

**UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKİYE'DE
UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARININ
AKREDİTASYONU**

Serpil KOÇDAR

**(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2011**

**UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM
PROGRAMLARININ AKREDİTASYONU**

Serpil KOÇDAR

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Eskişehir

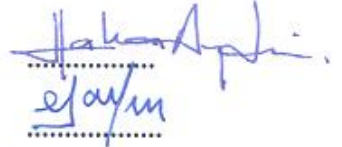

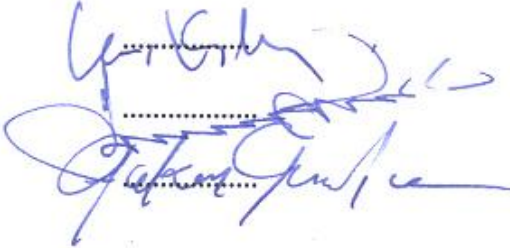
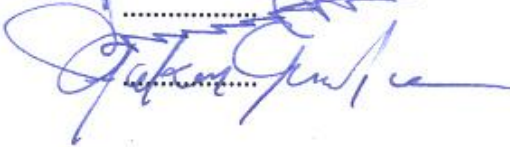
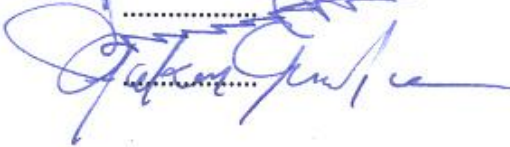
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü


Kasım, 2011

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1002E57 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Serpil KOÇDAR'ın "Uzman Görüşlerine Göre Türkiye'de Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu" başlıklı tezi 25 Kasım 2011 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN	
Üye	: Prof. Dr. Erol Rifat SAYIN	
Üye	: Prof.Dr. Levend KILIÇ	
Üye	: Prof.Dr. Ali Ekrem ÖZKUL	
Üye	: Doç. Dr. Gülsün KURUBACAK	


Prof.Dr.B.Zafer ERDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doktora Tez Özü

UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKİYE’DE UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARININ AKREDİTASYONU

Serpil KOÇDAR

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kasım 2011
Danışman: Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de uzaktan yüksek eğitim programlarının akreditasyonuna yönelik bir çerçeve geliştirmektir. Nitel iki evre içeren (NİTEL→NİTEL) araştırma, tek yöntemin kullanıldığı çok evreli ardışık karma model olarak desenlenmiştir. İlk evrede, 28 kişiden oluşan bir uzman panelinin olduğu üç turlu bir Delfi çalışması ile hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. İkinci evrede ise 21 uzmanın yer aldığı bir odak grup görüşmesi ile nitel veriler toplanmıştır. Uzmanların seçiminde her iki evrede de amaçlı örneklem ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci evrede elde edilen nitel veriler betimsel olarak, nicel veriler frekans dağılımları, merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci evresinde, odak grup görüşmesi ile toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada, kapsamlı bir alanyazın taramasına ve elde edilen bulgulara dayalı olarak yeni açılacak uzaktan eğitim programları için bir ön akreditasyon ve mevcut programlar için akreditasyon yenilemesi sürecini içeren bir çerçeve önerilmiştir. Buna ek olarak, akreditasyon sürecinde kullanılmak üzere yeni açılacak programlar için 35; mevcut programlar için 42 ölçüt geliştirilmiştir. Bunların yanı sıra, yurtdışından uzaktan eğitimle alınan diplomaların denklik süreci için bir çerçeve önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: akreditasyon, uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde akreditasyon, karma yöntem, Delfi tekniği, odak grup görüşmesi

Abstract

ACCREDITATION OF DISTANCE EDUCATION PROGRAMS IN TURKEY BASED ON EXPERT OPINIONS

Serpil KOÇDAR

Department of Distance Education

Anadolu University Institute of Social Sciences, November 2011

Advisor: Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

The main objective of this study is to develop a framework for the accreditation of higher distance education programs in Turkey. The study was designed as a sequential monomethod multistrand mixed model including two strands which were both qualitative (QUAL→QUAL). In the first strand, both quantitative and qualitative data were collected through a three-round Delphi study with an expert panel consisting of 28 experts. In the second strand, qualitative data were collected through a focus group interview with 21 experts. For the selection of experts, purposeful and snowball sampling were used in both strands. In the first strand, qualitative data were analysed descriptively while frequency distribution, measures of central tendency and dispersion were calculated for the quantitative data analysis. In the second strand of the study, qualitative data collected via focus group interview were analysed by using descriptive analysis method.

In the study, based on a comprehensive literature review and the findings from the study, a framework was proposed including an initial accreditation process for new distance education programs and a re-accreditation process for ongoing programs. Moreover, 35 criteria for new programs and 42 criteria for ongoing programs were developed to be used in the accreditation process. In addition to these, a framework was proposed for the recognition process of diplomas received abroad via distance education.

Keywords: accreditation, distance education, accreditation in distance education, mixed method, Delphi technique, focus group interview

Önsöz

Uzman Görüşlerine Göre Türkiye’de Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu adlı bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve bazı tanımlara; ikinci bölümde konuyla ilgili alanyazın taramasına; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve bulguların yorumuna, beşinci bölümde ise araştırma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecinin her aşamasında sonsuz yardım ve desteğini gördüğüm danışmanım Doç.Dr. Cengiz Hakan AYDIN’a çok teşekkür ederim. Yine araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Erol SAYIN’a ve Doç. Dr. Gülsün KURUBACAK’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma kapsamında yapılan Delfi çalışması ve odak grup görüşmesinde yer alan; bize zaman ayırarak çalışmaya katılan tüm uzmanlara, araştırmanın çeşitli aşamalarında yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Kadriye KOBAK’a, Özlem OZAN-ÖZARSLAN’a, Yasin ÖZARSLAN’a, Nejdet KARADAĞ’a ve araştırmada emeği geçen diğer arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Eskişehir, 2011

Serpil KOÇDAR

Özgeçmiş

Serpil KOÇDAR

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Doktora

Eğitim

Y. Lisans	2006	Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Lisans	1997	Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü
Lise	1992	Ankara Atatürk Anadolu Lisesi

İş

2002-	Araştırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
1997-2002	Yönetici Yardımcısı. Dışbank A.Ş.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri / Yılı: Ankara, 1974 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

Tablolar Listesi

Tablo 1.	GUNI (2007) Araştırması	32
Tablo 2.	Delfi Çalışmasına Katılan Uzmanların Unvanları ve Görev Yaptıkları Üniversiteler	108
Tablo 3.	Ölçütlerle İlgili Uzlaşma Tanımı	113
Tablo 4.	Ölçütlerle İlgili Delfi Turlarının Özeti	114
Tablo 5.	Denklik Süreci ile İlgili Uzlaşma Tanımı	115
Tablo 6.	Denklik Süreci ile İlgili Delfi Turlarının Özeti	116
Tablo 7.	Odak Grup Görüşmesine Katılan Uzmanların Unvanları ve Görev Yaptıkları Üniversiteler	119
Tablo 8.	Ölçütlerle İlgili Delfi Çalışması Bulguları	135
Tablo 9.	Ölçütlerle İlgili Maddelerin İkinci ve Üçüncü Turdaki İstatistiksel Değerleri	136
Tablo 10.	Öneriler Doğrultusunda Güncellenen Ölçütler	148
Tablo 11.	Mevcut Uzaktan Eğitim Programları için Güncellenen Ölçütler	149
Tablo 12.	Yeni Açılacak Uzaktan Eğitim Programları için Güncellenen Ölçütler	152
Tablo 13.	Denklik Süreci ile İlgili Delfi Çalışması Bulguları	154
Tablo 14.	Denklik Süreci ile İlgili Maddelerin İkinci ve Üçüncü Turdaki İstatistiksel Değerleri	155
Tablo 15.	Denklik Süreci ile İlgili Maddelerin İkinci ve Üçüncü Turdaki İstatistiksel Değerleri	157
Tablo 16.	Denklik Süreci ile İlgili Maddelerin İkinci ve Üçüncü Turdaki İstatistiksel Değerleri	159
Tablo 17.	Yeni Açılacak Programlar için Ölçüt Matrisi	172
Tablo 18.	Yeni Açılacak Uzaktan Eğitim Programları için Ölçütler	172
Tablo 19.	Mevcut Programlar için Ölçüt Matrisi	175
Tablo 20.	Mevcut Uzaktan Eğitim Programları için Ölçütler	175

Şekiller Listesi

Şekil 1. Akreditasyon Türleri	17
Şekil 2. Akreditasyon Süreci	18
Şekil 3. Araştırmanın Deseni	100
Şekil 4. Verilerin Toplandığı Tarihler	100
Şekil 5. Önerilen Akreditasyon Süreci	170

Kısaltmalar Listesi

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AYA: Avrupa Yükseköğretim Alanı

CHEA: Council for Higher Education Accreditation-Yüksek Eğitimde Akreditasyon Kurulu

EADTU: European Association of Distance Teaching Universities-Avrupa Uzaktan Eğitim Üniversiteleri Birliği

EFQUEL: European Foundation for Quality in E-Learning-Avrupa E-Öğrenme Kalite Kuruluşu

ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education-Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Ağı

FEDEK: Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

GUNI: Global University Network for Innovation-Küresel Üniversite Ağı

MİAK: Mimarlık Akreditasyon Kurulu

MÜDEK: Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

TPD: Türk Psikologlar Derneği

YÖDEK: Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Jüri ve Enstitü Onayı	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Önsöz	v
Özgeçmiş	vi
Tablolar Listesi	vii
Şekiller Listesi	viii
Kısaltmalar Listesi	ix
1. Giriş	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	9
2. Alanyazın Taraması	10
2.1. Eğitimde Akreditasyon	10
2.1.1. Akreditasyonla ilişkili kavramlar	10
2.1.2. Akreditasyonun amacı, önemi ve türleri	15
2.1.3. Eğitim kurumlarında akreditasyon süreci	18
2.1.4. Eğitimde akreditasyon uygulamalarının tarihsel gelişimi	23
2.1.5. Dünyada akreditasyon uygulamaları	27
2.1.6. Akreditasyonda kullanılan yaklaşımlar ve standartlar/ölçütler	48
2.1.7. Eğitimde akreditasyona ilişkin araştırmalar	52
2.2. Uzaktan Eğitimde Akreditasyon	53
2.2.1. Uzaktan eğitim	53
2.2.2. Uzaktan eğitimde akreditasyonun önemi ve türleri	55
2.2.3. Uzaktan eğitimde akreditasyon süreci	59

2.2.4. Uzaktan eğitimde akreditasyon uygulamalarının tarihsel gelişimi	61
2.2.5. Dünyada uzaktan eğitimde akreditasyon uygulamaları	65
2.2.6. Uzaktan eğitim akreditasyonunda kullanılan yaklaşımlar ve standartlar/ölçütler	73
2.2.7. Uzaktan eğitimde akreditasyona ilişkin araştırmalar	88
2.2.8. Türkiye’de uzaktan eğitim	88
2.2.9. Türkiye’de uzaktan eğitimde akreditasyon	89
2.3. Yurtdışından Uzaktan Eğitimle Alınan Diplomaların Denkliği (Sınırlar Ötesi Eğitim)	90
2.4. Özet	95
3. Yöntem	96
3.1. Araştırma Modeli	96
3.2. Birinci Evre	101
3.2.1. Verilerin toplanması	101
3.2.1.1. Delfi tekniği	101
3.2.1.2. Katılımcıların seçimi	105
3.2.2. Verilerin çözümlenmesi	112
3.3. İkinci Evre	116
3.3.1. Verilerin toplanması	116
3.3.1.1. Odak grup görüşmesi	116
3.3.1.2. Katılımcıların seçimi	118
3.3.2. Verilerin çözümlenmesi	120
3.4. Araştırmanın Güvenilirliği (Trustworthiness)	121
4. Bulgular ve Yorum	124
4.1. Türkiye’de Mevcut ve Yeni Açılacak Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu için İzlenecek Süreç	124
4.1.1. Uzaktan eğitime ilişkin bulgular	124
4.1.2. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular	127

4.1.2.1. Akreditasyonun nasıl bir süreçte gerçekleştirileceğine ilişkin bulgular	127
4.1.2.2. Programların kim tarafından akredite edileceğine ilişkin bulgular	131
4.2. Türkiye’de Mevcut ve Yeni Açılacak Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu için Kullanılacak Ölçütler	135
4.2.1. Delfi çalışması bulguları	135
4.2.2. Odak grup görüşmesi bulguları	142
4.2.3. Delfi ve odak grup görüşmesi bulgularının bütünleştirilmesi sonucunda elde edilen ölçütler	147
4.2.3.1. Mevcut uzaktan eğitim programları için ölçütler	149
4.2.3.2. Yeni açılacak uzaktan eğitim programları için ölçütler	152
4.3. Yurtdışından Uzaktan Eğitim Yöntemiyle Alınan bir Diplomanın Denkliğinin Verilmesinde İzlenecek Süreç	154
4.3.1. Delfi çalışması bulguları	154
4.3.1.1. İzlenecek yöntemlere ilişkin bulgular	155
4.3.1.2. Yerine getirilmesi gereken koşullara ilişkin bulgular ..	156
4.3.1.3. İstenecek belgelere ilişkin bulgular	159
4.3.2. Odak grup görüşmesi bulguları	160
4.3.3. Delfi ve odak grup görüşmesi bulgularının bütünleştirilmesi sonucunda elde edilen bulgular	161
5. Sonuç ve Öneriler	164
5.1. Sonuç	164
5.2. Öneriler	180
Ekler	183
Kaynakça	188

1. Giriş

Bu bölümde çalışmanın sorunu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Enformasyon ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve bilgi toplumuna geçiş, her alanda kurumların yapısında hızlı değişimi ve yeniden yapılanmayı beraberinde getirmiştir (YÖK, 2009). Bu alanlardan biri de yükseköğretim olmuştur. Rekabet gücü yüksek ve güçlü bir ekonomi oluşturmak, bilgi toplumuna uygun insan gücü yetiştirmek, mezunlara daha fazla istihdam sağlayabilmek, mesleki eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek amacıyla Avrupa'da Lizbon (1997) ve Bologna (1999) Süreçleri başlatılmış; Avrupa Birliği (AB) ve çevresindeki ülkeler için ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) oluşturulması gündeme gelmiştir (YÖK, 2009). Türkiye de bu sürece dahil olan ülkeler arasındadır. AYA'nın temel amacı, Avrupa toplumunun ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarına uygun, ortak referans noktalarına dayalı; karşılaştırılabilir ulusal yükseköğretim sistemleri oluşturmak, yükseköğretim kurumları arasında işbirliği ve hareketliliği sağlamak ve mezunların istihdam edilebilirliğini artırmaktır (Öteyaka, 2009; YÖK, 2009). Bu kapsamda hedeflerden biri de yükseköğretimde *kalite güvencesi sistemleri* ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmaktır. Bu amaçla, Avrupa'da yükseköğretimdeki tüm eğitim kademelerinde her bir program için genel ölçütleri oluşturan yeterlikleri saptamaya yönelik *Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi* ve bu çerçevelerle ilişkilendirilmiş *Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi*'nin (UYÇ) geliştirilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2009). Türkiye'de ise yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, 2005 yılında Bergen'de gerçekleştirilen ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'nin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesi sonrasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından başlatılmış ve tamamlanmıştır. Bu çerçevede, belirlenen ölçütlerin yerine getirilip getirilmediğinin akreditasyon sistemleri ile ölçülmesi; bu yeterlikleri tamamladığını bildiren yükseköğretim kurumlarının akreditasyon kuruluşlarına başvurması öngörülmektedir.

Akreditasyon, eğitimdeki kalite ve standartların, kurum dışından kuruluşlarca denetlenmesi suretiyle belgelendirilmesidir. Bir kurumun veya kurumdaki bir programın kalitesinin belirlenmiş bir dizi standartlara uygun olup olmadığını gösterdiğinden, kalite güvencesi kavramı ile yakından ilişkilidir (Kilfoil, 2007). Dünyada akreditasyon sistemlerinin kurulmasının birçok nedeni olup, bu amaçlar ülkelerin sahip olduğu eğitim kurumlarının yapısına, kültürüne ve ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir (Blauch, 1959; Harvey, 2004; Kilfoil, 2007; Rozsnyai, 2004; Sanyal ve Martin; 2007). Kuruluş amacı her bir ülkeye göre farklılık gösterse de, genel olarak akreditasyon sistemleriyle eğitimin kalitesinin artırılması, sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi ve eğitim-öğretimin kalitesinin güvence altına alınması amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle, akreditasyon, yüksek eğitim kurumlarında yapılan eğitim-öğretimin kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün ortaya koyulması suretiyle, kalite güvencesinin sağlanmasının temel bir yolu olarak tanımlanabilir. Olcott'a (2003) göre akreditasyon, bir eğitim kurumunun güvenilir ve sağlam olduğunu gösteren ve kurumun paydaşları, diğer benzer kurumlar, hükümet kurumları ve daha geniş anlamda yüksek eğitim topluluğu içerisindeki durumunu ortaya koyan bir *kurumsal pasaport/vize*dir. Bu açıdan, akreditasyon mekanizması kalite güvencesinin sağlanması, diplomaların karşılıklı tanınması ve hizmetlerin serbest dolaşımının önündeki engellerin kaldırılması açısından önem taşımaktadır.

Akreditasyon uygulamaları ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) başlamıştır. Akreditasyonla ilgili 100 yıldan fazla bir geçmişe sahip olan ABD'nin yanı sıra dünyada birçok ülkede akreditasyon, bu amaç için kurulmuş akreditasyon kuruluşları tarafından yürütülmektedir (Eaton, 2006). Küresel Üniversite Ağı (Global University Network for Innovation-GUNI) Sekreterliği tarafından 2007 yılında yürütülen ve 177 ülkeyi kapsayan bir araştırmaya göre, dünyada 102 ülke resmi akreditasyon ve kalite değerlendirmesi sistemine sahiptir. Bu ülkelerden 40'ı akreditasyon uygulamalarına başlama sürecindedir (GUNI, 2007).

Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde Türkiye'de yüksek eğitimde kalite ve akreditasyon sistemlerinin oluşturulması için YÖK bünyesinde çalışmalar yapılmaktadır (YÖK, 2004; YÖK, 2007). Ulusal boyutta kalite güvencesi çalışmalarının yürütülmesi ve

koordinasyonunun sağlanması amacıyla 2005 yılında Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. Bunun yanı sıra, 2000'li yılların başından itibaren çeşitli alanlarda program akreditasyonu veren akreditasyon kuruluşları kurulmuştur. Bunlardan ilki 2002'de kurulan Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'dir (MÜDEK)¹. MÜDEK, 16 Kasım 2007 tarihinde YÖK tarafından ulusal akreditasyon kurumu olarak tanınmış olup, 5 yıl süre ile mühendislik lisans programlarının değerlendirilmesi ve akreditasyonu için yetkilendirilmiştir (Payzın, 2008) ve Haziran 2011 itibariyle 18 üniversitede 120 civarında programı akredite etmiştir².

Mimarlar Odası tarafından 2006 yılında mimarlık programlarının akredite edilmesine yönelik olarak Mimarlık Akreditasyon Kurulu (MİAK) kurulmuştur³. MİAK'ın ulusal bir akreditasyon kurulu olarak kabul edilmesi için YÖK'e başvuru yapılmış, çalışmalar henüz sonuçlanmamıştır (İ. Ertuğrul ile e-postayla görüşme, 23 Ağustos 2011).

Fen ve Edebiyat Fakülteleri bünyesindeki programların akreditasyonu için 2009 yılında Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK) kurulmuştur. Ayrıca, psikoloji lisans programlarının kalitesini güvence altına almak ve bu programların gelişmesine katkı sağlamak amacıyla, Türk Psikologlar Derneği (TPD) tarafından, farklı üniversiteleri temsil eden akademisyenlerin yer aldığı bir Akreditasyon Kurulu oluşturulmuştur. TPD⁴ ve FEDEK⁵, 2010 yılında YÖK tarafından 2 yıl süre ile ulusal bir akreditasyon kuruluşu olarak tanınmıştır.

Bu uygulamaların yanı sıra, Türkiye'de yurtdışındaki akreditasyon kuruluşlarına başvuran üniversiteler de mevcuttur. Örneğin, ilk olarak 1999-2000 öğretim yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Mühendislik Fakültesi bir pilot proje çerçevesinde mühendislik programlarını akredite eden ve ABD'de faaliyet gösteren

¹ <http://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

² <http://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

³ <http://www.miak.org/> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

⁴ <http://www.psikolog.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

⁵ <http://www.fedek.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu (Accreditation Board for Engineering and Technology-ABET) tarafından akredite edilmiştir. 2001’de Boğaziçi Üniversitesi mühendislik programları için ABET’ten akreditasyon almıştır. Daha sonra, Bilkent ve Ankara Üniversiteleri de mühendislik programları için ABET’ten akreditasyon sağlamışlardır (Öz, 2005). Böylece, söz konusu eğitim programları uluslararası düzeyde de tanınır hale gelmiştir.

Kalite güvencesi ve akreditasyon sadece örgün eğitimde değil, uzaktan eğitim alanında da dünyada yükseköğretim gündeminin ilk sıralarında yer alan konulardan biridir (YÖK, 2004). Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınırlar ötesi üniversiteler ve küreselleşen dünyada hizmetlerin serbest dolaşımı nedeniyle, uzaktan eğitimde diplomaların tanınması, kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamaları ülkeler arasındaki ikili veya çok taraflı ilişkilerde önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir (YÖK, 2007). Bu gelişmelere paralel olarak, uzaktan eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarının hızlı bir şekilde artması, kalite konusunda endişelere yol açmıştır (Belawati, 2010; Thorpe, 2003). Ayrıca, dünyada teknolojinin gelişmesi ve özellikle de internetin ortaya çıkmasıyla birlikte uzaktan eğitim programlarının hızlı büyümesi, eğitim programlarında dolandırıcılık ve kötüye kullanma potansiyelini artırmıştır. Dünyada birçok ülkede, *diploma değirmenleri* (diploma mills) olarak adlandırılan; öğrenenlerin hiç çaba göstermeden belirli bir ücret karşılığında diploma alabildikleri; sadece kâr elde etme amacıyla olan kurumlar çoğalmıştır (Eaton, 2007; Loane, 2001).

Uzaktan eğitim, öğretim yapılan yerden farklı bir yerde gerçekleşen; özel ders tasarımı ve öğretim tekniklerinin kullanılmasını, çeşitli teknolojiler aracılığıyla iletişim kurulmasını ve belirli yönetsel düzenlemeler yapılmasını gerektiren, planlanmış bir öğrenmedir (Moore ve Kearsley, 2005). Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, (2003), uzaktan eğitimi öğrenenlerin zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmadığı, öğrenenler, öğreticiler ve kaynaklar arasındaki iletişimde etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı; kurum tabanlı, yapılandırılmış bir eğitim olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitimde öğrenenlerin, öğreticilerin ve öğrenme kaynaklarının zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmamaları ve buna bağlı olarak iletişimin etkileşimli telekomünikasyon teknolojileri ile gerçekleştirilmesi nedeniyle derslerin yönetimi, öğretici rolleri, öğretim tasarımı, etkileşim stratejileri, öğrenenlere verilen destek hizmetleri, değerlendirme süreçleri ve genel idari hizmetler yüz yüze eğitime göre farklılık göstermektedir (Kilfoil, 2007; Olcott, 2003; Stella ve Granam, 2004). Başka bir deyişle, uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre farklı öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirmektedir.

Uzaktan eğitimde içerik, çalışma kılavuzları, öğretim izlenceleri (syllabus) ve diğer materyaller öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde özel olarak tasarlanmakta; bu amaçla materyallerde birtakım etkileşimli etkinliklere yer verilmektedir. Derslerin tasarımı genellikle takımlar veya ekipler tarafından yapılmakta; bu ekipler içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, teknoloji ve ortam uzmanları, grafik tasarımcıları, değerlendirme uzmanları gibi birçok kişiden oluşmaktadır (Moore ve Kearsley, 2005). Öğretim tasarımında kurum dışından satın alınan hazır programlar kullanılabilir (Magdalena ve Mellar, 2009). Ayrıca, sistemde yarı zamanlı öğretim elemanları da yer alabilmektedir. Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden ayıran özelliklerden biri de danışmanlar ve teknik elemanlar aracılığıyla öğrenenlere çok geniş yelpazede sürekli akademik, idari ve teknik destek sağlanmasıdır. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin başarısı da öğreticinin kendisi yerine kurumdaki değerlendirme uzmanları veya kurum dışından uzmanlar tarafından değerlendirilebilmektedir (CHEA, 1998). Kısaca uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime göre daha fazla kişinin çalıştığı, daha fazla zaman, emek, planlama ve finansman gerektiren; bu nedenle de farklı bir yönetim anlayışının izlendiği karmaşık bir yapıya sahip olduğu ileri sürülebilir.

Daniel (2006), açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının hem ulusal düzeyde hem de sınırlar ötesinde yaygınlaşması ile uzaktan eğitim programlarındaki kalitenin her zamankinden daha önemli hale geldiğini belirtmektedir. Ancak, dünyada uzaktan eğitim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği, tartışmalı bir konudur (Stella ve Granam, 2004; Welch ve Glennie, 2005). Bazı uzmanlar kalite güvencesi ve akreditasyon sürecinde uzaktan eğitimin örgün eğitimde

kullanılan ölçütlerle değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürerken, bazı uzmanlar ise uzaktan eğitimin yukarıda sayılan farklı özelliklerinden dolayı farklı ölçütlerle değerlendirilmesini savunmaktadır (Stella ve Granam, 2004). Bu bağlamda, bazı ülkelerde mevcut akreditasyon kuruluşları bünyesinde uzaktan eğitimin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda çalışmalar yapıldığı; uzaktan eğitim kurumlarının ve programlarının akreditasyonu ile ilgili ilkelerin, mevcut uygulamalar içerisine entegre edildiği gözlemlenmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitimin yaygın olarak kullanıldığı bazı ülkelerde uzaktan eğitim akreditasyonu için ayrı kuruluşlar ortaya çıkmıştır (DETC, 2009; Handbook, 2009). Bu kuruluşlara ABD’de yalnızca uzaktan eğitim kurumlarına hizmet veren Uzaktan Eğitim ve Yetiştirme Kurulu (Distance Education and Training Council-DETC) ve Hindistan’da faaliyet gösteren Uzaktan Eğitim Kurulu (Distance Education Council-DEC) örnek verilebilir.

Dünyadaki eğilimlere paralel olarak 2000’li yılların başından beri Türkiye’de de uzaktan eğitim programlarının sayısı hızla artmaktadır. 2011 yılı itibariyle yaklaşık 60 üniversitede uzaktan eğitim önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programları mevcuttur (A.E. Özkul ile yüz yüze görüşme, 23 Eylül 2011). Ayrıca, YÖK 10 Şubat 2009 tarihinde Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği’nde değişiklik yaparak yurtdışındaki üniversitelerde uzaktan eğitim alan öğrencilere uygun şartları sağlamaları halinde denklik vereceğini açıklamıştır. Bu açıdan, Türkiye’de uzaktan eğitim programlarının kalite açısından belirli standartları sağlayıp sağlamadığını denetleyen bir akreditasyon sistemine duyulan gereksinim giderek artmaktadır.

Başta ABD ve Avrupa olmak üzere dünyada akreditasyon sistemine sahip ülkeler tarafından yapılan uygulamaların ve bu uygulamalar içerisinde kullanılan araçların doğrudan alınarak Türkiye’de kullanılabileceği ileri sürülebilir. Ancak, akreditasyon sistemlerinin kuruluşunda ulusal bağlam ve mekanizmanın kuruluş amacı önemlidir (Stella, 2007). Uygulanan yöntemlerin bir ülkeden alınarak bir başka ülkeye uyarlanmasında yerel bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Billing ve Thomas (2000) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada İngiltere’de uygulanan yaklaşımın Türkiye’ye uygulanabilirliği araştırılmış ve İngiltere sisteminin Türkiye’deki

üniversitelere uygulanmasında önemli kültürel, yapısal, politik ve teknik sorunlar gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, bir ülke tarafından benimsenen stratejiler başka bir ülkenin sorunlarını çözme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Buna ek olarak, birçok ülkede uzaktan eğitim gereksinimi benzer nedenlerle ortaya çıkmış olsa da, uzaktan eğitimin tarihsel gelişim sürecinin her bir ülkede farklı olması ve kültürel faktörler nedeniyle bir ülkedeki uzaktan eğitim, bazı yönleriyle dünyadaki diğer ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, İngiltere’de Açık Üniversite yetişkin nüfusun yüksek eğitime açık erişim sağlaması için kurulmuş iken, ABD’de eğitime erişim sorununun olmaması ve ulusal bir eğitim sisteminin bulunmaması nedeniyle İngiltere’dekine benzer ulusal düzeyde bir açık üniversiteye gereksinim duyulmamıştır (Moore ve Kearsley, 2005). Türkiye’de ise uzaktan eğitim yükseköğretimde kapasite sorununu çözme açısından önemli bir işleve sahip olmuştur (Özkul, 2000). Bu nedenle, Türkiye’de ister örgün ister uzaktan eğitimde olsun, akreditasyon çalışmalarının ülkenin kültürü, altyapısı, eğitim sistemi ve bu mekanizmaların kurulmasında yatan amaçların dikkate alınarak yapılması gerektiği söylenebilir. Başka bir deyişle, yurtdışında yapılan uygulamalardan yararlanılarak, akreditasyon sistemlerinde kullanılan yöntemlerin ve araçların Türkiye’deki eğitim gereksinimlerine uygun hale getirilmesi, Türkiye’ye özgü bir akreditasyon sisteminin kurulması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de uzaktan yüksek eğitim programlarının akreditasyonunda nasıl bir yaklaşım izleneceği, çözülmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın temel amacı, Türkiye’de uzaktan yüksek eğitim programlarında akreditasyon sürecinin nasıl işleyeceği konusunda bir çerçeve geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu için nasıl bir süreç izlenmelidir?
2. Türkiye’de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu için hangi ölçütler dikkate alınmalıdır?
3. Yurtdışından uzaktan eğitim yöntemiyle alınan bir diplomanın denkliğinin verilmesinde nasıl bir süreç izlenmelidir?

1.3. Önem

Araştırma, Türkiye'nin de dahil olduğu Bologna Süreci'nin temel hedeflerinden biri olan yükseköğretimde kalite güvencesi sistemlerinin kurulmasına ve buna paralel olarak Türkiye'de uzaktan eğitim programları için bir akreditasyon sisteminin oluşturulmasına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu hem dünyada hem de Türkiye'de yeni gelişen bir alandır. Konunun hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yeni olması ve Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması, araştırmanın özgün değerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın;

- Türkiye'de Bologna Süreci'nde hedeflenenlerin gerçekleştirilmesi
 - Türkiye'de uzaktan yükseköğretimde bir kalite güvencesi ve akreditasyon sisteminin kurulmasında izlenecek politikaların belirlenmesi
 - Türkiye'de eğitim politikalarını oluşturanlara ve eğitim programlarının akreditasyonu konusunda çalışan araştırmacılara yol göstermesi
 - Uzaktan eğitim akreditasyonu ile ilgili dünyada ve Türkiye'de yapılacak uygulamalara örnek olması
 - Örgün yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinin oluşturulması çalışmalarına yol göstermesi suretiyle ulusal ekonomiye, toplumsal refaha ve bilimsel birikime katkı sağlaması
 - Uzaktan eğitim alanının gelişimine katkı sağlaması
 - Yeni uzaktan eğitim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunması
- açılarından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan odak grup görüşmesi, alanyazına göre genellikle 1-2 saat sürmekte ve gruplar 6-10 kişiden oluşmaktadır (Patton, 2002). Araştırma desenlenirken farklı bakış açıları elde etmek amacıyla 7'şer kişiden oluşan 3 grup ile görüşme yapılması düşünülmüş; ancak Türkiye'de eğitimde akreditasyonun çok yeni bir konu olması nedeniyle katılımcılar, 7'şer kişiden oluşan 3 ayrı grup oluşturulması yerine, konunun hep birlikte tartışılmasının daha etkili ve

verimli olacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların önerisi doğrultusunda küçük gruplar oluşturmak yerine 21 kişilik bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışma 1 gün boyunca saat 09.00-17.00 arasında 1,5 saatlik 4 oturum şeklinde düzenlenmiş; toplam 6 saat sürmüştür. Başka bir deyişle, araştırmada odak grup görüşmesi alanyazında bahsedilen uygulamalardan farklı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

1.5. Tanımlar

Akreditasyon: Yüksek eğitim kurumlarında yapılan eğitim-öğretimin kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün ortaya koyulması amacıyla, yüksek eğitim kurumlarının veya programlarının denetlenecek kurum dışından uzmanların katılımıyla yetkili bir kuruluş tarafından değerlendirilerek belirli bir süre için tanınmasıdır.

Kalite Güvencesi: Bir yükseköğretim kurumunun ve/veya eğitim programının Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi İlke ve Standartları kapsamında tanımlanmış iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite/performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemlerdir.

Denetim: Bir kurumun veya kurumun alt birimlerinin kalite güvence prosedürlerine sahip olup olmadığının ve bu prosedürleri ne ölçüde yerine getirdiğinin incelenmesidir.

Kalite değerlendirmesi (Quality assessment): Yüksek eğitim süreçlerinin, uygulamalarının ve programlarının uygun teknikler, mekanizmalar ve etkinlikler kullanılarak incelenmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesidir.

Değerlendirme (Evaluation): İzlenen yöntemlerin etkileri veya potansiyeli ile ilgili bir yargıya ulaşmanın amaçlandığı, açık ve net prosedürler izlenerek dış etki yaratma niyeti ile yapılan bir etkinlik olup, kurumun zayıf ve güçlü yanlarının ortaya koyulduğu ve stratejik tavsiyelerde bulunduğu bir süreçtir.

2. Alanyazın Taraması

Bu bölümde öncelikle eğitimde akreditasyon kavramına değinilmiş; daha sonra uzaktan eğitimde akreditasyon ve yurtdışından uzaktan eğitimle alınan diplomaların denkliği konularından bahsedilmiştir.

