

## BOLONYA SÜRECİ SONRASI YÜKSEKÖĞRETİMDE AKREDİTASYON ÇALIŞMALARI\*

Hilmi SÜNGÜ\*\*

Mustafa BAYRAKCI\*\*\*

### Öz

*Yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak, Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması için önemli adımlardan biridir. Sorbon ve Bolonya Deklarasyonlarında vurgulandığı üzere Avrupa yükseköğretim alanında kalite standartlarının oluşturulması, yükseköğretimin daha nitelikli yapılmasını sağlamada etkin rol oynayacaktır. Belirlenen hedefler ulusal eğitim kalitesinin daha ileri gitmesine, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğine yardımcı olacak, üniversitelerden mezun olan öğrencilerin uluslararası iş pazarında iş bulabilme olasılığını güçlendirecektir. Eğitim öğretim hizmetlerinin ilgili standartlara ve düzenlemelere uygun olduğunu tespit edebilmek için kalite değerlendirme ya da başka bir deyişle akreditasyon çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada Avrupa'da özellikle Bolonya Süreci sonrası daha da gelişen yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarına yer verilmekte, ülkemizdeki akreditasyon uygulamalarından örnekler sunulmaktadır.*

**Anahtar Sözcükler:** Akreditasyon, Yükseköğretim, Bolonya Süreci

### Abstract

*Providing quality assurance in higher education is one of the essential steps in the creation of European higher education area. As emphasized in Sorbonne and Bologna Declarations, developing quality standards will have an effective role in assuring the higher education to be provided more quality. In order to determine that education and teaching services to be done according to the related regulations and standards quality assurance or in other words accreditation procedures are needed. In this study, accreditation activities in higher education in Europe which have advanced especially after Bologna Process were stated; sample accreditation implementations in our country were mentioned.*

**Keywords:** Accreditation, Higher Education, Bologna Process.

---

\*Bu çalışmanın bir bölümü Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu'nda (20-22 Haziran 2007, İzmit) bildiri olarak sunulmuş, daha sonra genişletilerek makale hâline dönüştürülmüştür.

Yazışma adresi: \*\*Kırıkkale Bilim Sanat Merkezi, Yaylacık Mah. 52. Sok. Yüksel Apt. No: 5/20 Kırıkkale, hilmisungu@hotmail.com; \*\*\*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mbayrakci@sakarya.edu.tr

### Giriş

Bütün dünyada 1980’li yıllardan başlayarak 1990’larda da devam eden bir yükseköğretimde reform hareketi ortaya çıkmıştır. Birbirinden farklı politik, ekonomik, endüstriyel ve teknolojik gelişme düzeyleri olan ülkelerde yapılan yükseköğretim reformları arasında çok sayıda ortak nokta bulunduğu görülmektedir. Yükseköğretim reformlarını etkileyen önemli nedenler vardır. Küreselleşme de, bütün dünyayı etkileyen bir süreç olarak yükseköğretimdeki reformları direkt olarak etkilemektedir.

Politik açıdan da uluslar arası örgütlerin ve AB, NAFTA ve APEC gibi bölgesel birliklerin çatısı altında yapılan düzenlemeler küreselleşmenin bu alanlarda gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak, ulus devletin varlığını ve bütünlüğünü sağlamak üzere oluşturulmuş eğitim sistemleri için küreselleşmeden aynı ölçüde söz edilemez. Eğitim sistemleri ulusal olma niteliğini sürdürmektedir. Hatta Green’e göre, ulus devletler ekonomi, dış işleri ve savunma gibi alanlarda ulusal egemenlik haklarını kaybettiği ölçüde eğitim alanına yönelerek bu alanda egemenliği ve kontrolü artırma çabası içine girmektedir. (Akt. Karip, 2005).

Bu gelişmelerin yanı sıra 20. yüzyılın sonlarına doğru bütün ülkeler iki önemli sorunla yüz yüze kalmışlardır; bunlar öğrenci sayısındaki artış ve finansal kısıtlamalardır. Yükseköğretime olan talebin artması değişiklikleri de beraberinde getirmiş ve yükseköğretimde verilen derslerin daha çok mesleki eğitime yönelik dersler olmasına neden olmuştur. Kamu harcamalarında kaynakların kısıtlı olması ve yükseköğretime olan talebin artması devletleri merkeziyetçiliği azaltmaya ve kurumsal özerkliği kuvvetlendirmeye motive etmiş, ancak kurumsal etkililik konusunda daha etkili kurallar geliştirmeye yönelmiştir. Bu süreç hâlen sürse de 1990’lı yılların sonuna doğru üniversiteler daha az kamu kuruluşları olarak, çoğunlukla ticari örgütlenmeler gibi görülmeye başlanmıştır. Öte yandan AB’nin geliştirdiği politikalar mesleki eğitimin önemini artırmış, öğrencilerin Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde serbest dolaşımını sağlamış ve tarihteki en kapsamlı burs programını başlatmıştır. Avrupa Birliği’nin hazırladığı yeni yasalar, araştırmalar ve uzman raporları yükseköğretim sistemlerindeki sürekli gelişme eğilimini ortaya koymuştur. 1990’lı yıllar AB için hemen hemen her alanda önemli gelişmelere sahne olmuştur. 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması’yla AB’nin oluşturulmasından sonra serbest ticaret, sanayi ürünlerinin standartlaştırılması, şirketler arasında iş birliği, finansal işlemlerin yeniden yapılandırılması ve tek bir para biriminin kullanılması konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Birlik üyesi ülkelerin birbirlerine uyum süreci ülke vatandaşları için de yaşamlarında

önemli bir gerçeklik hâline gelmiştir. Ancak eğitim, özellikle de yükseköğretim alanında bu uyumun diğer alanlardaki kadar çabuk gerçekleştirilmesi mümkün görülmemektedir (Tucker, 2004).

