

EĞİTİMDE KALİTE VE AKREDİTASYON SORUNU: EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÜZERİNE BİR DENEME^f)

Doç. Dr. İsmail DOĞAN

Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Kalite denetimi, ürünler kadar üretici kuruluş ve organizasyonları da kapsamaktadır. Bu bağlamda kuruluşların program, eleman ve donanım olarak yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Böylelikle belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun yeterliliği kalite denetiminin sınırları içine alınmaktadır. Akreditasyon bu sınırlar içerisinde kuruluşların ön görülen standartlar çevresinde yeterliliğinin izlenmesi ve saptanmasıdır. Eğitimde akreditasyon ise, eğitim ve öğretim hizmetini üstlenen kuruluşların yeterliliğini konu edinen bir deyimdir.

Eğitimde akreditasyon deyimini Türkiye 'de ilk kez 1996 yılı başlarında öğretmen yetiştiren kurumların (eğitim fakülteleri ile emsalleri) yeniden yapılanması çevresinde YÖK ve ilgili birimlerince güncelleştirilen bir deyim olmuştur. Amerikan ve İngiliz uygulamalarından yola çıkılarak Türkiye 'de öğretmen yetiştirmeye yeni bir düzen ve doğrultu kazandırmanın esaslı bir vasıtası ve yöntemi olmuştur. Bu yöntemle ülkedeki öğretmen yetiştirme yeniden yapılandırılırken sürekli denetimle de öğretmen yetiştiren kurumların belirli bir kalitenin altına düşmemesi amaçlanmaktadır.

Eğitimde akreditasyonun YÖK aracılığıyla Türkiye'deki uygulama denemesi, felsefe ve hedefler açısından belirgin yanlışlar ortaya koymaktadır. Bu yanlışlar uygulamanın model aldığı ülke tecrübelerinin yeterince anlaşılması ile buna egemen olan felsefelerin Türkiye tecrübesini uzlaştırma sorunundan kaynaklanmaktadır. Bu noktada çok açık olarak ifade etmek gerekirse YÖK girişimi, eğitimde ve kültürde dünyadaki değişimin yeterince kavranılmamasından ileri gelen bir sorunlar yumağı haline dönüşme eğilimi göstermektedir.

^f Bu çalışma TODEİ'nin 21-22 Ekim 1999 tarihlerinde Ankara'da düzenlediği Yönetimde Kalite II. Ulusal Kongresi'nde "Eğitimde Akreditasyon Sorunu" başlığıyla sunulan bildirin gözden geçirilmiş ve kısmen geliştirilmiş şeklidir.

Giriş

Toplumsal değişme yeni alışkanlıklar, yeni değerler ve yeni ihtiyaçlar demektir. Toplumlar bu anlamda değişimin kaçınılmaz hükmü altındadırlar. Değişimi bu yönüyle kavramak, değişimle gelen yeni ve farklı durumlara sıkıntısız, sarsıntısız ve sorunsuz uyum göstermede önemli bir ilk adımdır. Eğitim, bu aşamada en önemli kılavuzdur. Kendisinden beklenen bu işlevin başarı ile yerine getirilmesi eğitimin, değişimin yön ve doğrultusu çevresinde yapılanması ile mümkündür. Dinamik bir süreç olarak eğitim, temelde buna uygundur. Genç kuşakları geleceğe, geleceğin koşullarına hazırlayan da eğitimin işte bu doğasıdır. Ancak, eğitimin doğasına işlerlik kazandıran bizatihi eğitimin kendisi değil; eğitimden sorumlu olanlardır.

Değişime açık ve uygun olan yapısıyla Türkiye toplumsal değişmeyi olanca temposu ile yaşamaktadır. Değişimin yeni bir değer olarak küreselleşmenin ekonomik ve toplumsal dalgaları ülkenin tüm kesimlerini, kurum ve kuruluşlarını etkilemektedir. Ekonomi, siyaset, kültür, eğitim ve günlük yaşam bundan payına düşeni almaktadır. *Ancak burada beklenen, rüzgarlara alabildiğine açılma anlamında bir yiğitlik ve cesaret gösterisi değil; farklı ve değişik rüzgarların olası zararlarını bertaraf ederek bu etkileşimi yarara dönüştüreceğ bir tutum ve yaklaşım içinde olmaktır.* Değişim karşısındaki bu ölçülü ve temkinli tutum ancak değişimin temel felsefesi ve bu doğrultudaki talep ve beklentilerinin kavranılması ile mümkündür. *Türkiye'de ülkeyi eğitim yoluyla değişime hazırlayanlar acaba bu olguyu ne denli dikkate almaktadırlar?* Kuşkusuz bu soru, proje ve uygulamalar göz önüne alınarak cevaplandırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye'de eğitimin bürokratik çerçevesini belirleyen siyasal kurumdur. Eğitimin akademik muhatabı ise en üst düzeyde YÖK'tür. Akademik düzenleme, proje ve süreçlerin siyasal icraata zemin ve dayanak oluşturduğu göz önüne alındığında YÖK'ün eğitim anlayış ve uygulamalarının siyasal muhataplara göre önem ve önceliğe sahip olduğu görülür. Eğitimde siyasal icraata doğrultu kazandırılmasının yanı sıra; malzeme, kanıt ve gerekçeler oluşturulmasında da bu kurumun rolü bulunmaktadır. Türkiye'nin eğitim yoluyla değişime ve ikibinli yıllara hazırlanmasında sözü edilen kurumdaki bu çerçevede oldukça yüksek beklentiler ortaya çıkmaktadır. Bu beklentiler YÖK'ün kendisini Türkiye'deki akademik dünyanın merkezi olarak görmesi oranında ise daha bir önem kazanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili 1996 yılında başlatılan süreç YÖK'ün belirtilen misyona uygun icraatlarının en karakteristik örneğidir. Bu icraatıyla YÖK Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi ile bu sistemin temel ünitelerinden olan Eğitim Fakülteleri, program ve faaliyetleri konusunda önemli düzenlemelere girişmiştir. Öğretmen eğitiminde akreditasyon ise bu girişimin önemli bir boyutu olarak son dönemde öne çıkarılmaktadır. Esasen bu son boyut öğretmen yetiştirmedeki yeni düzenlemeyi tamamlayan unsur olarak projenin başlangıçta ön görülen felsefesiyle yakından ilgilidir. YÖK'ün öğretmen yetiştirme sistemindeki değişikliğin söz konusu ayrıntıya ulaşan felsefesinin anlaşılabilmesi kuşkusuz bu icraatın yakın planda tahlili ile mümkündür. Öğretmen yetiştirme sistemindeki yeni düzenlemeye duyulan ihtiyacın nedenleri ve bu konuda ortaya çıkan gerekçelerin dayandığı temel felsefe bu amaçla aşağıdaki temel başlıklar halinde genel bir değerlendirmeye tâbi tutulmaktadır.

