerin karşılanması, verimlilik, amaca uygunluk, toplumun memnuniyeti” olarak ifade etmiştir (Dengiz ve Onat, 1999, s. 34). Genel anlamı ile kalite standartlar oluşturma, global çevreye uygunluk ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması özetlenebilir (Halis, 2000, s. 45). Kalite yönetim tarihi çok eski yıllara dayanmaktadır ve kalite ile ilgili literatürde çeşitli tanımlamaların bulunduğu ifade edilebilir. Kalite kavramının birçok alanı ilgilendirmesi sebebi ile kalite süreçlerinin eğitim faaliyetlerinde yansımaları görülmektedir.

Kurumlar arası rekabet ve küreselleşme yönetim anlayışında farklılaşmaya yol açmıştır. Bu değişikliklerin mükemmeliyete ulaşma ile doğru orantılı olduğu ifade edilebilir (Özdemir, 1999, s. 36). Bu çerçevede toplam kalite yönetimi ile ilgili birçok tanımlama yapılmaktadır. Türkiye Kalite Derneği toplam kalite yönetimini kalite kavramının gelişmiş hali olarak nitelendirilmektedir. Bilginin kontrolü ve denetlemesi, yönetim faaliyetlerinin kontrolü ve değerlendirme süreçleri toplam kalite yönetiminin alt kavramları olarak ele alınmaktadır (KALDER, 2002). Özden (2000) toplam kalite yönetimini felsefi boyut çerçevesinde ele almıştır. Kalite kavramının işlemsel ve teknik boyutu olduğunu belirtmiştir. Toplam kalite yönetiminin anahtar kelimelerini “güçlü liderlik, katılımcı yönetim, ekip çalışması ve faaliyetlerde hata bulunmaması” olarak ifade etmektedir (Özden, 2000, s. 160). Erşen (1999) toplam kalite yönetimini; bir kurumun rekabet gücü ve verimliliği için tüm personelin kalite süreçlerine dahil olması şeklinde tanımlamaktadır (Erşen, 1999, s. 16). Toplam kalite yönetiminin temel felsefesi daima daha iyinin araması olarak ifade edilmektedir. Ancak kalite kavramı daha bulunması ile tamamlanacak bir süreç değildir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) toplam kalite yönetimini sürekli daha iyinin ve verimli olanın elde edilmesi olarak nitelendirmektedir (MEB, 2001, s. 46).

Kurumlarda yeni şeyler öğrenilerek sürekli gelişimin sağlanmasını amaçlanmaktadır (Erşen, 1999, s. 329). Kısaca, toplam kalite yönetiminin içerisinde yer alan kelimelerden yola çıkarak; toplam; kurumlarda en üst yetkiliden en alt kademedeki tüm çalışanları, kalite; toplumun talep ve beklentilerinin tam olarak karşılanıp karşılanmama durumunu, yönetim ise; kurumdaki yönetimin benimsediği felsefi yaklaşımlar olarak ifade edilebilir (Şimşek, 2007, s. 42). Toplam kalite yönetiminde birbirleri ile bağlantılı olan süreçler bir arada ele alınmalıdır. Kurumdaki süreçlerin tanımlanması, yönetilmesi süreçlerini belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini etkilemektedir. Bu durum verimlilik ile doğrudan ilişkilidir (Şimşek, 2007, s. 210). Toplam kalite yönetimi sistemi diğer sistemler gibi girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim faaliyetlerinden oluştuğunu söylemek mümkündür.

Toplam kalite yönetiminde birbirine benzer özellikleri olmakla birlikte farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)'a göre Uluslararası rekabetin olduğu platformlarda, kaynakların daha etkili kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu kapsamda yeni iki yaklaşımlar oluşturulmuştur. Bu yaklaşımlar Uluslararası Standartlar Örgütü tarafından oluşturulan (ISO) "International Standardization for Organisation: ISO" diğeri ise Avrupa Kalite Yönetim Vakfı'nın geliştirmiş olduğu EFQM "European Foundation for Quality Management: EFQM" modelidir (YÖKAK, 2022a). ISO modelinin uygulandığı yaklaşımda faaliyetlerin nasıl yürütüldüğü ifade edilmektedir ve personellerin yetki-sorumlulukları vurgulanmaktadır. ISO 9001 kapsamlı bir standardizasyon çalışmasıdır ve kalite çalışmalarının uygulandığı bir kurumda, her işlemin kayıt altında olduğu ve iş akış şemaları ile sürecin edildiği bir sistemdir. ISO modelinde, kurumlarda gerçekleştirilen faaliyetlerden sonra kontrol süreçleri ile işin doğru yapılıp yapılmadığının araştırılması yerine, planlan amaçlara kalite süreçleri ile ulaşması amaçlanmaktadır (Bağrıaçık, 1995, s. 1 ve Şale, 2001, s. 118).

EFQM yaklaşımı, Avrupa'daki kurumların kalite yönetimini gerçekleştirmek için oluşturduğunu bir modeldir. EFQM, bir mükemmeliyet yolculuğu olarak ifade edilmektedir. EFQM felsefesinde mükemmeliyet kelimesinin sadece teoride kalmaması ve uygulamada kendisini göstermesi amaçlanmıştır (KALDER, 2020). EFQM ile ulaşılan mükemmeliyet derecesi; kurumun misyon ve vizyon hedeflerine ulaşılması, kurum içi önlemlerin alınması, en iyi uygulamayı gerçekleştirme, ekonomiklik, paydaş memnuniyeti, iyi uygulamaların ulusal ve uluslararası

platformlarda yaygınlaştırılması, finansal kaynakların etkili kullanımı, bireyler arası sinerji ve motivasyon sağlanması, değerlendirme ve akreditasyon süreçlerinden geçilmesi ve dolayısı ile hedeflere ulaşılması boyutlarında gerçekleştirilmektedir. EFQM modeli, “planla, uygula, kontrol et, önlem al” (PUKÖ çevrimi) şeklinde ifade edilmektedir (YÖKAK, 2022a).

Özetle, ISO modeli neyin, kim tarafından, ne zaman, nerede ve ne zaman yapılacağını belirlenmesi; EFQM modeli ise, planlama, değerlendirme ve iyileştirme çalışmalarını kapsamaktadır. Toplam kalite yönetimi felsefesinde ISO ve EFQM modelleriyle; kurumlar iç işleyişlerini örgütsel süreçler olarak düzenleyebilir, planlamalar yapılabilir, kurumdaki sorunlar edilebilir, iç ve dış paydaşlarla etkileşim sağlanabilir. Bu yaklaşımların tamamı kalite kültürünün geliştirilmesine yöneliktir.

Eğitim-öğretim kurumları hızlı bir dönüşüm içerisinde. Bilgi çağı olarak nitelendirilen bu dönemde gelişim ve değişim faaliyetlerinde önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Sanayi devrimi sonrasında toplumların en çok önem verdiği kurumlar arasında olan eğitim-öğretim kurumları bulunmaktadır. Eğitim-öğretim kurumları bilgi çağında kendilerini daha karmaşık süreçler içerisinde bulmuştur (Cafıoğlu, 1996, s. 54). Gökürk’ün belirttiği gibi; tek bir eğitim sistemi yerine daha butik bir eğitim sistemi günümüzde yaygın hale gelmiştir. Temel eğitim sürecinden sonra zorunlu eğitim süreçleri yerine gönüllü bir eğitim süreci bulunmaktadır. Eğitimde yaşa dayalı bir ayrımcılık yerine 7’den 70’e öğrenme süreci çerçevesinde kuşaklar arası devam edebilen eğitim sistemleri oluşturulmuştur. Sadece örgün öğretim modelinden değil, hayat boyu öğrenme süreci çerçevesinde ömür boyu sürecek informal öğrenmeler yaygınlaşmıştır. Böylece geleneksel yapıdaki öğretim süreci yerine bireysel farklılıklara önem veren bir eğitim sistemi içerisinde eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir (Gökürk, 1998, s. 19). Bilgi üretiminin ve kullanımının daha hızlı gerçekleşmesi bireysel ve kurumsal önceliklere önem kazanmaktadır. Bu düşünce, bireylerin ve kurumların mevcut kaynakların verimsizce kullanılmasının önüne geçmektedir.

Toplam kalite yönetimi ilk olarak endüstri ve üretim alanında gündeme gelmiştir. Ancak, toplam kalite yönetimi endüstriden eğitim süreçlerine kadar birçok kurumu ve faaliyeti etkilemiştir. Diğer bir ifade ile toplam kalite yönetimi “yeni bir düşünce, yaşamın tüm yönlerini kapsayan bir yaşam felsefesi ve yaşam şekli; tam olarak uygulandığında ise, bir kurumun kalbi” olarak tanımlanmıştır (Köksal, 1998, s. 13).



Faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilmesi anlamına gelen toplam kalite yönetiminin eğitim alanında uygulanmaya başlanması ile eğitim-öğretim süreçlerinde toplumun ihtiyaçlarına uyum sağlama çalışmalarının hızlandığı ifade edilebilir.

Toplam kalite yönetiminin eğitim-öğretim uygulamalarında ele alınması ile eğitim kurumu olarak faaliyet gösteren kurumları bir fabrika gibi ele almaktadır. Kurumun bir girdisi ve aynı zamanda müşterisi olarak nitelendirilen öğrenciler; eğitim-öğretim süreci sonucunda amaçlara uygun olarak yetiştirilmiş, gerekli bilgileri nereden ve nasıl alacağını öğrenmiş mezunlar olarak topluma kazandırılmaktadır (Şişik, 1997).

Eğitimde kalite kavramı için Dahlgaard, öğrencilerin ve paydaşların aktif katılımının olduğu, sürekli iyileştirmeler ile toplumun beklentilerinin karşılandığı bir eğitim kültürü olarak açıklamıştır (Köksal, 1998, s. 53). Eğitimde kalite yönetimi bütüncül bir anlayışı ifade etmektedir. Bütüncül bakış açısı ile kalite sadece program ve kurum yönetimi ile ilgili bir konu olarak ele alınmamaktadır. Kalite, eğitim-öğretim kurumunda görev yapan tüm bireylerin sorumluluğunda olan bir konu olarak değerlendirilmektedir. Eğitimde kalite bağlamında kurum yöneticisi ve öğretmenler için kurumsal eğitim ve iş başında eğitim çalışmalarının artırılması gereklidir. Birimler ve bireyler arası eşgüdümü sağlamak için yeni imkânlar oluşturulması önemli görülmektedir. Kalite süreçlerinde nicelik yerine niteliğe önem verilmelidir ve eğitim faaliyetlerindeki değişim süreçlerinde eğitim kurumundaki herkesin bir görevi olduğuna vurgu yapmak gereklidir (Celep, 1998, s. 148-149).

Eğitim; sosyo kültürel, ekonomik ve estetik yönlerden toplumun gelişmesine katkı sağlamaktadır (Beare vd., 1989, s. 31). Bu çerçevede kalite sözcüğünü eğitim kavramından bağımsız düşünmek mümkün değildir. Cavanaugh (2002) eğitimde kaliteyi, “öğretimi tamamlama oranı, öğrenci performansı ve öğrenme tecrübelerinin değerlendirilmesi gibi nicel bileşenlerin yanında öğretim yöntemleri, öğrenme olayları, materyaller, öğrenme süreci, etkinlikler, içerik ve öğrencilere önerilen seçenekler gibi nitel bileşenlerin nasıl verimli uygulanabileceğine yol gösteren bir faaliyetler bütünü” olarak ifade etmektedir (Cavanaugh, 2002, s. 176).

Eğitim-öğretim kurumlarında 19. ve 20. yüzyılda öğrencilere aynı hızda ve benzer öğretim teknikleri ile bilginin aktarılacağı düşünülmektedir. Geleneksel modelde bilgi akışı eğitici tarafından tek yönlü şekilde gerçekleşmektedir. Bu durum aslında sanayi devriminden sonra kitle üretimine yönelik fabrikalardaki hiyerarşik düzendeki uygulamalara ve faaliyetlere benzemektedir. Eğitimde kalite yönetimi kapsamında

21. yüzyılda bilginin hangi toplumsal kazanımlara yol açacağı önemli hale gelmiştir. Diğer bir ifade ile değişimi gerçekleştirmek ve sürdürebilmek için eğitimde kalite yönetimi bir araç olarak kullanılmaktadır (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998, s. 24).

Eğitimde kalite, öğrencilerin mezuniyet sonrasında toplumun ve iş dünyasındaki taleplerinin öğrencilerce karşılanabilme düzeyi; öğrenci yetkinlikleri, deneyimi ve öğrencilerin sahip olduğu teorik ve uygulamalı bilgiler bütünü şeklinde yorumlanabilir.

Eğitimde ve yükseköğretimde kalite faaliyetleri öğrenciler, öğretim elemanları, toplum ve iş dünyası için sadece bir hedef olarak değil bir yolculuk olarak görülmektedir. Eğitimde kalite çerçevesinde; toplam kalite yönetimi, ISO, EFQM felsefelerindeki temel bakış açıları önemsemekle birlikte eğitim-öğretim kurumlarında kalite güvence süreçlerinin uygulanmasında bazı önemli farklılıklar bulunmaktadır. Yükseköğretimde kalite güvencesi süreçlerinde sadece idari boyut yerine genel olarak akademik boyut ele almaktadır. Bu kapsamda yükseköğretimde kalite güvencesi; yükseköğretimin değişen felsefesi, standardizasyon, akreditasyon, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve yükseköğretimdeki uluslararası akreditasyon kuruluşları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

#### **4.1. Yükseköğretimde Standardizasyon ve Akreditasyon**

Eğitim-öğretim süreçleri toplumsal düzeni sağlama, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirme, bireylerin kendisini gerçekleştirmelerine imkan verme, bir ulus inşa etme ve ekonomik kalkınmayı sağlama gibi hedeflere ulaşmada önemli bir araçtır. Devlet ile şekillendirilen ve milli olarak yürütülen eğitim-öğretim süreçleri kamu kaynakları ile yürütülmektedir. Bu kapsamda, eğitim-öğretim süreçlerinin herkese eşit şekilde ulaştırılması sağlanmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde en üst kademedeki olan yükseköğretim süreçlerinde benzer amaçlar bulunmaktadır. Yükseköğretim sürecinde, nitelikli iş gücü yetiştirilmesinin yanında öğretim elemanları tarafından araştırma ve geliştirme faaliyetleri devam etmektedir. Yükseköğretim kurumlarının tarihçesine bakıldığında, birçok kurumun temel eğitim düzeyinde olduğu gibi, kamusal bir kurum olduğu görülmektedir. Ancak, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, küreselleşme ve dolayısı ile liberalleşme süreçleri eğitim-öğretim kurumlarını etkilemiştir. Temel eğitim düzeyinden farklı olarak bu

durum yükseköğretim kurumlarını daha fazla ilgilendirmiştir. Yükseköğretimin küreselleşmesi ile bilgi toplumu ve bilgi ekonomisi kavramları ortaya çıkmıştır ve rekabet edebilirlik önem kazanmıştır. Rekabet edebilirlik kavramını hem bireysel açıdan hem de yükseköğretim kurumları açısından ele almak mümkündür. Bu kapsamda öğrenci sayısının artması, ekonomik krizler, toplumun yükseköğretim kurumlarından beklentilerinin değişmesi eğitim-öğretim programlarındaki çeşitliliği artmıştır (OECD, 2006, s. 13). Yükseköğretim kurumlarında rekabet edebilirlik süreçlerinde standardizasyon işlemi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Standart, “belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yeterli nitelik düzeyi olarak” tanımlanmaktadır. Akreditasyon ise “belirli bir ürünü üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanması” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, akreditasyon faaliyetlerinde standartlar olmadan herhangi bir işlem yapılamamaktadır. Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme çalışmaları kapsamında standardizasyon ve akreditasyon süreçleri ile hız kazanmıştır. Standardizasyon ve akreditasyon süreçleri, belirli düzeydeki kalite ve performans derecelerinin belirlenmesi amacı ile kalite güvencesini sağlamayı amaçlamaktadır. Kalite güvencesi çalışmaları yapılırken, standardizasyon süreçleri ile yükseköğretim kurumlarında ilgili alanda iyileştirme faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki standardizasyon süreçleri, “ders programları, materyaller, öğrenci kabulü için gerekli ön koşullar, öğretim elemanlarının mesleğe giriş kriterleri, öğretim elemanlarının ilerleme ve yeniden atanma kriterleri, performans değerlendirme ve ölçme kriterleri, rekabeti ve hareketliliği sağlayacak kriterler” olarak sıralanabilir (Aktan, 2007, s. 12-13). Standardizasyon; kurumlardaki işleyişin, paydaşların memnuniyeti artırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen ürün ve hizmet kalitesini artırmaya yönelik olarak ele alınmaktadır. Standardizasyon işleminde genel olarak süreç, iş ve sistem çerçevesinde ele alınmaktadır. Standardizasyon işlemi, kalite yolculuğunun başlangıcında ele alınması gereken ve yükseköğretimin her aşamasında uyarlanabilecek bir konudur (Aktan, 2007, s. 65-91).

Yükseköğretimde sınırların kalkması ile birlikte eğitim-öğretim, yönetim ve öğrenci profillerinde önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu kapsamda küresel ile yerelin bir arada olduğu uluslararası konular ele alınmaktadır (OECD, 2006, s. 13).

Yükseköğretim kurumlarında küreselleşme ile iletişimin ve işbirliğinin artması dolaylı olarak yükseköğretim kurumlarının diğer kurumlarla ve toplumla bütünleşme sürecini olumlu düzeyde etkilemiştir ve yükseköğretimin çok kültürlü yapıya kavuşmasını sağlamıştır. Çok kültürlü ve farklı yönetim sistemlerinden oluşan yükseköğretim sistemi için bazı ortak çerçeve yapıların oluşturulması gerekli gündeme gelmiştir (Demirtaş ve Yılmaz, 2013, s. 130). Küresel gelişmeler çerçevesinde nitelikli iş gücü talebinin oluşması, teknolojinin gelişmesi ve iletişim kanallarındaki çeşitlenme, popüler kültürün öğrenciler ve toplum üzerindeki etkisi gibi sebeplerle evrensel bir eğitim-öğretim platformu oluşturma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede, ulusal eğitim-öğretim süreçlerinin olarak yükseköğretim programları uluslararası süreçlerle kıyaslama ve uyumlaştırma süreçlerine başlanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile yüksek etkileşimde ve bilgi alışverişinde olması kurumların kendi aralarındaki rekabeti hiç olmadığı kadar artırmıştır (OECD, 2006, s. 18).

Yükseköğretim kurumları ülkelerin sosyal, kültürel, toplumsal ve ekonomik kalkınmaları için önemli kuruluşlarından birisidir. Ülkelerin ekonomik kalkınmışlık düzeyleri incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarının gelişmişlik düzeyi ve işgücü piyasası ile etkileşimi dikkat çekici boyuttadır. Küresel ekonomilerde, yükseköğretimin bilgi ve inovasyon temelli oldukları görülmektedir. Rekabetçi ortamda ayakta kalabilmek, toplumun ve işgücünün taleplerine cevap verebilmek ancak yükseköğretim kurumlarındaki yenilenme stratejileri ile mümkün olabilmektedir. Yükseköğretim kurumları, toplumsal kültürün nesilden nesile aktarılması sorumluluğunu yürüten, bilginin aktarılmasına yönelik faaliyetler yapan, araştırma-geliştirme faaliyetlerin yapıldığı bir kurum iken toplumun ihtiyaçlarına cevap veren ve çok kültürlü platformlarda ulusal çıkarlara da katkıda bulunan ancak uluslararası öncelikleri bulunan dinamik kurumlar haline gelmiştir. Yükseköğretim kurumları ulusal ve uluslararası boyutta topluma katkıda bulunurken bunu ekonomik temelli planlamaktadır. Ancak yükseköğretim kurumları sosyal-kültürel çalışmaların önemini ihmal etmeyen bir yapıda olmalıdır. Yükseköğretim kurumları eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar olmanın yanında ülkelere ekonomik kazançlar sunabilen yeni bakış açısının kazandırma gücüne sahip yenilikçi kurumlardır. Değişen bu yaklaşımlar ile eğitim-öğretim alanında geleneksel ve akademik sorumluluklarının yanında piyasa ve iş gücü temelli, araştırma projelerinin

yürütüldüğü kurumlar haline gelmiştir (Martin ve Etzkowitz, 2000).

Yükseköğretimde yaşanan gelişmeler çerçevesinde, işletmelerde kullanılan bazı yöntem ve tekniklerin eğitim-öğretim kurumlarının birçok alanında olduğu gibi yükseköğretim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Yükseköğretimdeki eğitim-öğretim süreçleri üretim süreçlerindeki bazı prosedürler ve aşamalarla ilişkilendirilmiştir. Rekabetçi olmayan ve İkinci Dünya Savaşı öncesinde yükseköğretim kurumları kendi doğası içinde sadece felsefi ve kültürel çalışmaların yapıldığı kurumlar olarak kalmıştır. Yükseköğretim kurumlarının paydaşlarının sayısı artması ve paydaşlara artık büyük bir bölümünün iş dünyası olarak güncellenmesi, daha önceden çok vurgulanmayan bazı kavramların yönetsel ve akademik süreçlere hızlı şekilde giriş yapmasını sağlamıştır. Bu kavramlar “standardizasyon, verimlilik, hesap verebilirlik, esneklik ve kalite güvencesi” şeklinde sıralanabilir. Yeni bakış açılarının ve kavramların yükseköğretim kurumlarında etkisinin hissedilmesi ile birlikte, yükseköğretim kurumları birer öğretim elemanları topluluğu olmaktan çıkmaya başlamıştır. Bu kapsamda, yönetsel ve akademik süreçler değişim sürecine girmiş, yöneticiler ve öğretim elemanları gelişmelerden kendilerini uzak tutamamıştır (Küçükcan ve Gür, 2009).

Yükseköğretim kurumlarının yönetsel ve eğitim-öğretim süreçleri için iki farklı bakış açısı bulunmaktadır. Bunlar, geleneksel ve neo-liberal yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Geleneksel görüşte, yükseköğretim kurumu temel eğitim gibi, kamusal bir zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak, küreselleşme ile birlikte neo-liberal bakış açısında, kamusal bir zorunluluktan farklı olarak yükseköğretim alanından faydalanma durumunda gerekli ücretin ödemesi durumu gündeme gelmiştir (OECD, 2012). Her iki bakış açısında bazı sorunların yaşanabilmesi mümkündür. Yükseköğretimde geleneksel bakış açısı eğitimin eşitlik ilkesi çerçevesinde yadsınamaz bir gerçektir ancak yükseköğretimde yaşanan gelişmeler sonucunda bazı süreçlerin maliyetli olması ve ekonomik olarak kamusal kaynakların sınırlı olması her iki bakış açısı arasında denge sağlanması kaçınılmazdır.

Yükseköğretim kurumları geleneksel yapı olarak da nitelendirilen tek yönlü akademik bakış felsefesinden, disiplinler arası yaklaşıma doğru yol almaktadır. Geleneksel yapıda var olan belirli bir disiplin temelli ve alanında uzmanlaşmaya dayalı eğitim-öğretim ve araştırma yöntemlerinin hala geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Yükseköğretimde disiplin kelimesi “kendisine özgü eğitim altyapısı,

yöntemleri ve içeriği olan ve herhangi bir alanda yeni bilgi üretebileceğini ve söz konusu alanda daha ileri düzeyde bilgiler geliştirilebileceğini kanıtlamış bir araştırma alanı” olarak ifade edilmektedir. Bu çerçevede, her disiplinin kendisine özgü kavramsal çerçevesi ve öncelikleri bulunmaktadır. Her bir disiplin alanında, “tarihsel, teorik, analitik ve pratik” boyutları bulunmaktadır. Ancak, yükseköğretim kurumlarında konu temelli ve sadece belirli bir alana özgü çalışmaların yerini disiplinler arası veya çok disiplinli olarak ifade edilen yeni yaklaşımların kendisini gösterdiği yeni yaklaşım tarzlarına ve araştırma faaliyetlerine bırakmaktadır (Parker, 2002, s. 374). Bu çalışmalar ancak belirli bir standart çerçevesinde gerçekleştirilmesi mümkün olmaktadır.

Kalite güvencesi ile gündeme gelen akreditasyon çalışmaları, yükseköğretim kurumlarının önemli gündemlerinden birisidir. Akreditasyon, kalite kontrol çalışmalarının gelişmiş bir şekli olarak ele alınmaktadır. Kalite süreçlerinin tamamının veya çalışma alanının belirli bir bölümüne yönelik yapılan incelemenin sistematik olarak değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir (Sinha ve Willborn, 1985, s. 565). Kalite güvencesi çalışmalarında standartların belirlenmesi sürecinden sonra akreditasyon konusunun ön koşulu olan denetim süreçlerinin ele alınması ve yükseköğretim kurumlarında uygulanması gereklidir. Symyt, denetim kavramı ile ilgili olarak “bir konunun orijinale uygunluğu veya var olan sapmaları ya da hataları inceleme, gözden geçirme” anlamına geldiğini ifade etmiştir ve denetim süreçlerini “genel yönetim, yönlendirme ve kontrol etme” mekanizmalarının bir özeti olarak yorumlamıştır (Sullivan ve Glanz, 2000, s. 5).

Bursalıoğlu (1987) denetim kavramını kontrol etme, düzenleme ve değerlendirme süreçlerinin bütünü olarak ele almaktadır. Bu bağlamda denetim faaliyetlerini düzenleyici bir uygulama süreci görmektedir (Bursalıoğlu, 1987, s. 129). Taymaz’a göre denetim, çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, öneride bulunmak olarak ifade edilmektedir (Taymaz, 2013, s. 2). Denetimin işlevlerini “tanılama, değerlendirme ve geliştirme” olarak ifade etmek mümkündür (Aydın, 1993, s. 7). Eğitim denetimi faaliyetlerinin uygulanmaya başlandığı ilk kurumlar ABD’deki eğitim-öğretim kurumlarıdır. ABD’nin çıkarılan Massachusetts Yasası eğitim-öğretim kurumlarındaki eğitim denetiminin ilk uygulamaları olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde eğitim-öğretim kurumları denetçileri ve denetim faaliyetleri sadece süreçlerin kontrolü ile ilgilidir. Denetim faaliyetlerinden temel amacı, eğitimcilerin

sınıf içinde yaptığı yanlış veya eksik uygulamaların ortaya çıkarılmasına yöneliktir (Daresh, 2001, s. 4).

Denetim süreçlerinin sonundaki aşama akreditasyondur. Akreditasyon kelimesi Latince kökenli iki kelimenin birleşmesi ile oluşmuştur ve birisine güvenmek anlamına gelmektedir (Etymonline, 2019). Akreditasyon, yapılan işlemlerin bir değerlendirici kuruluş tarafından onaylanması ve bunun resmi olarak tasdik edilmesi sürecidir. Böylelikle, kurumun gerçekleştirdiği faaliyetlerin ulusal veya uluslararası değerlendirme ölçütlerine göre ele alınması önemlidir (Koyuncu, 2007, s. 23). Akreditasyon kalite çalışmalarının sistematik olarak gözlemlenmesi, kayıt altına alınması ve değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Özer vd., 2010, s. 33). Akredite olmuş kurum veya program topluma güven verme ve inanılır olma konusunda bilgi vermektedir. Akreditasyon kuruluşları, değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirirken evrensel gereklilikler temel alarak hazırlanmış standartlar çerçevesinde işlemler yapılmaktadır. Akreditasyon sürecinden geçmiş ürün veya hizmetler uluslararası alanda kabul gören standartlara ulaştığı için tercih sebebi olmaktadır (Sarp, 2014, s. 88). Yükseköğretimde akreditasyon, yükseköğretim kurumunun eğitim ve öğretim programlarının değerlendirici akreditasyon kurumları tarafından tasdik edilmesi, belli standartların yerine getirildiğinin göstergesidir (Adelman, 1992, s. 1314). Kalite çalışmalarının yapılması ile birlikte kalite süreçlerinin başarılı şekilde yürütülüp yürütülmediğinin incelenmesi amacıyla değerlendirme süreçleri akreditasyon kuruluşları tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Yükseköğretim kurumları; öğrencileri, öğretim elemanları, eğitim-öğretim programları, idari ve mali yapılanması ile birçok farklı akademik ve idari birimin etkileşim halinde olduğu dinamik kurumlardan birisidir. Yükseköğretimin çok boyutlu yapılanmasının sonucu verimlilik ve kalite konusunu gündeme gelmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki ilk akreditasyon örnekleri fen ve mühendislik bilimlerinde uygulanmaya başlanmış olmasına rağmen günümüzde, hemen her programda akreditasyon süreçlerinden bahsedebilmek mümkündür (Hernes ve Martin, 2005). Yükseköğretimde akreditasyon kavramı genel olarak eğitim-öğretim programlarının niteliğinin artırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması olarak ifade edilmektedir. Yönetimsel süreçleri de doğrudan etkileyen akreditasyon süreci, kurumdaki işbirliğinin sağlanması ve kurumun geleceğe yönelik hedeflerinin

planlanmasında önemli yere sahiptir ve böylelikle topluma fayda sağlayacak eğitim-öğretim kurumlarının niteliğinin artması gerçekleşecektir (Gencel, 2001, s. 195). Kar amacı olan kuruluşların sundukları ürünlerin değerlendirilmesi ve uygunlukların kontrol edilmesi süreçlerine benzer süreçler yükseköğretim kurumlarının yapılanmasında gündeme gelmiştir (Aktan ve Gencel, 2007, s. 1). Yükseköğretim kurumları tarihsel süreçte genelde kar amacı olmayan kurumlar nitelendirilmesine rağmen 21. yüzyılın rekabet kültürü kapsamında yenilikçi yaklaşımlardan yükseköğretim kurumlarını etkilemiştir. Bu sebeple yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri son yirmi yılda yükseköğretim kurumlarınca sürekli gündemde olan konulardan birisidir (Filippakou, 2008). Yükseköğretim kurumlarının verimlilik arayışı içinde olduğu görülmektedir. Kalite güvencesi çalışmaları İngiltere’de gündeme gelmiştir ve kalite kavramı İngiliz yükseköğretimde önemli bir olgudur (Van Vught ve Westerheijden, 1994).

Yükseköğretimde akreditasyon kavramı kalite olgusu gibi son yıllarda güncel bir kavramdır ve her geçen gün konuya olan talep artmaktadır. Akreditasyon süreçleri ile ilgili ilk çalışmalar ABD’de başlamıştır. ABD’deki akreditasyon faaliyetleri sayıları çok alan yükseköğretim kurumlarından hangilerinin devlet fonlarından faydalanabileceğinin kararlaştırılması için bir araç olarak kullanılması için oluşturulmuştur ve akreditasyonun amacı yükseköğretim kurumunun ve eğitim-öğretim müfredatının güvenilirliğini sağlamak olarak ifade edilmektedir (Tucker, 1992, s. 517). Bu durum yükseköğretim kurumların genel akreditasyon süreçlerini etkilemiştir ve kurumsal akreditasyon süreçleri bir gereklilik olarak görülmüştür. İngiltere’de kalite şeması etrafında çevrelenen bir yükseköğretim var iken, ABD yükseköğretim kurumlarında akreditasyon kavramı daha önemli olduğu söylenebilir.

Akreditasyon çalışmalarının gerçekleştirilmesi için öncelikle kurum iç işleyişine yönelik belirli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Akreditasyon sonuçlarına göre yapılacak düzenlemeler, kurumların gerçekleştirdiği faaliyetlerin sürdürülebilir ve her fırsatta iyileştirilebilir olmasını sağlamaktadır (Head ve Johnson, 2011, s. 37). Akreditasyon, kurumsal ve programsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel ifade ile kurumsal akreditasyon kapsamında yükseköğretim kurumunun genel yapısı ve standart yapılanması, yönetsel işleyiş süreçleri üzerindeki değerlendirmeler yapılmaktadır. Programsal akreditasyon süreçleri ise kurum içindeki belirli bir fakülte, bölüm için değerlendirme kriterleri çerçevesinde inceleme yapılması olarak



belirtilmektedir (Rehber, 2002, s. 72). Rana ve Norman ise yükseköğretimde akreditasyon süreçlerinde kullanılan dört temel ilkeyi “akran değerlendirmeleri, performans değerlendirme faaliyetleri, toplam kalite yönetimi, hesap verebilme ve performans göstergelerinin yayınlanması” şeklinde belirtmiştir (Rana ve Norman, 2008, s. 173).

Yükseköğretim kurumlarının toplumu daha iyi anlayabilmesi, toplumun ve bireylerin taleplerini gerçekleştirebilmesi, iş dünyasının ihtiyaçlarını cevap verebilmesi için eğitim-öğretim programlarında güncellemelerin yapılması gereklidir. Ulusal ve uluslararası kalkınma ve ekonomik büyümeye katkı sağlama konusunda yeni yaklaşımlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda, farklı kurumlar ile işbirlikleri kurulması, eğitim-öğretim süreçlerinde ve akademik kalite konusu, standartlaşma, akreditasyon konuları önemli hale geldiğini söylemek mümkündür.

Kurumsal akreditasyon süreçlerinde yükseköğretim kurumlarının genel yapısı ele alınmaktadır. Kurumsal akreditasyon süreçlerinde, yükseköğretim kurumunun tüm programların ve birimlerin değerlendirme süreçlerinden geçerek akredite edilmesi söz konusudur (Kohler, 2003, s. 317). Kurumsal akreditasyon süreçlerinde yükseköğretim kurumunun akademik, idari ve finansal tüm bölümlerinin bir bütün şekilde, önceden belirlenen asgari şartları sağlamak koşulu ile akredite edilebileceği ifade edilmektedir (Aktan ve Gencel, 2007, s. 1-2). Kurumsal akreditasyon süreçlerinde öğrencilerin görüşleri ve öğrencilerin yükseköğretim kurumuna ait değerlendirmeleri önemli düzeyde dikkate alınmaktadır (Dill, 2007, s. 6).

Akreditasyon süreçleri genel olarak yapılan faaliyetlerin ve iş akış süreçlerinin niteliğini artırmaya yöneliktir. Yükseköğretim kurumlarında uygulanan akreditasyon süreçleri ise, eğitim-öğretim müfredatları ve derslerin hangi yöntem tekniklerle ele alındığının sorgulanarak, tüm sürecin nasıl daha etkili hale getirilebileceğine yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Bu sürecin nihai bir sonucu olarak, toplumsal fayda ve verimlilik kavramları gündeme gelmiştir (Bıyık, 2002, s. 71). Yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerine başvurabilmesi için tamamlaması zorunlu olan bazı gereklilikler bulunmaktadır. Bunlar; yükseköğretim kurumuna ait misyon ve vizyon çalışması, yönetsel süreçlerin yazılı olarak beyan edilmesi, yönetim politikası ve stratejilerinin hazırlanması, akademik ve idari personelin sayıca yeterli olması ve niteliklerinin belli olması, eğitim-öğretim programları ve derslerin işleniş ve yapısı hakkında detaylı bilgiler, mali yeterlilikler ve kaynakların etkili kullanımı

ile ilgili dokümantasyon gibi çalışmaların tamamlanmış olması gerekmektedir. Başvuru, gerekli belgelerinin tamamlanmasından sonra akreditasyon kuruluşunun hazırlanmış olduğu kriterlere göre değerlendirme işlemi yapılmaktadır (Rehber, 2002, s. 81). Akreditasyon süreçlerinde öncelikli olarak yükseköğretim kurumu tarafından iç mekanizmalar kullanılarak çalışmaların başlatılması önemlidir. Daha sonra dış değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir ve yapılan değerlendirmeler sonucu düzenlemelerin ve gerekli ise güncelleştirmelerin tamamlanması sağlanabilir. Akreditasyon süreçlerinde kurumun söz konusu faaliyetleri bir zorunluluk olarak görmemesi gerekmektedir. Konunun tüm akademik ve idari personel tarafından içselleştirilmesi ile birlikte yükseköğretim kurumuna ait bir bakış açısı ve kültürün oluşması mümkün olabilir (Özer vd., 2010, s. 33).

Yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerini tamamlaması, dış değerlendirme süreçlerinden geçmesi faaliyetlerinin bütünü kurumsal akreditasyon olarak özetlenebilir. Yükseköğretimin toplumsal amacı bireylere daha iyi ve güncel eğitim-öğretim ortamlarını hazırlamak olduğu için akreditasyonun önemi vurgulanmaktadır. Akreditasyon süreçleri son yıllarda güncelliğini koruyan bir konu olduğu için akreditasyon süreçlere karşı bir talep artışının olduğu görülmektedir. Ancak akreditasyon süreçleri kurumlar için gönüllü bir faaliyet olarak gerçekleştirilmektedir. Diğer bir ifade ile yükseköğretim kurumunda akreditasyon süreçlerinin zorla uygulanması gibi bir durum söz konusu değildir. Yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu genellikle sivil toplum kuruluşları ve dernekler tarafından yapılmaktadır. Ancak sayıları sınırlı olmakla birlikte yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu ile ilgili kamu kurumları bulunmaktadır (Tucker, 1992, s. 498). Kurumsal akreditasyon çok geniş kapsamlı olduğundan yönetsel zorlukları ve işleyişle ilgili bazı problemlerin çıkması mümkündür. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının kurumsal olarak akredite edebilecek kuruluşların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Akreditasyon kurumlarının birçoğu program değerlendirme süreçleri ile ilgilenmektedir (OECD, 2009, s. 329).

Programsal akreditasyon bir yükseköğretim kurumun tüm program ve bölümlerinin değil yalnızca belirlenen spesifik akademik bir alana yönelik olarak gerçekleştirilen akreditasyon çalışmasıdır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumunda müfredatta olan herhangi bir alanla ilgili olarak çalışma yapılabilmektedir. Bir yükseköğretim kurumu; tıp, eczacılık, diş hekimliği, mühendislik veya eğitim bilimleri alanlarından

herhangi biri üzerinden akreditasyon çalışmalarına başlayabilir (Aktan ve Gencel, 2007, s. 2). Programsal akreditasyon süreçlerinde, spesifik olarak belirlenen çalışma alanında program bilgileri detaylı olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede, programdaki öğretim elemanlarının yetkinlikleri, müfredat ve öğretme-öğrenme süreçleri değerlendirilmektedir (Harvey, 2004, s. 209). Yükseköğretim kurumu, kurumsal veya programsal akreditasyondan hangisine başvuracağı konusunda seçim yapabilmektedir. Kurumsal ve programsal akreditasyon süreçlerinin her ikisine başvurabileceği gibi, sadece bir akreditasyon sürecine dahil olması mümkündür. Ancak, her iki akreditasyon türünün sahadaki uygulanış yönteminde benzerlikler bulunmaktadır. Bu kapsamda, akreditasyon süreçlerine başlamak isteyen yükseköğretim kurumu öncelikle kendi kurumu ile ilgili bir öz değerlendirme raporu hazırlaması gerekmektedir. Farklı yükseköğretim kurumlarından aynı alan ile ilgili çalışan öğretim elemanları yükseköğretim kurumuna davet edilmesi; öz değerlendirme raporunun dışsal bir bakış açısı ile ele alınmasına katkı sağlamaktadır ve gözden geçirilen ve güncellenen öz değerlendirme raporu akreditasyon kurumuna gönderilmektedir. Akreditasyon kurumu, kurumun öz değerlendirme raporunu detaylı şekilde inceledikten sonra yükseköğretim kurumuna saha ziyaretinde bulunmaktadır ve raporda yer alan konuların yerinde incelenmesi ve gözlenmesi sağlanmaktadır. Saha çalışmaları bittikten sonra nihai sonuç raporunu hazırlamaktadır. Bu raporda, yükseköğretim kurumunun programsal olarak akredite olup olmayacağına kararı verilmektedir (Volkwein, 2010, s. 7).

Akreditasyon süreçlerinde kurumsal veya programsal başvurunun yapılabileceği ulusal veya uluslararası kuruluşlar bulunmaktadır ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarından akredite olmanın daha değerli olabileceğini söylemek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarındaki akreditasyon süreçleri belli alanlarda standartlaşmayı gerektirmektedir. Ancak, bu standartlaşma yükseköğretim kurumlarının arasındaki farklılığın azaltılması anlamına gelmemektedir. Yükseköğretim kurumlarının asgari çerçevede belli kriterlere sahip olması daha kaliteli ve verimli eğitim-öğretim süreçlerinin gerçekleştirilmesi için önemlidir. Bu çerçevede Harvey (2002), akreditasyon standartlarının öğrenme-öğretme süreçleri, müfredat, öğrenci ve personel yetkinlikleri ile ilgili olduğunu belirtmektedir (Harvey, 2002, s. 252). Ayrıca, akreditasyon kurumlarının standartlarının durağan bir yapıda olduğu düşünülmemelidir. Akreditasyon kurumları çalışma alanları ile ilgili olarak sürekli

değişim ve gelişme süreçlerinde olduklarından, yükseköğretimdeki akreditasyon kriterleri güncellenmektedir (Doherty, 1997, s. 240-248). Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının tanınma ve uluslararası saygınlık kazanma konusunda kurumsal akreditasyonların öneminin büyük olduğu ifade edilmektedir (Ramirez ve Berger, 2014, s. 365).

## **4.2. Yükseköğretimde Bütünleşme ve Avrupa Yükseköğretim Politikası**

Yükseköğretim kurumlarının temel amacı topluma yön verecek kişilerin gelişimi sağlamak ve öğrencilerin seçmiş oldukları alan ile ilgili teorik ve pratik bilgilerin aktarılmasını sağlamaktır. Yükseköğretim kurumları mesleki alanla ilgili bilgilerin yanı sıra bilimsel araştırmalar yapmak ve evrensel kültürün aktarılmasına yönelik amaçları da bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2000, s. 24-34). Küreselleşme, bilginin hızla yayılması ve değişim süreçleri eğitim alanındaki gelişmeleri yakından etkilemiştir. Yükseköğretim kurumlarının ise değişimin tam merkezinde olduğu söylenebilir. Bilginin sürekli olarak sorgulanması yükseköğretim kurumlarının da kendisini sorgulamasına ve güncellemesine sebep olmuştur.

Avrupa devletleri, dinamik ve bilgi temelli bir ekonomiye sahip olma düşüncesini Lizbon Stratejisi (2000) olarak ifade etmiştir. Lizbon Stratejisinde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için yükseköğretim programlarının kalitesinin artırılması ve kalite olgusunun diğer paydaşlar tarafından doğrulanması için çalışmalar yapılmaktadır. Yükseköğretimin uluslararasılaşma konusu hem iç hem de dış etkenler ile kalite ve akreditasyon çalışmalarını etkilemektedir. Bu sebeple, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)'ya katılan ülkelerin nihai amacı, "yükseköğretimde Avrupa boyutunu güçlendirmek" olarak ifade edilmiştir (ENQA, 2015, s. 9). Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon çalışmaları, AYA'nın sadece bir devletin bir kurumuna bağlı kurallar ve yönetmelikler çerçevesinde yürütülmemektedir. Kalite ve akreditasyon çalışmalarındaki standart işlemler bütünü yeni bir yönetim tarzının örneğini oluşturmaktadır (Lawn ve Grek, 2012, s. 77). Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği "European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA"ya göre Akreditasyon çalışmalarının yürütülmesinde birçok kurum ve ajans çalışmaktadır. Bu çalışmalarda; standardizasyon süreçleri için kıyaslama, kapsamlı analizler ve program değerlendirmeleri gibi konular ele

alınmaktadır. Standardizasyon süreçlerinde var olan durumun iyileştirilmesi için kalite güvencesi açıklamaları,, iyi uygulama veya müfredat geliştirme programları uygulanmaktadır (ENQA, 2015).

Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon çalışmaları bir dizi uyumlaştırılmış kurallar ve belirli yönetmelikler çerçevesinde standartların oluşturulması sağlamıştır (Dunn, 2009, s. 175). Böylelikle, yükseköğretimde belirlenen standartlar çerçevesinde rekabetçi bir AYA oluşturulması gerçekleştirilebilir bir amaç olarak ifade edilmektedir (Fejes, 2008). Bu çerçevede Avrupa kalite güvence sisteminin sağlanması için öncelikle Bologna süreci başlatılmıştır. Kalite güvence konusunda uluslararası üst kuruluşların kurulması ile süreç güncel şekilde devam etmektedir.

Yükseköğretim alanında eğitim-öğretim süreçlerinin, diplomaların, mezuniyet derecelerinin ve ülkeler arasında gerçekleştirilen hareketliliklerin tanınması ve işbirliğinin geliştirilmesine yönelik ilk çalışmalar UNESCO tarafından başlatılmıştır. UNESCO'nun yükseköğretim kurumlarındaki işbirliğinin ve akademik tanınma süreçlerinin önemini vurguladığı ilk toplantı 1964 yılında gerçekleştirilmiştir. Toplantıda yükseköğretim kurumları tarafından verilen diplomaların ve derecelerin karşılıklı tanınması için araştırma önerisi verilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının ve ülkelerin çok çeşitli olmasından dolayı konunun ülkeler ve kıtalar çerçevesinde yeniden ele alınması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda 1964 ve 1983 yılları arasında altı farklı coğrafi bölge için yükseköğretimde diploma ve dereceleri tanınması amacı ile tematik toplantılar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen altı toplantı sonunda bölgesel anlaşmalar imzalanmıştır. Bunlar sırası ile; 1974 yılında Latin Amerika ülkelerinde yükseköğretim çalışmalarının, diplomalarını ve derecelerinin tanınma anlaşması; 1976 yılında Akdeniz'e sınırı olan Avrupa ve Arap ülkelerinde yükseköğretim çalışmalarının, diplomalarını ve derecelerinin tanınma anlaşması; 1978 yılında Arap ülkelerinde yükseköğretim çalışmalarının, diplomalarını ve derecelerinin tanınma anlaşması; 1979 yılında Avrupa ülkelerinde yükseköğretim çalışmalarının, diplomalarını ve derecelerinin tanınma anlaşması; 1983 yılında Asya ve Pasifik ülkelerinde yükseköğretim çalışmalarının, diplomalarını ve derecelerinin tanınma anlaşması olarak ifade edilebilir. UNESCO, yükseköğretim alanında bölgesel anlaşmalardan sonra uluslararası bir anlaşma için 1993 yılında toplanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının akademik hareketliliklerde bulunarak, çeşitli öğretim metotları ve kaynakları tecrübe edilmesi,

başka bir kurumda veya ülkede alınan diploma ve derecelerin tanınması için Yükseköğretimde Çalışmaların ve Niteliklerin Tanınması Hakkında Tavsiye kararı “Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education” alınmıştır (UNESCO, 2011).

Avrupa devletleri, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ekonomik birlikteliği sağlamış, eğitim-öğretim alanında UNESCO öncülüğünde 1976 ve 1993 yılları arasında gerçekleştirilen Avrupa ve diğer ülkeler arasında bölgesel tanınma anlaşmaları sonrası eğitim-öğretim süreçlerinin ve diplomaların tanınmasına ilişkin çalışmalar hızlandırılmıştır. Bu kapsamda, ekonomik birliktelik sağlandıktan sonra sosyo-kültürel kalkınmayı sağlamak ve bireylerin hareketliliklerini gerçekleştirmek için çalışmalar gündeme gelmiştir. Eğitim alanında, özellikle de yükseköğretim alanında bir işbirliği için detaylı çalışma ziyaretleri başlamıştır (Günay, 2007, s. 81).

Avrupa’daki yükseköğretim kurumlarının işbirliğine yönelik Magna Charta Universitatum deklarasyonu (Üniversiteler için Bir Anayasa) için Avrupa üniversitelerinin rektörleri buluşmuştur. Avrupa yükseköğretim kurumları içinde en eski üniversitelerden birisi olan ve 1988 yılında kuruluşunun 900. yılı olması sebebi ile İtalya’nın Bologna Üniversitesi’nde gerçekleştirilen toplantıda Magna Charta Universitatum imzalanmıştır. Magna Carta’da modern yükseköğretimin temelleri sayılabilecek konular gündeme gelmiştir. Yükseköğretimin özerk olması hedeflenmiştir ve akademik araştırmaların bağımsız olarak ele alınması gerekliliği vurgulanmıştır. Avrupa yükseköğretiminde işbirliğinin kuramsal temellerinin atıldığı birlikteliğe üye sayısı artmıştır (Magna Charta Universitatum, 1988). Magna Charta Universitatum, yükseköğretim kurumlarının geleneksel yapıdan ayrılıp işbirliği içinde çalışmasını ve yeni yaklaşımları benimsenmesinin ilk metinlerinden birisi olması sebebi ile değerliliği korumaktadır ve AYA çalışmalarının genel ismi olarak kabul edilecek Bologna sürecinin başlangıcı sayılabilir (Zgaga, 2006).

Magna Charta Universitatum’un 1988 yılında imzalanması ile başlayan süreç ile AYA oluşturmak için birçok toplantı yapılmıştır. Tarihsel süreç incelendiğinde; 1997 yılında Portekiz’in Lizbon şehrinde Lizbon Deklarasyonu gerçekleştirilmiştir. Deklarasyonda, akademik derecelerin ve öğrenim sürelerinin tanınması ele alınmıştır. Bu deklarasyonla birlikte, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa devletlerinin bütünleşmesini sağlayan bu deklarasyon yükseköğretim konusunda atılan önemli tanınma süreçlerinden birisidir. Böylelikle, eğitim-öğretimde

süreçlerinde ulusal sınırlar dışında gerçekleştirilen faaliyetlerin tanınması sağlanabilecektir ve uluslararası hareketlilikler kolaylaşmasının önü açılacaktır. Tanınma süreçlerin belirli bir standardizasyonda olması ile karşılaştırılabilir bir yükseköğretim alanı oluşturulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda akademik faaliyetlerin tanınması kolaylaşacaktır ve dolayısı ile nitelikli iş gücü dolaşımı mümkün olacaktır (Rauhvargers, 2009, s. 3). Yeterliliklerin akademik olarak tanınmasını sağlayan bu deklarasyon AYA'nun bağlayıcı nitelikteki belgesidir. Bu kapsamda, ilerleyen yıllarda tanınma süreçlerini kolaylaştıracak belgelerin hazırlanmasında Lizbon Deklarasyonu referans gösterilebilecek seviyededir (Westerheijden vd., 2010).

Lizbon Deklarasyonu ile hızlanan süreçten bir yıl sonra, Sorbonne Deklarasyonu 1998 yılında, Fransa'nın Sorbonne şehrinde gerçekleştirilmiştir. Deklarasyonun ana teması, AYA'nın oluşturulmasına yönelik, farklılıkların kaldırılması ve sistemlerin uyumlaştırılması şeklinde ifade edilmiştir. Deklarasyonda, ekonomik birlikteliği kısmi olarak sağlamış Avrupa devletlerinin akademik, sosyal ve kültürel olarak aralarındaki işbirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Witte, 2006, s. 123-129).

Bologna Deklarasyonu İtalya'nın Bologna şehrinde, 1999 yılında gerçekleştirilmiştir. 29 ülkenin eğitim alanındaki yetkililerinin katılımı ile Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması planlanmıştır. Bu kapsamda, yükseköğretim alanı ile ilgili çok taraflı işbirliğinin sağlanması, öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketliliğinin sağlanması, diplomaların tanınması, deklarasyona katılan ülkeler arasında ortak hedeflerin belirlenmesi ve yükseköğretim kurumlarının birlikte çalışması yönünde kararlar alınmıştır (EHEA, 2015b). Bu kapsamda; “kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturulması (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi), yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçilmesi, AKTS Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulanması, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğinin sağlanması ve yaygınlaştırılması, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağının oluşturulması ve yaygınlaştırılması, yükseköğretimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi, hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması, Avrupa yükseköğretim alanının cazip hale getirilmesi ve Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area: ERA) ile Avrupa Yükseköğretim

Alanı (European Higher Education Area: EHEA) arasında bir sinerji kurmak ve doktora çalışmalarının başlatılmasının sağlanması amaçlanmıştır (Elmas, 2012, s. 138).

Bologna Deklarasyonu'nda, Lizbon ve Sorbonne Deklarasyonu'da belirtilmeyen küresel ölçekli işbirliği ve tanınma sürecinden bahsedilmiştir. Bologna Deklarasyonu ile birlikte, Avrupa yükseköğretim kurumlarının küresel düzeyde diğer yükseköğretim kurumları ile rekabet etmesi gündeme gelmiştir. Bu kapsamda, AYA oluşturma sürecinin genel ismi, Bologna süreci olarak kararlaştırılmıştır (EHEA, 1999).