AB'nin yükseköğretim alanındaki uyumu sağlamaya ilişkin çalışmaları incelendiğinde akademik hareketliliğin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Ancak AB akademik hareketlilik konusundaki gayretlerinde yalnız değildir. Bu konuda UNESCO'nun çalışmaları da dikkati çekmektedir (Tuncer & Taşpınar, 2004). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin üniversitelerinin akademik derecelerinin tanınması konusu öncelikle 1953 Avrupa Konseyi daha sonra UNESCO tarafından yapılan üniversite derecelerinin karşılaştırılması konusundaki oluşturulan çalışma gruplarının önerilerine dayanmaktadır (Tucker, 2004). UNESCO'nun 1996–2001 yıllarını kapsayan orta vadeli stratejisinde akademik hareketlilik teşvik edilmekte, diploma ile edinilen becerilerin tanınması için girişimlerde bulunmaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2004).

1997 yılında Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından düzenlenen toplantıda hazırlanan Lizbon Tanınma Konvansiyonu (Lisbon Recognition Convention) Avrupa'da yükseköğretim kurumları tarafından verilen diploma ve derecelerinin tanınması için bir çerçeve belirlemiştir. Lizbon Konvansiyonu'nda yükseköğretime kabul, yükseköğretimde yetkili otoriteler, niteliklerin değerlendirilmesi ile ilgili temel prensipler; yükseköğretime kabul ile ilgili niteliklerin, eğitim dönemlerinin yükseköğretimde kazanılan niteliklerin tanınması; yükseköğretim kurumlarının ve programlarının değerlendirilmesi gibi konular ele alınmıştır. Lizbon Tanınma Konvansiyonu'nun amacı ortak bir yükseköğretim alanının oluşturulabilmesi için karşılıklı olarak yükseköğretim kurumlarının ve yükseköğretim kurumlarının verdikleri akademik derecelerinin tanınmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Toplantıda akademik tanınma için gerekli olduğu belirtilen süreç ve yöntemler 36 Avrupa ülkesi, ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail tarafından kabul edilmiştir (Aktan, 2007).

Magna Charta Universitatum (1988), Avrupa yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılmasında önemli bir adımdır. AB içinden ve dışından çok sayıda ülke bu tartışmalara katılmıştır. Akademik diploma ve derecelerinin tanınması çabaları da yükseköğretim alanında uyumun gerçekleştirilmesi için dikkate değer çabalardır. Bu çabalar istenilen sonucu vermiş ve ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturmak için ikinci çok önemli gelişme 1998 yılında Sorbon'da meydana gelmiştir. İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya eğitim bakanları Sorbon Deklarasyonu'nu imzalamışlardır. Deklarasyonda bakanlar üniversitelerin özerk kurumlar olduğunu vurgulamışlar, Avrupa Birliği'ne üye ülkeleri son 40 yılda

Avrupa’da sürdürülen ticari, ekonomik ve finans piyasalarındaki iş birliğine destek olmak amacıyla Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına teşvik etmişlerdir (Tucker, 2004).

AB eğitimin kalitesi, süresi ve uluslar arası tanınırlığı konusunda yürüttüğü çalışmalar sonucunda Sorbon Deklarasyonu yayımlanmıştır. Bu kapsamda yükseköğretim sistemlerindeki farklılıkların giderilmesi ve ortak bir eğitim sistemi teşekkülü için 25 Mayıs 1998 tarihli Sorbon Deklarasyonu (19 Haziran 1999 tarihli Bolonya Deklarasyonu ile birlikte) çok önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (YÖK, 2006).

### **Bolonya Süreci ve Avrupa’da Yükseköğretimde Akreditasyona İlişkin Çalışmalar**

Avrupa’da bütünleşmenin veya Avrupalılık bilincini oluşturmanın, yeterli bilgi ve becerilere sahip insan kaynağı ile başarılabilmesine inanılmaktadır. Bu amaçla vatandaşların bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik programlar uygulanmaya başlanmıştır. Sokrates bu programlar arasında en kapsamlı olanıdır. Sokrates, eğitimin Avrupa yönünü vurgulamakta ve katılımcı ülkelerin iş birliği ile eğitimin kalitesini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kondakçı, 2003).

Erasmus eğitim programı Sokrates’in alt programlarından biridir. Programın amacı Avrupa’da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve yükseköğretimde Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Erasmus’un öncelikli hedefi Avrupa’nın değişik ülkelerindeki iyi uygulamaları Avrupa’nın bütününün istifadesine sunmaktır. Erasmus programı, amaçlarını; üniversiteler arasında ülkelerarası iş birliğini teşvik ederek, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa’da karşılıklı değişimini sağlayarak ve programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınması ve şeffaflığın gelişmesine katkıda bulunarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Ulusal Ajans, 2009).