1. Öğretmen Yetiştirme Sistemindeki Değişiklik ve YÖK'ün Bu Konudaki Uygulamaları :

YÖK tarafından hazırlanan "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" başlıklı dokümana göre sistemdeki değişikliğin temel nedeni 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu eğitimidir. İlköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması bu nedenle öncelikli hedef olarak sistem değişikliğinin gerekçesini oluşturmuş görünmektedir. Kurum yetkilileri çeşitli toplantılarda bu ihtiyacın sayısal boyutunun 40-50 bin civarında olduğunu açıklamaktadırlar. Bu nedenle yetkililer her yıl yaklaşık beş bin öğretmenin emekliliğine karşılık iki-üç bin yeni öğretmenin eğitime katılmasına rağmen yakın gelecekte bu sayısal sorunun çözülemeyeceğini öne sürmektedirler.² Bu olgu, sistemin değişme ve değiştirilme nedeni olduğu kadar sistemin olanca sorununu sayısal boyuta indirgeyen bir gelişme haline dönüşmesinin de nedeni olmuştur.

¹ Buradaki rakamlarda Prof. Barbaros Günçer'in 11 Mayıs 1998'de Ankara'da düzenlenen "Eğitimde Geleceğe Yatırım" knnulu konferansta bir sorumuz üzerine bize yaptıkları açıklama esas alınmıştır

² Bu belirlemeyi nüfus projeksiyonları doğrulamamaktadır. Akreditasyon çalışma grubu içinde yer alan Prof. Yüksel Kavak'a göre önümüzdeki 25 yıl içinde genç nüfustaki sabitleşme eğilimi "öğretmen gereksinimini" azaltacaktır. Bkz: Y. Kavak, "Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru", *Eğitim Yönetimi*, Yaz 1999, s. 322.

Yeni dñzenlemenin başarısı için alınan önlemler şunlardır(YÖK,1999):

- a. Çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmalarını yapılmış ve üretilen kaynak öğretim materyalleri Eğitim Fakültelerine ilgili derslerde kullanılmak üzere gönderilmiştir.
- b. Eğitim Fakülteleri öğretim elemanlarının yetişmesine katkıda bulunmak amacıyla proje çerçevesinde çeşitli eğitim fakültelerinden öğretim elemanları yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası çalışmalar için yurt dışına gönderilmiştir.
- c. Eğitim Fakültelerine, genel kullanıma ve konu alanlarına ilişkin olmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır.
- d. "Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu işbirliği Programı" başlatılmıştır.
- e. Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulu'nun 19.9.1997 tarih ve 97.8.144 sayılı kararıyla Eğitim Fakültelerinde uygulanan programları denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla bir "Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi" kurulmuştur.
- f. Öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve içerikler yeniden belirlenmiştir.

Öğretmen yetiştirme sistemindeki YÖK düzenlemesinin temel felsefesi işte bu sonuncu önlem içinde ve bunun gerekçesinde gizlidir. Buna göre mevcut programlardaki dersler;

- içerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulamalar gibi çeşitli yönlerden belirli bir standartta değildir.
- Derslerin içeriği ile ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıklar vardır.
- Dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal ilişki yoktur.
- Teorik derslere daha fazla ağırlık verilmekte ve uygulama geniş ölçüde ihmal edilmektedir. Vs...

Teori ve Pratik Ayırımı

Bu gerekçelerde teori ve pratik arasındaki denge arayışının öne çıkarıldığı görñlñyor. Esasen bu bir denge arayışı değil, deney ve pratiğin ihmali düşünçesinde yoğunlaşan ve gerekçenin üzerinde oturduğu önemli bir etmeni öne çıkarma çabasıdır. Bu gerekçe ilgili raporda daha açık olarak şu şekilde ifade edilmiştir: *"Geçmişte kullanılan öğretmenlik formasyonu dersleri daha çok, eğitim bilimleri alanındaki teorik bilgilerden oluşmuştur*

ve öğretmene meslekte ihtiyaç duyacağı uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmakta yetersiz kalmıştır"(YÖK,,1999: s.5).

Bu gerekçede "*eğitim bilimleri alanın teorik bilgileri*" deyimini kullanılmaktadır. Eğitim bilimleri bu ifadede teorik olarak nitelenerek öğretmenin meslekte ihtiyaç duyacağı bilgiler kategorisi dışına itilmektedir. Böyle bir mantığın belirgin bir zaafı, bunun da çok ciddi sonuçları bulunmaktadır. Her şeyden önce "teorik bilgi", mantığın derinlerinde yer aldığı gibi işe yaramaz bir bilgi değildir. Teorik bilgi literatürde entelektüel bilginin ve genel eğitimin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu ise bireylerin hangi alanda yetişirlerse yetişsinler, onların *genel eğitimlerinde* vazgeçilmez bir bilgi öğesidir.

Teorik Bilgi ...

Teorik bilgiyi ihtiyaca cevap vermeyen bilgi çeşidi olarak nitelemek son tahlilde genel eğitimin olası yararını dikkate almamak anlamına gelir. Oysa genel eğitim, "kişinin meslekî eğitimden ayrı olarak, bir bütün olarak gelişmesi anlamına gelir. Bireyin yaşamdaki amaçlarının uyarlaşmasını, duygusal tepkilerinin incelmesini ve günümüzde en geçerli bilgilerin ışığı altında, nesne ve olayların doğası hakkındaki anlayışının olgunlaşmasını kapsar"(Rosowski, 1999: s. 100).