2.1. Eğitimde Akreditasyon

Akreditasyon kelimesi Latince’de güven (trust) anlamına gelen *credito* kelimesinden türetilmiştir (Alstete, 2007:11). Akreditasyonun tüm durumları kapsayan tek bir tanımını yapmak zordur. Her ülkenin yüksek eğitim sistemi kendine özgü birtakım özellikler taşıdığından, akreditasyon kavramı ülkelerin yapısına, koşullarına, kültürüne ve ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde tanımlanabilmekte; hatta yapılan uygulamalar, benzer süreçler içerse de, değerlendirme, denetim, kalite güvencesi gibi farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir (Eaton, 2007; El-Khawas, 2001; Grossman, Sands ve Brittingham, 2010; Harvey, 2004; Knight, 2007). Dünyada ilk akreditasyon uygulamalarının başladığı ABD’de üst kurul olarak faaliyet gösteren Yüksek Eğitimde Akreditasyon Kurulu (Council for Higher Education Accreditation-CHEA), akreditasyonu “akademik kalitenin gelişmesi ve eğitim kurumlarının toplum nezdinde hesap verebilir durumda olması için izlenen öz-değerlendirme ve uzman değerlendirmesi süreci” olarak tanımlamaktadır (CHEA, 2006:2). Sanyal ve Martin’e (2007) göre akreditasyon, yetkili bir kuruluşun, bir yüksek eğitim kurumunun veya programının kalitesini değerlendirdiği bir süreç sonucunda, kurumun veya programın belirlenen ölçütlere uygun olduğuna karar vermesi ve belirli bir süre için resmi olarak tanınmasıdır.

2.1.1. Akreditasyonla ilişkili kavramlar

Farklı ülkelerde akreditasyon benzeri uygulamalar için kullanılan kavramlar kalite güvencesi (quality assurance), denetim veya kalite denetimi (quality audit), kalite değerlendirmesi (quality assessment), değerlendirme (evaluation), dış inceleme (external examination), geçerlik sınaması (validation), yetkilendirme (authorization),

onaylama (approval), tanıma (recognition) olarak sayılabilir. Alanyazında bu kavramların akreditasyon kavramıyla birçok ortak yönlerinin olduğu; kullanım amacı ve kullanılan yöntemler açısından benzer özellikler taşıdığı, aynı zamanda bazı yönlerden de farklılıklar gösterdiği belirtilmektedir (Alstete, 2004; Babiker, 2007; Gola, 2004; Harvey, 2004; Michavila ve Zamorano, 2007; Sanyal ve Martin, 2007; Scheele, 2004; Thorpe, 2003). Akreditasyonun diğer uygulamalarla benzer ve farklı yönlerinin ortaya koyulması, akreditasyon kavramının daha iyi anlaşılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, aşağıda dünyada akreditasyon benzeri uygulamalar için kullanılan kavramlardan en yaygın olanlarının akreditasyonla benzer ve farklı yönleri tartışılmıştır.

Kalite güvencesi: Kalite güvencesi kavramı için tek bir tanım yapmak mümkün değildir; bu kavram akreditasyon, kalite denetimi, kalite değerlendirmesi, denetim, değerlendirme, dış inceleme ve geçerlik sınaması gibi uygulamaları kapsayan genel bir terim olarak düşünülebilir (ENQA, 2005). Başka bir deyişle, akreditasyon ve yukarıda sayılan diğer uygulamalar kalite güvencesini sağlamanın birer yoludur.

Kalite ve kalite güvencesi kavramları yüksek öğretim kurumlarının sözcük dağarcığına sanayiden geçmiştir (Anderson, Johnson ve Milligan, 2000). Kalite, genel anlamda eğitim kurumunun ulaşmaya değer öğrenme amaçları belirleyerek öğrencilerin bu amaçlara ulaşmasını sağlamak olarak tanımlanabilir. Ulaşmaya değer amaçlar, akademik standartlara, toplumun beklentilerine, öğrencilerin isteklerine, sanayinin ve diğer işverenlerin taleplerine, profesyonel kurumların gereksinimlerine ve üzerinde çalışılan konunun temel ilkelerine özen göstermeyi içermektedir. Öğrencilerin bu amaçlara ulaşmasını sağlamak; onların nasıl öğrendiği konusunda araştırma yapmayı, dersleri gereksinimlere uygun şekilde tasarlamayı ve öğrenme-öğretme etkinliklerini başarılı öğretme deneyimleri üzerine yapılandırmayı gerektirmektedir (Gola, 2004). Hope'a (2005) göre öğrenenler için kaliteli bir eğitim, onların beklentilerini karşılar veya beklentilerinin üzerinde olur ve öğrenenlerin programı bitirdiklerinde daha önce bilmeleri bilgileri veya sahip olmadıkları becerileri sergilemelerini sağlar.

YÖK, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu'nda kalite güvencesini “bir yükseköğretim kurumunun ve/veya eğitim program/programlarının Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi İlke ve Standartları kapsamında tanımlanmış iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite/performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemler” olarak tanımlamıştır (YÖK, 2009:9).

Denetim veya kalite denetimi: Denetim, temel olarak kalite güvencesi mekanizmalarının zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Michavila ve Zamorano, 2007). Kalite denetimi, bir kurumun veya kurumun alt birimlerinin kalite güvence prosedürlerine sahip olup olmadığının ve bu prosedürleri ne ölçüde yerine getirdiğinin incelenmesidir. Denetimde kurumların yeterli kalite güvence politikaları ve prosedürleri olduğu ve bu sürecin iyi işlediğine ilişkin kanıtların toplanabileceği varsayılmaktadır. Kısaca denetim, yapılan etkinliklerin geliştirilmesi amacıyla belirli standartlara uyulup uyulmadığını belirlemek için kullanılan bir araç olup, kalite güvencesinin hangi boyutlarda olduğunun dışarıdan uzmanlar tarafından incelenmesini içerir. Norveç, Avustralya, Yeni Zelanda ve Güney Afrika bu yaklaşımı kullanmaktadır (Anderson, Johnson ve Milligan, 2000; Michavila ve Zamorano, 2007). Değerlendirmeden farklı olarak, denetimde kalitenin kendisi veya çıktıları incelenmez; bunun yerine kalite ile sonuçlanacağına inanılan süreçlere ve yöntemlere odaklanılır (Alstete, 2004).

Kalite değerlendirilmesi: Bu kavram, yüksek eğitim süreçlerinin, uygulamalarının ve programlarının uygun teknikler, mekanizmalar ve etkinlikler kullanılarak incelenmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesini içermektedir. Kalite değerlendirilmesi; kullanılan yöntemleri, değerlendirilen düzeyleri, değerlendirilen alanları ve paydaşların hedef ve önceliklerini dikkate almakta; akreditasyon gibi bir kalite etiketi sağlamamaktadır. Fransa'da bu yaklaşım kullanılmaktadır (Sanyal ve Martin, 2007).

Değerlendirme: Bir eylemle ilgili bir yargıya ulaşmanın amaçlandığı, açık ve net prosedürler izlenerek dış etki yaratma niyeti ile yapılan bilişsel bir etkinliktir. Değerlendirmede bir eylemin etkileri veya potansiyeli ile ilgili bir yargıya ulaşma söz

konusudur. Akreditasyon bir değerlendirme süreci içermektedir; ancak değerlendirme sonucunda akredite etme amacı olmayabilir. Değerlendirmede genelde kurumun zayıf ve güçlü yanlarının ortaya koyulması, stratejik tavsiyelerde bulunulması gibi daha geniş amaçların gerçekleştirilmesi söz konusudur (Gola, 2004; Hamalainen, Haakstad, Kangasniemi, Lindeberg ve Sjölund, 2001).

Onaylama: Belirli bir akreditasyon süreci olmadan bir dersin, programın veya kurumun bir akademik derece verme yeterliğine sahip olduğu konusunda verilen resmi bir karardır. Benzer şekilde, akreditasyon sonucunda da bir onaylama söz konusudur (Hamalainen, Haakstad, Kangasniemi, Lindeberg ve Sjölund, 2001).

Tanım: Tanım, bazen *onaylama* anlamında da kullanılmaktadır. Ayrıca, bir ülkenin bir başka ülkede verilen ve resmi olarak kabul edilmiş bir dereceyi kabul etmesi olarak da tanımlanmaktadır (Hamalainen, Haakstad, Kangasniemi, Lindeberg ve Sjölund, 2001). Akreditasyonla onaylama ve tanıma arasındaki temel fark, akreditasyonun kalıcı olmayıp, periyodik izlemelere tabi olmasıdır (Rozsnyai, 2004).

Akreditasyonda kullanılan yöntemler denetim ve değerlendirmede kullanılanlarla birçok yönden benzerlik göstermektedir. Bu yöntemler öz-değerlendirme, doküman analizi, performans göstergelerinin incelenmesi, uzman ziyaretleri, tetkik, özel oluşturulmuş paneller, paydaşlara uygulanan anketler, doğrudan sınıfta gözlem, öğrenciye not verme sürecinin izlenmesi olarak sayılabilir (Harvey, 2004; Scheele, 2004).

Akreditasyonun diğer kavramlardan temel farkı, başvuran eğitim kurumlarına uygulanan bir süreç olması; sürecin sonunda *akredite edildi* veya *akredite edilmedi* şeklinde bir karara varılması ve kurumların veya programların belirli prosedürler sonucunda alabileceği bir etiket sağlamasıdır. Harvey'e (2004) göre akreditasyonun temel işlevi sektörün ve sunulan programların kontrol edilmesini sağlamaktır; akreditasyonda bu durum denetim veya değerlendirme gibi diğer dış kalite süreçlerinde olduğundan daha açıktır. Akreditasyonla denetim ve değerlendirme arasındaki en önemli fark, benimsenen yaklaşımda ortaya çıkmaktadır. Denetim ve değerlendirme kurumun veya programın uygun şekilde işlediği önermesine dayanmaktadır.

Akreditasyonda ise kurumlar veya programlar uygun şekilde çalıştığını kanıtlamak zorundadır. Harvey (2004:9), denetimi, hukuk alanında kullanılan “bireylerin suçluluğu kanıtlanana kadar masum olarak kabul edilmesi”, akreditasyonu ise “bireylerin masum olduğu kanıtlanana kadar suçlu sayılması” yaklaşımına benzetmektedir.

Michavila ve Zamorano’ya (2007) göre akreditasyon değerlendirme, denetim, kalite güvencesi ve benzeri diğer kavramlarla karıştırılmamalıdır. Akreditasyonda temel olarak aşağıdaki özellikler bulunmaktadır:

- Değerlendirilen kurumun belirli bir standarda (minimum standart veya mükemmellik standardı gibi) ulaşmış veya ulaşmadığı belirlenir.
- Akreditasyon her zaman bir kıyaslama değerlendirmesini içerir.
- Akreditasyon işleminin sonuçları politik durumlara değil, daha önceden belirlenmiş kalite ölçütlerine dayanır.
- Akreditasyon genelde evet/hayır seçeneklerinden oluşan iki dereceli bir sonuca sahiptir.

Genel olarak akreditasyon, *yüksek eğitim kurumlarında yapılan eğitim-öğretimin kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün ortaya koyulması amacıyla yüksek eğitim kurumlarının veya programlarının denetlenecek kurum dışından uzmanların katılımıyla yetkili bir kuruluş tarafından değerlendirilerek belirli bir süre için tanınması* şeklinde tanımlanabilir. Olcott’a (2003) göre akreditasyon, bir eğitim kurumunun güvenilir ve sağlam olduğunu gösteren ve kurumun paydaşları, diğer benzer kurumlar, hükümet kurumları ve daha geniş anlamda yüksek eğitim topluluğu içerisindeki durumunu ortaya koyan bir *kurumsal pasaport/vizedir*. Akreditasyon hem bir süreç hem de bir sonuçtur (SACS, 2008). Bir kurumun veya kurumdaki bir programın kalitesinin önceden belirlenmiş bir dizi ölçütlere uygun olup olmadığını gösterdiğinden, kalite güvencesi kavramı ile yakından ilişkilidir ve yüksek eğitim kurumlarında dış kalite güvencesini sağlamanın yaygın bir yolu olarak kullanılmaktadır (Kilfoil, 2007; Sanyal ve Martin, 2007).

2.1.2. Akreditasyonun amacı, önemi ve türleri

Akreditasyon sistemlerinin kurulmasının birçok nedeni olup, bu amaçlar ülkelerin sahip olduğu eğitim kurumlarının yapısına, kültürüne ve ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu sistemlerin kurulmasının başlıca nedenleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Blauch, 1959; Harvey, 2004; Kilfoil, 2007; Rozsnyai, 2004):

- Kalite kontrolünü sağlamak; standartlar veya ölçütler geliştirilerek yapılan eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasını ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesini teşvik etmek
- Akademik hareketliliği sağlamak; öğrencilerin bir kurumdan diğerine transferini kolaylaştırmak
- Bir kurumun mezunlarının aldığı eğitim konusunda işverenleri bilgilendirmek
- Bir mesleğe yönelik yapılan eğitimin standartlarını yükseltmek
- Uzman olmayan kişilere eğitim kurumlarıyla ilgili rehberlik ederek topluma hizmet etmek
- Eğitim kurumlarında hesap verilebilirliği sağlamak
- Eğitim kurumlarının faaliyetlerinde şeffaflık sağlamak
- Öğrencilerin, velilerin ve işverenlerin sahte eğitim kurumlarını ayırt edebilmesini sağlamak
- Sayıları hızla çoğalan kâr amaçlı özel eğitim kurumlarının kalitesini kontrol etmek
- Eğitim kurumları arasında finansman düzenlemelerini sağlamak
- Küreselleşme sonucunda eğitimin sınırlar ötesine taşınması nedeniyle program içeriklerini diğer ülkelerle karşılaştırılabilir düzeye getirmek
- Yüksek standartları hedefleyen; ancak zorluklarla karşılaşan yöneticilere ve öğretim üyelerine destek sağlamak

Latchem (2011), yüksek eğitimde kalitenin sağlanması için eğitim faaliyetlerinin tüm aşamalarında politikaların oluşturulması, düzenlemelerin yapılması ve kalite kontrolünün gerçekleştirilmesi gerektiğini; bunun bir yolunun da akreditasyon olduğunu belirtmektedir. Örneğin, ABD’de akreditasyon kuruluşları yüksek eğitiminin kalitesini geliştirmede etkili bir güç olmuştur (El-Khawas, 2001). Buna karşılık, bazı

araştırmacılar akreditasyon uygulamalarını eleştirmekte; bu uygulamaların eğitimde yaratıcılığı ve yeniliği engelleyerek, tek tip eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, Harvey'e (2004) göre akreditasyon, politik bir kavramdır ve temel olarak bir güç değişimi ile ilgilidir. Akreditasyon ile eğitimcilerden yöneticilere ve bürokratlara geçen bir güç değişimi söz konusudur; bu değişim, tüketimin özendirilmesi ve Avrupa'da benzerlik yaratma düşüncesine yönelik olarak yeni bir kamu yönetimi ideolojisinin arkasına saklanmış bir değişimdir. Rozsnyai (2004), akreditasyonun bir nedeninin de kalite güvence kuruluşlarındaki bürokratların, niversite sistemi üzerindeki güçlerini sağlamlaştırmak ve genişletmek olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık Blauch (1959), ABD'de ğretim elemanlarının yeterliklerinin, çalışma şartlarının, öğrencilere sunulan hizmetlerin ve eğitim kurumlarına verilen finansal desteğin gelişmesi üzerinde önemli etkiye sahip olan akreditasyon mekanizmasının, aynı zamanda kurumların faaliyetleri ile ilgili geniş lde özerk olmalarını sağladığını ve yenilikleri teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu görüşlere paralel olarak, ENQA'nın (2005) yayınladığı raporda AYA'da gerçekleşmesi en arzulanmayan durumun, ye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesinin olduğu vurgulanmaktadır. AYA'da asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıklarının korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesidir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaştırılması; öğrenciler ve ğretim üyelerinin hareketliliğinin sağlanması ve istihdamın artırılması planlanmaktadır. Bu açıdan, ENQA tarafından AYA için geliştirilen ilkelerle ilgili olarak kurumların ve kalite güvence kuruluşlarının prosedrlерinin, otonomilerinin önemli bir parçasını oluşturduğu ve bu nedenle detaylı prosedürlere yer verilmesinin uygun görülmediği belirtilmektedir.

Akreditasyon uygulamalarında kurum akreditasyonu veya kurumsal akreditasyon ve program akreditasyonu olmak üzere 2 tür akreditasyon bulunmaktadır (Coffey ve Millsaps, 2004; Eaton, 2008):



Şekil 1. Akreditasyon Türleri

Kurumsal akreditasyon: Bu tür akreditasyonda sistem olarak eğitim kurumunun eğitim kapasitesi incelenmekte ve akredite edilmektedir. Kurumsal akreditasyonda kurumun bütününe odaklanılmakta; çalışanların yeterlikleri, araştırma etkinlikleri, öğrenci girişleri, öğrenme kaynakları gibi konularda belirlenen standartların sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmektedir. Kurumsal akreditasyonda değerlendirilen başlıca alanlar; misyon, yönetim, akademik programlar, öğretim kadrosu, öğrenme kaynakları, öğrenci hizmetleri, fiziksel imkânlar ve finansal kaynaklar olarak sayılabilir. Kurumsal akreditasyon, kurumlar arasında kalitenin çok farklılık gösterdiği ve yönetsel etkililik konusunda endişe duyulduğu durumlarda tercih edilmektedir. Bu tür faaliyetler ABD’de gönüllü ve hükümetten bağımsız olan bölgesel akreditasyon kuruluşları tarafından yürütülmektedir. Avrupa’da ise akreditasyon faaliyetleri genelde hükümet birimleri veya hükümetin öncülük etmesiyle kurulan ulusal kuruluşlar tarafından yürütülmektedir (Harvey, 2004).

Program akreditasyonu: Uzmanlaşmış ya da profesyonel akreditasyon olarak da adlandırılabilir. Bu tür akreditasyonda akademik programlar; özellikle de hukuk, hemşirelik, mühendislik gibi profesyonel uzmanlık alanlarında yürütülen programlar akredite edilmektedir. Amaç, öğrencileri belirli bir mesleğe hazırlayan eğitim

programlarından mezun olanların profesyonel yeterliklere sahip olmasını sağlamaktır. Ancak, Avrupa’da program akreditasyonu ABD’den farklı olarak tüm programlara uygulanmaktadır; programın belirli bir meslek kazandırmaya yönelik olması gerekmemektedir (Schwarz ve Westerheijden, 2004).

2.1.3. Eğitim kurumlarında akreditasyon süreci

ABD’de akreditasyon üst kurulu olarak faaliyet gösteren; başka bir deyişle ABD’deki akreditasyon kuruluşlarını akredite eden CHEA’ya göre akreditasyon süreci 3-10 yıl arası değişen dönemler itibariyle yapılmakta ve ister program düzeyinde ister kurumsal düzeyde olsun, temel olarak aşağıdaki aşamaları içermektedir (CHEA, 2002; CHEA, 2006):

1. Öz-değerlendirme
2. Uzman incelemesi
3. Eğitim kurumunun uzman bir ekip tarafından ziyaret edilmesi
4. Akreditasyon kurumunun karar vermesi
5. Devam eden dış değerlendirme süreci



Şekil 2. Akreditasyon Süreci

Bir akreditasyon sürecinin temel aşamaları Şekil 2’de verilmiştir. Eğitimde akreditasyon mekanizması ilk olarak ABD’de uygulanmaya başlandığından, dünyadaki diğer ülkelerin akreditasyon süreci ile ilgili olarak ABD’de yapılan uygulamaları örnek aldığı; sürecin farklı ülkelerde farklı şekillerde uygulanması durumunda mekanizmanın *akreditasyon* yerine *denetim*, *değerlendirme* ve benzeri kavramlarla ifade edildiği söylenebilir.

Eğitim kurumu akreditasyon kuruluşuna başvuru yaptıktan sonra öz-değerlendirme ile başlayan akreditasyon sürecinde kurum, akreditasyon kuruluşunun belirlediği ölçütlere dayalı olarak performansı ile ilgili bir özet hazırlar. Öz-değerlendirme raporu olarak adlandırılan bu özet, yapılacak ekip ziyareti için bir hazırlık niteliğindedir. Bir sonraki aşama, uzman incelemesidir. Uzman incelemesi akreditasyon kuruluşu bünyesinde, değerlendirilecek eğitim kurumu dışındaki diğer kurumlarda çalışan öğretim üyeleri, yöneticiler ve uzmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kişiler, öz-değerlendirme raporunu incelerler. Daha sonra eğitim kurumu birkaç kişiden oluşan uzman bir ekip tarafından ziyaret edilir. Ziyaret ekibi, değerlendirilecek eğitim kurumu dışındaki diğer kurumlarda çalışan öğretim üyeleri, yöneticiler ve uzmanların yanı sıra akademisyen olmayıp öğrencileri ve yüksek eğitime ilgi duyan kişileri de içerebilmektedir. Tüm ekip üyeleri gönüllüdür. Ziyaretlerde kurumun belirlenen ölçütlere göre faaliyet gösterip göstermediği incelenerek, bunun için çeşitli kanıtlar sunması beklenmektedir. Uzmanlar sınıfta yapılan öğrenme-öğretme faaliyetlerine katılarak inceleme yapabilmektedirler. Ziyaretler 1-3 gün arası değişen sürelerde yapılmaktadır. Daha sonra, akreditasyon kuruluşlarının komisyonları, yukarıdaki süreçlerin tamamlanması sonucunda ortaya çıkan rapora göre akreditasyon verip vermeme konusunda karar almaktadır. Son aşama olan devam eden dış değerlendirme süreci, eğitim kurumlarının 3-10 yıl arası değişen belirli zaman aralıklarıyla tekrar öz-değerlendirme, uzman incelemesi ve eğitim kurumunun uzman bir ekip tarafından ziyaret edilmesi aşamalarına tabi tutularak, verilen akreditasyonun yenilenmesidir. Akreditasyon incelemelerinin yenilenme süresinin, ülkelere veya bir ülke içerisinde bulunan akreditasyon kuruluşlarının politikalarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Örneğin, Hindistan’da akreditasyon yenilemesi 5 yılda bir yapılırken (Stella, 2007), Hollanda’da 6 yılda, Macaristan’da 8 yılda bir yapılmaktadır (Michavila ve Zamorano, 2007).

ABD’de ziyaret ekibinin oluşturulmasında ve bu ekibin çalışmasında uygulanan yöntemleri El-Khawas (2001:55) aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Aday olan değerlendirme uzmanları mülakatla seçilmektedir.
- Değerlendirme uzmanlarının bir listesi hazırlanmaktadır.
- Ekip üyeleri ile ilgili değerlendirmeler yapılmakta ve sadece bilgi ve beceri açısından yeterli olduğu saptanan uzmanlar yeni ekiplerde görev almak üzere çağırılmaktadır.
- Değerlendirme uzmanlarına eğitim verilmektedir.
- Eğitim kurumları ekip üyeleri listesine onay verebilmektedir.
- Değerlendiren kişinin nesnellliğini etkileyebilecek durumları ortadan kaldırmak için genelde akreditasyon kuruluşları eğitim kurumlarından her bir ekip ziyaretçisini değerlendirmelerini istemektedir.
- Ziyaret sırasında ekip üyelerine kontrol listeleri ve standart formlar verilmektedir.
- Değerlendirme uzmanlarına rapor hazırlama ile ilgili detaylı kılavuzlar verilmektedir.
- Eğitim kurumlarının ekip raporuna yanıt verme hakkına sahiptir.

Akreditasyon kuruluşları, akredite edilen kurumlardan alınan yıllık aidatlar ve akreditasyon incelemesi için alınan ücretlerden gelir elde etmekte; bazen de bir sponsor kuruluştan finansal yardım alabilmektedir (El-Khawas, 2007). Örneğin, ABD’de üniversiteler bölgesel akreditasyon kuruluşlarının üyeleridir ve akreditasyon kuruluşlarının bütçesi her bir üye eğitim kurumundan alınan yıllık aidatlardan oluşmaktadır (El-Khawas, 2001). Bu kuruluşların bütçesi düşük düzeylerde olup, çalışan personel sayısı azdır. ABD’de 650.000’den fazla öğrenciye sahip yaklaşık 160 kuruma hizmet veren bir bölgesel kuruluş, 2 milyon doların altında yıllık bütçeye sahiptir ve bu kuruluşta 12 kişi çalışmaktadır. Eğitim kurumlarından alınan yıllık aidat miktarı eğitim kurumunun büyüklüğüne göre-bazen kayıt sayısına bazen de kurumun bütçesine göre-değişebilmekte; aidatlar 1.500-10.000 USD arasında değişebilmektedir. Ayrıca, eğitim kurumları kurum ziyaretleri için yapılan harcamaları karşılamak zorundadır. Bu harcamalar düşüktür ve temel olarak düşük bir idari ücreti (genelde 2000

USD civarı), ekip üyelerinin seyahat harcamalarını ve raporları çoğaltma ve postalama masraflarını içermektedir. Benzer şekilde, dünyada diğer ülkelerde eğitim kurumlarının akreditasyon faaliyetleri için yaptıkları ödeme miktarının, ülkelere veya kurumların büyüklüğüne göre değiştiği söylenebilir. Örneğin Stella (2007), Hindistan'da Ulusal Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu (National Assessment and Accreditation Council-NAAC) tarafından yapılan uygulamalarda akreditasyon harcamalarının akreditasyon aidatı ve ziyaret ekibinin harcamaları olmak üzere 2 kalemden oluştuğunu belirtmektedir. Akreditasyon aidatı bir kurumun sahip olduğu fakültelerin sayısına göre hesaplanmaktadır. NAAC ziyaret ekibine ücret ödemekte; ancak yine de kişilerin harcamaları eğitim kurumu tarafından karşılanmaktadır. 3 üyeli bir takımın, orta büyüklükte bir koleje (yaklaşık 3000 öğrenci) 3 günlük ziyaretinin bedeli yaklaşık 3.000 USD civarında tutmaktadır. Avustralya'da ise maliyetler yaklaşık 20.000 AUD civarı olmaktadır (Stella, 2007).

Akreditasyon sürecinde birçok sorunla karşılaşılabilir. Yükseköğretim kurumlarına kalite güvencesi vermek, bu kurumları akredite etmek veya etmemek bir akreditasyon kuruluşu için oldukça zor bir görevdir. Kamu kurumlarının ya da siyasetçilerin baskıları bu kuruluşların görevlerini tarafsız ve bağımsız olarak yerine getirmelerini zorlaştırmakta ve değerlendirmelerin güvenilirliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır (YÖK, 2007). Özellikle gelişmekte olan ülkeler, akreditasyon konusunda yetişmiş insan gücü ve yeterli finansal kaynaklara sahip olmadıklarından, etkili akreditasyon mekanizmaları kurma konusunda ciddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Sanyal ve Martin, 2007). Cheng, Panych ve Stetar (2005), 175 akredite edilmiş yüksek eğitim kurumunun bulunduğu Ukrayna'da yapılan bir araştırmanın, eğitim sektöründeki temel yozlaşma alanlarının lisanslama ve akreditasyon faaliyetlerini kontrol eden büyük devlet üniversitelerini kapsadığını söylemektedir. Ukrayna'da rektörler, rektör yardımcıları ve özel üniversitelerdeki yöneticilerle yapılan görüşmeler, olumlu sonuçlanan lisanslama ve akreditasyon uygulamalarının, bazı istisnalar hariç, rüşvet verilmesini gerektirdiğini ortaya koymuştur. Sadece özel kurumlar için zorunlu olan lisanslama için 200 USD civarında bir rüşvet verildiği; bu miktarın bir akademisyenin 2 aylık maaşı kadar olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, akreditasyon çalışmaları için harcanacak miktarın, verilen bu rüşvetin 10 veya 20 katı kadar olduğu ve eğitim

kurumlarının bu maliyete katlanmaktansa rüşvet vererek daha düşük bir miktar ödemeyi tercih ettikleri belirtilmektedir.

Akreditasyon sürecinde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri Afrika ülkelerinde akreditasyon ziyaretleri için kurumların birbirlerinden araç-gereç ödünç almaları ve gerçekte kurumda olmayan personel isimlerinin yer alması olmuştur. Araç gereç alış verişini önlemek amacıyla tüm üniversitelerde eşzamanlı ziyaret yapılmasına karar verilmiştir (Okebukola ve Shabani, 2007).

Çok fazla olduğundan şikâyet edilen akreditasyon prosedürleri nedeniyle bugün birçok üniversite için akreditasyon süreci büyük ölçüde zorunlu olarak yapılan ve sıkıcı bir görev olarak görülmektedir (Alstete, 2007). Akreditasyon sürecinde yer almış olan ve İngiltere, ABD, Kanada ve Avustralya'dan katılan 53 akademisyen ve idarecinin görüşlerinin sorulduğu bir araştırmada katılımcılar akreditasyon uygulamalarının çok fazla dokümantasyon gerektirmesi nedeniyle getirdiği iş yükünü eleştirmişlerdir. Gerekli dokümanları akreditasyon kuruluşlarının talep ettiği formatta hazırlamanın zor olduğunu; çok zaman aldığını ve pahalı olduğunu belirterek, akreditasyon kuruluşlarının bu dokümanlar için belli bir format üzerinde ısrar etmemesi gerektiğini söylemişlerdir. Talep edilen bilgilerin eğitim kurumunda bulunduğu şekliyle; örneğin elektronik formatta kabul edilmesini önermişlerdir (Harvey, 2004).

Dünyada teknolojinin gelişmesi ve özellikle de İnternet'in ortaya çıkışıyla birlikte uzaktan eğitim programlarının hızlı büyümesinin, eğitim açısından sağladığı avantajların yanında olumsuz etkilerinin de olduğu gözlenmektedir. Örneğin, Loane (2001) bu durumun eğitim programlarında dolandırıcılık ve kötüye kullanma potansiyeli yarattığını ileri sürmüştür. *Diploma değirmenleri* (diploma mills) olarak adlandırılan; öğrenenlerin hiç çaba göstermeden belirli bir ücret karşılığında diploma alabildikleri; sadece kâr elde etme amacıyla olan kurumlar ortaya çıkmıştır. Birçok kurum tarafından çok sayıda programın verilmesi ile, öğrenenlerin hangi derslerin ve programların işe yarar, hangilerinin sadece parayla diploma vermeye yönelik olduğuna karar vermeleri oldukça zordur. Bu sorun, akreditasyon mekanizması ile çözülebildiği gibi, bu mekanizma aynı zamanda farklı bir soruna daha neden olmuştur. ABD'de, diploma

değirmenlerine benzer şekilde sahte akreditasyon sağlayan akreditasyon değirmenleri oluşmaya başlamıştır (Eaton, 2007). Diploma değirmenleri, genellikle daha fazla öğrenci çekebilmek ve onların kurumu veya programı akredite edilmiş gibi algılamalarını sağlamak amacıyla akreditasyon için USDE veya CHEA tarafından onaylanmamış; geçerli olmayan bir akreditasyon kurumuna başvurmuştur. Bu sahte akreditasyon kurumları tanınan ve onaylı akreditasyon kurumlarının isimlerine benzer isimler kullanabilmektedirler ve hatta bilinen yüksek eğitim kurumlarını kendileri akredite etmişçesine listelerinde gösterebilmektedirler (Alstete, 2007).

Kısaca, akreditasyon mekanizmasının hesap verilebilirliği iyi yapılandırılmalıdır. Bu mekanizma gizli anlaşmalardan, rüşvet ve hileden uzak değilse ve akreditasyon talep eden kuruluş üzerinde sosyal, politik ve finansal baskı kuruluyor ise arzu edilmeyen uygulamalarla karşılaşılması kaçınılmazdır. Bunun için paydaşları adil olarak temsil eden, özerk, profesyonel akreditasyon kuruluşları kurulmalıdır. Daha şeffaf, hesap verebilir ve etik uygulamalar; daha fazla düzenleme, ölçütlerin tasarlanması ve akademik sahteciliğe karşı savaş için eğitim gerektirmektedir (Hallak ve Poisson, 2007). Eğitim kurumu açısından kurum içerisinde etkili bir şekilde akreditasyon yönetiminin sağlanması için akreditasyon ekibi için en uygun personelin seçilmesi, onların akreditasyon çabalarına katılımı için motive edilmesi ve akreditasyon sürecinde bu ekipte yer alan personele liderlik edilmesi ile mümkün olacaktır (Alstete, 2007).

2.1.4. Eğitimde akreditasyon uygulamalarının tarihsel gelişimi

Akreditasyon uygulamaları, toplumda değişen ihtiyaçlara bir yanıt olarak yıllar içinde gelişmiştir (Young, Chambers ve Kells, 1983). İlk akreditasyon uygulamaları ABD’de başlamıştır. Selden (1960), Endüstri Devrimi ile 19. yüzyılda fen ve teknoloji alanlarının önemli hale gelmesiyle, ABD’de eğitim kurumlarında güçlü konumda olan ruhban sınıfının dini inançlarını bilimsel keşiflerle uzlaştırma ve kolejleri desteklemek için yeterli fonları sağlama konusunda güçlü etkilerini kaybettiklerini; yerlerini fakültelerde akademik olarak profesyonellere, yönetim kurullarında ise işletmeciler ve finansmancılara bırakmak zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Eğitim kurumlarındaki yeni yönetim kurulu üyeleri, kolej öğretim programlarında bilim ve teknoloji ihtiyacına

daha duyarlı yaklaşmışlardır. Bu çerçevede, 19. yüzyılda sanayi ve finansta çok yaygın olan “bırakınız yapsınlar” (laissez-faire) felsefesinin etkisi ile, bilim ve teknoloji ağırlıklı derslerin çoğaltılması amacıyla Charles W.Eliot, Harvard Üniversitesi’nde seçmeli ders sistemini getirmiştir. Bu sistem diğer eğitim kurumlarına da yayılarak öğretim programlarını etkilemiş ve daha sonra, yüksek eğitimde standartları yok etmeye başlamıştır (Selden, 1960). Ayrıca, 19. yüzyılın sonlarında, özellikle de 1. Dünya Savaşı’ndan sonra ABD’de yüksek eğitim kurumlarının sayısının artması ve bu kurumların çeşitlenmesi eğitim kurumları arasındaki farklılıkların daha da artmasına yol açmıştır (Dickey ve Miller, 1972; El-Khawas, 2001; Harclerod, 1980; Sanders, 1959; Selden, 1960). Klasik öğretim programlarının terk edilmesi ve seçmeli ders düzenlemelerinin tüm eğitim sistemine yayılması ile, kolejler büyük ölçüde farklılık göstermeye başlamıştır (Harclerod, 1980). Liselerde verilen derslerin düzeyinde önemli ölçüde farklılıkların olması; hatta bazı liselerde ilköğretim programlarında yer alması gereken konuların olması, lise mezunu öğrencilerin bilgi düzeyinin kolej eğitimine başlamak için yetersiz kalmasına ve kolej ve üniversitelerin her birinin kendi kabul şartlarını oluşturmalarına neden olmuştur. Böylece, *kolej* tanımı yapmak zorlaşmış ve *kolej nedir?* ve *bir kolej nasıl olmalıdır?* soruları gündeme gelmiştir.