Yükseköğretimle direkt ilgili olan Erasmus programı, ortak çalışma programları ve kısa çalışma ziyaretlerine destek olmak için bir Avrupa Komisyonu burs destek programı şeklinde başlatılmıştır. Program 1976 yılında eğitim alanında hazırlanan faaliyet programının sonucunda pilot uygulama olarak başlatılmış ve pilot uygulamanın başarıya ulaştığı görülmüştür. Ayrıca, 1985 yılında yayımlanan Adonnino Raporu, Avrupa Birliği’nin Politik, Kültürel ve Sosyal Boyutları isimli araştırma ve 1988 yılında Avrupa Konseyinin Eğitimde Avrupa Boyutu konusundaki kararı gibi akademik hareketlilik konusunda çeşitli kararlar alınmış ve

raporlar hazırlanmıştır. Erasmus programının ilk aşaması 1 Temmuz 1987 tarihinde başlamış ve 30 Haziran 1990'da sona ermiştir. İkinci aşama ise birinci aşamanın tamamlanmasının hemen ardından 1990 yılında başlayıp, 1995 yılına kadar devam etmiş ve beş yıl sürmüştür. 1995–2000 yılları arasında ERASMUS faaliyetleri SOKRATES eğitim programının bir alt programı hâline dönüştürülmüştür. Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki faaliyetlerinin yasal çerçevesini daha net bir temele oturtan ve örgün eğitim ve yetişkin eğitimi düzenleyen yeni 126. madde ile 1995 yılından itibaren ERASMUS programının diğer Avrupa Birliği eğitim programları kapsamı içine alınması mümkün olmuştur. Bu bir alt program olmasına rağmen en kapsamlı alt programdır. İlk uygulandığı zamandan beri ERASMUS hareketlilik programlarına katılan öğrencilerin sayısı sürekli artmaya devam etmiş ve Avrupa Birliği eğitim programları arasında başarısı en belirgin olan program hâline gelmiştir (Hackl, 2001).

Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinin birbirinden farklılıklar göstermesi yükseköğretimde Avrupa Birliği boyutunu gerçekleştirmede ortaya sorunlar çıkarmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinin yükseköğretim sistemlerindeki bu farklılıkların giderilebilmesi için Erasmus eğitim programına ek olarak Sorbonne ile başlayıp, Bolonya ve Prag'la devam eden deklarasyonlar ile süreçteki sorunlar aşılmaya çalışılmaktadır. Birliğe üye ülkelerin ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulmasını amaçladığı stratejilerle ilgili belgeler Sorbon (1998), Bolonya (1999), Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) ve Londra (2007) bildireleri şeklinde sıralanabilir (Sakınç, 2006).

Belirtilen amacı gerçekleştirmeye yönelik atılan adımların en dikkat çeken Bolonya Deklarasyonu ile başlayan Bolonya sürecidir. Bolonya süreci uluslararası hareketliliği (Öğrenci, akademisyen vb.) artırmak amacıyla hükümetler arasında yapılan bir anlaşmadır. Katılımcı ülkeler lisans ve lisansüstü olmak üzere iki aşamalı, şeffaf ve ülkeler arasında uyumu esas alan bir yükseköğretim sistemi oluşturmayı hedeflemektedirler. Bu gelişmeler ışığında Bolonya Süreci'nin sürekli büyümekte olan bir hareket olduğu söylenebilir. 1998 yılındaki Sorbon toplantısından beş yıl sonra Berlin'de katılımcı ülkelerin sayısı 10 kat artarak 40'a ulaşmıştır. Ayrıca, toplantıların gündemindeki konular da artmaktadır. Gündemdeki konuların sayısının artmasının yanında, konuların daha detaylı bir şekilde ve farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi de söz konusudur (Wachter, 2004). Süreç sonunda Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinde ortak standartların oluşturabilmesi ve gerekli uyum düzeyinin sağlanabilmesi için çalışmalar hâla sürmektedir.

Bologna Süreci'nin özünü Avrupa yükseköğretim alanını oluşturmak ve yükseköğretimde kalite güvencesini sağlama amacı oluşturmaktadır. Avrupa Birliği'ne ye olan ve henüz üyelik sürecini tamamlamamış ülkelerin çoğu komşu ülkelerdeki veya Avrupa'nın genelindeki yükseköğretim konusundaki gelişmeleri yakından izlemektedirler. Hem Avrupa Komisyonu'nun yükseköğretimde Avrupa Birliği boyutunu gerçekleştirme amacı hem de OECD'nin hazırladığı eğitim raporları, ulusal hkmetleri ülkelerindeki yükseköğretim sistemlerinin belirlenmiş olan standartlara uygunluğunu incelemeye yöneltilmiştir. Standartlar ya da OECD eğitim raporları ulusal politikalara yön vermek için yeterli olmamaktadır. Avrupa niversiteler Birliği (EUA), Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansları Birliği (INQAAHE) ve Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansları Birliği (ENQA) gibi sivil toplum örgütlerinin ulusal eğitim politikaları üzerindeki etkileri küçümsenmemelidir. Resm ya da gayri resmi olarak ulusal politikalar yurtiçinde yaşanan problemler ve gelişmelerden etkilenebileceği gibi uluslararası faaliyet gösteren bu örgütlerle yapılan görüşmelerden etkilenmesi de olasıdır (Huisman ve Van Der Wende, 2004).