AYA oluşturma çabaları, Bologna Deklarasyonu'nun imzalanması ile birlikte hızlı bir sürece girmiştir. Bu çerçevede Prag Deklarasyonu, Avusturya'nın Prag şehrinde, 2001 yılında gerçekleştirilmiştir. Bologna Deklarasyonuna imza atan ülke sayısı 29 iken, Prag Deklarasyonu'nda sayı 33'e çıkmıştır. Prag Deklarasyonu'nda, Avrupa'nın yükseköğretim alanının çekim merkezi olması, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) (Bkz. Ek 2) oluşturulması, yükseköğretim kurumlarında bireylerin ve öğretim elemanlarının sürece dahil olması, nitelikli işgücü konusunda çalışmaların yapılması, kurumlararası uyum, bireyler arası fırsat eşitliği ve hayat boyu öğrenme süreçlerinin gibi yeni konuların planlanması gündeme gelmiştir (EHEA, 2001). AYA çalışmalarını daha iyi koordine edebilmek için, Bologna Hazırlık Grubu (Bologna Preparatory Group) kurulması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, Avrupa Komisyonu'ndan ve Avrupa Birliği'ne üye olmayan ülkelerin temsilcileri deklarasyona katılmıştır (Witte, 2006, s. 136).

Berlin Deklarasyonu, Almanya'nın Berlin şehrinde gerçekleştirilmiştir. Bologna süreci ve AYA oluşturma faaliyetleri için katılımcı ülkelerin sayısı 40'a ulaşmıştır. Bologna sürecinin koordinasyonu için Bologna Kurulu ve Bologna Sekreteryası oluşturulmuştur. Böylelikle, süreç hızlandırılmıştır ve yeni hedefler belirlenmiştir. Bu kapsamda, akademik süreçlerin aşamalı sistem olarak planlanması, derecelerin ve yapılan çalışmaların tanınması, ulusal ve uluslararası düzeyde Avrupa Kalite Güvencesi çalışmalarının yapılması gündeme gelmiştir. Berlin Deklarasyonu ile birlikte, iki aşamalı (lisans, yüksek lisans) sistemden, üç aşamalı sisteme (lisans, yüksek lisans ve doktora) geçiş yapılması kararlaştırılmıştır. Böylelikle öğrenim süreleri ve derecelerin tanınması ile ilgili iyileştirme faaliyetleri yapılmıştır (EHEA, 2001).



Bergen Deklarasyonu, Norveç'in Bergen şehrinde, 2005 yılında gerçekleştirilmiştir. AYA'ya üye devlet sayısı 45'e yükselmiş ve süreç hızlanmıştır. Bergen'de Yükseköğretimde Kalite Güvencesi konusuna vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda, Kalite Güvencesi için Standartlar ve İlkeler (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ESG) ve AYA için Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Bergen Deklarasyonunda kalite güvence sistemleri ile ilgili yeni belgelerin yayınlanması ile öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğine önem veren açıklamalar yapılmıştır. Hareketliliklerin sadece akademik temelli değil, sosyal ve kültürel açıdan da ele alınmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Hareketliliklerin önünde sorun teşkil edebilecek unsurların ortadan kaldırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Crosier ve Ruffio, 2009).

Londra Deklarasyonu, İngiltere'nin Londra şehrinde, 2007 yılında gerçekleştirilmiştir. Deklarasyonda, sürece dahil olan ülke sayısı 46'ya yükselmiştir. Londra'da yeni konuların gündeme gelmesi yerine Bologna süreci ve AYA'da 2007 yılına kadar yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yapılmıştır. Deklarasyonun değerlendirmede bölümünde; hareketlilik, akademik dereceler, tanınma süreçleri, yeterlilikler çerçevesi, hayat boyu öğrenme ve hareketlilikler, kalite güvencesi konuları ele alınmıştır. Deklarasyonda, işbirliğinin önemi belirtilmiştir ve AYA'nın etkililiğinin artırılması vurgulanmıştır (YÖK, 2007).

Leuven Deklarasyonu, Belçika'nın Leuven şehrinde, 2009 yılında gerçekleştirilmiştir. Deklarasyonda, AYA için gelecek dönem çalışmaları planlanmış ve on yıllık hedefler konulmuştur. Yapılacak çalışmaların tematik alanları; şeffaflık, yükseköğretimin finansmanı, öğrenci merkezli eğitim-öğretim süreçleri, hareketlilik, iş dünyası ve nitelikli insan gücü yetiştirilmesi olarak açıklanmıştır. Deklarasyonda, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketlilikleri ise önemli konular arasındadır. Belirlenen hedefler çerçevesinde, AYA'daki öğrencilerin en az %20'sinin farklı bir yükseköğretim kurumunda eğitiminin bir dönemini geçirmesi hedeflenmiştir (EHEA, 2009a).

Budapeşte-Viyana Deklarasyonu, Macaristan'ın Budapeşte şehrinde, 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. Sürece dahil olan ülke sayısı 47'ye yükselmiştir. Deklarasyonda AYA'ya dahil olan tüm ülkeler ile ilgili güncel durumların yer aldığı bir rapor yayınlamıştır. Yayımlanan raporda, Bologna süreci ve AYA ile ilgili yükseköğretim kurumları, öğrenci- öğretim elemanı hareketlilikleri, kamu kurumları, sivil toplum

kuruluşları gibi. konular ele alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, sürece dahil olan her ülkede bazı önemli çalışmaların yapıldığı görülmekle birlikte ülkeler arasında işleyiş ile ilgili farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Ancak, genel olarak süreçle ilgili temel kriterlerin anlaşıldığı ve ortak bir dil oluşturulduğu sonucuna varılmıştır (EHEA, 2010). Deklarasyonda, gelecek 10 yıllık çalışmaların ortaya konmasının yanı sıra 2020 yılı için yeni hedefler konulmuştur (Crosier ve Praveva, 2013).

Bükreş Deklarasyonu, Romanya'nın Bükreş şehrinde, 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. Deklarasyonda, ekonomik krizlerin de olduğu bir dönemde, sürdürülebilir gelişme ve büyüme konuları ele alınmıştır. Bu çerçevede, yükseköğretimde öğrenciye kaliteli öğrenme fırsatlarının sağlanması, nitelikli iş gücü oluşturulması, öğrencilerin iş dünyasında tercih edilebilmesini sağlama ve genel olarak öğrenci hareketliliklerini artırılması konusunda görüş birliğine varılmıştır (EHEA, 2012).

Erivan Deklarasyonu, Ermenistan'ın Erivan şehrinde, 2015 yılında gerçekleştirilmiştir. Deklarasyonda, Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi için Yeniden Düzenlenmiş Standartlar ve İlkeler-ESG güncellenmiş metnin ele alınması, ortak programları için kalite güvencesi metodunun belirlenmesi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi 2015 yılı kullanıcı el kitabı (ECTS User Guide) oluşturulması kararlaştırılmıştır. Ülkeler arası işbirliğinin geliştirilmesi için yeni yaklaşımlar benimsendiği ifade edilmiştir ve sürecin geleceği tartışılmıştır. Bu kapsamda Avrupa devletleri ile Orta Doğu, Kuzey Afrika, Asya devletleri arasında işbirliği, kalite güvence sistemleri, yeterliliklerin tanınması ve kredi transferinin geliştirilmesine yönelik yeni kararlar alınmıştır (EHEA, 2015c).

Paris Deklarasyonu, Fransa'nın Paris şehrinde, 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. Deklarasyonda, Bologna süreci ve AYA oluşturulması için belirlenen hedefler çerçevesinde güncel bir değerlendirme yapılmıştır. Deklarasyonda, yükseköğretim kurumlarının geleceği için ülkeler arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi, kalite güvence sistemleri ve özellikle yükseköğretimde özerklik gibi temel uygulamalarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (EHEA, 2018).

### **4.3. Avrupa'da Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Süreçleri**

Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan birliktelik süreci, ekonomik ve

politik alanlarda başlamıştır. 1990'lı yılların sonuna gelindiğinde ise yükseköğretim alanında yapılan çalışmaların bir üst seviyeye çıkarılması ve ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması fikri için ilk adımlar atılmıştır. Yeterlilik çerçevesinin oluşturulması için imzalanan ilk anlaşma metninin 1997 yılında gerçekleştirilen Lizbon Tanınma Sözleşmesi (Avrupa Bölgesinde Yüksek Eğitim Niteliklerinin Tanınmasına İlişkin Sözleşme) olarak ifade edilmektedir. Tanınma sözleşmesinde, yükseköğretim kurumları başta olmak üzere, tüm eğitim-öğretim derecelerinin dahil olacağı çerçeve yönetmelik hazırlanmıştır. Çerçeve yönetmelik, Avrupa genelinde alınan bir diploma veya derecenin tanınmasına yönelik usul ve esasları içermektedir. Tanınma sözleşmesi imzalandıktan bir yıl sonra, 1998 yılında İngiltere Fransa, Almanya ve İtalya'nın yükseköğretimin kurumlarından sorumlu bakanları Sorbonne Deklarasyonu ile süreci başlatmıştır. Sorbonne Deklarasyonu'ndan bir yıl sonra gerçekleştirilen Bologna Deklarasyonu ve bildirgesi ile faaliyetler yasal statü kazanmıştır. Bologna Deklarasyonu'nda ilk olarak 2010 yılına kadar ortak bir ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması hedeflenmiştir ve 2001 yılında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) gündeme gelmiştir. 2005 yılında, Bergen'de "Dublin Seviye Tanımlayıcıları" temel alınarak hazırlanan AYÇ "The Overarching Framework for Qualifications of EHEA" isimli taslak metin, Bologna sürecine üye ülkelerin eğitimden sorumlu bakanları tarafından kabul edilmiştir. AYÇ'nin hedefi, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim süreçlerini ve genel anlamda akademik faaliyetlerini, şeffaf ve anlaşılabilir seviyeye getirilmesini sağlamak ve belgelerle kamuoyuna açıklamak şeklinde ifade edilebilir (Eurydice, 2012).

AYA'nın bir gerekliliği olarak AYÇ'de yükseköğretim programlarında kayıtlı öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin artırılması ve resmi belgelerle açıklanması için standart ifade biçimleri oluşturulmuştur. Her bir program için alana özgü yeterlilikler tanımlanmıştır. Her ne kadar ortak kriterler ışığında AYÇ belirlenmiş olsa da her bir ülkenin kendine özgü durumlarının da ifade edileceği bir Ulusal Yeterlilik Çerçevesi'nin (UYÇ) önemi vurgulanmıştır. Bu kapsamda, Bologna kriterleri dikkate alınarak, AYÇ ile beraber UYÇ hazırlanması planlanmıştır. AYÇ ve UYÇ aynı amaçlar doğrultusunda eylem konularını içermektedir. Avrupa Komisyonu tarafından yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin mezun olurken dersin ve program içeriklerinin belirtildiği öğrenme kazanımları referans alınarak

hazırlanan ve sekiz seviyeden oluşan AYÇ çerçeve taslağı 2004 yılında oluşturulmuştur. Çerçeve taslak üzerinde Avrupa'nın çeşitli kurum ve kuruluşlarından alınan görüşlerle değerlendirme ve düzeltme işlemleri yapılmıştır. Taslağın güncellenmiş hali 2006 Avrupa Komisyonu tarafından kabul edilmiştir. Avrupa Komisyonu'nun tavsiye kararının ardından, 2007 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından tekrar değerlendirmeye alınmıştır. Son güncellemelerle birlikte taslak metin, 2008 yılında Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Tavsiye Kararı resmi olarak kabul edilmiştir. Kararda, sürece dahil olan her ülkenin kendi UYÇ sistemini oluşturması vurgulanmıştır. UYÇ, ülkelerin kendilerine özgü toplumsal, kültürel ve ekonomik dinamikleri çerçevesinde yükseköğretim kurumları tarafından uygulanabilecek, ulusal ve uluslararası platformlarda tanınırlığı olan AYÇ ile ilişkilendirilerek açıklanan bir sistemdir. AYÇ seviyelerinin, geliştirilen UYÇ seviyeleri ile mukayese edilebilir şekilde olması gereklidir. AYÇ ve UYÇ çalışmaları ile birlikte, farklı yükseköğretim kurumlarından ve farklı ülkelerden alınan diplomaların yeterlilikler çerçevesi standartları ile kıyaslanması gerçekleştirilebilir (EHEA, 2009b).

Eğitimde standart geliştirme süreçleri toplumsal olaylardan doğrudan etkilenmiştir. Eğitim-öğretim programlarında standart çalışmalarında 1930'lu yıllarda küresel ekonomik sorunlardan büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu sorunların ise genel itibarıyla nitelik problemlerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu sebeple var olan durumun gözden geçirilmesi, standartların daha sistematik ve kapsayıcı şekilde hazırlanmasını gerekliliği ortaya konulmuştur. Ayrıca, yapılan standartlaşma çalışmalarının kurum düzeyinde kalmaması, ulusal ve uluslararası boyutta ele alınmasının önemi vurgulanmıştır (Lachat, 1994). Standart kavramı, kullanıldığı ilk günden itibaren birçok kavram ile ifade edilmiş ve ilişkilendirilmiştir. Ancak, uzmanlarca en çok kabul gören tanım, Richardson tarafından yapılmıştır. Standart "bir otorite, gelenek ya da bir ortak anlayış tarafından belirlenmiş, izlenmesi gereken bir model ya da örnek" olarak tanımlanmıştır ve standardın "belli bir amaca ulaşmada uygun ve yeterli nitelik düzeyi" olarak ifade edilmiştir. Tarihsel süreç içerisinde, standart kelimesinin anlamı için test veya ölçüt sözcükleri kullanılmıştır ancak bazı eğitimciler ölçüt sözcüğünün standart ile aynı anlamı ifade etmediğini belirtmiştir ve ölçüt kelimesini karar vermede bir değişken, standartı ise bu değişkenin miktarını olarak tanımlanmıştır (Glass, 1978).

Conley (1997) ise eğitim-öğretim süreçlerinde standart kavramını öğrencilerin program sonunda ne yapmaları gerektiğinin önceden bilinmesi şeklinde ifade etmiştir. Conley, standartları; öğrencilerin ve öğretim elemanlarının eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde takip etmesi gereken davranış, tutum ve becerileri olarak ifade etmiştir. Standartların açık ve net şekilde ifade edilmesinin önemini vurgulamıştır ve standartların yeterince açık olmamasının eğitim-öğretim faaliyetlerinde bir çok problem yaratacağını öngörmüştür. Standartların yeterli düzeyde ifade edilmemesi, öğretim elemanın ne öğreteceğini, öğrencinin ne öğreneceğini, nasıl değerlendirmelerin yapılacağını bilinmemesine sebep olacağını belirtmiştir (Conley, 1997). Yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde; Lachat (1994) ve Conley (1997) tarafından iki farklı türde sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Lachat (1994), standartları “alan standartları, performans standartları ve öğrenme fırsatı standartları” olan gruplandırmıştır. Conley (1997) standartları “akademik standartlar, zihinsel ve sosyal beceri standartları, meslek standartları, öğrenme fırsatı standartları” olarak sınıflandırmıştır. Conley’in sınıflandırmasına göre yeterliliklerin tanımlanması için gereken standartları ifade etmiştir (Conley, 1997). Akademik standartlar; eğitim-öğretimde en sık karşılaşılan standart türüdür. Bu standartlar genel olarak bireyin sözel, sayısal, görsel ve yabancı dil ile ilgili sahip oldukları bilgi ve beceriler üzerine yoğunlaşmaktadır. Burada vurgulanan nokta alan bilgisi ve öğrencilerin bilişsel becerileridir. Akademik standartlarda alan bilgisi öğrencilerin alanla ilgili ne bilmeleri ve ne yapmaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu standartlar üst düzey bir yeterliliğe sahip olabilmek için öğrencilerinin öğrenmesi gereken bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Kısaca, akademik standartlar öğrencinin kuramsal yeterliliğini ifade etmektedir. Zihinsel ve sosyal beceri standartlar; bir içerikten farklı olarak, içeriğin daha iyi öğretimi, öğrenciler tarafından daha iyi öğrenilmesi için gerekli temel becerileri içermektedir. Örneğin, analitik düşünme, sorun çözme, takım çalışması vb. beceriler zihinsel ve sosyal standart alanlarına ilişkin olarak ele alınabilir. Meslek standartları; bireyin mesleği seçmeden önce ve bir meslek için sahip olması gereken temel yeterlilikleri ve mesleğin yürütülebilmesi için temel bilgi, beceri ve yetkinlikleri içeren standartlardır. Öğrenme fırsatı standartları; her öğrenciye alan ve performans standartlarını gerçekleştirebilmeleri için nitelikli öğretim elemanı, eğitim-öğretim süreçleri vb. boyutları üzerinde durmaktadır. Bu sebeple, öğrenme fırsatları sadece öğrencinin eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili değil, öğrencinin öğrenmesini çevreleyen durumları da kapsamaktadır.

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (The International Standard Classification of Education: ISCED) eğitim istatistiklerinin sınıflanması, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi için kullanılan bir sistemdir. ISCED, ilk kez 1970’li yıllarda, Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından geliştirilmiştir. Bu sistem ile eğitim-öğretim programlarının alanlarına ve yeterliliklerine göre sınıflandırılması yapılmaktadır. Yönergeler 1997, 2011 ve 2013 yıllarında güncellenmiştir (ISCED, 2013). Yükseköğretimin küreselleştiği bir dönemde, eğitim-öğretim programlarının ve müfredatın bir sınıflamasının olmaması, verilerin analiz edilmesini ve güncel durumun istatistiki olarak ortaya konmasını zorlaştırmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen sistem, eğitim-öğretim alanlarının sınıflaması için etkili bir çerçeve oluşturmuştur. Örgün eğitimdeki (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) seviyelerin haricinde yaygın eğitimde, sürekli ve mesleki eğitimde yer alan müfredatı kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmada eğitim-öğretim programlarının ulusal ve uluslararası karşılaştırılabilir istatistikler ve raporlar hazırlanması sağlanmıştır. ISCED sisteminde en önemli başlık, eğitim-öğretim müfredatlarının kategorilere ayrılmasında alan temelli yaklaşım kullanılmasıdır. Alan temelli yaklaşım ile içerik bakımından birbirine benzer konular geniş, dar ve ayrıntılı sınıflandırmalar ile kategorize edilmektedir (Bkz. Ek 1). Bu sisteminin yükseköğretim kurumlarında uygulanması ile birlikte birbirinden bağımsız ve düzensiz sayılabilecek derslerin isimleri ve kodları belirli bir sistematik içinde daha kolay anlamlandırarak şekilde gruplandırılmaktadır. Bu çerçevede, eğitim-öğretim programlarında benzerlikten ve tekrardan kaçınılmış özgün bir derecelendirme ile akademik programların anlaşılabilirlik düzeyleri kolaylaştırılmıştır (ISCED, 1997).

Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) Bologna sürecinin ve AYA’nın temel kriterlerinden birisidir. AKTS, Bologna sürecinden önce Erasmus değişim programına katılan öğrencilerin akademik tanınma süreçleri için 1989 yılında pilot bir uygulama olarak oluşturulmuştur (European Commission, 2007). AKTS, yükseköğretimde geleneksel kredilendirme sisteminden farklı olarak öğrenci ve faaliyet merkezli bir sistemdir ve öğrencinin müfredatı ile ilgili çalışma saatine “iş yüküne” dayalı bir kredi sistemidir. Lizbon Deklarasyonu’nda belirtildiği üzere, Bologna sürecinde eğitim-öğretim süreçlerinin şeffaf şekilde tanınması gereklidir. Yükseköğretim kurumlarının farklı notlandırma ve derecelendirme sistemlerinin bir

sistematik içerisinde ele alan AKTS, bir öğrencinin bir dersten başarılı sayılması için ve sorumlu olduğu tüm teorik ve pratik süreçler ile bireysel çalışma ve ödevleri kapsamaktadır. Yükseköğretimdeki tanınma süreçleri ve bireylerin hareketliliklerini kolaylaştıran süreç, Avrupa Birliği tarafından geliştirilmiştir. AKTS, programların ve içeriklerinin karşılaştırılabilmesine olanak sağlamaktadır ve dolayısı ile AYA'nın oluşturulması için en önemli maddelerden birisi olarak yorumlanabilir (ECTS User Guide, 2015).

Yükseköğretimde bir akademik yıl için (güz ve bahar) toplam 60 AKTS kuralı belirlenmiştir. Bir akademik yılda öğrencinin tüm derslerinden başarılı olabilmesi için gereken ortalama çalışma süresinin 1500 ile 1800 saat olarak hesaplanmıştır. Böylelikle, 1 AKTS için 25-30 saat çalışmanın gerekli olduğunu söylemek mümkündür (YÖK, 2010). Önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerine ait süreler ele alındığında; önlisans 5. seviye 120 AKTS, lisans 6. seviye 240 AKTS, yüksek lisans 7. seviye toplam 90-120 AKTS, doktora 8. seviye 180-240 AKTS olarak belirlenmiştir (YÖK, 2010: 44). AKTS süreçleri ile ilgili bilgilendirici notlar, AKTS kullanım kılavuzu isimli kitapçıkta yer almaktadır. Bu kitapçık ilk olarak 2005 yılında hazırlanmıştır ve 2009, 2015 ve 2019 yıllarında güncellenmiştir (ECTS User Guide, 2019). Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim programları hazırlanırken AKTS iş yüküne göre hesaplamaların yapılması zorunlu tutulmuştur. YÖK'ün yayınladığı bir derse yönelik iş yükü hesaplama için teorik ders, pratik uygulamalar, sınıf ve grup çalışması, ödevler ve projeler, ara sınav, final sınavı ve sınavlar için bireysel çalışma gibi harcanan toplam süre dikkate alınmaktadır (YÖK, 2010, s. 45).

Bologna Süreci'ne 1999 yılında dahil olan ülkeler, 2010 yılına kadar AYA oluşturulmasını hedeflemiştir. Bu kapsamda 2010 yılına kadar AYA'nın oluşturulması ve programa katılan ülke sayısının artması planlanmıştır. Bologna süreci ile birlikte öğrenci ve öğretim elemanı hareketlilikleri sağlanması; akademik ve kültürel işbirliği ile uluslararası alanda öncü bir yapılanmaya sahip olunmak istenmiştir. Bologna süreci planlamaları yapılırken, ABD ve uzak doğu ülkelerindeki yükseköğretim kurumları ile kıyaslamalar yapılmıştır. Avrupa devletlerinden akademik çalışma yapmak için birçok öğrencinin özellikle ABD ve Japonya'ya gittiği belirtilmektedir. Bu sebeple, bilgi Avrupa'sının oluşturulması hedeflenmiştir ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabet edilebilirliğinin artırılması

amaçlanmıştır (European Commission, 2019). Bologna süreci her ne kadar 2010 yılına kadar AYA'yı oluşturmayı 29 ülke kapsamında hedeflemiş olsa da faaliyetler henüz tamamlanmamıştır. 2022 yılına gelindiğinde, 49 ülkenin sürece dahil olduğu görülmektedir. Sürece dahil olan yeni ülkeler ise Karadağ, Kazakistan ve Beyaz Rusya'dır. Bologna süreci ile birlikte AYA kapsamındaki öğrencilerin öğrenim faaliyeti ve iş imkanları açısından önemli katkılar sağlanması hedeflenmiştir (YÖK, 2022).

AYA ile birlikte çok kültürlülük ve farklılıkların zenginliklerinden faydalanılması ve belli standartları olan bir yükseköğretim sistemi oluşturulması planlanmıştır. Böylelikle, hareketlerin sağlanması, tanınma ve denklik işlemlerinin hızlanması ve öğrencilerin iş dünyasında daha etkin olmaları hedeflenmiştir (European Commission, 2019). Ulusal Yeterlilikler Sistemi "National Qualifications System" ülkelerin eğitim ve öğretim sistemlerinin iş dünyası ve sivil toplumla ilişkilerini sağlayan, öğrenme ve diğer sistemler ile bağlantılı tüm faaliyetlerin bütünüdür. Bu sistemin içerisinde, kalite güvencesi, değerlendirme ve yeterlikler ile ilgili kurumsal düzenlemeler ve işlemlerin yürütülmesi ve geliştirilmesi de yer almaktadır (YÖK, 2009, s. 7-10 ve EHEA, 2015b).

AYA çerçevesinde her ülkenin ulusal öncelikleri ile ilgili bir Ulusal Yeterlilik Çerçevesi "UYÇ" gerekli görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'nde ise Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) 2006 yılında kurularak, "Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Ulusal İstihdam Stratejisi, Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi, İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı" gibi çalışmalarla, eğitim ve istihdam ilişkisi kurumsal olarak ele alınmaktadır. MYK, Ulusal Yeterlilikleri "ulusal ya da uluslararası meslek standartları temel alınarak hazırlanan; öğrenme, ölçme-değerlendirme amacıyla kullanılan; bireylerin bilgi, beceri ve yetkinlikleri kanıtlamaları için nasıl bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçmeleri gerektiğini açıklayan ve MYK tarafından onaylanarak yürürlüğe giren teknik dokümanlar" şeklinde açıklamaktadır. Ulusal Yeterlilikler Sistemi içinde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmuştur. UYÇ, alanında birçok eğitim-öğretim kademesi ve iş dünyasına yönelik yeterlilikler yer almaktadır (MYK, 2019).

Diploma Eki (DE); Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve UNESCO tarafından geliştirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin diplomalarına ek olarak verilen, öğrencin kişisel bilgilerini, başarılı olduğu dersleri kredileri ile



birlikte gösteren, programın hangi bilgi ve beceriler ile öğrencileri mezun ettiklerine dair şeffaf bilgilerin yer aldığı standart bir belgedir. Diploma Eki, AYA içinde diplomanın ortak ve herkesçe anlaşılır bir şekilde anlaşılabilmesi için hazırlanmıştır. Diploma Eki, kazanılan derece ile ilgili tanınma süreçlerinde kolaylık sağlayan bir belgedir ve diplomada olduğu gibi her bir eğitim kademesinde sadece bir kez ücretsiz olarak öğrenciye verilir. Diploma Ekinde yer alan bilgiler çerçevesinde öğrenciler, programdan mezun olurken sahip oldukları bilgi, beceri ve yetkinliklerinin detaylı şekilde doküman üzerinde gösterebilirler. Böylelikle, yurt dışında herhangi bir ülkede eğitim veya iş amaçlı bulunmak isteyen öğrencilerin mezuniyet durumları ve belgesi kolaylıkla anlaşılabilir duruma gelmektedir. Diploma Eki'nin, 8 bölümü bulunmaktadır. Birinci bölümde, öğrencinin kimlik bilgileri; ikinci bölümde, öğrencinin kimlik bilgileri; üçüncü bölümde mezun olunan program ve derece bilgisi; dördüncü bölümde programa dair bilgi, beceri ve yetkinlikler; beşinci bölümde öğrencinin detaylı not dökümü; altıncı bölümde öğrenci için ek bilgiler (varsa), yedinci bölümde kurum onay bölümü ve sekizinci bölümde Türkiye'de Yükseköğretim Sistemi ve Avrupa Yükseköğretim Sistemi karşılaştırması bulunmaktadır. Her ne kadar öğrencilerin diplomalarına ek olarak verilen bu belge, öğrencilerin akademik çalışmalarının tanınırlığını artırmada önemli bir etkiye sahip olsa da transkript veya özgeçmiş (CV) yerine geçmemektedir. Öğrencilerin diplomalarına ek olarak verilen ve tamamlayıcı nitelikteki bir belgedir (YÖK, 2010; Euydice, 2022).

Diploma Eki veren yükseköğretim kurumları, bir mükemmeliyet belgesi olarak da ifade edilen Diploma Eki Etiketine başvurabilmektedir. Diploma Eki Etiketini, Diploma Eki veren yükseköğretim kurumlarının bu süreçleri başarı ile eksiksiz tamamlanmasının bir göstergesi olarak Avrupa Komisyonuna başvuruları sonucu aldıkları mükemmeliyet ödülüdür. AKTS Etiketini ise yükseköğretim kurumlarının önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında AKTS ve bilgi paketi süreçlerini başarılı şekilde uygulamalarının göstergesi olarak Avrupa Komisyonu'na başvuruları sonucu aldıkları mükemmeliyet ödülüdür (YÖK, 2010; Euydice, 2019). Etiketeye başvurmak isteyen yükseköğretim kurumları öncelikle başvurularını bağlı oldukları Ulusal Ajans'a göndermektedir. Ulusal Ajanslar, başvuruları değerlendirmemektedir. Başvuru döneminde öneriler ve tavsiyeler yükseköğretim kurumlarına sunulmaktadır. Ulusal Ajans dosyalarında herhangi bir değişiklik

yapmadan yükseköğretim kurumları adına tüm belgeleri Brüksel merkezli, Avrupa Komisyonu ve Yürütme Ajansı (EACEA) iletmektedir. Başvuru incelemeleri dış uzmanlar tarafından yapılmaktadır ve dosyalar incelenmektedir. Değerlendirme sonucunda başarılı bulunan yükseköğretim kurumları, Avrupa Komisyonu ve Yürütme Ajansı tarafından hazırlanan imzalı etiket belgesini almaktadır (European Commission, 2019). Diploma Eki Etiket ve AKTS Etiket yükseköğretim kurumunun tanınırlığını artıran önemli bir belgedir. Etikete sahip olan yükseköğretim kurumları Bologna sürecini iyi uyguladıklarını beyan etmektedir ve etiketler yükseköğretim kurumlarına uluslararası güvenilirlik kazandırmaktadır (YÖK, 2010; Euydice, 2019).

Yükseköğretim kurumları bireylerin gelişimini sağlama, bilgi temelli öğrenme ve öğretme süreçlerinin yapılması, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin sürdürülmesinin yanı sıra öğrenciler için bir gelecek sunma ve istihdam olanakları güçlendirme gibi çalışmaları bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları toplumun birçok kurumu ile etkileşimde olan bir yapıda kurulmuştur. Yükseköğretim kurumları ile işbirliğinin sürdürdüğü farklı paydaşlarının yükseköğretim kurumlarından farklı beklentileri bulunmaktadır. Bu sebeple yükseköğretimde kalite konusu; eğitim-öğretim programları, yükseköğretim kurumu yönetimi, akademik ve idari personel ve öğrencilerin içinde olduğu geniş bir perspektifte ele alınmaktadır. Başarılı uygulanan kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumunun tüm paydaşlarına olumlu düzeyde güven vermektedir ve paydaşların gelişime katkı sağlamaktadır (Toprak vd., 2016).

Avrupa Standartları ve Yönergesi'nin (ASY) "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ESG" amacı uluslararası işbirliğinin sağlanması ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kalite güvencesi çalışmalarında temel ilke ve özelliklerin belirlenmesidir. ASY çalışmaları ile birlikte kalite güvence sisteminin paydaşları arasında işbirliğinin artması, güven olgusunun güçlenmesi, tarafsızlığın ve açıklığın sağlanması ile eğitim-öğretim programlarındaki yeterliliklerin ve program öğrenme çıktılarının daha iyi anlaşılmasına olanak sağlanmaktadır. AYS; kalite güvence çalışmalarında, yükseköğretimdeki iç ve dış değerlendirme süreçleri için hazırlanmış bir dizi maddeler bütünü olarak yorumlamak mümkündür. Ancak, AYS kalite için belirli standartları ortaya koymadığı için kalite güvencesi süreçlerinin nasıl işleyeceğine dair yöntemler

hakkında bilgi vermemektedir. AYS'nin hedefi, yükseköğretim kurumlarına uzun ve zorlu kalite güvencesi yolculuğunda rehberlik etmek olarak ifade edilmektedir. AYS rehberlik sürecinde, yükseköğretim kurumlarının araştırma geliştirme faaliyetlerinin yanı sıra öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenen bir yapıda olduğu düşünülebilir (ESG, 2015).

AYS, birbirinden farklı ülkelerde yer alan yükseköğretim kurumları için farklı yönetim şekillerinin, eğitim-öğretim programlarının, beklentilerin, resmi dillerin ve sosyo-kültürel dinamiklerin de yer aldığı kalite güvence ajansları ve değerlendirme ölçütleri için temel maddeleri hazırlamaktadır. AYS üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, “iç kalite güvencesi, dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajansları” şeklindedir. AYS'de standartlar ve yönergeler bulunmaktadır. Toprak vd., (2016)'e göre standartlar, “yükseköğretim kurumlarının AYA içinde kalite güvencesine ilişkin fikir birliği sağlanan uygulamayı düzenlemektedir”, yönergeler ise “standartın neden önemli olduğunu açıklamakta ve standartların nasıl uygulanabileceğini” tanımlamaktadır. Yönergeler ise “kalite güvencesinde yer alan maddelerin değerlendirilmesi amacıyla ilişkili alanlarda iyi uygulamaları” ortaya koymaktadır. AYS'nin içeriği İç Kalite Güvencesi için Standartları kapsamında, yükseköğretim kurumlarının iç paydaş, dış paydaş ve diğer yapıları da içine alan kapsayan bir stratejik bir belgedir ve kamuoyuna açık şekilde ilan edilmelidir. Programların tasarımı ve onayı ile yükseköğretim kurumlarında yürütülmekte olan programların tasarım ve onay sürecinden geçmelerinin gerekliliği vurgulanmalıdır. Programların yeterliliklerinin ve derslerin öğrenme kazanımlarının yer alması ve bu yeterlilik ve öğrenme kazanımlarının AYA ile doğrudan ilişkili olması gerekmektedir. Öğrenme merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kapsamında, yükseköğretim kurumları eğitim-öğretim programlarının içeriğinde ve değerlendirilmesinde öğrencileri merkeze alarak faaliyetlerin yapılmasını ve öğrencilere eğitim-öğretim sürecinde aktif görevler ve sorumluluklar verilmelidir. Öğrenci kabulü, ilerleme, tanıma ve sertifikalandırma çerçevesinde; yükseköğretim kurumları, öğrencilerin kabulü onların ilerleme süreçlerini, daha önceden alınan derecelerin tanınmasını ve süreç sonunda alınan derecelerin sertifikalandırması, belirli bir sistematik işlem olarak gerçekleşmelidir. Öğretim elemanları niteliği kapsamında, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim süreçlerine dahil olan personelin yeterliliği konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Kuruma personel alımında ve onların gelişim süreçlerinin

takibinde adil süreçler uygulanmasının önemi vurgulanmalıdır. Öğrenme kaynakları ve öğrenci desteği kapsamında; yükseköğretim kurumlarında öğrenme-öğretme kaynakları için yeterli finansal bütçe bulunmalıdır ve eğitim-öğretim materyalleri erişilebilir düzeyde olmalıdır. Bilgi yönetimi çerçevesinde; yükseköğretim kurumları eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında verilerin ve dokümanların kayıt altında tutulması ve istatistiki boyutta ele alınabilmesi sağlanmalıdır. Yükseköğretim kurumlarında kamuoyunu bilgilendirmesi önemlidir bu kapsamda; yükseköğretim kurumları paydaşlarını güncel durum ve gelişmelerden net şekilde haberdar etmelidir ve onlarla bilgi paylaşımı yapmalıdır. Sürekli izleme ve programların periyodik gözden geçirilmesi kapsamında; yükseköğretim kurumları toplumun ihtiyaçlarını göz önüne alarak programlarında güncellemeler yapmalıdır. Dönemsel dış kalite güvencesi bağlamında; yükseköğretim kurumları belirli aralıklarla dış kalite süreçlerinden geçmelidir. Ayrıca, yükseköğretimde dış kalite güvencesi için standartlar için iç kalite güvencesinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları dış değerlendirme süreçlerinden geçmeden önce, iç kalite güvence sistemlerini tamamlamalıdır ve dış değerlendirme için referans noktası oluşturulmalıdır. Amaca uygun yöntemler tasarlamak için yükseköğretim kurumları belirlenen hedeflerine ulaşmak için alınan kararlarda dikkatli olmalıdır ve süreçle ilgili paydaşlar ile sürekli olarak iletişim gereklidir. Yükseköğretim kurumları, dış kalite süreçlerini etkin şekilde uygulanmalıdır ve süreçler “güvenilir, kullanışlı olmalı ve önceden belirli şekilde” planlanmalıdır. Dış değerlendirme süreçleri dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar, yükseköğretim kurumunun öz-değerlendirme süreci, dış uzmanlar tarafından yerinde izleme ziyareti, dış uzmanlar tarafından hazırlanan rapor ve sürekli izleme ve iyileştirme faaliyetleri şeklinde tanımlanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirilmesi dış uzmanlar ve öğrenci temsilcisi gibi heyetler tarafından yürütülmelidir. Yükseköğretim kurumunun dış değerlendirmesi kapsamında verilen nihai değerlendirme sonucu daha önceden alınan kararlar çerçevesinde, kamuoyu ile açık şekilde paylaşılmalıdır. Yükseköğretim kurumu için hazırlanan rapor metni, kurumun tüm paydaşları ile açık ve kolay ulaşılabilir şekilde yayınlanmalıdır. Yükseköğretim kurumunun değerlendirilmesi ile ilgili olası şikâyet ve itiraz süreçleri aktif şekilde işletilmelidir. Kalite güvencesi ajansları için standartlar çerçevesinde kalite güvencesi faaliyetleri, dış kalite gözlem ve değerlendirme süreçleri planlı şekilde yürütülmelidir. Ajansların amaçları ve hedefleri net olarak belirlenmiş olmalıdır ve bu durum sahadaki

çalışmalarına da yansımalıdır. Dış Kalite Ajansları yasal mevzuat çerçevesinde dayanağı bulunmalı ve ülkenin resmi kamu otoritesi tarafından kalite güvence konusunda resmi olarak tanınmalıdır. Dış Kalite Ajansları yürüttüğü tüm faaliyetler herhangi bir kuruma bağlı olarak yapmamalı, tamamen özerk bir yapıya sahip olmalıdır. Yürütülen değerlendirme süreçlerine dair bilgi ve bulguları sistematik olarak kamuoyu ile paylaşmalıdır. Değerlendirme ve akreditasyon süreçlerini gerçekleştirebilmek için nitelikli istihdam gücüne sahip olmanın yanı sıra mali açıdan yeterli bir finansal desteğe sahip olmalıdır. İç kalite güvence sistemlerinin çalıştırılabilmesi ve garantiye alınabilmesi için uygun faaliyetlere planlanmalıdır ve ajansların çalışma süreçleri gözden geçirilmelidir. AYA ve AYS ile uyumluluklarının gözden geçirilmesi önerilmektedir ve her beş yılda kurumsal dış değerlendirme sürecinden geçmeleri gerekmektedir (ESG, 2015 ve Toprak vd., 2016).

Batı dünyasında gerçekleşen Fransız devrimi ve sanayi devrimi gibi önemli olaylardan sonra toplumsal düzen değişmeye başlamıştır. Bilginin ve gücün önemi artmış; iş ve işleyişlerin önemli düzeyde belirli bir sıra ve düzen içinde yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu süreç, eğitim-öğretim faaliyetlerini ve dolayısı ile yükseköğretim kurumlarını etkilemiştir. Eğitim-öğretim süreçlerinde standartların uygulanması ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili ve nitelikli olabileceği ifade edilmektedir. Yükseköğretim kurumların programlarını çeşitlilik kazandığı, nitelik vurgusunun ön plana çıktığı, iş dünyasının talep ettiği bireyleri yetiştirmede bazı programların yetersiz kaldığı ve yetersiz programların kapatılması gerekliliği belirtilmiştir. Bu durum, standart geliştirmenin bir zorunluluk olduğunun bir göstergesi olarak karşılanmış ve değişen ihtiyaçlara göre standartlar listeleri bir gereklilik olarak yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır.

#### **4.4. Kalite Çalışmalarında Yükseköğretimde Yeterlilikler**

Avrupa Komisyonu, yeterlilikler çerçevesini oluştururken bilgi, beceri ve yetkinlikler kavramları üzerinde durmaktadır (EHEA, 2015a). Bilgi “knowledge” kavramı; “verilerin öğrenme yoluyla özümsemesidir. Herhangi bir çalışma veya araştırma alanı ile ilgili gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların bütünüdür. Bilgi, kuramsal ve/veya uygulamalı” süreçler olarak tanımlanmaktadır. Beceri “skill” kavramı; “bilgiyi uygulayabilme, problemleri çözebilme ve görevleri

tamamlayabilme yeteneğidir. Beceriler, bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünce) veya uygulamalı (el becerisi ve yöntem, materyal, araç gereç kullanabilme)” olarak gruplandırılmıştır. Yetkinlik “competence” kavramı; “bilgiyi, kişisel, sosyal veya metodolojik becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneğidir. Yetkinlik, sorumluluk ve özerklik kavramları ile tanımlanmaktadır. Yeterlilik “qualification” kavramı; “geçerliliği kabul edilen bir yükseköğretim programının başarıyla tamamlanması sonucu o program için öngörülen öğrenme çıktılarının kazanıldığını onaylayan ve yetkili bir otorite tarafından basılı olarak verilen derece, diploma veya sertifika türü belge” olarak ifade edilmektedir (YÖK, 2009, s. 7-10). Türkçe’de bu kavramların sıklıkla birbirleri yerine kullanıldığını söylemek mümkündür.

Yeterlilik, “bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, ehliyet” anlamına gelmektedir (TDK, 2020). Eğitim-öğretim kurumları çerçevesinde yeterlilik; öğrencilerin program sonunda sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri ifade etmenin yanında iş dünyasında başarılı olabilmek için gerekli çok yönlü yetenekler seviyesi şeklinde ifade edilmektedir (Stevahn vd., 2005, s. 43-48). Yeterlilikler kapsamında eğitim-öğretim konularında öğrenme girdileri yerine, öğrenme çıktılarına vurgu yapılmaktadır. Yeterliliklerin kuramsal ve uygulamalı bilgi, kavramsal ve uygulamalı beceriler ve toplumsal ve sosyal yeterlilikler” içeren geniş bir öğrenme çıktısı alanını ifade edilmesi amaçlanmıştır. Öğrenme çıktıları “learning outcomes” “bir öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenenin neyi bileceğinin, neyi kavrayacağı ve neyi yapabileceğinin” ifade edilmesidir. Program çıktıları “programme outcomes” ise “öğrencilerin ilgili programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadelerdir. Program Yeterlilikleri, Program Kazanımları, Program Öğrenme Kazanımları olarak da ifade edilen Program Çıktıları belirlenirken öğrencilerin program sonunda mezun olurken bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor anlamda neler yapabileceğinin ifade edilmesidir (YÖK, 2009 s. 7-10, EHEA, 2015b ve YÖKAK, 2019c).

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)’nin seviyelerin tanınması ile hedeflediği iki temel çalışma alanı vardır. Bunlar, “bireylerin ülkeler arasında hareketliliği teşvik etmek ve bireylerin hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmak” şeklinde özetlenebilir. Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), AYÇ’de her seviyede tanımlanan asgari “ortak bilgi, beceri ve yetkinlikten” oluşan öğrenme kazanımları ifadeleriyle

yer aldığını belirtmiştir. AYÇ seviyelerinde, bilgi “bir iş ya da öğrenme alanına ilişkin gerçekler, ilkeler, kuramlar ve uygulamalar bütünü” şeklinde ifade özetlenebilir (MYK, 2015b). Beceri kavramı “görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma ve uygulama yeteneği” olarak ifade edilmektedir. AYÇ bağlamında beceri; bilişsel beceriler (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünmeyi içeren) veya uygulama becerileri (el becerisi ile yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımını içeren)” olarak iki grupta ele alınabilir (EHEA, 2015b; MYK, 2015b). Yetkinlik ise, “iş veya öğrenme ortamlarında, mesleki ve kişisel gelişimde bilgi ve becerileri kullanmaya yönelik kanıtlanmış yetenek ve kişisel, sosyal veya yöntem bilimsel yeteneklerdir. AYÇ bağlamında yetkinlik; sorumluluk ve bağımsızlık (otonomi)” şeklinde tanımlanmaktadır. AYÇ, eğitim öğretim programları, iş dünyası, nitelikli iş gücü ve istihdam süreçlerini kapsayan ve bireyler için birçok özelliği içeren bir sistem” olarak özetlenebilir. Öğrenme çıktıları ders bazında hazırlanırken, program çıktısı ise bölüm bazında hazırlanmaktadır. Program çıktılarında yer alması gereken bilgi (kuramsal ve uygulamalı), beceri (kavramsal, bilişsel ve uygulamalı), kişisel ve mesleki yetkinlikler (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, iletişim ve sosyal, alana özgü ve mesleki) olarak ifade edilmektedir (MYK, 2015b).

Yükseköğretim programlarında bilginin yanı sıra çeşitli beceri ve yetkinliklerin öğretiminin ön plana görülmektedir (Güneş, 2012, s. 2). Böylelikle, AYÇ kapsamında öğrenenlerin ve çalışanların hareketliliğini desteklemektedir. Öğrenenler için, diğer ülkelerdeki işe alım süreçlerinde kendi yeterlilik seviyelerini tanımlamayı kolaylaştırmakta; iş başvurusu sahiplerinin yeterliliklerini yorumlama konusunda işverenlere yardımcı olmaktadır. Tüm yeni yeterlilikler, AYÇ’nin uygun seviyesine açık bir referans taşıyacağı için; Europass, Erasmus ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) gibi mevcut Avrupa hareketlilik araçlarını tamamlayıcı ve pekiştirici niteliktedir. Hayat boyu öğrenmeye İndirilme Tarihi ve katılımı artırarak bireylere fayda sağlamaktadır. Ortak bir referans noktası belirleyerek, resmi öğrenme ve çalışma gibi farklı yollarla veya farklı ülkelerde edinilmiş öğrenme kazanımlarının nasıl kaynaştırıldığını göstermekte; böylece muhtemelen birbirinden izole olan yükseköğretim ve mesleki eğitimdeki eğitim sağlayıcılar arasındaki engellerin azaltılmasına katkı sunmaktadır. İlerleme teşvik edilmekte ve öğrenenlerin önceki öğrenmelerinin tekrarlamak zorunda kalmaması sağlamaktadır. Yaygın ve serbest

öğrenmelerin geçerlilik kazanmasını teşvik ederek öğrenme kazanımlarına odaklanma, işbaşında veya diğer ortamlarda edinilen öğrenme kazanımlarının örgün yeterliliklerle içerik ve uygunluk bakımından eşdeğerliğinin değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu kapsamda, AYÇ'nin sekiz seviyesi bulunmaktadır. Birinci ve dördüncü seviye arası, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile ilgilidir. Beşinci seviye ve sekizinci seviye arası ise yükseköğretim programları ile ilgilidir. (EHEA, 2015b; MYK, 2015b).

Eğitim-öğretim alanında yaşanan gelişmeler, eğitim-öğretim alanındaki faaliyetlerin öğretici ve teorik konu odaklı yaklaşım yerine öğrenen merkezli, öğrencinin sosyal ve psikolojik gelişimine katkıda bulunan boyuta geçmesini sağlamıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, araştırma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetlerin gelişimini artırmaya yöneliktir. Eğitim-öğretim programları ile öğrencilerin becerilerin gelişimi ile bireysel kazanımların yanı sıra toplumsal süreçlere katkı sağlanması amaçlanmıştır ve sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi, bireyler arası işbirliğinin artırılması, çatışmaların önlenmesi, karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulması ve hayat boyu öğrenme süreçlerinin kazandırılması planlanmıştır. Öğrencilere kazanımların sağlanması için eğitim programları düzenlenmektedir ve eğitimde davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşıma geçiş sağlanmıştır ve “öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, tematik yaklaşımlar” gibi yeni bakış açıları benimsenmiştir (Güneş, 2012, s. 2).

Özetle AYÇ, Bologna sürecine katılan ülkelerdeki akademik ve mesleki işbirliğini güçlendirmek, yükseköğretim kurumlarındaki hareketliliği sağlamak ve farklı kültürlerdeki kurumları ortak standartlar etrafında birleştirilmesi için standartlar oluşturma sürecidir. Bu durumun bir yansıması olarak yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim programları güncellenmeye başlamıştır ve öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerin oluşturulması amaçlanmıştır.

#### **4.5. Asya Pasifik'te Yükseköğretimde Kalite Güvence Süreçleri**

Yükseköğretim, ekonomik kalkınmanın önemli gücüdür ve Asya Pasifik bölgesi bu alanda büyük bir büyüme yaşamaktadır. Asya Pasifik bölgesi hızlı büyüyen yükseköğretim kurumlarına sahiptir ve bu sistem çeşitli politikalar ve düzenlemeler



tarafından geliştirilmektedir. Asya Pasifik yükseköğretim alanı incelenirken bölgede yer alan ülkeler genelinde ve Kore özelinde, yükseköğretim politikalarına odaklanarak, bölgedeki yükseköğretim kurumlarının kurumsal ve toplumsal yapısı ele alınmaktadır.

Asya Pasifik bölgesinde, yükseköğretim politikalarının tasarlanması ve uygulanması, çeşitli kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu kuruluşlar arasında, Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği (Asia-Pacific Economic Cooperation: APEC) gibi kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kuruluşlar, bölgedeki yükseköğretim sistemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak için birçok faaliyet yürütmektedir. APEC, bölgedeki yükseköğretim sistemlerinin iyileştirilmesi için stratejik bir plan hazırlamıştır. Bu forum, yükseköğretim politikalarının tasarımı ve uygulanmasında işbirliğini teşvik etmek ve iyi uygulamaları paylaşmak için katkı sağlamaktadır (APEC, 2023). Asya Pasifik yükseköğretim sistemleri incelendiğinde, ülkelerin yapılanmaları farklılık göstermektedir. Ancak genel olarak, yükseköğretim sistemleri, toplumsal ihtiyaçlara uygun olarak şekillenmektedir ve kalkınma ve modernizasyon hedefleriyle doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Örneğin, Japonya'da yükseköğretim sistemi, kültürel ve ekonomik faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillenmiştir. Yükseköğretim kurumlarının üst düzey araştırma faaliyetleri yürütmesi ve endüstriyel yeniliklere katkı sağlaması beklenmektedir. Çin'de yükseköğretim sistemi, ülkenin kalkınma hedefleri doğrultusunda şekillenmiştir. Çin, son yıllarda yükseköğretime yatırım yaparak, üniversitelerin araştırma faaliyetlerini geliştirmesine bölgesel ve uluslararası işbirliklerine öncelik vermektedir. Kore'de ise, yükseköğretim sistemi, ülkenin ekonomik başarısına katkı sağlama amacıyla şekillenmiştir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumları toplum-iş dünyası, endüstriyel ürünlere odaklanmakta ve uluslararasılaşma çalışmalarına önem verilmektedir. (APQN, 2023, JUAA, 2023, MEXT, 2021).

Kore'nin yükseköğretim politikaları, yükseköğretim kurumlarının araştırma ve eğitim-öğretim kalitesini artırmaya yöneliktir ve yükseköğretim sisteminin toplumun ihtiyaçlarına ve küresel taleplere uygun hale getirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda, yükseköğretim kurumları araştırma faaliyetlerine odaklanmakta ve uluslararası düzeyde rekabetçi olmaları beklenmektedir. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve kariyer hedeflerine göre eğitim almalarını hedefleyen öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemekte ve

danışmanlık hizmetleri sunarak öğrencilerin kariyer planlamalarına destek olmaktadır. Ayrıca, Kore'de üniversitelerin sanayi ile işbirliği teşvik edilerek yükseköğretim öğrencileri için staj ve iş imkanları sağlanmakta, sanayi için de yenilikçi fikirlerin üretilmesi ve ticarileştirilmesi hedeflenmektedir. Bu durumun bir göstergesi olarak, Kore'de yükseköğretim politikaları küresel işbirliğinin temel önceliklerinden biri olarak benimsenmektedir (Kim, 2011; MOE, 2023).