Bu sorunun çözümüne yönelik olarak kolejlerle liseler arasındaki işbirliğini geliştirmek amacıyla çeşitli bölgesel birlikler kurulmuştur (Harclerod, 1980). Bu birlikler, yeni bir yaklaşım ile, kabul edilebilir lise hazırlığının hangi düzeyde olacağını belirleyerek, kendi birliklerinde üyelik için standartları tanımlamışlar ve sadece üye kurumlardan başvuran öğrencilere koleje giriş imkânı sağlamışlardır. Lise ve kolejler arasındaki işbirliğini geliştirmek amacıyla kurulan bu birlikler, sonradan akreditasyon işlevini yerine getirmeye başlamışlardır (El-Khawas, 2001).

ABD’de akreditasyonun gelişim dönemleriyle ilgili birçok yazar farklı tarihsel bakış açıları getirerek, akreditasyonun tarihçesini farklı dönemler itibariyle incelemişlerdir (Alstete, 2004; Alstete, 2007; El-Khawas, 2001; Harclerod, 1980; Selden, 1960). Bu bakış açılarında benzer yönler bulunsa da akreditasyon uygulamalarının başladığı tarih konusunda görüş ayrılıkları vardır (Selden, 1960). Bazı araştırmacılara göre üniversitelerin akreditasyon faaliyetleri ilk olarak eyalet düzeyinde New York’ta

başlamıştır. Bölgesel akreditasyon kuruluşlarının organizasyonundan önce, eyaletlerin eğitim birimleri eyalet içerisinde yüksek eğitim kurumlarının kalitelerini değerlendirme gereksinimi ile karşı karşıya kalmışlardır. Eyaletlerin devlet okullarındaki öğretmenlere lisans verilmesi için kanun yapma sorumlulukları, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının eyalet tarafından onaylanması sisteminin getirilmesini gerektirmiştir. Bir kanunla 1784'te kurulan New York Devlet Üniversitesi'nin mütevelli heyeti (University of State of New York-New York Board of Regents) öğretmen eğitiminde, sosyal bilimlerde ve birçok başka mesleki alanda verilen derslerin onaylanması amacıyla bir mekanizma kuran ilk eyalet kuruluşu olmuştur. Böylece, 1787'de New York Board of Regents yeniden yapılandırılmış ve bu kuruluşa eyaletteki tüm kolejlerin yaptığı işleri, öğretim programlarını her yıl ziyaret ederek inceleme ve yetkili makamlara rapor etme görevi verilmiştir. New York Board of Regents ilk yıllarda *tanıma* (register) terimini kullanmıştır (Harclerod, 1980; Sanders, 1959; Selden, 1960).

Young, Chambers ve Kells'e (1983) göre akreditasyonun ulusal olarak ortaya çıkışı ve yayılması 3-4 Ağustos 1906'da Iowa Devlet Üniversitesi'nin (State University of Iowa) başkanı George E. Maclean'in önerisi ile yapılan bir toplantıda gerçekleşmiştir. Bu toplantının amacı koleje kabul standartlarını ortak bir dil kullanarak oluşturmak, korumak ve yorumlamak için bir plan yapmak olmuştur.

Sanders (1959), akreditasyonun tarihsel gelişiminde önemli sayılabilecek bir başka gelişmenin, 1867'de ABD'de Federal Eğitim Birimi'nin (US Bureau of Education) kurulması olduğunu belirtmektedir. Federal Eğitim Birimi, kolej kavramının tanımını yapabilmek ve kolej olarak kabul edilen kurumların listesini yayınlayabilmek için kolejlerle ilgili birtakım sayısal verileri toplama ihtiyacı duymuş; bunun için başlangıçta basit düzeyde olan bazı ölçütler koymak zorunda kalmıştır. Buna dayalı olarak, Federal Eğitim Birimi tarafından yayınlanan listeler bugünkü akredite edilmiş kurumlar listesinin ilk örneği olarak kabul edilmektedir.

Bu gelişmelere paralel olarak, 20. yüzyılın başlarında ABD'de bazı mesleklere yönelik verilen eğitimin yeterince iyi olmadığı görüşünün yaygınlaşması ile mesleki eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik program düzeyinde akreditasyon faaliyetleri gündeme

gelmiştir (El-Khawas, 2001). Bu kapsamda ilgilenilen konu, bölgesel akreditasyonda olduğu gibi öğrencilerin kolej çalışmasına hazır olma düzeyi değil, bir mesleğe yönelik eğitim alan mezunların kalitesi olmuştur. Bu tür akreditasyon faaliyetleri ilk olarak sağlık bilimleri ve tıp alanında uygulanmıştır. Program odaklı bu modelde, iyi uygulama standartları geliştirilerek, hangi programların bu standartları hangi ölçüde yerine getirdiği incelenmiş ve o dönemde sağlık alanında faaliyet gösteren birçok eğitim kurumunun kapatılması sonucunu doğurmuştur. Daha sonraki yıllarda kimya, hukuk, mühendislik, gazetecilik, mimarlık, ilahiyat gibi birçok alanda program akreditasyonu veren kuruluşlar ortaya çıkmıştır (Alstete, 2007; El-Khawas, 2001; Harclerod, 1980).

Eğitim kurumlarında yaşanan sorunlara bir çözüm olarak gelişen akreditasyon deneyiminin ilk aşamaları çok yönlü olmayıp, prosedürler zaman içinde yavaş yavaş gelişmiştir (El-Khawas, 2001). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitim kurumlarında kayıtların hızla artması sonucunda akreditasyonla ilgili farklı mekanizmalara gereksinim duyulmuş; öz-değerlendirme, uzman incelemesi, ekip ziyareti ve akreditasyonun yenilenmesi gibi günümüzde uygulanan süreçlerin gelişmesi 1950'li yıllardan sonra söz konusu olmuştur (El-Khawas, 2001; Young, Chambers ve Kells, 1983).

Avrupa'da yüksek eğitimde kalite kontrolü 1970'lere kadar bürokratik yollarla sağlanmıştır. Kalite güvencesi kavramının yükseköğretim kurumlarının yönetiminde ve hükümet politikalarında ayrı bir araç olarak kullanılması, 1970 ve 1980'lerde, Japon ekonomisinin başarısının taklit edilerek kalite güvencesinin sanayide yeni bir yönetim aracı olduğunun keşfedilmesiyle başlamıştır (Schwarz ve Westerheijden, 2004). Yüksek eğitimde kalite güvencesi, Batı Avrupa'daki bazı ülkelerde ilk olarak 1980'li yılların ortalarında; Orta ve Doğu Avrupa'da ise 1990'lı yıllardan sonra uygulamaya koyulmuştur. Batı Avrupa'da bu konuda öncülük eden İngiltere, Fransa ve Hollanda ilk resmi kalite güvence politikalarını 1985 yılı civarında oluşturmuştur. 1990'da Danimarka bu ülkeleri izlemiştir. Daha sonra, bu uygulamalar diğer ülkelere de yayılmıştır. Orta ve Doğu Avrupa'da bürokratik yollarla sağlanan kalite kontrolü, komünist rejimlerin sona ermesinden sonra 1990'lı yıllardan itibaren yerini akreditasyon uygulamalarına bırakmıştır (Schwarz ve Westerheijden, 2004).

Afrika'da Sahara ölu'nün güney bölgesinde kurumsal kalite güvencesi uzun bir geçmişe sahiptir; ancak kalite güvencesinin ulusal kuruluşlar tarafından yürütülmesi daha yakın zamanlarda gerçekleştirilmiştir (Okebukola ve Shabani, 2007). Bölgede yüksek eğitimde akreditasyonun gelişimi 1939'da sömürgeci yönetim tarafından Nijerya'da ilk yükseköğretim kurumu olan Yaba Koleji'ndeki (Yaba Higher College) programları incelemek amacıyla bir panel kurduğunda başlamıştır. Ayrıca, Ulusal Üniversiteler Komisyonu (National Universities Commission-NUC) Nijerya'daki tüm üniversiteler için düzenleyici bir kuruluş olarak, kalite güvencesi için önemli bir sorumluluğa sahip olmuştur. Diğer ulusal kalite güvence kuruluşları; örneğin Kenya, Tanzanya ve Güney Afrika'daki kuruluşlar 1980'lerin ikinci yarısında kurulmuştur (Okebukola ve Shabani, 2007). Bu eğilimlere paralel olarak Arap ülkelerinde, Asya-Pasifik bölgesinde, Latin Amerika ve Karayipler'de eğitimde kalite ve kalite güvencesi kavramları 1990'lı yıllardan itibaren ivme kazanmıştır (Babiker, 2007; Dias Sobrinho, 2007).

2.1.5. Dünyada akreditasyon uygulamaları

Dünyada ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde kalite güvencesi, akreditasyon ve akreditasyon benzeri uygulamalar söz konusudur. Son 10 yılda, 70'ten fazla ülkede yeni kalite güvencesi mekanizmaları ve ulusal kuruluşlar ortaya çıkmış; yeni bölgesel ağlar kurulmuştur (Knight, 2007). Ancak, mevcut kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamaları ülkeden ülkeye farklılaşmakta; hatta bazen ülke içinde bile değişiklik göstermektedir. Uygulamalarda hükümetin müdahale düzeyi, değerlendirme için kullanılan araçlar ve yöntemler, belirlenen amaç, topluma raporlama derecesi ve yöntemi, fonlamayla olan bağı ve benzeri konular açısından farklılıklar görülmektedir. Bunun yanı sıra, kurulan sistemler amaçları ve işlevleri açısından farklı olabilmektedir. Ayrıca, kullanılan terminoloji ve tanımlar açısından ülkelere göre farklılıklar söz konusudur (Hopper, 2007; IIEP/UNESCO, 2010; Singh, 2007; Stella, 2007; UNESCO, 2005). Yapılan uygulamaların özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Uygulamadaki farklılıklar açısından: Kalite güvencesi için akreditasyon uygulamalarının yanı sıra, kalite denetimi, kalite değerlendirmesi, değerlendirme, dış

inceleme, geçerlik sınaması, yetkilendirme, onaylama, tanıma, dış değerlendirme olarak adlandırılan akreditasyon benzeri birçok uygulama yapılmaktadır. Bazı ülkelerde kalite güvencesi hükümetin kurumları tanıyarak onaylaması iken, bazı ülkelerde de tanıma mekanizmasından daha öte bir anlam ifade etmekte ve akreditasyonda uygulanan süreçleri içermektedir.

Akreditasyon kuruluşunun rolü açısından: Çoğu akreditasyon kuruluşu hükümet girişimiyle kurulmuştur ve hükümetin kontrolünde birtakım işlevlere sahiptir. Yarı-hükümet yapılarında ise akreditasyon kuruluşu hükümetle yakın ilişki içerisinde; ancak otonom yönetim yapılarıyla yönetilmektedir. Örneğin Hindistan'da akreditasyon mekanizması bu şekilde işlemektedir. Her iki durumda da fonlama hükümetten sağlanmaktadır. Bunların yanı sıra, bağımsız ve hükümet dışı girişimlerle kurulmuş akreditasyon kuruluşları vardır. Bu kuruluşlar genellikle yüksek eğitim kurumlarının kendileri tarafından kurulmuştur. ABD'de faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşları buna örnektir. Japonya'da Üniversite Akreditasyon Birliği (Japan University Accreditation Association-JUAA), Yeni Zelanda'da Akademik Denetim Birimi (Academic Audit Unit-AAU), Filipinler'de Okul, Kolej ve Üniversite Akreditasyon Birliği (Philippines Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities-PAASCU) bir üniversite girişimi olup, bu ülkelerdeki diğer kuruluşlar hükümet girişimiyle kurulmuştur (Stella, 2007). Birçok Doğu ve Orta Avrupa ülkesinde ise akreditasyon kuruluşları hükümetin kontrolindedir (Singh, 2007).

Zorunlu/gönüllü olması açısından: Bazı ülkelerde akreditasyon zorunlu iken, bazı ülkelerde gönüllü bir süreçtir. Zorunlu akreditasyon sistemlerinde genelde minimum standartların yerine getirilmesi söz konusudur; Macaristan'da, Avusturya'da, Hollanda'da bu tür uygulamalar vardır. Bu tür sistemler lisanslama amaçlarıyla veya hükümetin kalite denetimine özellikle önem verdiği bazı program türleri için kurulmaktadır. Arjantin ve Kolombiya'da öğretmen eğitimi, tıp, hukuk, muhasebe ve bazı mühendislik programları gibi ulusal gelişmeye ve güvenliğe katkı sağlayacak mesleklerdeki eğitim programları genelde zorunlu akreditasyona tabidir. Bazı ülkelerde ise sadece özel kuruluşlar zorunlu akreditasyona tabidir. Finlandiya'da akreditasyon yeni kurulan politeknikler için zorunlu, dereceye yönelik olmayan; profesyonel alandaki

dersler için gönüllü bir süreçtir. Gönüllü akreditasyon uygulamalarının yapıldığı sistemlere ABD, Avustralya, Nijerya örnek verilebilir (Sanyal ve Martin, 2007). Ancak, bu sürecin gönüllü olup olmadığı, fonlama ile olan bağlantısı nedeniyle tartışmalıdır. Örneğin, Avustralya’da kurumların Avustralya Üniversiteleri Kalite Kuruluşu (Australian Universities Quality Agency-AUQA) tarafından denetime tabi olması zorunlu değildir; ancak fonlama ilişkisi nedeniyle tüm kurumlar gönüllü olarak denetim yaptırmakta; böylece akreditasyon mekanizması ister istemez zorunlu hale gelmektedir (Stella, 2007). Benzer şekilde, ABD’de akreditasyon gönüllü bir süreçtir; ancak akreditasyon almamış bir eğitim kurumu kamu kaynaklarından mali destek alamadığı gibi, öğrenciler de hükümetin sağladığı federal fon yardımlarından yararlanamamakta; iş bulma imkânları son derece kısıtlı olmaktadır. Bu nedenle de ABD’de eğitim kurumlarının hemen hemen tamamı akreditasyon almıştır.

Sürecin temel amacı açısından: Akreditasyon sistemlerinin kurulmasının birçok amacı vardır; ancak bu sistemlerin daha çok hesap verilebilirlik ve geliştirme amacıyla kurulduğu belirtilmektedir. Hükümetler akreditasyon sistemlerini yeni eğitim kurumlarında kaliteyi belirli bir standarda getirmek için kurduklarında ve amaç kalite kontrolü olduğunda akreditasyon düzenleme amaçlı yapıyor demektir ve daha kuralcı bir hal almaktadır. Hesap verilebilirlik kaygısı sürecin zorunlu olmasına neden olmaktadır. Akreditasyon geliştirme amaçlı olarak yapıldığında ise eğitim kurumlarınca gönüllü olarak sürece dahil olunmaktadır ve amaç yüksek eğitimi geliştirmektir (IIEP/UNESCO, 2010; Stella, 2007).

Akreditasyon kararlarında bağımsızlık açısından: Yüksek eğitim kurumları tarafından kurulan akreditasyon kuruluşlarının karar almada daha bağımsız olduğu savunulmaktadır. Diğer durumlarda, Eğitim Bakanlığı’nın bir temsilcisi veya Bakanlık tarafından görevlendirilen hükümet çalışanları ulusal kuruluşlarda yer alabilmekte veya başkanlık edebilmektedir; Avustralya, Kamboçya, Çin, Hong Kong, Kore, Hindistan, Moğolistan, Sri Lanka, Vietnam’da yapılan uygulamalar buna örnek verilebilir (Stella, 2007).

Fonlama ile olan bağlantı açısından: Bazı ülkelerde kalite güvencesinin çıktıları kurumlara sağlanan finansman ve kurumların devamı açısından önemli sonuçlar doğurmakta iken, diğer durumlarda bu doğrudan etki daha az olabilmektedir. Hesap verilebilirliğin ön planda olduğu sistemlerde akreditasyon fonlamaya bağlanmıştır; örneğin ABD’de ve Avustralya’da sistem bu şekildedir. Ancak bu konu tartışmalıdır. Bazı uzmanlar eğitimin kalitesi üzerinde önemli etkisinin olması için akreditasyonun doğrudan fonlama ile ilişkisinin olması gerektiğini savunurken, bazı uzmanlar da fonlama ilişkisinin sadece bir baş eğme kültürünü ve daha fazla fon getiren alanlarda gelişimi teşvik edeceğini; bu nedenle de kalitede bir gelişimin söz konusu olmayacağını belirtmektedirler (IIEP/UNESCO, 2010; Stella, 2007).

Akredite edilen birim açısından: Kurum ve program düzeyinde akreditasyon uygulamaları yapılmaktadır. Çoğu ülkede her iki tür akreditasyon da mevcuttur. Hangi düzeyde akreditasyon sağlanacağı ulusal bağlama ve akreditasyon ile neyin hedeflendiğine bağlıdır. Küçük kurumların çok olduğu ülkelerde kurumsal akreditasyon tercih edilmektedir; Hindistan buna bir örnektir. Filipinler’de ülkenin yönetilebilir büyüklüğüne bağlı olarak ve Malezya’da yabancı sağlayıcıların sunduğu programların izlenmesinin ek bir iş yükü yaratacağı düşünülerek tüm sistemde doğrudan program düzeyinde akreditasyon verilmesinin daha uygun olduğuna karar verilmiştir (IIEP/UNESCO, 2010; Stella, 2007).

Raporlama stratejisi açısından: Çıktıların raporlanması yüksek eğitimde hükümet kontrolünün derecesine, sistemin büyüklüğüne ve kurumlar arasındaki eğitimin kalitesinin dağılımına bağlıdır. Düzenleme amacıyla yapılan akreditasyonda genelde *akredite edildi/edilmedi* şeklinde 2 dereceli bir ölçekle değerlendirme yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, bazı ülkelerde ölçekler kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Hindistan’da NAAC 9 dereceli ölçek kullanılmaktadır. Hindistan’da iki dereceli ölçek yetersiz bulunmuş; sistemin büyüklüğü ve kurumlar arasındaki kalitenin çok farklılık göstermesi, akreditasyon çıktısının 2’den fazla düzeyde derecelendirmeye sahip olmasını gerektirmiştir (Stella, 2007). Macaristan’da ise program akreditasyonu için *mükemmel, iyi, yeterli* düzeylerinden oluşan bir derecelendirme kullanılmaktadır (Michavila ve Zamorano, 2007).

Raporların toplumla paylaşılması açısından: Bazı kuruluşlarda akreditasyondaki gibi sadece son çıktı; bazen de denetimde olduğu gibi bütün değerlendirme raporu sunulmaktadır. Hindistan (NAAC), Avustralya (AUQA), Hong Kong ve diğer bazı ülkeler raporları kamuya açıklarken Japonya'da JUAA, Filipinler'de PAASCU gibi kuruluşlar hazırlanan raporları gizli tutmakta ve sadece sonucu açıklamaktadır. Ancak, yaygın olarak kabul edilen eğilim, paydaşlara daha fazla enformasyon sağlanması açısından raporların paylaşılmasıdır (Stella, 2007).

Hizmet verilen kurumlar açısından: Akreditasyon kuruluşunun sahibine ve amaçlarına dayalı olarak, hizmet verilen müşteriler de değişebilmektedir. Bazı kuruluşlar yüksek eğitim kurumunun özel veya kamu kurumu olmasına bakmaksızın aynı süreçleri uygulamaktadır. Ancak bazı durumlarda da belirli bir gruba akreditasyon sağlanmaktadır. Örneğin Hong Kong'da Üniversite Yardım Komisyonu (University Grants Commission-UGC), UGC tarafından fonlanan kuruluşları akredite etmekte; Hong Kong Akademik Akreditasyon Kurulu (Hong Kong Council on Academic Accreditation-HKCAA) ise UGC tarafından akredite edilmeyen kurumlara akreditasyon vermektedir. Malezya'da ise Ulusal Akreditasyon Kurulu (National Accreditation Board-LAN) özel yüksek eğitim kurumlarına odaklanmaktadır (IIEP/UNESCO, 2010; Stella, 2007).

Yüksek eğitim kurumlarının rolü açısından: Karar verilirken, uzman ekibin kimlerden oluşacağı, ziyaretin gerçekleştirilmesi ve nihai sonuç ile ilgili yüksek eğitim kurumlarına farklı düzeylerde söz hakkı sağlanmaktadır. Çoğu akreditasyon kuruluşu uzman panelini oluştururken yüksek eğitim kurumuna sormaktadır ya da yüksek eğitim kurumlarından aday isimler alarak bir uzman havuzu oluşturmaktadır. Örneğin, Hindistan'da NAAC, Avustralya'da AUQA ve Yeni Zelanda'da AAU nesnel bir uzman değerlendirmesi olması açısından ziyaret ekibindeki kişilerin ziyaret edilen kurumla arasında gerçekleşebilecek olası anlaşmazlıkları önlemeye özen göstermekte ve kurumla irtibata geçerek panel üyeleri konusunda bir itirazları olup olmadığını sormaktadır (Stella, 2007). AAU, AUQA, NAAC ve HKCAA hazırlanan raporu kuruma göndererek yanlışlık olup olmadığı konusunda kontrol edilmesini talep etmektedir. Genel görüş, yüksek eğitim kurumuna söz hakkı verilmesi yönündedir.

GUNI Sekreterliği tarafından 2007 yılında yürütölen bir araştırmada, dñnyada çeşitli ölkelerde akreditasyonla ilgili ne tür çalışmalar yapıldığı ortaya koyulmuştur. Araştırmada ölkeler Sahara Çölü'nün altında yer alan Afrika ölkeleri, Arap ölkeleri, Orta Asya, Doğu Asya ve Pasifik, Güney ve Güneybatı Asya, Orta ve Doğu Avrupa, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa, Latin Amerika ve Karayipler olmak üzere 8 bölgeye ayrılarak incelenmiştir. Bu çalışmada, 177 öлке ile ilgili bilgilere ulaşabilmiştir (Lopez-Segrera, Sanyal, ve Tres, 2007). Araştırma sonuçlarına göre, 177 ölkenin 102'si resmi akreditasyon veya kalite değerlendirmesi sistemine sahipken, 40 öлке akreditasyon uygulamalarına başlama sürecindedir. Resmi bir akreditasyon ve kalite değerlendirmesi sistemine sahip olan ölkelerin en fazla olduğu bölgeler Orta ve Doğu Avrupa, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa, ve Latin Amerika ve Karayipler'dir. Araştırmanın sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. GUNI (2007) Araştırması

GUNI (2007) Araştırması	Ankete katılan öлке sayısı	Akreditasyon/kalite değerlendirmesi yapan öлке sayısı	Akreditasyon sistemi kurma aşamasında olan öлке sayısı
Orta ve Doğu Avrupa	21	21	-
Orta Asya	7	6	1
Kuzey Amerika ve Batı Avrupa	25	21	4
Latin Amerika ve Karayipler	34	21	8
Arap Ölkeleri	19	5	10
Doğu Asya ve Pasifik	22	7	9
Güney ve Güney Batı Asya	6	4	2
Afrika-Sahara Çölü'nün güneyi	43	17	6
Toplam	177	102	40

Aşağıda bazı ülkelerde yapılan uygulamalara yer verilmiştir.

Kuzey Amerika

ABD: ABD’de kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamaları diğer ülkelerden farklılaşmaktadır. ABD’de bir Eğitim Bakanlığı olmayıp, yüksek eğitimde ulusal hükümet düzeyinde kontrol yoktur; eğitim uygulamaları eyaletler düzeyinde yürütülmektedir (Alstete, 2007). Her eyalet kendi kolej ve üniversitelerini kurarak yasalarını oluşturmuştur. Özel ya da devlet eğitim kurumları kendi eğitim programlarını geliştirmede yüksek derecede özerktir. Federal hükümet akreditasyonda doğrudan bir role sahip değildir. Merkezi bir kontrol olmaması sonucunda kurumların özellikleri ve kalitelerinde büyük oranda çeşitlilik söz konusudur. Akreditasyon uygulamasının ilk olarak ABD’de ortaya çıkması ve yaygın bir şekilde kullanılması, bu farklı yapıdan kaynaklanmaktadır (Blauch, 1959). Ülkede çok sayıda ulusal, bölgesel ve uzmanlaşmış akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır. Genellikle kurumsal akreditasyon 6 bölgesel akreditasyon kuruluşu tarafından yürütülmektedir. Uzmanlaşmış akreditasyon kuruluşları tarafından birçok alanda program akreditasyonu verilmektedir. Farklı türden bazı eğitim uygulamaları için ise ulusal akreditasyon kuruluşları faaliyet göstermektedir. Bağımsız, özel ve kâr amaçlı olmayan bu kuruluşların üst kurul olan CHEA ve/veya ABD Eğitim Bakanlığı⁶ (US Department of Education) tarafından tanınması gerekmektedir. Hemen hemen bütün yüksek eğitim kurumları akredite edilmektedir (El-Khawas, 2001).

Örneğin " In the United States the equivalent to the foreign ministry is called the Department of State, and the equivalent position is known as the Secretary of State.

ABD’de akreditasyon gönüllülük esasına dayanmaktadır (Alstete, 2007). Ancak, akreditasyon almayan yüksek eğitim kuruluşları birçok açıdan dezavantajlı durumdadır. Örneğin, akredite olmayan bir kuruma kayıtlı bir öğrenci federal fonlardan veya eyalet tarafından oluşturulan fonlardan yararlanamamaktadır. Bu durum ise toplumda akreditasyon almamış olan kurumlara karşı bakış açısının olumsuz olmasına neden

⁶ ABD’de ulusal bir Eğitim Bakanlığı olmasa da eğitim faaliyetleri Eğitim Bakanlığı’na karşılık gelen US Department of Education tarafından koordine edilmektedir.

olmaktadır. Başka bir deyişle, ABD’de gönüllü bir katılım olduğu söylene bile gerçekte akreditasyon öğrencilere federal finansal yardım için gerekli bir koşuldur.

Kanada: Kanada’da eyaletler ve bölgeler eğitimle ilgili yasalarını kendileri yapmaktadır. Kanada’da daha çok kamu eğitim kurumları vardır ve üniversiteler özerktir. ABD’ye benzer şekilde, ulusal düzeyde akreditasyon faaliyetleri olmamakla birlikte, hükümet kalite güvencesinde eyalet düzeyinde veya bölgesel düzeyde güçlü bir role sahiptir. Ülkedeki kalite güvence kuruluşları buldukları eyalet veya bölge içerisinde yetkilidir. Eğitimle ilgili konularda hükümetler arası koordinasyonu 1967’de kurulan Eğitim Bakanları Kurulu (Council of Ministers of Education-CMEC) sağlamaktadır. Kanada’da program düzeyinde akreditasyon yaygın olup, birçok akreditasyon kuruluşu mevcuttur ve bu kuruluşlar bağımsız, hükümet dışı girişimlerdir. Akreditasyon kuruluşlarının üyeleri ilgili alandaki profesyonellerdir. Kanada Akreditasyon Kuruluşları Birliği (Association of Accrediting Agencies of Canada-AAAC) akreditasyon kuruluşları arasında koordinasyonu sağlamaktadır. Aynı zamanda, Kanada Üniversiteler ve Kolejlere Birliği (Association of Universities and Colleges of Canada-AUCC) kalite güvencesi konusunda yapılan uygulamaları desteklemektedir (El-Khawas, 2007).

Avrupa

Avrupa’da kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetleri Bologna Süreci ile ivme kazanmıştır. YÖK’ün Web sitesinde⁷ Bologna Süreci’nin, Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform süreci olduğu belirtilmektedir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 46 üye ülke tarafından oluşturulan bu sürece üyelik hükümetler arası herhangi bir anlaşmaya dayanmamakta; Bologna Süreci kapsamında yayınlanan bildirimlerin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci’nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler. Bologna Süreci’nin oluşturmayı hedeflediği AYA içerisinde yer alan ülke vatandaşları, yükseköğrenim görmek ya da çalışmak amaçları ile Avrupa’da kolayca dolaşabileceklerdir. Bu süreçle birlikte

⁷ <http://www.yok.gov.tr> (Erişim tarihi: 10.08.2011)

Avrupa'nın, gerek yükseköğretim gerekse iş imkânları açısından dünyanın diğer bölgelerinden kişiler tarafından tercih edilir hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Avrupa ülkeleri, AYA çerçevesinde yükseköğretimde kalite güvence sistemleri oluşturmak amacıyla 2000 yılında Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Ağı'nı (The European Network for Quality Assurance in Higher Education-ENQA) kurmuşlardır. Kasım 2004'te adı Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği (European Association for Quality Assurance in Higher Education) olarak değiştirilen kuruluş, Avrupa'da kalite güvence çalışmalarının koordinasyonundan sorumludur⁸. ENQA, yüksek eğitim kurumlarında kalite güvencesi için birtakım standartlar geliştirmiştir (ENQA, 2005). Bu standartlar ve ilkeler yapılarına, işlevlerine, büyüklüklerine ve içinde buldukları ulusal sisteme bakılmaksızın Avrupa'daki tüm yüksek eğitim kurumlarına ve kalite güvence kuruluşlarına uygulanabilir şekilde tasarlanmıştır. Kurumların ve kalite güvence kuruluşlarının prosedürleri otonomilerinin önemli bir parçasını oluşturduğundan, ayrıntılı prosedürlere yer verilmesinin uygun görülmediği belirtilmiştir. Bu standartlar, *yüksek eğitim kurumlarının iç kalite güvencesi*, *yüksek eğitimde dış kalite güvencesi* ve *dış kalite güvence kuruluşlarının kalite güvencesi* olmak üzere 3 gruba ayrılmaktadır.

Avrupa'da temel olarak değerlendirme, akreditasyon, denetim ve kıyaslama (benchmarking) olmak üzere 4 tür kalite güvencesi yaklaşımı görülmektedir (Michavila ve Zamorano, 2007). Başka bir deyişle, Avrupa ülkelerinde yapılan uygulamalar bazı yönlerden farklılık göstermektedir (Scheele, 2004). Bu uygulamalarda;

- Akreditasyonun farklı tanımlandığı ve algılandığı
- Bazen bütün bir sistem olduğunu bazen de var olan bir değerlendirme sistemine ek olduğu
- Bazı durumlarda tüm yüksek eğitim sistemini bazılarında ise sadece yeni dersleri kapsadığı
- Bazen kurumsal bazen de programa odaklı akreditasyon uygulamalarının olduğu görülmektedir.

⁸ <http://www.enqa.eu> (Erişim tarihi: 10.08.2011)

Aşağıda, bazı Avrupa ülkelerinde yapılan uygulamalara yer verilmiştir.

Hollanda: Hollanda'da kalite değerlendirme sistemi oldukça iyi düzenlenmiştir. Tüm üniversiteler her 6 yılda bir değerlendirilmekte ve üniversiteler bu döngüsel kalite ölçümüne çok önem vermektedirler. Hollanda ve Flaman Akreditasyon Kurumu (Accreditation Organisation of the Netherlands & Flanders-NVAO) hükümet girişimiyle kurulan, bağımsız bir kuruluştur (Frederiks, 2010b).

Norveç: Norveç'te yüksek eğitim kurumlarının büyük bölümü devlete aittir. Kurumsal düzeyde iç kalite sistemleri söz konusu olup, her bir kurum kendi sunduğu eğitimin kalitesinden sorumludur (Holmen, 2004; Michavila ve Zamorano, 2007). Norveç'te Eğitimde Kalite Güvencesi Kuruluşu (Norwegian Agency for Quality Assurance in Education-NOKUT) ulusal düzeyde kalite güvencesinden sorumlu, bağımsız bir kuruluştur. 1 Ocak 2002'den itibaren ülkede akreditasyon zorunlu hale gelmiş olup, akreditasyona ilişkin kanun yürürlüğe girdiğinde, devlete ait mevcut yüksek eğitim kurumlarına otomatik olarak akreditasyon verilerek, yürürlükteki tüm programlar *akredite* olarak kabul edilmiştir. Özel kurumlar bu uygulamaya dahil edilmeyerek onların akreditasyon sürecinden geçmeleri sağlanmıştır.

Finlandiya: Finlandiya'da bağımsız bir kuruluş olan Yüksek Eğitim Değerlendirme Kurulu (Finnish Higher Education Assessment Council-FINHEEC) 1996'da kurulmuştur. Ülkede teknik üniversitelerin akreditasyonu ve profesyonel derslerin akreditasyonu olmak üzere 2 tür akreditasyon ve değerlendirme mevcuttur. Profesyonel derslerin akreditasyonu en az düzeyde kaliteyi gerektiren gönüllü bir değerlendirme sürecidir (Michavila ve Zamorano, 2007).

Almanya: Almanya'da 8 akreditasyon kuruluşu mevcuttur⁹. Almanya'da üst kurul olarak akreditasyon kuruluşlarını akredite eden Akreditasyon Kurulu (Accreditation Council) 1999'da kurulmuştur. Kurul'un federal hükümet, yüksek eğitim kurumları, öğrenciler ve iş piyasası temsilcilerinden oluşan 14 üyesi vardır (Michavila ve Zamorano, 2007).

⁹ <http://www.enqa.eu/agencies.lasso> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

Fransa: Fransa’da daha çok değerlendirme faaliyetleri görülmektedir. Ulusal Değerlendirme Komitesi (National Assessment Committee-CNE) 1985’te kurulmuştur. Komite, 2007 yılından beri Yüksek Eğitim ve Araştırma için Değerlendirme Kuruluşu (Evaluation Agency for Research and Higher Education-AERES) adı altında faaliyet göstermektedir¹⁰. AERES, tüm ülkedeki yüksek eğitim kurumlarının değerlendirilmesinden sorumlu, bağımsız bir kuruluştur.

Avusturya: Avusturya’da 3 akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır. Kalite Güvencesi Kuruluşu (Austrian Agency for Quality Assurance-AQA) 2003 yılında kurulmuştur¹¹. AQA, ülkedeki tüm eğitim kurumlarının kalite güvencesi ve değerlendirme faaliyetlerinden sorumlu, bağımsız bir kuruluştur. Yüksek eğitimde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarının düzenlenmesinden Avusturya Akreditasyon Kurulu (Austrian Accreditation Council-AAC) sorumludur¹². AAC, özel üniversitelerin akreditasyonu konusunda karar gücü olan bağımsız bir kuruluştur. Konseyin yapısı ve kompozisyonu alışılmışın dışındadır (Michavila ve Zamorano, 2007). Üyelerinin yarısı Avusturya’dan uzmanlardır; diğer yarısı ise farklı Avrupa ülkelerindeki uzmanlardan oluşmaktadır. Bu yapı, kalitenin uluslararası standartlara uygun olmasını sağlamaktadır. Bir başka akreditasyon kuruluşu olan FH Kurulu (Fachhochschulrat-FH Council) 1993’te kurulmuştur ve teknik kolejlerin dış kalite güvencesinden sorumludur¹³. FH Kurulu’nun 6 üyesi vardır ve bu üyeler Federal Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı tarafından atanmaktadır (Michavila ve Zamorano, 2007).