Teorik bilgiyi, "öğretmene meslekte ihtiyaç duyacağı uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmakta yetersiz" (YÖK, 1999: s.5). bulan YÖK anlayışı aslında gerçek belirlemeyi teorik bilgiyle kast edilen "*eğitim bilimleri*" üzerinde yapmaktadır. YÖK tespitini "eğitim bilimleri alanındaki teorik bilgiler..." ifadesinin açıkça yazılması halinde şöyle okumak ve anlamak gerekir : "Geçmişte kullanılan öğretmenlik formasyonu dersleri daha çok, *eğitim sosyolojisi, eğimi tarihi, eğitim felsefesi* gibi teorik bilgilerden oluşmuş ve öğretmene meslekte ihtiyaç duyacağı uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmakta yetersiz kalmıştır" (YÖK, 1999: s.5)

Meslekte İhtiyaç Duyulan Bilgi !?...

Bu mantığın önemli bir zaafı da "*meslekte ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve bakış açıları*" şeklindeki ifadelerde gizlidir. Bu ifadeler değişimin mantığına son derece aykırı ön yargıyı ve kabulü içerir. Mesleklerin, bilginin

artan hızına paralel olarak tarz, yöntem ve standart dönüşümü yaşadığı göz önün alındığında "ihtiyaç duyulan bilgi..." sözünün görece bir yaklaşım olduğu ortaya çıkar. Ancak YÖK tespiti, olayı görece halden mutlak hale getirerek, teorik bilgi karşısında pratik bilgiyi biricik (olmazsa olmaz) bir değer olarak sunmaktadır. Bugünkü bilgilerin yarın için neredeyse hiç bir şey ifade etmeyecek bir değişim süreci yaşandığı görmezden gelinerek yarın için, gelecek için, bugünün geçerli "*becerilerini*" öğretmeye kalkışmak değişimi ve değişim kültürünün mantığını anlamamak demektir. Gelecekte öğretmenlik mesleği bugünkü becerileri gerektirmesi halinde her hangi bir sorun olmayacaktır. Ancak *değişimin tüm mesleklere ve alanlara yeni boyutlar ve koşullar kazandırdığı göz önüne alındığında; yapılması gerekenin, genç kuşaklara ve öğretmen adaylarına inisiyatif yetenek ve alışkanlıklarını kazandıracak olan bilgiyi vermektir.* Çünkü yakın gelecekte insanlar ya bilgi toplumunda yaşayacaklar, ya da bilgi toplumu olmuş güçlü devlet ve kültürlerin etkisini ülkelerinde ve üzerilerinde hissedeceklerdir.

Yaşamsal Sorun: Bilgi Toplumunda Öğretmen Nasıl Olmalıdır?...

Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerinde düşünenler ile bu konuda plân ve projeler üretme durumunda olanların olaya değişim kültürünün belirtilen mantığı açısından bakmalarında büyük yarar vardır. "Bilgi toplumunda öğretmen nasıl olmalıdır?" sorusu bu mantığın en hayafı (yaşamsal) sorusudur. Böyle bir soruya bilgi toplumunda başarılı, mutlu ve uyumlu insanın özellikleri uyarlanarak cevap verilebilir. *Bu insan, "bir işi düşünen, planlayan, organize eden, sürdüren ve sonuçlandıran" insandır. Öğretmene inisiyatif hakkı vermeyerek yalnızca belirli bir döneme özgü durağan, meslekî kalıp davranışlar (beceriler) öğretmek, bilgi toplumunun ortalama insana ön gördüğü özellikleri öğretmenden esirgemek demektir.*

İhtiyaca Cevap Veren ve Vermeyen Bilgi ...

İhtiyaca cevap veren ve ihtiyaca cevap vermeyen bilgi ayırımı akademik bir kategori değildir. Böyle bir bakış açısı meslekî eğitim veren okullarda meslek hocalarının klâsik tarzıdır. Dolayısıyla bir veteriner, bir ziraat, bir marangozluk, bir torna tesviyeci, bir polis koleji öğrencisi için kendi meslek alanları dışındaki entelektüel bilgiler alan dışı ve gereksiz kabul edilebilmektedir. Onlar için örneğin bir polis Akademisi öğrencisi bir sosyoloji dersine yakın dövüş ya da silah bilgisi derslerindeki bakış açısı olan pratik yarar düşüncesinden bakmaktadır. Sonunda böyle bir dersi okuyup da somut ve görünür hangi özellikler kazanılacaktır?. Çoğu kez

öğretmenlerin *entelektüel yarar* konusunda öğrencilerine hatta meslektaşlarına ve idarecilerine uzun ve ayrıntılı açıklamalara girdikleri bir vakıadır. Aslında bu vakıanın derin tarihsel çatışmanın bir parçası olduğu söylenebilir. Hatırlanacağı gibi bu çatışma klasik doğa bilimcilerinin sosyal bilimlere bakış açısından kaynaklanan ve bilim tarihinin uzunca bir dönemine damgasını vuran bir çatışmadır. Bizde ise Tanzimat döneminde "**fenci aydın**" prototipini oluşturan bir öykü ortaya koymuştur* . O günden bugüne Fen bilimlerine yakın olmak Türk kültür ve bilim tarihinde bir aydın ayrıcalığı yaratmıştır. Sosyal bilimlere bilim gözüyle bakmayan anlayış, sosyal bilimcileri de bu ayrıcalığın gölgesine itmıştır.

Bilimde Türk Tipi Yeni Bir Çatışma Alanı:

Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler...

Batının 18.yy'da bertaraf ettiği bu bilimsel ikilem (dualizm) Türkiye'de yeni bin yılın eşiğinde tam bertaraf edilmek üzereyken şimdi alana *sosyal bilim - eğitim bilimleri* ayırımı sürölmektedir. Tanzimat'tan bugüne doğa bilimleri ve bilimcileri karşısında statü mücadelesinde özgün ve vazgeçilmez payı olan eğitim olgusu ve eğitim bilimciler (pedagoglar) şimdi gerçek kategorilerinden kopartılmaktadır. YÖK uygulaması eğitim bilimlerini sosyal bilimlerden ayırarak (kopararak) yeni bir kategori haline getirmektedir. Bu ayırım sosyal bilimci olmadan nasıl eğitim bilimci olunacağını açıklamamanın güç olduğu bir teorik problemin göz ardı edilmesinin bir sonucudur. Tarihçi olmadan eğitim tarihçisi, felsefeci olmadan eğitim felsefecisi, sosyolog olmadan eğitim sosyolojisi yapmanın ne anlama geldiği bu bağlamda hiç düşünölmemiştir.