Bologna Deklarasyonunun altı ana amacından birisi karşılıklı kriterler ve metodlar geliştirerek Avrupa'nın kalite güvencesi konusundaki iş birliğini güçlendirmektir. Bologna ve Prag arasındaki iki yıllık sürede pek çok aktivite başlatılmıştır. Bu çalışmaların amacı Avrupa'da yükseköğretime olan ilginin artması ve bütün paydaşlara gerekli bilginin sağlanmasıdır. Yapılan projeler yalnızca akreditasyon konusundaki bilgilerin ve sorunların detaylı olarak sunulmasını değil aynı zamanda mevcut akreditasyon modellerinin ortaya konularak karşılaştırılmasının yapılmasını sağlamıştır. Bu projelerin bulgularından Avrupa yükseköğretiminin kalite geçmişine dair olanları önemlidir. Avrupa'nın farklı ülkelerinde farklı örnekler söz konusudur. Orta ve Doğu Avrupa lkelerinin mevcut akreditasyon sistemleri Amerikan sistemini örnek almaktadır; ancak akreditasyon süreci resmî ajanslar tarafından kontrol edilmektedir. Batı Avrupa lkelerinin ise akreditasyon geleneği bulunmamaktadır. Fakat özellikle yükseköğretim kurumları tarafından akreditasyon sürecinden geçmek için talepler vardır (Sebkova, 2002).

Yükseköğretimin değerlendirilmesi Avrupa'da 1980'lerde önem kazanmaya başlamıştır. 1984 yılında üniversitelerinin ayrıntılı bir değerlendirmesini yapan Fransa, Avrupa'daki ilk örnektir. Finlandiya'da ise ilk kurum değerlendirmesi 1990'lı yıllarda yapılmıştır. Hollanda, İngiltere ve Danimarka gibi ülkeler de 1990'lı yılların başlarında program ve alan değerlendirme çalışmaları yapmışlardır. Avrupa'da akreditasyon kavramını kalite güvencesi anlamında ilk kullanan lke

İngiltere'dir. Macaristan ve diğer bazı Doğu Avrupa ülkeleri akreditasyonu öğretim programında minimum düzeyi belirlemek amacıyla kullanmışlardır. Ancak bu çalışmalar Sorbon ve Bolonya Deklarasyonları'nın imzalanması ile hızlanmıştır. Avrupa'da bu alanda yeniden yapılanma kapsamında yükseköğretimde akreditasyonu uygulamaya 1998 yılında başlayan Almanya olduğu söylenebilir. Avrupa'da kalite güvencesi hâlâ ulusaldır. Ancak Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) kalite değerlendirme faaliyetleri ve Avrupa Kalite Güvence Kurumları Ağı'nın (ENQA) kurulması gibi girişimler yapılmaktadır (Rehber, 2002). Uluslararası alanda eğitim sisteminde akreditasyona yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır (Lamico ve Jensen, 2003):

- UNESCO ve Avrupa Konseyi, ülkeler arasındaki eğitim-öğretimi düzenleyen örnek ilkeler yayımlamışlardır.
- Çok sayıda yabancı öğrenciye eğitim sağlayan Avustralya, İngiltere ve Amerika gibi ülkeler eğitimde uygulama ilkeleri belirlemişlerdir.
- İngiltere iki ya da daha fazla kurumun ortaklaşa gerçekleştirdiği eğitim programlarının denetimini yapmaktadır. Fransa yurt dışında eğitim veren Fransız kurumlarını denetlemektedir.
- Amerikan akreditasyon ajansları denizaşırı ülkelerde bulunan Amerikan eğitim kurumlarını ve diğer ülkelerin eğitim kurumlarını istenildiğinde akredite etmektedirler.
- Hong Kong, İsrail, Malezya, Romanya ve Güney Afrika gibi ülkeler ülke dışından akreditasyon ajanslarının görev yapabilmeleri için yasal düzenlemeler gerçekleştirmişlerdir.
- Avrupa'daki işletme programlarının akreditasyonu, uluslararası çalışmalar da yapan EQUIS (Avrupa Kalite Geliştirme Sistemi), AMBA (İşletme Fakülteleri Birliği), AACSB (Uluslararası İşletme Eğitimi Birliği) ve CEMS (Avrupa İşletme Eğitimi Konsorsiyumu) gibi kuruluşlar tarafından yapılmaktadır.

### **Türkiye'de Akreditasyon Çalışmaları**

Ülkemizde kalite güvencesi konusu son yıllarda gündemde olan bir konu olmasına rağmen, bu alanda sistematik bir yapılanma söz konusu olmamıştır. Bolonya sürecinde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin değerlendirildiği karnede

Türkiye'nin en zayıf olduğu alan kalite güvencesi olmuştur. Fakat son yıllarda Bolonya süreci kapsamında yapılan çalışmalarla ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının konuya gösterdikleri ilgi artmıştır (YÖK, 2006).

Akreditasyon çalışmaları çerçevesinde ilk olarak 1994 yılında ODTÜ'nün mühendislik fakültesinde iki program ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology- ABD) değerlendirme sürecinden geçmişlerdir. 2006 yılı itibarıyla, 1990'lı yılların ilk yarısından itibaren ülkemizden dört, KKTC'den bir üniversite'den (ODTÜ, Boğaziçi, İTÜ, BİLKENT, Doğu Akdeniz) 45 program ABET tarafından değerlendirilerek akredite olmuştur. ABET ile yapılan iş birliği sonucunda, ABET'e benzer bir ulusal kalite değerlendirme sistemi oluşturulma çalışmaları başlamıştır. Öncelikle 2001 yılında üyelerini Türkiye ve KKTC'de bulunan üniversitelerin mühendislik ve mimarlık fakülteleri dekanlarının oluşturduğu Mühendislik Dekanları Konseyi (MDK) kurulmuştur. Daha sonra ise MDK tarafından 2002 yılında Mühendislik Değerlendirme Kurulu (MÜDEK) kurulmuştur. 2003-2004 yılları arasında sekiz üniversitenin 10 mühendislik programı MÜDEK'in değerlendirme sürecinden geçmiştir (Platin, 2007).