İngiltere: İngiltere’de denetim mekanizması kullanılmaktadır. Kalite Güvencesi Kuruluşu (Quality Assurance Agency-QAA) 1997’de kurulmuştur. QAA, üniversiteler ve kolejlerle yapılan anlaşmalar ve yüksek eğitime fon sağlayan kuruluşlarla yapılan sözleşmeler ile fonlanan bağımsız bir kuruluştur¹⁴. Her üniversite ve kolej uygun standartların yerine getirilmesini sağlamaktan ve kaliteli eğitim yapılmasından sorumludur; başka bir deyişle iç kalite güvencesi söz konusudur. QAA yüksek eğitim yeterlikleri için standartları uygulama (dış kalite güvencesi), üniversite ve kolejlerin

¹⁰ <http://www.enqa.eu/agencydet.lasso?id=32> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

¹¹ <http://www.aqa.ac.at/> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

¹² <http://www.enqa.eu/agencydet.lasso?id=26> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

¹³ <http://www.enqa.eu/agencydet.lasso?id=35> (Erişim tarihi: 08.09.2011)

¹⁴ <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/Pages/default.aspx>

işlerini ne kadar iyi yaptıklarını ortaya koyma ve sürekli gelişimi teşvik etme rollerine sahiptir. İngiltere’de üniversiteler yüksek derecede özerktir. Bu nedenle de QAA kurumları veya programları akredite etmemekte; sadece bu süreçlerin yeteri kadar uygulanıp uygulanmadığını denetlemekte ve hükümete bu uygulamalar ile ilgili önerilerde bulunmaktadır. QAA birtakım ilke ve kurallar geliştirmiştir; kurumlar bu ilkeleri nasıl yerine getirdiklerini ortaya koyan öz-değerlendirme raporu hazırlamak zorundadırlar. QAA bu raporları incelemekte, kuruma denetim ziyareti düzenlemekte ve kurumun performansı ile ilgili değerlendirmesini yapmaktadır. Kurumlar için hükümet fonlaması performansları ile ilişkili olduğundan, QAA tarafından yapılan değerlendirmeler eğitim standartlarını korumaktadır.

Macaristan: Macaristan Akreditasyon Komitesi (Hungarian Accreditation Committee-HAC) 1993’te kurulmuştur. HAC, hükümet girişimiyle kurulmuş, bağımsız bir kuruluştur. 8 yılda bir hem programları hem de kurumları akredite etmektedir. Program akreditasyonu için *mükemmel, iyi, yeterli* düzeylerinden oluşan bir derecelendirme kullanılmaktadır (Michavila ve Zamorano, 2007).

İspanya: İspanya’da National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) 2002’de kurulmuştur ve program akreditasyonu vermektedir (Gonzalez, 2010). Programlar oluşturulan 9 kalite ölçütü ve 46 ilke doğrultusunda değerlendirilerek akreditasyon konusunda karar verilmektedir. Akreditasyon kararına ek olarak; programı değerlendiren uzmanlar, programın zayıf yönlerine de dikkat çekerek programın kalitesinin de artırılmasını sağlamaktadırlar. Bu açıdan, yapılan uygulamada akreditasyonun yanı sıra kalite değerlendirme öğelerinin de yer aldığı söylenebilir.

Afrika

Güney Afrika’da Yüksek Eğitim Kurulu (South African Council on Higher Education-CHE) bağımsız bir kuruluş olarak 1998’de kurulmuştur (Okebukola ve Shabani, 2007; Singh, 2007). Eğitim politikasıyla ilgili kararlar alan CHE’nin kalite güvencesi için Yüksek Eğitim Kalite Komitesi (Higher Education Quality Committee-HEQC) adlı bir alt komitesi mevcuttur. Akreditasyon sürecinde öncelikle her bir eğitim kurumu

ölçütlere göre kendi performansını değerlendirmekte ve bir denetim portfolyosu oluşturmaktadır. Kurumlar ölçütlerle ilgili kanıtları portfolyoya koymak zorundadırlar. Daha sonra akreditasyon kuruluşunun ziyareti gerçekleştirilmektedir.

Okebukola ve Shabani (2007), Afrika bölgesinde yapılan bazı uygulamaların benzer ve farklı yönlerine dikkat çekmektedir. Örneğin, Nijerya, Güney Afrika ve Tanzania'da benzer akreditasyon süreçlerinin olduğunu; 3 ülkede de minimum standartlara dayalı bir yaklaşımın izlendiğini belirtmektedir. Bu ülkelerde uzman paneli belirlenen standartlara göre programı incelemekte ve sonra programın devam etmesi, küçük ayarlamaların yapılması veya sonlandırılması konusunda karar vermektedir. Akreditasyon ziyareti sırasında gözlemciler derslere katılmaktadır. Bu benzerliklere ek olarak bazı farklılıklar da söz konusudur. Örneğin Nijerya'da sadece dersleri değil, dersler içindeki konuları da belirten ayrıntılı minimum öğretim programı içeren; minimum akademik standartlar belirlenmektedir. Diğer 2 ülkede bu kadar ayrıntılı standartlar yer almamakta, bazı kıyaslama göstergeleri (benchmarks) tanımlanmaktadır. Ayrıca, akreditasyon ekiplerine katılanlar açısından farklılık vardır. Tanzania ve Güney Afrika'da profesörler haricindeki uzmanlar da ekibe katılabilmekte; ancak Nijerya'da sadece profesörler ekip üyesi olabilmektedir. Tanzania'da 10 yılda bir, Nijerya ve Güney Afrika'da ise 5 yılda bir akreditasyon verilmektedir.

Arap Ülkeleri

Babiker (2007), Arap ülkelerinde yazılı dokümanlar ve standartlar seti olmasına rağmen akreditasyon kuruluşlarının yeni olması nedeniyle ulusal çerçevelerin çoğunun sağlam bir kalite güvencesi veya akreditasyon kuruluşunun temel koşullarından yoksun durumda olduğunu ve hedefleri gerçekleştirme yolunda sistematik bir yaklaşım olmadığını belirtmektedir. Bölgede yer alan ulusal yüksek eğitim sistemleri geçmişteki 2 sömürgeci eğitim politikasından etkilenmiştir. Bunlar; temel olarak öz-değerlendirmeye dayanan İngiliz modeli ve dış değerlendirilmeye dayanan Fransız modelidir. ABD'nin etkisi daha yakın zamanlarda, ABD'ye eğitim amacıyla gidip, ülkelere dönen bilim insanlarının sayesinde görülmekte olup, çok sınırlı düzeydedir. Başka bir deyişle, bu ülkelerde de farklı uygulamalar görülebilmekte; kalite güvencesi

için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Örneğin Ürdün’de akreditasyon anlamında yaşanan önceki deneyimler lisanslama olmuştur. Akreditasyon kavramı bölgede çok yenidir ve bölgedeki uygulaması sınırlıdır (Babiker, 2007).

Ürdün, 1990’lı yılların başında kalite kontrolü ile ilgili önlemler almaya başlamış; Akreditasyon Kurulu yarı bağımsız bir kuruluş olarak 2001’de kurulmuştur (Babiker, 2007). Ürdün deneyimi akreditasyondan çok dış değerlendirme süreci ile lisanslama ve yeterliklerin tanınması/onaylanması süreci olarak görülebilir. Akreditasyon sadece özel eğitim kurumları için yapılmaktadır. Kuveyt’te kalite güvencesi deneyimi 2000 yılında başlamış olup, sadece özel kurumlar akredite edilmektedir. Yüksek Eğitim Bakanlığı’nın başkanlığında bir hükümet kuruluşu olan Özel Üniversiteler Kurulu (Private Universities Council-PUC) akreditasyon faaliyetlerinden sorumludur. Kuveyt ve Ürdün akreditasyon kuruluşları arasında birçok benzerlik vardır; her ikisi de sadece özel sektör için çalışmakta ve lisanslamaya daha yakın özellikler göstermektedir (Babiker, 2007). Sudan’da Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşu (Evaluation and Accreditation Corporation-EVAC) Yüksek Eğitim Bakanlığı bünyesinde yarı bağımsız bir kuruluş olarak 2002’de kurulmuştur.

Asya-Pasifik Bölgesi

Asya-Pasifik bölgesinde yer alan çoğu ülkenin ekonomileri hızla gelişmekte ve bu ülkeler ulusal gelişmeyi, donanımlı işgücü ile destekleme zorunluluğu hissetmektedir. Gelişmekte olan bu ekonomilerin hükümetleri yüksek kalitede yüksek eğitim ve zengin ulusal ekonomi arasındaki doğrudan ilişkiyi kabul etmektedir ve bu nedenle de yüksek eğitime daha fazla yatırım yapmaktadır (Stella, 2007). Bu bölgede kalite güvencesinde akreditasyon, değerlendirme ve akademik denetim olmak üzere farklı ülkelerde farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Ancak, hangi uygulama olursa olsun, bölgedeki faaliyetler öz-değerlendirme ve uzman değerlendirmesinin birleşimi olarak düşünülebilir (Stella, 2007). Örneğin, Endonezya’da değerlendirme ve akreditasyon sürecinin birleşimi kullanılmaktadır. Endonezya’da kalite güvencesinden sorumlu kuruluş BAN-PT’nin kalite güvencesi prosedürünün çıktısı, 4 dereceli bir ölçeğe dayanan resmi bir akreditasyon kararıdır. 4 düzeyde derecelendirmenin yapıldığı

sistemde A notu programın uluslararası standartlarda olduğunu, B notu iyi kalitede olduğunu, C notu minimum gereksinimleri yerine getirdiğini, D ise akreditasyon verilmediğini göstermektedir.

Hindistan'da NAAC akreditasyondan sorumlu kuruluştur¹⁵. NAAC'nin modeli kalite güvencesine 3 yaklaşımın da öğelerini içermektedir. NAAC bir kurumun akredite olup olmadığını deklare etmektedir. Aynı zamanda bu sürece değerlendirmenin öğelerini de katmakta ve bir kurumu 9 dereceli bir ölçeğe göre sınıflandırmaktadır. Buna ek olarak, akreditasyon sürecinde dış uzmanlardan oluşan birkaç kişilik bir ekip tarafından denetim yapılması söz konusu olmaktadır. Akreditasyon kuruluşunun akredite edilen eğitim kurumu ile ilgili hazırladığı raporlar kamuya açıklanmaktadır (Singh, 2007).

Avustralya'da 2000 yılında kurulan AUQA tüm yüksek eğitimin kalitesinden sorumludur (Anderson, Johnson ve Milligan, 2000). AUQA, denetim yaklaşımını izlemekte ve bu süreci gönüllü kılmaktadır; ancak federal fonlardan yararlanmak isteyen herhangi bir yüksek eğitim kurumu AUQA tarafından denetlenmek zorundadır¹⁶. AUQA, denetim sonucunda hazırladığı denetim raporlarına birtakım önerilerini de eklemektedir (Stella, 2007). Bu önerilerin denetlenen kuruluş tarafından yerine getirileceği varsayılmakta ve denetim raporunun yazılmasından yaklaşık 18 ay sonra ilerleme hakkında bir rapor istenmektedir. Bu ilerleme raporlarının kalite denetimi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Avustralya'da kalite konusunda alınan yeni kararlara göre, 2012 yılından itibaren ülkede yüksek eğitim kurumlarının kalitesi ile ilgili çalışmalar Yüksek Eğitimde Kalite ve Standartlar Kuruluşu (Tertiary Education Quality and Standards Agency-TEQSA) bünyesinde yürütülecektir¹⁷.

Latin Amerika'da akreditasyon, ulusal kontrol mekanizması olarak önemli bir rol oynamaktadır (Dias Sobrinho, 2007). Birçok ülke 1990'ların başından itibaren akreditasyon kuruluşlarını kurmuşlardır. Bu çalışmalar genelde hükümetler tarafından yönetilmektedir. Latin Amerika yüksek eğitim sistemlerinin ortak bir özelliği dış

¹⁵ <http://www.naac.gov.in/> (Erişim tarihi: 08.12.2010)

¹⁶ <http://pandora.nla.gov.au/pan/127066/20110826-004/www.auqa.edu.au/index.html> (Erişim tarihi: 30.09.2011)

¹⁷ <http://www.teqsa.gov.au/about-teqsa> (Erişim tarihi: 30.09.2011)

akreditasyon ve değerlendirme süreçlerinin öz-değerlendirme ve nitel değerlendirmenin yerini alma eğiliminde olmasıdır (Dias Sobrinho, 2007). Akreditasyon kaliteyi kontrol etme ve garantileme amaçlı yapılmaktadır. Değerlendirme faaliyetleri ise daha çok akademik gelişim ile ilişkilendirilmektedir. Latin Amerika’da özellikle devlet eğitim kurumlarında öz-değerlendirmenin birçok türü görülmektedir. Bu süreçler hükümet bakanlıklarının veya dış kuruluşların desteği ile veya herhangi bir destek olmaksızın yürütülmektedir. Bu kurumlar için, değerlendirme pedagojik ve politik açıdan çok önemli olup, akademik ve yönetsel gelişimi sağlamakta ve üniversitelerin özerkliğini güçlendirmektedir (Dias Sobrinho, 2007).

Dias Sobrinho (2007), Brezilya’nın 1960’lardan beri değerlendirme ve akreditasyon açısından sağlam bir sistem kurduğunu; Brezilya’da yetkilendirme, tanıma ve akreditasyon benzeri faaliyetler için *düzenleme* (regulation) teriminin kullanıldığını; *akreditasyon* kavramının yeni olduğunu belirtmektedir. Brezilya’da üniversite sisteminin karmaşıklığı (farklı büyüklüklerde 2300 kurum söz konusu) Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenleyici bir sistemi gerektirmiş ve eğitimde uluslararasılaşma nedeniyle, diğer ülkelerle işbirliğini güçlendirmek amacıyla akreditasyon terimi yeni kullanılmaya başlanmıştır. Meksika’da Yüksek Eğitimde Değerlendirme Ulusal Komitesi (National Committee for Higher Education Assessment-CIEES)¹⁸ ve Yüksek Eğitim Akreditasyon Kurulu (Council for the Accreditation of Higher Education- COPAES)¹⁹ faaliyet göstermektedir. Arjantin’de akreditasyon faaliyetlerinden sorumlu olan kuruluş Ulusal Değerlendirme ve Akreditasyon Komisyonu (National Commission for University Evaluation and Accreditation- CONEAU)²⁰, 1996’da kurulmuş olup, Kültür ve Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet göstermektedir.

Bazı araştırmacılar akreditasyon uygulamalarının bölgesel ağlar ve uluslararası düzeyde girişimler ile daha sağlıklı yürütülebileceğini ileri sürmektedir (Hall, 2003). Bologna sürecinde olduğu gibi, uluslararası girişimler diplomaların ve yeterliklerin karşılıklı tanınması açısından birçok kolaylık sağlamaktadır. Akreditasyon kuruluşları arasında koordinasyonu ve işbirliğini sağlamak ve ülkeler arası öğrenci transferini

¹⁸ <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

¹⁹ <http://www.copaes.org.mx/home/Inicio.php> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

²⁰ <http://www.coneau.edu.ar/coneau/index.html#> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

kolaylaştırmak amacıyla bölgesel düzeyde akreditasyon kuruluşları kurulmuştur. Bunlardan biri Avrupa'da 2000 yılında kurulan ENQA'dır. Yüksek eğitimde kalitenin değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve sürdürülmesi için mevcut ve gelişen kuram ve uygulamalarla ilgili enformasyon toplamak ve yaymak amacıyla kurulan Yüksek Eğitimde Uluslararası Kalite Güvencesi Kuruluşları Ağı (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education-INQAAHE) diğer bir bölgesel kuruluştur. Bir başka örnek olan Orta Amerika Yüksek Eğitim Kurulu (Central American Higher Council for Education-CSUCA)²¹ 1948'de kurulmuştur ve Orta Amerika'da eğitimde kalitenin artırılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Diğer bölgesel birlikler için Avrupa'da Orta ve Doğu Avrupa Kalite Güvencesi Kuruluşları (Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education-CEE), Asya ve Pasifik'te Asya-Pasifik Kalite Ağı (Asia-Pacific Quality Network-APQN), Latin Amerika'da Karayipler Bölgesi Eğitimde Kalite Güvencesi Ağı (Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education-CANQATE), Arap ülkelerinin bulunduğu bölgede Arap Ülkeleri Kalite Güvencesi Ağı (Arab States Quality Assurance Network) ve Eğitimde kalite Güvencesi için Arap Topluluğu (Arab Society for Quality Assurance in Education-ASQAE) örnek verilebilir. Bu bölgesel ağların Dünya Bankası desteği ile birleştirilip ENQA ağının yanında yer alması için çalışmalar yapılmaktadır (Uvalic-Trumbic, 2007).

Bölgesel uygulamaların yanı sıra uluslararası düzeyde, belirli programların uluslararası akreditasyonu için ISO belgesi kullanılmaktadır. Örneğin, ISO 9000 Filipinler'de başarılı bir şekilde kullanılmaktadır. Benzer şekilde, Hindistan'da ve Malezya'da ISO standartları kullanılabilir (Sanyal ve Martin, 2007; Stella, 2007). ISO'nun gerektirdiklerinin genel nitelikte olması ve tüm boyut ve türlerdeki kurumlara uygulanabilir bulunması nedeniyle bu kurumlar ISO belgesi almaktadır. ISO'nun iç denetim adı verilen; etkili ve etkin bir kalite yönetimi için yürütülen bir izleme sistemine sahip olduğu belirtilmektedir. İç denetim, planlanan zaman aralıklarında yapılmakta ve kalite yönetim sisteminin planlanan düzenlemelere, ISO 9001'in

²¹ http://www.csuca.org/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=132&lang=en
(Erişim tarihi: 11.09.2011)

gerektirdiklerine ve kurumun iç standartlarına uygun olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır. Akreditasyon kuruluşlarında olduğu gibi bir öz-değerlendirme raporu hazırlamaya gerek olmamakta; hazırlanması gereken Kalite El Kitabı ve Kalite Sistem Prosedürü öz-değerlendirme raporunun yerine geçmektedir (Das, Pai ve Halikhed, 2007). Benzer şekilde, küresel rekabet nedeniyle ABD’de Amerikan mallarının ve hizmetlerinin kalitesini yükseltmek amacıyla 1987’de Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü (Malcolm Baldrige National Quality Award) isimli kalite ödülü verilmesine karar verilmiştir (Alstete, 2004). Bu amaçla birçok ölçüt geliştirilmiştir. Bu ödül aynı zamanda eğitim alanı için özel bir kategori içermekte ve eğitimde kalitenin sağlanması için kullanılmaktadır.

Bu uygulamaların yanı sıra, uluslararası düzeyde akreditasyon hizmeti veren bazı akreditasyon kuruluşları mevcuttur. Avrupa İşletme Gelişimi Kuruluşu (European Foundation for Management Development-EFMD)²² birçok ülkede işletme programlarını, ABET ise mühendislik programlarını akredite etmektedir. Ayrıca, ABD’de CHEA ve DETC Avustralya, Kanada, Almanya, Yeni Zelanda, Singapur, İngiltere gibi birçok ülkedeki programları akredite etmektedir.

Hall (2003), bölgeler arası ve sınırlar ötesi kurumların artışı nedeniyle yeni bir yetkilendirme sürecinin ortaya çıkması ve bu yetkilendirme için yaygın olarak tanınan, kabul gören bir kuruluşun olması gerektiğini belirtmekte; hatta somut bir öneri yaparak bu çalışmaların UNESCO bünyesinde yeni bir akreditasyon kuruluşu ile yapılmasını önermektedir (Hall, 2003).

Türkiye

Türkiye’de programların YÖK tarafından onaylanması şeklinde işleyen bir tanıma mekanizması söz konusudur. Öz’ün (2005) belirttiği gibi, Türkiye’de bir üniversitenin kalitesini belirleyen, toplumun ve işverenlerin o üniversite ile ilgili genel kabulüdür. Öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen, biraz da bu genel kabulüdür. Türkiye’de yeni üniversiteler politik kararlarla açılmaktadır; bir devlet üniversitesini bir akreditasyon

²² <http://www.efmd.org/> (Erişim tarihi: 12.09.2011)

incelemesinin sonucuna göre kapatmak neredeyse imkânsızdır (Öz, 2005). Bu nedenle, Türkiye’de bir akreditasyon mekanizmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Ancak, son yıllarda küreselleşme ve bölgesel hareketler sonucunda eğitimde hareketliliğin ve işbirliğinin sağlanması ve AB’ye uyum nedeniyle Türkiye’de bir akreditasyon mekanizmasına duyulan ihtiyacın kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

AB’ye uyum çerçevesinde Türkiye’de yüksek eğitimde kalite ve akreditasyon sisteminin oluşturulması için YÖK bünyesinde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan birinde 2-3 Temmuz 1997’de üniversitelerden davet edilen öğretim üyelerinin katılımıyla Ankara’da bir seminer düzenlenmiştir. Bu seminerde pilot çalışma yapılmasına karar verilmiş; bu pilot çalışmada yapılacak uygulamalar için İngiltere’de kamu kaynaklarının üniversitelere aktarılması çalışmalarını yürüten İngiltere Yüksek Eğitim Finansman Kurulu (Higher Education Funding Council for England-HEFCE) tarafından kullanılan Öğretim ve Araştırma Kalitesi Değerlendirmeleri’nin temel alınması ve Türkiye şartlarına uyarlanması kararlaştırılmıştır. Daha sonra, Kasım 1997’de yapılan bir toplantıda Türkiye’de Ulusal Kalite Değerlendirme Sistemi’nin kurulmasına karar verilmiştir (Bıyık, 2002).

Bu çalışmaya paralel olarak, YÖK Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Dünya Bankası destekli Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi çerçevesinde, Eğitim Fakültelerinin akreditasyonu ve öğretmen eğitimi ile ilgili standartların geliştirilmesi çalışmaları Ekim 1998’de başlatılmış ve Haziran 1999’a kadar devam etmiştir. Bu amaçla 15 üyeli bir Akreditasyon Çalışma Grubu oluşturularak öğretmen eğitiminde uygulanacak akreditasyon ile ilgili standartlar geliştirilmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda, öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlar konusunda Eğitim Fakültelerinde bir kurumsal kapasite oluşturulmuş ve bir akreditasyon sürecinin tüm aşamalarını açıklayan; Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon başlıklı kılavuz niteliğinde bir kitap üretilmiştir (YÖK, 2004; YÖK, 2007). Ancak bu çalışmalar, yapılan pilot çalışma ile sınırlı kalmıştır (Grossman, Sands ve Brittingham, 2010).

Mühendislik programlarının akreditasyonuna yönelik olarak 2002’de Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) kurulmuştur²³. MÜDEK, 16 Kasım 2007 tarihinde YÖK tarafından ulusal akreditasyon kurumu olarak tanınmış olup, 5 yıl süre ile mühendislik lisans programlarının değerlendirilmesi ve akreditasyonu için yetkilendirilmiştir (Payzın, 2008). MÜDEK, Haziran 2011 itibariyle 18 üniversitede 120 civarında programı akredite etmiştir.

Ulusal boyutta kalite güvencesi çalışmalarının yürütülmesi ve koordinasyonunun sağlanması amacıyla 2005 yılında Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. YÖDEK’in ENQA’ya yapmış olduğu üyelik başvurusu, ENQA Kurulu tarafından 15 Haziran 2007 tarihinde işbirliği statüsünde (associate status) kabul edilmiştir²⁴.

Mimarlar Odası tarafından mimarlık programlarının akreditasyonu için Mimarlık Akreditasyon Kurulu (MİAK) 2006 yılında kurulmuştur²⁵. MİAK’ın ulusal bir akreditasyon kurulu olarak kabul edilmesi için YÖK’e başvuru yapılmış, çalışmalar henüz sonuçlanmamıştır (İ. Ertuğrul ile e-postayla görüşme, 23 Ağustos 2011).

Fen ve Edebiyat Fakülteleri bünyesindeki programların akreditasyonu için 2009 yılında Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK)²⁶ kurulmuştur. Ayrıca, Psikoloji lisans programlarının kalitesini güvence altına almak ve bu programların gelişmesine katkı sağlamak amacıyla, Türk Psikologlar Derneği (TPD)²⁷ tarafından, farklı üniversiteleri temsil eden akademisyenlerin yer aldığı bir Akreditasyon Kurulu oluşturulmuştur. TPD ve FEDEK, 2010 yılında YÖK tarafından 2 yıl süre ile ulusal bir akreditasyon kuruluşu olarak tanınmıştır.

²³ <http://www.mudek.org.tr/ana/ilk.shtm> (Erişim tarihi: 05.08.2011)

²⁴ <http://www.yodek.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.08.2011)

²⁵ <http://miak.org/> (Erişim tarihi: 15.08.2011)

²⁶ <http://www.fedek.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.08.2011)

²⁷ <http://www.psikolog.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.08.2011)

Bu uygulamaların yanı sıra, yurtdışında akreditasyon veren kuruluşlara başvuran üniversiteler de mevcuttur. Örneğin, ilk olarak 1999-2000 öğretim yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Mühendislik Fakültesi bir pilot proje çerçevesinde mühendislik programlarını akredite eden ve ABD’de faaliyet gösteren uzmanlaşmış akreditasyon kuruluşu ABET tarafından akredite edilmiştir. 2001’de Boğaziçi Üniversitesi mühendislik programları için ABET’ten akreditasyon almıştır. Daha sonra, Bilkent ve Ankara Üniversiteleri de mühendislik programları için ABET’ten akreditasyon sağlamışlardır (Öz, 2005). Böylece, söz konusu eğitim programları uluslararası düzeyde de tanınır hale gelmiştir.

Akreditasyon sistemlerinin kuruluşunda ulusal bağlam ve mekanizmanın kuruluş amacı önemlidir (Stella, 2007). Uygulanan yöntemlerin bir ülkeden alınarak bir başka ülkeye uyarlanmasında bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, İngiltere’de uygulanan yaklaşımın Türkiye’ye uygulanabilirliğinin araştırıldığı pilot projede İngiltere sisteminin Türkiye’deki üniversitelere uygulanmasında önemli kültürel, yapısal, politik ve teknik sorunlar ortaya çıkmıştır (Billing ve Thomas, 2000). Akreditasyon süreçlerinde öğrenci kabulü için şartlar önem taşımakta; akreditasyon kuruluşları, kaç öğrencinin başvuru yaptığı, başvuranlardan kaç kişiyle mülakat yapıldığı, mülakatın nasıl yapıldığı, öğrencilere ne kadar finansal yardım yapmanın mümkün olduğu ve benzeri birçok konuda eğitim kurumlarından bilgi istemektedirler (Öz, 2005). Ancak, Türkiye’deki üniversite giriş sisteminde üniversiteler öğrenci seçimi konusunda bir girişimde bulunamamakta; öğrencilerin hangi üniversiteye gireceği, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan sınavlarla belirlenmektedir. Başka bir deyişle, bir ülke tarafından benimsenen stratejiler başka bir ülkenin sorunlarını çözmeye konusunda yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de ister örgün ister uzaktan eğitimde olsun, akreditasyon çalışmalarının ülkenin kültürü, altyapısı, eğitim sistemi ve bu mekanizmaların kurulmasında yatan amaçlar dikkate alınarak yapılması gerektiği söylenebilir.

2.1.6. Akreditasyonda kullanılan yaklaşımlar ve standartlar/ölçütler

Alanyazında akreditasyon konusunda standart tabanlı yaklaşım ve amaca uygunluk yaklaşımı olmak üzere başlıca 2 tür yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir (El-Khawas, 2001; Ginkel ve Rodrigues Dias, 2007).

Standart tabanlı yaklaşım: Bu yaklaşımda kurumun veya programın birçok yönüne ilişkin çok ayrıntılı standartlar geliştirilmekte ve tüm yüksek eğitim kurumlarının ve programlarının belirlenen standartları yerine getirmesi beklenmektedir. Nijerya, Hindistan ve Kolombiya'da bu yaklaşım benimsenmiştir (Sanyal ve Martin, 2007). Akreditasyon kuruluşu tek bir standartlar ve ölçütler seti oluşturmakta; ancak akreditasyon inceleme sürecinde gerekirse kurumsal farklılıklara göre ayarlamalar yapılabilmektedir (El-Khawas, 2001).

ABD'de akreditasyonun ilk ortaya çıktığı yıllarda standart tabanlı yaklaşım kullanılmaktaydı; ancak her kurumun farklı misyon ve hedeflere sahip olması nedeniyle uygulamada bazı sorunlar ortaya çıkmış; belirlenen standartların her kuruma aynı biçimde uygulanamayacağı anlaşılmıştır (El-Khawas, 2001). Örneğin, müzik eğitimi veren bir kurumun mühendislik eğitimi veren bir kurumdan farklı ölçütlerle değerlendirilmesi gerektiği veya araştırma konusunda mükemmelliği vurgulayan; büyük bir şehirde bulunan geleneksel bir üniversite ile sadece öğretim yapan ve geleneksel olmayan öğrenci gruplarını eğitmeyi amaçlayan bir kurumun aynı standartlar seti ile değerlendirilmemesi gerektiği savunulmuştur.

El-Khawas (2001), akreditasyon uygulamalarının ilk başladığı ABD'de oluşturulan standartların tarihçesini ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır. El-Khawas'ın (2001) belirttiği şekilde, akreditasyonun ilk yıllarında standartlar mevcut enfomasyona dayalı olup, sınırlı sayıda kalmıştır. Binaların sayısı ve kapasitesi, kütüphanedeki kitapların sayısı, akademik personelin sayısı ve yeterlikleri, yıllık bütçenin büyüklüğü gibi nicel ölçütler kullanılmıştır. O yıllarda amaç, akademik kurumların yeterli kaynakları olduğunu veya kaliteli bir eğitimi destekleyecek istikrarlı kaynaklarının bulunduğunu garantiye almak olmuştur. Başka bir deyişle, girdilere odaklanılmıştır. Bu yaklaşım

birçok yönden eleştirilmiştir. Bu eleştirilerden biri, rakamsal enformasyona çok fazla önem verildiği; bu verilerin çok da anlamlı olmadığı yönündedir. Ayrıca, bu tür ölçütlerin kurumsal misyonları ve kurumların çeşitliliğini dikkate almadığı söylenmiştir. Üçüncü olarak da bu ölçümlerin girdilere veya kaynaklara gereğinden fazla vurgu yaptığı; sonuçlara ve sağlanan faydaya odaklanılmadığı konusunda eleştirilmiştir. Ancak şüphesiz ki bu standartlar çoğu kurumun kaliteli eğitim vermesinde önemli bir rol oynamıştır (El-Khawas, 2001). Bu gelişmeler sonucunda, kurumsal misyonun dikkate alınarak her bir kurumun kendi belirlediği misyona göre değerlendirilmesini sağlayan amaca uygunluk yaklaşımı ortaya çıkmıştır (El-Khawas, 2001; Sanyal ve Martin, 2007).

Amaca uygunluk (fitness for purpose) yaklaşımı: Bu yaklaşım altında, eğitim kurumunun açıkça ifade edilmiş ve tutarlı bir misyonunun olup olmadığı ve bu misyonu yerine getirip getirmediği ile ilgili kanıtlara yoğunlaşmakta ve kurumun yakın gelecekte bu misyonu yerine getirmek için gerekli kaynaklara sahip olup olmadığı incelenmektedir (El-Khawas, 2001). Amaca uygunluk yaklaşımının kalitenin geliştirilmesi için daha uygun olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Norveç ve ABD’de bu yaklaşım kullanılmaktadır (Sanyal ve Martin, 2007).

El-Khawas’ın (2001) belirttiği gibi, ABD’de standart tabanlı yaklaşıma yapılan eleştirilerden sonra 1930’lu yıllardan itibaren tek bir standartlar seti oluşturma uygulaması terk edilmeye başlanmıştır. Kurumların amaçlarındaki farklılığı yansıtması açısından *standartlar, ölçütler* olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Bu yeni bütüncül yaklaşım altında, bir kurum bir alanda yetersizken diğer bir alanda güçlü yönleri sahip olabilmektedir. Başka bir deyişle, odak noktası kurum, kurumun güçlü yanları ve misyonudur. Bu bütüncül yaklaşım, ölçütlerin detaylı olmasını engellemiştir; tam tersi standartların sayısı artmıştır; ancak bu bakış açısı ölçütlere esneklik kazandırmıştır. Bu yaklaşım, ABD’de yüksek eğitimde akreditasyonun felsefi olarak temel yapıtaşı haline gelmiştir. Yeni yaklaşımla birlikte akreditasyon mekanizmasının sınırlı rolü 1930’lar itibarıyla kaliteyi değerlendirmek için geniş ölçütlerin kullanımı ile kalite güvencesini içeren bir role doğru genişlemiştir. Yeni gereksinimler, akreditasyon kuruluşlarının kalite güvencesi rolünü geliştirirken, aynı zamanda yenileme ve

geliştirmeye doğru yönelmenin ilk işaretlerini ortaya koymuştur (El-Khawas, 2001). Yaygın görüşe göre, etkili akreditasyon; kaynakları, süreçleri, yönetimi ve kurumsal hedefleri doğru bir şekilde değerlendirmelidir. Bu süreçte farklı kurumsal misyonlara saygı duyulmalı ve bu farklılıklar güçlendirilmelidir (National Policy Board on Higher Education Institutional Accreditation, 1994).

Akreditasyon sürecinde standart tabanlı veya amaca uygunluk yaklaşımları kullanılırken girdi, süreç veya çıktılar üzerine veya bunların birleşimine odaklanılabilmektedir. Girdileri değerlendirme yaklaşımında genelde öğrenciler, öğretim programı ve sunulan imkânlar odaklanılmakta; öğretim programı içeriği, öğrenci-personel oranı, kaynaklar ve araç-gereç gibi öğeler ölçülmektedir. Süreçlerin değerlendirilmesi, öğretme-öğrenme etkileşimleri, iç etkinlikler, araştırma, yönetim uygulamaları ve öğrenci başarısını değerlendirme için yapılan düzenlemelerin ölçümünü içermektedir. Çıktıların değerlendirilmesi ise mezunların kalitesi ve sistemin dış etkinliği ile ilgilidir (Anderson, Johnson ve Milligan, 2000; Harvey, 2004; Okebukola ve Shabani, 2007).