Eğitim bilimleri konusundaki bu indirgeyici yaklaşım son tahlilde bu bilimlerin öğretmen yetiştirmedeki rolüne de sınırlıklar getirmiştir. "*Öğretmenlik becerisi*" eğitim bilimlerinin yerine ikâme edilerek eğitim bilimleri ile öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme arasındaki gerekli ve kaçınılmaz bağ göz ardı edilmiştir. Eğitim bilimleri bölümlerinin kapatılmasıyla ilgili gerekçe aslında eğitim bilimlerinin rol ve gereğini önemsiz gören bir felsefe içermektedir : "*Eğitim Faköltelerinde son yıllarda çok sayıda açılan program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim programların belirli istihdam alanları yoktur. Bu alanlar öğretmenlik becerisi üzerine edilmesi ve lisansüstü düzeylerde*

*Doğa bilimle . ve bilimcilerinin farklı ve ayrıcalıklı statü sahibi oluşuna ilişkin burada belirtilen Tanzimat dönemi tartışmaları için bkz: i. Doğan, "Osmanlı Bilim Topluluklarının Türkiye'deki bilim Eğitimine Etkileri", **Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür**, içinde Ankara: 1997, s. 68 - 91 .

açılması gereken programlardır" (YÖK, 1997). YÖK yürütme kurulunun bu kararı "*öğretmenlik becerisi*" deyimini öğretmen yetiştirme konusunda anahtar terim olarak öne çıkarmaktadır. Böyle bir değerlendirmenin ise becerinin bilgiye tercih edilmesi olduğunu anlamak hiç de zor değildir. Bu zihniyete göre öğretmenlik bir bilgi işi olmaktan çok bir beceri işidir.

2. Akreditasyon Olgusu ve Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Girişimi

Öğretmen yetiştirme sistemindeki değişikliğin proje yetkililerince, "ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha nitelikli öğretmen yetiştirme" gibi önemli nedenleri bulunmaktadır. Programlar üzerinde belirtilen düzelti, oynama ve müdahaleler ile akreditasyon çalışmalarının bu amacın gerçekleşmesi yolunda ortaya konan çabalar olduğu bu bağlamda ifade edilmektedir (Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon, 1998).

Latince kökenli Fransızca bir sözcük olan "accreditation = akreditasyon" güvenilir ve inanılır olma halidir. Güvenilir olmanın izlenmesi; güvenilir, inanılır olduğunu belirtmek ise yine Fransızca'da "accrediter= akredite" eylemi ile ifade edilir. Buradan yola çıkılarak akreditasyon terimi şöyle tanımlanır : "Bir kurum ya da programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden belirlenen standartlara göre bir gönüllü ve resmi olmayan akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme sürecidir" (Kells, 1988: s.9). Böyle bir izlemeden yani akreditasyondan amaç ise kurumların ürün kalitesini artırmak; bu bağlamda kurum çalışanlarının motivasyonlarını artırmaktır. *Toplam kalite* kavramı da bu sürecin bir parçası olarak literatüre girmiştir. Çalışanların tümüne sorumluluk ve değer veren bir anlayıştan yola çıkılarak daha çok ve daha kalitelinin elde edilmesi modern üretimin yönetim felsefesi olmuştur. Kaliteli öğretmenin yetişmesi yeni öğretmen yetiştirme sisteminin temel amaçları arasında yer alırken; kalitenin korunması ve sürdürülmesi de sürecin önemli bir boyutu olarak düşünülmüştür. Öğretmen eğitiminde akreditasyon işte bu boyutu belirleyen ve sınırlandıran bir deyim olarak kullanılmaktadır.

ilk kez 20.yy'ın başlarında *ABD'de* ortaya çıkan *akreditasyon sistemi*, ilerleyen dönemde *İngiltere* ve *Anglosakson* ülkelerinde uygulanmıştır. Avrupa Birliği'(AB)'nin resmen oluşumu ile birlikte üye ülkelerin gündemine girerek bir anlamda "devlet denetiminin de alternatifi" (TÜVA vd., 1997: s.37) olmuştur, ilerleyen dönemde (1985 yılı) ürünlerin kalite ve standardizasyonu ile test ve belgelendirme mevzuatı Avrupa Birliği'nin bu bağlamda kabul ettiği ortak ölçüt olmuştur. 5 Mart 1995 tarih ve 1/95

sayılı Türkiye - AB Ortaklık Konseyi Kararı'nın 8-11'inci maddeleri uyarınca Avrupa Birliği'nin standardizasyon, test ve belgelendirme konusundaki mevzuatının, kararın yürürlüğe girdiği tarihten itibaren 5 yıl içinde Türkiye mevzuatına dahil edilmesi kabul edilmiştir. Bu karar çerçevesinde "hazırlanan ve uygulamaya konulan direktiflerde, uygunluk değerlendirme prosedürleri Global Yaklaşım Kararı'nda belirtilen kriterlere göre belirlenmiştir. Belgelendirme, test etme ve kontrol konularındaki Global Yaklaşım, düzenlemelerin karşılıklı tanınması, ihtiyari belgelendirme sistemi ve yapıların birbirine yaklaştırılması ile güvenin artması ve karşılıklı tanınmanın işleyişi için bir temel oluşturmaktadır" (TBMM). TBMM bu felsefeye uygun olarak AB nezdinde kabul görecekt ulusal bir akreditasyon konseyinin tesisi yolunda 22. 6. 1999 tarihinde verilen tasarıyı müzakere etmiş; konu alternatif yaklaşımların da ışığı altında 27.10. 1999 tarih ve 4457 sayı ile "Türk Akreditasyon Kurumu, Kuruluş ve görevleri Hakkında Kanun" kabul edilmiştir.

Yükseköğretimde Akreditasyon...

Kalitenin ve verimliliğin esas alındığı tüm alanlarda akreditasyon önemli bir mekanizma olarak düşünülür ve işletilir. Bu itibarla son yıllarda Üniversitelerde de kalite güvencesini ve verimliliği sağlamanın yöntemlerinden biri de akreditasyon olmuştur. Giderek, "yükseköğretim programlarının kalite düzeyinin ortaya konması ve bu kurumların müşterileri olan öğrenci ve iş piyasasının bundan haberdar edilmesi sürecini de içeren sistem; yükseköğretim kurumlarının denetimi ve değerlendirilmesinde yeni bir alternatif olarak görülmektedir"(Yalçınkaya, 1997: s.3).