Akreditasyon yasası Türkiye Büyük Millet Meclisinden geçeli çok uzun süre olmamıştır (Yasa meclisten 1999 yılında geçmiştir). Bundan dolayı üniversitelerde akreditasyon işlemlerinin geliştirilmesi ve tam olarak uygulanabilmesi için zamana gerek duyulmaktadır. Son birkaç yıldır YÖK yükseköğretim kurumlarında uluslararası uygulamaları Türkiye'ye uyarlamak istemektedir. Bu nedenle seçilen üniversitelerden bazı bölümler bir pilot projede değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır (Akduman, Özkale ve Ekinci, 2001).

1997 yılında YÖK, İngiliz Konsoloslğu ile birlikte Türk üniversitelerinde kalite güvencesi sisteminin oluşturulması için fizibilite çalışmaları yapmak amacıyla bir pilot proje başlatmıştır. YÖK, Türk üniversitelerinde öğretim ve araştırmaya yönelik bir akademik değerlendirme mekanizmasının geliştirilmesini görmek istemektedir. Bu süreç üniversitelerdeki akademik standartları yükseltmeyi amaçlamaktadır ve öğretimin bölüm bazında öz değerlendirmesi temeline dayanmaktadır. Bunu başarabilmek için 1997 yılının sonunda hem öğretim hem de araştırma alanının sekiz Türk üniversitesinin seçilen 13 bölümünde pilot uygulamaya başlanmıştır. Proje eğitim ve bilgilendirme amaçlı bir çalıştay ile başlamıştır. Bu çalıştaya değerlendirmenin yapılacağı üniversite ve bölümlerin temsilcileri katılmıştır. Değerlendirme 1997 yılının ekim ayında başlatılmıştır. Süreç kurumlarda dağıtılan anketlerle ve çalıştaya katılan temsilciler yoluyla izlenmiştir. Sonuçlar 1997 Kasımında yapılan bir toplantıyla değerlendirilmiş, bunu uluslararası bir



konferans izlemiştir. Fransa, Hollanda, İngiltere ve Amerika'ya çalışma ziyaretleri düzenlenmiştir. Final raporu Ocak 1998'de Ankara'da YÖK Akademik Değerlendirme Kurulu'nun katılımıyla düzenlenen iki seminer ile açıklanıp proje sonlandırılmıştır. Projede İngiltere'den de konuyla ilgili örnekler incelenerek bir kalite güvence sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır ancak proje hayata geçirilememiştir (Billing ve Thomas, 2000)

Eğitim fakültelerinde konuya ilişkin olarak yapılan örnek çalışma ise, 1998–1999 yılları arasında başlatılan akreditasyon çalışmalarıdır. Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon çalışmasıyla öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi için uygulanabilecek bir model önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışma sonrasında eğitim fakültelerindeki lisans programları yeniden düzenlenmiştir. Yeni yapılanma ile eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden geliştirilmiş ve bu programlar 1998–1999 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlamıştır (Kavak,1999).

Bolonya Deklarasyonu'nun Türk yükseköğretim sistemine etkisi iki açıdan değerlendirilebilir. Birincisi, Türk hükümetinin eğitim politikaları Avrupa Birliği'ne uyum konusunda belirlenen kriterleri kabul edilerek benimsenmiştir. İkinci olarak ise özellikle kalite yönetimi ve akreditasyon sistemleri konusunda Avrupa yükseköğretim kalitesini yakalama hedefini gerçekleştirmek için strateji geliştirmek. Bu amaçlarla Avrupa eğitim ve araştırma kuruluşlarıyla iş birliği kuracak hükümet ajansları görevlendirilmiştir. Bu amaçla başlangıçta Avrupa ülkelerindeki kalite yönetimi çalışmalarını incelemek için YÖK tarafından görevlendirilen bir akreditasyon kurulu oluşturulmuştur. Eğitim konusunda uzman sekiz üyeden oluşan bu kurulda Avrupa üniversitelerinden iki profesör bir değerlendirme raporu sunarak Türk yükseköğretimine bir akreditasyon modeli önermişlerdir. Bu model temel olarak YÖK öğretmen eğitimi programlarında yedi kontrol alanını (eğitimin planlanması-uygulanması-değerlendirilmesi, akademik personel, öğrenciler, fakülte-okul iş birliği, öğrenme kaynakları, yönetim, kalite güvencesi sistemi) içeren bir akreditasyon çalışması başlatmıştır (Mızıkacı, 2003).

Kalite güvencesi ile ilgili olarak ise 20 Eylül 2005'te Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik Berlin Bildirgesi'ndeki öneriler, kriterler ve ENQA tarafından geliştirilmiş olan kalite güvencesi standart ve talimatlar ile uyumdadır. Bu yönetmelik yükseköğretim kurumlarındaki eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için ilkeleri belirlemiştir. Bu yönetmelik ayrıca bağımsız olarak gerçekleştirilen dış değerlendirmelerle