Bazı uzmanlar, akreditasyonun çıktılardan çok girdilere odaklandığını; başka bir deyişle öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerinden çok, sınıfta öğrenci başına kaç m² alan düştüğü konusuna odaklanılmasını eleştirmekte; çıktılara yeterince önem verilmediğini; girdilerden çok, çıktılarının ölçülmesi gerektiğini ileri sürmektedirler (Anderson, Johnson ve Milligan, 2000; Hope, 2005; National Policy Board on Higher Education Institutional Accreditation, 1994; Young, 1979). Son yıllarda girdi değerlendirmesine dayanan yaklaşımların daha az geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği kabul edilmektedir. Stratejik planlama ve yönetim modelleri geliştikçe, çıktılara odaklanma konusundaki ihtiyaç artmıştır. Bu nedenle de çıktılarının değerlendirilmesi yönüne doğru artan bir eğilim söz konusudur. ABD’de, geleneksel olmayan eğitimin akreditasyonunda değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi ile ilgili yürütülen ve 100’den fazla kurumun incelendiği bir projede akreditasyon sürecinin eğitim çıktılarına odaklanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, son yıllarda ABD’deki kurumsal akreditasyon yapan bölgesel kuruluşlar da çıktılara ve etkililiğe odaklanmaktadır (Anderson, Johnson ve Milligan, 2000; Harvey, 2004; Russell ve Christensen, 1999; Young, 1979). Sonuçlara odaklanan yaklaşımda bir kurumun belirli kaynaklara sahip olması ve belirli süreçleri

uygulaması sonucunda etkili eğitimin gerçekleşeceği varsayılmaktadır. Standartların çıktılara yönelmesi sonucunda, basit bir yöntem olarak, öğrencilerin başvurdukları programı bitirme oranlarına bakılmaya başlanmıştır (El-Khawas, 2001).

Avrupa’da ise *standartlar*, dar tanımlı düzenleyici gereksinimlerin açıklamalarından, başarılı uygulamaların nasıl yapılacağına ilişkin daha genel tanımlamalara kadar çeşitli şekillerde uygulanmaktadır (ENQA, 2005). Bologna Süreci ile birlikte Avrupa’da kalite güvencesi ve akreditasyon ölçütlerinin öğrenme çıktılarına göre yapılandırılması gündeme gelmiştir (Gallavara ve diğerleri, 2008). Bu kapsamda, Avrupa ülkelerinde kalite güvencesi ve akreditasyondan sorumlu tüm kuruluşlar ölçütlerini öğrenme çıktılarını temel alarak yeniden düzenlemektedirler. Avustralya, Yeni Zelanda, Güney Afrika gibi ülkelerdeki akreditasyon kuruluşları da son yıllarda çıktılara yönelik çalışmalar yapmaya başlamışlardır (Gallavara ve diğerleri, 2008).

Alstete (2004), çıktıları değerlendirme yaklaşımının uygulamada bazı sorunlar yarattığını; çıktıları ölçmenin zor olduğunu ve sayısal olarak kolay bir şekilde ifade edilemediğini belirtmektedir. Bu nedenle de çıktıların nasıl ifade edileceği, nasıl belgelendirileceği ve öğrencilerin farklı durumlarının nasıl uzlaştırılacağı konusunda tartışmalar sürmektedir. Ayrıca, El-Khawas (2002), sadece çıktılara yönelmenin eğitim kalitesini değerlendirmek açısından yeterli olmayacağını; akreditasyona kapsamlı bir yaklaşım için kaynakların, eğitim sürecinin, sonuçların değerlendirilmesinin ve kurumun programlarını geliştirmek için yaptığı planların bir bütün olarak dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır.

Bazı akreditasyon kuruluşları daha farklı bir yaklaşım izleyerek sürece odaklanmışlardır. Bunun için de eğitim kurumlarından talepleri, kurumların bir değerlendirme süreci geliştirmeleri olmuştur. Bu kuruluşlar hangi tür çıktılar üzerinde çalışılması gerektiği konusunda eğitim kurumlarına şart koşmamışlar; ama bazı süreçlerin geliştirilmesini ve kurumun programlarını geliştirmek amacıyla değerlendirme yaparak bu değerlendirmenin sonuçlarını kullandığını kanıtlamasını istemişlerdir (El-Khawas, 2001). Bu uygulamanın, daha çok İngiltere ve Avustralya’da görülen denetim mekanizmasına benzediği söylenebilir.

2.1.7. Eğitimde akreditasyona ilişkin araştırmalar

Amerikan Eğitim Kurulu (American Council on Education-ACE) tarafından 1986'da yapılan; 374 eğitim kurumunun katıldığı araştırmada katılımcıların %90'ı eğitimde akreditasyon mekanizmasının kurumsal değer açısından işe yarar bir yol gösterici olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır; %90'ı kurumsal akreditasyonun, %75'i program akreditasyonunun kurumsal kalite için yararlı bir gösterge olduğunu belirtmişlerdir (Anderson, 1986). ABD'de eğitim kurumları başkanlarının katıldığı bir başka araştırmada akreditasyonun yararlı olduğu sonucuna varılmıştır (El-Khawas, 2001). Benzer şekilde, akreditasyonun etkisi konusunda bazı akreditasyon kuruluşları tarafından yapılan araştırmalarda eğitim kurumları genel olarak akreditasyon sürecinin, kurumlarının eğitim işlevlerini yerine getirmede önemli bir değişiklik yarattığını ileri sürmüşlerdir (Stella, 2007).

GUNI (2007) tarafından yapılan 2 turlu Delfi çalışmasında yüksek eğitim akreditasyonu konusunda çeşitli ülkelerden uzmanların görüşleri alınmıştır. Çalışmanın birinci turuna 6 bölgeden 80 kişi, ikinci turuna 103 kişi katılmıştır. Çalışmada, kalite güvencesi için akreditasyonun tartışmalara ve daha fazla çalışmaya açık; karmaşık bir konu olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Akreditasyon, bir kuruma meşruiyet ve tanınma sağlamakta, öğrencileri sahte programlardan korumakta, kurumların topluma ve paydaşlarına karşı hesap verilir olmasını sağlamaktadır. Karşılaşılan en büyük problemler, akreditasyonun zayıf ve güçlü yönlerinin toplum tarafından anlaşılması, akreditasyonun kurumların ve programların kalitesi üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların olmaması ve akreditasyon ve üniversitelerin finansmanı arasındaki bağlantının büyüyen ve gelişmekte olan ülkelerde yer alan üniversiteler aleyhine olabileceğidir.

2. Uzmanlar, şeffaf bir prosedürün olması ve başarılı uygulamaların enformasyonun paylaşımı konularının önemini vurgulamışlardır. Bu öneriler aynı zamanda akredite edilen kurumların ve programların uluslararası karşılaştırılabilirliği için önemlidir; akreditasyon süreçlerinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki eşitsizliğin artmasını önlemenin ve akreditasyon sürecinin şeffaflığını ve güvenilirliğini sağlamanın bir yoludur.

3. Küreselleşme döneminde yüksek eğitim kurumları uluslararası kredibilite aramaktadır. Bu nedenle uluslararası akreditasyon gelecekte daha çekici olacaktır. Katılımcılar bölgesel kuruluş ağlarının anlaşmalarının ilk adımı olarak uluslararası karşılaştırılabilirliği kolaylaştırmak için çalışmalar yapmaları; ikinci olarak bölgeler arası anlaşmalar yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

2.2. Uzaktan Eğitimde Akreditasyon

Bu bölümde öncelikle uzaktan eğitime değinilmiş; daha sonra uzaktan eğitimde akreditasyonun önemi ve türleri, akreditasyon süreci, akreditasyonun tarihsel gelişimi, dünyadaki uzaktan eğitim akreditasyonuna ilişkin uygulamalar, bu uygulamalarda kullanılan yaklaşımlar, standartlar ve ölçütler aktarılmıştır. Son olarak, uzaktan eğitimde akreditasyona ilişkin araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.2.1. Uzaktan eğitim

Uzaktan eğitim, öğretim yapılan yerden farklı bir yerde gerçekleşen; özel ders tasarımı ve öğretim tekniklerinin kullanılmasını, çeşitli teknolojiler aracılığıyla iletişim kurulmasını ve belirli yönetsel düzenlemeler yapılmasını gerektiren, planlanmış bir öğrenmedir (Moore ve Kearsley, 2005). Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2003), uzaktan eğitimi öğrenenlerin zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmadığı, öğrenenler, öğreticiler ve kaynaklar arasındaki iletişimde etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, yapılandırılmış bir eğitim olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitim uygulamaları farklı ülkelerde farklı amaçlarla başlamıştır. Bu amaçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğrenme fırsatlarına daha fazla erişim sağlanması
- Mesleki becerilerin geliştirilmesi
- Eğitsel kaynakların verimliliğinin artırılması
- Mevcut eğitsel kaynakların kalitesinin artırılması

- Çeşitli yaş grupları arasındaki eşitsizliklerin dengelenmesi
- Eğitim kapasitesinin genişletilmesi
- Yetişkin öğrenenlere iş ve aile yaşamıyla birlikte eğitim imânlarının sunulması
- Yüz yüze eğitime katılamayan engelli bireylere veya cezaevlerindeki tutuklulara eğitim imkânı tanınması

Moore ve Kearsley (2005), 19. yüzyılda posta hizmetlerinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan uzaktan eğitim uygulamalarını tarihsel açıdan 5 kuşağa ayırmıştır: Bunlar; 1.Postayla eğitim 2.Radyo ve televizyon yayını 3.Açık üniversiteler, 4.Telekonferans yoluyla eğitim, 5.İnternet teknolojilerine dayalı eğitimidir. Birinci kuşak olan mektupla eğitimde, öğretim posta yoluyla yapılmakta; iletişim ortamı olarak basılı metinler kullanılmaktaydı. İkinci kuşakta eğitim radyo ve televizyon yayınları aracılığıyla yapılmaktaydı. Üçüncü kuşak olan açık üniversiteler iletişim teknolojileri açısından değil, eğitim örgütlenmesinde yeni bir yöntemin bulunmuş olması açısından önem taşımaktaydı. İlk üç kuşak uzaktan eğitim uygulamaları eşzamansız olarak gerçekleştirilmekteydi ve etkileşim dördüncü ve beşinci kuşağa göre düşük düzeydeydi. Dördüncü kuşakta, 1980'lere gelindiğinde, telefon, uydu, kablo ve bilgisayar ağları sayesinde görüntülü ve sesli konferans yoluyla ilk kez uzaktan ve eşzamanlı grup etkileşimi gerçekleştirilmiştir. 1980'li yıllardan sonra bilgisayar destekli eğitim ortamı ortaya çıkmış; 1990'lı yıllarda bilgisayarlar arası kurulan İnternet ağının gelişmesi ile eğitim İnternet ortamına taşınmıştır. Beşinci kuşak, internet teknolojilerine dayalı olarak gelişen, sanal sınıfların oluşturulduğu çevrimiçi eğitimi kapsamaktadır. İletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, eğitime olumlu yansımış ve eğitim ortamlarında önemli değişimler olmasını sağlamıştır. İnternetin ortaya çıkışı, uzaktan eğitim uygulamaları açısından bir dönüm noktası olmuştur. İnternet ve World Wide Web gibi teknolojilerin sağladığı avantajlar sayesinde çevrimiçi eğitim uygulamaları yaygınlaşmıştır.

Uzaktan eğitimde öğrenenlerin, öğreticilerin ve öğrenme kaynaklarının zaman ve/veya mēkan açısından bir arada olmamaları nedeniyle aralarındaki iletişimin etkileşimli telekomünikasyon teknolojileri ile gerçekleştirilmesi, yüz yüze eğitime göre farklı öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirmektedir.

Uzaktan eğitim; derslerin yönetimi, öğretici rolleri, öğretim tasarımı, etkileşim stratejileri, öğrenenlere verilen destek sistemleri, değerlendirme süreçleri ve genel idari hizmetler açısından yüz yüze eğitime göre farklılık göstermektedir (Kilfoil, 2007; Olcott, 2003; Stella ve Granam, 2004).

Uzaktan eğitimde ders tasarımında içerik, çalışma rehberleri, öğretim izlenceleri ve diğer materyaller öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde özel olarak tasarlanmakta; bu amaçla materyallerde birtakım etkileşimli etkinliklere yer verilmektedir. Derslerin tasarımı genellikle takımlar veya ekipler tarafından yapılmakta; bu ekipler içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, teknoloji ve ortam uzmanları, grafik tasarımcıları, değerlendirme uzmanları gibi birçok uzmandan oluşmaktadır (Moore ve Kearsley, 2005). Öğretim tasarımında kurum dışından satın alınan hazır programlar kullanılabilir (Magdalena ve Mellar, 2009). Ayrıca, sistemde yarı zamanlı öğretim elemanlarının da yer alması söz konusudur. Öğreticiler, öğrenenler ve öğrenme kaynakları arasında iletişim etkileşimli telekomünikasyon teknolojileri ile sağlanmaktadır. İletişim için basılı materyaller, teyp, televizyon, sesli ve görüntülü konferans, CD-ROM, telefon, bilgisayar, internet, cep telefonu, PDA, iPod, MP3 çalar ve benzeri her türlü ortam ve teknoloji kullanılabilir. Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden ayıran özelliklerden biri de danışmanlar ve teknik elemanlar aracılığıyla öğrenenlere çok geniş yelpazede sürekli akademik, idari ve teknik destek sağlanmasıdır. Ayrıca, öğrenen başarısının değerlendirilmesi de öğreticinin kendisi yerine kurumdaki değerlendirme uzmanları veya kurum dışından uzmanlar tarafından gerçekleştirilebilir (CHEA, 1998). Kısaca, uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha fazla kişinin çalıştığı, daha fazla zaman, emek, planlama ve finansman gerektiren; bu nedenle de farklı bir yönetim anlayışının izlendiği karmaşık bir yapıya sahiptir.

2.2.2. Uzaktan eğitimde akreditasyonun önemi ve türleri

Uzaktan eğitimde akademik değerlendirme, kalite kontrolü ve akreditasyon, son yıllarda dünyada yükseköğretim gündeminin ilk sıralarında yer almaktadır (YÖK, 2004). Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınırlar ötesi üniversiteler ve küreselleşen ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı nedeniyle uzaktan eğitimde diplomaların tanınması, kalite

güvencesi ve akreditasyon uygulamaları ülkeler arasındaki ikili veya çok taraflı ilişkilerde önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir (YÖK, 2007). Bu gelişmelere paralel olarak, uzaktan eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarının hızlı bir şekilde artması, kalite konusunda endişelere yol açmıştır (Belawati, 2010; Thorpe, 2003).

Bazı uzmanlar kalite güvencesi ve akreditasyon sürecinde uzaktan eğitimin örgün eğitimde kullanılan ölçütlerle değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürerken, bazı uzmanlar ise uzaktan eğitimin farklı ölçütlerle değerlendirilmesini savunmaktadır (Stella ve Granam, 2004; Welch ve Glennie, 2005). Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle aynı şekilde değerlendirilmesi gerektiğini savunan uzmanlar, her iki eğitim türünde de öğrenme çıktılarının aynı olması gerektiğini; bu nedenle de belirlenen öğrenme çıktılarına nasıl ulaşıldığının değil, ulaşıp ulaşılmadığının önemli olduğunu ileri sürerken; farklı ölçütler geliştirilmesini savunan uzmanlar, öğrenme çıktıları aynı olsa bile uzaktan ve yüz yüze eğitim arasında önemli farklılıkların olduğunu ve bu farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Eaton, 2002; E-learning Quality, 2008; Handbook, 2009; Jung ve Latchem, 2007; Kilfoil, 2007; Loane, 2001; QAA, 2004; Sanyal ve Martin, 2007; Stella ve Granam, 2004; Wellman, 2000). Bu uzmanlara göre, geleneksel kalite ölçütleri ve değerlendirme yöntemleri e-öğrenme ile ortaya çıkan yeni sunum türlerini değerlendirmede yetersiz kalmaktadır (E-learning Quality, 2008). Marginson (2002), uzaktan eğitimde kalite güvencesini yüz yüze eğitimin bakış açısıyla değerlendirmenin, çoğu kalite güvence sisteminin temel bir zayıf yönü olduğunu ve bu durumun, elektronik uzaktan eğitimin değerlendirilmesi için kullanılacak araçların geliştirilmesinde gecikme yarattığını ileri sürmektedir. Marginson'a (2002) göre uzaktan öğrenme, öğrenmenin diğer süreçleriyle ortak öğeler içermektedir; ancak aynı zamanda birtakım farklı özelliklere de sahiptir. Bu açıdan, uzaktan öğrenmede kalite güvencesi yüksek eğitimin tüm türlerinde ortak olan öğelerin yanı sıra, uzaktan öğrenmeye özgü birtakım ayrı öğeleri de içermelidir. Bu nedenle, uzaktan eğitim için geliştirilecek ölçütlerin daha kapsamlı olması gerektiği söylenebilir. Başka bir deyişle, uzaktan eğitim farklı bir pedagoji ve öğretim tasarımı gerektirdiğinden, geleneksel akreditasyon denetimlerinde kullanılan ölçümlerin birçoğu uzaktan eğitim uygulamalarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi için uygun

olmamaktadır. Örneğin, yüz yüze eğitim akreditasyonunda kurum ziyareti sürecinde yöneticiler, öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler, uzaktan eğitimde sanal ortamlarda yapılan görüşmelere dönüşebilmektedir (Stella ve Granam, 2004). Bunun yanı sıra, yüz yüze eğitim kurumlarındaki akreditasyon süreçlerinde daha az dikkate alınan materyal değerlendirmesi, uzaktan eğitim akreditasyon sürecinde önemli bir unsurdur (Kilfoil, 2007). Başarılı bir uzaktan eğitim programı için öğrenme materyallerinin yüksek kalitede olması çok önemlidir; çünkü örgün eğitimde sınıf ortamında dersi anlatan öğreticilerin yerini uzaktan eğitimde materyaller almakta; başka bir deyişle öğretici, hazırlanan materyaller olmaktadır (Welch ve Glennie, 2005). Ayrıca, akreditasyon değerlendirmelerinde dikkate alınan; öğrencilerin sınıfta geçirdikleri süre de uzaktan eğitimde söz konusu değildir (Wellman, 2000). Bu çerçevede, uzmanlar uzaktan yüksek eğitim değerlendirilirken, kullanılan mevcut yöntemlerde, ilke ve standartlarda düzenlemeler yapılmasını ve uzaktan eğitim için belirlenecek kalite öğelerinin mevcut kalite güvence sistemlerine entegre edilmesini önermektedir (E-learning Quality, 2008; Stella ve Granam, 2004). Bu amaçla, bazı ülkelerde mevcut akreditasyon kuruluşları bünyesinde uzaktan eğitimin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Bazı akreditasyon kuruluşlarında uzaktan eğitim kurumlarının ve programlarının akreditasyonu ile ilgili ilkeler mevcut uygulamalar içerisine entegre edilirken, uzaktan eğitimin yaygın olduğu bazı ülkelerde uzaktan eğitim akreditasyonu için ayrı kuruluşlar ortaya çıkmıştır (DETC, 2009; E-Learning Quality, 2008; Handbook, 2009). Örneğin, ilk uzaktan eğitim uygulamalarının görüldüğü ve bu faaliyetlerin ileri düzeyde gelişmiş olduğu ABD’de bölgesel akreditasyon kuruluşlarının uygulamalarının yanı sıra, yalnızca uzaktan eğitim kurumlarını denetleyen ulusal bir akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır. DETC, akreditasyon kuruluşlarını yetkilendiren üst kurul olan CHEA ve ABD Eğitim Bölümü tarafından, yalnızca veya ağırlıklı olarak uzaktan eğitim yapan kurumları ulusal düzeyde akredite etmesi için özel olarak yetkilendirilmiştir. DETC aynı zamanda İngiltere, İrlanda, Avrupa, Avustralya ve Güney Afrika’daki bazı eğitim kurumlarına da akreditasyon vermektedir (Kilfoil, 2007). İngiltere’deki Açık ve Uzaktan Öğrenme Kalite Kurulu (Open and Distance Learning Quality Council-ODL QC) uzaktan eğitim yapan kurumlara akreditasyon sağlamaktadır. (Kilfoil, 2007). Benzer şekilde Norveç’te Uzaktan Eğitim Birliği (Norwegian Association for Distance Education-NADE)

uzaktan eğitimde kalite güvencesini sağlamaktadır. Bazı ülkelerde yapılan uygulamalara sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Daniel (2006), açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının hem ulusal düzeyde hem de sınırlar ötesinde yaygınlaşması ile uzaktan eğitim programlarındaki kalitenin her zamankinden daha önemli hale geldiğini belirterek, günümüzde açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının resmi kalite güvence süreçlerinin ötesinde bir kalite kültürüne doğru ilerlemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Benzer şekilde, Kanwar ve Koul (2007) bir kalite kültürünün, mekanizmaların bir fonksiyonu olamayacağını; yapay bir gelişmeden ziyade kendiliğinden olma özelliği göstererek doğal bir gelişim olması gerektiğini belirtmiştir. Daniel'a (2006) göre uzaktan eğitimde bir kalite kültürünün temeli, dış mekanizmalara değil, açık ve uzaktan öğrenmenin 3 önemli boyutuna odaklanılmasında yatmaktadır:

1. Temel boyut: Çalışma materyalleri, öğretim tasarımı, pedagojik işlemler, öğrenci destek sistemleri, öğrenci değerlendirmesi ve sistemin bütününe ait araştırma; öğrenenin odak noktasında olan ve öğrenenle birlikte her şeyi içermektedir.
2. Sistemik boyut: Açık ve uzaktan öğrenme sistemini kapsayan faktörleri içermektedir. Kalite güvence sistemlerinin başlatılması ve ilerletilmesi ve bu politikalara bağlılık gösterilmesi konusunda hükümetin net kalite politikası, kurumsal bağlılıktan sorumlu kurumsal liderlik, personelin, ürünün, süreçlerin ve hizmetlerin kalitesi, yeniliği benimseyen yenilikçi yönetim gibi unsurları içermektedir.
3. Kaynak boyutu: Akademik ve teknik uzmanlık, öğrenme kaynakları, altyapı, kurumsal ağ, teknoloji gibi faktörleri içermektedir.

Uzaktan eğitim akreditasyonu konusunda endişelerden biri, kurumların ve programların örgün eğitimde kullanılan ölçütlerle değerlendirilmesi ve akreditasyon kararlarının uzaktan eğitim konusunda uzman olmayan kişiler tarafından verilmesidir (Thorpe, 2003). Uzaktan eğitim kurumlarının ve programlarının akreditasyonu için ölçütlerin

gözden geçirilmesi ve değerlendirmelerin uzaktan eğitim konusunda uzman kişiler tarafından yapılması, akreditasyon sürecinin etkililiği açısından önem taşımaktadır.

Uzaktan eğitimde de yüz yüze eğitimde verilen akreditasyon türlerine benzer şekilde kurum ve program akreditasyonu verilmektedir. Örneğin, ABD’de sadece uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu konusunda faaliyet gösteren DETC, kurumsal akreditasyon verirken, Hindistan’da DEC hem kurumsal akreditasyon hem de program akreditasyonu vermektedir (DEC, 2009; DETC, 2009). Avrupa Uzaktan Eğitim Üniversiteleri Birliği (European Association of Distance Teaching Universities-EADTU) tarafından uzaktan eğitim için verilen E-xcellence etiketinin değerlendirme sürecinde ise farklı bir uygulama yapılmakta; başvuru yapan kurum ve E-xcellence uzman grubu, sürece başlamadan önce hangi düzeyde değerlendirme yapılacağı (ders, program, fakülte veya kurum düzeyinde) konusunda karar vermektedir. Başka bir deyişle, kurum ve programların yanı sıra fakülte ve dersler de akredite edilebilmektedir²⁸.

2.2.3. Uzaktan eğitimde akreditasyon süreci

Uzaktan eğitimde akreditasyon sürecinin, yüz yüze eğitim kurumlarının ve programlarının akreditasyonu ile aynı olduğu söylenebilir; uzaktan eğitim programlarında da eğitim kurumunun akreditasyon kuruluşuna başvuru yapmasından sonra temel olarak öz-değerlendirme, uzman incelemesi, ekip ziyareti, karar ve sürecin tekrarı aşamaları uygulanmaktadır. Ancak, sürecin bazı aşamalarında farklılıklar olabilmektedir. Örneğin, EADTU tarafından verilen E-xcellence etiketi için bazı durumlarda ekip ziyareti ile inceleme yerine program çevrimiçi olarak uzaktan incelenmektedir²⁹. Ayrıca, kanıt olarak sunulacak dokümanlar çevrimiçi olarak sisteme yüklenmektedir.

E-xcellence etiketi için başvuran kurumlar veya programlar, temel olarak öz-değerlendirme, dış inceleme ve izleme aşamalarından geçmektedir. E-xcellence kalite etiketinde tüm süreç en az 3 ayda tamamlanmaktadır. Kurum ziyareti 2 gün

²⁸ <http://www.eadtu.eu/qualityassurance-about-quality-assurance.html> (Erişim tarihi: 12.07.2011)

²⁹ <http://www.eadtu.eu/qualityassurance-about-quality-assurance.html> Erişim tarihi: 12.07.2011)

sürmektedir. Kurum ziyaretinin sonunda uzmanlar tarafından yazılı geribildirim verilmektedir. Resmi rapor üzerinde bir anlaşma sağlanabilmesi amacıyla kurum ziyaretinden 2 hafta sonra uzman grup tarafından rapor taslak halinde ilgili kuruma gönderilmektedir. Kurum, bu taslak raporla ilgili düzeltilmesi istenen hususlar için 2 hafta süreye sahiptir. Nihai rapor ise uzman grup kurumdan teyit aldıktan 2 hafta sonra gönderilmektedir. Her bir inceleme dönemi için maliyet 2.500 Euro'dur. Kurum ziyareti söz konusu ise, ziyaret ekibindeki uzmanların masrafları da eğitim kurumu tarafından karşılanmaktadır. Sürecin 3 yılda bir tekrarlanması gerekmektedir.

E-Öğrenme Kalite Kuruluşu (European Foundation for Quality in E-Learning-EFQUEL) tarafından verilen UNIQUE etiketi de bir kalite geliştirme ve akreditasyon süreci olup, 3 yıl için verilmektedir³⁰. Süreç, temelde yüz yüze eğitim veren kurumlarda uygulanan süreçle aynı biçimde işlemekte olup, araştırma, başvuru, uygunluk değerlendirmesi, öz-değerlendirme, uzman incelemesi, karar olmak üzere 6 aşama söz konusudur. Uzmanlar, kurumu ziyaret ederek öğrenci, danışman, öğretici, yönetici personel ve benzeri birçok kişi ile görüşme yapmaktadırlar. Kurum ziyareti 2 uzman tarafından gerçekleştirilmektedir. Sürecin maliyeti 15.000 Euro civarındadır.

ABD'de faaliyet gösteren; sadece uzaktan eğitim kurumlarını akredite eden DETC'de akreditasyon alma süreci 1,5-2 yıl kadar sürebilmektedir (DETC, 2009). Sürecin, temel aşamalar itibariyle yüz yüze eğitim akreditasyonu ile aynı biçimde olduğu söylenebilir. Süreçte aşağıdaki aşamalar bulunmaktadır:

1. DETC Akreditasyon El Kitabı'nın temin edilmesi, başvuru sürecinin incelenmesi, çevrimiçi olarak verilen kursun bir yetkili tarafından tamamlanması, öz-değerlendirme raporunun yazımına başlanması
2. Başvurunun ve diğer gerekli bilgilerin gönderilmesi
3. Hazırbulunmuşluk değerlendirmesine tabi olunması (ilk başvuru için)
4. Ders malzemelerinin, kurum ziyareti programının ve öğrenci anketlerinin gönderilmesi

³⁰ <http://www.qualityfoundation.org/unique-certification/>

5. Öz-değerlendirme raporunun gönderilmesi, uzmanların bu rapora yanıt vermesi ve kurumun uzman yanıtları ile ilgili yorum yapması
6. Kurum ziyaretinin gerçekleşmesi ve ziyaret eden uzmanların rapor hazırlaması
7. Başkan'ın raporu hazırlayıp göndermesi ve kurumun bu rapora yanıtı
8. Komisyon incelemesi ve karar

DETC'de çok geniş yelpazede bir ücretlendirme politikası söz konusudur. İlk başvuru ücreti 1.000 USD; hazırbulunuşluk değerlendirmesi 2.000 USD; kurum raporların hazırlanmasında danışmanlığa ihtiyaç duyuyor ise danışmanlık ücreti 500 USD; her bir ziyaret komitesi üyesi için 1.800 USD (Genelde 2 kişiden oluşmakta; ancak kaç kişilik bir ekip gönderileceğini, kurumun büyüklüğü ve öğrenci sayısı belirlemektedir.); yıllık harç 1.000 USD; yıllık ücret yaklaşık 5.000 USD (kurumdaki öğrenci sayısına göre değişebiliyor) olmak üzere yapılan diğer işlemler için de farklı düzeyde ücretlendirme söz konusudur. Kısaca, akreditasyonun geçerli olduğu 5 yıllık bir sürecin maliyeti yaklaşık 40.000-50.000 USD civarındadır.

2.2.4. Uzaktan eğitimde akreditasyon uygulamalarının tarihsel gelişimi

Uzaktan eğitimde akreditasyon konusunda ilk çalışmalar ABD'de yapılmıştır. Bu çalışmalar 1926 yılında Ulusal Uzaktan Eğitim Kurulu'nun (National Home Study Council-NHSC) kurulmasıyla başlamıştır. 1926'da Carnegie Kuruluşu (Carnegie Corporation) tarafından yapılan bir araştırmada postayla eğitim veren okullara kayıt yaptıran öğrenci sayısının geleneksel yüksek eğitim kurumlarının sahip olduğu öğrenci sayısından fazla olduğu; buna rağmen toplumu kalitesi düşük olan veya sahte programlardan koruyacak standartların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Feasley ve Bunker, 2007). Bu araştırmadan kısa bir süre sonra, postayla eğitim yapan okulların kaliteli eğitim vermelerini teşvik etmek amacıyla Carnegie Kuruluşu tarafından verilen bir bağış ile NHSC kurulmuştur. NHSC, yüksek kaliteyi, eğitsel açıdan sağlam ve geniş olarak kabul gören uzaktan eğitim uygulamalarını ve bağımsız öğrenme kurumlarını teşvik etmek ve sürdürmek amacıyla gönüllü bir birlik olarak postayla eğitim yapan okulların bir araya gelmesiyle kurulmuştur (DETC, 2009; Feasley ve Bunker, 2007; Lezberg, 2007). Carnegie çalışmasının yürütücüsü ve NHSC'nin ilk yönetici direktörü

olan John Noffsinger, özel okullar için minimum standartların listesini yayınlamıştır (Feasley ve Bunker, 2007).

Öğretim televizyonu ile yapılan derslerin yaygınlaşmasıyla, 1952'de NHSC uzaktan eğitim kurumlarının üyeliği için kullanılan prosedürlerin geliştirilmesi gerektiğine karar vermiştir (DETC, 2009; Flango, 2000). Bunun için en iyi çözümün gönüllü akreditasyon olduğu düşünülerek, 1955'te Birlik bünyesinde bağımsız bir Akreditasyon Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon 1959'da ABD Eğitim Birimi tarafından ulusal olarak tanınan akreditasyon kuruluşları listesinde yer almıştır (DETC, 2009; Lezberg, 2007). Bu durum ise NHSC'ye üye olan okullara kayıtlı öğrenenlerin, okulun bölgesel akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilmesine ihtiyaç duyulmaksızın, federal finansal yardımdan yararlanmalarını sağlamıştır (Feasley ve Bunker, 2007). 1994'te Birlik isim değişikliğine uğrayarak DETC olarak faaliyet göstermeye devam etmiştir. DETC, 1975 yılından beri CHEA (ve önceki kuruluşlar) tarafından tanınmaktadır (DETC, 2009).

DETC'nin standartları ve ölçütleri postayla eğitim ve benzeri uzaktan eğitim türlerinin yanı sıra, web-tabanlı çevrimiçi bir öğrenme programına da uygulanabilecek şekilde geliştirilmiştir (USDE, 2006). Günümüzde DETC ABD'de 21 eyalette ve 7 ülkede 100'den fazla uzaktan eğitim kurumunu akredite etmektedir. 500'den fazla farklı akademik ve mesleki eğitim sunan bu kurumlarda 3 milyonun üzerinde öğrenen bulunmaktadır³¹.

Yakın zamana kadar, ABD'deki akreditasyon komisyonları uzaktan eğitimin bütün olarak kurumsal misyonun içine nereye ve nasıl yerleştirilerek değerlendirileceği konusunda bir ikilem ile karşı karşıya kalmışlar; dahası, çoğu kuruluş geleneksel akreditasyon ölçütlerini uzaktan eğitim programlarına uygulama eğilimine girmişlerdir. Ancak uzaktan eğitim programları yaygınlaştıkça bu uygulamaları geleneksel ölçütlerle değerlendirmenin yetersiz kaldığı anlaşılmıştır (Olcott, 2003). Uzaktan eğitim programlarının çoğalmasıyla, bölgesel akreditasyon birlikleri uzaktan verilen derslerin nasıl uygun bir şekilde değerlendirilebileceği, ilkelerin normal kalite güvence

³¹ <http://www.detc.org/> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

süreçlerine nasıl entegre edilebileceği ve yeni akreditasyon standartlarına ihtiyaç olup olmadığı konusunda birçok sorunla karşı karşıya kalmış; bu sorunların çözümü için birçok çalışma yapılmıştır (Alstete, 2007). Bu kapsamda, bölgesel akreditasyon birlikleri düzeyinde uzaktan eğitim akreditasyonunda ilk temel çalışma, 1984'te akreditasyon kuruluşlarını denetleyen kuruluş olan COPA'nın görevlendirmesiyle yapılan *Project on Assessing Long Distance Learning via Telecommunications* (ALLTEL) isimli projedir. 2 yıllık bir çalışmanın ürünü olan projede, uzaktan eğitimin genel ilke ve politikalarına odaklanılmış ve temel bir dizi kılavuz tasarlanmıştır. Genel ilkeler, prosedürler ve uygulama olmak üzere 3 alanla ilgili ilkeler ortaya koyularak sonuçları bir doküman olarak yayınlanmış ve bu doküman bölgesel akreditasyon kuruluşları için bir ölçüt olmuştur. Genel ilkelerde, bir kurumun uzaktan eğitim programlarının o kurumun misyonuna uygun olması ve bu programların sağlam bir şekilde oluşturulması; ancak yenilikleri engellememesi gerektiği belirtilerek, uzaktan eğitim kurumlarının hedefleriyle, öğretim desteğiyle ve kalitenin kanıtlarıyla ilgili dokümanlar sunması talep edilmiştir. Prosedürler bölümünde ise politikalarda tutarlılık sağlanması için akreditasyon kuruluşlarının COPA ile ve birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışmaları gerektiği ileri sürülmüştür. Ayrıca, yeni bir uzaktan eğitim programı açmak isteyen kurumlara stratejiler sunulmuştur (Flango, 2000).