Türk üniversitelerinde Batı'daki oluşumlara benzeyen bir akreditasyon varlığı ve geleneğinden söz edilemez. Çünkü, hem meslekî boyutta hem de üniversiteler üzerinde akreditasyon yetkisinde ve özelliğinde olan kurumlar yoktur. Benzer bir mekanizma gibi görünen *Yükseköğretim Denetleme Kurulu* görev sınırları içinde üniversitelerin ürün, işleyiş ve akademik performanslarını değerlendirecek bir yükümlülük bulunmamaktadır. Aynı şekilde bir çeşit akreditasyon örgütü olarak kurulan *Kalite ve Akreditasyon Milli Konseyi'nin* faaliyet ve görevleri arasında da üniversitelerin akreditasyonuna ilişkin bir görev yer almamaktadır. Son yıllarda ODTÜ ve Bilkent Üniversitesinin bazı bölümleri bir ABD kuruluşu tarafından akredite edilerek söz konusu bölümler (ODTÜ'de Kimya, maden, elektrik-elektronik, inşaat, metalurji-malzeme mühendislikleri; Bilkent'te ise endüstri mühendisliği) ABD'deki emsalleriyle "eşdeğerli" sayılmıştır.

Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ...

Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Türkiye'de alanın ilk terminolojik deneyi olarak YÖK tarafından projelendirilen bir girişimdir. YÖK'ün girişimi öğretmen yetiştirme sistemindeki düzenleme ve değişikliğin ikinci ve önemli bir aşaması olarak hayata geçirilmektedir. Olayın böyle anlaşılması hem YÖK'ün böyle bir girişime yüklediği anlam ve işlevin ; hem de akreditasyondan beklenenlerle Türkiye deneyinin arasındaki farkların gözlenmesinde son derece önemlidir. Bu noktada öncelikle şöyle bir sorunun yanıtlanması da önemlidir: "Acaba YÖK girişimi akreditasyonu nasıl anlamakta ve yorumlamaktadır?"

YÖK'ün akreditasyon tanımında bu sorunun cevabını bulmak mümkündür. İlgili dokümanda şöyle bir tanım yapılmaktadır : "Akreditasyon belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çevresinde yeterliliğinin saptanmasıdır" (YÖK, 1999). Belirli ölçütler çevresinde kuruluşların yeterliliklerinin saptanmasının bir "otoriteye", "otoritenin varlığına işaretle" kabul eden YÖK, bu yorumdan hareketle öncelikli olarak bünyesinde "bir otorite birimi" kurmuştur. Öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemini oluşturacak sürecin ilk aşamasında organize edilen birim, "**Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi**"dir.

Akreditasyon anlayış ve uygulamalarına bilimsel ve eğitimsel bir gerekçe ve örnek olarak ABD ve İngiltere deneyleri analiz edilerek bunlardan YÖK uygulaması ve ülke girişimi için şu sonuçlar çıkarılmıştır (YÖK, 1999) :

- Öğretmen eğitiminde niteliği sağlama ve artırma standartlaşmayı temel alan ölçütlere bağlanmıştır. Öğretmen yetiştirme belirli ölçütlere dayanan ilkeli ve denetlenen bir etkinlik olarak algılanmaktadır. Bütün bunların altında yatan gerekçe olarak her iki ülkede de son yıllarda özelden öğretmen yetiştirme, genelde ise eğitime verilen önemi görmek mümkündür. ABD'de ikinci kez başkanlığa seçilen **Bili Clinton** ve 1997'de iktidara gelen **Tony Blair**'in ulusal politikaları arasında eğitim birinci sırada yer almıştır. Her iki lider de kendi ülkelerini Bilgi Toplumu'na hazırlama konusunda eğitimi ve öğretmen yetiştirmeyi en kritik unsurlar olarak kabul etmekte idiler. Bu anlamda, öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlaşma her ülkeyi de bu uzak hedefe taşımanın önemli araçlarından birisi olarak algılanabilir.
- Her iki ülkede de öğretmen eğitimine ayrılan kamu kaynaklarının standartlar ve akreditasyon yoluyla hem kaliteyi artırıcı hem de öğretmen yetiştiren kurumlar arasında rekabeti destekleyici bir araç

olarak kullanıldığı göze çarpmaktadır. İngiltere'de bu doğrudan Eğitim Bakanlığı tarafından yapılırken, ABD'de aynı işi *eğitim otoritesi* dolaylı yollardan yapmakta, fakat her iki durumda da öğretmen yetiştirmeye ayrılan kaynakları belirli ölçütlere ve standartlara göre dağıtılmaktadır.

Kamu kaynakları belirli ölçüt ve standartlara göre dağıtılırken, bu mekanizma dağıtılan bu kaynakların ne ederce etkili kullanıldığı konusunda kamu otoritesine denetim yetkisi de kazandırmaktadır. Anrak burada önemli olan unsur, bu denetimin bir cezalandırma değil tam aksine geliştirme ve niteliğin yükseltilmesi amaçla la hizmet edecek şekilde kullanıldığıdır.

Öğretmen yetiştirme etkinliklerinin belirli ölçüt ve standartlara bağlanması konusunda her iki ülkede gözlenen diğer bir olgu ise standartların oluşturulması ve denetlenmesi konularında yetkili organların veya otoritenin açık olarak saptanması, görev ve yetkilerinin açık olarak tanımlanması, standartların saptanması ve denetim konularında gerekli ve yeterli yetkiyle donatılmış olmasıdır. Son tahlilde, birinde doğrudan, diğerinde dolaylı olmasına rağmen heri iki ülkede de ulusal eğitim otoritesi bu konuda en yetkili organ olarak ortaya çıkmaktadır.

Her iki ülkede de öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin temel ilkeler ve gerekçeler benzerlikler göstermesine rağmen, akreditasyon etkinliklerinin hayata geçirilmesi ve sistemdeki işlevi ülkelerin kendine özgü koşullarını dikkate alacak biçimde şekillenmiştir. İngiltere'de daha merkeziyetçi olan eğitim sisteminde akreditasyon etkinlikleri daha merkeziyetçi ve yukarıdan aşağı bir özellik gösterirken, daha adem-i merkeziyetçi ve yerel özellikler gösteren Amerikan eğitim sisteminde akreditasyon uygulamaları yine benzer özellikler gösterecek şekilde düzenlenmiştir.