kalitelerinin nasıl belirleneceğini ortaya koymuştur. Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği Berlin Bildirgesi'nde sıralanan beş önemli noktayı içermektedir: öz değerlendirme, kurum dışı değerlendirme, öğrencilerin katılımı, sonuçların yayımlanması ve uluslar arası katılım. Yönetmelik yükseköğretim kurumlarının 2006 yılından itibaren her aşamada öğretim ve yönetim uygulamalarının kurum içi değerlendirmesini garanti altına almıştır. Yönetmelik ayrıca her beş yılda bir sonuçları kamuya açıklanacak olan kurum dışı değerlendirmeyi de önermektedir; ama bu konudaki karar kurumların kendisine aittir. Üniversitelerin hepsinin kurum içi değerlendirmesi ve bir kısmının kurum dışı değerlendirmesi 2007 yılı bitimine kadar tamamlanması planlanmıştır. Bahsedilen yönetmelik uyarınca kalite güvencesinde Avrupa standartları uyarınca değerlendirme yapabilecek bağımsız ulusal dernek ve kurullar kurulmasını amaçlamaktadır. Yine Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği uyarınca 2005 yılında UAK tarafından YÖDEK (Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu) kurulmuştur. YÖDEK kalite güvencesi için oluşturulan bağımsız bir kuruldur ve yükseköğretim kurumlarında kurum içi ve kurum dışı kalite güvencesi faaliyetlerine ilişkin ilke, standart ve talimatları oluşturmakla sorumludur. Örneğin, YÖDEK farklı yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanan öz değerlendirme raporlarını inceler ve genel yıllık yükseköğretimde akademik değerlendirme kalite geliştirme raporunu YÖK ve ÜAK başkanlığına ulusal düzeyde yükseköğretim stratejilerine katkıda bulunmak amacıyla hazırlar (European Commission, 2007).

Bir başka kalite değerlendirme faaliyeti de EUA tarafından yapılan kurumsal değerlendirme çalışmasıdır. Şimdiye kadar 19'u devlet ikisi özel üniversite olmak üzere 21 Türk üniversitesi başarılı bir şekilde kurumsal değerlendirme programını tamamlamıştır (EUA, 2009). Ayrıca üç üniversite de EUA tarafından gerçekleştirilen Kalite Kültürü Projesi'nin 2002/2003 yılındaki birinci aşamasına katılmışlar projenin ikinci aşamasına (2003/2004) bir Türk üniversitesi katılmış; üçüncü aşama için ise (2005) iki Türk üniversitesi seçilmiştir (European Commission, 2007).

### **Tartışma ve Sonuç**

Eğitim ve öğretimde kalite konusu gündemde olan bir konu olmasına ve konunun öneminin anlaşılmasına rağmen bu alanda sistematik bir yapılanma söz konusu olmamıştır. Yükseköğretim sistemimizde de bu tür bir eksiklik hissedilmekte

ve tam olarak oturmuş, uzun süredir uygulanarak etkinliği resmî otoritelerce kabul edilmiş olan bir kalite değerlendirme sistemimiz bulunmamaktadır.

Ülkemizde mühendislik ve veterinerlik fakültelerindeki akreditasyon çalışmaları, uzun süreden beri devam etmekte, YÖK tarafından tanınan hukuki bir zemini olmasa da bu fakültelerde kalite güvencesinin oluşturulmasına yönelik önemli adımların atılmasını sağlamaktadır. Bu konuda öncü olan bazı programlarının uluslar arası tanınmasını isteyen yükseköğretim kurumları, ABET’i (Amerika-Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Heyeti) 1990’lı yılların ikinci yarısında üniversitelerine davet etmişlerdir. Kurumsal yapılarının Anglo-Sakson üniversitelerine benzemesi ve Türkiye’de akreditasyon ajanslarının olmamasından dolayı, ODTÜ ve Bilkent’te bazı mühendislik bölümleri ayrıca Boğaziçi Üniversitesinin bütün mühendislik bölümleri 1994–1999 yılları arasında ABET tarafından akredite olmuşlardır (Ertepinar, 2005; Akduman, Özkale ve Ekinci, 2001).

Fakat eğitim fakültelerinde kalite değerlendirmesi konusunda ortak bir fikir ya da yapılanma göze çarpmamaktadır. Bu nedenle Bolonya sürecinde en önde gelen amaçlardan biri olan kalite güvencesinin sağlanması konusunda gerekli önlemlerin alınması şarttır. Bu çalışmalara başlarken mühendislik fakültelerindeki MÜDEK benzeri ulusal bir yapılanma ya da ABET benzeri uluslararası akreditasyon seçeneklerinin incelenerek kısa zamanda konuyla ilgili ciddi çalışmalar yapılması gereklidir.

Aslında, kalite güvencesi sistemlerinin bir ülkeden diğerine transfer edilmesi de sorun yaratabilmektedir. Bir pilot projede İngiltere’deki akreditasyon yaklaşımının Türk üniversitelerinde uygulanmasına çalışılmıştır. Fakat kültürel, yapısal, politik ve teknik nedenler ülkeler arasında değerlendirme sistemlerinin transfer edilmesini önemli ölçüde etkilemektedir (Öz, 2005). Bu nedenle ülkemize ve üniversitelerimize özgü bir sistem geliştirilmesi için gerekli çalışmaların zaman kaybedilmeden başlaması gerekmektedir.

Şeffaflık Bolonya Deklarasyonu’ndaki amaçlardan biridir. Avrupa’da pek çok ülkede kalite güvencesi sistemi daha çok şeffaflık sağladığı düşünülen akreditasyona dönüştürülmüştür. Aslında temel amaç yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamaktır. Üniversiteler amaçlarını ve hedeflerini oluşturmak zorundadırlar; ama bunları gerçekleştirmek dış değerlendirme ve bütün tarafların iş birliğini gerektirmektedir (Öz, 2005). Kurumsal şeffaflığı geliştirecek araçlara daha fazla önem vermek (AKTS ve diploma eki gibi) bu konuda önemli bir adım

sayılabilir. Bu araçlardan yararlanmak kalitenin geliştirilmesine yardımcı olabileceği gibi hareketlilik ve mezunların istihdam olanaklarının artmasını da sağlayabilir. Bu tür araçlardan yararlanılması Avrupa yükseköğretim kurumları arasında tanınmanın geliştirilmesine yönelik bir katkı sağlayabilmektedir.