Yükseköğretimde kalite güvencesi, yüksek kaliteli eğitim-öğretim hizmetinin sunulması ve alanında donanımlı mezunların gelişimini sağlamak için önemlidir. Asya-Pasifik bölgesinde yükseköğretim kalitesini sağlamak için birçok çalışma bulunmaktadır ve süreçlerin yönetimi için kalite güvence ajansları oluşturulmuştur. Kalite güvence ajansları ile, standartlar ve yönergeler geliştirme, yükseköğretim kurumlarını değerlendirme ve akreditasyon, kalite uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi çalışmalar yürütülmektedir. Yükseköğretimde kalite güvencesi, yüksek kaliteli eğitimin sunulmasını ve yetkin mezunların geliştirilmesini sağlayan önemli bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Asya-Pasifik bölgesinde, yükseköğretim talebinin artması ve yükseköğretim kurumları arasındaki artan rekabet nedeniyle kalite güvencesi çalışmaları son yıllarda önem kazanmıştır. Kalite güvencesi, yükseköğretimin önemli bir bileşenidir ve öğrencilerin yüksek kaliteli bir eğitim almalarını ve iş gücüne iyi hazırlanmalarını sağlamaktadır.

Asya-Pasifik bölgesinde en önemli kalite güvence çerçevelerinden biri olarak Asya-Pasifik Kalite Ağı (APQN) kabul edilmektedir. APQN, yükseköğretimde kalite güvence uygulamalarını teşvik etmek ve geliştirmek için bir arada çalışan kalite güvence kuruluşları ve kurumlarının bir ağıdır. APQN, kalite güvencesi çalışmaları için rehberler, standartlar ve en iyi uygulama süreçleri dahil birçok kaynak ve araç geliştirmiştir (APQN, 2023). Bölgedeki diğer kalite güvence çerçevesi ise Malezya Kalifikasyon Ajansı'dır (MQA). MQA, Malezya'da yükseköğretim kalitesinin sağlanmasından sorumlu bir kurumdur. MQA'nın kapsamı, kalite standartlarının oluşturulması ve rehberlerin geliştirilmesi, yükseköğretim kurumlarının akredite edilmesi ve kalite güvence uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesini içermektedir (MQA, 2023). Japonya'da ise Ulusal Akademik Dereceler Kurumu ve Yüksek Öğretim Kalitesinin Geliştirilmesi Kurumu (NIAD-QE) yükseköğretimde kalite konusunda yetkilidir. NIAD-QE, Japonya'daki yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi ve akreditasyonundan sorumlu olup, aynı zamanda kalite

güvencesi için rehberlik sağlamakta ve standartları geliştirmektedir (NIAD-QE, 2023). Avustralya'da ise, Eğitim Kalite ve Standartları Ajansı (TEQSA), yükseköğretimde kalite çalışmalarında yer almaktadır ve bu kapsamda TEQSA, yükseköğretim kurumlarıyla birlikte kalite güvencesi için standartlar oluşturur ve rehberler geliştirmektedir (TEQSA, 2023). Ayrıca, Asya Pasifik bölgesindeki yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu, bölgesel ve ulusal düzeyde faaliyet gösteren Yeni Zelanda Yükseköğretim Komisyonu (New Zealand Qualifications Authority, NZQA), Hong Kong Yükseköğretim Kalite Güvence Konseyi (Hong Kong Council for Accreditation of Academic and Vocational Qualifications, HKCAAVQ), Japonya Yükseköğretim Kurumu Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşu (Japan University Accreditation Association, JUAA) gibi çeşitli kuruluşlar da aktif olarak rol almaktadır (HKCAAVQ, 2023; JUAA, 2023; NZQA, 2023).

Kore yükseköğretim sisteminde lisans programları 4 yıl, yüksek lisans programları 2 yıl olarak düzenlenmiştir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin başvuru ve kayıt işlemlerinin daha kolay hale getirilmesi, yükseköğretim diploması denkliklerinin kabul edilmesi ve öğrenci hareketliliğinin artırılması hedeflenmektedir. Kore'deki yükseköğretim kurumları, Bologna sürecinde öğrencilerin uluslararası düzeyde tanınan kredi ve diploma sistemlerine uygun bir şekilde eğitim almalarını sağlamak için ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) uygulanmaktadır. Kore yükseköğretim sistemi, Bologna Süreci'ni tam olarak uygulamamaktadır ancak birçok Bologna Süreci prensibini benimsemiştir. Bunlar arasında, öğrenme çıktılarına dayalı eğitim programları, kredi transferi, kalite güvencesi ve derecelendirme sistemleri yer almaktadır. Örneğin, Kore'deki yükseköğretim kurumları, lisans ve lisansüstü programlarında öğrencilere belirli öğrenme çıktılarına ulaşmaları için gereken beceri ve bilgileri sunmaktadır. Kalite süreçleri kapsamında yükseköğretim kurumları, eğitim ve öğretim kalitelerinin belirlenmesi için öğrenci geri bildirimleri, öğrenci başarısı, mezunların iş bulma oranları gibi birçok faktörü değerlendirerek kalite güvencesi çalışmalarını yürütmektedir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin entegrasyonunu artırmak için İngilizce olarak eğitim veren programlar sunulmaktadır (OECD, 2023). Bologna süreci, Avrupa ülkeleri arasında yükseköğretim alanında işbirliğini artırmak ve ülkeler arasında yükseköğretim diploması denkliğini sağlamak amacıyla başlatılmıştır. Kore, Bologna sürecine katılmayan bir ülke olmasına rağmen, Bologna Süreci'ndeki benzer uygulamalarının yer aldığı söylenebilir.

Asya Pasifik bölgesi, dünyanın en büyük ve en çeşitli yükseköğretim sistemlerine ve kurumlarına sahiptir. Bölgedeki ülkelerin yükseköğretim alanları arasında önemli farklılıklar olsa da, çoğu ülke yükseköğretimde gelişmeye, modernleşmeye, küreselleşme ve uluslararasılaşma süreçlerine önem vermektedir. Asya Pasifik bölgesindeki bazı ülkelerin yükseköğretim sistemleri Avrupa Yükseköğretim Alanı'na benzer amaç ve hedeflere odaklanmaktadır. Bunlar, ekonomik kalkınma, küreselleşme ve uluslararasılaşma çalışmaları ve toplumsal fayda şeklinde kategorize edilebilir. Modern yükseköğretim kurumlarında ekonomik kalkınmaya katkı sağlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının iş dünyası ihtiyaçlarına cevap verebilen nitelikli mezunlar yetiştirmesi, yenilikçi ve girişimci ruhu teşvik etmesi beklenmektedir. Küreselleşme ve uluslararasılaşma çalışmaları kapsamında Asya Pasifik bölgesindeki ülkeler, küreselleşmenin yarattığı fırsatları yakalamak için yükseköğretim sistemlerinde uluslararasılaşma süreçlerini ve kalite güvencesi çalışmalarını önemli olarak görmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarından uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı kabul etmesi, yurtdışındaki kurumlarla işbirliği yapılması, uluslararası düzeyde tanınan nitelikli programlar sunulması beklenmektedir. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının toplumsal sorunlara çözüm üreten araştırmalar yapması, gönüllülük ve sosyal sorumluluk projeleri gibi toplumsal fayda sağlayan faaliyetlerde yer alması beklenmektedir.

Kore, son yıllarda yükseköğretim alanında hızlı bir gelişim göstermiştir ve dünyanın önde gelen yükseköğretim sistemleri arasında yer almaktadır. Yükseköğretimdeki bu başarının arkasında, yüksek nitelikli kaliteli öğretim, araştırma ve yenilikçilik odaklı bir yaklaşım, yükseköğretime yatırım yapma konusunda devletin ve özel şirketlerin kararlılığı ve toplumun yükseköğretime verdiği yüksek önemin yer aldığı söylenebilir. Kore'de yükseköğretim sistemi, araştırma ve yenilikçilik konusunda yenilikçi yaklaşımlara sahiptir. Yükseköğretim kurumları, etkin araştırmalar yapmak için önemli miktarda kaynak ayırmakta ve ülkedeki girişimciliği teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, Kore'nin bilim ve teknoloji alanında önemli bir oyuncu haline gelmesine ve uluslararası alanda saygın bir konumda olmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Kore'nin yükseköğretim sisteminde yüksek kaliteli öğretim, eşitlik, araştırma ve yenilikçilik ve kalite süreçleri konusunda önemli çalışmaların olduğu görülmektedir. Yükseköğretimdeki bu yaklaşım, ülkenin uluslararası alanda saygın bir konuma sahip olmasına ve uluslararası ölçekte rekabet edebilen bireyler yetiştirmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.





## 5. İNGİLTERE, KORE VE TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİNİN TOPLUMSAL GELİŞİMİ VE KALİTE GÜVENCESİ ÇALIŞMALARI

İngiltere, Kore ve Türkiye’de yükseköğretim sistemlerinde kalite güvencesi çalışmalarının ele alınabilmesi için öncelikle uluslararası alanda faaliyet gösteren kalite güvencesi yapısı ve kuruluşları incelenmiştir. Avrupa ve Asya-Pasifik coğrafyasında kalite güvencesi çalışmalarının benzer kriterler ve kurumsal yapılanmalar çerçevesinde kalite süreçlerinin şekillendiğini söylemek mümkündür.

Avrupa merkezli yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmaları kapsamında, Ulusal Akademik Tanınma ve Bilgi Merkezi (National Academic Recognition Information Center: NARIC) 1984 yılında kurulmuştur. Avrupa Komisyonu tarafından kurulan merkezin amacı, Avrupa Birliği ülkeleri ve Avrupa ekonomik alanında yer alan ülkelerde eğitim-öğretim faaliyetlerin incelenmesi, verilen diplomaların ve akademik tanınmaların gerçekleştirilmesini sağlamaktır. NARIC haricinde Avrupa Birliği Bilgi Merkezi İletişim Ağı (European Network of Information Centers: ENIC) 1994 yılında kurulmuştur. ENIC, yükseköğretim yeterlilikleri için ortak politika ve uygulamalar gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. ENIC, ulusal bilgi ofislerinin ortak çalışması ile görev yapmaktadır. Kalite ağı için çalışan ofisler; uluslararası diplomalar ve yetkinliklerin belirlenmesi, uluslararası eğitim sistemleri, hareketlilik ve tanınma ile ilgili konularla ilgilenmektedir (Europass, 2019). NARIC ve ENIC birbirinden farklı yapı gibi görünmesine rağmen benzer faaliyetleri gerçekleştirmek için çalıştığından 2004 yılında her iki kurum birleştirilmiştir. Bu kapsamda NARIC-ENIC, Avrupa Birliği’ne üye ve Avrupa ekonomik alanına dahil olan ülkelerdeki öğrenim sürelerinin ve diploma ve derecelerin tanınması başta olmak üzere; akademik hareketlilik, kalite güvencesi, Bologna sürecinin yaygınlaşması konularında çalışmalar yapmaktadır (YÖK, 2019a; ENIC-NARIC, 2022).

Avrupa Yükseköğretim Kurulları Birliği (European Association of Institutions: ERUSHE) 1990 yılında Yunanistan'ın Patras şehrinde kurulmuştur. Birliğin merkezi Brüksel'dedir ve Brüksel yasaları çerçevesinde faaliyetlerini sürdürmektedir. ERUSHE, ilk olarak bünyesinde uygulamalı bilimleri bulunan yükseköğretim kurumları ve kolejleri temsil etmeyi amaçlamıştır ancak Avrupa Birliği'ne üye kurumların sayısı artması ile sınırlandırma kaldırılmıştır. Böylelikle ERUSHE'ye birçok ülkeden yükseköğretim kurumunun, enstitünün ve araştırma merkezinin üye olmasının önü açılmıştır. EURASHE, 2022 yılı itibariyle 40 farklı ülkeden 600 yükseköğretim kurumunun üye olduğu dinamik bir birliktir. ERUSHE, temel olarak AYA ve Bologna süreci ile ilgili oryantasyon programları sunmaktadır ve çalışmaları dört temel başlıkta gruplandırmıştır. Bunlar; yükseköğretimin görevi (yükseköğretimin yeri, girişimcilik ve yükseköğretim-iş dünyası işbirliği), yükseköğretimde kalite (ESG, akreditasyon, kalite güvencesi, sıralamalar), yükseköğretimin modernizasyonu (hareketlilik programları, hayat boyu öğrenme, yeterlilikler çerçevesi, önceki öğrenmelerin tanınması) ve yükseköğretimde araştırma-geliştirme (uygulamalı yükseköğretim kurumları, yenilik süreçleri, bölgesel kalkınma, bilgi transferi) şeklinde ifade edilmektedir (EURASHE, 2022). EURASHE; Bologna süreci, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi konularında raporlar yayınlamaktadır ve AYA oluşturulması için önemli çalışmalar yapmaktadır.

Avrupa Öğrenciler Birliği (European Students' Union: ESU), 1992 yılında 7 farklı ülkenin (Avusturya, Danimarka, Fransa, İngiltere, İzlanda, İsveç ve Norveç) ulusal öğrenci toplulukları tarafından kurulan bir organizasyondur. Kurulan topluluğa ilk olarak Batı Avrupa Öğrenci Bilgi Bürosu (The West European Student Information Bureau: WESIB) ismi verilmiştir. Ancak, 2007 yılında topluluğa üye sayısının artması ile birlikte, bugünkü ismini almıştır. AYA sürecindeki 39 ülkeden 45 öğrenci topluluğu ESU'ya üyedir. ESU; Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi, UNESCO ve Bologna süreçlerinde gerçekleştirilen toplantılarda yükseköğretim öğrencilerini temsil etmeyi amaçlamaktadır. ESU'nun Avrupa düzeyinde gerçekleştirdiği faaliyetler; ulusal öğrencileri temsilciliklerini bir araya getirmek ve bilgilendirme faaliyetleri düzenlemek; öğrencilere seminer, eğitimler ve konferanslar düzenlemek; öğrencilerin sorunlarına yönelik projeler yürütmek; öğrencilerin sorunlarına yönelik karar vericiler ile görüşmek şeklinde ifade edilebilir (ESU, 2022).

Avrupa Komisyonu, Avrupa Yükseköğretiminde Kalite Güvence Birliği (The



European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA) kurulmadan önce yükseköğretimde kalite güvence ağı çalışmalarına başlamak için pilot ülkeler ve yükseköğretim kurumları ile çalışarak yükseköğretimde kalitenin değerlendirilmesi için temel ilkeleri oluşturmuştur. Bu ilkeleri oluştururken değerlendirmeyi yapacak kurumların bağımsız olması, iç değerlendirme süreçlerinin tamamlanması, dış değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesi ve sonuçların objektif şekilde toplum ile paylaşılması amaçlanmıştır. Değerlendirme çalışmalarını koordine edebilmek için bir birlik kurulması kararlaştırılmıştır. Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Ağı (European Network for Quality Assurance in Higher Education) 2000 yılında kurulmuştur. Kalite güvencesi ağı kapsamlı çalışmalara başlamıştır ve 2004 yılında ağın adı Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA) olarak güncellenmiştir (ENQA, 2020). ENQA, eğitim-öğretim programları ile diploma veren kurumların derecelerini, önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde tanınmasının önemini vurgulamaktadır. Böylelikle kalite çalışmaları kapsamında ortak prosedürlerin uygulanması sağlanabilmesi amaçlanmıştır (Eurydice, 2022b). ENQA, yükseköğretim kurumları ve kalite değerlendirmesi yapan kuruluşların raporlarını incelemektedir ve yükseköğretim kurumlarının güncel durumu ortaya koyan çalışmalar yapmaktadır (Özer, 2012, s. 19). Kalite güvencesi konusunda ENQA'nın temel amaçları; dış değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulanması ve kurumların bu yönde teşvik edilmesi, eğitim-öğretim programlarının ve kalite çalışmalarının sürekli olarak güncellenmesi, kalite değerlendirmelerini yapabilecek tarafsız ajansların kurulması, kalite ile ilgili belli standartların oluşturulması, kurumun kalite güvencesi kapsamında değerlendirilmesinin sağlanması, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kalite güvencesi çalışmaları hakkında bilgi sahibi olması şeklinde ifade edilmektedir (Ayvaz vd., 2015, s. 22).

Yükseköğretimde kalite çalışmaları kapsamında güvence standartları belirlenmiştir ve bu standartlar Avrupa Kalite Güvencesi ve Standartları ve Kılavuzu, (European Standards and Guidelines: ESG) olarak ENQA tarafından hazırlanmıştır (ENQA, 2019 ve ESG, 2015). ESG ile birlikte ENQA; AYA'ya yönelik kalite konusu ile ilgili çalışmaları yaparak güvence ve standardizasyon konularında öncü kurum olmayı hedeflemiştir. ENQA, yükseköğretimdeki kalite çalışmaları ile ilgili ilk kurumsal ve önemli raporu 2003 yılında hazırlamıştır (ENQA, 2003). ENQA tarafından yükseköğretim sisteminin kapsamlı analizi 2008 yılında raporlanmıştır (ENQA,

2008). Kapsamlı rapordan sonra hazırlanan birçok bilgilendirme notunda yükseköğretimde kalite çalışmalarına yönelik istatistiki bilgi ve iyi uygulama örnekleri yer almıştır (ENQA, 2019). ENQA'nın çalışma alanı olarak Avrupa Birliği'ne üye devletlerdeki yükseköğretim kurumlarının sorunlarını ele almak, yükseköğretim kurumlarına yeni stratejiler üretmek ve yükseköğretimde kalite güvencesine yönelik süreçlerinin belirlenmesi yardımcı olmak şeklinde özetlenebilir.

Avrupa Üniversiteler Birliği (European Universities Association: EUA) Avrupa Rektörler Konferansı Birliği'nin girişimi ile 31 Mart 2001 tarihinde İspanya Salamanca'da oluşturulmuştur. EUA'nın yapısında yükseköğretim kurumları, ulusal rektör birlikleri ile yükseköğretim alanında faaliyet gösteren araştırma enstitüleri gibi farklı kuruluşlar yer almaktadır. EUA, AYA'daki her bir yükseköğretim kurumlarının üye olabildiği bir birliktir ve katılımcı sayısı açısından yükseköğretim alanında Avrupa'nın en büyük ve kapsamlı yükseköğretim çatı kuruluşudur. EUA'nın üye profilinin çok ve çeşitli olmasından dolayı, AYA oluşturma çalışmalarında önemli rol üstlenmektedir. 2022 yılı itibarıyla 48 ülkeden 800'den fazla yükseköğretim kurumu EUA'ya üyedir. EUA, yükseköğretim kurumları arasındaki etkileşimin ve işbirliğinin artmasına yönelik çalışmalar yürütmektedir. Böylelikle, yükseköğretim alanındaki tecrübelerin ve iyi uygulama örneklerinin paylaşılmasını sağlamaktadır ve EUA yükseköğretimin kurumsal gelişime yönelik faaliyetlerde bulunmaktadır (EUA, 2022a). EUA'nın yükseköğretim kurumları için Kurumsal Değerlendirme Programı (Institutional Evaluation Program: IEP) bulunmaktadır. IEP, EUA'nın Avrupa Birliği'ne üye yükseköğretim kurumları için hazırlandığı bağımsız bir üyelik ve değerlendirme sürecidir. Yükseköğretim kurumları IEP değerlendirmesi ile iç işleyişlerini gözden geçirip, faaliyetlerinin Avrupa kıtası başta olmak üzere, uluslararası platformlarca kabul gören iyi uygulamalar çerçevesinde güncelleyebilmektedir. IEP'in temel amacı "değerlendirmeler ile yükseköğretim kurumlarının stratejik yönetimlerini ve iç kalite kültürünü sürekli geliştirmelerine destek olmak" şeklinde özetlenmektedir. IEP programı yükseköğretim kurumlarının gelişim süreçleri için iyi bir oryantasyon programı olarak değerlendirilmektedir (EUA, 2022b). EUA, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim kalitesine artırabilmek için kurumsal değerlendirme programı oluşturmuştur. 2008 yılında oluşturulan Doktora Eğitimi Konseyi (The Council for Doctoral Education: EUA-CDE) ile birçok yükseköğretim kurumundaki

doktora programları değerlendirilmiştir (EUA, 2015). EUA belli aralıklarla AYA oluşturulmasına yönelik faaliyet raporları (trends reports) yayınlamaktadır. EUA tarafından 2021 yılında yayınlanan 2020 yılı araştırma raporuna göre 44 ülkeden 385 yükseköğretim kurumu katılmıştır. Covid-19 pandemisinin de etkilerinin önemli derecede yer aldığı raporda, Covid-19 pandemi süreci, yeni yaklaşımlar, AYA'nın eğitim-öğretim süreçleri ilgili gelişmeleri, AYA politikalarının yükseköğretimdeki kurumsal stratejilere ve uygulamalara dönüştürme faaliyetleri, yaşanan gelişmelerin eğitim-öğretim süreçlerine etkisinin olup olmadığı, AYA'nın yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının becerilerinin gelişimini destekleyip desteklemediği, becerilerin nasıl ve hangi düzeyde geliştiğini ayrıca AYA oluşturma çabalarında Bologna sürecinin etkililiği konusunda araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Raporun sonuç bölümünde Bologna süreci ve AYA oluşturma çalışmaları kapsamında faaliyetlerin sürdürüldüğü, ülkelere göre farklılıklar olmasına rağmen genel olarak ortak bir çalışma alanının ve terminolojisinin oluştuğu, kurumsal standartlaşma ve çerçeve programlar ile işbirliğinin arttığı, öğretim elemanlarının AYA hakkındaki görüşlerinin önemli düzeyde olumlu olduğu konusunda görüş birliğinde ve yükseköğretimdeki hareketliliklerin yaygınlaştığı söylenebilir (EUA, 2022a)

Avrupa Yükseköğretim Akreditasyon Konsorsiyumu (The European Consortium for Accreditation in Higher Education: ECA) Bologna süreci ve AYA çalışmaları kapsamında akreditasyon kararlarının karşılıklı olarak tanınmasını sağlamak amacı ile 2003 yılında kurulmuştur. ECA'ya AYA'daki ülkelerin kalite kurulları üye olabilmektedir ve 11 farklı ülkeden toplamda 15 kalite ajansı konsorsiyuma üyedir. ECA, yükseköğretimin uluslararasılaşması, AYA, Bologna süreci, kalite güvencesi alanlarında çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda raporlar yayınlamaktadır ve projeler yürütmektedir. ECA'nın temel çalışma alanı 4 başlıkta gruplandırılabilir. Bunlar: tanınma süreçleri ve ortak programlar (joint degrees), akreditasyon ve kalite güvencesi süreçlerinin uluslararasılaşması, bilgi paketleri ve yükseköğretim kurumu stratejileri, karşılıklı öğrenme süreçleri ve en iyi uygulamaların belirlenmesi şeklindedir. ECA, Asya-Pasifik Kalite Ağı (Asia-Pacific Quality Network: APQN) gibi kalite ajansları ile ikili işbirliği anlaşması yapmıştır ve ENQA'nın üyesidir. ECA, farklı coğrafyalardaki kalite ajansları ile işbirliği kurarak, en iyi uygulamaların tespit edilmesi ve uygulamaların yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır (ECA, 2022).

Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Kaydı (European Quality Assurance Register for Higher Education: EQAR) için ilk görüşmeler 2005 yılında Bergen’de gerçekleşmiştir. 2007 yılında Londra’da yönetim yapısı oluşturulmuştur. EQAR kurulmasında ENQA, ESU ve EUA aktif olarak faaliyet göstermektedir. EQAR, 2008 yılında 19 katılımcı ülke ile kurulmuştur. EQAR, kalite güvencesi alanında çalışma yapan ajanslar, yükseköğretim kurumları ve öğrenci temsilcilikleri tarafından oluşturulmuştur. EQAR’ın amacı, yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasını teşvik etmek ve kalite güvencesi kapsamında değerlendirme yapan ajansların bilgilerinin yayınlanmasını sağlamaktır. EQAR, “Avrupa’da faaliyet gösteren tüm kalite güvencesi ajansları hakkında, kamuya açık ve güvenilir bilgi sağlayan web tabanlı ve kolayca erişilebilir bir sistem” olarak ifade edilmektedir. ESG, EQAR’ın çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. EQAR yapılanmasında, kalite güvencesi ile ilgili çalışma yapan değerlendirme ajansları, öğrenciler ve yükseköğretim kurumları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Kalite güvence çalışmalarını ülke adına resmi olarak yürüten kurum EQAR’a üyelik başvurusu yapabilmektedir. Ayrıca, AYA bölgesinde olan bir ülkenin yükseköğretim kurumları gönüllü olarak EQAR’dan dış değerlendirme faaliyeti isteyebilmektedir. İngiltere, EQAR’ın kurumsal üyesidir. Türkiye Cumhuriyeti’nden yükseköğretim kurumları gönüllü olarak EQAR dış değerlendirme süreçlerine dahil olmakla birlikte YÖKAK koordinasyonunda Türk Yükseköğretim Kalite Konseyi (Turkish Higher Education Quality Council: THEQC) olarak EQAR’a resmi üyelik süreci devam etmektedir (EQAR, 2022).

Asya-Pasifik Kalite Ağı (Asia-Pacific Quality Network: APQN) yükseköğretim kalite ve akreditasyon çalışmalarının Asya-Pasifik ülkelerinde yürütülmesi amacıyla 2003 yılında kurulmuştur. Kore başta olmak üzere Asya-Pasifik’te yer alan birçok devletin üye olduğu ağın merkezi Çin Halk Cumhuriyeti’ndedir. APQN, kalite güvencesinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yürütmektedir. Teorik ve uygulama alanlarında farklı deneyimlerini paylaşmaktadır ve farklı coğrafyalardaki yükseköğretim kurumlarındaki iyi uygulamaların incelemesini gerçekleştirmektedir. APQN’nin nihai amacı "kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşlarının çalışmalarını güçlendirmek, yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini genişleterek Asya-Pasifik bölgesindeki yükseköğretimin kalitesini arttırmak" şeklinde ifade edilmektedir. APQN, yükseköğretimde niteliksel ve niceliksel sorunların çözümü ve kalite arayışları için faaliyet gösteren, doğrudan devlet desteği olmayan ve kar amacı

gütmeyen bağımsız bir kuruluştur. Her ne kadar kuruluşunun ilk yıllarda sadece Asya-Pasifik'te yer alan ülkelerin sınırlı sayıda üyesi ile faaliyetlerine başlamış olsa da 2020 yılında 41 farklı ülkeden 222 üyeye sahip güçlü bir ağ haline gelmiştir. Ülkelerin resmi akreditasyon ajansları ve yükseköğretim kurulları APQN'ye üye olabileceği gibi yükseköğretim kurumlarının bireysel olarak üye olabilmeleri mümkündür (APQN, 2022). Kore yükseköğretiminde kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarını Kore'nin ulusal hedefleri haricinde APQN'nin belirlediği stratejik plan ve hedefler çerçevesinde planlamaktadır (Hou, 2014, s. 136).

### **5.1. İngiltere'de Yükseköğretimin Tarihsel ve Toplumsal Yapısı**

İngiltere'de yükseköğretim kurumlarının geçmişi oldukça eski zamanlara dayanmaktadır. Orta Çağ döneminde kurulan yükseköğretim kurumlarına ulusal başvurularının haricinde ülke dışından öğrenci alımı yaygındır. Avrupa'nın birçok ülkesinden öğrenciler eğitim-öğretim faaliyetleri için orijinal ismi ile studium generale olarak faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarında eğitim görmüştür. Tarihsel süreç içerisinde İngiltere'de yükseköğretim kurumlarından en eskileri; 1096 yılında kurulan Oxford Üniversitesi ve 1209 yılında kurulan Cambridge Üniversitesi'dir. Northampton Üniversitesi ise 1261 yılında kurulmuştur. 15. yüzyıldan itibaren aydınlanma süreci ile klise baskısından kurtulmaya başlayan yükseköğretim kurumlarının sayısı ve çeşitliliği artmaya başlamıştır ve 1451 yılında Glasgow Üniversitesi kurulmuştur. 1582 yılında Edinburg Üniversitesi, 1592 yılında Dublin Üniversitesi ve Trinity Dublin Koleji kurulmuştur (The Robbins Report, 1963; Hilde de Ridder, 1992 ve Hilde de Ridder, 1996).

İngiltere'de eğitim sistemi ve yükseköğretim kurumları 1789 Fransız Devrimi'nden ve Napolyon dönemi savaşlarından oldukça etkilenmiştir. Bu durumun bir göstergesi olarak Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının %40'ı kapanmıştır. Avrupa'da 1789 yılında yükseköğretim sayısı toplam 153 iken yaşanan savaşlar ve olumsuz süreçlerden sonunda toplam sayı 83'e kadar düşmüştür. Bu durum İngiltere'de yükseköğretim kurumlarında yansımaları görülmektedir. Ancak, İngiltere'de 19. yüzyılın sonlarına doğru ve 20. yüzyılda yükseköğretim kurumları ve kolejler açılmaya devam etmiştir ve Londra Üniversitesi (1831), Liverpool Üniversitesi (1881), Birmingham Üniversitesi (1900) ve Manchester Üniversitesi (1904) yılında kurulmuştur. Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yükseköğretime olan

talebin artmıştır. Bu durumun bir yansıması olarak daha önceden kurulan kolejlerin büyük bölümü üniversite olarak güncellenmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitim alanında birçok yenilik yaşanmıştır ve yasalar güncellenmiştir (Meredith, 2002: 3). Örneğin, 1948 yılında Nottingham Koleji ve 1967 yılında Dundee Kolejlere üniversite olarak faaliyetlerine devam etmiştir. Ayrıca, uzaktan öğrenmenin sağlanması amacıyla 1963 yılında Uzaktan Eğitim Üniversitesi kurulmuştur (The Robbins Report, 1963; Walter, 2004 ve Walter, 2011).

İngiltere'de 1988 eğitim reformu ve 1992 yılında gündeme gelen üniversite reformu ile yükseköğretim kurumlarında yapısal yeniliklere devam edilmiştir. Politeknik olarak faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları ve üniversiteler arasındaki ayrım kaldırılmıştır. Farklı yükseköğretim kurumlarının üniversite çatısı altında birleştirilmiştir ve 1992 yılında İngiltere Yükseköğretim Finansman Konseyi (Higher Education Funding Council for England: HEFCE) kurulmuştur ve kalite çalışmaları ile ilgili konular gündeme gelmiştir (HEFCE, 2022; Eurydice, 2022a). İngiltere'de ulusal eğitim sistemi oluşturulması hususunda diğer Avrupa ülkelerinden farklı bir yapıdadır ve kurumların devlet kontrolünde olması konusunda bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır (Green, 1990, s. 208). İngiltere'de 19. yüzyılın başlarına kadar eğitim-öğretim süreçleri devletin görevleri arasında yer almamaktadır. Devlet, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili herhangi bir sürece dahil değildir ve eğitim faaliyetleri devlet sorumluluğu olarak görülmemektedir. Ancak, 19. yüzyılın ortalarından itibaren bu durum değişikliğe uğrayamaya başlamıştır. İngiltere'de devlet yönetimi 1944 yılına kadar eğitim standartlarının yükseltmek için çalışmalar yürütmüştür. İngiltere eğitim-öğretim sisteminin ana yapısını oluşturan ve merkezi yönetimi ile yerel yönetim arasında bir denge kuran eğitim reformu yapılmıştır. Eğitim-öğretim alanında diğer önemli güncelleme ise 1988 yılında gerçekleştirilmiştir. Eğitimi Reformu (1988) ile Ulusal Müfredat (National Curriculum) oluşturulmuştur. Böylelikle, yerel yönetimden sorumlu olan yetkililerin kararları dikkate alınmaya başlanmıştır. Bu yapılanma; merkezi yönetimin alacağı kararlar ve uygulayacağı yöntemler için de önemli bir karar aşaması oluşturmaktadır ve eğitim-öğretim kurumlarında uygulanması gereken konularda ilke ve amaçlarda bir bütünlük sağlanması amaçlanmıştır (Meredith, 2002, s. 4-6). İngiltere yükseköğretiminde 2022 yılı itibarıyla toplam 170 kurum bulunmaktadır (UniversitiesUK, 2022).

İngiltere’de eğitim-öğretim kurumları ve faaliyetlerinin sorumluluğu Eğitim Bakanlığı koordinesinde devlettedir. İngiltere Eğitim ve Beceriler Ofisi (Department for Educations and Skills: DfES) genel olarak eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması ve izlenmesi görevlerini yürütmektedir. DfES’in bölgesel olarak ofisleri bulunmamaktadır. DfES, eğitim-öğretim kurumlarına yön verici kılavuzlar ve yönergeler hazırlamaktadır. DfES, parlamentoda onaylanan yasaların detaylarını incelemekte ve kanuni süreçleri ele almaktadır. Ayrıca, eğitim-öğretim programları ile ilgili raporlar hazırlamakta ve eğitim-öğretim kurumlarının istatistiki bilgilerini yayınlamakla sorumludur. DfES’in görev ve yetkileri çerçeve programlar ile belirlenmiştir ve kurumun çok büyük yetkilere sahip olmadıkları görülmektedir (DfES, 2022). Kanun, yönetmelikler sorumlulukların uygulanması ise yerel yöneticiler, gönüllü kuruluşlar ve eğitim-öğretim kurumlarının yönetim organlarının görevleri arasında yer almaktadır. İngiltere’de eğitim-öğretim faaliyetleri hem ulusal hem de yerel düzeyde yönetilmektedir. Devlet, ulusal politikaların hazırlanmasında sorumluluk sahibidir ve kamu kaynakları çerçevesinde eğitim-öğretim kurumlarının finansmanını desteklemektedir (Eurydice, 2022b). Diğer bir ifade ile devlet eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili görev ve yetkileri yerel yönetimlere devretmiştir. İngiltere yükseköğretim kurumları devlet tarafından yönetilmeyen bağımsız tüzel kişiliğe sahip kurumlardır ve vakıf “charity” olarak yasal statüye sahiptir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 105-106). İngiltere’de kar amacı ile kurulan ve özel yükseköğretim kurumu olarak nitelendirilen on adet yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (Studying in the UK, 2022). İngiltere’nin bir anayasası bulunmadığı için parlamentonun çıkardığı yasalar, gelenekler ve mahkemelerin daha önce açıkladığı kararlar genel gibi kurallar bulunmaktadır. Bu sebepten dolayı İngiltere yükseköğretimi anayasal yapıda ele alınmamaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 105-106).

Eğitim-öğretim süreçleri başta olmak üzere, öğretim elemanı istihdamı ve öğrenci seçimlerinde de bağımsız karar alabilmektedir. Ancak, her ne kadar üniversiteler birbirinden bağımsız ve özerk yapıda olsa da programdaki dersler ve içerikleri anlamında kurumlarda büyük ölçüde farklılaşma görülmemektedir. İngiltere’de üniversiteler kategorik olarak 1992 yılından öncesi ve 1992 yılı sonrası kurulan üniversiteler olarak ikiye ayrılmaktadır. 1992 yılından önce kurulan yükseköğretim kurumları iş dünyası ve mesleki alana yönelik çalışmalar yerine daha çok akademik ağırlıklı programlara sahiptir. 1992 yılından sonra kurulan yükseköğretim kurumlar

daha çok iş dünyası ve meslek örgütlerinin talepleri doğrultusunda şekillenen, pratik bilgilerin ve uygulamalı süreçlerin yer aldığı programlara sahiptir. İngiltere yükseköğretim kurumları özerk yapıda olduklarından eğitim-öğretim süreçleri ücrete tabidir. Ancak, İngiltere devleti kamusal fonlarından yükseköğretim kurumlarını finansal açıdan destekleyebilmektedir (D'Andrea ve Gosling, 2002, s. 169). İngiltere'de üniversitelerin haricinde diğer yükseköğretim kurumları olarak nitelendirilen kolejler bulunmaktadır. Kolejler bağımsız yapıdadır ve kolejlerde öğrencilere dil yeterlilikleri geliştirmenin yanı sıra lisans derecesi verilmektedir. Yükseköğretim İstatistik Ajansı "Higher Education Statistics Agency: HESA" raporuna göre, kolejler yapısı itibariyle farklılık gösterebilmektedir ve küçük kolejler 400-500 öğrenciden oluşmasına rağmen büyük kolejlerdeki öğrenci sayısı 10.000'lere çıkabilmektedir (HESA, 2022). Üniversitelerin ve kolejlerin dışında eğitim-öğretim faaliyeti sunan diğer kurum ise İleri Eğitim Enstitüleri olarak ifade edilmektedir. Bu kurumlarda, 16 yaş ve üzeri öğrenciler programa dahil olabilmektedir. İleri Eğitim Enstitülerinde öğrencilerin akademik, sosyal ve mesleki gelişimlerine yönelik olarak kurslar verilmektedir. Bu kurslar tam gün boyunca devam edebileceği gibi yarım gün ile sınırlı da kalabilmektedir. İleri Eğitim Enstitüleri, yükseköğretim yeterliliğinin temel aşama (foundation degree) veren üniversiteler ile koordineli olarak faaliyet göstermektedir. İngiltere yükseköğretiminde görece yeni kavramlardan birisi olan temel aşama; 2001 yılında açıklanan ve endüstri alanında iş dünyasının talepleri doğrultusunda hazırlanan ve öğrencilerin bu doğrultuda yeterliliklerini artırmayı hedefleyen bir programdır (Meredith, 2002, s. 97).

İngiltere'de öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptırılmaları için ileri düzey şeklinde ifade edilen dersler için ayrı ayrı hazırlanan sınavlardan elde edilen sertifikalar kullanılmaktadır. Sınavlardan alınan notlar çerçevesinde A ve E arasında sertifika dereceleri alınmaktadır. Her yükseköğretim kurumu öğrenci alımı için asgari şartları belirlemektedir. Sınavlar merkezi sınav kurumu olan Üniversite ve Kolej Kayıt ve Kabul Servisi (The Universities and Colleges Admissions Service: UCAS) tarafından yapılmaktadır. Öğrenci, UCAS'tan aldığı puan karşılığı sertifikasını, niyet ve referans mektubu ile kayıt yaptırmak istediği en az fazla beş bölümü ve yükseköğretim kurumunu seçmektedir. UCAS, alınan başvuruyu ilgili yükseköğretim kurumuna iletir ve yükseköğretim kurumu öğrenci seçim işlemini



gerçekleştirmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 106). İngiltere yükseköğretim kurumları Eğitimi Reformu (1988) ile işbirlikçi yapıda olması zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca, yükseköğretim kurumları kendi iç işleyişleriyle ilgili sorumluluk altındadır. Yükseköğretim kurumları kendi bünyelerinde öğrenci alımı haricinde yönetici atama ve öğretim üyelerinin seçimi gibi karar aşamalarında sorumlulukları bulunmaktadır (D'Andrea ve Gosling, 2002, s. 172).

Yükseköğretim kurumlarının yönetiminde rektör olarak görev yapan “vice chancellor” bulunmaktadır. Rektör, üniversite yönetim kurulu tarafından atanmaktadır. Ancak, rektör yönetim süreçleri ile ilgili birçok yetkiyi kendinde bulundurmamaktadır. Yükseköğretim kurumunun yönetim kurulu karar aşamasında en yetkili organıdır. Yönetim kurulu, yükseköğretim kurumunun yönetiminden sorumlu kişileri belirlemektedir ve genel yönetmelikleri hazırlamaktadır. Kurul haricinde diğer yetkili organ ise senatodur. Senato, öğretim üyeleri, bölüm başkanları ve diğer ilgili paydaşların (çalışma birlikleri vb.) katılımı ile oluşmaktadır. Senato, fakültelerin yönetim süreçleri ile ilgili kararlar almaktadır (DfES, 2022; Küçükcan ve Gür, 2009, s. 107). Yükseköğretim kurumları kendi kurumsal stratejilerini belirleyebilmektedir ayrıca, yükseköğretim kurumları kendi finansman denetimini yapan konseylere ve spesifik yönetim kurullarına sahiptir. Ancak, yükseköğretim kurumlarına tahsis edilen özerklik olgusunun derecesi İngiltere devleti tarafından kanun ile oluşturulmaktadır ve yükseköğretim kurumlarının özerkliği ile ilgili kraliyet vakfı veya parlamento gibi ulusal otoriteler sorumludur. İngiltere yükseköğretiminde yönetim süreçleri incelendiğinde yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari yönetiminin birbirinden ayrıştığı görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki akademik kurul ve senatonun katılımcıları yükseköğretim kurumunda görev yapan kişilerden oluşmaktadır. Kurul ve senato akademik çalışmalar ile ilgili kararlar almaktadır. Dekanlar ve bölümlerden seçilen öğretim üyeleri bu kurulda yer almaktadır. Yükseköğretim kurumunun yönetim işi ile ilgilenen yönetici ise rektördür. Rektör akademik kurula başkanlık etmektedir ancak yönetim kurulunun sadece üyesi olarak karar aşamasında görev alabilmektedir. Rektör idari yapılanma ile ilgili oluşturulan yönetim kurulu ve konsey finansal veya diğer yapısal süreçler hakkında resmi işlerin yürütülmesinden sorumludur (Schofield, 2009, s. 7-8).

İngiltere yükseköğretim kurumlarına devlet desteği belirlenmiş oranlar ile yapılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının gelir kaynağı devlet desteğinin haricinde ulusal ve uluslararası öğrencilerden alınan kayıt ücretleri, Ar-Ge gelirleri, bağışlar gibi kaynaklardan sağlanmaktadır. Finansal destekler, Yükseköğretim Finansman Konseyi tarafından gerçekleştirilmektedir ve denetim süreçleri aynı konsey tarafından yapılmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 107). Bütçe denetimi ve doğrudan finansal süreçlerin takibini ise devlet doğrudan yapmamaktadır. Ancak kamusal alanda doğrudan finansal denetimin yapılmasını zorunlu tutmamak için daha önceden etkin bir finansal yönetim sisteminin oluşturulduğu ifade edilmektedir. Yükseköğretim kurumlarına mali destek sağlayan fon kuruluşları aracılığı ile finansal süreçler yürütülmektedir. Fon sağlayıcı konsey yükseköğretim kurumlarına mali destek sağlamaktadır. Konsey, finansal süreçleri denetlemektedir, işleyiş ve finansal durum özetleri gibi konularda devlete rapor vermektedir. Öğretim elemanlarının maaşları doğrudan devlet tarafından değil her yükseköğretim kurumunun kendi bünyesinde ödenmektedir. Personele ödenecek tutarlar yükseköğretim kurumunun planlaması doğrultusunda devlet ve sendikaların belirlemiş oldukları genel kurallar çerçevesinde karşılanmaktadır (Baskerville, 2013, s. 11).

Özetle, İngiltere yükseköğretim kurumları tarihsel süreçte önemli bir yere sahiptir. Dünyanın en eski ve köklü yükseköğretim kurumları arasında İngiltere üniversitelerinin sayısının çok olduğu ifade edilebilir. İngiltere yükseköğretim kurumları üçe ayrılmaktadır. Bunlar; eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini yapan üniversiteler, sadece eğitim faaliyetleri gerçekleştiren kolejler ve ileri eğitim enstitüleri şeklindedir. İngiltere yükseköğretim kurumları içerisinde en yaygın kurum üniversitelerdir. Üniversiteler hem eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve araştırma çalışmalarının yapıldığı yerler hem de iş dünyası için nitelikli insan gücü yetiştiren kurumlar olarak ülkede saygın bir konuma sahiptir. İngiltere yükseköğretiminde kamusal destek haricinde kurumların kendilerine özgü gelir ve vakıfları bulunmakla birlikte kurumlar genel olarak özerk yapıdadır ve hangi programları yürüteceklerine dair kararlar verebilmektedir.

## 5.2. Kore’de Yükseköğretimin Tarihsel ve Toplumsal Değişimi

Kore’de yükseköğrenim tarihi incelendiğinde yükseköğretim kurumlarının ilk yapılanmaların eski zamanlara dayandığını söylemek mümkündür. Kore’nin tarihi kültürü ve eğitim sistemi sömürge dönemlerinde komşu ülkelerden ve batı devletlerinden yakından etkilenmiştir. Bu dönemler; hanedanlıklar dönemi, Japonya sömürge dönemi, kuzey-güney ayrılma dönemi ve modern yükseköğretim dönemi olarak ele alınabilir.

Tarihsel süreç incelendiğinde Eğitim Bakanlığı “Ministry of Education: MOE” verilerine göre, Kore’de ilk üniversite Goguryeo Hanedanlığı’nda milattan önce 342 yılında kurulan Tae-hak olarak kayıtlara geçmiştir. Bu kurumda Kore’nin asil ve elit ailelere ait çocuklara ilk olarak kutsal metinler ve dövüş sanatları hakkında bilgiler aktarılmıştır. Tongil Shilla Hanedanlığı’nda bir diğer yükseköğretim kurumu olan Kuk-hak ise milattan sonra 682 yılında kurulmuştur (MOE, 2022). Goguryeo ve Tongil Shilla Hanedanlıkları döneminde Kore’de üniversitelerin ilk yapılanmaları Çin hükümdarlığından oldukça etkilenmiştir. Bu durumun sebebini sadece politik olarak değil kültürel temellere de dayandığını söylemek mümkündür. Kore yükseköğretim kurumlarında 918 yılına kadar yalnızca hanedan üyelerinin çocuklarının veya hanedanlığa yakın ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim süreçlerine dahil olduğu görülmektedir. Ayrıca, hanedanlıklar döneminde eğitim-öğretim faaliyetleri sadece erkeklere yöneliktir ve verilen eğitim-öğretim faaliyeti ile kamu hizmetinin devamının sağlanması amaçlanmaktadır (Weidman ve Park, 1999: 9-10).

Kore’de Koryo Hanedanlığı 918 kurulmuştur ve 1392 yıkılmıştır. Koryo Hanedanlığı’nda, Guk-ja-gam isimindeki üniversite 992 yılında açılmıştır. Bu dönemde kurulan yükseköğretim kurumlarının diğer hanedanlıklarla benzer yapıda ve amaçta oldukları görülmektedir. Hepsinin ortak amacı konfüçyüsçülük üzerine çalışmalar gerçekleştirmektir (MOE, 2022). Koryo Hanedanlığı’ndan sonra Yi Hanedanlığı 1392 yılında kurulmuştur ve 1910 yılında yıkılmıştır. Yi Hanedanlığı döneminde Sung Kyun Kwan “House of Higher Education” Üniversitesi 1398 yılında kurulmuştur (Weidman ve Park, 1999, s. 13-14). Üniversite müfredatında Kore ve Çin kültürüne dair konulara yer verilmiştir ancak Yi Hanedanlığı döneminde yükseköğretimde konfüçyüs tarzından batı ve Avrupa tarzına geçişlerin olduğu bir

dönem olarak ele alınmaktadır.

Asya-Pasifik genelinde ve Kore özelinde, yükseköğretimin geçmişi uzun yıllara dayanmasına rağmen modern anlamda yükseköğretim kurumlarının kurulması 1800'lü yıllarda başlamıştır. Asya-Pasifik'te batı tarzı yükseköğretim kurumlarının yapılanmasında farklı örnekler bulunmaktadır. Örneğin; Malezya, Singapur ve Hong Kong yükseköğretim kurumlarında İngiltere yükseköğretim sisteminden örnekler görülmektedir (Altbach, 1989). Ancak Çin, Japonya ve Kore'de İngiltere yükseköğretim kurumlarının özellikleri diğer Asya-Pasifik ülkelerindeki örneklerden farklıdır. Özetle, Kore yükseköğretiminde modern üniversite oluşumunda akademik programlar, yönetim, akademik organizasyon, öğretim süreçleri ve araştırma faaliyetleri batı üniversite modelinden etkilenmiştir. Bu etkilenme durumu özellikle Japon, kısa süreli Alman ve son dönemde batı ve ABD'de eğitim-öğretim gören Koreli liderler aracılığı ile gelişmeye başlamıştır (Shin, 2012, s. 64).

Kore yükseköğretiminde 18. yüzyıl sonlarına ve 19. yüzyıla gelindiğinde batıdan gelen misyonerlerin özel yükseköğretim kurumları açtığı görülmektedir. Bu duruma örnek olarak Hristiyanlık inancını yaymak için 1884 yılında Dr. Horace N. Allen tarafından açılan misyonerlik okulu bulunmaktadır. Misyonerlik faaliyetlerinin yürütüldüğü yükseköğretim kurumları haricinde özellikle dil eğitimi, tıp, sanayi, madencilik, tarım alanında faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları açılmaya başlanmıştır. 1891 yılında Japonca dil eğitimi veren kurumlar açılmıştır. 1896 yılında ise Çince, Rusça, Fransızca ve Almanca dil eğitimi veren kurumlar açılmıştır. 1897 yılında Pyongyang'da Sungsil Hak Dang kurulmuştur ve 1907 yılında Dae Hak Koleji ismini almıştır. 1889 yılında Kyung Sung Tıp Okulu ve Ticaret-Sanayi Okulları "Kyung Sung Professional School of Medicine & The Commercial and Industrial School" açılmıştır. 1890 yılında maden bölümleri açılmaya başlanmıştır. 1895 yılında hukuk eğitimi veren "The Lawyer's Training Institute" açılmıştır. 1906 yılında tarım ve ormancılık alanında "Suwon Professional School of Agriculture and Forestry" açılmıştır. Açılan yükseköğretim kurumlarının çoğu 1910-1945 yıllarındaki Japon sömürge döneminde faaliyet göstermeye devam etmiştir (Weidman ve Park, 1999, s. 22-23).

Kore 1910-1945 yılları arasında Japonya tarafından işgal edilmiştir ve 1945 yılında ABD, İngiltere ve Çin'in katılımı ile sağlanan deklarasyon ile bağımsızlığını kazanmıştır. Japon sömürge döneminde; Kore için eğitimin önemli bir faaliyet alanı

olmaması gerektiği, Kore eğitiminin tamamen pratik eğitime dayalı mesleki eğitim şeklinde olması gerektiği, yükseköğretimin Kore vatandaşları için fazla lüks olduğu bir dönem olarak görülmüştür. Japonya tarafından tüm yükseköğretim kurumları kontrol altına alınmıştır. Koreli ve Japon öğrencilerin birbirlerinden ayrı ortamlarda eğitim-öğretim görmesi sağlanmıştır (Weidman ve Park, 1999, s. 24-32). Sömürge döneminde Kore’de ilköğretim ve ortaöğretim programlarının süreleri Japonya’daki müfredattan daha kısadır. Kore vatandaşları için yurt dışında yükseköğretime devam edebilmek bir lüks olarak ifade edilmektedir. Japon sömürge döneminde Koreli birçok genç üniversite okuyabilmek için farklı ülkelere zor da olsa göç etmek zorunda kalmıştır. Öğrenciler genelde Çin, Japonya ve ABD’ye giderek yükseköğretim programlarına kayıt yaptırmıştır. Ayrımcı eğitim politikası, 1919 yılında gerçekleşen bağımsızlık hareketinden sonra önemli ölçüde değişmeye başlamıştır. Bu durum karşısında Japonlar, Kore’de kendi öncelikleri doğrultusunda çalışmalara başlamıştır ve 1924 yılında Japon devleti Kore’de Kyeongseong İmparatorluk Üniversitesi’ni kurmuştur (Kim, 2008, s. 245). Kyeongseong Üniversitesi’nin kurulmasında Tokyo Emperyal Üniversitesi’nin yapılanması örnek alınmıştır. Tokyo Emperyal Üniversitesi’nin kurulumunda ise Alman yükseköğretim modelinin Japon yükseköğretim modeline dönüştürülmesi sağlanmıştır (Kim, 2007). Bu üniversitenin kurulmasındaki asıl amaç Seul’deki Koreli gençlerin yükseköğretim ihtiyaçlarını karşılanmasını sağlamak, Seul’de yaşayan Japon gençlerin üniversite eğitimini görmesini sağlamak ve dolayısı ile Kore’de gençler arasında başlaması öngörülen üniversite hareketlerinin engellenmesini sağlamaktır. Kyeongseong Üniversitesi’nin ilk yıllarında kayıtlı öğrenci sayısı oldukça azdır ve üniversitedeki toplam öğrenci sayısının üçte biri Kore vatandaşıdır (Kim, 2008, s. 245). Üniversitede, her ne kadar mühendislik ve fen bilimleri açılacak öğretim elemanı olsa da sadece tıp, hukuk ve edebiyat bölümleri açılmasına öncelikle izin verilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Japonlar, Koreli öğrencilerin fen ve mühendislik alanlarında ilgileri az oldukları düşünmektedir. Ayrıca, yetkililer mühendislik ve fen bilimlerine ait bölümler açılırsa Koreli öğrencilerin bu bölümleri tercih etmeyeceklerini düşünmektedir. Kore’de açılan “The Egha Hak Dang School” bünyesinde 1925 yılında edebiyat ve müzik bölümleri kurulmuştur ve ismi “The Ewha Womans Professional School” şeklinde güncellenmiştir. Bu dönemde, Pyongyang ve Kyongsung’da yükseköğretim seviyesinde tıp okulları açılmıştır. 1938 yılında Woosuck Üniversitesi, 1941 yılında ise Pusan Su Ürünleri Yüksekokulu

kurulmuştur. İlerleyen yıllarda mühendislik ve fen bilimleri ile ilgili alanda değişiklikler yaşanmaya başlanmıştır ve Kyongsung Emperyal Üniversitesi bünyesinde ilk defa 1944 yılında mühendislik alanında öğrenci alımı yapılmıştır. Bu gelişme ile Kore’de teknik okulların açılması hızlanmıştır. 1944 yılında Kyongsung Teknik Yüksekokulu ve Taegu Tarım Yüksekokulu açılmıştır (Weidman ve Park, 1999: 24-32). Açılan yeni yüksekokul ve üniversitelerin yanında Kore’de teknokratları eğitmek için çeşitli profesyonel kurumlar ve okullar kurulmuştur. Ancak komşu ülkelerin baskıları sebebi ve Japon sömürge döneminde gerçekleştirilen yükseköğretimde kontrol politikaları nedeniyle yükseköğretim düzeyinde yeni kurumların açılması engellenmiştir (MOE, 2022). Japon sömürge döneminde Kore’de açılan kurumların Japonya’nın politikaları ile doğrudan ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Kore’de Japon sömürge dönemi 1945 yılında bittikten sonra yükseköğretim kurumlarının yapısı ABD tarzında güncellenmeye başlanmıştır. Örneğin, 1946 yılında Kore’nin ABD yönetiminde olduğu dönemde Kyeongseong Üniversitesi’ndeki programlar ve idari yapı güncellenerek Seul Ulusal Üniversitesi’ne dönüşmüştür. Kore’de 1945-1950 yılları arasında 111 öğretim elemanı yükseköğretimi ABD’de tamamlamıştır (Shin, 2012, s. 65). Kore’de 1910-1945 yılları arasında ilkokul yaygınlaştırılmıştır ancak Koreli gençlerin ortaöğretim ve yükseköğretime İndirilme Tarihi kısıtlanmıştır. İlkokul çağındaki öğrencilerin %65 bir okula kayıtlı iken bu durum ortaöğretimde %5, yükseköğretimde ise %0,5 olarak ifade edilmektedir (Kim, 2008, s. 246). Kore’nin Japonya’nın sömürge döneminde olduğu 1944 yılında bir üniversite bulunmaktadır ve ismi üniversite olmayan ancak yükseköğretim alanında eğitim-öğretim programı olan yüksekokullar ile toplam yükseköğretim kurumu sayısı 19’dur (Kim, 2008, s. 224).