Akreditasyon ve standartlar konusu özellikle son on yılda heri iki ülkedeki eğitim yöneticileri ve akademisyenlerin gündemini işgal etmektedir. Bu gelişmenin yükseköğretimde son yıllarda ortaya çıkan yeni bir eğilimle ilişkili olduğu varsayılabilir. Pek çok yükseköğretim sisteminde ve özellikle Amerikan yükseköğretiminde kamu otoritesi yükseköğretime ayrılan kamu kaynaklarının daha hesaplı ve sorumlu kullanılması konusunda çeşitli denetim mekanizmaları geliştirmişlerdir. Bu gelişme Dünya Bankası ve UNESCO tarafından hazırlanan yükseköğretime ilişkin iki raporda da benzer biçimde saptanmış ve dile getirilmiştir. Bu anlamda, her iki sistemde de son yıllarda ciddi biçimde uygulamaya konulan öğretmen yetiştirmeye ilişkin standartlaşma ve akreditasyon, genelde yükseköğretime ilişkin kamu otoritelerinin daha sorgulayıcı ve denetleyici bu yeni bakış açısıyla yakından ilişkilidir.

Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyon girişimine felsefe ve karine (*dayanak*) olan *A60 ve İngiltere deneylerinin YÖK takdiminde ortaya çıkan* gerçek sonuçları ise bu metnin satır aralarında gizlidir. Yakın tahlilde bu boyutun ortaya çıkardığı sonuçlar ise şöyle sıralanabilir.

1. Dünyanın iki modern ve ileri ülkesi olan ABD ve İngiltere'de eğitim, son yıllarda devlet düzeyinde ve hiç olmadığı kadar önemsenmektedir. Bu iki ülkenin siyasal önderlerine prim kazandıran, birini ikinci kez iktidar yapan temel söylem eğitimidir.
2. Eğitim ve öğretmen yetiştirme ülkeleri geleceğe, bilgi toplumuna taşıyacak olan en kritik unsurlardır. Öğretmen eğitiminde akreditasyon bu vasıtayı işlevsel hale getirebilecek en önemli yöntemdir.
3. Bu kadar önemli olan akreditasyon ancak otorite birimlerince işletilebilir, hayata geçirilebilir, İngiltere'de bu otorite devlet, ABD ise devletin yetki verdiği dolaylı kanallar ve kuruluşlardır.
4. Akreditasyonun standartlarının saptanması ve otoritenin bu çerçevede tam yetki ile donatılmış olması her iki ülkede ortaya çıkan önemli bir olgudur.
5. Akreditasyon sistemi ülkelerin siyasal ve toplumsal örgütlenme biçimine göre şekillenmektedir. Merkezîyetçi İngiliz toplumsal sistemi akreditasyon sistemini de merkezîyetçi hale getirirken; adem-i merkezîyetçi olan ABD'de adem-i merkezîyetçi ve yerel özellikler gösteren bir akreditasyon sistemi bulunmaktadır.

Şimdi YÖK'ün ABD ve İngiliz uygulamalarından yola çıkarak olası proje ve uygulamaları için öngördüğü bu analogiyi (çıkarsamayı) tek cümleye indirgemek mümkündür. Bu çıkarsama ile kısaca kamuoyuna verilmek istenen mesaj şudur: *Batı ve gelişmiş ülkeler kaliteyi ve verimliliği esas almaktadırlar. Akreditasyon bu amacın gerçekleşmesinde belirleyici ve işlevsel bir yöntemdir. ABD ve İngiltere gibi uygulamanın popüler olduğu ülkelerde bu yöntem belirli bir otoritenin inisiyatifinde işletilmektedir.*

İlk bakışta YÖK'ün bu belirlemesinde yanlış bir şey yoktur. Küreselleşmenin rekabete ve rekabetçi bir kültüre yol açtığı düşünülürken bu süreçte kazananın verimlilik ve kalite olduğu tartışma götürmez. O halde verimliliği ve kaliteyi esas alan proje ve uygulamalar değişimin gerekliliğine uygun girişimlerdir. Ancak dikkat edilmesi gereken böyle bir hedefe ulaşmada yani kalite ve kalitede sürekliliğin sağlanmasında başvurulan yöntemin geçerlik ve güvenilirliğidir. Bilindiği gibi rekabetin özünde bireyin girişimci yetenekleri bu konuda kendisine tanınan fırsatların çeşitliliği yer alır. Rekabet, bu yetenekler doğrultusunda kişilerinin yeteneklerinin hayata geçtiği bir kültür

ismail doğan

ortamıdır. Her türlü müdahale, baskı ve dayatmalar rekabet kültürünün koşullarını ortadan kaldıran etkenlerdir.

YÖK'ün yükseköğretimde kaliteyi amaçlaması ve bu doğrultuda gelişmiş ülkeler model alınarak yeni bir yapılanmaya girişmiş olması kuşkusuz bu bağlamda çok önemli bir adımdır. Ama burada unutulmaması gereken iki konu vardır. Bunlardan birincisi değişimin mantığı, işleyiş ve doğrultusunun çok iyi belirlenmesi; diğeri de proje ve icraatlar için alınan modellerin ülke ve kültüre uyarlanması yeterli kadar titiz ve seçici olma sorunudur. Aksi halde "başkaları yapıyor, biz de yapalım!" gibi bir yaklaşımla ortaya konan aceleci ve seçici olmayan tutum başta adaptasyon olmak üzere uygulamada bir dizi sorun ortaya çıkarabilir. Türkiye'de YÖK'ün eğitimde akreditasyon heyecan ve girişiminde bu noktadan kaynaklanan olası sorunlar söz konusudur.