Özellikle Bolonya Süreci kapsamında yapılan araştırmaların bulguları da göstermektedir ki üniversiteler faaliyetlerinde kalitenin artırılmasının önemini farkındadırlar. Kurumlar arasında iş birliğinin gelişmesi, kalite güvencesi kurullarının oluşturulmasının yanında kalite güvencesinde direkt etkisi olan faktörlerden olan kurumsal özerkliğe de dikkat çekilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında kurumsal özerkliğin artırılmasının üniversitelerin gelişimini, öğretimin kalitesini ve yenilikçi potansiyellerini artıracığı düşünülebilir.

Özerkliğin artması normalde devlet müdahalesinden daha bağımsız hâle gelme anlamına gelmektedir; fakat bu durumda da toplumdaki diğer paydaşların üniversite üzerindeki baskısı artmakta, kurum dışı denetim prosedürleri fazlaşmakta ve ekonomik desteğin ürün olarak çıktıya bakılarak verilmesi söz konusu olmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının devlet müdahalesini dışında tutulmasının kurumsal özerkliği ve üniversitelerin verimlilik potansiyelini artıracığı pek çok yükseköğretim otoritesi tarafından vurgulanmaktadır. Bolonya Deklarasyonu'nu imzalayan bütün ülkeler bir şekilde kurum dışı kalite değerlendirmesini gerçekleştirmekle yükümlü ajansları kurmuşlar veya kurma sürecindedirler (Reichert ve Tauch, 2004). Üniversiteler amaçlarını ve hedeflerini oluşturmak zorundadırlar; ama bunları gerçekleştirmek dış değerlendirme ve bütün tarafların iş birliğini gerektirmektedir. Yükseköğretim kurumlarının kurum dışı kalite değerlendirme prosedürleri hakkında bilgilendirme çalışmaları yapmak akademisyenlerin kalite değerlendirmeye yönelik görüşlerine de olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca bu çalışmaları kurumsal kültürün gelişmesine katkı sağlayabilir.

Son olarak YÖDEK'in verimli bir şekilde çalışabilmesi için, bu alandaki düzenlemelerden sorumlu bir yapıya kavuşması ve kalite güvencesi konusunda daha etkin bir konuma gelmesi sağlanabilir.

### Kaynaklar

- Akduman, İ., Özkale, L. ve Ekinci, E. (2001). Accreditation in Turkish universities. *European Journal of Engineering Education*, 26 (3), 231–239.
- Aktan, C. C. (2007). *Değişim çağında yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.

- Billing, D. ve Thomas, H. (2000). The International transferability of quality assessment systems for higher education: The Turkish experience. *Quality in Higher Education*, 6 (1).
- Ertepinar, A. (2005). *National reports 2004–2005*. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2005/National\\_Report\\_Turkey\\_05.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2005/National_Report_Turkey_05.pdf) adresinden 10.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- EUA (2009). Institutional evaluation programme (Who Has Participated). <http://www.eua.be/events/iep/who-has-participated> adresinden 31.01.2009 tarihinde alınmıştır.
- European Commission (2007). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process*. [http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/089dn/089\\_tr\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/089dn/089_tr_en.pdf) adresinden 10.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hackl, E. (2001). The intrusion and expansion of community policies in higher education. *Higher Education Management*, 13 (3), 99–117.
- Huisman J. ve Van Der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: Are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*, 39 (3), 349–357.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon 2010 eğitim hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 195–209.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19, 313–324.
- Kondakçı, Y. (2003). Avrupa’da yükseköğretim için yeni bir vizyon. *Eğitim ve Bilim*, 28 (129), 74–82.
- Lamico, H. ve Jensen, H. T. (2003). On accreditation schemes for higher education in Europe. *European Education*, 35 (2), 5–17.
- Mızıkacı, F. (2003). Quality systems and accreditation in higher education: An overview of Turkish higher education. *Quality in Higher Education*, 9 (1), 95–106.
- Öz, H.H. (2005). Accreditation processes in Turkish higher education. *Higher Education in Europe*, 30 (3–4), 335–344.

- Platin, B. E. (2007). Türkiye’de mühendislik eğitiminde akreditasyon: ABET ve MÜDEK. *Eğitim Bilimleri Bakış Açışıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon alıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Rehber, E. (2002). *Yükseköğretimde kalite sorunu*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Sakınç, S. (2006). *Avrupa Birliği dersleri: Ekonomi, politika, teknoloji*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sebkova, H. (2002). Accreditation and quality assurance in Europe. *Higher Education in Europe*, 27(3), 239–248.
- Tucker, T. F. K. (2004). Toward a European model of higher education: processes, problems and promises. *European Education*, 36 (3), 51–69.
- Tuncer, M. T. (2004). Avrupa Birliği’nde eğitim ve mesleki eğitim yönelimleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ulusal Ajans (2009). Erasmus: Programın amacı nedir? <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=623568B57EC53441108847B006D6FCE7C2BB0> adresinden 31.01.2009 tarihinde alınmıştır.
- Wachter, B. (2004). The Bologna process: Developments and prospects. *European Journal of Education*, 39 (3) 265-273.
- YK (2006). Türkiye’nin yksekğretim stratejisi (Taslak Rapor). Ankara: YK.