Kore, 15 Ağustos 1945 yılında Japonya’dan özgürlüğü elde etse de toprakları ikiye ayrılmıştır. Kuzey tarafı Sovyet Rusya, güney tarafı ABD destekli şekilde yapılanma altına girmiştir. 1948 yılında ABD denetiminde bağımsız seçimler gerçekleştirilmiştir ve Kore devleti kurulmuştur (Weidman ve Park, 1999, s. 34). 1945 yılında Japon sömürge döneminin sona ermesinden sonra ülkede 19 yükseköğretim kurumu olduğu belirtilmesine rağmen yükseköğretim kurumlarındaki toplam öğrenci ve personel sayılarında çelişkili veriler bulunmaktadır. Japon sömürge dönemi ile ilgili Kore Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre yükseköğretim

kurumlarında 7819 öğrenci ve 1490 öğretim elemanı bulunmaktadır ancak bazı raporlara göre bu dönemde 6948 öğrenci ve 908 öğretim elemanı bulunmaktadır (MOE, 1963, s. 338-340 ve Compilation of a Ten-Year History of Korean Education, 1961, s. 79). Kore’de sömürge döneminin bitmesi ile birlikte birçok alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda, eski ismi Kyongsung Emperyal Üniversitesi güncellemelerle 1946 yılında Seul Ulusal Üniversitesi’ne dönüştürülmesinin ardından Kore’deki birçok kolejın yapısı 1946-1948 yılları arası yükseköğretim kurumu olarak güncellenmiştir. Kore’de 1950 yılında yükseköğretim kurumu sayısı 55’e yükselmiştir ve yükseköğretim programlarında kayıtlı öğrenci sayısı 11.358 olarak ifade edilmektedir. Bu durum 1950 yılındaki yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı ülke nüfusu ile orantılandığında oran %1’den daha düşük durumdadır (Kim, 2008, s. 224).

Yükseköğretim kurumlarında batı ve ABD’nin etkisi ile dersler ve içerikleri tekrar belirlenmiştir. Dersler, zorunlu ve seçmeli dersler olarak ayrılmıştır. Dersler ve dönemlere ilişkin ders yükü ve kredi hesaplamaları gerçekleştirilmiştir ve yükseköğretime geçiş sınavları oluşturulmuştur (Weidman ve Park, 1999, s. 36). Kore yükseköğretiminde batı ve ABD etkisinin çok olduğu dönemde Hanedanlık-Çin ve Japon dönemlere ait izler de devam etmektedir. Özellikle eğitim-öğretim süreçlerinde sınavlar batı ve ABD etkisinden önce Kore’de var olan bir durumdur ve yükseköğretime geçiş sınavı eski uygulamaların bir yansıması olarak görülmektedir.

Kore’nin kurulduğu ilk yıllarda, 4 üniversite (Seul Ulusal, Kore, Ewha, Chosun-Christian), 23 kolej (3 ulusal, 4 kamusal ve 16 özel) bulunmaktadır. Toplamda 24.000 öğrenci öğrenim görmekte ve 1265 öğretim elemanı görev yapmaktadır (MOE, 1958, s. 70). Yükseköğretiminin yapılanması için birçok uluslararası kuruluş (UNESCO, Birleşmiş Milletler vb.) Kore’ye yardımda bulunmuştur. 1950-1960 yılları arasında özel yükseköğretim kurumlarının açılmasında gözle görülür bir artış meydana gelmiştir (Weidman ve Park, 1999, s. 39).

Kore yükseköğretimi Japon yükseköğretiminden ve ABD yükseköğretiminden etkilenmiştir. Japon döneminde ise Alman yükseköğretim yapılanmasından izler görülmektedir. Kore’de Alman yükseköğretim kurumlarında uygulanan kürsü sistemi yerine batı ve ABD yükseköğretim kurumlarındaki bölüm sistemini benimsenmiştir. Yükseköğretimde batı ve ABD modeli, lisans ve lisansüstü eğitimin ikili sistemleri, akademik yönetimde bölüm sistemleri, ortak yönetim, kurumlar arasındaki misyon

farklılıkları, derslere dayalı kredi sistemi ile temsil edilmektedir. Geleneksel Alman yükseköğretim modeli ABD modelinden oldukça farklı özelliklere sahiptir. Örneğin, Alman yükseköğretim kurumlarında bölümler akademik özgürlüğe sahiptir ancak akademisyenler arasında katı bir hiyerarşiyi sistemi bulunmaktadır. Alman yükseköğretim kurumlarındaki kürsü başkanına, günümüzdeki yaygın kullanımı ile bölüm başkanına birçok yetki verilmiştir. Alman yükseköğretim sistemi seminare dayalı akademik eğitime dayalıdır ve ülke genelinde tüm üniversitelerin eşit sosyal statüsü ile garanti altına alınmıştır. Ayrıca üniversitelerin çoğu halka açıktır ve ücretsizdir (Clark, 1983). Kore’de yükseköğretim kurumlarında her ders için kredi sistemi Alman yükseköğretim kurumlarındaki seminer yaklaşımı yerine tercih edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki öğrencileri öğrenimi ücretlendirmiş ve yükseköğrenim büyük oranda özel sektör yapılanması ile oluşturulmuştur. Bu çerçeveden bakıldığında, batı ve ABD modelinin dünya çapında yükseköğrenimi etkilediği ifade edilebilir. Örneğin, Avrupa ve ABD yükseköğretim kurumları ile küresel ekonomide rekabet edebilmek için benzer yaklaşımlar ortaya koymaya başlamıştır (Teichler, 2009).

1954 yılında Kore devleti tarafından eğitim-öğretim süreçleri öncelikli hale getirilmiştir. Eğitim Bakanlığı’nın eğitim-öğretim süreçlerine ayırdığı bütçe devletin toplam bütçesinin %4,2’sini oluşturmaktadır. 1960 yılında devletin eğitim-öğretim süreçlerine ayırdığı bütçe devletin toplam bütçesinin %15,2’sini oluşturmaktadır. Kore savaşı sonrası diğer devletlerin ve özellikle ABD’nin uluslararası yardımları bulunmaktadır. Bu yardımların birçoğu doğrudan eğitim-öğretim süreçlerine dâhil edilmemesine rağmen ABD’den gelen yardımlar yükseköğretim kurumları yerine ilk olarak yeni ilköğretim okullarının yapılmasında kullanılmıştır. 1960 yılında Kore’de yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısında artış yaşanmıştır ve yükseköğretim programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı yaklaşık 100.000 olarak ifade edilmektedir (Kim, 2008, s. 247-249). 1945-1960 yılları arasında görülen iyileştirme uygulamalarının aksine 1961 yılında askeri yapının görev alması ile birlikte yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretim elemanı sayılarında düşüş yaşanmıştır. Öğrenci sayısı 91.540’dan 55.410’a düşmüştür ve eğitim-öğretime devam eden 71 yükseköğretim kurumundan bazıları faaliyetine son vermiştir. Kore’deki toplam yükseköğretim kurumu sayısı 1961 yılında ise 44’e düşmüştür (Compilation of a Ten-Year History of Korean Education, 1961, s. 1394).



Kore yönetimi 1961-1980 yılları arasında askeri yönetimin atadığı başbakan ile yönetilmiştir (Weidman ve Park, 1999, s. 49). Kore'nin bağımsızlığını kazandıktan sonra 1960 ve 1980 yılları arasında Park Chung-Hee yönetimdedir. 1960 ve 1980 yılları arası devlette askeri yönetiminin etkisinin en sert şekilde hissedildiği yıllardır. Kore'de Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçe ülke genelinde yaşanan sıkıntılara rağmen 1971 yılında %19'a yükselmiştir ve bu bütçenin büyük bir bölümü yükseköğretim yerine ilköğretim ve ortaöğretime ayrılmıştır. (Kim, 2008, s. 243-249). Kore'de 1980 yılında yeni askeri yönetim göreve gelmiştir. 1980 yılında yükseköğretim kurumları ile ilgili 7.30 kararları olarak da anılan bir dizi karar yayınlanmıştır. Bu kapsamda bazı bölümlere kota sınırlandırılması getirilmiştir. Yükseköğretim sürelerinde değişiklik yapılmış ve öğretmen yetiştiren kurumlar iki yıllık eğitim süreci yerine dört yıllık olarak güncellenmiştir (Weidman ve Park, 1999, s. 49). Kore'de 1980-1987 yılları arasında devletin diğer kamu kurumları, yükseköğretim kurumları üzerinde ve ekonomik faaliyetlerin yürütüldüğü tüm yapılarda sert ve katı uygulamalardan söz edebilmek mümkündür (Kim, 2008, s. 244). Bu dönemde yükseköğretim kurumlarını ilgilendirecek önemli güncellemelerin yapılmasına devam edilmiştir. Bu çerçevede yükseköğretime geçiş ile ilgili sınavlarda düzenleme yapılmıştır ve ülke genelinde ulusal yükseköğretim sınavı uygulanması kararlaştırılmıştır. 1982 yılında Kore Yükseköğretim Kurulu "Korean Council for University Education" kurulmuştur (Weidman ve Park, 1999, s. 49).

Kore'de 1979 yılında 330.000 olan öğrenci sayısı 1986 yılında 970.000'e yükselmiştir ve 1987 yılına kadar askeri diktatörlük olarak da ifade edilen dönem 1987'de kendisini demokratik süreçlere bırakmıştır (Kim, 2008, s. 254). 1987 yılında Eğitim Bakanlığı yükseköğretimde reform paketi yayınlamıştır. Bu çerçevede, yükseköğretim yönetiminde özerklik, fakülte ve program sayılarında artış, kurumsallaşma ve kalite çalışmaları gündeme gelmiştir (Weidman ve Park, 1999, s. 49). 1992 yılından sonra yükseköğretime olan ilgi hiç olmadığı kadar artmıştır ve yükseköğretim kurumlarında kalite konusu; nicelik ve nitelik kavramları çerçevesinde tartışılmaya başlanmıştır. Yükseköğretimde nicelik ve nitelik yönünde çalışmaların yapılması kararlaştırılmış ve 1995 yıllarında alınan bir dizi karar ile yükseköğretimde reform paketi gündeme gelmiştir. Bu kapsamda; yükseköğretimin çeşitlenmesi ve yükseköğretim kurumlarının uzmanlaşması, özel yükseköğretim kurumu kurulması için kriterlerin güncellenmesi, yükseköğretim kurumlarına

özerklik sağlanması, öğrenci kontenjanlarına ve kurumun yönetsel süreçlerine kendilerinin karar vermelerinin sağlanması, araştırma faaliyetleri için özel destekler sağlanması, kalite odaklı çalışmalar yapılması, standartların sağlanması ve dünyada rekabet edebilir bir düzeye ulaşılması ve yükseköğretim kurumlarına mali destek sağlanması amaçlanmıştır (Weidman ve Park, 1999, s. 50).

1980 ve 1990 yıllarında başlayan Kore’de yükseköğretimde dönüşüm faaliyetleri 2000’li yıllarda boyut değiştirerek güçlenmiştir. Yükseköğretimde yaygınlaşma faaliyetleri birçok ülkede benzer durumlar göstermektedir. İkinci dünya savaşından sonra ABD ve Avrupa devletlerinde yükseköğretimde yaygınlaşma hareketleri hız kazanmaya başlamıştır ve özellikle 1992 yılından sonra bu durum kendisini daha da göstermeye başlamıştır (Kim, 2008, s. 224). Kore’de 1990’lı yılların ortasından itibaren 2000’li yıllara kadar devletin ve yükseköğretim kurumlarının stratejik hedeflerinin temel noktası olarak yüksek teknoloji alanlarında bilgi üretimi ve ulusal-uluslararası konularda rekabet edebilirlik odak noktası olarak belirlenmiştir (Park ve Leydesdorff, 2010). Bu kapsamda Kore devleti etkili bir şekilde araştırma ve geliştirmeye odaklı çalışmalara ve araştırma geliştirme “Ar-Ge” yatırımlarına başlamıştır. Örneğin, Brain Korea 21 (BK 21) projesi uluslararası alanda iyi bilinen projelerden birisidir (OECD, 2001). BK 21 projesinin haricinde sosyal bilimlere yönelik Ar-Ge faaliyetleri için Humanity Korea “HK”, Social Science Korea “SSK” gibi proje ve fon programları ile yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının çalışmaları desteklenmeye başlanmıştır. Öğretim elemanlarına sağlanan proje fonları ve akademik teşvikler ile yayınlanan akademik makale sayısı yaklaşık 20 kat artmıştır. Öğretim elemanlarının 1990 yılında yayınladıkları akademik makale sayısının toplamı Web of Science istatistiklerine göre 1382 iken 2008 yılında bu rakam toplam 26.690 olarak ifade edilmektedir (Shin, 2012, s. 60). Kore’de 2005 yılı itibariyle, yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayısı 3,5 milyona ulaşmıştır ve ülkenin kurulduğu yılki oranlarla kıyaslama yapıldığında %80 oranında bir artış görülmektedir. 2006 yılında, 18-21 yaş arasında bulunan gençlerin %48,4’ü bir yükseköğretim programında kayıtlıdır. Bu duruma ek olarak, 18-19 yaş arasında bulunan gençlerin %19,7’si ise iki yıllık yükseköğretim programlarında eğitim-öğretim süreçlerine devam etmektedir (Kim, 2008, s. 224).

Kore’de yükseköğretim kurumları kendi içinde birçok gruba ayrılmaktadır. Buna göre 2019 yılı istatistiklerine göre dağılım, üniversiteler % 48, kolejler

(üniversitelerin birinci ve ikinci sınıf öğretim programını uygulayan iki senelik üniversite) % 35,8, öğretmen yetiştiren üniversiteler % 0.8, sanayi üniversiteleri % 0.8, uzaktan üniversiteler % 3.1, açık “open” üniversiteler % 7.0, şirket ortaklı / teknik üniversiteler % 0.1 şeklinde oransal olarak ifade edilmektedir (MOE, 2022).

Kore’de 2022 yılında üniversite, kolej ve enstitü ile toplam 426 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Yükseköğretim sayılarındaki artış özellikle 1990 yılından sonra gündeme gelen yükseköğretimde nitel ve nicel kalite arayışları 2000li yıllarda hızlanmıştır (MOE, 2022). WENR (World Education News and Reviews)’e göre, Yükseköğretime kayıt yaptıranların oranı, 1990 yılında tüm lise mezunlarını arasında %33 iken bu oran 2015 yılında %71’e yükselmiştir. Bu durum, OECD ülkeleri arasında 25-35 yaş aralığındaki gençlerin yükseköğretime devam etme durumları incelendiğinde dünyadaki en yüksek başarı oranı olduğu görülmektedir (WENR, 2018). Yükseköğretimde niceliksel büyümenin yanı sıra niteliksel gelişmeye de büyük önem veren Kore’de öğretim elemanlarının alan indeksli “Science Citation Index Expanded: SCI” dergilerindeki başarı durumu incelendiğinde bu durum dikkat çekici düzeydedir. 1990 yılında 180 ülke içinde 34. sırada olan Kore, 2015 yılında 180 ülke içinde en başarılı 12. ülke haline gelmiştir. Ayrıca, Kore’de nüfustaki düşük artış hızının yakın gelecekte Kore yükseköğretimini etkileyeceği düşünülmektedir ve üniversite sınavlarına girecek öğrencilerin sayısında gelecek 10 yıl içerisinde azalma olacağı öngörülmektedir. Kore devleti bu durumu avantaja çevirmek için yeni uygulamalar geliştirmektedir (MOE, 2022) ve bu kapsamda ele alınan çalışmalar ile işgücü piyasasının arz ve talebi arasında bir uyumsuzluğun olduğu gözlemlenmiştir. İş dünyası talep ettiği nitelikli insan gücünü yeterli düzeyde temin edilememektedir. Bu durumun sonucu olarak gençler arasında yüksek işsizlik oranları görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci sayısının dengede tutabilmek için lisans programlarının yeniden organizasyonu gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede programların kontenjanları düzenlenmiştir ve iş dünyasının taleplerine ilişkin bölümler oluşturulması hedeflenmektedir. Yükseköğretimdeki mühendislik, fen ve sağlık alanlarındaki programların sanayinin ve iş dünyasının taleplerine göre yeniden şekillendirmektedir. Yükseköğretimdeki sosyal-beşeri bilimler ve sanat dallarındaki öğretim elemanlarının disiplinler arası düşüncülerinin sağlanması talep edilmiştir. Sosyal-beşeri bilimlerde toplumsal olaylara incelenmesi ve saha analizlerinde uygulamalı

yöntemlerin kullanılması desteklenmektedir. İşsizliğin azaltılması ve gençlerin istihdamının sağlanması amacı ile yeni bir eğitimi modeli oluşturulmuştur. Yükseköğretim kurumlarının ve sanayi kuruluşlarının işbirliğinin sağlanması amaçlanmış ve yeni bir özelleştirilmiş müfredatın oluşturulması sağlanmıştır. Küçük ve orta ölçekli endüstrilerin gelişimi için ulusal ekonomide rol oynayan endüstri ihtiyaçlarına dayalı müfredat geliştirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının ve iş dünyasının işbirliği ile girişimcilik "startup" firmaların kurulması teşvik edilmiştir. Böylelikle yükseköğretim-iş dünyası arasında insan kaynaklarının uyumsuzluğunun azaltılması hedeflenmiştir ve yeni istihdam fırsatları oluşturulması amaçlanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) konularına önem verilmiştir ve mezunların endüstri 4.0, nesnelerin interneti, sanal ve gerçek hayat, yapay zeka vb. konularda nitelikli mezunlar olarak mezun olmaları hedeflenmiştir. Kore yükseköğretiminde öğrenciler tarafından ödenen öğrenim ücretleri ve harçların OECD ülkelerinin ortalamalarına göre çok yüksek olması sebebi ile maddi açıdan imkânı olmayan öğrencilerin gelişimini desteklemek için burs programları ve içeriği 2012 yılında güncellenmiştir. Öğrencilere ilk yıl 3 trilyon 654 milyar Kore Won'u (yaklaşık 3 milyar ABD doları) yükseköğretim öğrencilerine burs sağlanmıştır. Konunun daha iyi anlaşılması amacı ile, Kore'de aylık asgari ücret 1 milyon 573 bin won, yaklaşık 1480 ABD doları olduğu görülmektedir (LEXOLOGY, 2022). Bu göstergeler çerçevesinde Kore yükseköğretiminde niceliksel yaklaşımdan niteliğin ön plana geçtiği uygulamalara yönelik bir bakış açısı olduğuna dair misyon farklılaşması olduğu ifade edilebilir.

Kore'de yükseköğretim kurumlarına devlet desteği olsa da önemli gelir kaynağı öğrencilerden alınan öğrenim ücretleridir. Yükseköğretim kurumlarının çeşitliliğe ve bölüm farklılığına göre farklı ücretlendirme politikaları bulunmaktadır. En hesaplı öğrenim ücreti dönemlik 1.500 ABD doları ile 20.000 ABD doları arası değişiklik göstermektedir. Ortalama olarak bir dönem ücretinin 8.500 ABD doları olduğu belirtilmektedir (WENR, 2018).

Kore yükseköğretim kurumlarının çoğu özel ve finansal açıdan özerk olarak faaliyet göstermektedir ve az sayıda devlet-kamu destekli yükseköğretim kurumları da bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarından bazıları ise doğrudan Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir ancak bu tür yükseköğretim kurumları genellikle seçkin kişilerin eğitime önem veren kurumlardır. Bu tür kurumlara Kore

İleri Bilim ve Teknoloji Enstitüsü “Korea Advanced Institute of Science and Technology: KAIST” örnek olarak gösterilebilir. KAIST seçkin öğrencilerin eğitimine imkân veren, devlet destekli bir kurumdur. Kurumun rektörü, Nobel fizik ödüllü bir öğretim üyesidir ve dünyaca ünlü mühendislerin, bilim insanlarının ve eski devlet başkanının yer aldığı bir komiteden seçilerek görevlendirilmiştir. KAIST’de öğrenciler herhangi bir öğrenim ücreti ödemezler ancak bu kurumun bir öğrencisi olabilmek için çok zorlu elemelerden geçmeleri gerekmektedir (Kim, 2008, s. 257).

Kore'nin en iyi üniversitelerinden mezun kişiler ülkenin ekonomik sektöründe güçlü pozisyona sahiptir ve ülke yönetiminde etkili olduğu görülmektedir. Ancak, Kore'nin eğitim-öğretim süreçlerine yaptığı ekonomik yatırımlar ve toplumsal destekler; ulusal ve uluslararası platformlarda başarılı yükseköğretim kurumlarının oluşmasını sağlamış olsa da Kore yükseköğretim kurumlarının üzerinde ciddi ekonomik rekabet bulunmaktadır. Bu rekabet dünyanın en acımasız eğitim sistemlerinden birine sahip olma yapısı ile eleştirilmektedir. Ulusal ve uluslararası eğitim otoritelerince, Kore yükseköğretim sistemi genellikle "stresli, otoriter, acımasız, rekabetçi" olarak nitelendirilmektedir. Eğitim süreçleri ve ders başında olma süreçleri incelendiğinde ve bu durum OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında Kore’de çocukların ve yükseköğretim öğrencilerin daha fazla saat ders çalıştıkları görülmektedir. Aileler eğitimdeki çetin rekabet sebebi ile bütçelerinden önemli bir bölümünü eğitim harcamalarına ayırmaktadır. Yükseköğretim sınavlarına hazırlanan öğrencilerin aileleri eğitim harcamalarının büyük kısmı son yıllarda özel dersler ve etüt merkezlerine ayırmaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak Kore dünyanın en büyük özel ders endüstrisine sahip ülkelerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde görülen çetin rekabet gücü, Kore'de sosyal sorunları da beraberinde getirmektedir. Örneğin gençlerin intihar oranları incelendiğinde Kore, OECD ülkelerinin en yüksek ortalamalarından birisine sahiptir. Gençler arasında başarısızlık kaygısı intiharın en güçlü sebebi olarak ele alınmaktadır ve gençler arasında alkol tüketimindeki artış, öğrencilerde yaşanan başarısızlık kaygısının bir yansıması olarak görülmektedir (WENR, 2018). Kore'de 1980'lerden itibaren eğitimde ve özellikle yükseköğretimde yenilikçi uygulamaların yer almasına rağmen geleneksel yapıda var olan ve Konfüçyüs geleneğindeki ezberci eğitim anlayışının halen etkisinin hissedildiğini söylemek mümkündür.

Yükseköğretimde Ar-Ge faaliyetleri incelendiğinde Kore, OECD ülkeleri arasında

Ar-Ge faaliyetlerine en çok yatırım yapan ülke konumundadır. OECD verilerine göre 2010 yılında Kore gayri safi yurt içi hasıla (GSYİH)'ın %3,3'ünü Ar-Ge faaliyetlerine ayırmaktadır. 2018 yılı OECD verilerine göre Kore GSYİH'ın %4,5'ünü Ar-Ge faaliyetlerine ayırmaktadır. OECD'nin Ar-Ge faaliyetlerinin GSYİH'e ortalaması 2010 yılında %2,27, 2018 yılında ise %2,4'tür (OECD, 2018). Kore'de yükseköğretime geçişte merkezi sınav uygulanmaktadır ve öğrenci kayıt yaptırmak istediği programı seçilebilmektedir. Ancak yükseköğretimde yapılan yapısal değişikliklerle beraber her bir yükseköğretim kurumuna kendi öğrencisini seçme şansı tanınmaya başlanmıştır. Kore'nin coğrafik olarak görece küçük bir devlet olması, şehirlerarası ulaşım ağının çok gelişmiş olması sebebi ile öğrencilerin yükseköğretim kurumlarının tercih etme ve yükseköğretim kurumlarının öğrencilerini seçme süreçlerinde rekabet yaşanmaktadır. Bu sebeple yükseköğretim programlarının eğitim-öğretim programları, öğretim elemanı kalitesi ve yükseköğretimdeki kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri ulusal ve uluslararası alanda önem kazanmaktadır (Kim, 2008, s. 242-243).

Kore'nin ulusal çapta kalite güvencesine önem veren yapıda yükseköğretim kurumlarına sahip olması uluslararası öğrencilerin de Kore'yi tercih etmesinin ön sebeplerinden birisi olabilir. Yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili altyapısını niceliksel olarak dengeli, niteliksel olarak kaliteli bir yapılandırma ile tamamlaması uluslararası öğrencilerin dikkatini çeken yükseköğretim kurumlarının olmasını sağlamıştır.

### **5.3. Türkiye'de Yükseköğretimin Tarihsel ve Toplumsal Gelişimi**

Türkiye'de yükseköğretimin tarihi uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Anadolu'daki devletlerde yükseköğretimin ilk yapılanmalarını görebilmek mümkündür. Bu bağlamda, yükseköğretimin ilk örneklerinin medreseler olduğunu söylenebilir. İlk medresesi 1067 yılındaki Bağdat'ta kurulan Nizamiye Medresesi'dir. Anadolu'daki ilk medresese 1150'li yıllarda Danişmendililere ait olan Tokat'ın Niksar ilçesindeki Yağbasan Medresesidir. Anadolu Selçukluları döneminde 1075-1318 yılları arasında önemli ve başarılı medreseler açılmıştır. Sırası ile Sivas'ta 1205 yılında açılan Çifte Minareli Medrese, Kayseri'de 1217 yılında açılan tıp medresesi olan Şifaiye Medresesi, Konya'da 1242 yılında açılan Sırçalı Medresesi örnek verilebilir (Akyüz, 1999).

Osmanlı İmparatorluğu'nun Anadolu'da 1299 yılında kurulması ile birlikte kuruluş yeri olan İznik'te 1331 yılında açılan İznik Orhaniyesi isimli medrese kurulmuştur ve sırası ile Bursa, Edirne ve İstanbul'da medreseler açılmaya devam etmiştir (Ataünal, 1990, s. 28). Osmanlı İmparatorluğu'nda yükseköğretim öncesi döneme ait sivil ve askeri okullarda iki farklı uygulama bulunmaktadır. Bunlar, sıbyan mektepleri ve medreseleridir. Sıbyan mektepleri, ilkokul ve ortaokul seviyesindeki ilköğretim süreçlerinin yürütüldüğü okullardır. Medreseler ise kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlar, umumi ve ihtisas medreseleridir. Umumi medreseler, hem dini eğitim hem de pozitif bilimlerin eğitim ve öğretim programına dahil edildiği okullardır. İhtisas medreseleri ise adından anlaşılabilceği gibi, uzmanlık alanı çerçevesinde spesifik eğitim-öğretim programları uygulanan ve tek bir ana bilim dalı çerçevesinde eğitim ve öğretim programlarının uygulandığı okullardır. Medreseler genel anlamda, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki yükseköğretim kurumlarının bugünkü karşılığıdır (Baltacı, 1996, s. 468).

Osmanlı İmparatorluğu'nun 16. yüzyılın ortalarından itibaren birçok kurumunda yaşanan düzensizlikler ve ayrıca ordunun savaşlarda başarısız olması sebebi ile askeri sınıf için eğitim ve öğretim programı hazırlanmıştır. Bu amaçla 1773 yılında Mühendishane-i Bahri Hümayun kurulmuştur ve bu kurum günümüzdeki İstanbul Teknik Üniversitesi'nin temelini oluşturmaktadır. Açılan okulun batı formatındaki ilk yapılanma olduğu söylenebilir ve Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk yüksekokulu olarak nitelendirilmektedir (Borrows, 1990, s. 5). Böylelikle, Osmanlı İmparatorluğu'nda yükseköğretim kurumlarının açılmasında askeri sebeplerinde olduğu söylenebilir. Tanzimat ile birlikte birçok alanda başlatılan yenilikler eğitim alanını önemli derecede etkilemiştir. 1863 yılında I. Darülfünun açılmıştır ve orduya yönelik açılan kurumların yanı sıra siviller için yüksekokul seviyesinde 1859 yılında Mektebi Mülkiye, öğretmen yetiştirmek amacı ile 1847 yılında Darülmüallimin, 1870 yılında Darülmüallimat açılmıştır. Darülfünun toplamda beş kez açılıp kapanmıştır ve Birinci Dünya Savaşının çıkması ile birlikte yükseköğretim kurumu öğrencileri ve öğretim elemanlarının birçoğunu kaybetmiştir. Ancak, Darülfünun Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarına kadar özerklik ve karma eğitim gibi bazı yönleriyle batıdaki yükseköğretim kurumları ile benzer özellikler göstermektedir (Tekeli, 1995, s. 656).

Osmanlı İmparatorluğu'nda tarihsel süreç içerisinde medreselerin açılması devlet tarafından değil vakıflar tarafından gerçekleştirilmiştir. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının her birinin kendi finansal süreçlerini oluşturmak için vakıfları bulunmaktadır (Baltacı, 1996, s. 468). Osmanlı İmparatorluğu'nun başarılı olduğu dönemlerde medreselerin büyük başarısı bulunmaktadır ancak genel anlamda düzensizlik ve bozulmaların yaşandığı dönemler medreselerdeki durumun bir yansıması şeklinde ifade edilmektedir (Ataunal, 1990, s. 6). Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılması ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile birlikte yükseköğretim alanında önemli güncellemeler gündeme gelmiştir. Cumhuriyet dönemindeki yükseköğretim kurumlarını bilim ve bilgi üreten üniversiteler ile iş dünyasına yönelik eğitim-öğretim programları olan meslek yüksekokulları şeklinde gruplandırmak mümkündür. Cumhuriyetin ilk yıllarında; Darülfünun bünyesinde fen, hukuk, ilahiyat ve tıp fakülteleri açılmıştır. 1933 yılında İsviçre'den Prof. Dr. Albert Malche Türkiye'ye davet edilmiştir ve yükseköğretim kurumları ve yapısal süreçleri ile ilgili rapor hazırlatmıştır. Bu rapor kapsamında Darülfünun kapatılmıştır ve aynı yıl İstanbul Üniversitesi olarak tekrar açılmıştır. 1933 Üniversite Reformu ile yükseköğretim yapılanmasında önemli güncellemeler yapılmıştır.

Yükseköğretim kurumları ile ilgili fakülte ve rektör gibi kavramlar ilk defa yükseköğretim sistemi içerisinde kullanılmaya başlanmıştır. Üniversitede rektör, dekan ve profesör atamalarının nasıl olacağı üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İstanbul Üniversitesi'nin öğretim elemanlarının büyük bir bölümü Almanya'da Hitler'in yönetiminde olduğu dönemde Türkiye'ye gelen öğretim elemanlarından oluşmaktadır. İstanbul'daki gelişmelerin yanı sıra Ankara'da yükseköğretim kurumları açılmıştır. 1925 yılında Hukuk Mektebinin adı Hukuk Fakültesi olarak güncellenmiştir. 1926 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü, 1930 yılında Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur. 1948 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlanarak Ziraat Fakültesi ismini almıştır. 1935 yılında Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 1943 yılında ise Ankara Fen Fakültesi, 1949'da İlahiyat Fakültesi açılmıştır (Akyüz, 1999, s. 359).

Türkiye Cumhuriyeti'nde 1946 yılına kadar üç yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bunlar, 1933 yılında kurulan İstanbul Üniversitesi, 1944 yılında kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi ve 1946 yılında kurulan Ankara Üniversitesi'dir (Ataunal, 1990, s. 71). Türkiye Cumhuriyeti'nde çok partili hayata 1946 yılında geçiş



ile birlikte yükseköğretim reformu gerçekleştirilmiştir. Böylelikle yükseköğretim kurumları araştırma ve finansal açıdan özerkliğe kavuşmuştur. Ancak, yükseköğretim kurumlarının gelirlerinin kamu desteği ile olması mali özerklik konusunda bazı tartışmalara sebep olmuştur (Yurtışık Eren, 1988, s. 287). Ayrıca, yükseköğretim reformu ile üniversitelerarası kurul yapısı hazırlanarak yükseköğretim kurumlarının kendi arasında ve Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliğinin sağlanması hedeflenmiştir (Dölen, 2010, s. 61).

Yükseköğretim kurumlarının açılması konusunda 1950'li yıllarda gelişmeler yaşanmıştır. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları anadoluda yaygınlaştırmak amaçlanmıştır. 1955 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ege Üniversitesi, 1956 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve 1957 yılında Atatürk Üniversitesi kurulmuştur. 1965 yılındaki kanun ile yükseköğretim kurumlarına bazı yeni özellikler verilmiştir. 1967 yılında Hacettepe Üniversitesi, 1971 yılında ise Robert Koleji'nin yerine Boğaziçi Üniversitesi kurulmuştur. 1973 yılında çıkarılan kanun ile ODTÜ dışındaki yükseköğretim kurumlarını tek bir yapı çerçevesinde bir araya getirip, Milli Eğitim Bakanlığı başkanlığında Yükseköğretim Kurulu yapılması planlanmıştır ancak kurul üyelerinin kararı ile bu yapılanma gerçekleştirilememiştir. 1973 yılında ve 1975 yılında çok sayıda yeni üniversiteler kurulmuştur (Tekeli, 1995, s. 670-672).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 1981 yılında kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nde 1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim kurumlarında akademik, kurumsal ve idari açıdan bazı düzenlemelere gidilmiştir. Bu kanunla Türkiye Cumhuriyeti'ndeki tüm yükseköğretim kurumları YÖK çatısı altında toplanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında daha önce faaliyet gösteren akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Konservatuarlar ve meslek yüksekokulları ise üniversitelere bağlanmıştır. Bu çerçevede, 2547 sayılı kanun ve Anayasa'nın 130 ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve sorumluluklar kapsamında YÖK, özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan bir yapı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Güncelleme ile YÖK, Türk yükseköğretiminden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nde yükseköğretim kurumları YÖK'e bağlı olup, kurul özerk bir yapıya sahiptir. Yükseköğretim kurumlarının denetimi ise YÖK tarafından yapılmaktadır. Yükseköğretime giriş sınavları ise Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)

tarafından gerçekleştirilmektedir. ÖSYM'nin ilgili sınavından alınan puanlar ile yükseköğretim kurumlarına öğrenciler yerleştirilmektedir. Türk yükseköğretimde, 1739 sayılı kanunun 36. Maddesine göre yükseköğretim kurumları bünyesinde faaliyet gösteren yapılar üniversiteler bünyesinde fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır. Üniversiteler yükseköğretim alanında faaliyet gösteren üst yapı olarak düşünülebilir. Fakülteler spesifik belirlenmiş alan ile lisans eğitimi vermekte, enstitüler ise yüksek lisans ve doktora eğitimi vermektedir. Yüksekokullar, meslek yüksekokulları ve araştırma ve uygulama merkezleri öğrencilere akademik ve mesleki eğitim veren diğer yapılardır. Kısaca YÖK, "tüm yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, kanunla kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş" olarak tanımlanmıştır (YÖK, 1981, s. 2547; YÖK, 2019b). YÖK'ün kurulması ile birlikte, Türkiye Cumhuriyeti'nde yükseköğretimin planlanması, kaynakların koordine edilmesi ve yükseköğretimin adanodula dengeli yaygınlaştırılmasını sağlamak hedeflenmiştir (Bursalıoğlu, 1996, s. 12).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra, yükseköğretim kurumlarında 1981 yılına kadar 3 farklı yönetim modeli kullanılmıştır. 1933 yılında gerçekleştirilen yükseköğretim reformu ile Kıta Avrupası yönetim modeli Türkiye'de uygulanmıştır ve yükseköğretim kurumları doğrudan Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının denetleme ve gözetim uygulamaları yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütölmüştür. 1946 yılında gerçekleştirilen yükseköğretim reformu ile yükseköğretim kurumlarına özerklik sağlanmıştır. Rektör ve dekan atamalarında seçim prosedürünün kullanılması kararlaştırılmıştır. Ancak her ne kadar özerklik süreci başlamış olsa da yükseköğretim kurumları yine Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altındadır (Kılıç, 1996, s. 306). Son model ise, Anglo-Sakson modelinin ABD'de uygulama şeklinin Türkiye'de uyarlanması olarak ifade edilebilir. Bu yönetim şekli sadece ODTÜ'de kullanılmıştır. Bu modelde ODTÜ, bakanlar kurulu tarafından atanan ve her üç yılda bir yenilenen, dokuz kişilik bir mütevelli heyet tarafından yürütölmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 131) ODTÜ, 1981 yılına kadar diğer yükseköğretim kurumlarından farklı şekilde mütevelli heyet tarafından yönetilmiştir. Ancak, 2547 sayılı kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte bu farklılıklar ortadan kaldırılmıştır.

YÖK'ün kurulmasından sonra on yıllık süreçte yükseköğretim kurumu sayısı 29'a çıkmıştır. 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile YÖK haricinde Yükseköğretim Denetleme Kurulu kurulmuştur. Bu kurul, "YÖK adına yükseköğretim kurumlarını, birimlerini, öğretim elemanlarını ve faaliyetlerini denetim altında bulunduran ve YÖK'e bağlı bir kuruluş" şeklinde ifade edilmiştir (YÖK, 1981: 2547). 1984 yılında Bilkent Üniversitesi vakıf üniversitesi olarak kurulan ilk yükseköğretim kurumu olmuştur. Toplumda mektupla öğretim olarak bilinen yaygın öğretim uygulaması 1982-1983 yılından itibaren kaldırılmıştır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi mektupla öğretim modelinin yerine açılmıştır. 1980'li yıllarından sonra Türkiye'de yükseköğretime olan talep gün geçtikçe artmıştır. 1992 ve 2006 yılları arasında yükseköğretim kurumlarının sayısının artış gösterdiği yıllar olarak ele alınmaktadır. (Günay ve Günay, 2017, s. 161-162). 2010'lu yıllarda yükseköğretim kurumlarının açılmasına devam edilmiştir ve 81 ilde en az bir tane yükseköğretim kurumu açılması tamamlanmıştır. Yükseköğretimde kayıtlı 2.800.000 (1.880.000'i açık öğretim olmak üzere) önlisans öğrencisi bulunmaktadır. Öğrencilerin 4.420.000'i lisans (2.080.000'i açık öğretim olmak üzere), 394.200'ü yüksek lisans, 96.200'ü doktora öğrencisi olmak üzere toplam 7.740.000 (3.960.000 açık öğretim olmak üzere) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %54'ü erkek, %46'sı ise kız öğrencidir. Yükseköğretim kurumlarında toplam 168.200 öğretim elemanı görev yapmaktadır (Elmas, 2020, s. 2). Türkiye'de yükseköğretiminde 2022 yılı itibariyle; 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi, 4 meslek yüksekokulu ile toplamda 208 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (YÖK, 2022).

#### **5.4. İngiltere, Kore ve Türkiye'de Yükseköğretimde Eğitim Politikaları**

Eğitim-öğretim süreçleri bir eğitim politikası ürünüdür. Eğitim politikaları ile eğitim-öğretim sistemi çerçevesinde belirlenen ilke, yasa ve kuralların toplamı ifade edilmektedir. Eğitim politikası kapsamında eğitim kurumlarına dair alt yapı çalışması, eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitimde öncelikli konular, öğrencilere kazandırılacak temel değerler, istihdam, maaş ve ekonomik göstergeler vb. konular gündeme gelmektedir. Eğitim politikaları kapsamında eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yasal düzenlemeler oluşturma, eğitim faaliyetlerini

planlama ve düzenleme, eğitim-öğretim yaşantıları ile öğrencilere bilgi aktarımı gerçekleştirilmektedir. Eğitim politikaları; devlet, hükümet, bölge ve yerelde okul düzeyinde ele alınabilir. Eğitim politikalarının uygulanmasında merkezi hükümetler ve yerel yönetimler birlikte sorumluluk alırlar. Devletlerin siyasal sistemlerinin demokratik veya totaliter olması karar verici politik kurum ile eğitim-kurumu arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilemektedir. Siyasal kurum eğitim-öğretim kurumunu etkilemekte ve eğitimin siyasal işlevi kapsamında istenilen niteliklere sahip bireyler yetiştirilmesi istemektedir. Siyasal kurum aynı zamanda ülkenin yönetim kadrolarında görev yapacak bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu sebeple eğitim sistemlerinde sık aralıklarla değişikliğe gidilmemesi önerilmektedir. Diğer bir ifade ile, eğitim-öğretim faaliyeti ve eğitim-öğretim kurumları politika üstü kurumlar olarak görülmektedir (Aypay, 2015, s. 168-169). Bu kapsamda eğitim politikalarının ülkelerin tarihsel, ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel durumları ve küreselleşmenin etkileri ile şekillendiğini söylemek mümkündür. Eğitim-öğretim süreçlerindeki sorunlar planların oluşmasını; bu sorunlara çözüm önerileri ise eğitim politikalarının geliştirilmesini sağlamaktadır.

Türkiye’de eğitim sisteminde eğitim politikaları kapsamında önemli çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim politikaları Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Şuraları, Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında yer almaktadır. Yükseköğretim kurumları için ayrıca Yükseköğretim Kurulu’nun yayınladığı bilgi ve belgeler de dikkate alınmaktadır.

Eğitim sisteminde Milli Eğitim Bakanlığı’nın politika organları Bakan, Müsteşar, Müsteşar Yardımcıları, Talim Terbiye Kurulu ve Strateji Geliştirme Başkanlığı’dır. Talim Terbiye Kurulu, Bakanlığın bilimsel danışma ve karar organı olarak faaliyetler düzenlemektedir. Eğitim sisteminde görev yapan diğer yapı Milli Eğitim Şuralarıdır. Eğitim şuralarında eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili gündem konuları detaylı olarak ele alınmakta ve karara bağlanmaktadır. Tarihsel süreç boyunca eğitim şuraları milli politikalar üreten bir yapı olarak kabul edilmiştir. Bu yapı bir danışma kurulu niteliğinde görev yaptığından Milli Eğitim Bakanlığı’nı bağlayıcı nitelikte çalışmalar yürütmemektedir. Bir diğer ifade ile, şuraların herhangi bir yaptırım gücü bulunmamaktadır. Şuralar geleneksel ve tek bir yapı yerine; il, bölge ve merkez yapılanması şeklinde üç farklı kademede düzenlenmektedir (Aypay, 2015, s. 143-144). Ayrıca, eğitim politikasında Devlet Planlama Teşkilatı önemli rol üstlenmiştir.

1960 Anayasasında DPT, ulusal düzeyde eğitim planlaması çalışmaları ve sosyal planlamaya dair faaliyetleri yürütmekle sorumlu tutulmuştur. DPT, 1963-2011 yılları arasında faaliyet gösterdikten sonra 2011 yılında kurumun yapısı Kalkınma Bakanlığı olarak güncellenmiştir. Kalkınma Bakanlığı 2018 yılından sonra Strateji ve Bütçe Başkanlığı olarak çalışmalarına devam etmektedir. Kalkınma planlarında eğitim-öğretimin tüm kademeleri ile ilgili temel, ilke, amaç ve politikalar bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları ilgili eğitim politikaları incelendiğinde; ulusal yeterlilikler çerçevesine göre eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesi hedeflenmiş ve meslek standartlarının oluşturulması amaçlanmıştır. Önceki öğrenmelerin tanınması, öğrenci ve akademik personel hareketliliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Yükseköğretim sisteminde hesap verebilirlik, özerklik, performans odaklılık, ihtisaslaşma ve kalite odaklı çalışmalar yapmaya vurgu yapılmaktadır. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi oluşturulması hedeflenmiştir. Yükseköğretim kurumlarının iş gücü piyasası arasındaki uyum, hayat boyu öğrenme bakış açısı ile iş yaşamında gerekli olacak bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılması ve teknoloji üreten, çıktıya odaklı bir yapı hedeflenmiştir. Girişimci faaliyetlerin teşvikinin önemi vurgulanmıştır. Diplomaların uluslararası geçerliliğin sağlanması ve sertifika işlemlerinin belirli bir standartta göre verilmesi amaçlanmıştır. (SBB, 2013 ve SBB, 2019).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra eğitim politikasının genelde pragmatik felsefeye ve eğitimde uzantısı olan İlerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. Bu dönemdeki bütün anayasalar ve bütün hükümet programları İlerlemecilik felsefesinin eğitim bakış açısının özelliklerini içermektedir. Ancak planlamalar ve hedefler İlerlemecilik felsefesinde olsa da eğitim sisteminin her kademesinde genellikle daimici ve esasici felsefe uygulamada daha çok yer bulmuştur. Bilimsel yöntemi kullanan, özgür düşünen, demokratik gelişim süreçlerine odaklanan eğitim-öğretim yerine göre konu ve eğitici merkezli yaklaşım kapsamında; ezberci, yaşamdan kopuk ve skolastik düşünce tarzına sahip öğrenciler yetiştirilmiştir. Diğer bir ifade ile, Türkiye’de eğitim sistemi pragmatizme göre hedeflenmiş ancak uygulamada daimici ve esasici görüş hakim olduğu gözlemlenmektedir (Sönmez, 2015, s. 226).

Eğitim politikalarındaki değişiklikler etkisini uzun yıllar sonra kendisini göstermektedir. Eğitim politikaları belirlenirken bir ülkenin ihtiyaçları ve üyesi olduğu uluslararası kuruluşlarla yapılan anlaşmalar göz önünde bulundurulmalıdır.

(Aydoğan, 2007, s. 183-186). Bu çerçevede, AB eğitim politikalarının temel amacı, uluslararası anlaşmalara taraf olan devletler arasında beraber çalışma kültürünü artırmak, aynı ülkede yaşayan yurttaşlar arasında karşılıklı anlayışı teşvik etmek ve Avrupalılık bilincini yerleştirmek, öğrencilerin ve eğitimcilerin akademik çalışmalarını teşvik ederek Ar-Ge çalışmalarına katılmalarını teşvik etmek, uluslararası güçlü ve sayın bir Avrupa'yı oluşturmak, bireylere nitelikli eğitim sunmak ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim politikalarını gerçekleştirmek için uluslararası eğitim-öğretim aktiviteleri, mesleki eğitimin vurgulanması, değişim programlarının uygulanması, yenilikçi eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi, eğitim-öğretim materyallerinde güncel uygulamaların takip edilmesi, diplomaların çok taraflı olarak tanınması, mesleki uzmanlığın geliştirilmesi, akademisyenler arası iletişimin artırılması ve politika üretmek amaçlı danışma kurulu oluşturulması gibi çeşitli faaliyetler eş zamanlı olarak yürütülmektedir (Arslan Cansever, 2009, s. 224-225). AB eğitim politikalarının içeriği incelendiğinde bilgi toplumuna erişme, rekabet edilebilirlik, istihdam alanlarının oluşturulması ve bireylerin serbest dolaşımı gibi konuların vurgulandığı görülmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002, s. 155).

Avrupa Birliği eğitim politikası kapsamında; eğitim ve öğretim faaliyetlerinde verimliliğin artırılması, öğrencilerin eğitim ve öğretim materyallerine İndirilme Tarihiinin kolaylaştırılması, eğitim-öğretim sistemlerinin uluslararası boyuta taşınarak sınırları aşması, öğrencilerin gelecek provizyonu ile nitelikli olarak yetiştirilmesi, bilişim teknolojilerine İndirilme Tarihiin sağlanması, matematik-fen ve teknoloji alanında sürdürülebilir bir çalışma alanını yaratılması, finansal kaynakların etkin şekilde kullanılması, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim alanında beraber hareket etmesinin sağlanması ve işbirliğinin artırılması, girişimciliğe vurgu yapılması, yabancı dil eğitiminin gerekliliğe vurgu yapılması, yaşam boyu eğitimin teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bu eğitim politikaları ile dünyada rekabetçi ve dinamik bilgi ekonomisi oluşturulması amaçlanmaktadır (Consilium Europa, 2021).

Kore eğitim politikası incelendiğinde Kore'nin öncü filozofu HongikIngan'ın idealini ifade ettiği söylenebilir. Buna göre eğitimin amacı "her insana bireysel karakterini geliştirmede ve mükemmelleştirmede yardım etmek, bireyin kendi yaşamını kazanma yeteneği geliştirmek, bireye demokratik vatandaşlığın gereklilikleri öğretmek, bireyi demokratik toplum yaşamına hazırlamak ve tüm insanlığın

mutluluğuna katkı sağlamak” olarak belirtilmiştir (İpek, 2013, s. 216). Kore eğitim politikalarının hazırlanmasında Eğitim ve Teknoloji Bakanlığı sorumludur (MOE, 2022). Eğitim politikaları kapsamında dört farklı eğitim yasağı hazırlanmıştır. Bunlar, temel eğitim yasağı, ilk ve ortaöğretim yasağı, yükseköğretim yasağı ve yaşam boyu ğretim yasağı olarak ifade edilmektedir. Anayasada Kore vatandaşlarına eşit eğitim imkanı sunulmasına, zorunlu temel eğitimin ücretsiz olmasına, eğitim politikalarında siyasal tarafsızlığın esas teşkil etmesine ve yaşam boyu eğitime vurgu yapılmaktadır (Jayasuriya, 1983).

Yükseköğretim yasağı kapsamında, farklı türde üniversitelerin kurulabilmesi mümkündür. Kore yükseköğretimi; niversiteler, endüstri niversiteleri, dört yıllık ğretmen yüksekokulları (eğitim niversiteleri), iki yıllık yüksekokullar, basın ve haberleşme niversiteleri, teknik yüksekokullar ve çok amaçlı yüksekokullar olarak farklı kategorilerde faaliyet göstermektedir. Temel eğitim zorunlu ve devlet tarafından finanse edilse de yükseköğretim kurumlarının oransal olarak çoğunluğu özel eğitim kurumlarına aittir ancak kurumların hepsi Eğitim ve Teknoloji Bakanlığı’nın sorumluluğu altındadır. Kore eğitim politikaları alanında eğitim konseyleri görev yapmaktadır. Kore’de eğitim-ğretim alanı ile ilgili iki farklı danışma konseyi bulunmaktadır. Eğitimi Geliştirme Konseyi devlet başkanına bağlı görev yapmaktadır. Politik Danışma Konseyi ise Eğitim ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Bakanına bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir (MOE, 2022).