Bu doğrultuda, ABD'de bölgesel olarak akredite edilmiş eğitim kurumlarında kurumlar arası düzenlemeler ve ilişkiler gelişmiş; hatta akademik ortam dışında kurulan kurumlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları Eğitim Telekomünikasyonu için Batı İşbirliği (Western Cooperative for Educational Telecommunications-WCET) ve Amerika Uzaktan Eğitim Konsorsiyumu (American Distance Education Consortium-ADEC) olarak sayılabilir (El-Khawas, 2001). WCET, batıdaki eğitim kurumları arasında kaynakların paylaşımını geliştirmek amacıyla 1950'de kurulan ve bölgesel bir oluşum olan Yüksek Eğitimde Batı Eyaletleri Komisyonu (Western Interstate Commission in Higher Education-WICHE) tarafından eğitimde telekomünikasyon sistemleri kullanıcıları ve sağlayıcıları için 1989'da kurulmuş olup, üyeleri tarafından desteklenen bir kuruluştur (Alstete, 2007).

WCET, 1997 yılında uzaktan eğitim programlarının akreditasyonunda yeni bir çerçeve geliştirmiştir: Hazırlanan *Principles of Good Practice for Electronically Offered Academic Degree and Certificate Programs* isimli kılavuz, ülke genelinde uzaktan eğitim programlarını değerlendirmek için genel olarak kabul görmüş ilk temel doküman olmuştur. Bölgesel akreditasyon kuruluşları bu dokümanda belirtilen ilkeleri bir başlangıç noktası olarak almış ve kendi ilkelerini bu doğrultuda geliştirmişlerdir. Daha sonra, 2000 yılında akreditasyon kuruluşları bir araya gelerek bu ilkeleri geliştirmiş ve *Guidelines for the Evaluation of Electronically Offered Degree and Certificate Programs* adlı ilkeleri ortaya koymuşlardır. Yine 1996'da Amerikan Eğitim Kurulu (American Council on Education-ACE) tarafından başka bir standartlar seti oluşturulmuştur. *Guiding Principles for Distance Learning in a Learning Society* adlı bu standartlar seti teknolojinin gelişmesinin etkisi, kalite güvencesi, öğrenen-merkezli programlar ve bir öğrenme toplumunda temel değerler olmak üzere 4 temel konuya odaklanmıştır (Flango, 2000; Olcott, 2003).

Bunlara ek olarak, 6 Bölgesel akreditasyon birliği, uzaktan eğitim akreditasyonunda bölgeler arası tutarlılık sağlamak amacıyla bir araya gelerek Bölgesel Akreditasyon Komisyonları Kurulu'nu (Council of Regional Accrediting Commissions) kurmuşlardır. Bu kurul, 2001 yılında 2 doküman geliştirmiştir. Bunlar; *Statement of Commitment by the Regional Accrediting Commissions for the Evaluation of Electronically Offered Degree and Certificate Programs* adlı bildiri ve *Best Practices for Electronically Offered Degree and Certificate Programs* adlı ilkelerdir. Bölgesel akreditasyon kuruluşları bu bildiri ile uzaktan eğitimde sunum yöntemlerindeki farklılıkları da kabul ederek yüksek kalitede eğitim standartları sürdürmeyi amaçlamaktadırlar (Alstete, 2007; Loane, 2001).

ABD'de günümüzde 6 bölgesel akreditasyon birliği, birçok uzmanlaşmış birlik ve CHEA onaylı ulusal bir birlik (DETC) uzaktan eğitime yönelik kılavuzlara sahiptir. Bölgesel akreditasyon kuruluşları uzaktan eğitimdeki değişimle ilgili olarak mevcut ilkelerini sürekli güncellemektedirler (Alstete, 2007). Ancak, yine de çözülmesi gereken birçok sorun olduğu belirtilmektedir. Örneğin, tamamen sanal olan üniversitelerin hangi bölgeye dahil olacağı ve bunların hangi bölgesel akreditasyon kuruluşunca akredite

edileceği konusunun henüz çözüme kavuşturulmadığı; ancak şimdilik bu tür sanal kurumların az sayıda olması ve genelde kampusu olan geleneksel kurumların uzaktan eğitim yapması nedeniyle uzaktan eğitim veren bir kurumun, kendi bölgesel akreditasyon kuruluşunun taleplerini yerine getirmesi beklenmektedir. Bu süreçte akreditasyon kuruluşlarına WICHE ilkeleri ve uzaktan eğitime özgü olarak geliştirilmiş diğer ilkeler rehberlik etmektedir (Alstete, 2007).

Bölgesel akreditasyon kuruluşlarından biri olan Kuzey Merkez Birliği (North Central Association-NCA), ABD’de akreditasyonun gelişim sürecinde olduğu gibi, uzaktan eğitim konusunda da en aktif bölgesel akreditasyon kuruluşlarından biri olmuştur. NCA, 1999’da tamamen sanal bir üniversite olarak bölgesel bir akreditasyon kuruluşundan akreditasyon alan ilk üniversiteyi-Jones International Üniversitesi’ni- akredite etmiştir (Loane, 2001).

2.2.5. Dünyada uzaktan eğitimde akreditasyon uygulamaları

Dünyada uzaktan eğitim akreditasyonu ile ilgili çalışmaların örgün eğitim akreditasyonu kadar yaygın olmadığı; hatta uzaktan eğitimin daha çok kalite güvencesi çerçevesinde ele alındığı ve akreditasyon uygulamalarının yeni yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir. Ayrıca, akreditasyon kuruluşlarının yanı sıra, birçok ülkede uzaktan eğitimin geliştirilmesi konusunda faaliyet gösteren ulusal ve bölgesel bazı kuruluşlar bünyesinde uzaktan eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla ilkeler, rehberler veya ölçütler geliştirilmiştir. Ülkelere göre farklılık gösteren akreditasyon ve benzeri uygulamalar 3 grupta incelenebilir:

1. Uzaktan eğitimi mevcut akreditasyon ve kalite güvencesi kuruluşları bünyesinde örgün eğitimle aynı biçimde akredite eden ülkeler (Örn. Avustralya, Hong Kong, Tayvan)
2. Mevcut akreditasyon ve kalite güvencesi kuruluşları bünyesinde uzaktan eğitimle ilgili ölçütlerin geliştirildiği ülkeler (Örn. İngiltere, Romanya, Avusturya)

3. Birinci ve ikinci maddelerdeki uygulamaların yanı sıra, uzaktan eğitim için ayrı bir kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşuna sahip ülkeler (Örn. ABD, İngiltere, Hindistan)

Dünyada birinci grupta yer alan; uzaktan eğitimi mevcut akreditasyon ve kalite güvencesi kuruluşları bünyesinde örgün eğitimle aynı biçimde akredite eden ülkelerin çoğunlukta olup, ikinci ve üçüncü gruba giren ülkelerin sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

Örneğin, Avustralya’da uzaktan eğitim çok yaygın olmasına rağmen, kalite güvence çalışmaları örgün eğitimle aynı şekilde yürütülmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin dersleri hangi yöntemle aldığına önemli olmaması; bir yöntemden diğerine kolaylıkla geçilebilmesi; başka bir deyişle, yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim uygulamalarının çok fazla bütünleşmiş olmasıdır (Latchem, 2010). Avustralya’da denetim mekanizması kullanılmakta olup, AUQA uzaktan eğitim kurumları da dahil olmak üzere kurumsal kalite güvence sistemlerini denetlemekte ve kurumların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır (E-Learning Quality, 2008; Kilfoil, 2007). Yeni Zelanda’da akreditasyon ve denetimden Yeni Zelanda Yeterlikler Otoritesi (New Zealand Qualifications Authority) sorumludur. Kullanılan ölçütlerde uzaktan eğitimden çok az bahsedilmektedir (Kilfoil, 2007).

Afrika’da faaliyet gösteren kalite güvence kuruluşları uzaktan eğitim ve e-öğrenme ile ilgili sorumluluklara da sahiptirler; ancak uzaktan eğitimde kalite güvencesi konusu ile ilgili sınırlı düzeyde çalışmalar yapılmaktadır (Materu, 2007). Örneğin, Tanzanya Açık Üniversitesi, tüm üniversite eğitiminin akreditasyonunu sağlayan Tanzanya Üniversiteler Komisyonu (Tanzania Commission for Universities) tarafından akredite edilmektedir. Güney Afrika’da Yüksek Eğitim Kurulu (Council on Higher Education- CHE) programları akredite etmekte, kurumsal denetimler yapmaktadır; ancak uzaktan eğitime sınırlı olarak atıfta bulunmaktadır (Kilfoil, 2007). Uzaktan eğitim veren Güney Afrika Üniversitesi (University of South Africa-UNISA), örgün eğitimle aynı şekilde CHE tarafından akredite edilmektedir. Buna karşılık, Güney Afrika’da uzaktan eğitim birliği olan Ulusal Uzaktan Eğitim Kuruluşları Birliği (National Association of Distance

Education Organisations of South Africa-NADEOSA) uzaktan eğitim için kalite ölçütleri geliştirmiştir. Ayrıca, Afrika bölgesinde uzaktan eğitimin kalitesini artırmak ve eğitim kurumlarında kalite güvencesini koordine etmek amacıyla Afrika Uzaktan Eğitim Kurulu (African Council for Distance Education-ACDE) ve Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Kuruluşu (Quality Assurance and Accreditation Agency-QAAA) oluşturulmuştur³².

Arap ülkelerinde bölgedeki yeni oluşum açık ve sanal üniversitelerin kurulmasıdır. Örneğin, Arap Açık Üniversitesi (Arab Open University-AOU) 1999'da, Sudan Açık Üniversitesi (Sudan Open University-SOU) 2004'te, Tunus Sanal üniversitesi (Virtual University of Tunis-VUT) ve Suriye Sanal üniversitesi (Syrian Virtual University-SVU) 2002'de kurulmuştur. Bu üniversitelerin hemen hemen tamamının programları ve öğretim materyalleri ağırlıklı olarak yabancı üniversite ve yüksek eğitim sistemlerine dayanmaktadır. AOU ve daha az bir derecede SOU İngiliz Açık Üniversitesi'ne, SVU ABD ve Kanada çevrimiçi programlarına dayanmaktadır. Bu üniversitelerde programların kalitesinin nasıl sağlanacağı tartışılmaktadır. Sudan'da Aralık 2005'te örgün eğitim için kurulmuş olan Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşu (Evaluation and Accreditation Corporation-EVAC) bünyesinde bir uzman komitesi tüm açık ve uzaktan eğitim kurumlarını değerlendirmeye başlamıştır (Babiker, 2007).

On üç açık üniversiteye ve 106'dan fazla ikili yapıda yüksek eğitim kurumuna sahip olan Hindistan'da uzaktan eğitim akreditasyonu ayrı bir kuruluş tarafından yapılmaktadır. Akreditasyon faaliyetleri 1991'de kurulan Uzaktan Eğitim Kurulu (Distance Education Council-DEC) tarafından yürütülmektedir. DEC, hem kurumsal hem de program akreditasyonu vermektedir (Handbook, 2009).

Endonezya'da kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetleri Ulusal Eğitim Bakanlığı'nın bünyesindeki Ulusal Akreditasyon Kurulu (National Accreditation Board for Higher Education) tarafından gerçekleştirilmektedir. Program akreditasyonu verilmekte ve yüz yüze ve uzaktan eğitim için farklı yöntemler uygulanmaktadır. Uzaktan eğitim

³² http://www.icde.org/en/icde_news/ODL+quality+issues+in+Africa.b7C_wtbS30.ips (Erişim tarihi: 09.09.2011)

akreditasyonunda dersler, ders yazılımları, sunum yöntemleri, personel, öğrenci hizmetleri, kayıtlar ve iç kalite güvence prosedürleri incelenmektedir (Jung ve Latchem, 2007).

Hong Kong, Çin, Tayland, Japonya, Tayvan ve Kore’de akreditasyon kuruluşları bünyesinde uzaktan eğitim programları için ayrı ölçütler yoktur (Jung ve Latchem, 2007). Ancak, Kore Ulusal Açık Üniversitesi Eğitim Bakanlığı’nın Yaşamboyu Eğitim Bürosu’na bağlıdır ve Yaşamboyu Eğitim Bürosu e-öğrenme için ölçütler geliştirmiştir (Jung ve Latchem, 2007).

Bunlara ek olarak, Asya’daki açık üniversitelerin oluşturduğu bir kuruluş olan Asya Açık Üniversiteler Birliği (Association of Open Universities-AAOU) bir kalite güvencesi çerçevesi oluşturarak, 9 başlık ve 107 maddeden oluşan bir ölçüt seti geliştirmiştir (Dondi ve Moretti, 2007). Benzer şekilde, bölgesel bir kuruluş olan Asya-Pasifik kalite Ağı (Asia-Pacific Quality Network-APQN) bünyesinde uzaktan eğitim ve e-öğrenmede kalite konusunda çalışmalar yapılmaktadır.

ABD’de bölgesel akreditasyon kuruluşları son yıllarda uzaktan eğitim programlarına ve kurumlarına uygulanabilecek standartlar geliştirmeye başlamışlardır. Bu kuruluşlar uzaktan eğitim akreditasyonunda bölgeler arasında birliği, uyumu ve tutarlılığı sağlamak amacıyla Bölgesel Akreditasyon Komisyonları Kurulu’nu (Council of Regional Accrediting Commissions) kurmuşlardır. Bölgesel kuruluşlar bir araya gelerek, uzaktan eğitim için ölçütler geliştirmiştir. Ayrıca, bölgesel kuruluşların kendilerinin de uzaktan eğitimle ilgili geliştirdiği ölçütler bulunmaktadır. Önceki bölümlerde faaliyetlerinden detaylı olarak bahsedilen DETC ise yalnızca uzaktan eğitim kurumlarını akredite etmektedir.

Kanada’da uzaktan eğitim ve sınırlar ötesi eğitimde nasıl bir yaklaşım izleneceği, Eğitim Bakanları Kurulu (Council of Ministers of Education-CMEC) bünyesinde faaliyet gösteren Kalite Güvencesi Çalışma Grubu (Quality Assurance Working Group) tarafından tartışılan bir konudur (Parker, 2012). Kanada’da program düzeyinde akreditasyon yaygındır ve her bir uzaktan eğitim programının, eğitim kurumunun

bulunduğu eyalet içerisinde faaliyet gösteren kalite güvence kuruluşu tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Eyaletlerdeki kalite güvence kuruluşları genellikle sunum yöntemi, öğretim üyelerinin nitelikleri, öğrencilerin özellikleri, kayıtlar, öğrenci destek hizmetleri, kütüphane kaynakları, sunum yöntemini desteklemek için kullanılan kaynaklar ve öğrenciyi korumaya yönelik politikalar başlıkları altında değerlendirme yapmaktadır. Kanada’da Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ve kalite güvence kuruluşlarında kullanılan değerlendirme süreçleri sunum yöntemlerinin farklılığını dikkate almamakta; başka bir deyişle yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim aynı biçimde değerlendirilmektedir. Ancak British Columbia, Ontario ve Alberta’daki kalite güvence kuruluşlarının değerlendirme kurulları uzaktan eğitim için ek kıyaslama ölçütleri kullanmaktadır (Parker, 2012). Örneğin, Ontario’da faaliyet gösteren Yüksek Eğitim Kalite Değerlendirme Kurulu (Postsecondary Education Quality Assessment Board-PEQAB) tarafından çevrimiçi programlar için birtakım ilkeler geliştirilmiştir.³³

Latin Amerika’daki uzaktan eğitim faaliyetleri ile ilgili olarak Litto (2011), Latin Amerika’da hükümetlerin çok kısa sürelerle iktidarda kalması sonucunda uzun dönemli eğitim politikaları oluşturulamadığını; bunun da eğitim politikalarının çok sıkı ve kolayca değiştirilemez nitelikte olmasına neden olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak, Latin Amerika’da uzaktan eğitimle ilgili çok fazla düzenleme bulunmadığını ve hükümetlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine çok sıcak bakmadığını eklemektedir. Bu çerçevede, örneğin Arjantin’de uzaktan eğitim akreditasyonunda yüz yüze eğitimde kullanılan prosedürlere ek olarak birtakım farklı prosedürler izlenmekte; bu prosedürler uzaktan eğitim programının açılışı için zorlayıcı süreçler içermektedir. Brezilya’da tüm programlara Eğitim Bakanlığı tarafından onay verilmesi ve daha sonra programların her 5 yılda bir değerlendirme sürecinden geçmesi gerekmektedir (Litto, 2008). Latin Amerika’da akreditasyon kuruluşları tarafından genellikle yeterliklere yönelik ölçütler kullanılmaktadır (Litto, 2011).

Avrupa’da uzaktan eğitimde akreditasyon ve kalite değerlendirmesi, ulusal akreditasyon kuruluşları nezdinde genelde pek üzerinde durulmayan bir konudur. Uzaktan eğitimde veya e-öğrenmede yaygın olarak kullanılan bir akreditasyon sistemi bulunmamaktadır

³³ <http://www.peqab.ca/Publications/QAGuidesOnlineCapacityReviewWeb.pdf>

(Dondi ve Moretti, 2007). Ayrıca, Avrupa’da eğitim kurumlarında kalite güvencesi çalışmalarından sorumlu kuruluş olan ENQA’nın yayınladığı standartlar ve ilkelerde uzaktan eğitim yer almamaktadır (E-Learning Quality, 2008). Bunun nedeninin, eğitim kurumlarının ve programlarının öğrenme çıktıları temel alınarak değerlendirilmesi ve her iki eğitim türünde de çıktıların aynı olması gerektiği düşüncesi olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu tür faaliyetler *kalite güvencesi* kavramı çerçevesinde daha çok uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar yapan birlikler ve kuruluşlar bünyesinde yürütülmüş; böylece geliştirilen ilkeler veya ölçütler bağlayıcı olmaktan çok, eğitim kurumları için yol gösterici bir rehber haline gelmiştir. Bu çalışmalardan bazıları Avrupa Birliği desteği ile birtakım projeler çerçevesinde yapılmış ve uzaktan eğitim için ölçütler geliştirilmiştir. Örneğin, uzaktan eğitim yapan üniversitelerin oluşturduğu bir kuruluş olan EADTU, Avrupa Komisyonu’nun desteğiyle yürütülen E-xcellence projesi kapsamında 2009 yılında *Quality Assessment for E-learning: A Benchmarking Approach* adlı çalışmasında Avrupa ülkelerinde e-öğrenme programları için yol gösterici nitelikte ilkeler geliştirmiştir. Başvuru yapan ve süreci başarıyla tamamlayan eğitim kurumlarına veya programlarına *E-xcellence Kalite Etiketi* verilmektedir³⁴. Benzer şekilde, Avrupa E-Öğrenme Kalite Kuruluşu (European Foundation for Quality in E-Learning-EFQUEL), UNIQUE Projesi kapsamında ölçütler geliştirmiştir ve başvuran eğitim kurumlarına akreditasyon sağlamaktadır³⁵. Bu çalışmalara ek olarak, e-öğrenmede kalite ile ilgili Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen diğer projelerden bazıları; *Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning (SEEQUEL)*, *EQO Model: A Conceptual Model for Classification of Quality Approaches* ve *Supporting Excellence in E-Learning* olarak sayılabilir (Dondi ve Moretti, 2006). Bunların yanı sıra, e-öğrenmenin yaygınlaşmasıyla bazı ülkelerde akreditasyon kuruluşlarında e-öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamalarının farklı özelliklere sahip olduğu ve bu farklılıkların dikkate alınması gerektiği göz önünde bulundurularak bazı çalışmalar yapılmıştır.

³⁴ <http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/> (Erişim tarihi: 01.09.2011)

³⁵ <http://www.qualityfoundation.org/unique-certification/> (Erişim tarihi: 01.09.2011)

Norveç, uzaktan eğitimde kalite çalışmalarına diğer ülkelere göre daha önceki yıllarda başlamıştır (Thorpe, 2003). 1948 yılında Norveç'te postayla eğitim yapan okullarla ilgili bir yasa yürürlüğe girmiş; bu yasa ile postayla eğitim yapan dersleri ve okulları Eğitim Bakanlığı adına 1990'lı yılların başına kadar akredite eden Mektupla Eğitim Okulları Kurulu (Correspondence School Council) faaliyete başlamıştır. Ancak, dersleri ve kurumları inceleyenlerin genellikle geleneksel kurumlarda çalışan, uzaktan eğitim deneyimi olmayan akademisyenlerden oluşması gibi sistemde yaşanan bazı sorunlar nedeniyle dış kontrol mekanizmasından uzaklaşmıştır. Böylece, 1993'te uzaktan eğitimin devlet tarafından düzenlenmesi Norveç Yetişkin Eğitimi Yasası'na (Norwegian Adult Education Act) entegre edilerek kalite güvencesi için sorumluluk, onaylanmış olan eğitim kurumlarının kendilerine devredilmiştir.

Uzaktan eğitimin geliştirilmesi amacıyla 1968'de Norveç Uzaktan Eğitim Birliği (Norwegian Association for Distance Education-NADE) kurulmuştur. Uzaktan eğitim kurumlarının üyeliğiyle oluşan ulusal bir kuruluş olan NADE, uzaktan eğitimin gelişmesi konusunda Norveç'te etkin bir role sahip olmuştur. Kalite güvencesi için sorumluluğun eğitim kurumlarının kendilerine devredilmesiyle, NADE bünyesinde kalite konusunda çalışmalar yapılması amacıyla Kalite Komitesi (Standing Committee on Quality-SCQ) kurulmuştur. SCQ'nun görevi, Eğitim Bakanlığı ile müzakere halinde çalışılması suretiyle kalite için ölçütler geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçütler, kurumların kendi kalite gelişimi için yol gösterici niteliktedir (E-learning Quality, 2008; Thorpe, 2003). Ayrıca, ulusal akreditasyon kuruluşu NOKUT bünyesinde de 2007 yılından itibaren uzaktan eğitimle ilgili çalışmalara başlanmıştır (E-learning Quality, 2008).

İsveç'te Ulusal Yüksek Eğitim Kuruluşu (Swedish National Agency for Higher Education), e-öğrenme için ek kalite ölçütleri geliştirmiştir (E-learning Quality, 2008). İsveç'te izlenen yaklaşım, e-öğrenmede yüz yüze eğitimle temelde aynı kalite koşullarının sağlanması gerektiği yönündedir; ancak e-öğrenme ve yüz yüze eğitim arasında önemli farklılıklar olduğu konusunda da görüş birliği söz konusudur. Bu nedenle İsveç'te geleneksel kalite ölçütlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin e-

öğrenmeyi değerlendirmede yetersiz kaldığı ileri sürülerek, farklı ölçütler geliştirilmiştir.

Denetim mekanizmasının kullanıldığı İngiltere’de hükümetin girişimiyle 1969’da Mektupla Eğitim Kolejleri için Akreditasyon Kurulu (Council for the Accreditation of Correspondence Colleges) kurulmuştur. Uzaktan eğitimle verilen derslerin kalitesinin sağlanmasından sorumlu olan kuruluş, 1982’de özelleşene kadar kısmi olarak hükümet tarafından fonlanmıştır. 1995’te isim değişikliği yapılmış olup, şu an Açık ve Uzaktan Öğrenme Kalite Kurulu (Open and Distance Learning Quality Council-ODL QC) adı altında bağımsız bir kuruluş olarak faaliyet göstermektedir. ODL QC, eğitim kurumlarını hem belirlediği standartlar doğrultusunda hem de kurumların kendi hedeflerine yönelik olarak değerlendirmektedir (Kanwar ve Koul, 2007; Kilfoil, 2007; Thorpe, 2003). Ayrıca, eğitimde kalite çalışmalarını yürütmek amacıyla 1997’de kurulan ulusal kalite güvencesi kuruluşu QAA, uzaktan eğitim uygulamalarının geleneksel eğitimden farklı ölçütlerle de değerlendirilmesi gerektiği düşüncesiyle, mevcut ölçütlere ek olarak uzaktan eğitime özgü ölçütler geliştirmiştir (Thorpe, 2003). İngiliz Açık Üniversitesi de diğer örgün üniversiteler gibi QAA tarafından denetlenmektedir (E-learning Quality, 2008).

Romanya’da Yüksek Eğitimde Kalite Güvencesi Kuruluşu (Agency for Quality Assurance in Higher Education-ARACIS) uzaktan eğitim programları için farklı ölçütler kullanmaktadır (O. Sarbu ile yüz yüze görüşme, 19 Kasım 2010). Kuruluş, uzaktan eğitim programları için bir değerlendirme rehberi geliştirmiştir.

Hollanda’da ulusal akreditasyon kuruluşu NVAO, EADTU tarafından yürütülen Excellence projesine dahil olmuştur; ancak NVAO’da genel olarak e-öğrenme ile ilgili ayrı ölçütler kullanılmamakta; mevcut akreditasyon çerçevesinin e-öğrenmeyi de değerlendirmek için yeterli olduğu savunulmaktadır (E-learning Quality, 2008). Finlandiya ve Danimarka’da akreditasyon kuruluşları bünyesinde uzaktan eğitim veya e-öğrenme uygulamaları örgün eğitimle aynı biçimde değerlendirilmekte; ayrı ölçütler kullanılmamaktadır (E-learning Quality, 2008).

2.2.6. Uzaktan eğitim akreditasyonunda kullanılan yaklaşımlar ve standartlar/ ölçütler

Uzaktan eğitim yönetiminin, ders tasarımı, ders sunumu, etkileşim, danışmanlık ve kayıt hizmetleri, öğrenen destek sistemleri ve ölçme-değerlendirme sisteminin yönetimi konularını kapsadığı için değişik hizmet birimlerinde çok sayıda yöneticinin ve çalışanın görev aldığı, karmaşık ve büyük bir örgüt yapısının yönetimini içeren zor bir süreç olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim alanında kuram ve uygulamalara önemli katkılarda bulunan araştırmacılar, böyle karmaşık bir yapıya sahip olan uzaktan eğitim yönetiminde sistem yaklaşımının uygulanması gerektiğini; uzaktan eğitimde başarılı uygulamaların sırrının, sistem yaklaşımının benimsenmesinde yattığını ileri sürmektedirler (Moore ve Kearsley, 2005; Saba, 2003). Bir uzaktan eğitim sistemi bilgi kaynakları, tasarım, sunum, etkileşim, öğrenme ve yönetim gibi alt sistemlerinden oluşmakta; uygulamada bu bileşenler ne kadar bütünleştirilirse uzaktan eğitim kurumunun etkililiğinin o kadar fazla olacağı belirtilmektedir (Moore ve Kearsley, 2005; Saba, 2003). Benzer şekilde, Rovai'ye (2003) göre e-öğrenme; öğrenme materyalleri, yazılımlar, akademik ve teknik destek, içeriğin sunumu ve etkileşim gibi birçok bileşenden oluşmaktadır ve tüm bileşenler bir bütün olarak etkin bir şekilde çalışmalıdır. Sistem yaklaşımında bileşenler arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemenin bir başka yolu sistemi girdi ve çıktı anlamında ele almaktır (Moore ve Kearsley, 2005). Okebukola ve Shabani (2007), eğitimde girdilerin öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve sunulan imkânlardan oluştuğunu, süreçte öğretme/öğrenme etkileşimlerine, iç etkinliğe, araştırmaya, değerlendirme prosedürlerine ve yönetim uygulamalarına odaklanıldığını, çıktılarının ise mezunların kalitesi ve sistemin dış etkinliğinden oluştuğunu belirtmekte ve kalite güvencesine sistem yaklaşımının, girdi, süreç ve çıktı boyutlarının tümüne odaklanmayı gerektirdiğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Jung (2005), uzaktan eğitim uygulamalarının kalitesinin geliştirilmesi için bütüncül bir kalite güvence yaklaşımına ve sağlam bir kalite güvence çerçevesine gereksinim olduğunu vurgulamaktadır. Bütüncül yaklaşım, tüm kalite öğelerinin bir sistem oluşturması anlamına gelmekte; bir kalite öğesinde meydana gelen değişiklik, genelde diğer kalite öğelerinde de değişiklik yapılmasını gerektirebilmektedir (E-learning Quality, 2008).

Kısaca, uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon sürecinde ölçütler oluşturulurken sadece çıktılara değil; girdi ve süreçlere de odaklanılması gerektiği söylenebilir.

Kalite güvencesi dokümanları genellikle ortak öğeler içermekte; birçoğu politika ve planlama, insan kaynakları, öğrenme ortamları, öğrenci desteği ve başarının değerlendirilmesi öğelerinin önemi vurgulanmaktadır (Belawati, 2010). Middlehurst (2001), akreditasyon ve kalite değerlendirmelerinde program tasarımı ve sunumu, misyon, altyapı, ders yapısı ve geliştirilmesi, içerik, öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği, başarının değerlendirilmesi, öğrenme çıktıları, program değerlendirme gibi öğelerin önemli olduğunu; ancak uzaktan eğitimde bu öğelerin her birinin daha fazla önem taşıdığını belirtmektedir. Jung ve Latchem'a (2007) göre uzaktan eğitimde kurumsal kalite güvence prosedürlerinin genellikle planlama, yönetim, ders tasarımı, geliştirilmesi ve sunumu, öğrenci destek sistemleri, başarının değerlendirilmesi ve teknoloji uygulamaları gibi unsurları içerdiğini ve genelde öğretim tasarımı ögesine özellikle daha fazla önem verildiğini belirtmektedir. Hall (2003) ise uzaktan eğitim akreditasyonunda geleneksel eğitimin akreditasyonundan farklı olarak dikkate alınması gereken temel öğelerin öğretim programı, öğrenci desteği ve değerlendirme olduğunu söylemektedir. Mariasingam (2005), uzaktan eğitimde teknoloji ve kullanılan yaklaşımlar sürekli değişme potansiyeline sahip olduğundan, akreditasyonda kullanılan standartların alanın değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde dinamik olması ve akreditasyon kuruluşları tarafından sürekli güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Aşağıda çeşitli akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitimle ilgili geliştirdiği ilkelere ve ölçütlere yer verilmiştir. Bu ölçütlerden bazıları kurumsal akreditasyon, bazıları ise programların akreditasyonu için geliştirilen ilkeler olup, uzaktan eğitimde öne çıkan öğelerin daha iyi anlaşılması açısından her iki türden ölçütlere de yer verilmiştir.

ABD'de üst akreditasyon kuruluşu olarak faaliyet gösteren CHEA'nın (2002) raporuna göre akreditasyon kuruluşları uzaktan eğitimin kalitesini incelerken kurumsal etkinliklerle ilgili 7 temel alanı denetlemektedir:

- Kurumsal misyon: Uzaktan eğitim sunmak kuruma bir anlam katmakta mıdır?

- Kurumsal organizasyon yapısı: Kurum, kaliteli uzaktan eğitim vermek için uygun şekilde yapılandırılmış mıdır?
- Kurumsal kaynaklar: Kaliteli uzaktan eğitim sunmak için kurum yeterli finansman sağlayabilmekte midir?
- Öğretim programı ve öğretim: Kaliteli uzaktan eğitim sunmak için kurum uygun öğretim programı ve tasarımına sahip midir?
- Öğretim kadrosu desteği: Öğretim kadrosu uzaktan eğitim verme konusunda yeterli midir ve yeterli kaynaklara, imkân ve araçlara sahip midir?
- Öğrenci desteği: Öğrenciler uzaktan eğitim yapmak için danışmanlığa, araç-gerece, imkânlarla ve öğretim materyallerine sahip midir?
- Öğrenme çıktıları: Kurum, öğrenci başarısının kanıtlarına dayalı olarak sürekli bir şekilde uzaktan eğitimin kalitesini değerlendirmekte midir?

ABD’de 8 bölgesel akreditasyon komisyonu bir araya gelerek uzaktan eğitim programları için 2001 yılında *Best Practices For Electronically Offered Degree and Certificate Programs*³⁶ olarak adlandırılan ilkeleri geliştirmiştir. Bu ilkeler daha önce WCET tarafından geliştirilen ilkelere dayanmakta ve 5 bölümden oluşmaktadır:

- Kurumsal bağlam ve adanmışlık
- Öğretim programı ve öğretim
- Öğretim elemanı desteği
- Öğrenci desteği
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve program değerlendirme

³⁶ http://wcet.wiche.edu/wcet/docs/cigs/studentauthentication/Accrediting_BestPractices.pdf (Erişim tarihi: 11.10.2010)

Öğretim elemanı desteği ile ilgili ölçütler aşağıdaki gibidir:

Öğretim üyesi rolleri farklılaşmakta ve yeniden düzenlenmektedir. Örneğin, aynı kişi hem ders geliştirme hem de öğretim işini yapmıyor olabilir.

3a.

“Elektronik olarak sunulan bir programın geliştirilmesinde kurum ve öğretim elemanları programla ilgili iş yükü, yapılan işin bedeli, fikri hakların sahipliği konularını dikkate almışlardır.”

- *Bu konularla ilgili kararlar kurumsal veya sistem süreçlerine uygun olarak alınmış mıdır?*

3b.

“Kurum, programda yer alan öğretim elemanlarına sürekli olarak uygun teknik destek, tasarım ve ürün desteği sağlamaktadır.”

- *Elektronik olarak ders veya program hazırlayan kişilere hangi destek hizmetleri sunulmaktadır? Öğrencilerle doğrudan çalışan öğreticilere hangi destek hizmetleri sağlanmaktadır?*
- *Öğretim elemanları bu hizmetlerin uygun ve yeterli olduğunu düşünmekte midir?*
- *Personel arasında donanımlı öğretim tasarımcıları var mıdır? Varsa, program ve ders geliştirmede rolleri var mıdır?*

3c.

“Kurum, program geliştiren kişilere programda kullanılan teknolojileri kullanmada yeterli olabilmeleri konusunda uyum ve yetiştirme eğitimi sağlamaktadır.”

- *Hangi uyum ve yetiştirme programları vardır? Sürekli profesyonel gelişim fırsatları var mıdır?*
- *Enformasyon teknolojileri kullanıldığında pedagojik değişikliklere yeterli önem verilmekte midir?*
- *Elektronik olarak sunulan programları destekleyecek personel olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ders tasarımı ve yönetimindeki olası değişiklikler uygulanabilir durumda mıdır?*
- *Uyum ve yetiştirme programlarına katılanlar, bu programların uygun ve yeterli olduğunu düşünmekte midir?*

3d.