Terminolojik tanımında vurgulandığı üzere akreditasyon, kalitenin geliştirilmesini ve değerlendirilmesini esas alan, devletle ilgisi olmayan bu nedenle de gönüllülük esasına göre işleyen bir süreçtir. Ama, YÖK'ün öğretmen eğitiminde akreditasyon girişimi olayı bürokratik bir profil olarak görmek ve ele almak suretiyle gönüllülük esasının dışına taşımaktadır. Böyle bir deneyde akredite işlevi doğal olarak bürokratik otoritenin geleneksel yöntem ve alışkanlığının etkisine girmektedir. Hem organizasyon hem de işleyiş bu etkiyi belirginleştirmektedir. YÖK'ün 8-10 nisan 1999 tarihlerinde Edirne'de gerçekleştirdiği "Hizmet Öncesi Eğitimde Akreditasyon Semineri" program içeriği ve komisyonların yapısı açısından sözü edilen geleneğin sürmekte olduğunun bir kanıtıdır. Bu seminerde üyelere "eğitim fakülteleri standartları", "öğretmen yeterlikleri ve değerlendirilmesi", "fakülte akreditasyonu ziyareti için ekip planı", "öz değerlendirme raporu", "akreditasyon ziyaretleri için fakülte tarafından hazırlanacak belge ve dokümanlar" başlıklı formatlar çevresinde bilgiler verilmiştir. YÖK'ün bürokratik yapısı içinde oluşturulan akreditasyonla ilgili bu yeni birimle birlikte yeni bir bürokratik otorite ve mevzuatla karşılaşmaktadır Türkiye'de bürokratik geleneğin üye seçim ölçütlerinin nasıl bir uygulama ortaya koyduğu göz önüne alındığında Edirne toplantılarının nasıl bir başlangıç noktasından yola çıktığı anlaşılabilir olur. Esasen bu hareket Batı'daki benzerlerine uygun ve gönüllülük esasına dayalı bir girişim olmayıp YÖK Denetleme Kurulu'nun sınırlı performanslarına akreditasyon boyutunu ilave etmektir.

3. Sonuç ve neriler

Sonuç

Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmalarla ğretmen yetiştirme sistemi büyük ölçüde değişikliğe uğramıştır. Değişimin yeni toplumsal ve küresel işlevleri dünyada eğitimden beklentileri yükseltirken Türkiye'nin de eğitim konusunda reorganize (yeniden yapılanması) olması son derece doğaldır. Burada önemli olan eğitimi güncel ve küresel hale getiren dinamiklerin çok iyi belirlenmesi ve yeni yapılanma içinde bunların dikkate alınmasıdır. Bu açıdan bakıldığında yeni ğretmen yetiştirme sistemi ve buna bağlı olarak ortaya konan yeni arayışların müzakereye açık olan boyutları bulunmaktadır.

Öğretmen yetiştirme sistemindeki değişikliğin nedeni zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıdır. Bu olgu yeni sistemin niteliği (mahiyet) ve açılımlarından önce üzerinde durulması gereken bir durumdur. Çünkü sekiz yıllık zorunlu eğitimle birlikte büyük bir ğretmen açığı ortaya çıkmıştır. "şiddetli ğretmen açığı" eğitime yn verenlerin bütün proje ve icraatlarının da eksenini olmuştur. Dolayısıyla eğitim adına atılan her adımda ğretmen açığının yol açığı sayı probleminin üzülmesi düşüncesi yer almaktadır. Üniversitelerdeki tüm eğitim fakültelerinin branş öğretmenliğinden sınıf ğretmeni yetiştirecek şekilde yapılanmasının nedeni işte bu olgudur. Yetkililer bu dönüşümün adını "yeni ğretmen yetiştirme sistemi" olarak sunmaktadırlar. Yeni bir durumun ifadesi olarak böyle bir tanım doğru olabilir, ama değişimin küresel mantığı açısından bakıldığında Türkiye'de yapılanların zaman zaman yapılanlardan farklı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Son yapılanlar da, eğitime periyodik olarak müdahale etme, güncel sıkıntı ve sorunlar doğrultusunda çeki düzen verme geleneğinin bir uzantısıdır. Bu müdahalelerde, bu periyodik oynamalarda değişim kültürü ve felsefesi büyük ölçüde ihmal edilmektedir.

Değişim kültürü yeni adına eskinin ortadan kaldırılmasını değil, yararlı ve işlevsel boyutuyla geleneğin modernite ile uzlaştırılmasını empoze etmektedir. Ama benzer yenilikçi çabalarda olduğu gibi ğretmen yetiştirme program ve sisteminde böyle bir uzlaşma göz önüne alınmamıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan tabloda yeni adına eskinin tümüyle ilga edilerek, eğitimin geleneksel disiplinlerinin de bu bağlamda ortadan kaldırıldığı görülmektedir. "Meslekte ihtiyaç duyulan bilgi terimi", "teorik" olarak nitelenen "eğitim bilimlerine (eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi vd ...) tercih edilirken, söz konusu bilimler program dışı bırakılarak tarihin

dışına itilmektedir. Üstelik bu uygulama ile eğitim bilimleri sosyal bilimlerden kopararak, benzer çatışma ve dualist farklılaşmalar batıda sona ermişken; eğitim bilimleri ve sosyal bilimler farklılaşmasına da yol açılmıştır. Sayısal problemin getirdiği tedirginlikle eğitim bilimlerini tarihin dışına itenler yakın gelecekte bu sorunun ortadan kalkması durumunda bu keskin müdahalenin ortaya çıkardığı sonuçları nasıl telafi edeceklerini ise açıklamamaktadırlar.

Türkiye'de eğitimde ve öğretmen eğitiminde akreditasyon işte bu amacı aşan müdahale ve oynamaların üzerine gelmiştir. Dolayısıyla akreditasyon olgusunun terminolojik esprisinden kaynaklanan boyutların ortaya çıkması beklenemez. Bu nedenle Batı'da devlet denetimine alternatif olan akreditasyon girişimi Türkiye'de *YÖK Denetleme Kurulu'na* manevra açılımı kazandıracak bürokratik bir mekanizma görünümü vermektedir. Bu bağlamda akreditasyon bir bürokratik bir örgütlenme olarak algılanmakta, otoriteyi öne çıkarmaktadır.