Kore eğitim politikaları incelendiğinde AB eğitim politikaları ve Türkiye’deki eğitim politikalarına benzer şekilde eğitimde işbirliğinin gerçekleştirilmesi, verimliliğin artırılması, girişimciliğe vurgu yapılması, ekonomik büyümeye ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlaması gibi konulara önem verilmekte, çok dilli ve çok kültürlü bir ortam sağlanması amaçlanmaktadır. Uluslararası eğitim politikaları, yükseköğretim kurumları arasında işbirliğinin sağlanması ve kalite boyutunun geliştirilmesini hedeflemektedir. Eğitim politikaları; sosyal etkileşim ve sürdürülebilir ekonomik büyümeye katkı sağlaması açısından önemlidir.

## **5.5. İngiltere’de Yükseköğretim Kalite alışmalarında Süreklilik**

İngiltere yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi çalışmaları kalite denetim süreçleri ile gerçekleştirilmektedir. Kalite değerlendirilmesinin amacı İngiltere

Yükseköğretim Finansman Konseyi'nin fon desteği sağladığı kurumların yeterli düzeyde kalite göstergelerine sahip olup olmadıklarının araştırılması süreçlerinden oluşmaktadır. İngiltere yükseköğretiminde kalite çalışmaları genel olarak önceden belirlenen standartlara uyum derecesinin belirlenmesi yerine kurumun belirlediği kendine özgü amaçlara ne derecede ulaşıldığı ile ilgilidir. İngiltere'de Ar-Ge faaliyetlerinin kalitesi de değerlendirilmektedir ve yükseköğretim kurumlarına araştırma faaliyetleri için sağlanacak finansal destek tutarları kalite güvencesi çalışmalarına göre belirlenmektedir (Sindley ve Patrick, 1998; Küçükcan ve Gür, 2009, s. 108).

İngiltere'de yükseköğretim kurumları kamu fonları dışında birçok gelir kalemine sahip olsa da devlet desteği finansal yapının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Brennan ve Williams, 2007). İngiltere yükseköğretiminde ve eğitim-öğretim programlarında kalite kavramı önemli olmakla birlikte akreditasyon, meslek kuruluşlarının faaliyetlerinde ve önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora derecesi verme yetkisi olmayan eğitim faaliyetleri yürüten kuruluşlar için yükseköğretim kurumunun adının kullanılabilmesi amacıyla başvuru bir yöntemdir. Meslek kuruluşları tarafından yapılan akreditasyon süreçleri mesleki unvan kullanılacak akademik programlar (hukuk, tıp, mühendislik) ana bilim dalları için bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumu ders programlarını hazırlarken akreditasyon süreçlerinden bağımsız olarak hazırlıklarını tamamlayabilir. Böylelikle saygın bir yükseköğretim kurumu akredite olmadan faaliyetleri sürdürülebilir ve paydaşlarına kaliteli eğitim-öğretim süreçleri sunabilir (Özer vd., 2010, s. 52).

İngiltere yükseköğretiminde kalite süreçlerinden sorumlu bir çok ofis bulunmaktadır. Bunlardan İngiltere Yükseköğretim Finansman Konseyi "Higher Education Funding Council for England: HEFCE", 1992 yılında kurulan ancak bakanlık seviyesinde olmayan bir kamu kuruluşudur. İngiltere'de yükseköğretime ayrılan kaynakların %60'ından fazlasını kamu fonları oluşturmaktadır. HEFCE, yükseköğretim kurumlarına aktarılacak kamu kaynaklarının organizasyonu ile görevlidir. Ayrıca, konsey bakanlıklara yükseköğretim kurumlarının finansmanı hakkında da tavsiyeler sunmaktadır. Konseyin özerk yapısı bulunmaktadır. Bakanlık düzeyinde herhangi bir kurumun konseye bir etkisi bulunmamaktadır. İngiltere yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim süreçlerinde ve araştırma faaliyetlerinde kalite güvencesi öncelikli konular arasında yer almaktadır. Yükseköğretim kurumlarının da bağlı olduğu



Eğitim Bakanlığı kurumlarında kalite çalışmalarını yakından takip etmektedir. HEFCE, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştireceği finansman dağılımını kalite temelli çalışmalar ile gerçekleştirilmektedir. İngiltere yükseköğretim kurumlarının her birinde, kendi kurum değerlendirmelerini yapabilmek için çalışmalar yapılmaktadır. Her yükseköğretim kurumu, kendi bünyesinde değerlendirme süreçlerini koordine edecek çalışma grupları kurmuştur. Yükseköğretim kurumlarından hem niversiteler hem kolejler, her dört yılda en az bir kez HEFCE tarafından kalite güvencesi denetim süreçlerinden geçmektedir. Kalite değerlendirme çalışmaları sıkı şekilde uygulanmaktadır ve değerlendirme süreci sonunda belli kriter puanların altında alan yükseköğretim kurumları veya kurumların bünyesinde faaliyet gösteren fakülte veya bölümlere kamu finansman desteği kesilmekte veya azaltılmaktadır. HEFCE, yönetimsel olarak değişikliğe gitmiştir ve ğrenci Bürosu “Office for Students: OfS” ve İngiltere Araştırma ve Geliştirme Ofisi “United Kingdom Research and Innovation: UKRI” şeklinde ikiye ayrılmıştır (HEFCE, 2022).

HEFCE, 1992 yılında kurulduktan sonra 2017 yılında alınan kararla yapısal değişikliğe gitmiştir. Öğrenciler ilgili çalışmaların yürütülmesi için ğrenci Bürosu “Office for Students: OfS”, 2018 yılında Eğitim Bakanlığı bünyesinde özerk bir yapıda kurulmuştur. Bilimsel araştırma ve yenilik faaliyetleri dışında kalan finansman konuları ğrenci Bürosunun sorumluluğundadır. Büronun amaçları; öğrencilerin yükseköğretime dahil olmalarını sağlamak ve akademik başarılarında onlara yardımcı olmak, öğrencilerin yükseköğretim programları hakkında bilgilendirmek yardımcı olmak, yükseköğretim süreçlerinde öğrencilere kaliteli programlar sunmak, öğrencilerin beklentileri karşılamak ve onları geleceğe hazır hale getirmek şeklinde özetlenebilir. Büro, çalışmalarını ğretimde Mükemmellik erevesi (Teaching Excellence Framework: TEF) kapsamında gerçekleştirmektedir. TEF, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-ğretim programlarının ve faaliyetlerinin değerlendirilmesidir. TEF aracılığı ile, yükseköğretim kurumlarının ve programlarının puanlanması yapılmakta, kurumdan ayrılan ve yükseköğretime tamamlayamayan öğrencilerin bilgileri, ğrenci memnuniyet ve şikayet sonuçları ile öğrencilerin iş dünyasına geçiş oranları ve istatistikleri hesaplanmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre yükseköğretim kurumları için altın, gümüş ve bronz şeklinde l değerlendirme lği bulunmaktadır (OfS, 2022). İngiltere Araştırma

ve Yenilik Ofisi, “UK Research and Innovation: UKRI” 2017 yılında HEFCE’nin yerini alan iki kuruluştan diğeridir. UKRI, yarı-özerk sivil toplum örgütü olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. UKRI; Eğitim Bakanlığı, yükseköğretim kurumları, enstitüleri, araştırma kurumları, işletmeler ve yardım kuruluşları ile birlikte faaliyetlerini yürütmektedir. Ofisin amacı İngiltere yükseköğretim kurumlarındaki araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin teşvik etmek, faaliyetlerin toplumsal bir etki yaratması için çalışmalar yapmak, ekonomik ve finansal olarak yükseköğretim kurumlarına ve devlete katkı sağlamak, disiplinler arası çalışmaların teşvik etmek, toplumsal bütünleşmeyi sağlamak ve sosyal kültürel faaliyetlere yer vermek şeklinde ifade edilmektedir. UKRI bünyesinde farklı alanlarda çalışmalar yapmak üzere 9 adet araştırma konseyi bulunmaktadır (UKRI, 2022). Bunlar; Araştırma Konseyi, Bilim ve Teknoloji Araştırma Konseyi, Biyolojik ve Biyoteknoloji Bilimler Araştırma Konseyi, Doğal Çevreyi Araştırma Konseyi, Ekonomik ve Sosyal Araştırma Konseyi, İnovasyon Konseyi, Mühendislik ve Fizik Bilimleri Araştırma Konseyi, Sanat ve Beşeri Bilimler Araştırma Konseyi, Tıp Bilimler Araştırma Konseyi olarak sıralanmaktadır. UKRI, OfS ile birlikte İngiltere yükseköğretiminde kalite çalışmalarına farklı tematik alanlarda katkı sağlamaktadır.

Yükseköğretim İstatistik Ajansı, “Higher Education Statistics Agency: HESA” İngiltere’de yer alan yükseköğretim kurumlarına ait nice bilgilerin toplanması, analizi, istatistiki verilerin raporlaştırılması ve yayınlanması ile çalışmalar yürütmektedir. HESA, 1993 yılında kurulmuştur. HESA, yükseköğretim finansman konseyi, yükseköğretim kurumları ve kamunun desteği ile kurulan kar amacı gütmeyen bir şirkettir. HESA, yükseköğretim kurumlarına dair güvenilir bilgi kaynağı sağlamaktadır ve yükseköğretim kurumlarının karar alma süreçlerinde daha başarılı olmaları için yardımcı olmaktadır. HESA, toplumun yükseköğretimdeki kalite güvencesine olan güvenini artırmak için çalışmaktadır ve uluslararası anlamda İngiltere yükseköğretimdeki rekabet gücünü arttırmayı hedeflemektedir. HESA, yükseköğretim kurumlarından topladığı bilgiler ile istatistiki bültenler hazırlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarına dair yıllık ve ayrıntılı bilgiler yayınlanmaktadır ve yükseköğretim kurumlarının performans göstergeleri açıklanmaktadır. Yayınlanan veriler, İngiltere yükseköğrenim öğrencileri profili ve istatistikleri, öğretim elemanları profili ve istatistikleri iş dünyası ve toplum etkileşimine dair bilgiler ve yükseköğretimde finansman detayları olarak ifade

edilmektedir ve bilgiler online olarak internet sayfasından ilan edilmektedir (HESA, 2022).

Kalite Güvencesi Ajansı “Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA” İngiltere yükseköğretim kurumlarının incelenmesi ve dış değerlendirme süreçlerinin organize edilmesi için 1997 yılında kurulmuştur. QAA, özerk yapıda bir kuruluştur. İngiltere’deki tüm yükseköğretim kurumları QAA’nın zorunlu bir üyesidir. QAA, İngiltere devletinden resmi anlamda ödenek almamaktadır ve üyelere aldıkları üyelik ücreti ve kuruma sağlanan maddi destekler ile çalışmalarını sürdürmektedir. QAA’nın misyonu “İngiltere yükseköğretim kurumlarının standartlarını oluşturmak, standartlarını korumak, yükseköğretim sisteminin kalitesini güçlendirmek ve uluslararası boyutta rekabet düzeyini artırmak” olarak ifade edilmektedir. QAA’nın değerlendirme ölçütleri ve hazırladığı bilgi formları yükseköğretim kurumları için önemli olarak değerlendirilmektedir ancak yükseköğretim kurumlarına herhangi bir resmi yaptırım yükü bulunmamaktadır. Ancak, QAA’nın çok etkili bir konumda olmasının sebebi yükseköğretim kurumlarına finansal destek sağlayacak kuruluşların ilk olarak yükseköğretim kurumunun değerlendirmesi ile ilgili QAA raporlarını dikkate almasıdır (Brennan ve Williams, 2007, s. 478 ve Özer vd., 2010, s. 52). QAA, yükseköğretimde kalite güvencesi ile ilgili komisyonlar oluşturmaktadır ve yükseköğretim kurumlarında incelemeler yapmaktadır. Çalışmaları ile yükseköğretim kurumları ve paydaşları için referans noktaları hazırlamaktadır ve onlara rehberlik etmektedir. QAA, İngiltere yükseköğretim sisteminin ve yükseköğretim kurumlarının akademik standartlarının nasıl korunduğunu kontrol etmektedir. Değerlendirme süreçleri dış uzmanlar tarafından yapılmaktadır. Değerlendirici uzmanlar, yükseköğretim kurumlarını daha önce yayınlanmış olan Kalite Kodları referans olarak “Quality Code” bu kodların gereklilikleri karşılayıp karşılayamama durumuna göre işlem yapmaktadır. QAA’da kabul edilen Kalite Kodları Akademik Standartların Belirlenmesi ve Sürdürülmesi, Akademik Standartlar İçin İngiltere ve Avrupa Referans Noktaları, Akademik Standartlar için Ödüllendirme (Akreditasyon) Kurumlarının Referans Noktaları, Akademik Standartların Güvence Altına Alınması ve Öğrenme-Program Çıktısına Dayalı Bir Yaklaşım, Akademik Kaliteyi Güvence Altına Almak ve Geliştirmek olarak özetlemektedir. Yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi çalışmalarında Kalite Kodları bağlamında; programın tasarımı, geliştirilmesi ve onaylanması, öğrenci

seçimi, kayıt ve kabul işlemleri, eğitim-öğretim süreçleri, öğrenci gelişiminin sağlanması, öğrenci katılımı, öğrencilerin değerlendirilmesi ve önceki öğrenmenin tanınması, dış değerlendirme süreçleri, program izleme ve inceleme, öğrenci geri bildirimleri ve öğrenci şikayetleri, yükseköğretimde paydaşlarla işbirliği, araştırma dereceleri, yükseköğretim kurumu hakkında bilgi başlıkları ele alınmaktadır (QAA, 2022).

İngiltere'deki kalite güvencesi çalışmalarının Amerika Birleşik Devletleri ile karşılaştırıldığında uygulanma biçimlerinde farklılıklar bulunmaktadır. ABD'de kalite güvence çalışmalarında yükseköğretim kurumlarının gönüllüğü esas iken, İngiltere yükseköğretim kurumlarında QAA tarafından gerçekleştirilen ve merkezi olan kalite güvencesi süreçleri bir zorunluluktur (Schwarz ve Westerheijden, 2007: 24). QAA'nın yönetiminde yükseköğretim kurumlarından üye sayısı oldukça azdır. Yürütme kurulunda yükseköğretim kurulu yöneticilerinin yanı sıra İngiltere devletinde mali işlerden sorumlu yetkililer, serbest piyasa ekonomisinden alanla ilgili kişiler ve öğrencilerden oluşan bir ekip bulunmaktadır. QAA, yükseköğretim kurumlarındaki kalite ve standardizasyon çalışmalarını incelemektedir ve her altı yılda bir yükseköğretim kurumları QAA denetiminden geçmektedir. Bu çerçevede yükseköğretim kurumlara ait raporlar hazırlanmaktadır. Denetimin amacı eğitim-öğretim programlarının ve faaliyetlerin belirli bir nitelikte ve standartta olmasını sağlamaktır (Özer vd., 2010, s. 51-52).

İngiltere Akreditasyon Konseyi "British Accreditation Council: BAC" eğitim-öğretim faaliyetlerinin İngiltere'deki ulusal sorumlulukları yerine getirmek üzere 1984 yılında kurulmuştur. Akreditasyon Konseyi'nin amacı yükseköğretim kurumlarındaki standartların yükseltilmesini sağlamaktır. BAC'ın yapısında yükseköğretim kurumu ile ilgili paydaşların katılımı ile oluşturulan üyeler bulunmaktadır. Konseyin üyeleri kalite süreçlerinden sorumlu üst kuruluş olarak görev yapan QAA tarafından seçilmektedir. BAC çalışmaları itibarıyla QAA ile sürekli koordinasyon halindedir. İngiltere'de özel yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu BAC tarafından, devlet veya vakıf statüsünde faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinden ise QAA sorumludur. BAC, İngiltere haricinde diğer ülkelerden başvuru yapan yükseköğretim kurumlarına akreditasyon ve değerlendirme süreçlerini de yürütmektedir. BAC, aynı zamanda ENQA'nın resmi bir üyesidir (BAC, 2022).

Uluslararası Okul, Kolejler ve Üniversiteler için Akreditasyon Kurumu “Accreditation Service for International School, Colleges and Universities: ASIC” kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarını yürütmek üzere 2007 yılında kurulmuştur. ASIC, kar amacı olmayan bir kuruluştur. ASIC, İngiltere haricinde diğer ülkelerden başvuru yapan yükseköğretim kurumlarına akreditasyon ve değerlendirme süreçlerini de uygulamaktadır. ASIC, aynı zamanda ENQA’nın afiliye bir üyesidir (ASIC, 2022).

Mühendislik Konseyi “Engineering Council: EngC” tarihsel açıdan incelendiğinde ilk çalışmaların mühendislik eğitiminin İngiltere’de ilk kez gündeme geldiği 19. yüzyıla yılına kadar uzanmaktadır. İngiltere’de kurulan ilk mühendislik bölümlerinin inşaat mühendisliği olduğu ve ilk kurumsal yapının İnşaat Mühendisliği Enstitüsü adı altında olduğu ifade edilmektedir. Enstitünün içeriğine diğer mühendislik bölümlerinin dahil olması ile birlikte sırası ile 1871 ve 1965 yıllarında yapısal güncellemeye gidilmiştir. Mühendislik Konseyi bugünkü halini 1981 yılında almıştır ve konsey mühendislik alanında kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarını yürütmekten sorumludur (EngC, 2022). Mühendislik Akreditasyon Kurulu “Engineering Accreditation Board: EAB” 2006 yılında mühendislik alanında faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon çalışmalarını yürütmek için kurulmuştur. Kurul, Mühendislik Konseyi tarafından yetkilendirme ile faaliyetlerine başlamıştır (EAB, 2022).

Açık ve Uzaktan Eğitim Kalite Konseyi “Open ve Distance Learning Quality Council: ODLQC”nin temelleri 1969 yılına dayanmaktadır ve konsey kalite çalışmalarına dair faaliyetlere 1995 yılında başlamıştır. Konsey, İngiltere devletinin isteği üzerine kurulan bağımsız bir kuruluştur ve vakıf olarak faaliyet göstermektedir. Konsey, açık ve uzaktan eğitim faaliyetleri olan yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (ODLQC, 2022).

Nitelikler ve Sınav Yönetmeliği Ofisi “Office of Qualifications and Examinations: OFQUAL” İngiltere’de yürütülen sınavlara dair mesleki yeterlilikleri inceleyen ve düzenleyen ve bakanlık boyutunda olmayan ancak devlete bağlı bir kurumdur. Ofqual, 2008 yılında Yeterlilikler ve Müfredat Kurumu’nda “Qualifications and Curriculum Authority: QCA” yapılan değişiklikle beraber QCA bünyesinde faaliyet göstermeye başlamıştır. QCA, 1997 yılında İngiltere’de ulusal mesleki yeterliliklerin

incelenmesi ve değerlendirilmesi amacı ile kurulan bir kamu kurumudur. Ofqual, Eğitim Bakanlığı ile koordineli çalışmaktadır ve 2010 yılında yayımlanan yönetmelik ile yapısı güncellenmiştir. Ofqual'ın amacı “yükseköğretimdeki standartlarının ve niteliklere olan güvenin korunması” şeklinde ifade edilmektedir (OFQUAL, 2022).

Özetle, İngiltere yükseköğretim kurumları kamu fonları ile desteklenen özerk kurumlardır. Kurumların akademik ve idari yapılarının özerklik boyutu yüksek derecededir ve faaliyetlerindeki bağımsızlık eğitim-öğretim ve araştırma süreçlerinde görülebilmektedir. İngiltere’de yükseköğretimde kalite olgusu kabullenilmiş bir gelenek olmasına rağmen akreditasyon kavramı yaygın kullanılan bir uygulama değildir. Yükseköğretim kurumunun bağımsız meslek kuruluşu tarafından akredite olma zorunluluğu bulunmamaktadır. İngiltere’de akreditasyon kelimesi daha çok iş dünyasının talepleri çerçevesinde uygulanan süreçler olarak düşünülebilir.

## **5.6. Kore’de Yükseköğretim Kalite Çalışmalarında Çeşitlilik**

Kore’de yükseköğretim kurumları devlet ve özel kurumlar olarak faaliyet göstermektedir. Kamu ve özel yükseköğretim kurumları Kore Eğitim Bakanlığı'nın onayı ile kurulmaktadır ancak yükseköğretim kurumlarına tanınan özerk derecesinin birçok ülke ile kıyaslandığında durumun yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Kore yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kelimesi ilk kez 1973 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılmıştır (Shin, 2018, s. 52-54). Eğitim Bakanlığı tarafından 1973 yılında yükseköğretim kurumlarında başlayan kalite güvencesi çalışmaları güncel anlamı ile kalite güvence kriterlerini içermemektedir. 1973 yılında gerçekleştirilen faaliyetler standartlaşmış kurallar bütünüdür ve ele alınan konular özerk olmayan bir devlet kurumu tarafından gerçekleştirilmiştir. Kore’de 1980’lerin sonlarında siyasi demokratikleşmeyle birlikte, Kore devleti yükseköğretimde serbestleşme hareketleri ve özerklik çalışmaları başlatmıştır. Kore’de 1982 yılında Kore Üniversiteleri Eğitim Konseyi (Korean Council for University Education: KCUE) kurulması ile Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda olan yükseköğretimde kalite güvence süreci KCUE’ye devredilmiştir. Eğitim Bakanlığı kalite güvence ve akreditasyon çalışmaları hakkında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki yaklaşımları örnek almıştır (KCUE, 2022a ve Shin, 2018, s. 52-54).

Yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmaları ise 1982, 1994 ve 2008 yıllarında

gerçekleştirilen yapılanmalar ile büyük değişikliğe uğramıştır. Yapılan güncellemeler Kore’de yükseköğretimin gelişmesi ve dinamiklerin değişmesi ile ilgilidir. Yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda yapılan güncellemeler Kore’nin ulusal ve uluslararası devlet politikalarının doğrudan bir parçası olarak görülmektedir. Kore’nin uluslararası devlet politikalarının belirlenmesinde öncelikle ABD yükseköğretimindeki ve Avrupa yükseköğretimindeki çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu çerçevede, uluslararası alanda yükseköğretim sistemlerinde rekabet unsurunun önemli bir faktör olduğu, neoliberalizm ve Bologna süreci çalışmaları öncülüğünde kalite güvencesi çalışmalarının hızlandığı ifade edilmektedir. Kore yükseköğretiminde gerçekleştirilen ilk kalite güvence çalışmaları incelendiğinde öncelikle yükseköğretim kurumlarına tahsis edilen öğrenci kontenjanlarına sınırlandırma getirilmiştir ve bölümlerdeki öğrenci sayısı kontrol altına alınmıştır. İlerleyen süreçlerde Avrupa’daki Bologna süreci, UNESCO ve OECD’nin yükseköğretimde kalite süreçleri ile ilgili yayınladığı raporlar incelenmiştir. Bu kapsamda Kore’de kurulması planlanan kalite ajansının benzer şekilde hangi ülkelerde faaliyet gösterdikleri listelenmiştir ve ABD, İngiltere, Çin, Japonya yükseköğretim özelinde kurulan kalite ajanslarının yapısı incelenmiştir. Kalite güvence çalışmaları 1994 yılına kadar Eğitim Bakanlığı ve KCUE tarafından beraber yürütülmüştür. Kore’de 1994 yılında akreditasyon sisteminde batı ve ABD modelleri örnek alınarak kalite değerlendirme sistemleri geliştirilmiştir. Kore’de Eğitim Bakanlığı haricinde yeni bir özerk kurum kurulması fikri 2005 yılında kabul görmemiştir ve yaklaşık 3 yıllık sürenin ardından 2008 yılında özerk bir yapının gerekliliği konusunda fikir birliği olmuştur. Eğitim Bakanlığı ve KCUE’nin çalışmalarını tamamen ayrılması ise 2008 yılında gerçekleşmiştir, 2008 yılında yükseköğretimde kalite güvence çalışmalarının yapısal çerçevesi tamamlanmıştır. Kore’de yükseköğretimde kalite güvencesinin modern uygulanma şekli en çok ABD modelinden uyarlanarak oluşturulmuştur ve kalite güvencesi çalışmalarında değerlendirme kriterleri uygulanmaktadır. Kore devleti 2008 yılında akreditasyon sistemlerini daha standart yapıya ulaşmasını kararlaştırmıştır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında şeffaf veri temini sağlamak için halka açık veri toplama ve yayınlama sistemleri oluşturulmuştur (Shin, 2018, s. 52-56).

Kore’de akreditasyon ve kalite çalışmaları çerçevesinde kapsamlı olarak ilk çalışmalar tüm yükseköğretim kurumlarının bağılı olduğu KCUE tarafından

başlatılmıştır. Kore Üniversiteleri Akreditasyon Enstitüsü (Korean University Accrediation Institute: KUAI) 2009 yılında KCUE'ye yapısal olarak bağlı ancak faaliyetleri açısından özerk konumda kurulmuştur ve 2010 yılından itibaren Kore'deki tüm yükseköğretim kurumları için zorunlu ve bağımsız akreditasyon süreçlerini uygulamaktadır. Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinde kriterler; eğitim-öğretim programları ve öğrenme çıktıları, finansal yapı ve yönetim süreçleri, öğretim elemanı yeterlilikleri, öğrenci memnuniyet durumu, toplumla etkileşim ve topluma katkı, ekonomik kalkınmaya etki olarak ifade edilmektedir (WENR, 2018).

Kore'de KCUE ve KUAI'nin akreditasyon faaliyetleri kapsamında; akreditasyon sürecine dâhil olacak yükseköğretim kurumunun seçilmesi, akreditasyon sürecine dâhil olacak değerlendiricilerin eğitimi, yükseköğretim kurumunun hazırlamış olduğu öz değerlendirme raporunun incelenmesi, yükseköğretim kurumuna değerlendirme ziyaretinde bulunulması ve yükseköğretim kurumuna ait akreditasyon ile ilgili nihai sonucun açıklanması ile süreç tamamlanmaktadır (Oh, 2018: 100). Kore'de bir yükseköğretim kurumunun tam zamanlı öğretim elemanı sayısı, tesis sayısı, yeni öğrenci sayısı ve kayıt oranı, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine devam etme oranı, eğitim harcamalarının öğrenime ücretlerine (katkı payına) oranı, bursların öğrenim ücretine (katkı payına) oranı gibi kriterlere uygunluğunu beyan ettikten sonra akreditasyon süreçlerine başvurabilir. Kore yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmaları kapsamında ele alınan akreditasyon kriterleri beş ana başlıkta ve birçok alt başlıkta ele alınmıştır. Bu başlıklar, yükseköğretim kurumunun misyon ve yönetimi, eğitim faaliyetleri, kurumsal yapı, eğitim imkanları ve öğrenci katılımı, başarı durumu ve sosyal sorumluluklar olarak kategorilere (Bkz. Ek 3) ayrılmıştır. Bu çerçevede, Kore yükseköğretim kurumlarında uygulanan akreditasyon kriterleri misyon ve yönetim, eğitim süreçleri, kurumsal yapı, eğitim imkanları ve öğrenci katılımı, başarı durumu ve sosyal sorumluluklar olarak ayrı ayrı ele alınmaktadır (Oh, 2018, s. 101).

Kore yükseköğretiminde 170 yükseköğretim kurumu KUAI'nin akreditasyon süreçlerinden geçmiştir. Kore devleti, yükseköğretim kurumlarının hayatta kalabilmeleri için kurumların kalite süreçlerinden geçmesini bir zorunluluk olarak ele almaktadır. Değerlendirmelerin sonucunda yükseköğretim kurumlarının sınıflandırılması gündeme gelmiştir. Yükseköğretim kurumlarının bir karnesi olarak da nitelendirilebilecek bu yapı A'dan E'ye kadar not derecelerini içermektedir ve "A"



en başarılı uygulamaları, "E" ise en başarısız uygulamaları göstermektedir. Derecelendirme sonrası "A" dereceye sahip yükseköğretim kurumlarında öğrenci kontenjanlarında ve finansal alanda daha fazla özerklik sağlanırken "E" dereceye sahip yükseköğretim kurumlarında zorunlu finansal kesintiler, yükseköğretim kurumlarının birleşmesi veya kapanması söz konusu olmaktadır. Bu kapsamda 2017 yılında 25'den fazla yükseköğretim kurumu başarısız ve yetersiz olarak sınıflandırılmıştır. Başarısız ve yetersiz olan yükseköğretim kurumları kapanma tehlikesi altındadır. Yükseköğretim kurumlarının belli sınırlamalara göre hareket edebildiği akreditasyon süreçlerinden öğrenci kontenjanları da etkilenmiştir ve Kore'de 2018 yılında açıklanan karara göre yükseköğretim kurumlarının toplam öğrenci kontenjanlarında 2023 yılına kadar 120.000 kişilik kontenjan azaltımına gidileceği açıklamıştır (WENR, 2018).

El-Khawas'ın (2001) yayınladığı araştırma sonucuna göre yükseköğretimde kalite güvence süreçlerinin sürecinde devlet tarafından oluşturulan kurullardan ziyade özerk kuruluşlar tarafından kontrol edildiği, akreditasyon süreçlerinin de benzer şekilde özerk yapıda ancak resmi makamlarca tanınmış gönüllü kuruluşlar veya dernekler aracılığı ile yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır ve ABD yükseköğretimindeki akreditasyon süreçlerinin bu şekilde ele alındığı ifade edilmektedir (El-Khawas, 2001). Kore'de kurumsal akreditasyon süreçlerini yürüten KCUE ve KUAİ haricinde farklı disiplinlere ait programları inceleyen özerk akreditasyon kuruluşları bulunmaktadır ve yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri ile ilgili faaliyetler yürütülmektedir.

Kore Eğitsel Gelişim Enstitüsü "Korean Educational Development Institute: KEDI" Kore'de faaliyet gösteren tüm yükseköğretim kurumlarındaki formal olmayan öğrenmelere ait akreditasyon ve kalite güvence çalışmalarını yürütmektedir. KEDI, 1972 yılında kurulmuştur ve Kore Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. KEDI, Kore'nin eğitim süreçlerinde ve gerçekleştirilen eğitim reformlarında yer alan önemli kuruluşlardan birisidir. Kore'nin ulusal gelişiminin başladığı 1970-1990 yılları arasında etkili çalışmalar ve araştırma-geliştirme projelerini yürütmüştür. Bu çerçevede KEDI, Kore yükseköğretiminde niceliksel ve niteliksel olarak gelişimine rehberlik etmiş ve ilk uygulamaları hayata geçiren kurum olmuştur (KEDI, 2022).

Kore Üniversite Eğitim Konseyi "Korean Council for University Education: KCUE" 1980'li yılların başında Kore'de Eğitim Bakanlığınca uygulanan sıkı politikaların genişletilmesi amacı ve yükseköğretim kurumlarından gelen özerklik taleplerini hayata geçirmek için 1982 yılında kurulmuştur. Kore'de faaliyet gösteren farklı yapılardaki tüm yükseköğretim kurumlarının rektörleri KCUE'nin bir üyesidir. KCUE'nin yönetiminde yükseköğretim kurumlarının rektörleri görevlidir ve rektörler arasında yapılan seçim ile KCUE başkanı ve yönetim kurulu seçilmektedir. Konseyin temel finansal kaynağı Kore Eğitim Bakanlığı'ndan gelen bütçe ile sağlanmaktadır. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarından alınan zorunlu üyelik ücretleri KCUE'nin finansal kaynağı olarak önemli bir yere sahiptir. Konsey, Kore'de faaliyet gösteren kolejler ve üniversitelere ait akreditasyon ve kalite güvencesi çalışmalarını yürütmektedir. Konsey, özerk yapıda kurulmuştur ve Kore devletinin aldığı kararları yükseköğretim kurumlarına aktarılmasını sağlamak, yükseköğretim kurumlarının özerkliği güçlendirmek ve yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğinin teşvik etmektedir. KCUE'nin ulaşmak istediği nihai amaç ise Kore yükseköğretiminin kalitesi artırmak ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası platformlarda rekabet edilebilirlik düzeyini güçlendirmektedir. KCUE tarafından kalite güvencesinin sağlanması için yükseköğretim kurumlarının değerlendirme faaliyetleri ilk kez 1983 yılında başlamıştır. KCUE'nin kurulması ile birlikte, 1987-1988 yılından itibaren Kore'nin demokratikleşme sürecinden sonra yükseköğretimin sistematik ve aşamalı olarak serbestleştirilmesi sağlanmıştır (KCUE, 2022a). KCUE, 1994 yılından itibaren yükseköğretim kurumlarında kurumsal ve programsal değerlendirmeleri ve akreditasyon süreçlerini yürütülmektedir. Bu anlamda, KCUE tüm yükseköğretim kurumlarının temsil edildiği ve yükseköğretim kurumlarının birbirlerine karşı sorumluluğun olduğu bir kuruluştur. KCUE, Kore yükseköğretiminde her ne kadar ulusal bir yapıda olsa da farklı uluslararası akreditasyon ve kalite güvencesine yönelik kuruluşların bir üyesidir. KCUE'nin üye olduğu başlıca üyelikler ise genellikle ABD, Almanya ve Japonya'da yükseköğretime kalite çalışmalarına dair dernekler ve konseylerdir. KCUE'nin ayrıca, araştırma faaliyetlerini yürüttüğü bir araştırma enstitüsü bulunmaktadır. KCUE'nin bir alt birimi olarak görev yapan bu enstitü, yükseköğretim kurumlarının idari ve mali yapılanmasının sağlanması, eğitim-öğretim kalitesinin artırılması amacı ile öğretim elemanlarına güncel öğretim metodları ile ilgili eğitimlerini vermektedir. Ayrıca, konseyin müfredat geliştirme konularında çalışmaları bulunmaktadır (KCUE, 2022b).

Kore devleti tarafından Kore İş Sağlığı ve Güvenliği Ajansı “Korea Occupational Safety and Health Agency: KOSHA” 1987 yılında kurulmuştur. KOSHA, iş sağlığı ve güvenliği konusunda tüm devlet kurumlarının ve yükseköğretim kurumlarının çalışmaları değerlendirmektedir. Ajans, derneklerle ve Kore Çalışma Bakanlığı ile işbirliği halindedir. KOSHA’nın amacı çalışanların güvenlik ve sağlık koşullarını iyileştirerek ulusal ekonominin büyümesine ve gelişmesine katkıda bulunmak şeklinde ifade edilmektedir ve ajans 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KOSHA, 2022).

Kore yükseköğretiminde eğitim fakülteleri dekanları ve öğretmenlik alanında faaliyet alanında faaliyet gösteren derneklerin temsilcilerinin bir araya gelerek oluşturduğu Kore Öğretmen Dernekleri Federasyonu’nun “Korean Federation of Teachers Association: KFTA” temelleri ilk olarak 1947 yılında atılmıştır. İlk ismi Choson Eğitim Birliği “Choson Education Association” olarak kurulan derneğin ismi 1989 yılında Kore Öğretmen Dernekleri Federasyonu “KFTA” olarak güncellenmiştir. KFTA, Eğitim Bakanlığı tarafından tanınan ve öğretmen eğitimi konusunda faaliyet gösteren en güçlü federasyonlardan birisidir. Federasyonun öğretmen ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen eğiticisi görevindeki eğitim elemanlarından oluşan 170.000’den fazla üyesi bulunmaktadır. KFTA, öğretmenliğe dair etik değerlerin oluşturulması ve yaygınlaştırılmasında aktif görevler üstlenmekte; fuarlar, seminerler ve forumlar düzenlemektedir. Bu kapsamda federasyon, öğretmenlik mesleğinin gelişimi için 2020 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KFTA, 2022).

Kore Üniversite, Kolej ve Eğitim Konseyi "Korean Council for University College Education: KCCE" 1997 yılında kurulmuştur. Kore'de faaliyet gösteren kolejlere ait akreditasyon ve kalite güvencesi çalışmalarını yürütmektedir. KCCE, kolejlerde eğitim kalitesini iyileştirmeye, kolejler ve diğer yükseköğretim kurumları arasında işbirliğini teşvik etmeye odaklanmaktadır. KCCE, kolejinin özerkliğini artırmak ve tanıtımını sağlamak, kolejlerin politikaları hakkında tavsiyelerde bulunmak, değerlendirilmesini sağlamak, finansal süreçlerin denetimi sağlamak, müfredat geliştirme, uygulama ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gibi konular çalışmalar yürütmektedir (KCCE, 2022).

Kore yükseköğretiminde mühendislik fakültesi dekanlarının, mühendislik alanında faaliyet gösteren derneklerin ve sanayi kuruluşundan temsilcilerin bir araya gelerek oluşturduğu Kore Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Kurulu “Accreditation Board for Engineering Education of Korea: ABEEK” 1998 yılında kurulmuştur. Kurul mühendislik bilimlerinde eğitimin inovasyonunu sağlamak ve kalite güvencesini teşvik ederek, mühendislik alanında mesleki yeterliliklerin artırılmasını hedeflemektedir. ABEEK’in kalite güvencesi ile ilgili amaçları; mühendislik alanının değişen ihtiyaçlarını karşılamak için akreditasyon kriterlerini geliştirmek, etkili ve zamanında akreditasyon hizmetleri sunmak, inovasyon teşvik etmek ve mühendislik eğitiminin kalitesini artırmak, akreditasyonun faydaları konusunda toplumun bilinçlendirilmesini sağlamak, akreditasyonun bağımsızlığını ve sürdürülebilir olmasını sağlamak, mühendislik eğitiminin uluslararası alanda ilerlemesine katkıda bulunmak şeklinde ifade edilmiştir. ABEEK, ilk olarak 2000 yılında Kore Eğitim Bakanlığı tarafından kar amacı gütmeyen bir organizasyon olarak tanınmıştır ve 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (ABEEK, 2022).

Kore yükseköğretiminde hemşirelik alanında sağlık bilimleri fakültesi dekanlarının, hemşirelik alanında faaliyet gösteren derneklerin temsilcilerinin bir araya gelerek oluşturduğu Kore Hemşirelik Eğitimi Akreditasyon Kurulu “Korean Accreditation Board of Nursing Education: KABONE” 2003 yılında kurulmuştur. Kurulun amacı, hemşirelik eğitiminin akreditasyonunun sağlanması, ileri düzey pratisyen hemşire yeterlilik sınav yönetiminin sağlanması, yardımcı hemşireler için eğitim süreçlerinin oluşturulması ve öğretim programının belirlenmesi şeklinde ifade edilmiştir. KABONE, 2004 yılında yükseköğretim kurumlarının programlarında kalite güvencesi çalışmalarına başlamıştır ve 2004 yılında KABONE, Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı tarafından hemşirelik alanında akreditasyon süreçleri için yetkili bir kurum olarak tanınmıştır. Kurul, 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KABONE, 2022).

Kore yükseköğretiminde tıp fakültesi dekanlarının, sağlık alanında faaliyet gösteren derneklerin ve diğer sağlık kuruluşları temsilcilerinin bir araya gelerek oluşturduğu Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu “Accreditation Board for Medical Education in Korea “ABMEK” ilk olarak 1998 yılında kurulmuştur. Kurul, 2004 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından tanınmıştır ve ismi Kore Tıp Eğitimi ve Değerlendirme

Enstitüsü “Korean Institute of Medical Education and Evaluation: KIMEE” olarak güncellenmiştir. KIMEE, tıp eğitiminde gelişimi sağlamak ve kaliteyi artırmak için eğitim programların akreditasyon süreçlerinden geçirmektedir ve değerlendirme sonuçlarını sosyal sorumluluğun bir parçası olarak toplumla paylaşmaktadır. Gerçekleştirilen kalite güvencesi çalışmaları ile tıp fakültelerinin güçlü yönlerini keşfetmenin yanı sıra zayıflıkların belirlenmesi ve iyileştirme faaliyetlerinin yapılması amaçlanmıştır. KIMEE, 2014 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından sağlık alanında akreditasyon süreçleri için yetkili bir kurum olarak tanınmıştır ve 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KIMEE, 2022).

Kore yükseköğretiminde işletme fakültesi dekanlarının, işletme alanında faaliyet gösteren derneklerin ve işletme alanındaki diğer kuruluşların temsilcilerinin bir araya gelerek oluşturduğu Kore İşletme Eğitimi Akreditasyon Derneği “Korean Association of Business Education Accreditation: KABEA” 2005 yılında kurulmuştur. KABEA, işletme eğitiminin gelişimi sağlamak ve kaliteyi artırmak için yüksek öğretimdeki eğitim programlarını akreditasyon süreçlerinden geçirmektedir. KABEA, 2013 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından işletme alanında akreditasyon süreçleri için yetkili bir kurum olarak tanınmıştır ve 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KABEA, 2022).

Kore yükseköğretiminde mimarlık fakültesi dekanlarının, mimarlık alanında faaliyet gösteren derneklerin ve mimarlık alanındaki diğer kuruluşların temsilcilerinin bir araya gelerek oluşturduğu Kore Mimarlar Akreditasyon Kurulu “Korea Architectural Accrediting Board: KAAB” 2005 yılında kurulmuştur. Kurulun amacı, mimarlık eğitimi veren kuruluşların eğitim programlarını değerlendirmek, rekabetçi ve profesyonelmış mimarlık eğitimi programlarının oluşturulmasını sağlamak olarak belirlenmiştir. KAAB, yükseköğretim kurumlarının programlarında kalite güvencesi çalışmalarına 2006 yılında başlamıştır ve Kore’deki Kara, Ulaştırma ve Denizcilik Bakanlığı tarafından mimarlık alanında akreditasyon yapmaya yetkili bir kurum olarak tanınmıştır ve 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KAAB, 2022).

Kore yükseköğretiminde hemşirelik alanında diş hekimliği fakültesi dekanlarının, diş hekimliği alanında faaliyet gösteren derneklerin temsilcilerinin bir araya gelerek

oluşturduğu Kore Dış Hekimliği Eğitimi ve Değerlendirme Enstitüsü “Korean Institute of Dental Education and Evaluation: KIDEE” ilk olarak 2004 yılında kurulması kararlaştırılmıştır ve enstitü 2007 yılında kurulmuştur. Enstitünün amacı, dış hekimliği eğitiminin akreditasyonunun sağlanması şeklinde ifade edilmektedir. KIDEE, kurulduğu yıl olan 2007 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından dış hekimliği alanında akreditasyon süreçleri için yetkili bir kurum olarak tanınmıştır ve enstitü 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KIDEE, 2022).

Kore’de endüstri ve teknoloji alanında yeni yaklaşımların geliştirilmesi, Ar-Ge çalışmalarının teşvik edilmesi ve kalite güvencesi faaliyetlerinin sürdürülmesi için ilk olarak Bilgi Teknolojileri Geliştirme Enstitüsü “Institute for Information Technology Advancement: IITA”, Kore Endüstriyel Teknoloji Değerlendirme ve Planlama Enstitüsü “Korea Institute of Industrial Technology Evaluation and Planning: ITEP”, Kore Tasarım Tanıtım Enstitüsü “Korea Institute of Design Promotion: KIDP”, Kore Malzeme ve Bileşenleri Sanayi Ajansı “Korea Materials and Components Industry Agency: KMAC”, Kore Endüstriyel Teknoloji Vakfı “Korea Industrial Technology Foundation: KOTEF”, Kore Teknoloji Transfer Merkezi “Korea Technology Transfer Center: KTTC” gibi kurullar açılmıştır ancak benzer çalışmaları sürdüren bu kurullar 2009 yılında Kore Ticaret, Sanayi ve Enerji Bakanlığı tarafından Kore Teknoloji Geliştirme Enstitüsü “Korea Institute for Advancement of Technology: KIAT” çatısı altında birleştirilmiştir ve 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KIAT, 2022).

Kore Üniversiteleri Akreditasyon Enstitüsü "Korean University Accreditation Institute: KUAI" 2009 yılında KCUE’ye bağlı olarak kurulmuştur. KUAI'nın amacı, Kore yükseköğretimin kurumlarının kurumsal değerlendirilmesini sağlamak ve yükseköğretim kurumlarını kurumsal akreditasyon ve kalite süreçlerinden geçirmektir. KUAI, yükseköğretim kurumlarına dair oluşturduğu kurumsal akreditasyon değerlendirme sonuçlarını Kore Eğitim Bakanlığı ve Bilim Teknoloji Bakanlığı'na iletmektedir (KCUE, 2022a). KUAI, yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinin yükseköğretim kurumların özdeğerlendirmeleri, gerçekleştirilen saha denetimleri ve belirlenen nesnel ölçütler çerçevesinde değerlendirmektedir. KUAI'nın uyguladığı akreditasyon süreçleri her beş yılda bir tekrarlanmaktadır ve akreditasyon sonucu verilen belgenin dört yıl geçerliliği

bulunmaktadır. KUAI'nın ihtiyaç duyması halinde veya eksikliklerin görülmesi durumunda yükseköğretim kurumlarının kendisini güncellemesi ve eksiklerini gidermesi amacı ile yükseköğretim kurumları ikişer veya üçer yıllık dönemler için şartlı olarak akredite edilmektedir (WENR, 2018).

Kore yükseköğretiminde meslek yüksekokulları yöneticilerinin ve meslek yüksekokulları alanında faaliyet gösteren derneklerin temsilcilerinin bir araya gelerek oluşturduğu Kore Meslek Yüksekokulları Akreditasyon Kurulu “Korea Accreditation Board for Vocational Higher Education: KAVE” 2009 yılında kurulmuştur. Kurul, meslek yüksekokullarının gelişimi için kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarını yürütmektedir. KAVE, 2009 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından meslek yüksekokulları alanında akreditasyon süreçleri için yetkili bir kurum olarak tanınmıştır ve 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (KAVE, 2022).

Kore yükseköğretiminde veteriner fakültesi dekanlarının, veteriner alanında faaliyet gösteren derneklerin ve veteriner eğitimi alanındaki diğer kuruluşların temsilcilerinin bir araya gelerek oluşturduğu Kore Veteriner Eğitimi Akreditasyon Kurulu “Accreditation Board of Veterinary Education in Korea: ABOVEK” 2010 yılında kurulmuştur. Kurulun amacı, veteriner eğitim faaliyetlerinde iyileşmeyi sağlamak ve hayvancılığın gelişimine katkıda bulunmak şeklinde ifade edilmektedir. ABOVEK, 2011 yılında Kore'deki Gıda, Tarım, Orman ve Balıkçılık Bakanlığı tarafından veteriner alanında akreditasyon süreçleri için yetkili bir kurum olarak tanınmıştır ve 2022 yılı itibariyle yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyetlerine devam etmektedir (ABOVEK, 2022).

Kore yükseköğretiminde merkezi yapıda ve tüm yükseköğretim kurumlarının akreditasyon ve kalite güvencesi çalışmalarını gerçekleştiren tek bir kurum bulunmamaktadır. Yükseköğretimde kalite güvencesi ile ilgili görev yapan birçok kurum bulunmaktadır ve yetki devri ile birbirinden farklı yapıda ancak benzer amaçları hedefleyen akreditasyon ve kalite güvencesi çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Her bir kurum kendi amaçları ve çalışma alanları doğrultusunda akreditasyon ve kalite güvencesi çalışmalarını şekillendirebilmektedir. Kore'de yükseköğretim kalite çalışmaları alanında faaliyet gösteren yetkili kurumları, kamuya ait üst kuruluşlar ve dernekler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Üst kuruluşlar daha kurumsal yapıda olan ve akreditasyon çalışmaları kapsamında büyük

ölçekli çalışmaları yürüttüğü görülmektedir.

## **5.7. Türkiye’de Yükseköğretim Kalite Çalışmalarında Dönüşüm**

Türkiye’de yükseköğretim sisteminde Yükseköğretim Kanunu (1981) ile YÖK’ün yükseköğretimde kalite çalışmalarındaki görev alacağı belirtilmiştir. Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının ilk adımlarının 1994 yılında ODTÜ’nün mühendislik fakültesinde olduğu görülmektedir. ODTÜ’de iki bölüm, ABD merkezli, Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu “Accreditation Board of Engineering and Technology: ABET” değerlendirme sürecinden geçmiştir ve ilerleyen yıllarda, Boğaziçi, İstanbul Teknik ve Bilkent Üniversiteleri de sınırlı alanlarda akreditasyon süreçlerine katılmıştır (Platin, 2007). 1997 yılında Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme süreçleri ile ilgili proje yürütülmüştür. 1998 yılında ise “Öğretmen Yetiştirme Programlarında” akreditasyon ve kalite iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir (YÖKAK, 2019c). Ancak Bologna süreci ile birlikte, yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda çalışmalar hızlanmıştır (YÖK, 2007).

Yükseköğretimde kalite güvencesi, “bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartlarıyla uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemler” şeklinde tanımlanmaktadır. Yükseköğretimde kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirdiği iç değerlendirme veya kalite kurulunun ya da bağımsız, akredite edilmiş değerlendirme kurumlarının beş yılda bir yaptığı değerlendirme işlemidir (YÖKAK, 2019c).

Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturma çalışmaları kapsamında, Bologna süreci 1999 yılında başlamıştır ve Avrupa yükseköğretim kurumlarındaki standardizasyon ve kalite süreçleri ile bilgi toplumu oluşturulması için çalışmalar hızlandırılmıştır. Bologna süreci, birbirinden farklı ülkelerdeki eğitim-öğretim programları ve yükseköğretim sistemlerinin yapısını birbirleriyle uyumlu hale getirilmesi yolu ile tüm dünyada tercih edilen, saygın ve başarılı bir yükseköğretim alanı oluşturma faaliyetleri bütünü olarak ifade edilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti, 2001 yılında Prag Deklarasyonu’na katılarak sürece dahil olmuştur ve 2004 yılından itibaren Bologna süreci ile ilgili çalışmalara başlamıştır. Türkiye’de



yükseköğretiminde ele alınan ilk konular, AYA çerçevesinde belirtilen, kademeli eğitim sistemi ve derecelendirme (önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora) alanlarında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında Türkiye’de yükseköğretim kurumları hızlı yol almıştır. Çünkü, Türkiye’de yükseköğretiminin hali hazırdaki yapısı AYA için uygun şekildedir ve yapılanması AYA’nın aynı içeriğinde olduğu ifade edilmektedir. Avrupa yükseköğretim kurumlarındaki en tartışmalı konulardan birisi Türkiye’de gündem olmamıştır ve süreç hızlı şekilde uygulamaya konulmuştur. Bologna sürecinin önemli faaliyet alanlarından birisi, “kolay, anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir bir yükseköğretim sistemi” kurmaktır. Bunun için AKTS ve diploma eki çalışmaları başlatılmıştır. Türkiye’de yükseköğretim kurumları da konu ile ilgili çalışmalara 2005 yılında başlamıştır. Erasmus başta olmak üzere diğer hareketlilik programları 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Hareketlilik programları ve gençlik programları için ilk olarak Devlet Planlama Teşkilatı “DPT” başkanlığına bağlı olarak başlamıştır. Programların yürütülmesi için daha sonra özerk bir yapıya sahip olan Ulusal Ajans kurulmuştur. AKTS uygulamaları için YÖK başkanlığında Bologna Eşgüdüm Uzmanları koordinasyon ekibi kurulmuştur. 2005 yılından itibaren yükseköğretim kurumlarında AKTS kullanımı zorunlu hale gelmiştir. 2006-2010 yılları arasında AYA, yeterlilikler çerçevesi, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi “UYÇ”, Avrupa Kredi Transfer Sistemi “AKTS” uygulamaları, Diploma Eki Etiket, AKTS Etiket gibi konularında önemli çalışmalar yapılmıştır. Eğitim-öğretim programlarına ait, öğrenme çıktıları ve program çıktıları kavramları üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. AYA çerçevesinde Yeterlilikler Çerçevesi “TYYÇ” kabul edilmiş ve derecelerin içerikleri bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak tanımlanmıştır. Gerçekleştirilen faaliyetlerin sadece yükseköğretim kurumlarının yönetsel süreçlerinin sorumluluğunda olmasının yanında öğretim elemanlarının sürece aktif katılımı sağlanmıştır. Bologna Süreci Türkiye’de yükseköğretiminde öğretim elemanlarının bakış açılarını değiştirmede önemli bir rol oynamıştır. Bu kapsamda, öğrenci merkezli eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılması gerekliliği ve öğretim elemanlarının sürekli kendilerini geliştirerek dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmelerinin önemi vurgulanmıştır. Hayat boyu öğrenme, önceki öğrenmelerin tanınması, kalite güvence sistemleri, iç ve dış değerlendirme, akreditasyon konularında kanun maddeleri hazırlanmıştır. Her bir yükseköğretim kurumu kurumsal kimliklerinin, eğitim-öğretim süreçlerinin detaylı hallerinin ve öğrenciler için pratik bilgilerin yer aldığı bilgi paketlerini

oluşturmuştur. Bilgi paketlerinin güncel ve erişilebilir halde olması gerekliliğinden, yükseköğretim kurumlarının ana sayfalarında bir portal şeklinde yapılması zorunluluğu getirilmiştir. Diploma Eki ve AKTS Etiketleri başvuruları yaygınlaşmıştır ve 31 yükseköğretim kurumu AKTS Etiket, 73 yükseköğretim kurumu ise Diploma Eki Etiket ödülleri almaya hak kazanmıştır. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında öncelikle AYA oluşturulması için başlayan Bologna süreci, Avrupa Birliği’nin 2020-2030 hedefleri ve Türkiye’nin ulusal öncelikleri çerçevesinde yükseköğretimde kalite güvence çalışmaları güncellenerek devam etmektedir (Elmas, 2012: 138-140, Euydice, 2012; YÖK, 2014b; YÖK, 2019e; YÖKAK, 2022a).