“Kurum, doğrudan öğrencilerle çalışan personele (öğretici kadrosuna) öğretim amacıyla, etkili etkileşim stratejilerini de kapsayacak şekilde teknolojinin kullanımında yetkin olabilmelerini sağlamak için gerekli uyum ve yetiştirme eğitimleri vermektedir.”

- *Hangi uyum ve yetiştirme programları mevcuttur? Sürekli profesyonel gelişim için gerekli imkânlar mevcut mudur? Söz konusu kişiler bu uyum ve yetiştirme programlarının uygun ve yeterli olduğunu düşünmekte midir?*

ABD’de uzaktan eğitim kurumlarının akreditasyonunu sağlayan DETC, genel olarak kurumsal düzeyde akreditasyon vermektedir. DETC’nin kullandığı ölçütler oldukça ayrıntılıdır; bu ölçütler 12 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler kendi içlerinde farklı sayıda başlık ve alt başlıklar içermektedir (DETC, 2009). Ana başlıklar aşağıdaki gibidir:

1. Kurumsal misyon, amaç ve hedefler
2. Eğitim programı hedefleri, öğretim programı ve materyalleri
3. Eğitsel hizmetler
4. Öğrenci hizmetleri
5. Öğrenci başarısı ve tatmini
6. Kurumun yeterlikleri, sahipleri, yönetim kurulu üyeleri, yöneticileri, öğreticileri ve kadrosu
7. Kuruma kabul uygulamaları ve kayıt anlaşmaları
8. Reklam, promosyon faaliyetleri ve personelin işe alımı
9. Finansal sorumluluk
10. Harç politikaları, harç toplama prosedürleri ve geri ödemeler
11. İşletme ve malzeme
12. Araştırma ve öz-geliştirme

Birinci başlık aşağıdaki ilkeleri ve soruları içermektedir:

1. Kurumsal misyon, amaçlar ve hedefler:

“Kurum, spesifik ve açıkça tanımlanmış amaç ve hedeflerle desteklenen ve kaliteli uzaktan eğitim programlarının sunumu için kurumsal bağlılığı da içeren bir misyona sahiptir.”

1.A. Misyon, amaç ve hedeflerin tanımlanması

Standart: “Kurum, genel amacını içeren bir misyon cümlesine sahiptir ve bu misyon kaliteli uzaktan eğitim programlarının sunumu için kurumsal bağlılığı da içererek, spesifik, açıkça belirlenmiş amaç ve hedeflerle desteklenmektedir.”

1. Kurumun misyonunu, amaçlarını, hedeflerini ve kaliteli uzaktan eğitim programlarının sunumuna olan kurumsal bağlılığı gösteriniz. Amaç ve hedeflere nasıl ulaşıldığını anlatınız.

2. Kurumsal misyon, amaç ve hedeflerin stratejik planlamaya rehberlik etmesi amacıyla nasıl kullanıldığını açıklayınız.

1.B. Misyonun gözden geçirilmesi ve yayınlanması

Standart: “Öğretim elemanları, idare, yönetim kurulu ve kurumsal tavsiye komiteleri (varsa), düzenli olarak misyonu, amaç ve hedefleri revize etmektedir. Mevcut misyon, amaç ve hedefler yaygın bir şekilde duyurulmuştur ve bunlara öğrenciler, öğretim elemanları, diğer personel ve paydaşlar kolayca erişebilmektedirler.”

1. Kurumun misyon, amaç, hedefler, programlar ve hizmetlerle ilgili tutarlılık ve bütünlük sağlamak amacıyla gerektiğinde misyonu, amaç ve hedefleri, kurumsal politikaları ve uygulamaları nasıl gözden geçirdiğini açıklayınız.

2. Kurumun mevcut misyonunun toplum tarafından ulaşılabilir olmasını ve kurumsal tanıtımında kullanılmasını sağlayan süreci anlatınız ve nerede yayınlandığını belirtiniz.

1.C. Misyon, amaç ve hedeflerin uygulanması

Standart: “Kurum, misyonunu etkili bir şekilde yerine getirebildiğini, amaç ve hedeflerine ulaşabildiğini ve yaptıkları ile ilgili doğru enformasyonu ilgili kişilerle paylaşabildiğini kanıtlayabilmektedir.”

1. Kurumun misyon, amaç ve hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için kullanılan ölçümleri ve/veya süreçleri açıklayınız. Kurumsal planlamadan, öğretim planlaması ve sunumundan, eğitsel hizmetlerden, finansal kaynaklardan sorumlu yönetim kurulunun, öğretim elemanlarının, personelin, idareci ve yöneticilerin belirlenen misyon ve hedeflere ulaşılmasına nasıl katkı sağladıklarını anlatınız. Aynı zamanda, misyonun her bir bölümün yaptığı işe nasıl entegre edildiğinden veya akademik ve idari bölümlerin yaptıkları işi misyonları ile nasıl uyumlu hale getirdiklerinden bahsediniz.

2. Yönetim kurulunun, öğretim elemanlarının, personelin, idareci ve yöneticilerin amaç ve hedefleri güncel tutabilmek için kurumla ilişkili topluluklarla etkileşim kurma yollarını açıklayınız.

3. Öğrencilere yapılan anketlerin sonuçlarının, dışarıdan uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin, öğrenci ve işverenlerin yorumlarının, kurumun idarecileri, öğretim elemanları ve personeli tarafından yapılan değerlendirmelerin kurumun amaç ve hedeflerine ulaşmada başarısını değerlendirmek için nasıl kullanıldığına ilişkin örnekler veriniz. Bu sonuçlar ilgili kişilerle nasıl paylaşılmaktadır?

DETC’de kurumun faaliyetleri ile ilgili birçok belge ve doküman, tüm bölümler ve alt başlıklar için kanıt olarak sunulabilmektedir. Bu belgeler arasında organizasyon şeması, faaliyet belgesi, programların ve derslerin yer aldığı kataloglar, ders geliştirme için kullanılan el kitapları, öğrenci çalışma rehberleri, notlandırma sistemiyle ilgili bilgiler, transkript örnekleri, yapılan anketlerin örnekleri, ders sonunda öğrencilere yapılan anketler, bölüm başkanlarının, öğretim elemanlarının özgeçmişleri ve benzeri belgeler yer almaktadır.

ABD’de Yüksek Eğitimde Politika Enstitüsü (Institute for Higher Education Policy-IHEP), Quality On the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education (2000) adlı raporunda ölçütlerini 7 başlık altında yayınlamıştır:

- Kurumsal destek
- Ders geliştirme
- Öğretme/öğrenme
- Ders yapısı

- Öğrenci desteği
- Öğretim kadrosu desteği
- Başarının değerlendirilmesi ve program değerlendirme

MarylandOnline³⁷ (MOL) tarafından 2003 yılında *Quality Matters* (QM) Projesi gerçekleştirilmiştir. Bu projede hazırlanan değerlendirme formu, çevrimiçi ve karma dersler için uygulanabilecek bir dizi standartları içermektedir. Bu standartlarda 8 ana başlık ve 40 madde bulunmaktadır.

Çevrimiçi eğitim programları için Sloan-C tarafından bir kalite puan kartı geliştirilmiştir³⁸. 70 kalite göstergesinin olduğu puan kartında her bir kalite göstergesi için 1'den 3'e kadar puan verilmektedir. Kalite puan kartı aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- Kurumsal destek
- Teknoloji desteği
- Ders geliştirme ve öğretim tasarımı
- Ders yapısı
- Öğretme ve öğrenme
- Sosyal adanmışlık ve öğrenci adanmışlığı
- Öğretim kadrosu desteği
- Öğrenci desteği
- Öğrenci başarısının ve programın değerlendirilmesi

Norveç'te uzaktan eğitim için ilkeler ve ölçütler geliştiren kuruluş olan Norveç Uzaktan Eğitim Birliği (Norwegian Association for Distance Education-NADE) tarafından belirlenen ilkeler enformasyon ve danışmanlık, ders geliştirme, ders sunumu ve organizasyon bölümlerini içermektedir (Thorpe, 2003). Ayrıca, her bir bölüm içerisinde

³⁷ <http://MarylandOnline.org> (Erişim tarihi: 12.08.2011)

³⁸ <http://sloanconsortium.org/publications/view/v3n11/coverv3n11.htm> (Erişim tarihi: 12.08.2011)

de 4 öge bulunmaktadır. Bunlar; koşullar ve sınırlılıklar, uygulama, sonuçlar ve izlemedir. Bu ilkeler bir başlangıç noktası ve kontrol listesi olarak kullanılmaktadır.

İsveç'te Ulusal Yüksek Eğitim Kuruluşu (Swedish National Agency of Higher Education-HSV) e-öğrenmenin değerlendirilmesinde kullanılabilir bazı ölçütler geliştirmiştir. Bu ölçütler 10 öğeden oluşmaktadır. Her bir kalite ögesi için 3-4 kalite ölçütü geliştirilmiştir. Bu öğeler (E-learning Quality, 2008):

- Materyal/içerik
- Yapı/sanal çevre
- İletişim, işbirliği ve etkileşim düzeyi
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi
- Esneklik ve uyarlanabilirlik
- Destek (öğrenci ve personel)
- Personelin nitelikleri ve deneyimi
- Vizyon ve kurumsal liderlik
- Kaynak tahsisi
- Bütüncül boyut; süreç boyutu

İsveç Ulusal Yüksek Eğitim Kuruluşu tarafından 2008'de yayınlanmış olan E-Öğrenme Kalitesi (E-learning Quality) raporunda e-öğrenme kalitesinin sistem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmesi; eğitimin kalitesinin yukarıdaki öğelerin bir bütün olarak dikkate alınması ve aralarındaki karşılıklı ilişkinin de göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir.

İngiltere'de Açık ve Uzaktan Öğrenme Kalite Kurulu'nda (Open and Distance Learning Quality Council-ODL QC) kurumsal akreditasyon süreci, 2 ve 6 ay arasında değişmektedir. Uygulanan standartlar; çıktılar, kaynaklar, destek, satış, sağlayıcılar ve işbirlikli sunum olmak üzere 6 bölüme ayrılmıştır³⁹.

³⁹ <http://www.odlqc.org.uk/standard.htm> (Erişim tarihi: 05.07.2010)

İngiltere’de ulusal akreditasyon kuruluşu QAA, uzaktan eğitim uygulamaları için farklı ilkeler yayınlamamıştır; ancak mevcut ilkelere diğer bazı ilkeleri ve açıklamaları entegre etmiştir. Bunun için, e-öğrenmeyi de içerecek şekilde esnek ve yaygın öğrenme (flexible and distributed learning) için bazı ölçütler geliştirmiştir. Esnek ve yaygın öğrenmede temel olarak sunum, destek ve değerlendirme olmak üzere 3 öğenin geleneksel eğitimden farklı unsurlar içerdiği belirtilerek bu öğelere ağırlık verilmiştir. Bu ilkeler 1999’da geliştirmiş; 2004 yılında güncellenmiştir. Söz konusu ilkeler çıktılarının değerlendirilmesi prensibine göre hazırlanmıştır (QAA, 2004). Ders sunumu ile ilgili ölçütler aşağıdaki gibidir:

B1:

Öğrencilerin;

- *esnek ve yaygın öğrenme ile verilen bir programın sunumu için programı sunan eğitim kurumunun ve programının sorumluluklarını ortaya koyan dokümanlara, beklenen öğrenme çıktılarına, öğrenme ve değerlendirme yöntemlerini içeren; üniteler veya modüllerle ilgili açıklamalara,*
- *çalışma materyallerinin sunumuyla ve nasıl değerlendirilecekleriyle ilgili net bir plana erişimi olmalıdır.*

B2

Programı sunan kurum, öğrencilerin;

- *herhangi bir program veya programın bir öğesinin test edilmiş güvenilir bir sunum sistemine sahip olduğu ve başarısız sunum tasarımları olduğunda olasılık planlarının yürürlüğe gireceği,*
- *e-öğrenme yöntemi ile sunulan bir programın veya programın bir öğesinin amacına uygun olduğu, uygun bir kullanılabilirliği ve yaşam beklentisi olduğu,*
- *çalışma materyallerinin güvelli bir ortamda öğrencilere iletildiği ve güvenilir olduğu,*
- *çalışma materyallerinin programı sunan kurumun beklentilerini karşıladığı*
- *bir programın dönemselsel olarak denetimden geçtiği ve QAA’nın program onayı, izlemesi ve incelenmesi ile ilgili geliştirilmiş olan Bölüm 7’deki ilkelere veya diğer ilgili ilkelere atıfta bulunulduğu konularında kendilerini güvende hissetmelerini sağlamalıdır.*

EADTU'nun, Avrupa Komisyonu'nun desteğiyle yürütülen E-xcellence projesi kapsamında 2009 yılında geliştirdiği ilkeler, e-öğrenme uygulamalarında *mükemmellik* düzeyine nasıl ulaşılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu ilkeler stratejik yönetim, öğretim programı tasarımı, ders tasarımı, ders sunumu, personel desteği ve öğrenci desteği olmak üzere 6 bölümden oluşmaktadır. Her bölümde farklı sayıda alt maddeler ve bu alt maddelerin de içerdiği alt başlıklar mevcuttur (EADTU, 2009).

Her bir bölüm içerisinde öncelikle maddeler halinde bazı açıklama ve ilkeler bulunmaktadır. Daha sonra ikinci alt başlıklar için açıklamalar yapılmıştır. Üçüncü alt başlıklarda ise gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra göstergeler ve kurumun veya programın mükemmellik düzeyinde nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ders tasarımı- Pedagojik tasarım-Pedagojik strateji- Ders tasarımı bölüm başlığının altında 10 maddeden oluşan ilkeler yer almaktadır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

1. Her bir ders, hem bilgi hem de beceri açısından açık olarak ifade edilmiş öğrenme çıktılarını içermelidir. Gerektiğinde yüz yüze yapılan etkinlikler de içerecek şekilde, çıktılar e-öğrenme ile ulaşılabilir biçimde olmalıdır. Bir karma öğrenme bağlamında karmada kullanılan her bir bileşenin açık bir şekilde ifade edilmiş kullanım gerekçesi olmalıdır.

2. Teknolojiye ulaşılabilirlik değil, öğrenme çıktıları ders içeriğinin sunumu için kullanılacak yöntemi belirlemelidir ve öğrenme çıktıları, e-öğrenme kullanımındaki strateji, öğrenme materyallerinin kapsamı ve kullanılan değerlendirme yöntemleri arasında makul düzeyde tutarlılık olmalıdır.

3. Öğrenme çıktıları, diğer yöntemlerle sunulan derslerin öğrenme çıktıları ile karşılaştırılabilir düzeyde olmalıdır.

4. Dersler,

- etkin öğrenmeyi teşvik edecek*
- bireysel çalışmayı ve çalışma becerilerinin gelişimini kolaylaştıracak*

- öğrenme topluluklarının gelişmesini ve etkileşim kurmasını destekleyecek
- öğrenenin zamanı, yeri ve öğrenme hızını kendisinin kontrol etmesini sağlayacak
- öğrenenlerin farklılıklarını tanıyacak ve onların güçlü yanlarına ve altyapılarına dayanan öğrenme programlarını geliştirecek
- engelli öğrenenlere uygun sunumlar yapacak
- materyalleri kullanımlarında öğrenenlerin kültürel farklılıklarına duyarlı olacak
- öğrencilerden konu üzerinde düşüncelerini isteyecek, ders içeriği ve gereklilikleri konusunda değerlendirme yaparak geribildirim sunmalarını sağlayacak şekilde tasarılmalıdır.

Ders tasarımı bölüm başlığı altında bulunan pedagojik tasarım alt başlığında ise aşağıdaki açıklamalar yer almaktadır:

“e-öğrenmenin kullanımı ile ilgili kararlar, mevcut teknolojilere göre değil; belirlenen öğrenme çıktılarının en iyi hangi yöntemle sağlanacağına dayalı olarak verilmelidir. E-öğrenme, birçok pedagojik durumu destekleyecek araçlar sağlamaktadır. Bunlar; öğretici yaklaşımlar için oldukça etkili metinler ve etkileşimli ortamlar, problem tabanlı öğrenme için kaynaklar açısından zengin çevreler ve diyalog merkezli öğrenme süreçleri için işbirlikli çevreler olarak sayılabilir. Pedagojik tasarım seçimlerinin konu ve derslerin düzeylerine bağlı olarak değişmesi beklenmektedir; bir e-öğrenme kurumu pedagojik yaklaşımlarda çeşitliliğe sahip olmalıdır. E-öğrenmenin kullanımı ve sunulan desteğin düzeyi ile ilgili açık bir şekilde ifade edilmiş mantıklı açıklamalar olmalıdır. Pedagojik tasarımcılar, çevrimiçi sunumun her zaman her yerde ulaşılabilir olması ve sahip olunan erişim kolaylığı ile sınıf tabanlı öğretime özgü öğretmenlerle doğrudan yüz yüze temas ile sahip olunan pedagojik etkileşimin esnekliği arasındaki gerilimi çözmelidirler.”

Üçüncü alt başlık olan pedagojik strateji konusunda uygulamaların hangi öğeleri içermesi gerektiği konusunda açıklamalar yer almaktadır:

“Pedagojik bir strateji oluşturmak, ders tasarımında temel bir aşamadır. Bu görevi yerine getirecek kişiler e-öğrenme yöntemlerinin dersin konusuna ve düzeyine uygun bir pedagojik model geliştirmek için nasıl en iyi şekilde kullanılabileceğine dikkat çekmelidirler. 3 genel pedagojik yaklaşım, e-öğrenme sistemlerinin yapabilecekleri ile ilgili farklı talepler getirmektedir:

Öğretici öğrenme: Öğrenenlerin esnek bir şekilde kendi hızlarını belirleyerek çalışmalarına imkân tanıyan yapılandırılmış öğretim materyallerinin etkin sunumu, öğretim materyallerinin içerisine entegre edilmiş testler çevrimiçi olarak gerçekleştirilebilir.

Problem tabanlı öğrenme: Çevrimiçi öğrenme kampus tabanlı erişimle aynı düzeyde enformasyon kaynaklarına erişimi sağlayabilir; ancak öğrenen desteği ve değerlendirme insanların işe koşulmasını gerektirmektedir.

İşbirlikli öğrenme: Çevrimiçi işbirliği halinde çalışmak için birçok araç mevcuttur; ancak, kullanımları zaman ve yer açısından esnek çalışmayı sınırlandırmaktadır.

Derslerin çoğunda öğrenme çıktılarının gerçekleştirilebilmesi için çeşitli pedagojik yaklaşımlardan yararlanılacaktır. Farklı e-öğrenme türlerinin ve destek düzeylerinin kullanımı amaca uygun olmalıdır.”

Göstergeler:

“Personel, her bir ders bağlamında bilgi ve becerilerin edinimi için kullanılacak e-öğrenme yaklaşımlarının avantajlarını ve dezavantajlarını anlamaktadır.”

Mükemmellik düzeyinde:

“Pedagojik tasarım ve e-öğrenme bileşen metodolojileri arasındaki ilişki yaygın olarak anlaşılmakta ve kullanılan her bir yöntem belirli bir gerekçeye dayandırılmaktadır.”

Hindistan’da hem kurum hem de program bazında uzaktan eğitim akreditasyonu yapan DEC’de program akreditasyonunda akreditasyon verilecek alana özel ölçütler geliştirilmiştir. Kurumsal akreditasyon için kullanılan ölçütler 6 bölümden oluşmakta; her bölümün altında alt bölümler, alt bölümlerde ise değişen sayılarda sorular yer almaktadır. Ayrıca, bu sorularla ilgili ne tür kanıtların sunulabileceğine ilişkin açıklamalar mevcuttur. Her alt bölüm belli bir puana sahiptir. Bu alt bölümlerin puanlarının toplamı asıl bölümlerin puanını oluşturmaktadır. 1000 üzerinden puanlamanın yapıldığı değerlendirilmede 400 puanın altında kalan kurumlara akreditasyon verilmemektedir. 400 puanın üzerindeki kurumlar ise akreditasyon almakta ve alınan puanlara göre *olağanüstü, mükemmel, çok iyi, iyi, yeterli* olmak üzere 5 dereceli bir ölçek ile değerlendirilmektedir. Örgün eğitim akreditasyonundan farklı olarak uzaktan eğitimde asıl üzerinde durulması gereken konularda yer alan başlıkların puanının daha fazla olduğu göze çarpmaktadır; en yüksek puana sahip olan bölümler *Akademik programlar ve öğrenme kaynakları* ile *Öğrenen destek hizmetleridir* (Handbook, 2009). Bu başlıklar aşağıdaki gibidir:

- Altyapı ve insan kaynağı imkânları
- Akademik programlar ve öğrenme kaynakları
- Öğrenen destek hizmetleri
- Araştırma ve danışmanlık
- Yönetim
- Yenilikçi uygulamalar

İkinci bölüm olan *Akademik programlar ve öğrenme kaynaklarının* 3. alt başlığında *Materyallerin üretimi* yer almaktadır. Bu alt başlıkta 21 adet soru vardır. Bu sorulardan bazıları aşağıdaki gibidir:

a. Materyallerin Üretimi

1. *Çalışma materyallerinin üretimi ile ilgili açık ve net politika ilkeleri var mıdır?*
2. *Materyallerin geliştirilmesi ve üretimi için akademisyenler arasında koordinasyon var mıdır?*
3. *Öğrenme kaynaklarının/materyallerinin üretimi için ayrı bir birim var mıdır?*
4. *Materyallerin dağıtımından önce depolanabilmesi için uygun altyapı var mıdır?*
5. *Teknik altyapı ve gereçler zaman zaman güncellenmekte midir?*

6. *Öğrenme materyalleri üretimden önce denenmekte midir?*

7. *Kurumda üretim öncesi ve sonrası süreçlerin incelenmesi için bir mekanizma var mıdır?*

Materyallerin üretiminde kanıtların sunulması ile ilgili açıklayıcı bilgiler aşağıdaki gibidir:

1. *Kendi kendine öğrenme materyallerinin üretimi için izlenen politikaların yer aldığı bir doküman var mı? Bir kopyasını koyunuz.*

2. *Sesli, görüntülü, materyaller, web tabanlı materyaller, CD-ROM ve benzeri materyallerle ilgili politikaları açıklayan bir doküman var mı?*

3. *Kendi kendine öğrenme materyallerinin geliştirme aşamasından en son üretim ve depolama aşamasına kadar tüm üretim sürecini iş akış şeması ile açıklayınız.*

4. *Son 3 yılda kaç adet kendi kendine öğrenme materyali üretilmiştir?*

Güney Afrika'da Ulusal Uzaktan Eğitim Kuruluşları Birliği (National Association of Distance Education Organizations of South Africa-NADEOSA) tarafından geliştirilen ölçütlerde 13 ana başlık ve 212 madde bulunmaktadır⁴⁰. Ana başlıklar aşağıdaki gibidir:

1. Politika ve planlama
2. Öğrenenler
3. Program geliştirme
4. Ders tasarımı
5. Ders materyalleri
6. Başarının değerlendirilmesi
7. Öğrenen desteği
8. İnsan kaynakları stratejisi
9. Yönetim
10. İşbirlikli ilişkiler
11. Kalite güvencesi
12. Enformasyon dağıtımı
13. Sonuçlar

⁴⁰ <http://www.nadeosa.org.za/Resources/Reports/NADEOSA%20QC%20Section%202.pdf> (Erişim tarihi: 08.09.2011)

2.2.7. Uzaktan eğitimde akreditasyona ilişkin araştırmalar

Uzaktan eğitim akreditasyonu ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok kuramsal düzeyde olduğu; diğer araştırmaların ise örgün eğitimden farklı olarak uzaktan eğitimde kullanılabilir ölçütlerin neler olması gerektiğine ilişkin yapılan araştırmalardan oluştuğu söylenebilir. Bu alanda yapılan kuramsal çalışmalardan ve ölçütlerle ilgili yürütülmüş olan projelerden alanyazın taramasında ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Bu çalışmalara ek olarak, Mariasingam (2005), doktora tez çalışması kapsamında yaptığı 2 turlu Delfi çalışmasında çevrimiçi programların kalitesinin değerlendirilmesinde kullanılacak bir dizi kalite ölçütü ve her bir ölçüt için kullanılacak kıyaslama ölçütleri (benchmarks) geliştirmiştir. Çalışmada 67 kalite ölçütü ve her bir ölçüt için 4 düzeyde kıyaslama ölçütleri belirlenmiştir. Bu 4 düzey; performans ölçümlerini, kalite değerlendirme kategorilerini, ölçütleri ve kıyaslama ölçütlerini içermektedir.

2.2.8. Türkiye’de uzaktan eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitim 1927 yılından itibaren çeşitli toplantılarda tartişılmış olsa da ilk uzaktan eğitim uygulamaları 1950’li yıllarda başlamıştır (Aydın, 2011; Çallı, İşman ve Torkul, 2001; Özkul, 2001). İlk uygulama, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nde banka çalışanlarına yönelik verilen kısa süreli mektupla hizmet içi eğitim olmuştur (Aydın, 2011; Çallı, İşman ve Torkul, 2001). Bu yıllarda okulların yükseköğretimdeki artan talebi karşılayamaması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı *Mektupla Öğretim* çalışmalarını başlatmıştır (Çallı, İşman ve Torkul, 2001). Bu kapsamda bazı mesleki konularda mektupla eğitim verilmesi amacıyla 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş; bu merkez daha sonra genel müdürlük olarak faaliyet göstermeye başlamıştır (Aydın, 2011; Demiray ve Adıyaman, 2010). Bu uygulamaları Deneme Yüksek Öğretmen Okulu’nun ve Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YAYKUR) kurulması izlemiştir (Demiray ve Adıyaman, 2010). Ancak başta siyasi olmak üzere farklı nedenlerle beklenen başarıyı gösteremeyen YAYKUR’un çalışmalarına 1979 yılında son verilmiştir (Aydın, 2011; Çallı, İşman ve Torkul, 2001; Demiray ve Adıyaman, 2010). Bu gelişmelerden sonra 1982 yılında 2547 sayılı yasa ile Anadolu

Üniversitesi'ne uzaktan yükseköğretim yapma görevi verilmiştir (Çallı, İşman ve Torkul, 2001; Özkul, 2001). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İktisat ve İşletme lisans programları ile 1982-1983 öğretim yılında uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır (Özkul, 2001).

Türkiye'de 1990'ların sonunda bilgisayar ağları kullanımının yaygınlaşmasıyla, çevrimiçi sunulan programlar ortaya çıkmış; böylece Anadolu Üniversitesi dışındaki diğer yükseköğretim kurumları da uzaktan eğitim programları sunmaya başlamışlardır (Aydın, 2011). Bu programlardan ilki Bilgi Üniversitesi tarafından 2000 yılında başlatılan e-MBA programıdır. Bu girişimi 2001 yılında ODTÜ Bilişim yüksek lisans programı izlemiş; sonraki yıllarda Anadolu, Sakarya ve Mersin Üniversiteleri önlisans düzeyinde çevrimiçi programlar açmıştır (Aydın, 2011). Son birkaç yılda uzaktan eğitim sunan üniversitelerin sayısı hızla artmış olup, 2011-2012 öğretim yılı itibariyle Türkiye'de yaklaşık 60 üniversite uzaktan eğitim önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programları sunmaktadır (A.E. Özkul ile yüz yüze görüşme, 23 Eylül 2011).

2.2.9. Türkiye'de Uzaktan Eğitimde Akreditasyon

Türkiye'de uzaktan yüksek eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerinin henüz gelişme aşamasında olduğu söylenebilir. Mevcut uzaktan eğitim programları için bir değerlendirme ve akreditasyon süreci olmayıp, yeni açılacak programlar YÖK bünyesinde faaliyet gösteren Uzaktan Eğitim Komitesi tarafından değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sonucunda programların açılıp açılmaması konusunda karar verilmektedir. Değerlendirme *kurumsal politikalar, yapısal düzenlemeler, program ve içerik geliştirme, ders sunum süreci* olmak üzere 4 düzeyde geliştirilen performans göstergelerine göre yapılmaktadır (Özkul ve Latchem, 2011). Uzaktan eğitim programı açacak olan eğitim kurumu öncelikle performans göstergelerine göre bir iç değerlendirme yapmakta; daha sonra uzaktan eğitim programını açma konusunda kurumun hazır olduğunu kanıtlamak amacıyla Uzaktan Eğitim Komitesi'ne sunum yapmaları beklenmekte ya da uzman bir ekip tarafından kurum ziyaret edilmektedir.

Son aşamada Komite başvuruyu kabul etmekte veya reddetmektedir (Özkul ve Latchem, 2011).

Türkiye’de uzaktan eğitimde süreç ve çıktılarda kaliteyi sağlamaktan daha çok erişim, eşitlik ve kapasite yaratma konularına önem verilmiştir (Özkul ve Latchem, 2011). Latchem, Özkul, Aydın ve Mutlu (2006), Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarında bir kalite güvencesi sistemine gereksinim olduğunu ve kalite güvencesi konusuna öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna ek olarak, son birkaç yılda uzaktan eğitim veren üniversitelerin sayısındaki artışın da bu gereksinimi artırdığı ve Türkiye’nin de dahil olduğu Bologna Süreci ile birlikte uzaktan eğitimde ulusal bir kalite güvencesi sisteminin kurulmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

2.3. Yurtdışından Uzaktan Eğitimle Alınan Diplomaların Denkliği (Sınırlar Ötesi Eğitim)

Özellikle 1980’li yıllardan sonra dünyadaki küreselleşme ve liberalleşme hareketleri ile paranın, malların, hizmetlerin, teknolojinin, fikirlerin, enformasyonun, kültürün ve bireylerin hızlı ve sürekli bir biçimde sınırlar ötesine akışı hızlanmıştır. Bu durum, eğitim uygulamalarına da yansımış ve eğitim de hareketlilik kazanarak sınırlar ötesine geçmeye başlamıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, 1994 yılında ticareti artırmak amacıyla imzalanan ve uluslararası hizmet ticaretinde düzenlemeleri içeren Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (General Agreement on Trade in Services-GATS) çerçevesinde eğitimin de uluslararası ticarete konu olabilecek bir hizmet olduğu belirtilmiş ve GATS içerisinde eğitimin serbest dolaşımına yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Ginkel ve Rodrigues Dias, 2007; Hope, 2005; Knight, 2006;). Ayrıca, sınırlar ötesi eğitimle ilgili 2001 yılında UNESCO ve Avrupa Konseyi tarafından *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education* adlı bir kılavuz geliştirilmiştir. Kılavuzda sınırlar ötesi eğitim için yol gösterici nitelikte ilkeler yer almaktadır. Lizbon Anlaşması’nı tamamlayıcı nitelikte olan bu kılavuzda sınırlar ötesi eğitim, öğrencilerin, eğitim kurumunun eğitim verdiği yerden farklı bir ülkede ikamet ettikleri; *uzaktan eğitimi de kapsayan* her tür yüksek eğitim programı veya bir dizi dersler veya eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2001). Başka bir deyişle, uzaktan eğitimle yurtdışından alınan derecelerin tanınması ve diplomalara

denklik verilmesi, yüz yüze eğitim ile birlikte sınırlar ötesi eğitim içerisinde değerlendirilmektedir.

Sınırlar ötesi eğitimin yaygınlaşması, kalite sorununu da beraberinde getirmiştir. Lisanslama, akreditasyon, yeterliklerin tanınması ve kalite güvencesi kavramları, eğitim hizmetlerini hem ithal eden hem de ihraç eden ülkeler açısından önemli bir konu haline gelmiştir. Bu konuda bazı ülkelerde çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır; ancak bu tür eğitim faaliyetlerinin ve diplomaların tanınması konusu henüz tam olarak çözüme kavuşturulamamıştır. Ayrıca, yapılan düzenlemeler daha çok yüz yüze eğitime yönelik olmuştur. Özellikle gelişmekte olan ülkeler büyük ölçüde ithalatçı konumdadır ve bu ülkeler bu tür uygulamalar için gerekli düzenlemelerin olmamasından dolayı, ticaretin liberalleşmesi ve eğitimin sınırlar ötesine taşınması ile ilgili endişelerini dile getirmektedirler (Hope, 2005; Knight, 2006). Ülke dışındaki sağlayıcıların tanınmasını sağlayacak düzenlemelere sahip olmayan birçok ülke mevcuttur; ancak bazı ülkelerde hükümetler sınırlar ötesi eğitimle ortaya çıkabilecek diploma değirmenlerini önlemek için, o ülkede akredite edilmiş yerel kurumlar vasıtasıyla çalışmayan tüm deniz aşırı sağlayıcıların, hükümete kayıt yaptırılmalarını zorunlu tutarak, kalite ölçütlerinin yerine getirilmesini gerektiren kanunlar çıkarmışlardır (Hope, 2005; Knight, 2007).

2004 yılında Uluslararası Üniversiteler Birliği (International Association of Universities-IAU), Amerika Eğitim Kurulu (American Council on Education-ACE), Kanada Üniversiteler ve Kolejlere Birliği (Association of Universities and Colleges of Canada-AUCC) ve CHEA işbirliği yaparak *Sharing Quality Higher Education across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide* isimli bir bildiri yayınlamıştır. Yine bu 4 kuruluş tarafından 2006 yılında ise sınırlar ötesi eğitimle ilgili ilkeler ve öneriler geliştirilerek bir kontrol listesi (A Checklist for Good Practice) hazırlanmıştır (Hallak ve Poisson, 2007).

Hope (2005), enformasyon ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişiminin ve bu teknolojilere ulaşımın kolaylaşmasının küresel bir bilgi ekonomisinin gelişmesini körüklediğini; ülkelerin, bu gelişmeden faydalanmak için temel anahtarın eğitim olduğunu fark ettiklerini ve eğitimin serbest dolaşımı sayesinde gelişmiş ekonomilerin

kendi eğitim programlarını diğer ülkelere sunduklarını belirtmektedir. Örneğin, sınırlar ötesi eğitimde sağlayıcı ülkelerin başlıcaları ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada olarak sayılabilir. Bu ülkeler sınırlar ötesi eğitimde öğrencileri ve diğer paydaşları düşük kalitedeki yüksek eğitim kurumlarından, akreditasyon ve diploma değirmenlerinden korumak için yol gösterici nitelikte ilkeler geliştirmiş; ancak büyük ölçüde ihracatçı konumda olduklarından, bu ilkeler daha çok eğitim sağlayıcı kurumlar tarafından uyulması gereken nitelikte olmuştur. Başka bir deyişle bu ilkeler, sınırlar ötesi açık ve uzaktan öğrenme sağlayıcılarının, kendi ülkelerinde verdikleri hizmetlerin aynısının verilmesini ve kalite ölçütlerinin yerine getirilmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiş ilkelerdir.