Öneriler

1. Değişim kültürü yeni bin yıl için küresel normlar ve değerler üretmektedir. Bunlar içinde üzerinde en çok durulması gereken husus bireyi merkeze alan değişim ölçütleridir. Bir işin "tasarlanması, planlanması, organize edilmesi ve sonuçlandırılması" yeni ve farklı bir özellik olarak bireye ön görülen işlevlerdir. "Meslekte ihtiyaç duyulan bilgi" deyimini ile durağan bir bilgi normuna indirgenen öğretmen formasyonu belirtilen işlevlere yönelik dinamik bir sürece uyarlanmalıdır. Bilgi toplumu insanına yakıştırılan işlev ve donanımlar öğretmenlerden esirgenmemelidir. O halde sorun meslekte ihtiyaç duyulan bilgi değil, bilgi toplumunda öğretmen olabilmenin vasıflarının kazandırılması sorunudur.
2. Bilgi toplumunda öğretmen "ihtiyaç duyulan bilgi" kalıbına mahkum olan öğretmen değil, koşulları ve koşulların ön gördüğü sorunları saptayan, analiz eden ve sonuçlandıran insandır. Bu ise öğretmenin durağan beceri kalıplarına mahkum edilmesiyle değil, dinamik bilgi zemini üzerinde inisiyatif vasıflarının geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Her dönemde bu dinamizmi veren, inisiyatif becerisini geliştiren önemli unsurların başında öğretmenliğin gerçek pedagojik zemini olan eğitim bilimleridir. Eğitim bilimlerini tarihin dışına iten anlayış öğretmeni bir entelektüel olarak değil belirli becerilerle donatılmış bir teknolog, bir "ara insan gücü" olarak görmektedir.
3. Son dönemin akreditasyon girişimi uygulayıcıların sayısal fobisini unutturamaz. Böyle bir olgunun üzerine gelen akreditasyonun ise beklenen yararı sağlaması mümkün değildir. Beceri kültürünün kalıp

ismail doğan

davranışları üzerinde eğitilen kişilerin alana ve mesleğe yaratıcı katkıları söz konusu olamayacağına göre böyle bir kültürün akredite edilmesinden nasıl bir yarar umulmaktadır? Bu bürokratik şablondan nasıl bir gönüllülük beklenebilir?

4. Akreditasyon gönüllülük esasında gelişen devlet dışı bir işleyiş biçimidir. Bu mekanizmanın kültürel zemininde kendini geliştiren, kaliteyi ve verimliliği yaşam biçimine dönüştüren insanteki yer almaktadır. Kendini otomasyonun parçası olarak gören bireylerin ve bu bireylerden meydana gelen kurumların akredite edilmesi yalnızca bir denetleme olayıdır. Oysa akreditasyon, yaratıcılığın ve üretkenliğin üzerinde gelişen bir olgudur.
5. Türkiye'de akreditasyondan önce kalite ve verimliliği yaşam biçimine dönüştürecek insanlara ihtiyaç vardır. Böyle bir insanın yetişmesi halinde "kendiliğindenlik ilkesi" doğal olarak işleyecektir. Aksi halde korkunun ve üçüncü kişilerin varlığını dikkate alan bir yaşam biçiminin akredite edilmesi gerçeği yaşanır ki, böyle bir akreditasyon zaten üçüncü dünyanın yabancı olmadığı bir kültürel olgudur. Bunun için de Amerika'yı yeniden keşif etmeğe gerek yoktur.
6. Akreditasyon ABD ve ingiltere'de toplumsal sistemin yapısına uygun (merkezî ve ademî merkez farkı) bir organizasyona sahiptir. YÖK'ün de göndeme yaptığı bu uygulamalardan dikkate değer olan bu boyut görmezden gelinmiştir. O nedenle de Türk kültürü ve eğitim geleneği akreditasyon girişim ve deneyinde büyük ölçüde ihmal edilmiştir. Bu konuda ortaya konacak bir duyarlılık farklı uygulamalarla birlikte Türk kültür ve eğitim geleneğine uygun bir akreditasyon üretilmesine yol açacaktır.

K A Y N A K Ç A

TUBA- TÜBİTAK-TTGV Bilim - Teknoloji Sanayi Tartışmaları Platformu, Avrupa Birliğinin Bilim- Teknoloji- Mühendislik Alanlarına İlişkin Akreditasyon Kurumları Çalışma Grubu Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Alt Çalışma Grubu Raporu, , Ankara: Şubat 1997.

T B M M "Bursa Milletvekilleri A. R. Beyreli ve Hayati Korkmaz'm Türkiye Akreditasyon Konseyi Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun t e k l i f , 21. Dönem, Sıra Sayısı: 123, 32 s.

DOĞAN, İsmail : Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür, Ankara, İmaj Yayınevi, 1997, 451 + 10 s.

.•'Eğitimde Geometrik Müdahale Ya Da Vizyon ve Geometri", YeniYüzyıl Gazetesi, 22. 5. 1998, s. 19.

ismail doğan

_____. "Global Values and Education : Turkish Experience", **The Third International Conference on Teacher Education, Almost 2000: Crto And Challenga In Teacher Education**, Under The Auspices The Colleges Of Education İn Israel, June 27 - July 1, 1999, Book of Abstracts, p. 65.

"Eğitimde Geleceğe Yatırım Konferansı", Ankara: 11 Mayıs 1998, Dzenleyen Kuruluş: Bilkom Apple Computer Türkiye Distribütörü.

"Kalite ve Akreditasyon Milli Komite Çalışmaları Esasları Yönetmeliği", **Resmi Gazete**, Sayı: 22335, Tarih: 6 Temmuz 1995.

KAVAK, Yüksel: "Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir yaklaşıma Doğru: Standartlar ve Akreditasyon", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** dergisi, Ankara: Yaz 1999, S. 19, s. 313-324.

KELLS, H.R.: **Self-Study Processes**, American Councilon, Educatino Macmillan Publishing Company, Nev York 1988.

"Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon. İngiltere ve ABD Örnekleri", Barbaros Günçer'in Sunuşu ile. Bkz: [http:// www.yok.tr/egfak/Akredit.html](http://www.yok.tr/egfak/Akredit.html).

ROSOWSKİ, Henri: **Üniversite : Bir Dekan Anlatıyor**, Çev: Süreyya Ersoy, Ankara, TÜBİTAK Yay., 1994, 321 s.

YALÇINKAYA, Mustafa : "Akreditasyon ve Yükseköğretim kurumlarının Değerlendirilmesi", "Çoğaltma", Ankara: 1997, 105 s.

YÖK. "Eğitim Fakültelerinde Öğretme^ Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler", YÖK Dokümanı, 1999. Bkz: [http:// www.yok.tr/egfak/Akredit.html](http://www.yok.tr/egfak/Akredit.html).

"YÖK Yürütme Kurulu Kararı", Tarih: 4. 11. 1997, Sayı: 97.39.2761.