Yükseköğretimde kalite konusunda; Bologna süreci ve AYA oluşturma çalışmaları kapsamında “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” 2005 yılında yayınlanmıştır. Bu kapsamda, Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. YÖDEK ile Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda, Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) kurulmuştur ve yükseköğretim kurumları için her yıl ADEK raporu hazırlanması için zorunluluk getirilmiştir (YÖK, 2014a). Yükseköğretim kurumlarındaki akademik kaliteyi ve çalışma alanlarını belirlemek için 2014 yılında yeni yürütmüştür. 2015 yılında Resmi Gazete’de yayınlanan yönetmelikle YÖK bünyesindeki YÖDEK kapatılarak Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur. YÖKAK, yükseköğretimde değerlendirme ve akreditasyon yapmak üzere görevlendirilmiştir. YÖKAK’ın başlıca görevleri yükseköğretim kurumlarındaki “yeterlilikler, kalite güvencesi, akreditasyon, bağımsız kalite ajansı konularında Türkiye’de yükseköğretim alanının nihai kalite süreçleri” ile ilgili çalışmaları yürütmektedir. Kalite güvence sistemi çalışmaları kapsamında, 2014 yılında YÖK tarafından Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS) açılmıştır. YBYS ile yükseköğretim kurumlarındaki güncel verilerin YÖK ile paylaşılmasını sağlanmıştır. Ayrıca, YBYS üzerinde Kurumsal Değerlendirme Raporu (KİDR) temini amaçlanmıştır. KİDR raporları ile yükseköğretim kurumlarının akademik performansları bir çok konu başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bunlar, “eğitim-öğretim programları, araştırmalar ve yayınlar, topluma katkı ve sosyal etkinlikler” şeklinde gruplandırılmaktadır. YÖKAK bünyesinde alanlarında uzman öğretim üyeleri ve paydaş kurumlar yer almaktadır. Öğretim üyeleri sosyal

bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri, mühendislik bilimleri ve güzel sanatlar alanlarından olmak üzere beş aladan seçilmektedir. YÖKAK, her yükseköğretim kurumunun yılda bir kez KİDR raporu hazırlamasını konusunda zorunluluk getirmiştir. Ayrıca, her yükseköğretim kurumunun beş yılda en az bir defa YÖKAK tarafından dış değerlendirme sürecine gireceğini kararlaştırılmıştır (YÖKAK, 2019d). YÖKAK kurulurken kurum öncelikle YK bünyesinde olmasına rağmen 2017 yılında Resmi Gazete’de yayımlanan ‘‘Sanayinin Geliştirilmesi ve üretimin Desteklenmesi’’ amacıyla yapılan kanun değişikliği ile beraber bağımsız bir kurul haline getirilmiştir. Güncelleme ile birlikte ‘‘idari ve mali özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip özel bütçeli bir kurum’’ olarak faaliyetlerine devam etmesi sağlanmıştır (Resmi Gazete, 2017).

YÖKAK yükseköğretim kurumlarının değerlendirme süreçlerine devam ederken bazı kuruluşlara da akreditasyon tescil yetkisi vermiştir. YÖKAK ve kalite güvence alışmaları; Bologna süreci, AYA, UY ve TYYÇ alışmaları ile doğrudan ilişkilidir ve yükseköğretimde verimlilik ve standartlaşma çalışmalarının birer yansıması Şekilde görülmektedir. YÖKAK, yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmaları kapsamında ENQA’ya 2019 yılında afiliye ye olmuştur ve kurumun tam üyelik çalışmaları devam etmektedir. Yükseköğretimde kalite güvence çalışmalarında çatı kuruluşlardan birisi olan ENQA, standartlaşma ve akreditasyon çalışmalarında işbirliğin önemini vurgulamakta ve iyi uygulamaların geliştirilmesine ve ‘‘Avrupa kalite güvencesi boyutunu’’ geliştirmek için çalışmalar yapmaktadır. Ayrıca Türkiye’de yükseköğretimdeki kalite güvencesi çalışmaları kapsamında, İngiltere ve Kore’deki yükseköğretim kalite ajansları ile görüşmelerin sürdüğü ifade edilmektedir ve iki ülkedeki kalite ajanslarına üyelik işlemlerin tamamlanacağı belirtilmektedir (YÖKAK, 2019a).

Türkiye’de yükseköğretiminde özerk kurumlar tarafından gerçekleştirilen kalite değerlendirmesi ve akreditasyon süreçleri için benzer kriterlerin olduğu görülmektedir. Her ne kadar mühendislik, fen, sosyal-beşeri ve sağlık bilimleri alanlarının akreditasyon kuruluşları birbirinden farklı olsa da akademik programlara ilişkin veriler benzer yönergeler kapsamında toplanmaktadır ve değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Bu çerçevede yükseköğretim kurumu ve programın akreditasyonu ile ilgili olarak programa ilişkin genel bilgiler, programın akademik süreçleri ile ilgili değerlendirme zeti ve kurum profili kapsamında ele alınmaktadır

(YÖKAK, 2019b; MÜDEK, 2022). Değerlendirme süreçleri için her başlığın altında ayrıca ek maddeler yer almaktadır. Yukarıda belirtilen kalite süreçleri ve değerlendirme kriterlerinin detaylı hali ekler bölümünde belirtilmiştir. Yükseköğretim kurumları tarafından beyan edilen durumlar ile ilgili kanıt ve doğrulayıcı belgeler hazırlanan sözel rapora ek olarak ayrıca talep edilebilmektedir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi “TYYÇ”, 2005 yılında Bergen’de “Dublin Seviye Tanımlayıcıları” temel alınarak hazırlanan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin (AYÇ) ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin (UYÇ) sorumlulukları yerine getirmek için hazırlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin 2001 yılında Bologna sürecine dahil olmasının ardından, 2008 yılında YÖK bünyesinde Ulusal Yeterlilikler Komisyonu ve Çalışma Grubu oluşturulmuştur. 2005 yılında yükseköğretim alanı YÖK tarafından koordine edilen süreç, AYÇ ve UYÇ’nin sorumluluk alanları ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimin yanı sıra sertifika veren tüm kurumları ilgilendirdiği için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), YÖK ve Mesleki Yeterlilikler Kurumu (MYK) işbirliğinde 2010 yılında çalışmalarına devam etmiştir. AYÇ’nin seviye sistemleri referans alınarak hazırlanan UYÇ; YÖK, MEB ve MYK’nın ortak çalışması sonucu oluşturulmuştur. Türkiye’deki eğitim seviyelerinin genel olarak incelenmesi için MYK görevlendirilmiştir. Yükseköğretim programları ile ilgili bölümden YÖK, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinden ise MEB sorumludur (TYYÇ, 2011 ve MYK, 2015a). Yükseköğretiminde TYYÇ düzeyleri için öğrenci çalışma yükü aralıkları önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelere ait mezuniyet için gerekli olan ve tamamlanması gereken AKTS iş yükü, yıllık 60 kuralı dikkate alınarak hazırlanmıştır. (TYYÇ, 2011).

YÖK tarafından 2011 yılında Üniversitelerarası Kurul işbirliğinde TYYÇ temel çalışma alanları belirlenmiştir. Bu alanlar sırası ile, “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimi, Sanat, Beşeri Bilimler, Sosyal ve Davranış Bilimleri, Gazetecilik ve Enformasyon, İşletme ve Yönetim Bilimleri, Hukuk, Yaşam Bilimleri, Doğa Bilimleri, Matematik ve İstatistik, Bilgisayar, Mühendislik, Üretim ve İşleme, Mimarlık ve Yapı, Tarım-Ormancılık ve Su Ürünleri, Veterinerlik, Sağlık, Sosyal Hizmetler, Kişisel Hizmetler, Ulaştırma Hizmetleri, Çevre Koruma ve Güvenlik Hizmetleri” olarak ifade edilmiştir (TYYÇ, 2011). UYÇ genelinde ve TYYÇ özelinde yeterliliklerin belirlenmesi süreçlerinde yükseköğretim kurumları, kamu kurum kuruluşları ve öğrenci konseyleri dahil olmak üzere için birçok paydaşın

görüşleri dikkate alınmıştır (Aközer, 2013: 28). UYÇ ile ilgili, 2015 yılında 5544 Sayılı MYK Kanunu'nda güncellemeye gidilmiştir. Güncelleme ile birlikte, “Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: UYÇ” ve ifadesi “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi: TYÇ” olarak güncellenmiştir ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik, 19.11.2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelikte, “tüm eğitim programları ile diğer öğrenme yollarıyla kazanılan yeterliliklerin TYÇ'ne dahil edilme usul ve esaslarını” düzenlemekle yükümlü olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, yükseköğretim yeterlilikleri için “Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi Standartları ve Rehberleri, mesleki yeterlilikler için Mesleki Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kalite Güvencesi Referans Çerçevesi'ni esas alarak kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterliliklerin TYÇ'ne dahil edilme usul ve esaslarını düzenler” ifadesi yer almıştır. Bu öncelikler Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014–2018) gibi birçok strateji belgesinde yer verilmiştir ve bu politika belgelerinde yerini almıştır. TYÇ'nin oluşturulmasında birçok diğer resmi belgeden yararlanılmıştır. Bu belgeler, 2007-2013 yılları arası Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2008 yılı Türkiye Ulusal Programı ve 2009-2013 yılları arası Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018 yılları arası Onuncu Kalkınma Planı, 2014-2023 yılları arası Ulusal İstihdam Stratejisi, 2014-2018 yılları arası Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve 2014-2018 yılları arası Eylem Planı, 2014-2018 yılları arası Türkiye Meslekî ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı gibi birçok strateji belgesi olarak listelenebilir (MYK, 2015a).

Ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarından YÖKAK tarafından tanınması ve ulusal akreditasyon kuruluşlarının onaylanması YÖKAK tarafından belirlenen kriterler çerçevesinde gerçekleşmektedir. YÖKAK tarafından uluslararası akreditasyon süreçlerine ilişkin iki kriter bulunmaktadır. Bunlar; akreditasyon kuruluşunun gerçekleştirmek istediği program akreditasyonuna ile ilgili faaliyetlerini ve kullandığı kriterleri ulusal ve uluslararası standartlara (ESG) uygun olması ve çıktı odaklı akreditasyon (program çıktısı, öğrenme çıktısı, öğrencinin başarısının izlenmesi, mezun görüşleri vb.) süreçlerine sahip olması şeklinde ifade edilmektedir (Bkz. Ek 4). YÖKAK, ulusal akreditasyon kuruluşlarının onaylanması ve yetkilendirilmesi çerçevesinde bazı ölçütleri dikkate almaktadır. Bunlar, kuruluş, vizyon ve misyon hedeflerini belirlemiş olmalı, çıktı odaklı süreçler ile ilgili çalışmaları olmalı ve çalışmalarının ESG standartlarına uygun olduğunu beyan

etmelidir. Kuruluşun, yapısal olarak bağımsız hareket etmesi gereklidir. Kuruluş, akreditasyon değerlendirmelerini analiz eden sonuç raporlarını sistematik olarak yayınlamalıdır. Kuruluş, akreditasyon süreçleri için yeterli ve nitelikli iş gücüne sahip olmalı ve finansal açıdan yeterli düzeyde olmalıdır. Kuruluş, kurumsal yapısında izleme, değerlendirme, güvence altına alma ve sürekli iyileştirme gibi iç kalite güvence standartlarına sahip olmalıdır. Kuruluş, belli aralıklarla dış değerlendirme süreçlerine girmeli ve ESG standartlarına uygunluğu dış değerlendirme süreçleri tarafından ele alınmalıdır (YÖKAK, 2022a).

Ayrıca, YÖKAK haricinde Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi süreçlerinde faaliyet gösteren özerk akreditasyon kuruluşları ve dernekleri de bulunmaktadır. YÖKAK tarafından tescil edilen akreditasyon kuruluşları ve dernekleri farklı alan ve bölümlere dair kalite güvencesi çalışmaları kapsamında faaliyet göstermektedir. Bu kapsamda;

Mühendislik ve mimarlık fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “MÜDEK” 2001 yılında kurulmuştur. MÜDEK amaçları itibariyle ABD’de yer alan Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) kuruluşunun amaçlarına benzer amaçları bulunmaktadır (Süngü ve Bayrakçı, 2010, s. 902). ABET; ABD’de yer alan ve mühendislik ve teknoloji fakültelerinin kalite güvence çalışmaları yapan bir özerk kuruluştur ve 1932 yılında kurulmuştur. ABET, mühendislik ve teknoloji alanında ABD haricinde dünyanın birçok ülkesindeki yükseköğretim programlarının değerlendirme ve akreditasyon süreçlerini uygulayan bir kuruluş olarak faaliyetlerine devam etmektedir (ABET, 2022). MÜDEK, yükseköğretimde kalite ve akreditasyon çalışmalarını yapabilmek için yükseköğretim kurumlarının mühendislik fakültesi dekanlarının katılımı ile 2002 yılında mühendislik denetleme kurulunu oluşturmuştur. MÜDEK, Türkiye’de yükseköğretimde ulusal kalite güvence oluşturmaları çalışmaları kapsamında yetkili olan YÖK tarafından ilk olarak 2007 yılında resmi olarak tanınmıştır. MÜDEK, mühendislik ve mimarlık fakültelerinde faaliyet gösteren bölümlere dair ayrı ayrı akreditasyonlar yapmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının talebi ile tüm bölümlerin de akreditasyonu gündeme gelebilmektedir. MÜDEK, 2013 yılında YÖK tarafından, 2018 yılında ise YÖKAK tarafından değerlendirilerek kalite değerlendirme alanında 2023 yılına kadar tescil belgesini almıştır. MÜDEK’in amacı

“farklı disiplinlerdeki mühendislik eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak mühendislik eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak, böylece, güncel ve gelişmekte olan teknolojileri kavrayan, daha iyi eğitilmiş ve daha nitelikli mühendisler yetiştirilerek toplumun refahının ileri artmasını sağlamak” olarak ifade edilmiştir. MÜDEK’in kalite politikası “hizmet odaklılık, sürekli öğrenme, değer yaratma, işbirlikleri geliştirme, etik davranış, şeffaflık ve hesap verebilme” kavramları etrafında şekillenmiştir (MÜDEK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Fen, edebiyat, fen-edebiyat, dil ve tarih-coğrafya fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu; Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Akreditasyon Derneği “FEDEK” 2009 yılında kurulmuştur. Derneğin misyonu “öğretim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak, fen ve edebiyat fakültelerinin eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak” şeklinde ifade edilmiştir. FEDEK, YÖK tarafından ilk olarak 2010 yılında tanınmıştır ve 2023 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (FEDEK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Veteriner fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “VEDEK” 2010 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “Türkiye’de veteriner hekimliği eğitiminin uluslararası alanda rekabet edilebilir düzeyde kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunmak; güncel ve gelişmekte olan teknolojileri kavrayan, araştırma temeline dayalı bilgi ve beceri ile donanmış, etik ilke ve tutuma sahip ve yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş nitelikli veteriner hekimler yetiştirilerek toplum refahının ileri götürülmesini destekleyen faaliyetlerde bulunmak” olarak ifade edilmektedir. VEDEK ilk olarak 2012 yılında tanınmıştır ve 2022 yılı sonuna kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (VEDEK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Tıp fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “TEPDAD” 2011 yılında kurulmuştur. TEPDAD’ın amacı, “tıp eğitimi programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye’de tıp eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak” olarak ifade edilmiştir. Böylece, bilim ve toplumdaki gelişmeler ile hekimlik uygulamalarını bütünleştirip toplumun sağlık

sorunlarına yüksek nitelikli sağlık hizmeti ile cevap verebilecek bilgi, beceri ve tutuma sahip, mesleki yaşamı boyunca bildiklerinden daha fazlasını öğrenme isteği ve becerisi kazanmış, bilimsel gelişmelere katkıda bulunabilecek yeterlik ve yetkinlikte hekimler yetiştirilerek toplumun sağlık düzeyinin ileri götürülmesi” amaçlanmıştır. TEPDAD ilk olarak YÖK tarafından 2011 yılında tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme ile 2027 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (TEPDAD, 2022; YÖKAK, 2022b).

Eğitim fakóltesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “EPDAD” 2012 yılında kurulmuştur. Dernek “niteliği garanti altına alan ve örgün eğitimde öğrenci öğrenmesini güçlendirmek amacıyla sürekli gelişimi destekleyen kanıt temelli akreditasyon yoluyla öğretmen yetiştirmede mükemmeliyete ulaşmaya katkıda bulunmayı” amaçlamaktadır. EPDAD ilk olarak 2014 yılında tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme ile 2027 kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (EPDAD, 2022; YÖKAK, 2022b).

Sağlık bilimleri fakóltesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “HEPDAK” 2013 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “sürekli geliştirilen standartlar doğrultusunda lisans ve lisansüstü hemşirelik eğitim programlarının değerlendirilmesi ve izlenmesi ile hemşirelik biliminin, eğitiminin, bakımının ve toplum sağlığının gelişmesine kalite ve yeniliğin güvencesidir” şekilde ifade edilmiştir. HEPDAK ilk olarak 2016 yılında YÖK tarafından tanınmıştır ve 2023 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (HEPDAK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Eczacılık fakóltesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “ECZAKDER” 2014 yılında kurulmuştur. ECZAKDER, YÖK tarafından 2014 yılında tanınmıştır. Dernek “eczacılık eğitimi programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye’de eczacılık eğitiminin uluslararası alanda rekabet edebilir düzeyde kalitesinin yükseltilmesini hedeflemekte ve gelişimine katkı sağlamayı” amaçlamıştır. ECZAKDER, 2020 yılındaki güncelleme ile 2025 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (ECZAKDER, 2022; YÖKAK, 2022b).



İletişim fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu İletişim Araştırmaları Derneği (İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu) “İLEDAK” 2014 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “iletişim disiplini içindeki ve bu alanla yakından ilgili olan disiplinlerle kesiştiği yerlerdeki iletişim eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak, Türkiye'deki iletişim eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak” olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda “güncel ve gelişmekte olan iletişim teknolojilerini kavrayan, daha iyi eğitilmiş ve daha nitelikli iletişimcilerin yetiştirilerek toplumun bilinçlendirilmesini sağlamak” amaçlanmıştır. İLEDAK ilk olarak 2018 yılında tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme ile 2027 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (İLEDAK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Sağlık bilimleri fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “SABAK”2015 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “sağlık bilimleri alanında farklı disiplinlerdeki eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye'de sağlık eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak, nitelikli sağlık profesyoneli yetiştirilerek toplumun refahının artırılması katkı sağlamak” şeklinde ifade edilmiştir. SABAK ilk olarak 2018 yılında tanınmıştır ve 2025 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (SABAK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Turizm fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Turizm Akademisyenleri Derneği (Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu) “TURAK” 2018 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “turizm alanında nitelikli eğitim programları oluşturmaya teşvik eden ve kanıta dayalı akreditasyon ile eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlamak ve turizm eğitimini küresel düzeyde örnek alınan bir yapıya kavuşturmak” şeklinde ifade edilmiştir. TURAK ilk olarak 2018 yılında tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme ile 2024 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (TURAK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Türkiye’de yükseköğretiminde dekanların ve psikoloji bölümü öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Psikologlar Derneği'nin “TPD” akreditasyon faaliyetleri 2008 yılında başlamıştır. Derneğin amacı “psikoloji biliminin ve mesleğinin ülkemizde tanıtılması, geliştirilmesi ve toplumun yararına kullanılması için çalışmalarda bulunmak” amaçlanmıştır. Dernek, “psikoloji lisans ve lisansüstü

programlarının kalite standartlarının yükseltilmesi, akreditasyon süreçlerinin yönetilmesi, meslek elemanlarının standartlarının yükseltilmesi” için çalışmalar yürütmektedir. TPD, ilk olarak 2010 yılında YÖK tarafından tanınmıştır ve 2021 yılındaki güncelleme ile 2026 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (TPD, 2022; YÖKAK, 2022b).

İlahiyat ve islami ilimler fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu İlahiyat Akreditasyon Ajansı “İAA” 2018 yılında kurulmuştur. Ajansın amacı "lisans ve lisansüstü ilahiyat ve dengi programların eğitim ve araştırma faaliyetlerini ve idari süreçleri ile topluma yönelik her türlü din hizmetinin kalitesini ulusal ve uluslararası standartlarla tanımlayıp sonuçlarını ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşarak kalite tescili yapmak” şeklinde ifade edilmiştir. İAA, ilk olarak 2019 yılında tarafından tanınmıştır ve 2021 yılındaki güncelleme ile 2023 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (İAA, 2022; YÖKAK, 2022b).

Spor bilimleri fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Spor Bilimleri Derneği (Spor Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu) “SPORAK” 2018 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “spor bilimleri alanındaki mevcut eğitim programlarının iyileştirilmesi ve spor bilimleri eğitiminin Türkiye'deki gelişiminin teşvik edilmesi” şeklinde ifade edilmiştir. SPORAK, ilk olarak 2020 yılında tarafından tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme ile 2024 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (SPORAK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Diş hekimliği fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Diş Hekimliği Eğitimi Programları Akreditasyon Derneği “DEPAD” 2018 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “diş hekimliği mezuniyet öncesi eğitimi programlarının kalitesini ve iyileştirilmesini teşvik eden akreditasyon standartlarını geliştirip, uygulayarak diş hekimliği mesleğine hizmet etmek” şeklinde ifade edilmiştir. DEPAD, ilk olarak 2020 yılında tarafından tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme ile 2024 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (DEPAD, 2022; YÖKAK, 2022b).

Peyzaj alanında, Mimarlık fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Peyzaj Mimarlığı Eğitim ve Bilim Derneği “PEMDER” 2018 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “peyzaj mimarlığı mesleğinin gelişmesine, araştırmacı meslek mensuplarının yetiştirilmesine, akademik işbirliğine ve öğretim

programlarının akreditasyonuna katkıda bulunmak” şeklinde ifade edilmiştir (PEMDER, 2020). PEMDER, ilk olarak 2020 yılında tarafından tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme ile 2024 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (PEMDER, 2022; YÖKAK, 2022b).

Ziraat, Su ve Orman fakülteleri dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Ziraat Fakülteleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “ZİDEK” 2020 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “ziraat, orman ve su ürünleri fakülteleri eğitim programları için değerlendirme, akreditasyon ve bilgilendirme çalışmaları yapmak suretiyle ülkemiz ziraat, orman ve su ürünleri eğitiminin kalitesini yükseltilmesine katkı sağlamak” şeklinde ifade edilmiştir. ZİDEK, ilk olarak 2020 yılında tarafından tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme 2024 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (ZİDEK, 2022; YÖKAK, 2022b).

İktisadi ve İdari Bilimlerin farklı bölümlerindeki dekanların ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Sosyal Beşeri ve Temel Bilimler Akreditasyon ve Rating Derneği “STAR” 2020 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “işletme ve yönetim bilimlerinde mükemmeliyeti sağlama ve sürekli gelişimi destekleyen kanıt temelli akreditasyon yoluyla öğrenci yetiştirmede mükemmeliyete ulaşmaya katkıda bulunmak” olarak ifade edilmiştir. STAR, ilk olarak 2020 yılında tarafından tanınmıştır ve 2022 yılındaki güncelleme ile 2024 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (STAR, 2022; YÖKAK, 2022b).

Yabancı dil yüksekokulları ve fakültelerinin müdürleri ve dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Dil Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği “DEDAK” 2021 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “yükseköğretimde faaliyet gösteren üniversitelerdeki dil programları olmak üzere tüm eğitim kademelerinde akreditasyon, değerlendirme, danışmanlık, eğitim ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye’de dil eğitimi kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak” şeklinde ifade edilmiştir. DEDAK, ilk olarak 2021 yılında tarafından tanınmıştır ve 2024 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (DEDAK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Mimarlık fakültesi dekanlarının ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Mimarlık Eğitimi Akreditasyon Derneği “MİAK” 2021 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “mimarlık eğitimi programları için akreditasyon, dış kalite

değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak mimarlık eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak” şeklinde ifade edilmiştir. MİAK, ilk olarak 2021 yılında tarafından tanınmıştır ve 2023 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (MİAK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Tasarım alanında faaliyet gösteren Mimarlık, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı, Peyzaj Mimarlığı gibi fakültelerin dekanları ve öğretim üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu Tasarım ve Planlama Akreditasyon Derneği “TAPLAK” 2022 yılında kurulmuştur. Derneğin amacı “tasarım veya planlama alanlarında faaliyet gösteren eğitim-öğretim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak, Türkiye’de tasarım veya planlama alanlarında eğitim-öğretim kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak” şeklinde ifade edilmiştir. TAPLAK, ilk olarak 2022 yılında tarafından tanınmıştır ve 2024 yılına kadar YÖKAK tarafından tescil edilmiştir (TAPLAK, 2022; YÖKAK, 2022b).

Türkiye’de yükseköğretiminde sosyal-beşeri, sağlık ve mühendislik alanlarında kalite güvencesi çalışmaları kapsamında akreditasyon çalışmaları yapılmaktadır. Özetle, yükseköğretiminde kalite ve akreditasyon çalışmaları güncel ve önemli bir konu değerlendirilebilir. Türkiye’de yükseköğretim kurumları her yıl iç değerlendirme süreçlerinde ve her beş yıl içinde en az bir kez YÖKAK tarafından dış değerlendirme sürecinden geçmek zorundadır. YÖKAK, belirlemiş olduğu kriterler çerçevesinde her yıl KİDR raporunun hazırlanmasını talep etmektedir. Değerlendirme; kalite güvencesi sistemi, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme, toplumsal katkı, yönetim sistemi olarak beş bölümde ele alınmaktadır. Yükseköğretim kurumları her başlıkta bulunan ifadelere kurumsal yapılarındaki yer alan bilgiler ve eğitim-öğretim programları ve faaliyetleri çerçevesinde cevap vermesi gerekmektedir. Ayrıca, Türkiye’de yükseköğretiminde YÖKAK haricinde eğitim-öğretim programlarının akreditasyon süreçleri ulusal ve uluslararası bağımsız ve akredite olmuş akreditasyon kuruluşları tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının bağımsız ve akredite olmuş kuruluşlar tarafından değerlendirme ve kalite güvencesi süreçlerinden geçmeleri ise gönüllülük esaslı bir uygulamadır. Yükseköğretiminde kalite güvencesi süreçlerinde alan temelli kurulan ve akredite olmuş akreditasyon ajanslarının yaygınlaşan bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür.

## 5.8. İngiltere, Kore ve Türkiye’de Yükseköğretimin Dünya Sıralamalarındaki Yansımaları

Yükseköğretim kurumlarına ait sıralama sistemleri, dünya genelindeki üniversitelerin kalitesini, performansını ve itibarını ölçmek için kullanılan araçlardır. Bu sıralama sistemleri, farklı kriterlere dayanarak yükseköğretim kurumlarını değerlendirir ve belirli kriterlere göre bir liste şeklinde sıralamaktadır. Yükseköğretim kurumları sıralama sistemlerinin amacı, öğrencilere ve diğer paydaşlara dünya genelindeki yükseköğretim kurumları hakkında bilgi sağlamak, kurumlarının performansını karşılaştırmak ve bu alanda rekabet ortamı yaratmak, kurumların gelişimine katkıda bulunmak ve yükseköğretimin genel olarak kalitesini artırmak olarak ifade edilmektedir.

Yükseköğretim sıralama sistemleri, öğrencilerin yükseköğretim kurumu seçiminde rehberlik etmek, öğretim üyeleri ve araştırmacıları çekmek için reklam yapmalarına yardımcı olmak, üniversitelerin zayıf noktalarını belirleyerek gelişim sağlamalarına destek olmak ve kurumların ulusal ve küresel ölçekteki itibarını artırmak için önemlidir. Yükseköğretim sıralama sistemleri, yükseköğretim kurumlarının niteliği ve kalitesi konusunda geniş bir kitleye bilgi sağlamaktadır ve yükseköğretim kurumlarının diğer kurumlar ve işletmeler ile ilişkilerini güçlendirmeye yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, sıralama sistemleri, yükseköğretim kurumlarının gelecekteki başarılarını ve kurumun sürdürülebilirliğini etkileyen önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Dünya genelinde uluslararası alanda kabul gören sıralamalar, “The Times Higher Education, Quacquarelli Symonds ve Academic Ranking of World Universities” olarak sıralanabilir.

Times Higher Education (THE) World University Rankings, ya da kısa adı ile THE dünya üniversiteler sıralaması dünyanın en saygın yükseköğretim derecelendirme ve sıralama sistemlerinden biridir. Times Higher Education, İngiltere Londra merkezli bir eğitim yayınevidir ve her yıl dünya genelindeki yükseköğretim kurumlarını sıralamak için bir dizi ölçüt kullanmaktadır. THE üniversitelerin sıralamasını belirleyen faktörler arasında yükseköğretim kurumlarının araştırma kalitesi, uluslararasılaşma politikası, öğretim kalitesi, öğrenci deneyimi, mezunların istihdam olanakları, endüstri işbirliği ve gelirler gibi çeşitli faktör yer almaktadır

(Raughvargers, 2011). THE World University Rankings, her yıl dünyanın farklı coğrafyalarındaki yükseköğretim kurumlarını sıralamaktadır.

QS World University Rankings, ya da kısa adı ile QS üniversite sıralamaları dünya genelindeki yükseköğretim kurumları değerlendiren ve derecelendiren sıralama sistemidir. QS (Quacquarelli Symonds) adlı bir kuruluş tarafından değerlendirmeler yıllık olarak hazırlanmaktadır. QS, Londra merkezli bir eğitim veri ve analiz şirkettir ve yüksek öğrenimdeki değişen trendleri ve öğrenci ihtiyaçlarını takip ederek, üniversitelerin performansını ölçmek için farklı veri kaynaklarını kullanmaktadır. QS World University Rankings, yükseköğretim kurumlarının akademik üretkenlik, itibar, öğrenci ve öğretim kalitesi, uluslararasılaşma, araştırma etkinliği gibi kriterlere göre yükseköğretim kurumlarının değerlendirmeleri yapmaktadır. QS World University Rankings, dünya çapında 1.300'den fazla yükseköğretim kurumunu değerlendirmekte ve sıralamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının sıralamalarını etkileyen faktörler arasında öğrenci çeşitliliği, araştırma kalitesi, mezunların istihdam olanakları, öğretim üyelerinin sayısı ve niteliği gibi birçok faktör yer almaktadır. QS World University Rankings, her yıl değerlendirme sonuçlarını ilan etmektedir ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası alanda saygınlıklarının artmasına yardımcı olmaktadır (QS, 2023). Ayrıca, QS World University Rankings, öğrencilerin yükseköğretim kurumları hakkında bilgi edinmelerine ve yükseköğretim kurumlarının performansını ve kalite süreçlerinin karşılaştırmalarına yardımcı olan bir araç olduğu düşünülmektedir.

ARWU (Academic Ranking of World Universities) ya da diğer adıyla Shanghai Sıralaması, 2003 yılında Shanghai Jiao Tong Üniversitesi tarafından oluşturulmuş bir dünya yükseköğretim sıralama sistemidir. Bu sıralama, dünya çapında 2000'den fazla yükseköğretim kurumunu kapsamaktadır ve sıralamalar her yıl güncellenmektedir. ARWU sıralama sistemi, özellikle araştırma performansına dayanarak yükseköğretim kurumlarını değerlendirmektedir. ARWU yükseköğretim kurumları sıralamalarında, 6 ana kriter bulunmaktadır. Bunlar, Nobel Ödülü ve Fields Madalyası kazanan öğrenci ve öğretim üyelerinin sayısı, dergilerde yayınlanan en yüksek atıf sayısına sahip öğretim üyelerinin sayısı, toplam atıf sayısı, yayın başına düşen atıf sayısı, uluslararası işbirliği (ortak yayınlar) sayısı ve akademik personel başına düşen performans göstergeleri olarak ifade edilmektedir (Liu & Cheng, 2005). ARWU sıralamalarında, belirlenen kriterleri çerçevesinde her yıl dünya genelindeki

en iyi 500 yükseköğretim kurumu belirlenir ve en iyi 500 listesinde bulunmayan diğer yükseköğretim kurumları da ayrı sıralama aralıkları içinde listelenmektedir. ARWU sıralaması, özellikle matematik, fizik, kimya, bilgisayar, tıp ve ekonomi alanlarında güçlü olan yükseköğretim kurumlarını öne çıkarmaktadır (ARWU, 2023). Ancak, ARWU değerlendirmelerinde ve sıralamalarında sosyal bilimlerden daha çok fen bilimleri ana bilim dallarına ve nicel araştırmalarını ön plana alması sebebiyle bazı eleştiriler de bulunmaktadır (Florian, 2007). ARWU sıralaması, dünya çapındaki yükseköğretim kurumlarının performansını karşılaştırmak ve ayrıca öğrencilere ve araştırmacılara rehberlik etmek için önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının performanslarını eğitim, araştırma, topluma ve iş dünyasına katkı ve kalite durumlarını belirlemek amacı için dünya sıralamaları bir araç olarak ele alınmaktadır ve THE dünya yükseköğretim sıralamaları en popüler olanıdır. İngiltere, Kore ve Türkiye’de faaliyet gösteren kurumlar incelendiğinde kalite çalışmalarının yansımalarını dünya sıralamalarında görebilmek mümkündür.

İngiltere’de yükseköğretim kurumları, geniş bir yelpazede disiplinlerde yüksek kaliteli araştırma ve eğitim sunmaktadır. Bu nedenle, İngiltere üniversiteleri dünya genelinde saygın bir üne sahiptir ve birçok uluslararası öğrenci tarafından tercih edilmektedir. İngiltere yükseköğretim kurumları sıralamalarında üst sıralarda yer almaktadır. Örneğin, THE 2023 dünya sıralamasına göre Oxford Üniversitesi 1. sırada, Cambridge Üniversitesi 3. sırada, Londra Kraliyet Akademisi 10. sırada, University College London 22. sırada, Edinburg Üniversitesi 29. sıradadır. THE sıralamalarına göre, ilk 100 kurum arasında İngiltere’de faaliyet gösteren 10 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. THE sıralamalarına göre ayrıca, 100-200 sıralamasında 18 yükseköğretim kurumu, 200-400 sıralamasında 17 yükseköğretim kurumu, 400-600 sıralamasında 23 yükseköğretim kurumu, 600-1200 sıralamasında 30 yükseköğretim kurumu, 1200-1500 sıralamasında 3 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (THE, 2023a).

Kore'deki yükseköğretim kurumları, son yıllarda yüksek kaliteli araştırma ve eğitim faaliyetleriyle ön plana çıktığı görülmektedir. Kore’deki yükseköğretim kurumları, dünya genelindeki sıralamalarda üst sıralara doğru yükselmeye devam etmektedir. Örneğin, THE 2023 dünya sıralamasına göre, Seul Ulusal Üniversitesi 56. sırada, Yonsei Üniversitesi 78. sırada, Kore İleri Bilim ve Teknoloji Enstitüsü 91. sıradadır.

THE sıralamalarına göre, ilk 100 kurum arasında 3 adet Kore’de faaliyet gösteren yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. THE sıralamalarına göre ayrıca, 100-200 sıralamasında 3 yükseköğretim kurumu, 200-400 sıralamasında 3 yükseköğretim kurumu, 400-600 sıralamasında 2 yükseköğretim kurumu, 600-1200 sıralamasında 12 yükseköğretim kurumu, 1200-1500 sıralamasında 14 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (THE, 2023b).

Türkiye’de yükseköğretim kurumları, dünya arasında henüz üst sıralarda yer alamamaktadır. Ancak son yıllarda, yükseköğretim uluslararasılaşma ve araştırma faaliyetlerinde gösterdikleri artış nedeniyle, bazı yükseköğretim kurumlarının dünya sıralamalarında yükselmeye başladığı görülmektedir. Örneğin, THE sıralamalarına göre, ilk 100 kurum arasında Türkiye’de faaliyet gösteren yükseköğretim kurumu bulunmamaktadır. THE sıralamalarına göre, 400-500 sıralamasında Çankaya Üniversitesi, Koç Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi olarak 3 yükseköğretim kurumu, 500-600 sıralamasında 1 yükseköğretim kurumu, 600-800 sıralamasında 3 yükseköğretim kurumu, 800-1000 sıralamasında 6 yükseköğretim kurumu, 1000-1200 sıralamasında 6 yükseköğretim kurumu, 1200-1500 sıralamasında 18 yükseköğretim kurumu 1501+ sıralamasında 24 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (THE, 2023c).

Dünya yükseköğretim sıralama sistemlerine yönelik bazı bazı eleştiriler de bulunmaktadır. Eleştiriler arasında, sıralama ölçütlerinin belirlenmesindeki önceliklerin subjektif olabileceği, sıralamaların öğrencilerin gerçek öğrenme deneyimlerini tam olarak yansıtmayabileceği ve sıralamaların yükseköğretim kurumları arasında bir rekabet yaratarak, sıralamalarda daha iyi bir konuma sahip olmak için mücadele etmelerine neden olabileceği ifade edilebilir. Ancak, toplumun ve iş dünyasının yükseköğretim kurumlarının çalışmaları ile ilgili genel ve mukayese edilebilir bir değerlendirme vermesi açısından uluslararası alanda kabul görmüş kurumların sıralamalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca dünya sıralamaları, yükseköğretim kurumlarının itibarını ulusal ve uluslararası alanda saygınlıklarının artmasına yardımcı olabilmektedir. Dünya yükseköğretim sıralamaları İngiltere’de, Kore’de ve Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının dünya genelindeki güncel durumlarını ve yerlerini yansıtmaktadır. Sıralamalarda yer alan yükseköğretim kurumlarının yüksek nitelikli araştırma-egitim faaliyetleri gerçekleştirme, toplumsal-piyasa (sektör) faydası sağlamanın yanı sıra denetim,



standardizasyon ve kalite güvencesi uygulamalarının nihai bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.





## SONUÇ

Eğitim süreci ve toplum arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Tezcan (1997) eğitim kavramını bireyin gelişimi temel alan, bireyi geleceğe hazırlayan ve bireye gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazanmasını sağlayan faaliyetler bütünü olarak ifade etmektedir (Tezcan, 1997, s. 3). Toplum, ortak amaçlar etrafında bir araya gelen, bireylerin aralarında işbirliği ve anlayışın olduğu, belirli bir kural çerçevesinde bir arada yaşayan insanlar olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1996, s. 48). Eğitim süreçleri toplumlar ve toplumsal kurumlar tarafından etkilenmektedir. Bu durumun tam tersini de ifade etmek mümkündür. Yükseköğretim kurumları toplumsal sorunlara çözüm bulan, aktif ve katılımcı birer kurum olarak modern toplumları etkilemektedir.

Yükseköğretim kurumları kamu, vakıf veya özel kurumlar olarak sınıflandırılmasına rağmen devletlerin hazırlamış olduğu yasal düzenlemeler çerçevesinde faaliyet göstermektedir. Yükseköğretim kurumları; eğitim-öğretim süreçlerini gerçekleştirmek, araştırma faaliyetlerinde bulunmak, diğer kamu ve özel kurumları ile işbirlikleri gerçekleştirmek, öğrencilerin ve ailelerin başta olmak üzere diğer paydaşların ve toplumun beklentilerini karşılamak, finansal kaynaklar ile ilgili düzenlemelerle ilgilenmek, çeşitli ulusal ve uluslararası akreditasyon kurumlarına başvurmak ve kalite güvencesi alanında çalışmalarını yerine getirmekle yükümlüdür. Bu durum yükseköğretim kurumları arasında rekabetin oluşmasına sebep olmaktadır. Rekabetin yükseköğretim kurumlarında yaygınlaşması ile toplumsal beklentiler de doğru orantılı olarak artmıştır. Toplumun öncelikleri ve değişen ihtiyaçlar çerçevesinde yükseköğretimde kalite, toplam kalite konularını gündeme gelmiştir. Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinde denetim önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Aydın (1993) eğitimde denetimi; öğrenme-öğretme faaliyetlerinin bütünüyle ele alınması, daha etkili çalışmalarının yapılması amacı ile değerlendirme süreçlerinin uygulanması şeklinde ifade etmektedir. Kurumların ulaşmak istedikleri hedeflere ulaşabilme durumları ancak sürekli olarak gerçekleştirilecek denetim ve gözden geçirme faaliyetleri ile yönetilmektedir. Denetim süreci bir kuruma ait

girdinin, sürecin ve çıktının planlı şekilde kontrol edilmesi ile gerçekleştirilmektedir (Aydın, 1993, s. 1-11).

Wiles ve Bondi (1996) denetimi üç boyut altında ele almaktadır. Bunlar; yönetim, program ve öğretim boyutu olarak ifade edilmektedir. Denetimin yönetim boyutu çerçevesinde bir kuruma ait hedefler öncelikle belirlenmelidir. Belirlenen hedefler kısa dönemlik yerine kurumun gelecek çalışmalarını ön görebilecek şekilde uzun vadeli olarak yapılmalıdır. Kurum hedeflerini belirlerken insan kaynaklarını dikkate almalı, hedeflere ulaşma konusunda nasıl bir yol izleneceği önceden belirlenmelidir. Kurumun faaliyetleri için uygun bütçe tahsis edilmelidir. Denetimin program boyutunda; kurumun önceden belirlediği hedefler doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik hangi çalışmaları yapılacağı açıklanmalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerini planlarken toplumun ihtiyaç ve beklentilerin neler olduğu araştırılmalıdır. Eğitimin tanımında yer alan değişim sürecini başlatabilmek için faaliyetlere dair uygulanabilir iş planı oluşturulmalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin hangi dokümanlar ve yöntem-teknik ile kullanılacağına ön çalışması yapılmalıdır. Programda kullanılacak kaynakların içeriğinde neler olduğu öğretim elemanları tarafından incelenmeli ve eğitim-öğretim kurumunun hedeflerine yönelik programın geliştirilmesi ve değişen ihtiyaç veya beklentilere göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim süreçlerinde belirli aralıklar denetim, izleme ve oryantasyon faaliyetlerine yer verilmelidir. Yönetim boyutu kapsamında; ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenen yönetsel hedeflere ulaşılma durumu kontrol edilmelidir (Wiles ve Bondi, 1996, s. 10-13). Böylelikle eğitim-öğretim süreçlerinin ve yükseköğretim kurumuna ait faaliyetlerinin değerlendirilebilir ve kıyaslanabilir olması sağlanabilir. Denetim faaliyetleri ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin kontrol amaçlı incelenmesi haricinde eğitim-öğretimin iyileştirilmesini, öğretim elemanlarının memnuniyet ve iş tatmini yaşamasını, öğrenen bir öğrenci grubu ve öğrenen bir toplum oluşturulmasını sağlamaktadır. Denetim süreçleri sanayi devrimi ile birlikte önem kazanmıştır ve eğitim-öğretim kurumlarının endüstriyel çağın gerekliliklerini karşılayabilecek programlara ve yapıya sahip olmasının zorunluluğu ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra diğer eğitim-öğretim kurumları ile karşılaştırıldığında, yükseköğretim kurumları küreselleşme kavramının etkili şekilde hissedildiği kurumlar olarak ifade edilebilir. Bu durumun bir örneği olarak

yükseköğretim kurumlarına yönelik talep ve program çeşitliliğinde önemli bir artışın olduğu gösterilebilir.

Yükseköğretim kurumları toplumsal birleşmeyi gerçekleştirmeyi, ulus devletini oluşturmayı ve bireyleri toplumsal olarak iyi şartlarda yaşatmayı ve dolayısı ile sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmayı hedeflemektedir. Eğitim-öğretim sürecinin temel eğitimden başlamak üzere herkese eşit ve ücretsiz olarak yapılması yükseköğretim kurumlarını yakından etkilemiştir. Tarihsel süreçte bazı istisnalar olmakla birlikte, yükseköğretim kurumları genellikle kamu kaynakları ile desteklenen yapıda faaliyetlerine başlamıştır ve toplumun düzenin sağlanmasında görevli olacak yönetici, kamu görevlisi veya profesyonel meslek gruplarının yetiştirildiği en üst derecedeki eğitim-öğretim kurumları olarak ifade edilmektedir (OECD, 2006, s. 13). Yükseköğretimin ilk yapılanmasında belirli bir kesimin veya elitlerin eğitimi-öğretim programlarına katılması sağlanmıştır. Diğer bir ifade ile gücü elinde bulunduran grubun istek ve ihtiyaçları çerçevesinde yükseköğretim kurumların yapısı ve eğitim-öğretim programlarının içeriği oluşturulmuştur. Ancak tarihsel süreçte yükseköğretim kurumlarının toplumsal yeri ve faaliyet şekillerinde bazı değişiklikler yaşanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında toplumsal düzenin sağlanması, gerekli iş bölümünün oluşturulması ve üretim alanlarına yönelik eğitim-öğretim programlarından sonra akademik çerçevede bilim arayışına yönelik faaliyetler sürdürülmüştür. Ancak modern yükseköğretim sisteminde kabul gören yaklaşım ise piyasa öncelikli yaklaşımdır.

Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim süreçlerinin yapılmasında batı ülkelerinin etkisi büyüktür. Bu yaklaşımlar; Alman ekolü (Humboldt), Fransız ekolü (Napolyon) ve Amerikan ekolü (Anglo-Amerikan) olarak ifade edilmektedir. Humboldt, Alman yükseköğretim sisteminde temel çalışma alanının bilim araştırması olduğu ifade etmiştir ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin araştırma faaliyetlerinden ayrı tutulmamasının gerekliliği vurgulamıştır. Humboldt'a göre yükseköğretim kurumu herhangi bir devlet kurumunun denetimi veya baskısı olmadan; özerk olarak çalışmalarını sürdürmelidir. Bu yaklaşımda yükseköğretim kurumunun görevi sadece bilim üretmek olarak ifade edilmiştir. Weber, 20. yüzyılın değişen bakış açısı ile uzmanlaşma gereken konuların yükseköğretim kurumlarının gündeminde hissedilmeye başlandığını ve sadece araştırma odaklı yaklaşımında karşılaşılabilecek sorunlar olabileceğini belirtmiştir. Akademik faaliyetler kapsamında bireylerin

sosyo-kültürel gelişiminin sağlanmasına yönelik olarak alanda uzmanlaşmanın önemini vurgulamıştır. Weber, meslek olarak bilim bakış açısını savunmuştur. Humboldt'un yükseköğretim felsefesinde yükseköğretim kurumları özerktir ve yükseköğretim kurumları devlet tarafından finanse edilmektedir. Öğretim elemanları, ders içeriklerini, öğretim, yöntem ve tekniklerini belirlemede özgürdür. Napolyon yaklaşımında ise Humboldt'un yaklaşımına benzer özellikler bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları devletin denetimi ve gözetimindedir. Yükseköğretim kurumlarının hedefleri ulusal değerlere ve kurallara göre oluşturulmakta ve toplumsal düzenin sağlanmasına katkı sağlamaktadır. Devlet denetimi sadece yükseköğretim kurumlarının idari yapısını ve yönetim süreçlerini kapsamamaktadır. Öğretim elemanlarının gerçekleştirdiği akademik faaliyetlerin denetimini içeren geniş yetkilere sahiptir. Yükseköğretim kurumlarındaki yaklaşımlar; merkezi, araştırma odaklı ve piyasa odaklı (birinci kuşak, ikinci kuşak, üçüncü ve dördüncü kuşak) olarak nitelendirmek mümkündür.

Modern yükseköğretim yapısında Tribe (2003) Avrupa'da yaygın olarak kabul gören ve yükseköğretim kurumlarında araştırma odaklı bakış açısı zamanla değişikliğe uğramaya başladığını ifade etmiştir (Tribe, 2003, s. 464-468). Toplum-sektör (piyasa) odaklı yaklaşım olarak ifade edilen Anglo-Amerikan yaklaşımında yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin serbest pazar ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple, yükseköğretim kurumları toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerine göre yeniden şekillendirmektedir (Okçabol, 2007, s. 50). Yükseköğretimin modern toplumun ihtiyaçları ve beklentileri kapsamında yeniden yapılanması ve yükseköğretim kurumlarındaki pragmatik eğitim politikaları işlevselci yaklaşımın 21. yüzyılda ve yükseköğretim kurumları özelinde yeniden ele alınması olarak yorumlanabilir.

Tarihsel süreçte farklı ülkelerde farklı yükseköğretim yaklaşımlarının benimsendiği görülmektedir. Bu kapsamda bazı yükseköğretim kurumlarında Humboldt'un bilimsel araştırma yapmayı temel alan yapısı örnek alınırken; bazı yükseköğretim kurumlarında iş ve piyasa çevrelerinin beklentilerini karşılamaya ağırlık verilmiştir. Bu durumun bir yansıması olarak, yükseköğretim kurumlarının öncelik alanı Fransa'da toplumsal düzeninin sağlanmasına yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ifade edilmiştir. İngiltere yükseköğretim kurumlarında dünya yönetiminde gelecekte söz sahibi olabilecek siyasal ve yönetsel seçkin bireylerin ve geleceğin

yöneticilerinin eğitilmesi amaçlanmıştır. Doğu Avrupa yükseköğretim kurumlarında ideolojik ve üretimi artıracak eğitim-öğretim süreçlerinin planlandığı ifade edilmektedir (Korkut, 1993, s. 7). Ekonomik sektörler ve faaliyetler 1900'li yılların başından itibaren yükseköğretim kurumlarını önemli düzeyde etkilemeye başlamıştır ve 1960'lı yıllardan sonra rekabet, piyasa koşulları ve finansal konular yükseköğretim kurumları tarafından inceleme konusu olmuştur. Yükseköğretim kurumlarının gündeme giren rekabet, piyasa koşulları ve finansal konular gibi kavramlar yükseköğretim kurumların öncelikli alanları olarak belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki teorik ve pratik bilgi, ekonomik varoluşun temel sebeplerinden birisi görülmüştür. Bu sebeple, yükseköğretim kurumları ekonomik sektörlerle ve iş dünyası ile yakın temas halinde çalışmaya başlamıştır (Tribe, 2003, s. 468-469). Diğer bir ifade ile toplumsal beklentilerin değişmesi ile yükseköğretim eğitim politikalarında güncellemeye gidilmiştir. Öncelikle yükseköğretimde alan temelli ve teorik anlatıma dayalı merkezi model yaklaşımından bilimsel bilginin ve öğretim elemanının bireysel tercihlerinin temel alındığı araştırma odaklı yaklaşıma doğru bir geçiş yaşanmıştır. Modern yükseköğretim sürecinde piyasa odaklı yaklaşıma doğru bir yönelim bulunmaktadır.