*Summary***ACREDITATION STUDIES IN HIGHER EDUCATION AFTER BOLOGNIA PROCESS****Hilmi SÜNGÜ\*\* Mustafa BAYRAKCI\*\*\***

A reform movement appeared in the whole world starting from 1980s and continued in 1990s. There are lots of common points between these higher education reforms that have been done in the countries having politically, economically, industrially and technologically different levels of development. There are important causes affecting the reforms. Globalization affects the reforms directly as a process affecting the whole world as well.

Differences between higher education systems in EU caused some problems to appear in realizing European dimension of higher education. In order to remove the differences in higher education systems of EU countries, the studies starting with Erasmus education program carries on with the declarations firstly Sorbonne then with Bologna and Prague; the problems are tried to be solved in the process by this way. Formal documents aiming a common higher education area are Sorbonne (1998), Bologna (1999), Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) and London (2007) declarations.

The most important point as a step to realize the defined objectives is Bologna Process which has started with Bologna Declaration. Bologna process is an intergovernmental agreement to increase international mobility (student and academic staff). Based on the developments, Bologna Process might be said to be a rapidly growing movement. Since Sorbonne meeting in 1998, countries participating to the process increased 10 times and reached 40 after five years in Berlin meeting. Moreover the topics in the agenda have increased as well. In addition to the

---

Address for correspondence: \*\*Kırıkkale Bilim Sanat Merkezi, Yaylacık Mah. 52. Sok. Yüksel Apt. No: 5/20 Kırıkkale, hilmisungu@hotmail.com; \*\*\*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mbayrakci@sakarya.edu.tr

increasing topics, the topics are examined in details and analyzed with different point of views. The efforts are still going on to create common standards in European higher education and to achieve adaptation at the end of the process.

One of the six main objectives of Bologna Declaration is developing cooperation concerning quality assurance in Europe through mutual criterion and methods. A lot of activities have been started within two years between Bologna and Prague. The aim of these activities is to increase attention to higher education in Europe and providing information to all stakeholders. The projects provided are not only presenting information and problems on accreditation in details but presenting existing accreditation models and comparing them. The findings of these projects which are about the background of quality in European higher education are considerable. Differing samples are seen at different European countries. Central and Eastern European countries takes American accreditation system as a model, but accreditation process in these countries are controlled by formal agencies. There is no accreditation tradition at Western European countries. However, there are demands from higher education institutions towards accreditation.

Evaluating higher education has gained importance especially in 1980s. The first example of this in Europe is France which completed a detailed evaluation of the universities in 1984. The first institutional evaluation in Finland was done in 1990s. Countries like Holland, England and Denmark did program and field evaluation in early 1990s. England is the first country in Europe to use accreditation as a term to mean quality assurance. Hungary and some other Eastern European countries used accreditation to define the minimum standards for educational program. These studies accelerated after signing Sorbonne and Bologna Declarations. Germany might be said to be the first in 1998 to apply accreditation in higher education in Europe while restructuring higher education. Quality assurance in Europe is still a national issue. But there are some other efforts like quality evaluation activities by European University Association (EUA) and the foundation of European Network of Quality Agencies (ENQA).

Although the issue of quality assurance has recently come into national agenda, there is not a systematical structuring. In the scoreboard that the participating countries to Bologna Process, quality assurance is the weakest point of



Turkey. However the interest of higher education institutions has increased with the help of recent efforts.

Firstly, within the framework of accreditation studies, two programs at engineering faculty of METU have completed evaluation process by ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology- USA). As of the year 2006, 45 programs of four universities from Turkey and one university from Turkish Republic of Northern Cyprus (METU, Bosphorus, ITU, Bilkent and Northern Mediterranean) were accredited by ABET since the first half of 1990s. As the result of the cooperation with ABET studies has started to establish a national quality evaluation system like ABET. In the beginning, Engineering Deans' Council (MDK) whose members are comprised of deans of engineering and architecture faculties from Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus was established in 2001. Then, in 2002, Engineering Evaluation Committee (MÜDEK) was established by MDK. Between 2003 and 2004, 10 engineering programs from 8 different universities completed evaluation process of MÜDEK.

As for quality assurance, Academic Evaluation and Quality Improvement for Higher Education Institutions Regulation has come into force on 20<sup>th</sup> September, 2005. The regulation is harmonious with the recommendations and criteria in Berlin Declaration and quality assurance standards and instructions by ENQA. The regulation has defined the principles to evaluate and improve teaching and learning activities at higher education institutions. Academic Evaluation and Quality Improvement for Higher Education Institutions Regulation contains five major points stated in Berlin Declaration; such as, self evaluation, institutional evaluation, student participation, dissemination of results, international partnership. The regulation guaranteed self evaluation in terms of teaching and administration at every phase of higher education starting from 2006. It recommends institutional evaluation for every five-year-period but the decision is to be made by the institutions themselves. It was planned that all of the universities were going to complete self evaluation and some universities were going to complete both self and institutional evaluation by 2007. According to Academic Evaluation and Quality Improvement for Higher Education Institutions Regulation, Higher Education Academic Evaluation and Quality Improvement Commission (YÖDEK) was established in 2005 by Interuniversity Council (ÜAK). YÖDEK is an independent

commission formed for quality assurance and it is responsible for defining principles concerning self evaluation and institutional evaluation at higher education institutions.

Another study directed at quality evaluation is an international one; institutional evaluation done by EUA. Up to now 19 state and two private universities completed institutional evaluation program. Moreover, three Turkish universities participated in the first phase of Quality Culture Project by EUA in 2002-2003. A Turkish University participated in the second phase of the project in 2003-2004 and three Turkish universities were selected for the third phase in 2005.