Yükseköğretim kurumları kurumsal öncelikler çerçevesinde belirlenen amaçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Yükseköğretim kurumlarının hedeflerine ulaşabilmesi için mevcut kurumsal kaynakların en etkili şekilde kullanılması gereklidir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının yapısı, işlevi ve çalışma alanlarında önemli reformlar gerçekleştirilmiştir. Bilimsel yönetim süreçleri yükseköğretim kurumlarında uygulanmıştır ve zamanla değişiklikler gündeme gelmiştir. Yükseköğretim kurumlarında ve programlarda hesap verilebilirlik ilkesi ile yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi, standardizasyon ve akreditasyonu kavramları ilk olarak 1990'lı yıllarda gündeme gelmiştir. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi faaliyetlerinde Avrupa ülkelerinde Bologna süreci kapsamında standardizasyon ve denetim çalışmaları yapılmıştır. Kalite güvencesi çalışmaları kapsamında yükseköğretimde akreditasyon faaliyetleri görece yeni bir kavram olduğu söylenebilir. Yükseköğretimde akreditasyon ancak yetkilendirilmiş özerk kuruluşlar ve dernekler tarafından gerçekleştirilmektedir. Kalite güvence çalışmalarında akreditasyon süreçleri çok yaygın olmamasına rağmen 2000'li yıllardan sonra kurumlarının başvurabileceği özerk akreditasyon kuruluşlarının

sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumları uygun gördükleri kuruluş ile akreditasyon süreçlerine başlayabilir veya akreditasyon faaliyetlerine dahil olmayabilir (OECD, 2009, s. 347).

Yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvencesi ve akreditasyon kavramları yükseköğretimdeki farklı yaklaşımların nihai bir sonucu olduğu görülmektedir. Ekonomik ve teknolojik gelişmeler, kurumlar arasındaki rekabet gibi konular 21. yüzyılda modern yükseköğretim kurumlarını önemli şekilde etkilemiştir. Piyasa odaklı; toplumun ve iş dünyasının öncelikleri çerçevesinde gelişen yeni yükseköğretim yaklaşımı ve hesap verilebilirlik ilkesi çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi bir gereklilik haline getirmiştir.

Yükseköğretimde kalite güvencesi ve standardizasyon faaliyetleri kapsamında bölgesel olarak ilk çalışmanın Avrupa Yükseköğretim Alanı olduğu söylenebilir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa devletlerinde eğitim-öğretim ve yükseköğretim alanında bir dizi standartlaşma ve diplomaların tanınmasına yönelik bir ihtiyaç görülmüştür. Bu kapsamda Avrupa devletlerinin Eğitim Bakanları, 1998 yılında Fransa'nın Sorbonne şehrinde gerçekleştirdiği toplantıda ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmak istemişlerdir. İtalya'nın Bologna şehrinde 1999 yılında gerçekleştirilen toplantıda Bologna süreci resmi olarak başlamıştır. Yükseköğretimde standart bir yaklaşımın oluşturulması için 1999-2015 yılları arasında birçok toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, yükseköğretimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi, standart bir kredi sisteminin oluşturulması, anlaşılabilir ve kıyaslanabilir diplomaların oluşturulması için detaylar ele alınmıştır. Bologna sürecine dahil olan ülkeler için eğitim-öğretim alanındaki çalışmalarının standart bir çerçevede ele alınabilmesi için yeterlilikler çerçevesi oluşturmuştur. Yükseköğretim programlarına kayıtlı öğrencilere hangi bilginin neden ve hangi aşamalarda verileceğinin şeffaf şekilde beyan edildiği bilgi paketleri oluşturulmuştur ve programlara ait bilgi, beceri ve yetkinlikler belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumlarında ele alınan standardizasyon çalışmaları kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarını beraberinde getirmiştir. Yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmaları kapsamında öncelikle içeriğin nasıl olması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu kapsamda uluslararası kalite güvence ağları oluşturulmuştur. Bu çerçevede, kalite güvencesinde kullanılacak ilke ve standartlar belirlenmiştir. Ancak yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmaları sadece Avrupa devletlerinin ilgilendiği bir konu değildir.



Avrupa devletlerine benzer şekilde ABD yükseköğretim kurumları, Asya ve Asya-Pasifik ülkelerinde faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları da konu ile yakından ilgilenmektedir.

Çalışmanın konusu kapsamında toplumsal alanda eğitim sürecinin yansımaları, toplumsal ve ekonomik sebeplerle yükseköğretim kurumlarındaki değişim süreci ve yükseköğretim kurumlarındaki kalite yolculuğu çerçevesinde İngiltere, Kore ve Türkiye’de yükseköğretiminde gerçekleştirilen kalite güvencesi süreçlerine ilişkin durum aşağıdaki şekilde değerlendirilmektedir.

İngiltere’de yükseköğretim sistemi köklü bir geçmişe sahiptir. Modern anlamda yükseköğretim sistemine ait ilk örneklerini 10. yüzyıldan itibaren görebilmek mümkündür. İngiltere’de köklü yapıda kurumsal geçmişi olan ve tarihi birçok yükseköğretim kurumu bulunduran ülkelerden birisidir. Yükseköğretim kurumlarının kurumsal kimliği yüzyıllar boyunca korunmuştur ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetleri sanayi devrimi, dünya savaşları vb. durumlardan sonra güçlenerek devam etmiştir. Oxford, Birmingham gibi yükseköğretim kurumları bu duruma örnek gösterilebilir. İngiltere yükseköğretim kurumları genel olarak devlet tarafından kurulan, kamu fonları ile finanse edilen kurumlardır. İngiltere’de faaliyet gösteren kurumlar her ne kadar kamu destekli kurumlar olsa da yönetim, eğitim-öğretim süreçleri, Ar-Ge faaliyetleri vb. konularda önemli düzeyde özerkliğe sahiptir. İngiltere’de yükseköğretimin finansmanında diğer gelirlerin olmasına rağmen devletin sağladığı katkılar ve belirli kriterlere göre kurumlara aktarılan fon tutarları önemli bir yere sahiptir. İngiltere’de vakıf olarak kurulan yükseköğretim kurumları bulunmaktadır. Kamuya ve vakıflara ait yükseköğretim kurumları kar amacı olmayan şekilde faaliyet göstermektedir. Ancak özel ve kar amacı olan yükseköğretim kurumları da sınırlı sayıda faaliyet göstermektedir.

İngiltere yükseköğretim kurumlarının kendi iç işleyişinde yükseköğretim kurumlarının kurumsal kimliklerinin, eğitim-öğretim süreçlerinin, yönetsel faaliyetlerinin sistematik olarak yapılandığı söylemek mümkündür. Yükseköğretimde kalite çalışmaları ülke genelinde 1990’lı yıllarda başlamıştır ve Bologna sürecine 1999 yılında dahil olunması ile birlikte yükseköğretimde kalite güvencesi ve standardizasyon çalışmaları hızlanmıştır. Bologna süreci kapsamında ülke genelinde kredi transfer sistemi, Diploma Eki Etiket ve AKTS Etiket gibi çalışmalar uygulanmıştır. Ancak yükseköğretim kurumlarında Diploma Eki Etiket ve AKTS

Eki Etiketli uygulamalarının yaygın olmadığını söylemek mümkündür.

İngiltere yükseköğretiminde denetim süreçleri için devletin çeşitli birimleri ve ofisleri kurulmuştur. Ülke genelinde yükseköğretim alanında çalışan birçok kurum belirli aralıklarla denetim ve istatistiki işlemlere ait çalışmalar yürütülmektedir. İngiltere’de kalite güvencesi çalışmaları 1997 yılından itibaren kurumsal olarak ve merkezi yapıda QAA tarafından yürütülmektedir. QAA devlete bağlı bir kurum değildir ve yükseköğretim kurumlarından aldığı üyelik ücretleri ve bağımsız fon destekleri ile faaliyetlerini sürdürmektedir. QAA’nın yönetiminde yükseköğretim kurumlarına ait temsilcilerin haricinde meslek kuruluşları ve ekonomi-piyasa sektörlerinden yetkililer de bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinin önemine vurgu olmasına rağmen İngiltere yükseköğretim sisteminde akreditasyon süreçleri yaygın bir yaklaşım değildir. Akreditasyon süreçleri bazı meslek kuruluşları ile sınırlı olduğu söylenebilir. Yükseköğretim kurumunun herhangi bir özerk akreditasyon kuruluşundan akredite olmaması durumunda eğitim-öğretim açısından herhangi bir bağlayıcılık bulunmamaktadır ve yükseköğretim kurumlarına akredite olma konusunda herhangi bir yaptırım uygulanmamaktadır. İngiltere yükseköğretiminde akreditasyon süreçlerinin tıp bilimleri ve mühendislik bilimleri için sınırlı derecede bulunduğu ifade edilebilir.

Kore yükseköğretim tarihi eski yıllara dayanmaktadır ve tarihsel süreçte yükseköğretim sisteminde seçkin ve elitlerin eğitimi önemlidir. Japon ve batı tarzı yaklaşımlardan etkilenen Kore yükseköğretim sisteminde elitlerin eğitimi yerini güncel olarak herkes için yükseköğretim felsefesi benimsenmiştir. Kore 1950’li yıllarda yıkıcı olan Kore Savaşı’ndan sonra yoksul ve fakir bir ülke olarak kurulmuştur. Global Times’a (2020) göre 2020 yılında dünyanın en büyük on ikinci ve Asya-Pasifik’in en büyük dördüncü ekonomisine sahiptir (Global Times, 2020).

Kore’de yükseköğretim kurumlarının amaçları ve yapısı birbirinden ayrılmaktadır ve çok çeşitli bir yapının bulunduğu söylenebilir. Yükseköğretimde kamuya ait yükseköğretim kurumları olmasına rağmen büyük oranda özel yükseköğretim kurumları da bulunmaktadır. Kore’de yükseköğretim kurumlarına 1990’lı yıllardan itibaren özerklik boyutunda önemli avantajlar sağlanmıştır. Yükseköğretimde özerklik boyutunun artırılması iyileştirmelerin devam ettiği alanlardan birisidir. Kore’de devlet tarafından kurulan yükseköğretim kurumları doğrudan Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet göstermektedir ve denetlenmektedir. Özel

yükseköğretim kurumları Eğitim Bakanlığı kanunları çerçevesinde kurulmaktadır ve yasalar çerçevesinde denetlenmektedir.

Kore yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları 1980'li yıllarda başlamıştır ve 2000'li yıllardan itibaren önem kazanmıştır. Kore'de yükseköğretim süreçleri devlet ve özerk olarak faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşları tarafından iki farklı yapı şekillerde gerçekleştirilmektedir. Kore yükseköğretiminde kalite güvencesi kapsamında ilk çalışmalar devlet kurumları ve kamu destekli özerk kurumları tarafından yapılmıştır. Kore'de faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının sayısı ülkenin yüzölçümüne göre fazla ve çeşitliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Kore, Asya-Pasifik yükseköğretiminde faaliyet gösteren APQN'un bir üyesidir. APQN kuruluş tarihi ve çalışmaları incelendiğinde Avrupa merkezli faaliyet gösteren kalite güvencesi süreçlerine ait üst kuruluşlara benzer amaçların bulunduğu söylenebilir. Bu durum yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon konusunun farklı coğrafyalarda ancak benzer amaçlar ve hedefler çerçevesinde yürütülen işlemler bütünü olarak yorumlanabilir. Kore yükseköğretiminde akreditasyon önemli bir kavramdır. Bu kapsamda, piyasa odaklı model ve özel olarak kurulan yükseköğretim kurumu sayısı arttıkça akreditasyon kuruluşları ve bu alanda gerçekleştirilen faaliyetlerin sayısının arttığı söylenebilir. Kore yükseköğretiminde genel olarak Ar-Ge faaliyetlerinin önceliklendirildiği ve piyasa odaklı model yaklaşımı kapsamında çalışmalar bulunmaktadır. Kore devleti belirli fonlar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarını desteklemektedir ve yükseköğretim kurumlarının bütçeleri genel olarak özel yapıdadır. Kore yükseköğretiminin hızlı bir şekilde büyümesindeki önemli sebeplerden birisinin yükseköğretiminin yapılanmasında finansal kapasitenin özel sektöre dayalı olması gösterilebilir.

Kore'de kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının hem devlet kurumları hem de özerk kuruluşlar tarafından etkin şekilde yürütülmektedir. Özerk akreditasyon kuruluşlarının yaygın olması ABD yükseköğretim sistemindeki akreditasyon yapılanmasının örnek alındığı şeklinde yorumlanabilir. ABD yaklaşımda akreditasyon süreci; yükseköğretim kurumun alanında kabul görmüş ve yetkilendirilmiş bir akreditasyon derneğinden veya kuruluşundan onay alma sürecidir.

Türkiye Cumhuriyeti'nde yükseköğretim tarihi eski yıllara dayanmaktadır. Yükseköğretim sistemine dair ilk yapılanmaların 11. yüzyıldan itibaren

görülebilmesi mümkündür. Tarihsel süreçte medreseler yükseköğretimin bir karşılığı olarak görülmektedir ve Anadolu'nun birçok şehrinde medreseler bulunmaktadır. Medreselerin farklı örneklerini Anadolu beylikleri dönemi, Selçuklu ve Osmanlı Devleti'nde görebilmek mümkündür. Osmanlı Devleti'nden sonra Türkiye Cumhuriyeti'nde batı tarzı yükseköğretim kurumları kurulmuştur. Medreselerin yerini yükseköğretim kurumları almıştır ve ülke genelinde birçok yükseköğretim kurumu açılmıştır. Yükseköğretim kurumlarından sorumlu bir üst kurul olarak 1982 yılında YÖK kurulmuştur. Yükseköğretim kurumu sayısında 1990'lı ve 2000'li yıllarda önemli düzeyde artış sağlandığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nde yükseköğretim kurumları genelde devlet desteği ile kurulan kamusal kurumlardır. Yükseköğretim kurumlarının belirli düzeyde özerklikleri bulunmasına rağmen genel itibariyle finansal konular, eğitim-öğretim faaliyetleri devletin ilgili birimleri tarafından denetlenmektedir. Devlete ait yükseköğretim kurumlarında çalışan akademik ve idari personel devletin memuru konumundadır. Devlete ait yükseköğretim kurumları haricinde kar amacı olmayan vakıf üniversiteleri de bulunmaktadır. Vakıf üniversitelerinin sayısı devlet üniversitelerine göre az olmasına rağmen 2000'li yıllardan sonra vakıf statüsündeki yükseköğretim kurumu sayılarında bir artışın olduğunu söylemek mümkündür. Özel ve kar amacı olan yükseköğretim kurumları ise bulunmamaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde yükseköğretimde kalite süreçleri, denetim ve standardizasyon konularında YÖK'ün kurulmasından itibaren sistematik çalışmalara başlanmıştır. Yükseköğretim kurumları YÖK'ün izni ile kurulmaktadır. Yükseköğretimde fakülte veya program açılması vb. yapısal süreçler YÖK'ün kontrolindedir. Bu sebeple kamu ve vakıf statüsünde faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları belirli çerçevede YÖK'e raporlar sunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Bologna sürecine 2001 yılında dahil olması ile birlikte yükseköğretimde kalite güvencesi ve standardizasyon çalışmaları hızlanmıştır. Kredi transfer sistemi, Diploma Eki Etiket ve AKTS Etiket gibi uygulamalarda başarılı sonuçlara ulaşılmıştır. Yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmaları ve AB uyum sürecine yönelik güncellemeler devletin ilgili üst kurumları tarafından talep edilmektedir. Kalite güvencesi ile ilgili güncel çalışmalar için ilk olarak YÖK bünyesinde özerk bir kurum olan YÖDEK kurulmuştur. Kalite güvencesi çalışmaları kapsamında YÖDEK'in yerini devlete bağlı ancak özerk bir

yapıda kurulan YÖKAK'ın alması ile birlikte ulusal çerçevede daha sistematik yaklaşımların uygulanmaya başladığını söylemek mümkündür. YÖKAK'ın kurulmasından sonra Avrupa başta olmak üzere uluslararası kalite güvence üst kurullarına ve ajanslarına üyelik süreci başlamıştır.

Türkiye'de yükseköğretiminde kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri hem ulusal öncelikler hem de Bologna sürecindeki yaklaşımlar örnek alınarak gerçekleştirilmektedir. Akreditasyon çalışmalarının merkezinde ABD yükseköğretim sisteminin örnek alındığı söylenebilir. ABD yaklaşımında akreditasyon süreci; yükseköğretim kurumun alanında kabul görmüş ve yetkilendirilmiş bir akreditasyon derneğinden veya kuruluşundan onay alma sürecidir. Bu yaklaşımın yükseköğretim kurumlarındaki ilk çalışmanın ABET uygulamasının mühendislik fakültelerinde uygulanmasıdır. Ancak, Türkiye Cumhuriyeti'nde ulusal akreditasyon kuruluşlarının kurulması ile yükseköğretimde akreditasyon konusunun son yıllarda yaygın bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. YÖKAK'ın kurulmasından sonra kurumsal kapasitenin raporlandığı KİDR uygulaması başlatılmıştır. Bunların haricinde, yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinde resmi olarak tanınmış özerk kuruluşlar (MÜDEK, VEDEK, FEDEK vb.) yükseköğretim kurumlarının ulusal düzeyde ve programsal akreditasyon çalışmaları bulunmaktadır.

OECD raporlarında İngiltere, Kore ve Türkiye yükseköğretime ait istatistikler incelendiğinde Kore yükseköğretiminde özel sektör yapılanmasının en çok olduğu ülkeler arasında olduğu görülmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanındaki İngiltere ve Türkiye'de yükseköğretimdeki durum Kore'deki durumun tersi şeklindedir. Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının özel olması ve kar amacı bulunarak faaliyetlerinin sürdürülmesi yaygın bir yaklaşım değildir. Diğer bir ifade ile Avrupa devletlerinde yükseköğretim kurumlarındaki özel finansal yapılanmanın çok gelişmemiş olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, İngiltere ve Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının devlet destekli kamusal kurumlar veya vakıf statüsünde faaliyet gösteren kar amacı olmayan kurumlar olduğu ifade edilebilir.

OECD raporlarında yükseköğretimdeki kamu ve özel finansal destek tutarları incelendiğinde ülkelerin gayri safi yurt içi hasıla (GSYİH)'den yükseköğretim kurumlarına ayrılan miktarın en çok ABD'ye ait olduğu ve GSYİH'e oranın % 2.9 olduğu görülmektedir. GSYİH'in OECD ortalaması ise % 1,4'tür. İngiltere'de

yükseköğretime ayrılan oran ise GSYİH'in % 1,1'dir. Türkiye Cumhuriyeti'nde İngiltere'ye benzer şekildedir ve Türkiye Cumhuriyeti'nde bu oranın % 1,1 olduğu görülmektedir. OECD verileri detaylı olarak ele alındığında; OECD'in ortalamasına göre GSYİH'in % 1,4'ün; % 1,1'i devletin ve % 0,3'ü özel kurumların katkısıdır. ABD'de GSYİH'in % 2,9'un; % 1,3'ü devletin ve % 1,6'sı özel kurumların katkısıdır. Kore'de GSYİH'in % 2,6'nın; % 0,6'sı devletin ve % 2,0'ı özel kurumların katkısıdır. İngiltere'de GSYİH'in % 1,1'nin; % 0,8'i devletin ve % 0,3'ü özel kurumların katkısıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin GSYİH'in % 1,1'nin; % 1,0'i devletin ve % 0,1'ü özel kurumların katkısıdır (Kim, 2008, s. 228-239).

Kotler ve Murphy'in (1981) ifade ettiği gibi değişimin planlanması süreçleri sadece teorik ve pratik bilgilerin incelenmesi ve topluma aktarılmasının ötesine geçmiş durumdadır. Yükseköğretim kurumları mevcut ve gelecekte karşılaşılabilecek sorunlara karşı önceden planlamalar yapabilecek seviyede olmalıdır. (Kotler ve Murphy, 1981, s. 472). Değişen ekonomik koşullar, yaşanan teknolojik ve toplumsal gelişmeler çerçevesinde modern yükseköğretim kurumlarında piyasa odaklı yaklaşıma doğru bir yöneliminin olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarından temel beklenti; bilginin üretilmesi, ekonomik ve iş dünyasına katkı olarak güncellenmiştir. Bu durumun yansımaları İngiltere, Kore ve Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında görülmektedir. İngiltere'de yükseköğretim kurumlarında araştırma odaklı, meslek olarak bilim ve toplum-sektör (piyasa) odaklı yaklaşım arasında görece dengeli bir yapı oluşturulduğu ifade edilebilir. Kore'de yükseköğretim kurumlarında özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası ABD etkisinin eğitim politikalarında kendisini hissettirmesi sebebi ile son yıllarda piyasa odaklı bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında ise hem alan bilgisinin aktarıldığı bir öğretim kurumu hem de araştırma temelli hem de ve toplum ve piyasa odaklı yaklaşım çerçevesinde çalışmaların olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında farklı modellerin etkin olarak kullanıldığı söylenebilir.

Kalite güvencesi politikalarının temelinde işlevselci ve pragmatik eğitim politikalarının etkileri bulunmaktadır. İşlevselci yaklaşıma göre kalite çalışmaları ile kurumun belirli standartları karşıladıklarından emin olmalarına yardımcı olarak, öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim almalarını kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu kapsamda, işlevselci yaklaşım kalite güvencesi çalışmalarının pozitif yönlerine

odaklanmaktadır ve yükseköğretimin kalitesini artırmaya yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. İşlevselci yaklaşım ve pragmatik eğitim politikaları kapsamında yükseköğretim kurumları yaşanan değişim süreçlerine uyum sağlama, değişimi planlı şekilde yönlendirme ve değişim süreçlerini kurumsal anlamda yönetim yaklaşımlarında önemli bir yere sahiptir. Diğer kamu ve özel kurumlardan farklı olarak yükseköğretim kurumlarında güçlü ve vizyoner yaklaşımlar ile değişim süreçlerinin yönetilmesi mümkün olmaktadır. Güncel ve pratik bilginin değerli olduğu ve bilginin hızla yayıldığı küreselleşme sürecinde, yükseköğretim kurumları var olan değişim sürecinin bir parçası değil, değişim sürecinde aktif olan ve süreci başlatan kurumlar olmasının önemi büyüktür. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumlarının bölgesel, ulusal ve uluslararası öncelikleri belirlenmelidir. Yükseköğretim kurumunun hedefleri doğrultusunda hangi yükseköğretim yaklaşımının benimsendiği ifade edilmelidir. Yükseköğretim kurumlarındaki akademik çalışmalarda nicelik yerine nitelik konusuna vurgu yapılmalıdır. Toplumsal ihtiyaçların karşılanması için alanında gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için faaliyetler gerçekleştirilmelidir. Yükseköğretim kurumlarında yapılan çalışmaların toplumsal problemlere çözüm veya belli oranda olumlu katkı sağlayacak seviyede gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Yükseköğretim kurumlarına Ar-Ge destekleri sağlanmalıdır. Yükseköğretim kurumlarında devletten alınan kaynak ve fon tutarları her yükseköğretim kurumu için farklı öncelikler çerçevesinde hesaplanmalıdır. Yükseköğretim kurumlarının istihdama katkı sağlaması için çalışmalar yapılmalıdır ve yükseköğretim kurumlarında iş dünyası ve piyasa ile güçlü işbirlikleri oluşturulmalıdır. Yükseköğretimde eğitim-öğretim programları gözden geçirilmesi, denetim, standardizasyon, kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri genel olarak kurum, toplum ve birey açısından dışsal motivasyon için değil içsel motivasyon amacı ile gerçekleştirilmelidir. Bu sebeple yükseköğretim kurumlarının devlet, vakıf veya özel kurumlar olarak yapısının tekrar tanımlanması ve yükseköğretim kurumlarında hangi yaklaşımının benimsediği iyi analiz edilmelidir.

Bu durumu Nalbantoğlu, yükseköğretim kurumlarında bilgi üretmeye zorlayan faaliyetlerin öneme vurgu yaparak açıklamaktadır. Ünelere ait kalkınma planları hazırlanırken modern bilim ve teknoloji politikalarından faydalanılmalıdır. Politikalar hem küresel hem de ulusal boyutta toplumsal faydaya, ekonomik ve

kültürel kalkınmaya yönelik olmalı (Nalbantoğlu, 2009, s. 396-397). Devletler, bilim ve teknoloji politikalarını oluştururken, toplumların kısa süre içerisinde yeterli bilgiyi ve beceriyi kazanabilmesini hedeflemektedir. Bu kapsamda, iş dünyası-sanayi ve yükseköğretim kurumları arasında var olanın ötesinde ve yenilikçi işbirliklerinin kurulması önemlidir. Yükseköğretim kurumlarında bilginin uygulanması ve geliştirilmesi için araştırma faaliyetlerine önem verilmelidir. Ekip çalışmasının önemini vurgulandığı yükseköğretim kurumları, araştırma-geliştirme faaliyetleri ile birlikte kamu-yükseköğretim kurumu-sanayi üçgeninin oluşturulması için önemli etkiye sahiptir. Yükseköğretim kurumlarında tekdüze eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerini daha çağdaş bir bilim anlayışı ile yönlendirilen eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yer alması gerekli görülmektedir (Nalbantoğlu, 2009, s. 400-401). Ülkelerin kalkınma planları gibi yükseköğretim politikalarında da toplumsal nihai faydaya özen gösterilmesi faydalı olacaktır.

Çatışmacı yaklaşıma göre yükseköğretimde kalite güvencesi, akreditasyon ve dünya yükseköğretim sıralamaları için değerlendirmeleri eleştirel bir bakış açısıyla ele alırken, yükseköğretim kurumları arasında rekabet ortamı yarattığına ve eşitsizlikleri devam ettirdiğine vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine daha iyi hizmet vermek yerine, sadece sıralamalarda daha iyi bir konuma sahip olmak için mücadele etmeyi meşrulaştıracağı çıkarımı yapılabilir.

Çatışmacı yaklaşıma göre, yükseköğretimdeki standartlaşma ve kalite güvencesi süreçleri kapsamında toplumda egemen sınıfın çıkarına hizmet edecek politikalara önem verildiği ifade edilebilir. Bu kapsamda yükseköğretimin güncel konularından olan ve bir standartlaşma süreci olarak yorumlanan Bologna Süreci, yükseköğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası piyasalarla çeşitli politikalar kapsamında uyumlulaştırma sürecidir (Gümüş ve Kurul, 2011, s. 5-6). Çatışmacı yaklaşıma göre bu süreç, küresel güçlerin ve neoliberalizm, standartlaşma çalışmalarının arka planını oluşturan bir güç olarak ele alınabilir. Çatışmacı yaklaşıma göre yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları bu kapsamda yorumlanabilir.

Kalite güvencesi süreçlerine yönelim, yükseköğretimin küreselleşmesinin bir etkisi olarak değerlendirilmektedir. Daha açık bir ifadeyle kalite yaklaşımı, ulusal ve uluslararası karar vericilerin küresel baskılarına göre eğitim-öğretim vb. diğer faaliyetlerini şekillendirmesi anlamına gelmektedir (Saarinen, 2008, s. 181).



Yükseköğretim alanında kalite süreçleri, yükseköğretimin piyasalaşmasına neden olan ve akademik çalışmaların iş dünyasının ve ekonomik çevrelerin önceliklerine göre düzenlendiği, iş yükünün artırıldığı, ekonomik ve piyasa değerleriyle şekillenen bir alan olarak ele alınmaktadır (Worthington ve Julia, 2004, s. 96). Bu süreç, yükseköğretim kurumlarını ekonomik piyasanın güçlerine teslim etmek ve yükseköğretimin bileşenlerini piyasanın yönettiği birer aktöre dönüştürmek olarak ifade edilmektedir (Morley, 2003, s. 25).

Yükseköğretimdeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin metalaştırılması ve tüketen bir toplumun oluşturulması ile yükseköğretimin kar amacı olan bir yapıya dönüştürülmesi gündeme gelmiştir. Yükseköğretimde kalite güvencesi, akreditasyon çalışmaları ve Bologna Süreci ile rekabetçi bilgi tabanlı ekonomik gücü yönetmek üzere yükseköğretim kurumlarının yeniden düzenlendiğini söylemek mümkündür. Sosyal devlet anlayışından uzaklaşacak şekilde yükseköğretimin devlet otoritesinden çıkarılarak, kurumların özelleştirilmesi ile kamu finansmana bir kaynak oluşturulmak istenmektedir. Bu durum yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarına çalışma saatlerindeki esneklik ve performans odaklı etkinlikler ile olumlu gibi görünen ancak personel üzerinde baskı yaratacak durumları gündeme getirmektedir. Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon süreçleri ile eğitim-öğretim programlarının sadece sermaye sahiplerinin ihtiyacına göre kurgulanması da gündeme gelmektedir. Böylelikle yükseköğretimin ticarileşmesi ve özelleşmesi ile orta ve alt gelire sahip ailelerdeki gençlerin yükseköğretimden faydalanabilmeleri giderek imkansızlaşabileceği ifade edilmektedir (Gümüş ve Kurul, 2011). Ayrıca, yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvencesi süreçleri kapsamında, kurum içi ve kurum dışı değerlendirmeler, verimlilik yönetimi ve standardizasyon çalışmaları ile yükseköğretim kurumlarının özerkliği, çeşitliliği ve geleneksel değerleri üzerine olumsuz etkiler olduğu ifade edilmektedir (Yingqiang ve Yongjian, 2016, s. 9). Özetle, çatışmacı yaklaşıma göre, kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetleri ile sınıfsal eşitsizliğin devamlılığı sağlanacaktır. Bilim ve teknoloji yoluyla her şeyin kontrol edilmeye çalışılması, bilim ve teknolojinin ekonomik kar alanı olarak görülmesi, bu sürecin ekonomik açıdan üst gelir grubundaki bireylere ve sermaye sahiplerine olumlu yansımalarının olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Ancak, yükseköğretim çalışmada yükseköğretimdeki kalite süreçlerinde çalışmalar, işlevselci yaklaşım ve pragmatik eğitim politikaları kapsamında değerlendirilmekte

ve uygulanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarından beklenen toplumsal talepler zamanla değişiklik göstermektedir. İngiltere, Kore ve Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvencesi çalışmalarının incelenmesi ile yükseköğretimde kalite güvencesi süreçlerinde işlevselci yaklaşım ve pragmatik eğitim politikalarına dair yaklaşımların güncel yansımaları bulunmaktadır. Eğitimin temelinde toplumun ihtiyaçları bulunmaktadır ve işlevselci yaklaşıma göre ihtiyaçların değişmesinde yeni şartlara uyum gösterilmesi, toplumsal düzenin sağlanması ve sürdürülmesi gereklidir. İşlevselci yaklaşıma göre bireylerin bilgi, beceri ve yetkinlikleri doğuştan gelmemektedir. Toplumsal düzenin sağlanması için oluşturulan eğitim-öğretim programları ile toplumun büyük bir kesiminin yükseköğretim süreçlerinden faydalanması mümkün hale gelmiştir. İşlevselci yaklaşımın amaçladığı toplumsal düzenin sağlanması, toplumsal sorunların çözülmesi ve kültür aktarımının sağlanmasında yükseköğretim kurumları önemli bir yere sahiptir.

Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve kalite güvencesi süreçlerinde geleneksel yaklaşımda, modern yaklaşımlara doğru paradigma değişikliğindeki eğitim politikalarının etkileri görülmektedir. Eğitim felsefesi; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden yapılanmacılık ve inşaacılık yaklaşımları olarak dört farklı kategoride incelenmektedir. Daimicilik ve esasicilik yaklaşımı alan temellidir ve klasik eserler vazgeçilmez olarak görülmektedir. Geleneksel yapıda planlanan eğitim-öğretim programlarında bireysel öncelikler ön plana çıkarılmamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında önemli yere sahip olan daimici ve esasici yaklaşımların yerine modern eğitim süreçlerinde ilerlemecilik-yeniden yapılanmacılık ve inşaacılık yaklaşımları gündeme gelmiştir. Böylelikle yeni koşullara uyum sağlayan; daha esnek, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını önceliklendiren dinamik yaklaşımlar eğitim-öğretim kurumlarını etkilemiştir. Bu bağlamda, yükseköğretimin değişen felsefesi ve piyasa odaklı yaklaşım, ilerlemecilik-yeniden yapılanmacılık ve inşaacılık eğitim felsefelerinin birer yansıması sonucu ortaya çıkmıştır.

Ülkelerin gelişmesinde eğitim ve politika kavramının önemi büyüktür. Bir ülkenin ulusal gelişiminde yol gösterici unsur eğitim politikasıdır. Eğitim politikaları ise devletin diğer politikaları ile ilişkilidir. Ülkelerin eğitim-öğretim süreçleri incelendiğinde müfredat ve eğitim-öğretim kurumlarının yapısı eğitim politikalarının birer yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitim ve politika

birbirinden ayrılmayacak şekilde iç içe geçmiş kavramlardır. Eğitim süreçleri bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Toplumunu oluşturan bireylerin değişen ihtiyaçları yeni eğitim politikalarını gündeme getirmiştir. Her felsefi akım kendine özgü eğitim tanımlaması yapmıştır ve eğitim politikalarına yön vermiştir. Örneğin idealist felsefeye göre, tüm doğrular mutlak ve mutlak bilgi insan aklında önceden vardır. İdealizme göre insan sadece aklını kullanarak doğru bilgiye erişebileceği ifade edilmiştir. Realist felsefeye göre eğitim süreçleri bireyi toplumun başat değerlere göre yetiştirme süreci olarak yorumlanmıştır. Esasici felsefeye göre eğitim süreçleri, bireyin toplumsallaşmasını sağlama, başat toplumsal değerleri kazandırma, toplumsal çatışmayı ve değişmeyi önleme, kültürel mirası koruma ve yeni kuşaklara aktarma gibi yaklaşımlar benimsenmiştir. Modern eğitim felsefesinde ise pragmatistler eğitim yolu ile davranış değişikliği oluşturma görüşünü benimserken, yeniden kurmacı ve ilerlemeci felsefe ise uygulamalara önem vererek değişimi sağlama, dünya barışını ve işbirliğini gerçekleştirme, eleştirel düşünmeyi teşvik etme, hiçbir bilgiyi mutlak kabul etmeme ve yaşamı sürekli olarak tekrar düzenleme gibi eylemlere odaklanmaktadır. Değişimi ve gelişmeyi öne çıkaran pragmatist eğitim politikalarında toplumun değişen ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alındığı için eğitim-öğretim süreçlerinde verimliliğin yüksek seviyede olduğu, üretim süreçlerindeki çeşitliliğin ve kalitenin artması ile eğitim-öğretim süreçlerinin toplumlarının ekonomik gelişmişliğine önemli derecede katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Eğitim politikaları ülkelerin gelişim düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Ülkelerin gelişim düzeyleri toplumların ekonomik, kültürel ve sosyal süreçlerde etkilemektedir. Eğitim politikaları ülkelerin ekonomik göstergeleri ile bir ülkenin toplam üretim gücünü belirler ve ülkelere ait mali tabloyu ve kişi başına düşen milli geliri ortaya koyar. Toplumların yeme, içme, barınma, eğitim, güvenlik vb. temel ihtiyaçların karşılanma oranları eğitim politikaları ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Devletlerin geleneksel yapıda bir birikim ile bugüne getirdiği eğitim politikaları değişimlerden etkilenmektedir. Küreselleşmenin odağında olan ve uluslararası gelişmelerden doğrudan etkilenen yükseköğretim kurumları eğitim politikalarındaki yaşanan değişim sürecinin bir parçasıdır. Bu sebeple kalite ve akreditasyon süreçlerine dahil olan modern yükseköğretim kurumlarının eğitim

politikasının odak noktası gelişmeye ve değişime açık, yaratıcı, üretken ve verimli çalışmalar yapan vizyoner kurumlar olabilmek olarak ifade edilebilir.

Ekonomik büyüme ülkelerin üretim kapasitesindeki artışı ifade etmektedir. Bu sebepler ekonomik büyüme sadece sayısal değerler üzerinden yorumlanmaktadır. Ancak kalkınma kavramı ekonomideki niteliksel değişimleri ve gelişimleri göstermektedir. Ekonomik kalkınma, toplumun hayat standartlarının artmasına genel olarak yardımcı olmaktadır. Eğitim politikalarının modern dünyanın ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik hazırlanması ile toplumu olumlu düzeyde etkileyecektir. Bu kapsamda ekonomik kalkınmanın lokomotifini olarak nitelendirilen Ar-Ge sektöründeki gelişmeler ile yeni üretim teknolojiler, yeni ürünler ve tasarımlar gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Ekonomik kalkınma, mal ve hizmet sektöründeki üretim ve diğer faaliyetlerde gerekli insan gücünün yetiştirilmesi için önemli olan insan kaynağını oluşturmaktadır. Nitelikli eğitim-öğretim süreçlerinden geçen bireyler toplumun ekonomik kalkınmasına doğrudan olumlu katkıda bulunmaktadır. İngiltere, Kore ve Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki değişimler incelendiğinde; yükseköğretimde kalite ve akreditasyon süreçlerinin uygulanması değişen eğitim politikalarının kanıtlayıcı bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yükseköğretim kurumları çevresel faktörlerden ve paydaşlardan önemli derecede etkilenmektedir. Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinde küreselleşme sebebi ile piyasa odaklı yaklaşıma doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu sebeple, yükseköğretimin değişen felsefesi çerçevesinde yükseköğretimde hesap verilebilirlik kavramı gündeme gelmiştir. Modern yükseköğretimde gerçekleştirilen kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri; işlevselci yaklaşım, ilerlemecilik, yeniden yapılanmacılık-inşaaacılık yaklaşımların bir yansıması ve pragmatik eğitim politikalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Bu yansımalar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilecek uzun planlı faaliyetlerin ve kalite güvencesi çalışmalarının toplumlara kültürel ve ekonomik olarak olumlu derecede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- ABEEK (Accreditation Board for Engineering Education of Korea), (2022).  
<http://www.abEEK.or.kr/abEEK/history> İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology), (2022).  
<https://www.abet.org/accreditation/> İndirilme Tarihi: 08.08.2022.
- ABOVEK (Accreditation Board of Veterinary Education in Korea), (2022).  
<http://www.abovek.or.kr/eng/index.asp> İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- Adelman, C. (1992). *Accreditation*. In the Eyclopedia of Higher Education (Ed: B. R. Clark ve G. R. Neave), 1313–1318, Pergamon Press.
- Agasisti, T., ve G. Catalano (2006). Governance Models of University Systems Towards Quasi-markets? Tendencies and Perspectives: A European Comparison, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(3), 245-262.
- Aközer, E. (2013). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Mimarlık Eğitimi: Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Güçlükler. *Journal of Higher Education ve Science*, 3(1).
- Aktan, C. (2007), Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler Paradigmal Yönelimler. *Yaşar Üniversitesi Yayınları*.
- Aktan, C. ve Gencil, U. (2007). <http://www.canaktan.org/egitim/akreditasyon/aktan-akredit.pdf> İndirilme Tarihi: 09.09.2019.
- Akbaş, O., Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara: *Milli Eğitim Dergisi*.
- Aktaş, M. (2013). Küreselleşme Sürecinde Yerel Kalkınma Devlet ve Demokrasi, *Yerel ve Bölgesel Kalkınma: Küresel ve Yerel Bakış Açılıarı*, (Ed: Buğra Özer ve Güven Şeker) Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul: MEB.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınevi.

- Altbach, P. G. (1989). Twisted Roots: Western Impact on Asian Higher Education. *Higher Education*, 18, 9–29.
- Ana Britannica, (1993). *Genel Kültür Ansiklopedisi*. İstanbul: Ana Yayınları.
- APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation), (2023). <https://www.apec.org/about-us/about-apec> (İndirilme Tarihi: 13.01.2023)
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar*, (Çev: Ergin Bulut), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- APQN (Asia-Pacific Quality Network), (2022). <https://www.apqn.org/apqn/apqn-brochures> İndirilme Tarihi: 17.10.2022
- Aron, R. (1973). *Toplumbilim Düşüncesinde Ana Akımlar*, (Çev: Feyzi Yalın). Ankara: Ağaç-İş Matbaası.
- Arslan, A. (1996). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arslanoğlu, İ. (1998). *Sosyoloji Ders Notları*, Gazi Üniversitesi. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim Felsefesi Yayınları*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslan Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Bu Politikalara Uyum Sürecinin Değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- ASIC (Accreditation Service for International School, Colleges and Universities), (2022). <https://www.asicuk.com/about-us/> İndirilme Tarihi: 05.10.2022.
- Ataünal, A. (1990). *Cumhuriyet Döneminde Yükseköğretimde Gelişmeler*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara: Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, E. (2001). *İslamiyet ve Bilim*, İstanbul: Kurtiş Matbaası.
- Aydoğan, İ. (2007). *Eğitimin Politik Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed: Prof. Dr. Emin Karip), Ankara: Pegem Akademi.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim Politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, K. (1973). *Politeknik Eğitim Reformları. (Teori ve Uygulamaları)*, Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O. ve Borat, O. (2015). Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreçleri. İstanbul: *Geleceğin Eğitimi Dergisi*.
- BAC (British Accreditation Council), (2022). <https://www.the-bac.org/about/> İndirilme Tarihi: 06.10.2022.

- Bağrıaçık, A. (1995). *Belgelerle Uygulamalı ISO 9000*, İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Ball, S. (1986). *Sociology in Focus Education*, U.S.A.: Longman.
- Baltacı, C. (1996). Osmanlı Eğitim Sistemi. *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı:7.
- Barnet, R. (1990). *The Idea of Higher Education*, Buckingham, U.K.: Open Press.
- Baskerville, S. (2013). *A Guide to UK Higher Education and Partnerships For Overseas Universities*. Education International Unit. U.K.: Research Series.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1999). *Eğitime Giriş*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Bayrak, C. ve Ağaoğlu, E. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Eğitim Yönetimi*, (13), 23-37.
- Beare, H., Caldwell, B. J. ve Millikin, R. H. (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Berzezinski, Z. (2005). *Tercih, Küresel Hâkimiyet mi? Küresel Liderlik mi?*, (Çev: Cem Küçük). İstanbul: İnkılâp Yayınevi 2. Baskı.
- Bıyık, C. (2002). *Yükseköğretimde Kalite Değerlendirmesi ve Akreditasyon Kriterleri*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Biçer, B. (2014). *Eğitim Felsefesi*, (Ed: H. S. Erdem ve A. Akdemir). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Birel, F. K. (2015). *Eğitimin Politik Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş, (Ed: Doç. Dr. Kasım Kıröglü ve Doç. Dr. Cevat Elma). Ankara: Pegem Akademi.
- Birkland, T. A. (2001). *An Introduction To The Policy Process*. London: M. E. Sharpe.
- Blackledge, D. ve Hunt, B. (1985). *Sociological Interpretations of Education*, UK: London.
- Borrows, L. C. (1990). Higher Education in Turkey. *UNESCO*.
- Bottomore, T.B. (1977). *Toplumbilim*, (Çev: Ünsal Oskay). Ankara: Doğan Yayınları.
- Brennan, J. ve Williams, R. (2007). *Accreditation and related regulatory matters in the United Kingdom*. (Ed: S. Schwarz ve D. F. Westerheijden), Accreditation ve Evaluation in the European Higher Education Area, Springer.

- Bursalioğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 170.
- Bursalioğlu, Z. (1996). Nasıl Bir Yükseköğretim Sistemi. *Türk Yurdu*, 16 (111).
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Campbell, C., ve Van der Wende, M. C. (2000). International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Helsinki: *Exploratory trend report*. ENQA.
- Cavanaugh, C. (2002). Distance Education Quality: Success Factors for Resources, Practice and Results. *Jacksonville, U.S.A: Ideal Group*.
- Celep, C. (1998). *Okul Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi*. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması. (Ed: Mithat Çoruh). Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.
- Celkan, H. Y. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Celkan H. Y. (1990). *Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi, Araştırma İnceleme Dizisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:871, 2. Baskı.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, U.S.A.: University of California Press, Berkeley.
- Cohen, U., ve Sapir, A. (2016). Models of Academic Governance During a Period of Nation Building: The Hebrew University in 1920-1960s. *History of Education*, 45(5), 602-620.
- Coleman, J. S. (2016). *Education and Political Development*. New York: Princeton University Press.
- Conley, D. (1997). Performance Standards, *OSSC Bulletin*, 40 (3), 8-33.
- Consilium Europa, (2021). [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/0010\\_0-r1.en0.htm](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/0010_0-r1.en0.htm) İndirilme Tarihi: 09.09.2021.
- Crosier, D. ve Ruffio, P. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.



- Crosier, D. ve Praveva, T. (2013). *The Bologna Process: Its Impact on Higher Education Development on Europe and Beyond*. France: Fundamentals of Educational Planning, UNESCO.
- Cuff, E. C., Payne G. C. E., Francis, D. W., Hustler, D. E. ve Sharrock, W. W. (1989). *Perspectives in Sociology*, U.K.: Unwin Hyman.
- Çalık, T. ve Sezgin F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:13 No:1, 55-66.
- Çeçen, A. (1999). *İnsan Hakları Rehberi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Çiftçi, A. (2011). *Bir Bilim Olarak Eğitimin Hukuki Temelleri* (Ed: M. Ç. Özdemir), Eğitim Bilimine Giriş (99-134), Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A. (2002). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarını Eğitim Süreçlerine İlişkin Tercihlerinin Değerlendirilmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318
- D'Andrea, V. M. ve Gosling, D. (2002). University Education in the United Kingdom. (Ed: L. Gearon), *David Fulton Publishers*, 169-182, London, U.K. İndirilme Tarihi: 19.02.2020.
- Daresh, J. C. (2001). *Supervision as Proactive Leadership*, Waveland Press, U.S.A.
- DEDAK (Dil Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). <https://www.dedak.org/hakkinda> İndirilme Tarihi: 04.12.2022
- Deleuze, G ve Guattari, F. (1996). *Felsefe Nedir?* (Çev: Turhan Yılmaz). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demir, A. (1996). *Akademik Özgürlüğe İlişkin Haklar ve Ödevler Temel Belgesi*, 2. Üniversite Kurultayı. Bildiriler (61-72). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Demirtaş, B. ve Yılmaz, Ö . (2013). Türkiye’de Yükseköğretimde Küresel Standardizasyonu Yakalamada İKMEP ve Örnek Ülke Modelleriyle Karşılaştırma. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)* , 3 (1) , 130-135.
- Dengiz, N. ve Onat, D. (1999). Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı, *Önce Kalite Dergisi*, (32), 34-36.
- DEPAD (Diş Hekimliği Eğitimi Programları Akreditasyon Derneği), (2022). <http://www.depad.org/tuzuk> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- DfES (Department for Educations and Skills), (2022). <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education> İndirilme Tarihi: 09.10.2022.

- Dill, D. D. (2007). Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues. *The III. International Encyclopedia of Education*, 1, (13).
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme, *Eğitim Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed: Yüksel Özden). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Doherty, G. D. (1997). Quality, Standarts, the Consumer Paradigm and Development in Higher Education, *Quality Assurance in Higher Education*, 5, (4).
- Dölen, E. (2010). *Türkiye Üniversite Tarihi, Özerk Üniversite Dönemi (1946-1981)*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı), (2000). <http://ekutup.dpt.gov.tr//oik560.pdf>  
İndirilme Tarihi: 04.03.2019.
- Dunn, E. C. (2009). *Standards Without Infrastructure*. (Ed: M. Lampland ve S. L. Star), Standards and Their Stories. How Quantifying, Classifying, and Formalizing Practices Shape Everyday Life, U.S.A.: Cornell University Press.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. U.S.A.: Free Press.
- EAB (Engineering Accreditation Board), (2022). <http://www.engab.org.uk/about-eab>  
İndirilme Tarihi: 08.10.2022.
- ECA (European Consortium for Accreditation in Higher), (2022). [http://ecahe.eu/w/index.php/European\\_Consortium\\_for\\_Accreditation\\_in\\_higher\\_education#What\\_is\\_ECA.3F](http://ecahe.eu/w/index.php/European_Consortium_for_Accreditation_in_higher_education#What_is_ECA.3F) İndirilme Tarihi: 15.10.2022.
- ECTS (European Credit Transfer System) User Guide, (2015). [http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf)  
İndirilme Tarihi: 19.04.2019.
- ECTS (European Credit Transfer System) User Guide, (2019). [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf)  
İndirilme Tarihi: 08.09.2019.

- ECZAKDER (Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). <http://www.eczakder.org.tr/eczak> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- EHEA (European Higher Education Area), (2001). [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/2001\\_Prague\\_Communique\\_English\\_553442.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf) İndirilme Tarihi: 16.08.2019.
- EHEA (European Higher Education Area), (2009a). [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Leuven\\_Louvain\\_la\\_Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf) İndirilme Tarihi: 18.08.2019.
- EHEA (European Higher Education Area), (2009b). <http://www.ehea.info/cid102844/national-qualifications-frameworks-2009.html> İndirilme Tarihi: 18.08.2019.
- EHEA (European Higher Education Area), (2012). [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Bucharest\\_Communique\\_2012\\_610673.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf) İndirilme Tarihi: 21.08.2019.
- EHEA (European Higher Education Area), (2015a). [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Yerevan\\_Communique\\_Final\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Yerevan_Communique_Final_613707.pdf) İndirilme Tarihi: 23.08.2019.
- EHEA (European Higher Education Area), (2015b). [https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european\\_higher\\_education\\_area\\_bologna\\_process\\_implementation\\_report.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf) İndirilme Tarihi: 24.08.2019.
- EHEA (European Higher Education Area), (2015c). [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/programme-context\\_en.htm](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/programme-context_en.htm) İndirilme Tarihi: 19.03.2020.
- EHEA (European Higher Education Area), (2016). <https://www.ehea.info/cid101830/magna-charta.html> İndirilme Tarihi: 07.08.2019.
- EHEA (European Higher Education Area), (2018). [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf) İndirilme Tarihi: 25.08.2019.
- Elif, İ. (1999). *Yönetimde Kalite Çemberi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Alfa Basım-Yayım.

- El-Khawas, E. (2001). “Accreditation in the USA: Origins, Developments and Future Prospects”. *UNESCO*.
- Ekin, N. (1996). *Küreselleşme ve Gümrük Birliği: Rekabet Gücüne Sosyal Boyutlu Bir Yaklaşım*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını. No: 32.
- Ekinci, E. C., Anasız Türkkaş, B., ve Püsküllüoğlu İlman, E. (2018). “Yükseköğretim Modelleri ve Türkiye Yükseköğretim Modelinin Değerlendirilmesi”, *Journal of International Scientific Researches*, 3 (2), 778-791.
- Ekiz, D. ve Durukan, H. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Elmas, M. (2012). Bologna Süreci: Uygulama ve Uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3),137-141.
- Elmas, M. (2020). <https://www.yokak.gov.tr/ilk-kez-gerceklestirilen-turkiye-de-ve-birlesik-krallik-ta-yuksekogretimde-kalite-guvencesi-calista-97> İndirilme Tarihi: 04.10.2020.
- EngC (Engineering Council), (2022). <https://www.engc.org.uk/about-us/our-purpose-and-organisational-structure/history/> İndirilme Tarihi: 07.10.2022.
- ENIC-NARIC (European Network of Information Centers - National Academic Recognition Information Center), (2022). <https://www.enic-naric.net> İndirilme Tarihi: 14.09.2022.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), (2003). *Quality Procedures in the European Higher Education, An ENQA Survey*. Finland: ENQA.
- ENQA, (European Association for Quality Assurance in Higher Education), (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area*. Finland: Second ENQA Survey.
- ENQA, (European Association for Quality Assurance in Higher Education), (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), (2022). <https://enqa.eu/index.php/publications> İndirilme Tarihi: 05.10.2022.
- EPDAD (Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). <https://epdad.org.tr/icerik/tarihce> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.

- EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education), (2022). [http://ecahe.eu/w/index.php/EQAR - European Quality Assurance](http://ecahe.eu/w/index.php/EQAR_-_European_Quality_Assurance) İndirilme Tarihi: 15.10.2022.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, N. (1987). Toplum ve Toplumsal Yapı Kavramları Üzerine. Ankara: Sosyoloji Dergisi.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergüneş, Y. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, (Ed: Nevin Saylan), Anı Yayınları, Ankara.
- Erkal, M. E. (1999). *Sosyoloji*. İstanbul: Der Yayınları.
- Erşen, A. K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite. *Yeni Türkiye Dergisi Kalite Özel Sayısı*, (26), 329.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), (2015). [https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)İndirilme Tarihi: 28.10.2019.
- Esmer, Y. (1992). Toplum Üniversite Gerekli mi? *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 264, 2-4.
- ESU (European Students' Union), (2022). <https://www.esu-online.org/about/>İndirilme Tarihi: 15.10.2022.
- Etymonline, (2019). <https://www.etymonline.com/word/accredite> İndirilme Tarihi: 18.05.2019.
- Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the Entrepreneurial University. *Social Science Information*, Vol.52 (3), 486–511.
- Etzkowitz, H. ve Webster, A. ve Gebhardt, C. ve Terra, B. R. C., (2000), The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm, *Research Policy*, (29), 313-330.
- EUA (European University Association), (2015). <https://eua.eu/resources/publications/681:eua-annual-report-2015.html> İndirilme Tarihi: 01.12.2019.
- EUA (European University Association), (2022a). <https://eua.eu/downloads/publications/2020%20ar.pdf> İndirilme Tarihi: 18.10.2022.
- EUA (European University Association), (2022b). <https://eua.eu/SearchResults/page/11> İndirilme Tarihi: 18.10.2022.

- EURASHE (European Association of Institutions), (2022). <https://www.eurashe.eu/about/> İndirilme Tarihi: 06.09.2022.
- Eurich, N. P. (1981). *System of Higher Education in Twelve Countries: Comparative View*, New York: Praeger Publisher.
- Europass, (2019). <https://europass.gov.tr/enic-naric> İndirilme Tarihi: 15.09.2019.
- European Commission, (2007). <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> İndirilme Tarihi: 12.11.2019.
- European Commission, (2019). [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html) İndirilme Tarihi: 04.09.2019.
- Eurostat, (2010). <http://www.eqavet.eu/qa/gns/glossary/q/quality-assurance.aspx> İndirilme Tarihi: 04.11.2019.
- Eurydice, (2012). [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/138\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/138_EN.pdf) İndirilme Tarihi: 25.08.2019.
- Eurydice, (2022a). [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en) İndirilme Tarihi: 08.10.2022.
- Eurydice, (2022b). [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/types-higher-education-institutions-91\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/types-higher-education-institutions-91_en) İndirilme Tarihi: 09.10.2022.
- FEDEK (Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Akreditasyon Derneği), (2022). <http://www.fedek.org.tr/?page=10> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- Fejes, A. (2008). Standardising Europe: The Bologna Process and new modes of governing. *Learning and Teaching*, 1(2), 25–49.
- Fındıklı, B. (2017). Exploring Higher Education Governance: Analytical Models and Heuristic Frameworks. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 392-402.
- Filippakou, O. (2008). Quality Assurance and Quality Enhancement in Higher Education: Contested Territories? *Higher Education Quarterly*, 62(1/2), 84–100.

- Florian, R. V. (2007). Irreproducibility of the Results of the Shanghai Academic Ranking of World Universities. *Scientometrics.*, 72(1), 25-32.
- Froment, E. (2003). Graz Deklarasyonu 2003 (*Berlin'den ileri: 2010 ve ötesinde üniversitelerin rolü* (Çev: E. Derle ve E. Bol Yazıcı), [www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/GrazDeklarasyonu.doc](http://www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/GrazDeklarasyonu.doc) İndirilme Tarihi: 21.02.2019.
- Ganesh, R. (1980). Institution Building for Social and Organizational Change: An Appreciation. *Organization Studies*, 1(3), 209-228.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 164-218.
- Giddens, A. (2004). *Modernliğin Sonuçları*. (Çev: Ersin Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Glass, G. V. (1978). Standards and Criteria. *Journal of Educational Measurement* (15), 237-261.
- Global Times, (2020). <http://www.globaltimes.cn/content/1117356.shtml> İndirilme Tarihi: 17.05.2020.
- Gökberk, M. (1998). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökçe, B. (2004), *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumları*, Ankara: Savaş Yayınları.
- Göktürk, G. (1998). *Geleceğimize İhanet*, Ankara: Yeni Türkiye.
- Greenwood, D. J. ve Levin, M. (2003). *Eğitimin Geleceği Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması*. (Ed: N. Babüroğlu). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayını.
- Guttek, G. L. (2001). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev: Nesrin Kale), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güler, A. (1994). *Türkiye'de Üniversite Reformları*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Gümüş, A., ve Kurul, N. (2011). *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?* Ankara: Eğitim Sen Yükseköğretim Bürosu.
- Günay, D. (2007). *21. Yüzyılda Üniversite*. İzmir: Birleşik Matbaacılık, I. Baskı.
- Günay, D. ve Günay, A. (2017). Türkiye'de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu. *Journal of Higher Education*, 7(3).
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Journal of Higher Education and Sciences*, 2(1).

- Gürüz, K., Şuhubi, E., Türker, K. ve Şengör, C. (1994). *Türkiye’de ve Dünya’da Yükseköğretim*, İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation*, New York: Palgrave.
- Halis, M. (2000). *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri*, ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları. İstanbul: Beta Basım ve Yayım.
- Haralambos, M. (1986). *Sociology, Themes and Perspectives*. U.K.: Bell & Heyman.
- Hardt, M. ve Negri, A. (2002). *İmparatorluk*, (Çev: Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7 (3).
- Harvey, L. (2004). The Power of Accreditation: Views of Academics. *Journal of Higher Education*, 10, (2).
- Head, R. ve Johnson, M. (2011). Accreditation and Its Influence on Institutional Effectiveness. *New Directions For Community Colleges*.
- HEFCE (Higher Education Funding Council for England), (2022). <https://www.gov.uk/government/organisations/higher-education-funding-council-for-england> İndirilme Tarihi: 05.10.2022.
- HEFCE, (1996). *A Guide to Funding Higher Education in England, How the HEFCE Allocates its Funds*. U.K.: HEFCE Publications.
- HEPDAK (Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). [www.hepdak.org.tr/images/belgeler/kurum\\_egitim\\_slayt\\_18ocak2020.pdf](http://www.hepdak.org.tr/images/belgeler/kurum_egitim_slayt_18ocak2020.pdf) İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- HESA (Higher Education Statistics Agency), (2022). <https://www.hesa.ac.uk/about> İndirilme Tarihi: 06.10.2022.
- Hernes, G. ve Martin, M. (2005). Policy Rationales and Organizational and Methodological Options in Accreditation: Findings from an IIEP Research Project. *Accreditation and the Global Higher Education Market*.
- HKCAAVQ (Hong Kong Council for Accreditation of Academic and Vocational Qualification), (2023). <https://www.hkcaavq.edu.hk/en/about-us/about-hkcaavq> İndirilme Tarihi: 14.01.2023.
- Hilde de Ridder, S. (1992). *A History of the University in Europe, Universities in the Middle Ages*. ISBN 0-521-36105-2. U.K.: Cambridge University Press.



- Hilde de Ridder, S. (1996) *A History of the University in Europe, Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. U.K.: Cambridge University Press.
- Hou, A. Y. (2014). Quality in Cross-Border Higher Education and Challenges for the Internationalization of National Quality Assurance Agencies in the Asia-Pacific Region: the Taiwanese Experience. Taiwan: *Studies in Higher Education*, 135-152.
- Inkeles, A. ve Coulsan, M. A. (1991). *Sosyolojinin İlgilendiği Konular* (Çev: İhsan Sezal). Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- ISCED (International Standard Classification of Education), (1997). [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf) İndirilme Tarihi: 27.10.2019.
- ISCED (International Standard Classification of Education), (2013). [https://ec.europa.eu/education/international-standard-classification-of-education-isced\\_en](https://ec.europa.eu/education/international-standard-classification-of-education-isced_en) İndirilme Tarihi: 27.10.2019.
- İnam, A. (1993). Çözümleyici Düşüncenin Felsefedeki Yeri, *Felsefe Dünyası*: 10, 5-45.
- İAA (İlahiyat Akreditasyon Ajansı), (2022). <https://iaa.org.tr/iaa-iaanın-amaci/> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- İLEDAK (İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu), (2022). <http://iledak.ilad.org.tr/iledak/misyon---kalite-yonetimi> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- İpek, C. (2013). *Kore Eğitim Sistemi*. (Ed: Prof. Dr. Ali Balcı), (209-234), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- İyi, S. (2002). Üniversitenin Bütünleşmesinden Etik'in Önemi, Üniversite ve Etik, Küreselleşme ve Üniversite. *Felsefe ve Bilim*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Jayasuriya, J. E. (1983). *Education in Korea*, Korean National Commission for Korea: Unesco.
- JUAA (Japan University Accreditation Association), (2023). <https://www.juaa.or.jp/english/about-us/outline> İndirilme Tarihi: 14.01.2023.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- KALDER (Türkiye Kalite Derneği), (2002). *Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme*, İstanbul: Kalder Yayınları.

- KALDER (Türkiye Kalite Derneği), (2020).  
[http://www.kalder.org/efqm\\_mukemmellik\\_modeli](http://www.kalder.org/efqm_mukemmellik_modeli) İndirilme Tarihi: 09.02.2020.
- KAAB (Korea Architectural Accrediting Board), (2022).  
[http://eng.kaab.or.kr/About/about\\_01](http://eng.kaab.or.kr/About/about_01) İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- KABEA (Korean Association of Business Education Accreditation), (2022).  
<http://www.kabea.or.kr/meis/int03> İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- KABONE (Korean Accreditation Board of Nursing Education), (2022).  
<http://www.kabone.or.kr/eng/kabon01/index03.php> İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- KAVE (Korea Accreditation Board for Vocational Higher Education), (2022).  
[http://www.kave.or.kr/kave\\_eng/info/info\\_02.php](http://www.kave.or.kr/kave_eng/info/info_02.php) İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- KCCE (Korean Council for University College Education), (2022).  
<http://www.kcce.or.kr/web/kcceIntro/webFoundPurpose.do> İndirilme Tarihi: 10.11.2022.
- KCUE (Korean Council for University Education), (2022a).  
<https://aims.kcue.or.kr/EgovPageLink.do?subMenu=90402000> İndirilme Tarihi: 10.11.2022.
- KCUE (Korean Council for University Education), (2022b).  
[http://english.kcue.or.kr/board/bbs/board.php?bo\\_table=About\\_02\\_02](http://english.kcue.or.kr/board/bbs/board.php?bo_table=About_02_02) İndirilme Tarihi: 10.11.2022.
- KEDI (Korean Educational Development Institute), (2022).  
<https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/main/contents.do?menuNo=200056> İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- KFTA, Korean Federation of Teachers Association (2022).  
[http://english.kfta.or.kr/history\\_s.asp](http://english.kfta.or.kr/history_s.asp) İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- Kemerlioğlu, E, Kızılcıçelik S. ve Gündüz, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*, İzmir: Saray Kitabevi.
- Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, Harvard University Press.  
<http://raley.english.ucsb.edu/wp-content/uploads/Reading/Kerr.pdf> İndirilme Tarihi: 19.12.2019.

- Keyman, F. (2000). Globalleşme Söylemleri ve Kimlik Talepleri. *Global-Yerel Eksende Türkiye*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- KIAT (Korea Institute for Advancement of Technology), (2022). <https://kiat.or.kr/site/main/publish/view.jsp?menuID=002001002> İndirilme Tarihi: 10.11.2022.
- KIDEE (Korean Institute of Dental Education and Evaluation), (2022). <http://www.kidee.org/Kidee/History.asp> İndirilme Tarihi: 10.11.2022.
- Kılıç, R. (1996). Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (3)1, 289-310.
- KIMEE, (Korean Institute of Medical Education and Evaluation), (2022). <https://kimee.or.kr/en/about/history/> İndirilme Tarihi: 12.11.2022.
- Kısakürek, M. (1976). *Üniversitelerimizde Yenileşme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kızılcılık, S. (2003). *Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kim, K. (2007). A Great Leap Forward to Excellence in Research at Seoul National University, 1994–2006. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 1–11.
- Kim, S. (2008), Rapid Expansion of Higher Education in South Korea: Political Economy of Education Fever, (Ed: D. P. Barker ve A. W. Wiseman). *The Worldwide Transformation of Higher Education, International Perspectives on Education and Society*, Vol. 9, *Emerald Group Publishing Limited*, Bingley, 223-268.
- Kim, T. (2011). *Globalization and Higher Education in South Korea: Towards Ethnocentric Internationalization or Global Commercialization of Higher Education?*. (Ed: Roger King & Simon Marginson & Rajani Naidoo), Korea: Handbook on Globalization and Higher Education.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the Philosophy of Education*. U.S.A: John Wiley ve Sons.
- Knight, J. (2007). *Cross-Border Tertiary Education: An Introduction*. France: OECD.
- 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).
- Kotler, P., ve Murphy, P. E. (1981). Stratejic Planning for Higher Education. *Journal of Higher Education, Ohio State University Press*, 52(5), 470-489.

- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. İstanbul: *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 164.
- Korkut, H. (1993). Üniversite Özerkliği. *Eğitim ve Bilim*, 17, 3-13.
- KOSHA (Korea Occupational Safety and Health Agency), (2022). <http://www.kosha.or.kr/eoshri/about/history.do> İndirilme Tarihi: 14.11.2022.
- Köksal, H. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Kuyumcu, A. ve Erdoğan, T. (2008). Yükseköğretimin Toplumsal Değişmeye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 240-250.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir Analiz*. Ankara: SETA Yayınları.
- Küken, A. G. (1996). *Felsefe Açısından Eğitim*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Kwiek, M. (2001). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe*, 26 (1), 27-38.
- Lachat, M. A. (1994). *High Standarts for All Students, Opportunities and challenges*, Center for Research Management, U.S.A.: New Hampshire.
- Lauwerys, J. A., Varış, F ve Neff, K. (1971). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Lawn, M., ve Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a New Policy Space*. U.K.: Symposium Books.
- LEXOLOGY (The Intelligent Global Legal Research Platform), (2022). <https://www.lexology.com/library/detail.aspx?g=c156f412-65dd-44d9-bd6f-272f28fe33d7> İndirilme Tarihi: 01.08.2022.
- Liu, N. C. ve Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities. *Higher Education in Europe*, 30(2), 127-136.
- Lucas, C. J. (1994). *American Higher Education*, U.S.A.: St. Martin’s Griffin.
- Lukovics, M. ve Zuti, B. (2015), New Functions of Universities in the XXI. Century: Fourth Generation” Universities, *Transition Studies Review*, Vol. 22(2), 33-48.
- Magna Charta Universitatum (1988). [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_english.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf) İndirilme Tarihi: 19.08.2019.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*, (Çev: Osman Akınbay ve Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Martin, B. R., ve Etzkowitz, H. (2000). The Origin and Evolution of the University Species. Science and Technology Policy Research, *University of Sussex*, U.K. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.599.5719verep=rep1vetype=pdf> İndirilme Tarihi tarihi: 28.11.2019.
- McBurnie, G. (2001). Globalization: a New Paradigm for Higher Education Policy Leveraging Globalization as a Policy Paradigm for Higher Education. *Higher Education in Europe*, 26 (1), 11-26.
- Mclaren, P. (1989). *Life in Schools*, U.K.: An Introduction to Critical Pedagogy.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*, Cilt I. Konya: Meram Endüstri Meslek Lisesi Matbaası.
- Meredith, P. (2002). *Education in the United Kingdom Structures and Organisation* (Ed. L. Gearon), U.K.: David Fulton Publishers.
- MEXT, (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), (2021). [https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title03/detail03/\\_icsFiles/afieldfile/2012/06/19/1302653\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title03/detail03/_icsFiles/afieldfile/2012/06/19/1302653_1.pdf) İndirilme Tarihi: 13.01.2023.
- MİAK (Mimarlık Eğitimi Akreditasyon Derneği), (2022). [http://www.miak.org/?p=sayfalar&sayfa\\_id=37](http://www.miak.org/?p=sayfalar&sayfa_id=37) İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- Mishra, S. (2006). *Quality Assurance in Higher Education: An Introduction*. India: National Printing Press.
- MOE, (1958). *A Ten-year History of the Administration of Higher Education*, Korea.
- MOE (Ministry of Education), (1963). *Annual Survey of Education*. Korea.
- MOE (Ministry of Education), (2022). <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105ves=english> İndirilme Tarihi: 19.07.2022.
- MOE (Ministry of Education), (2023). <https://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=0305&page=0305&s=english> İndirilme Tarihi: 16.01.2023.
- Morley, L., (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- MQA (Malaysian Qualifications Register), (2023). [https://www.mqa.gov.my/pv4/profil\\_MQA.cfm](https://www.mqa.gov.my/pv4/profil_MQA.cfm) İndirilme Tarihi: 19.01.2023.
- Muller, S. (1985). Wilhelm von Humboldt and the University in the United States. *Johns Hopkins APL Technical Digest*, 6(3), 253.

- MÜDEK (Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). <http://www.mudek.org.tr/tr/hak/kisaca.shtm> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu), (2015a). <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/aycnin-hedef-ve-levleri> İndirilme Tarihi: 11.10.2019.
- MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu), (2015b). <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi> İndirilme Tarihi: 12.10.2019.
- MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu), (2019). <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilikler> İndirilme Tarihi: 13.10.2019.
- Naisbitt, J. (1994). *Global Paradoks*, (Çev: S. Gül). İstanbul: Sabah Kitapları.
- Nalbantoğlu, Ü. H. (2009). *Arayışlar Bilim, Kültür, Üniversite*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- NIAD-QE (National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education), (2023). <https://www.niad.ac.jp/en/about/overview> İndirilme Tarihi: 19.01.2023.
- NZQA (The New Zealand Qualifications Authority), (2023). <https://www.nzqa.govt.nz/about-us/who-we-are> İndirilme Tarihi: 17.01.2023.
- ODLQC (Open & Distance Learning Quality Council), (2022). <https://www.odlqc.org.uk/open-distance-learning-quality-council> İndirilme Tarihi: 09.10.2022.
- OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), (2001). *Centre of Excellence as a Tool for Capacity-Building, Case Study: Korea*, France: OECD Publishing.
- OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), (2006). *Education Policy Analysis, Focus on Higher Education 2005-2006 Report*, France: OECD Publishing.
- OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), (2007). *Cross-Border Tertiary Education, OECD and The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank*. France: OECD Publishing.

- OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), (2009). *Higher Education to 2030, Globalisation*. OECD Publishing, Paris, France. <http://www.oecd.org/education/cei/highereducationto2030volume2globalisation.htm> İndirilme Tarihi: 09.08.2019.
- OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, France. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> İndirilme Tarihi: 10.11.2019.
- OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), (2018). *Gross Domestic Spending on R&D*, OECD Publishing, Paris, France. <https://data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm> İndirilme Tarihi: 30.05.2020.
- OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), (2023). <https://www.oecd.org/country/korea/> İndirilme Tarihi: 14.01.2023.
- OFS (Office For Students), (2022). <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/> İndirilme Tarihi: 05.10.2022.
- OFQUAL (The Office of Qualifications and Examinations Regulation), (2022). <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual/about> İndirilme Tarihi: 05.10.2022.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Oh, Y. J. (2018). Quality Assurance of Higher Education Institutions in Korea. *APQN Asia-Pacific Quality Network*, 99-103.
- Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim Sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ortaş, İ. (2004). Sorun Rektör Atamasında Değil, YÖK Sistemi ve Öğretim Üyesi Seçiminde. *Üniversite ve Toplum*, 3-4.
- Ozankaya, O. (1977). *Toplum Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Özbudun, S. ve Demirer, T. (1999). *Yabancılaşma*. İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Özbudun, S. ve Demirer, T. (2006). *Eğitim, Üniversite, YÖK ve Aydınlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdemir, S. (1999). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: SETA Yayınları.
- Özer, M. (2012). Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite

- Güvence Sistemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Özel Sayı, 18-23.
- Özsoy, S. (1999). Eğitim Bilimlerinin Epistemolojik ve Metodolojik Temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 32, Sayı 1, 317-330.
- Öztürk, A. (1998). *Küreselleşen Dünyada Yöneticilik*. Ankara: Nobel Kitap.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Park, H., ve Leydesdorff, L. (2010). Longitudinal Trends in Networks of University-Industry-Government Relations in South Korea: The Role of Programmatic Incentives". *Research Policy*, 39, 640–649.
- Parker, J. (2002). A New Disiplinarity: Communities of Knowledge, Learning and Practice". *Teaching in Higher Education* 7.4, 373-386.
- Pawlowski, K. (2009). The Fourth Generation University as a Creator of the Local and Regional Development". *Higher Education in Europe*. 34/1, 51-64.
- PEMDER (Peyzaj Mimarlığı Eğitim ve Bilim Derneği), (2022). <http://pemder.org.tr/akreditasyon/> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- Pickering, G. (1969). *The challenge to Education*. U.S.A.: Penguin Books.
- Platin, B. E. (2007). Türkiye’de Mühendislik Eğitiminde Akreditasyon: ABET ve MÜDEK. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Poloma, M. (1993). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*, (Çev: Hayriye Erbaş). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Pulliam, J. D. (1987). *History of Education in America*, U.S.A.: Merrill.
- QAA (Quality Assurance Agency), (2022). <https://www.qaa.ac.uk/about-us> İndirilme Tarihi 06.10.2022.
- Ramirez, G. B. ve Berger J. B. (2014). Rankings, Accreditation and the International Quest for Quality: Organizing an Approach to Value in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 22 (1).
- Rana, R. A. ve Norman R. (2008). Dimensions of Quality Assurance in Higher Education: Challenges for Future, Pakistan: *2nd International Conference on Assessing Quality in Higher Education*.
- Ranga, M., ve Etkowitz, H. (2013). Triple Helix Systems: An Analytical Framework for Innovation Policy and Practice in the Knowledge Society. *Industry and Higher Education*, 27(4), 237–262.



- Rauhvargers, A. (2009). *The Lisbon Recognition Convention: Principles and Practical Application. Making Bologna Work*. Belgium: European Universities Association.
- Rauhvargers, A. (2011). *Global University Rankings and Their Impact*. European University Association Report on Rankings. Belgium: European Universities Association.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Rehber, E. (2002). *Yükseköğretimde Kalite Sorunu*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Rehber, E. (2007). *Dünyada Değişen Yükseköğretim ve Kalite Anlayışı*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Resmi Gazete, (2017). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/07/20170701-21.htm> İndirilme Tarihi: 14.06.2020.
- Rich, J. M. (1992). *Foundations of National Perspectives on American Education*. U.S.A.: Mac Millan.
- Ritzer, G. (2008). *Sociological Theory*. U.S.A.: McGraw-Hill, Boston.
- The Robbins Report, (1963). <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins1963.html> (İndirilme Tarihi: 08.12.2019).
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme, Toplum Kuramı ve Küresel Kültür* (Çev: Ü. H. Yolsal). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Rosovsky, H. (1994). *Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor* (Çev: S. Ersoy), Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- SABAK (Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). <https://www.sabak.org.tr/index.php/dernegimiz/misyon-vizyon-ve-hedefler> (İndirilme Tarihi: 04.12.2022).
- Saklı, A. R. ve Akbulut Akdoğan, H. T. (2017). *Dünyada ve Türkiye'de Üniversitelerin Tarihi Gelişimi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları.
- Sander, O. (1988). *Türkiye'nin Dış Politikası*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Saarinen, T. (2008). Whose Quality? Social Actors in the Interface of Transnational and National Higher Education Policy, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education* vol. 29, No. 2, 180-181.
- Sarıtaş, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed: Kadir Keskinılıç). Ankara: Sempati Yayınları.

- Sarp, N. (2014). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sayılan, F. (2007). *Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim*, (Ed: Ebru Oğuz, Ayfer Yakar). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Saysel, A. K. (2006). *John Dewey ve Eğitimde Demokratik İdealler*. Ankara: Bilim ve Toplum.
- SBB, (Strateji Bütçe Başkanlığı), (2013). 10. Kalkınma Planı <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> (İndirilme Tarihi: 01.09.2021).
- SBB, (Strateji Bütçe Başkanlığı), (2019). 11. Kalkınma Planı <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> (İndirilme Tarihi: 01.09.2021).
- Schofield, A. (2009). *What is an Effective and High Performing Governing Body in the U.K, Higher Education in England*. U.K.: Leadership Foundation for Higher Education.
- Schwarz, S. ve Westerheijden, D. F. (2007). *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education*, (Ed: S. Schwarz ve D. F. Westerhijden) Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area, 1-41, Springer: Dordrecht.
- Scott, P. (1989). *The Power of Ideas, Higher Education into 1990s*, U.K.: Open University Press.
- Scott, P. (2002). *The Opportunities and Threats of Globalization. Creating Knowledge, Strengthening Nations*. Canada: The Changing Role of Higher Education, Symposium, 42-55.
- Sertlek, T. (1997). *Bilim, Bilim Politikası ve Üniversiteler*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Seyyar, A. (2003). *Ahlak Terimleri, Ansiklopedik Sözlük*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sezai, İ. (2010). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Shin, J. (2012). Higher Education Development in Korea: Western University Ideas, Confucian Tradition, and Economic Development. *High Education*. 64, 59–72.
- Shin, J. (2018). Quality Assurance Systems as a Higher Education Policy Tool in Korea: International Convergence and Local Contexts. *International Journal of Educational Development*, 63: 52–58.

- Sindley, E. C. ve Patrick, W. J. (1998). Quality Assurance in American and British Higher Education: A Comparison. *New Directions for Institutional Research*, 99, 39-56.
- Sinha, N. ve Willborn, O. (1985). *The Management of Quality Assurance*. U.S.A.: John Wiley ve Sons.
- Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SPORAK (Spor Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu), (2022). <https://www.sporbilimleri.org.tr/hakkimizda.html> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- STAR (Sosyal Beşeri ve Temel Bilimler Akreditasyon ve Rating Derneği), (2022). <https://star.org.tr/hakkimizda/tuzuk/> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- Stevahn, L., King, J. A., Ghore, G., ve Minnema, J. (2005). Establishing Essential Competencies for Program Evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), s. 43-59.
- Studying in the U.K, (2019). <https://www.studying-in-uk.org/private-universities-in-uk/> İndirilme Tarihi: 30.12.2019.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching Strategies and Techniques*. U.S.A.: Corwin Press.
- Süngü, H. ve Bayrakçı, M. (2010). Bologna Süreci Sonrası Yükseköğretimde Akreditasyon Çalışmaları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.
- Şale, İ. (2001). *Adım Adım Toplam Kalite Uygulamalar.*, Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Şenocak, E. ve Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme ve Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği *Gazi Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 359-366.
- Şimşek, H. ve Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde Yeni bir Üniversite Paradigmasına Doğru. *Eğitim ve Bilim*, 166, 250-261.
- Şimşek, H. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi: Kuram, İlkeler ve Uygulamalar*, Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. (2000). *Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri*. İstanbul: ALFA Basım ve Yayın.
- Şirin, H. (2016). *Eğitim Biliminin Politika ile İlişkisi: Eğitim Politikaları*. Eğitim Bilimine Giriş, (Ed: Prof. Dr. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişik, Ü. (1997). Kalkınma, Yükseköğrenim ve Kalite. Ankara: Hacettepe Kongresi.
- Tan, M. (1990). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 557-571.
- TAPLAK (Tasarım ve Planlama Akreditasyon Derneği), (2022). <https://www.taplak.org/about> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- T.C. (Türkiye Cumhuriyeti) Anayasası, (1982). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> İndirilme Tarihi: 07.04.2019.
- TDK (Türk Dil Kurumu), (2020). <https://sozluk.gov.tr/> İndirilme Tarihi: 10.04.2020.
- Teichler, U. (2009). Internationalization of Higher Education: European Experiences". *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), 96–106.
- Tekeli, İ. (1995). *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt: III., İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim Üzerine Düşünmek*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Tekeli, Ş. (1977). *Klasik Çağ Düşüncesi ve Çağdaş Kültür*. Ankara: TTK Basımevi.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- TEPDAD (Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). <http://tepdad.org.tr/amac-ve-faaliyetlerimiz> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- TEQSA (Tertiary Education Quality and Standards Agency), (2023). <https://www.teqsa.gov.au/about-teqsa> İndirilme Tarihi: 14.01.2023.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2002). *Küreselleşmenin Eğitim Boyutu Eğitim Araştırmaları*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan M. (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Ankara Üniversitesi, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- The Merriam-Webster, (1974). *Dictionary*. U.S.A.: Pocket Books.

- The Merriam-Webster, (2020). <https://www.merriam-webster.com/dic/university>  
İndirilme Tarihi: 14.02.2020.
- THE (Times Higher Education), (2023a).  
[https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/GBR/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/scores](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/GBR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores)  
İndirilme Tarihi: 18.01.2023.
- THE (Times Higher Education), (2023b).  
[https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/KOR/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/scores](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/KOR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores) İndirilme Tarihi:  
19.01.2023.
- THE (Times Higher Education), (2023c).  
[https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/TUR/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/scores](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/TUR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores) İndirilme Tarihi:  
21.01.2023.
- Thurow, L. (1994). *Kafa Kafaya Rekabet Küresel Rekabet* (Çev: M. Özel). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Titiz, M. T. (2000). *Okulda Yeni Eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Toğrol, E. (2012). Üniversitelerdeki Gelişim: Britanya Yükseköğretim Sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(1), 56-59.
- Tolan, B. (1991). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Adım Yayınları.
- Toprak, M., Us, D., ve Şengül, M. (2016). “Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri”, *Journal of Higher Education ve Science*, 6(1).
- TPD (Türk Psikologlar Derneği), (2022).  
<https://akreditasyon.psikolog.org.tr/tr/kurumsal/tarihce-x402/> İndirilme Tarihi:  
04.12.2022.
- Tribe, K. (2003), Demand for Higher Education and the Supply of Graduates. *European Educational Research Journal*, Vol.2, No.3, 463-471.
- TURAK (Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu), (2022).  
<https://turak.org/hakkinda/> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.

- Tucker, A. (1992). *Charging The Academic Department Leadership Among Peers*. U.S.A.: American Council on Education and Macmillan Publishing Company.
- Tural, N. K. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turgut, İ. (1991). *Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme*. İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Tyler, R. (1950). *Principles of Curriculum and Instruction*. U.S.A.: The University of Chicago Press.
- TYYÇ (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi), (2011). <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=11> İndirilme Tarihi: 12.10.2019.
- UKRI (The United Kingdom Research and Innovation), (2022). <https://www.ukri.org/about-us/> İndirilme Tarihi: 05.10.2022.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), (1966). *World Survey of Education, IV Higher Education*, Paris, France.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), (2000). Yirmi Birinci Yüzyılda Yükseköğretim, Vizyon ve Eylem. (Çev: Gülsüm Baskan), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl: 6, Sayı: 22, 167-189.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), (2011). [http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL\\_ID=13512veURL\\_DO=DO\\_TO PICveURL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13512veURL_DO=DO_TO PICveURL_SECTION=201.html) İndirilme Tarihi: 12.01.2020.
- UNICEF (The United Nations Children's Fund), (2019). [https://www.unicef.org/turkey/udhr/\\_gi17.html](https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html) İndirilme Tarihi: 13.03.2019.
- Universities United Kingdom (UniversitiesUK), (2022). <https://www.universitiesuk.ac.uk/latest/insights-and-analysis/higher-education-numbers> İndirilme Tarihi: 29.11.2022.
- Uysal, A. (1965). Üniversite Kavramının Tarihsel Gelişmesi ve Bugünkü Anlamı. *Ankara Üniversitesi Haberleri*, Sayı, 7.
- Uysal, M. ve Yıldız A. (2007). *McLuhan'ın Küresel Köyü'nde Eğitim Yeni Teknolojiler, Küreselleşme ve Eğitim Üzerine Düşünceler*. (Ed: Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar) Küreselleşme ve Eğitim, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Ülgen, P. (2010). Geç Ortaçağda Avrupa'daki Üniversiteler ve Eğitim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 347-372.
- Ülken, H. Z. (1969). Eğitim Krizinin Kökenleri ve Üniversiteler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, II. Sayı 1-4.

- Van Vught, F. A., ve Westerheijden, D. F. (1994). Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education*, 28(3), 355–371.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de Lisans Üstü Eğitim ve Pozitif Bilimlerin Temel ve Uygulamalı Alanları. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları*, No: 23.
- VEDEK (Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). [http://vedek.org.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=55&lang=tr](http://vedek.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=55&lang=tr) İndirilme Tarihi: 04.12.2022.
- Viale, R. ve Ghicliane, B. (1998). The Triple Helix Model, <https://studylib.net/doc/7795751/the-triple-helix-model--a-tool-for-the-study-of-european> İndirilme Tarihi: 10.11.2019.
- Volkwein, J. F. (2010). The Assessment Context: Accreditation, Accountability and Performance. *New Directions for Institutional Research*, Special Issue, 3, (12).
- Walter, R. (2004). *A History of the University in Europe, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. U.K.: Cambridge University Press.
- Walter, R. (2011). *A History of the University in Europe, Universities Since 1945*. U.K.: Cambridge University Press.
- Weber, A. (1991). *Felsefe Tarihi*, (Çev: H. Vehbi Eralp). İstanbul: Sosyal Yardımları.
- Weidman, J. C. ve Park, N. (1999). *Higher Education in Korea: Tradition and Adaptation*. U.S.A.: Falmer Press.
- WENR (World Education News Reviews), (2018). <https://wenr.wes.org/2018/10/education-in-south-korea> İndirilme Tarihi: 18.05.2022.
- Westerheijden, D. F., Beerkens, E., Cremonini, L., Huisman, J., Kehm, B., Kovac, A., Lazetic, P., McCoshan, A., Mozuraityte, N., Souto-Otero, M., Weert, E., White, J., ve Yagci, Y. (2010). *Bologna Process Independent Assessment. The First Decade of Working on the European Higher Education Area Final Report to the European Commission*.
- Wiles, J. ve Bondi, J. J. (1996). *Supervision: A Guide to Practice*. U.S.A.: Merrill Prentice Hall Columbus.

- Winchester, D. (1998). *Globalization and Transformation of Industrial Relations in the European Union*, (Çev: N. Ekin ve A. Selamoğlu). Ankara: Kamu İşverenleri Sendikası Yayını.
- Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru; Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek*, (Çev: Taciser Ulaş Belge). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.
- Wirth, F. Mitchell, D. Marshall, C. (1988). Culture and Education Policy: Analyzing Values in State Policy Systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 4, 271-284.
- Witte, K. J. (2006). *Change of Degrees And Degrees of Change Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of The Bologna Process*. Netherlands: University of Twente.
- Worthington, F. ve Hodgson, J. (2005). Academic Labour and the Politics of Quality in Higher Education: A Critical Evaluation of the Conditions of Possibility of Resistance, *Critical Quarterly*, 47(1): 96-110.
- Yalvaç, M. (1994). *Türk Eğitim Sisteminde Sosyolojinin Yeri, Dünya'da ve Türkiye'de Güncel Sosyolojik Gelişmeler*. Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Yapıcı, A., Kutlu, O. ve Bilican F. I. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Yönelimleri, *Journal of Academic Social Science Studies*, Cilt:11 Sayı:42, 129-151.
- Yazıcı, H. (1990). Nasıl Bir Üniversite? Özerklik ve Mütevelli Heyeti. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 151: 1-4.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 13-32.
- Yılmaz, A. (2003). *Çağdaş Siyasal Akımlar*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Yılmaz, V. (2013). Yükseköğretimin Değişen Bağlamı: 21. Yüzyılda Dönüşüm ve Değişimler. *Yükseköğretim Dergisi*, 160-176.
- Yingqiang, Z. ve Yongjian, S. (2016). Quality Assurance in Higher Education: Reflection, Criticism, and Change. *Chinese Education and Society*, 7-19.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (1981). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> İndirilme Tarihi: 14.03.2019.



- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2007). <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/durum-degerlendirme-raporlari/degerlendirme-raporu-londra-2007> İndirilme Tarihi: 06.06.2020.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2009). *Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi*, Ankara.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2010). [https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yayinlar/yuksekogretimde\\_yeniden\\_yapilanma\\_66\\_soruda\\_bologna](https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yayinlar/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna) İndirilme Tarihi: 08.09.2019.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2014a). <https://uluslararasi.yok.gov.tr/kalite-guvencesi> İndirilme Tarihi: 09.06.2020.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2014b). [https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde\\_kalite\\_icin.pdf](https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde_kalite_icin.pdf) İndirilme Tarihi: 12.11.2019.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2019a). <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> İndirilme Tarihi: 09.09.2019.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2019b). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> İndirilme Tarihi: 21.12.2019.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2022). <https://istatistik.yok.gov.tr/> İndirilme Tarihi: 28.11.2022.
- YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu), (2019a). <https://yokak.gov.tr/yokak-avrupa-yuksekogretimde-kalite-guvencesi-birliqi-enqa-ne-uye-oldu-52> İndirilme Tarihi: 09.10.2019.
- YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu), (2019b). <https://www.yokak.gov.tr/hakkinda> İndirilme Tarihi: 15.11.2019.
- YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu), (2019c). <https://www.yokak.gov.tr/hakkinda/yuksekogretim-kalite-guvencesi> İndirilme Tarihi: 06.07.2022.
- YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu), (2019d). [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KiDR\\_Surum\\_2.0\\_091020\\_19.pdf](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KiDR_Surum_2.0_091020_19.pdf) İndirilme Tarihi: 06.07.2022.
- YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu), (2019e). [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site\\_Activity\\_Reports/20182019DurumRaporuv3.pdf](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/20182019DurumRaporuv3.pdf) İndirilme Tarihi: 06.07.2022.

- YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu), (2022a). [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/AkreditasyonKilavuz1.0/Akreditasyon\\_not\\_lari\\_serisi\\_2.pdf](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/AkreditasyonKilavuz1.0/Akreditasyon_not_lari_serisi_2.pdf) İndirilme Tarihi: 12.09.2022.
- YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu), (2022b). <https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/tescil-suresi-devam-edenler> İndirilme Tarihi: 05.12.2022.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 61-64.
- Yurtışık Eren, F. (1988). Üniversite Reformları Açısından Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1).
- Zaharia, S. E. ve Gibert, E. (2005). The Entrepreneurial University in Knowledge Society. *Higher Education in Europe*, 30 (1), 31-41.
- Zgaga, P. (2006). *Looking Out: The Bologna Process in a Global Setting on the External Dimension of the Bologna Process*. Norway: Ministry of Education and Research.
- ZİDEK (Ziraat Fakülteleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), (2022). <https://zidek.org.tr/zidekin-amaci/> İndirilme Tarihi: 04.12.2022.

## EKLER

### EK-1. ISCED Temel Alanları

Eğitim ve Öğretim Alanları				
ISCED GENEL ALAN KODU	Genel Alanlar	ISCED Temel Alan Kodu	Eğitim ve Öğretim Temel Alanları	Eğitim ve Öğretim Alanları
1	Eğitim	14	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimi	141-Eğitim ve Öğretim 142-Eğitim Bilimi 143-Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi 144-Temel Düzeyler Öğretmen Eğitimi 145-Genel Alan Öğretmen Eğitimi 146-Mesleki Alan Öğretmen Eğitimi
2	Beşeri Bilimler ve Sanat	21	Sanat	211-Güzel Sanatlar 212-Müzik ve Gösteri Sanatları 213-Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Prodüksiyonu 214-Tasarım 215-El Sanatları
		22	Beşeri Bilimler	221-Din 222-Yabancı diller ve kültürler 223-Anadil 224-Tarih, Felsefe ve İlgili Konular 225-Tarih ve Arkeoloji 226-Felsefe ve Etik
3	Sosyal Bilimler, İşletme ve Hukuk	31	Sosyal ve Davranış Bilimleri	311-Psikoloji 312-Sosyoloji ve Kültür Çalışmaları 313-Siyaset Bilimi ve Yurttaşlık 314-İktisat
		32	Gazetecilik ve Enformasyon	321-Gazetecilik ve Muhabirlik 322-Kütüphane, Enformasyon, Arşiv

		34	İşletme ve Yönetim Bilimleri	341-Toptan ve Perakende Satış 342-Pazarlama ve Reklamcılık 343-Finans, Bankacılık, Sigortacılık 344-Muhasebe ve Vergilendirme 345-İşletme Yönetimi ve Kamu Yönetimi 346-Sekreterlik ve Ofis İşleri 347-Çalışma Yaşamı
		38	Hukuk	380-Hukuk
4	Bilim, Matematik ve Bilgisayar	42	Yaşam Bilimleri	421-Biyoloji ve Biyokimya 422-Çevre Bilimi
		44	Doğa Bilimleri	441-Fizik 442-Kimya 443-Yer bilimi
		46	Matematik ve İstatistik	461-Matematik 462-İstatistik
		48	Bilgisayar	481 Bilgisayar Bilimi 482 Bilgisayar Kullanımı
5	Mühendislik, Üretim ve Yapı	52	Mühendislik	521-Mekanik ve Metal İşleri 522-Elektrik ve Enerji 523-Elektronik ve Otomasyon 524-Kimya ve İşleme 525-Motorlu Araçlar, Gemiler ve Uçaklar
		54	Üretim ve İşleme	541-Gıda İşleme 542-Tekstil, Giyim, Ayakkabı, Deri 543-Malzemeler (tahta, kağıt, plastik, cam) 544-Madencilik ve Maden Çıkarma
		58	Mimarlık ve Yapı	581-Mimarlık ve Şehir Planlama 582-Yapı ve İnşaat Mühendisliği
6	Tarım ve Veterinerlik	62	Tarım, Ormancılık ve Su Ürünleri	621-Bitkisel ve Hayvansal Üretim 622-Park ve Bahçe Bitkileri 623-Ormancılık 624-Su Ürünleri
		64	Veterinerlik	641-Veterinerlik

7	Sağlık ve Refah	72	Sağlık	721-Tıp 722-Tıp Hizmetleri 723-Hemşirelik ve Bakım 724-Dişçilik Çalışmaları 725-Tıbbi Teşhis ve Tedavi Teknolojisi 726-Terapi ve Rehabilitasyon 727-Eczacılık
		76	Sosyal Hizmetler	761-Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri 762-Sosyal İşler ve Danışmanlık
8	Hizmetler	81	Kişisel Hizmetler	811-Otel, Restoran ve Yiyecek Sağlama 812-Seyahat, turizm ve Dinlenme (eğlence) 813-Spor 814-Ev Hizmetleri 815-Saç ve güzellik hizmetleri
		84	Ulaştırma Hizmetleri	840-Ulaştırma Hizmetleri
		85	Çevre Koruma	851-Çevresel Koruma Teknolojisi 852-Doğal Çevreler ve Yaban Hayatı 853-Toplum Sağlığı Hizmetleri
		86	Güvenlik Hizmetleri	861-Kişilerin ve Mülkiyetin Korunması 862-Meslek Sağlığı ve Güvenliği 863-Askeriye ve Savunma

## EK-2. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

5. SEVİYE (Önlisans)	Bilgi	“Bir iş veya öğrenme alanının sınırlarının farkında olarak, bu alana özgü, kapsamlı, kuramsal ve olgusal bilgilere sahip olma”
	Beceri	“Sınırları belirlenmiş soyut ve somut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmede gerekli, kapsamlı, bilişsel ve uygulamalı becerilere sahip olma”
	Yetkinlik	“Öngörülemeyen değişikliklerin olduğu ortamlarda yönetim ve gözetim görevi yapma,  Kendisinin ve başkalarının başarımlarını değerlendirme ve geliştirme,  Projelerin yönetimi dâhil iş veya öğrenme ortamlarında işleme dair etkileşimde bulunma,  Bir iş veya öğrenme alanına yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kapsamına ve bu kapsamın örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda genel farkındalığa sahip olma,  Bir iş veya öğrenme alanındaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile toplumsal ve etik meseleler ve sorumluluklar ilişkisinin farkında olma”
6. SEVİYE (Lisans)	Bilgi	“Bir iş veya öğrenme alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olma”
	Beceri	“Uzmanlık gerektiren bir iş veya öğrenme alanında, karmaşık ve öngörülemeyen sorunları çözmek için gerekli, uzmanlık ve yenilik niteliği gösteren ileri düzeyde becerilere sahip olma”
	Yetkinlik	“Öngörülemeyen iş veya öğrenme ortamlarında sorumluluk alarak karar verme ve bu ortamlarda karmaşık teknik veya meslekî faaliyet veya projeleri yönetme,  Kişilerin ve grupların meslekî gelişiminin yönetiminde sorumluluk alma,  Bir iş veya öğrenme alanına yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kavramları, politikaları, araçlarının uygulaması ve bunların örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda deneyim sahibi olma,  Bir iş veya öğrenme değerlendirmesinde bulunurken toplumsal ve etik değerlerin farkında olma”

7. SEVİYE (Y.Lisans)	Bilgi	<p>“Bir iş veya öğrenme alanında, özgün fikirlerin ve/veya araştırmanın temelini oluşturan ve bir kısmı en ileri düzeydeki ihtisas bilgisine sahip olma,</p> <p>Alanındaki ve alanının ilişkili olduğu değişik alanların arayüzündeki bilgi meselelerinde sorgulayıcı yaklaşıma sahip olma”</p>
	Beceri	<p>“Bir iş veya öğrenme alanında yeni bilgi ve yöntemleri geliştirmek ve farklı alanlardan bilgiyi bütünleştirmek için yürütülen araştırma ve/veya yenilik faaliyetlerinde sorun çözmede ileri düzeyde beceriye sahip olma,</p> <p>İleri araştırma işlemlerinin kavranılması, tasarlanması, uygulanması ve uyarlanmasını yapma becerisine ekip üyesi veya kısmen özerk olarak sahip olma”</p>
	Yetkinlik	<p>“Öngörülemeyen, karmaşık ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren iş veya öğrenme ortamlarını yönetme ve dönüştürme,</p> <p>Karmaşık bir ortamda değişimi yönetme tecrübesine sahip olma Meslekî bilgi ve uygulamaya katkı yapmak ve/veya takımların stratejik başarımlar düzeyini değerlendirmek için sorumluluk alma,</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanına ve alanlar arasındaki arayüz bilgisine yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kavram, politika, araçlar ve uygulaması ve bunların örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda liderlik yapma,</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanında, toplumsal ve etik meseleleri ve sorumlulukları dikkate alarak bilgiyi bütünleştirme ve yargıda bulunma”</p>
8. SEVİYE (Doktora)	Bilgi	<p>“Bir iş veya öğrenme alanındaki kuram, uygulama, yöntem ve tekniklerin en ileri düzeydeki sistematik bilgisine ve sorgulayıcı analiz yapacak kapasiteye sahip olma,</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanıyla ilişkili olarak farklı iş veya öğrenme alanlarında en ileri düzeydeki arayüz bilgisine sahip olma”</p>
	Beceri	<p>“Bir iş veya öğrenme alanındaki en ileri düzeydeki araştırma ve/veya yenilikte kritik sorunları çözmek, mevcut bilgiyi veya meslekî uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için sentez ve değerlendirmeyi de kapsayan en ileri düzeydeki bilgi, yöntem ve teknikleri kullanmayı gerektiren uzmanlaşmış becerilere sahip olma,</p> <p>İleri araştırma süreçlerinin kavranılması, tasarlanması, uygulanması ve uyarlanmasını yapma becerisine özerk olarak sahip olma,</p> <p>Alanında ortaya çıkan, farklı alanlardaki yöntem ve yaklaşımların kullanımını da gerektiren yeni ve karmaşık sorunları çözmeye becerisine sahip olma”</p>
	Yetkinlik	<p>“Güçlü bir yetkinlik, yenilik, özerklik, bilimsel ve meslekî tutarlılığa sahip olma ve araştırma dâhil iş veya öğrenme ortamlarındaki en ileri seviyedeki yeni fikirlerin ve süreçlerin geliştirilmesinde yetkin olduğunu gösterme,</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanındaki mevcut bilgi veya meslekî uygulamanın yeniden tanımlanmasına veya genişletilmesine imkân veren yeni ve özgün yaklaşımların geliştirilmesinde liderlik yapma,</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanına ve alanlar arasındaki arayüz bilgisine yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının öngörülme, karmaşık ve yenilik gerektiren ortamlarda geliştirilmesine, örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla desteklenmesine ilişkin konularda özgün politika ve uygulamalar geliştirme,</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanında, toplumsal ve etik meseleleri ve sorumlulukları dikkate alarak yeni bilgi üretme”</p>

### EK-3. Kore Yükseköğretimdeki Akreditasyon Kriterleri

Kategoriler	Alanlar	Kriterler
1. Misyon ve Yönetim	1.1 Yönetim	1.1.1 Eğitimin Amaçları
		1.1.2 Gelişim Planları ve Uzmanlıklar
		1.1.3 Öz değerlendirme
	1.2 Finans	1.2.1 Finansal Kaynaklar
		1.2.2 Bütçeler ve Yönetim
1.2.3 Denetimler		
2. Eğitim	2.1 Akademik Programlar	2.1.1 Eğitim Programlarının Organizasyonu ve Yönetimi
		2.1.2 Alana Özgü Eğitim Programlarının Organizasyonu ve Yönetimi
		2.1.3 Akademik Programların Geliştirilme Sistemi
	2.2 Öğretme ve Öğrenme	2.2.1 Dersler
		2.2.2 Akademik Kayıt Yönetimi
		2.2.3 Öğretme ve Öğrenme Süreçlerinin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi
3. Kurumsal Yapı	3.1 Fakülte	3.1.1 Fakültede İşe Alım Süreçleri
		3.1.2 Fakültenin Atmosferi ve İyileştirme Süreçleri
		3.1.3 Fakültenin Eğitim ve Araştırma Süreçlerine Desteği
	3.2 Öğretim Elemanları	3.2.1 Öğretim Elemanı İşe Alım Sistemleri
		3.2.2 Öğretim Elemanının Memnuniyet Durumu
		3.2.3 Öğreti Elemanının Kişisel Gelişimine Katkı
4. Eğitim İmkânları ve Öğrenci Katılımı	4.1 Eğitim Tesisleri	4.1.1 Sınıflar ve Laboratuvarlar
		4.1.2 Öğrenci Memnuniyet Durumu
		4.1.3 Kütüphaneler
	4.2 Öğrenci Destekleri	4.2.1 Öğrenci Rehberlik Desteği ve Lisansüstü İstihdam Desteği
		4.2.2 Öğrenci Etkinlikleri Desteği
		4.2.3 İhtiyaç Sahibi Öğrencilere Yardım
5. Başarı Durumu ve Sosyal Sorumluluklar	5.1 Üniversiteye Ait Çıktılar	5.1.1 Araştırma Performansı
		5.1.2 Eğitim Başarısı
		5.1.3 Öğrenci Memnuniyeti
	5.2 Sosyal Sorumluluklar	5.2.1 Topluma Hizmet Politikaları
		5.2.2 Topluma Hizmetin Çıktıları
		5.2.3 Topluma ve Sanayiye Katkı Seviyesi



#### EK-4. YÖKAK KİDR Kriterleri

A	Kalite Güvencesi Sistemi	Misyon ve Stratejik Amaçlar İç Kalite Güvencesi Paydaş Katılımı Uluslararasılaşma
B	Eğitim ve Öğretim	Programların Tasarımı ve Onayı Öğrenci Kabulü ve Gelişimi Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Öğretim Elemanları Öğrenme Kaynakları Programların İzlenmesi ve Güncellenmesi
C	Araştırma ve Geliştirme	Araştırma Stratejisi Araştırma Kaynakları Araştırma Yetkinliği Araştırma Performansı
D	Toplumsal Katkı,	Toplumsal Katkı Stratejisi Toplumsal Katkı Kaynakları Toplumsal Katkı Performansı
E	Yönetim Sistemi	Yönetim ve İdari Birimlerin Yapısı Kaynakların Yönetimi Bilgi Yönetim Sistemi Destek Hizmetleri Kamuoyunu Bilgilendirme ve Hesap Verebilirlik

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı** :Erdem Yöntem

**Yabancı Dil** :İngilizce

### Eğitim Durumu

**Lisans** :Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili ve Eğitimi A.B.D. (2006-2010).

**Yüksek Lisans** :Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D. (2011-2015).

**Doktora** :Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji A.B.D. (2015-2023).

### Çalıştığı Kurumlar

:Kırıkkale Üniversitesi, Öğretim Görevlisi,  
Dış İlişkiler Başkanlığı. (2013-halen)  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Dış İlişkiler Birimi  
(2010-2013).

### Araştırma Alanları

:AB Eğitim Programları, Yükseköğretim,  
Yükseköğretimde Uluslararasılaşma, Eğitim  
Sosyolojisi, Bologna Süreci, Yükseköğretimde Kalite  
Güvencesi.