ABD’de ulusal, bölgesel ve uzmanlaşmış akreditasyon kuruluşları sınırlar ötesi eğitim için kendi politika ve kurallarını kendileri belirlemektedir. Örneğin, ABD’de sınırlar ötesi eğitim sunan bir kurum, eğer bu eğitimi uzaktan eğitim yöntemiyle veriyorsa, bu program bağlı olduğu akreditasyon kuruluşunun uzaktan eğitimle ilgili izlediği ilkelere göre değerlendirilmektedir. İngiltere’de QAA sınırlar ötesi yüksek eğitimde kalite güvencesinden sorumludur. Ancak, QAA bu programları kayıt altına alma, onaylama veya akredite etme türünde bir işlem yapmamaktadır. Bunun yerine, uygulama kuralları (Code of Practice) yayınlamıştır. QAA düzenli kurumsal denetimler yapmaktadır ve sınırlar ötesi eğitim, denetlenen kurumda önemli bir yer tutuyorsa buna işaret etmektedir. Başka bir deyişle, sınırlar ötesi eğitimin değerlendirilmesi programların düzenli denetiminin içine entegre edilmiştir. Avustralya’da hükümet 2005’te sınırlar ötesi eğitimde kalite için bazı ilkeler geliştirmiştir⁴¹.

Sınırlar ötesi eğitimde büyük ölçüde alıcı konumda olan, gelişmekte olan ülkeler ve Asya-Pasifik bölgesidir. Bu ülkeler Çin, Hong Kong, Hindistan, Malezya ve Singapur olarak sayılabilir (Jung, 2005). Hong Kong, Hindistan, Malezya aynı zamanda Bangladeş, Çin, Endonezya ve Sri Lanka gibi ülkelere ihracat yapmaktadır. Çin 2003’te sınırlar ötesi eğitimle ilgili bir yasa (Regulations of the People's Republic of China on Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools) çıkarmıştır. Bu yasaya göre, Çin’de faaliyet gösterecek tüm yabancı eğitim kurumları yerel bir sağlayıcı ile işbirliği yapmak

⁴¹ <http://www.transnational.deewr.gov.au/TQSbackground.htm> (Erişim tarihi: 01.08.2011)

zorundadır. Bu nedenle sadece iş ortaklığı şeklindeki oluşumlara izin verilmektedir ve bu ortaklıkların Çin yetkili organları tarafından akredite edilmesi zorunludur⁴².

Malezya’da tüm yabancı sağlayıcılar Malezya’nın ulusal kalite güvencesi çerçevesine tabidir; ancak Çin’den farklı olarak yabancı sağlayıcıların yerel bir kurumla işbirliği yapması gerekmemektedir. Ulusal programlar için geçerli olan kurallar yabancı programlar için de geçerlidir.

Hong Kong’daki akreditasyon kuruluşu HKCAA, birtakım ölçütler belirlemek yerine, program sunan kurumları değerlendirmekte; Hong Kong’da ve kendi ülkelerinde sundukları programı karşılaştırmaktadır. Hindistan’da DEC ulusal ölçütleri kullanmaktadır. Endonezya sadece kendi ülkesinde akredite olmuş kurumlara izin vermektedir (Jung ve Latchem, 2007). Ayrıca, uzaktan eğitim sunan ve ihracatçı konumda olan Monash Üniversitesi, Athabasca Üniversitesi ve Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi (IGNOU) uzaktan eğitim programlarını ihraç etme konusunda bazı ilkeler geliştirmiştir (Jung, 2005).

Türkiye’de YÖK, 10 Şubat 2009 tarihinde *Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği*’nde değişiklik yaparak yurtdışındaki üniversitelerde uzaktan eğitim alan öğrencilere uygun şartları sağlamaları halinde denklik vereceğini açıklamıştır⁴³. Ayrıca, 6.11.2010 tarihli *Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği*’nin 10. Maddesi uzaktan eğitim ile ilgili düzenlemeleri içermektedir⁴⁴. Bu maddeye göre uzaktan eğitimle yurtdışından alınan diplomalar, diplomayı veren yükseköğretim kurumunun ve eğitimin yapıldığı programın faaliyet gösterdiği ülkede akreditasyon ya da kalite güvencesi kuruluşları tarafından akredite edilmiş olması şartı aranmaktadır. Bunun yanı sıra, YÖK tarafından tanınmış bir kurum olması, bir üst eğitime girişte kabul edilmesi, program kredi toplamının o ülkedeki eşdeğer örgün öğretim programı kredi toplamına uygun olması, örgün öğretimde belirlenen program kazanımları ile aynı programın uzaktan öğretiminin program kazanımlarının uygun olması ve uzaktan eğitim

⁴² <http://www.doj.gov.hk/eng/laws/>(Erişim tarihi: 01.08.2011)

⁴³ http://www.yok.gov.tr/content/view/631/lang,tr_TR/ (Erişim tarihi: 05.07.2011)

⁴⁴ <http://www.yok.gov.tr/content/view/478/lang,tr/> (Erişim tarihi: 05.07.2011)

programının ölçme ve değerlendirme sisteminin denetlenebilir nitelikte olması, yurtdışında yapılan uzaktan eğitimin Türkçe olmaması, eğitimin yapıldığı programın benzeri Türk yükseköğretim programına denk olması, eğitim düzeyi ve öğrenim alanının açıkça tespit edilmesi şartları aranmaktadır. Başvurular Denklik Komisyonu tarafından değerlendirildikten sonra karar verilmektedir.

Knigh (2007), sınırlar ötesi sağlayıcının ve onu tanıyan akreditasyon kuruluşunun alıcı ülkede nasıl tanınacağı konusunda tam bir çözüm bulunamadığını; bunun için tanınan eğitim kurumlarının listesinin ulusal bir veritabanında listelenmesinin yanı sıra tanınan akreditasyon kuruluşlarının da listesinin oluşturulması gerektiğini; bu tür önlemlerin Avrupa'da yüksek eğitim topluluğu tarafından alınmakta olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, sınırlar ötesi eğitimin akreditasyonunda uygulanabilecek bir yöntemin de ISO ve Baldrige gibi daha çok sanayide kullanılan ve eğitim uygulamalarına da uyarlanan standartların kullanılması olduğunu ileri sürmüştür.

Kısaca, sınırlar ötesi eğitimle ilgili yapılan düzenlemeler arasında uzaktan eğitimle ilgili ayrı kalite güvencesi ve akreditasyon ölçütleri ve düzenlemeleri yer almamakta; sınırlar ötesi eğitimle ilgili çıkarılan yasalar ve belirlenen ilkeler genelde yüz yüze eğitimi kapsamaktadır (Jung, 2005). Bu nedenle, uzaktan sınırlar ötesi eğitimde diplomaların akreditasyonu konusunda atılmış somut adımların olmadığı; bu konuda en somut sayılabilecek önlemlerin Knigh'in (2007) ileri sürdüğü ISO ve Baldrige türü standartların yaygınlaştırılması ve hükümetlerin tanıdığı yabancı akreditasyon kuruluşlarının listesini yayınlaması olduğu söylenebilir. Alınabilecek bir başka önlem de bölgesel akreditasyon kuruluşlarının çoğalarak etkin hale gelmesidir. Akreditasyon faaliyetlerinin, bölgesel ağlar ve uluslararası düzeyde girişimler ile daha sağlıklı yürütülebileceği ileri sürülmektedir. Bologna Sürecinde olduğu gibi, diplomaların ve yeterliklerin karşılıklı tanınması açısından bu tür girişimler kolaylık sağlamaktadır (Lopez-Segrera, 2007).

2.4. Özet

Dünyada 2000’li yılların başından itibaren uzaktan eğitim programlarının sayısının artması, uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon sorununu gündeme getirmiştir (Stella ve Granam, 2004; Welch ve Glennie, 2005). Dünyadaki gelişmelere paralel olarak, Türkiye’de de uzaktan eğitim programlarının sayısı artmaktadır. Ayrıca, Türkiye’nin de dahil olduğu Bologna Süreci ile birlikte eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinin kurulması kaçınılmaz olmuştur. Bu kapsamda, uzaktan yüksek eğitimde Türkiye’ye özgü bir akreditasyon sistemine gereksinim duyulmaktadır. Bu konuda sınırlı olarak ön çalışmalar yapılıyor olsa da Türkiye’de uzaktan eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetleri henüz gelişme aşamasındadır (Özkul ve Latchem, 2011). Bu açıdan, yol gösterici araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Buna ek olarak, uzaktan eğitim programlarının artmasıyla ülkelerde eğitim faaliyetleri ulusal sınırların ötesine taşınmaya başlamış; yurtdışından uzaktan eğitimle alınacak diplomaların denkliğinin verilmesi konusu, çözülmesi gereken bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye’de uzaktan eğitimle alınan diplomalara denklik verilmesi ile ilgili bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır; ancak bu konuda da araştırmalara gereksinim olduğu saptanmıştır. Bu araştırma ile yukarıda bahsedilen sorunların çözümüne katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma kümesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın genel amacı Türkiye’de uzaktan eğitim programlarında akreditasyon sürecinin nasıl işleyeceği konusunda bir çerçeve geliştirmektir. Araştırma sorularının yanıtlanmasına yönelik veri toplama ve veri analizi süreçlerinde hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılması söz konusu olup, araştırma karma modelde desenlenmiştir.

Karma model araştırmaları, ortaya koyulan sorunu daha iyi anlayabilmek amacıyla nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı, araştırmanın bazı aşamalarında hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı, analiz edildiği veya bütünleştirildiği çalışmalardır (Creswell, 2008; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Johnson, ve Christensen, 2008; Tashakkori ve Teddie, 1998; Tashakkori and Teddlie 2003). Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasının nedeni, araştırmadaki sorunun incelenmesinde sadece nicel veya nitel yöntemlerin yeterli olmayacağı düşüncesidir. Karma araştırmaların temel ilkesi, bir yöntemin zayıf yönlerinin diğer yöntemin kullanımı ile en aza indirilmesidir (Creswell, 2008; Johnson, ve Christensen, 2008; Tashakkori and Teddlie, 1998). Yapılan araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yönleri üzerine inşa edildiğinde kalitesi artmaktadır (Creswell, 2008; Johnson, ve Christensen, 2008). Karma yöntemleri kullanan araştırmacılar çoklu bakış açılarını, kuramları ve araştırma yöntemlerini kullanmaktadırlar (Johnson, ve Christensen, 2008). Bu açıdan, karma araştırmalar hem nicel hem de nitel araştırma becerisi gerektirmektedir (Creswell, 2008; Johnson, ve Christensen, 2008).

Karma yöntemin bilimsel açıdan geçerli olup olmadığı; çalışmada benimsenen paradigma ile kullanılan yöntemin uyumlu olmasının gerekip gerekmediği konularında birçok tartışma yaşanmış, yöntemin kullanımının ve savunucularının artmasıyla bu tartışmalar da azalmıştır (Creswell, 2008; Tashakkori ve Teddie, 1998). Günümüzde

karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin yanı sıra üçüncü bir araştırma yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2008; Johnson, ve Christensen, 2008; Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Karma yöntemler, felsefi olarak pragmatizm içerisinde değerlendirilmektedir (Creswell, 2008; Johnson, ve Christensen, 2008; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Pragmatik görüşü benimseyen araştırmacılar, bir araştırma içerisinde nicel ve nitel yöntemlerin her ikisinin de etkin bir şekilde kullanılmasını savunmaktadırlar. Bu görüşe göre bir araştırma problemi için neyin işe yaradığı önemlidir ve bir çalışma içerisinde problemin çözümüne yönelik olarak tüm yöntemler kullanılabilir (Creswell, 2008).

Karma araştırmalarda çeşitli sınıflandırmalar söz konusudur (Creswell ve Plano Clark, 2007; Greene ve Caracelli, 1997; Morse 2003; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Tashakkori ve Teddlie (2003) alanyazında yaklaşık kırk kadar karma araştırma modeli bulunduğunu ve bu modellerin halen bir gelişme süreci içerisinde bulunduğunu belirtmektedir.

Karma araştırmalarda yer alan sınıflandırmalar bazı faktörlere göre yapılmaktadır. Teddlie ve Tashakkori (2009) bu faktörleri 7 başlık altında toplamıştır:

1. Metodolojik yaklaşımların sayısı: Araştırma sadece nicel veya nitel yaklaşımları mı yoksa her ikisini birden mi içeriyor?
2. Evrelerin sayısı: Araştırmada tek evre mi yoksa birden fazla evre mi bulunmaktadır?
3. Uygulama sürecinin türü: Araştırmada nicel ve nitel veriler ardışık mı yoksa aynı anda mı toplanıyor?
4. Yaklaşımların bütünleştirildiği aşama: Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin karması sadece deneyimsel (experiential) aşamada mı, aşamalar arasında mı yoksa farklı şekilde mi elde ediliyor?
5. Metodolojik yaklaşımın önem açısından önceliği: Araştırmada nicel veya nitel bileşenden biri diğerinden daha fazla önem taşıyor mu?
6. Araştırma deseni ile amaçlanan işlev: Araştırma deseninin karma olması hangi işlevi yerine getirmektedir? (Çeşitleme, tamamlama, geliştirme, vb.)

7. Kuramsal veya ideolojik bakış açısı: Yapılan tasarım belirli bir kuramsal veya ideolojik bakış açısı tarafından mı yönlendiriliyor?

Teddlie ve Tashakkori (2009) araştırmacıların araştırmaları için hangi faktörler önemliyse onu dikkate alan sınıflandırmayı kullanmalarını ve araştırmacının tüm sınıflandırmaların özelliklerini inceleyerek kendi araştırmasına en uygun olanı seçmesini önermektedir. Ayrıca, modellerin sınıflandırılmasında tüm olası karmaları sıralamanın mümkün olmadığını; bu nedenle araştırmacının mevcut modeller ile kendi araştırması arasında *mükemmel uyum* aramak yerine, araştırması için *en uygun* araştırma modelini seçmesi gerektiğini; hatta uygun bir model bulunamaması halinde araştırmacının yaratıcılığını kullanarak mevcut modelleri birleştirebileceğini veya araştırması ile yeni bir model yaratabileceğini ileri sürmektedir.

Araştırmada yukarıda sıralanan ilk 4 faktör önemli olduğundan, Teddlie ve Tashakkori'nin (2009) yaptığı sınıflandırma kullanılmış; araştırma bu sınıflandırmaya göre *tek yöntemin kullanıldığı çok evreli ardışık model* (sequential monomethod multistrand design) olarak desenlenmiştir. Çok evreli modeller, en az 2 evre içermektedir. Her bir evre 3 aşamadan oluşmaktadır:

1. *Kavramsallaştırma aşaması*: Araştırma amaçlarının, sorularının ve kavramsal çerçevenin oluşturulması
2. *Deneyimsel (metodolojik/analitik) aşama*: Verilerin toplanması ve analiz edilmesi
3. *Yorumlama aşaması*: Yorumların, çıkarımların ve açıklamaların yapılması

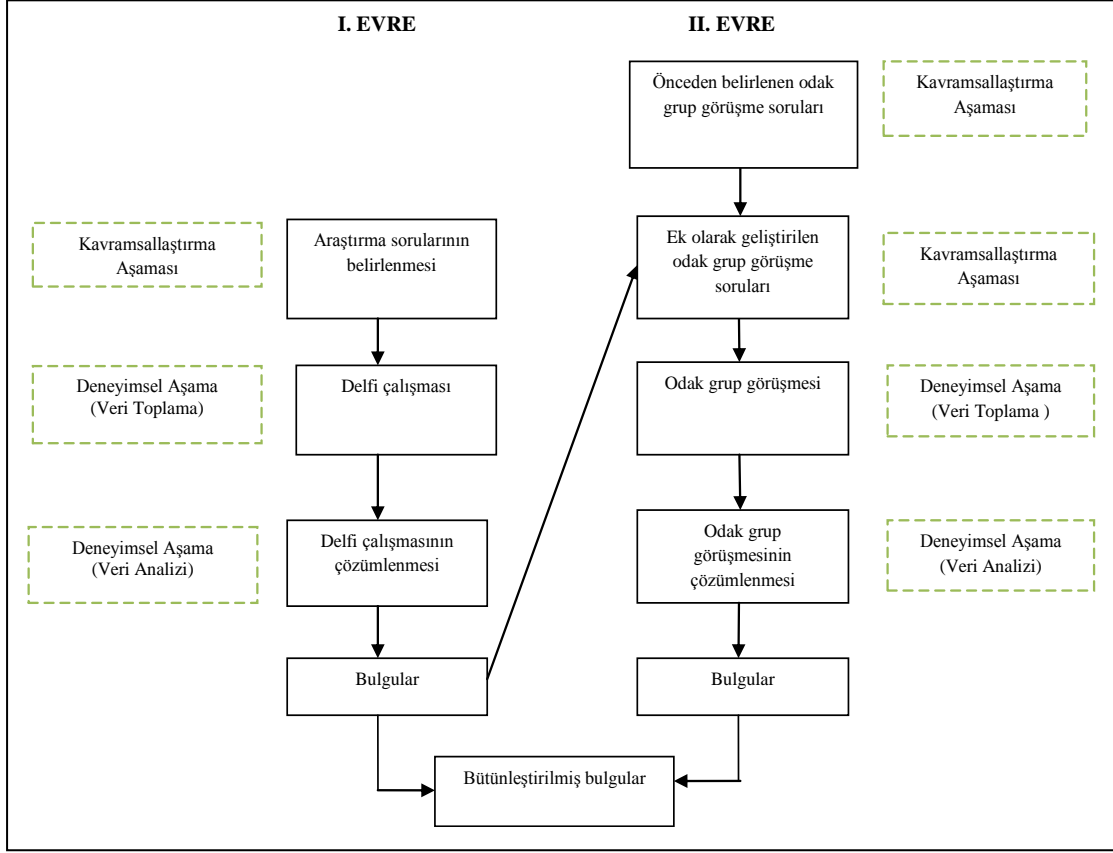
Karma modellerde nicel ve nitel verilerden hem her bir aşamanın içerisinde hem de aşamalar arasında karma oluşturulabilmektedir. Tek yöntemin kullanılması, araştırmanın tüm evrelerinde sadece nicel veya sadece nitel yöntemlerin yer almasını ifade etmektedir. Çok evreli karma modellerin bir türü olan ardışık karma modellerde ise araştırmanın evrelerinin sırayla gerçekleştirilmesi söz konusudur ve bu evreler birbirleriyle ilişkilidir. Bir evredeki araştırma soruları, örneklem seçimi veya yapılan diğer uygulamalar bir önceki evrede gerçekleştirilen uygulamalardan yola çıkılarak yapılandırılmaktadır. Başka bir deyişle, birinci evrede varılan sonuçlar bir sonraki

evrenin tasarım bileşenlerinin oluşturulmasında kullanılmaktadır. Son çıkarımlar ise her iki evrenin sonuçları da kullanılarak yapılmaktadır. İkinci evre, birinci evrenin çıkarımlarını teyit etmek veya daha ayrıntılı açıklamalara ulaşmak için yapılmaktadır. Tek yöntemin kullanıldığı 2 evreli ardışık bir karma model, nicel yöntemler kullanıldığında NİCEL→NİCEL (QUAN→QUAN); nitel yöntemler kullanıldığında ise NİTEL→NİTEL (QUAL→QUAL) olarak gösterilmektedir.

Tek yöntemin kullanıldığı 2 evreli ardışık modelde desenlenen bu çalışmada her iki evrede de nitel yöntemler kullanılmış olup (NİTEL→NİTEL), ilk evrede veri toplama, veri analizi ve verilerin yorumlanması aşamaları içerisinde hem nicel hem de nitel yaklaşımlar kullanılmıştır. Araştırmanın ilk evresinde uzaktan eğitimde akreditasyon değerlendirmelerinde kullanılacak ölçütlerin oluşturulması (ikinci araştırma sorusu) ve uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denkliğinde izlenecek süreç (üçüncü araştırma sorusu) ile ilgili veriler Delfi tekniği ile toplanmıştır. İkinci evrede odak grup görüşmesi yapılarak, Türkiye’de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu için izlenecek sürecin nasıl olması gerektiği tartışılmış (birinci araştırma sorusu); ayrıca ikinci ve üçüncü araştırma soruları ile ilgili birinci evrede ortaya çıkan sonuçlar derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi’nin desteği sayesinde, araştırma süresi boyunca araştırmacı yurtdışında çeşitli etkinliklere katılmıştır. Araştırmacı, söz konusu etkinliklerde eğitim kurumlarında görev yapan akademisyenlerle ve akreditasyon kuruluşlarında çalışan uzmanlarla yapılandırılmamış görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde alanyazın taraması için ek dokümanlar temin edilmiş; Delfi turları ve odak grup görüşmesi için soru hazırlama sürecinde bu dokümanlardan ve görüşmelerde toplanan verilerden de yararlanılmıştır. Bu etkinlikler aşağıdaki gibidir:

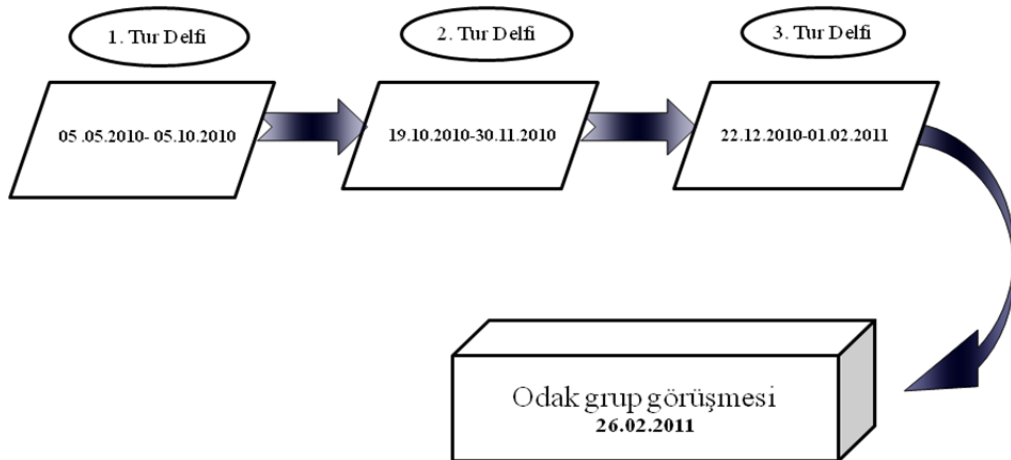
- ENQA Çalıştayı: *Quality Assurance and Learning Outcomes*, Viyana, Avusturya, 9-10 Eylül 2010
- 5. Avrupa Kalite Güvence Forumu: *Building Bridges: Making Sense of QA in European, National and Institutional Contexts*, Lyon, Fransa, 18-20 Kasım 2010
- Uluslararası ICDE Konferansı: *Information and Communication Technologies and the University: Quality, Equity and Access to Higher Education*, 13-15 Nisan 2011, Buenos Aires, Arjantin

Araştırmanın deseni, Şekil 3'te özetlenmiştir.



Şekil 3. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın birinci ve ikinci evresinde verilerin toplandığı tarihler Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Verilerin Toplandığı Tarihler

Araştırmanın birinci ve ikinci evresine ayrı başlıklar halinde ayrıntılı olarak aşağıda yer verilmiştir.

3.2. Birinci Evre

Bu bölümde, birinci evrede verilerin toplanması, katılımcıların belirlenmesi ve verilerin çözümlenmesi aşamalarına yer verilmiştir.

3.2.1. Verilerin toplanması

Araştırmanın birinci evresinde uzaktan eğitimde akreditasyon değerlendirmelerinde kullanılacak ölçütlerin oluşturulması ve yurtdışından uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denkliğinde izlenecek süreç ile ilgili veriler Delfi tekniği ile toplanmıştır.

3.2.1.1. Delfi tekniği

Delfi tekniği, bir konuda enformasyon toplamak amacıyla bir dizi anketin ardışık olarak uygulandığı, yapılandırılmış bir grup iletişim süreci olarak tanımlanabilir (Linstone ve Turoff, 2002). Anketlerden farklı olarak görüşlerde, kararlarda veya seçimlerde bir uzlaşmaya varılması söz konusudur (Keeney, Hasson ve McKenna, 2001). Delfi tekniği ile, karar verme süreçlerinin kalitesini artırmak amacıyla bireylerin yüz yüze gelmeden bir grup içerisinde etkileşimde bulunmaları sağlanmaktadır (Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975; Keeney, Hasson ve McKenna, 2001). Delfi tekniğinin temel dayanağı, grup görüşünün bireysel görüşten daha geçerli olduğudur (Clayton, 1997; Dalkey, 2002). Delfi, uzmanların fiziksel olarak bir araya gelmesine gerek kalmadan bir grup iletişim süreci oluşturulmasını sağlar (Linstone and Turoff, 2002). Bu açıdan, maliyet etkinliğinin de sağlandığı bir tekniktir (Hung, Altschuld ve Lee, 2008). Delfi tekniğinin bir başka yararı, uzmanların grup iletişim sürecine eşzamansız olarak istedikleri zaman istedikleri yerde katılabilmeleri ve bu sayede verdikleri yanıtlar üzerinde derinlemesine düşünme imkânına sahip olmalarıdır. Delfi tekniğinin 4 temel özelliği bulunmaktadır (Rowe ve Wright, 1999):

1. Katılımcıların kimliklerinin saklanması; sorulara verilen yanıtların hangi uzman tarafından verildiğinin gizli tutulması (anonimlik)
2. Anketlerin turlar halinde ardışık olarak tekrarlanması
3. Grup yanıtlarının istatistiksel olarak hesaplanması
4. Katılımcılara grup yanıtlarına ilişkin kontrollü bir şekilde geribildirim verilmesi

Adını eski Yunan'da geleceğe ilişkin öngörülerde bulunan bir kâhinin yaşadığı *Delfi* isimli yerden alan teknik, ilk olarak gelecekteki teknolojik gelişmeleri öngörmek amacıyla kullanılmıştır (Clayton, 1997; Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975; Fish ve Busby, 2005; Williams ve Webb, 1994). Delfi tekniği, 1950'lerde RAND şirketinde Amerika Birleşik Devletleri Hava Kuvvetleri'nin himayesinde bilim ve teknoloji ile ilgili öngörülerde bulunma amaçlı olarak Olaf Helmer, Norman Dalkey, Nicholas Rescher, Ted Gordon ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir (Dalkey ve Helmer, 1963; Franklin ve Hart, 2007; Gordon, 1994; Linstone ve Turoff, 2010; Mitchell, 1991; Rowe ve Wright, 1999; Sackman, 1975; Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007; Westbrook, 1997). İlk uygulamalar teknolojik gelişmeleri öngörme amaçlı ortaya çıkmış olsa da Delfi tekniği zamanla değişikliğe uğrayarak birçok alanda farklı amaçlarla ve farklı şekillerde kullanılmaya başlanmıştır (Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975; Keeney, Hasson ve McKenna, 2001). Delfi, savunma, eğitim, işletme, turizm, sağlık, hemşirelik, endüstri, güvenlik ve daha birçok alanda gelecekle ilgili öngörülerde bulunma, karar alma, amaç ve öncelikleri belirleme, sorun saptama, sorunlara çözüm bulma, planlama, veri toplama, politika geliştirme, model oluşturma, değerlendirme, program geliştirme ve benzeri amaçlarla birçok ülkede kullanılmaktadır (Clayton, 1997; Cochran, 1983; Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975; Garrod ve Fyall, 2005; Keeney, Hasson, McKenna, 2001; Linstone ve Turoff, 2002; Powell, 2002; Sprengle ve Piercy, 2005). Hung, Altschuld ve Lee'ye (2008) göre Delfi tekniği, uzun dönemli eğitsel planlama ve kısa dönemli karar alma konularında kullanılabilecek yararlı bir tekniktir. Delfi, araştırılan konu ile ilgili alanyazında belirsizlik veya yetersiz bilgi söz konusu olduğunda kullanılabilecek esnek bir araştırma tekniğidir (Garrod ve Fyall, 2005; Hung, Altschuld ve Lee, 2008; Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007;

Wiersma ve Jurs, 2005). Linstone ve Turoff (2002) araştırmacıların Delfi tekniğinin kullanım alanlarını aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- Problem analitik tekniklere tam olarak uygun olmadığında ve bir topluluğun yapacağı öznel değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğunda
- Kapsamlı ve karmaşık bir problemin incelenmesinde daha önce aralarında yeterli düzeyde iletişim kurulamayan ve deneyim ya da uzmanlıklarına göre farklı birikimlere sahip olan bireylerin görüşlerine ihtiyaç duyulduğunda
- Yüz yüze görüşme olduğunda daha verimli etkileşim sağlayacak birden fazla bireye ihtiyaç duyulduğunda
- Zaman ve maliyet faktörlerinin grup toplantılarının sık yapılmasını engellediğinde
- Yüz yüze toplantıların etkinliğinin ilve bir grup iletişim süreci ile artırılması istendiğinde
- Bireyler arasında önemli boyutlarda görüş ayrılığı nedeniyle bir hakeme ve/veya katılımcıların kimliklerinin saklanması ihtiyaç duyulduğunda
- Çalışma sonuçlarının geçerliğini sağlamak için heterojen bir katılımcı grubuna ihtiyaç duyulduğunda ve bu süreçte bazı bireylerin sayı ve kişilik açısından ortaya çıkan görüşlerde baskınlık kurmalarının önlenmesi istendiğinde Delfi tekniği uygun bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Delfi tekniği sağladığı esneklik sayesinde araştırma sorularına ve araştırmanın yapısına göre farklı şekillerde uygulanabilmektedir (Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007). Başka bir deyişle, Delfi alışmaları araştırma problemine göre desenlenmektedir. Her bir Delfi çalışmasında turların sayısı, katılımcıların hangi düzeyde gizli tutulacağı, verilen geribildirim miktarı, örneklem yaklaşımı ve analiz yöntemi farklı olabilmektedir (Hasson ve Keeney, 2011). Delfi ile coğrafi olarak farklı yerlerde bulunan uzmanların görüşlerinden faydalanma imkânı olmakta; böylece uzaklık nedeniyle bir araya gelemeyecek olan uzmanların konuya katkıda bulunmaları sağlanmaktadır (Hung, Altschuld ve Lee, 2008; Westbrook, 1997). Katılımcıların kimliklerinin saklanması, onların etki altında kalmadan kendi görüşlerini serbestçe ifade etme imkânına sahip olmalarını sağlamakta; böylece katılımcıların farklı akademik ve profesyonel tutumlarının veya cinsiyet, ırk, etnik köken, yaş ve g farklılıkları konusundaki önyargılarının bertaraf edilerek; kişilik, g ve benzeri unsurların etkisi olmadan bir

uzlaşma ortamı yaratılması amaçlanmaktadır (Hung, Altschuld ve Lee, 2008; Westbrook, 1997). Ayrıca, turlar arasında katılımcılara verilen geribildirim, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını da sağlayabilmektedir (Powell, 2003). Delfi tekniğinin değeri, fikir üretimini sağlamasında yatmaktadır (Gordon, 1994).

Farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla ilk tur anketi genellikle alanyazın taramasına göre hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975; Franklin ve Hart, 2007; Keeney, Hasson ve McKenna, 2006; Powell, 2003, West, 2010). Problemlere, hedeflere, çözümlere veya öngörülere yönelik olabilecek bu açık uçlu sorular genelde zengin veri toplanmasını sağlamaktadır (Powell, 2003). İlk tur anketi açık uçlu sorular yerine kapalı uçlu sorulardan da oluşabilmektedir (Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975). İlk turda açık uçlu sorular kullanılmış ise araştırmacılar önemli temaları ortaya çıkarmak için içerik analizi yaparlar (Powell, 2003). Beyin fırtınası olarak düşünülebilecek ilk turda *panelist* olarak adlandırılan katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar, kısa cümle veya cümleciklere dönüştürülerek düzenlenir (Paykoç ve Ok, 1990). Birinci turdan sonra hazırlanan anketlerde genellikle Likert tipi ölçekler kullanılmaktadır. Birinci tur yanıtları düzenlendikten sonra 2. tur için Likert tipi araç oluşturularak katılımcılara gönderilir. Bir sonraki aşamada ikinci tur yanıtları istatistiksel olarak analiz edildikten sonra 3. tur anketi bütün katılımcıların yanıtlarını içeren grup yanıtlarının istatistiksel analizi ve katılımcıların her bir soruya verdiği yanıt ile birlikte tekrar katılımcılara gönderilir. Başka bir deyişle, 3. tur anketiyle birlikte uzlaşma için kullanılacak değerler (mod, medyan, ortalama, genişlik veya standart sapma) ve katılımcının 2. turda verdiği yanıtlar ile ilgili geribildirim verilir (Mitchell, 1991). Katılımcılardan 2. tur için grup yanıtlarını inceleyerek kendi verdikleri yanıtı gözden geçirmeleri ve eğer isterlerse 3. turda yanıtlarını değiştirmeleri beklenir. Daha sonra, 3. tur yanıtları analiz edilir ve gerekirse bir sonraki turun uygulamasına geçilir. Kısaca, her anket bir önceki ankete verilen yanıtlara göre yapılandırılır. Süreç, katılımcılar arasında uzlaşma olduğunda veya yeterli enformasyon değişimi gerçekleştiğinde sonlandırılır (Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975). Her bir turda uygulanacak anketler için pilot çalışma yapılması belirsizliklerin giderilmesi ve anketin geliştirilmesi açısından önemlidir (Mitchell, 1991). Anketler faks, posta veya e-posta ile gönderilebilmektedir (Gordon, 1994).

Delfi tekniğinin kullanıldığı alanlardan biri de uzaktan eğitimidir. Zawacki-Richter (2009), uzaktan eğitimdeki araştırma alanlarını belirlemek için Delfi tekniğini kullanmıştır. Franklin ve Hart (2006), Web-tabanlı uzaktan eğitimin yönetsel işlemler üzerinde gelecekteki olası etkilerini ve akademik yöneticilerin değişen rollerini ortaya çıkarmak üzere akademik bölüm yöneticilerinin algılarını Delfi tekniğini kullanarak incelemiştir. Slagter van Tryon ve Bishop (2006) ise Delfi tekniğini Web-tabanlı öğretimde yakınlık stratejilerini belirlemek amacıyla kullanmıştır.

Uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu, Türkiye’de henüz yeni tartışılmaya başlanan bir konu olduğu için, farklı birikimlere sahip olan; zaman ve maliyet faktörleri nedeniyle yüz yüze iletişim kurmaları mümkün olmayan bir grup uzmanın bu konudaki görüşlerine ihtiyaç duyulmuş ve bu görüşlerin, uzmanların grup iletişim sürecine eşzamanlı olarak istedikleri zaman istedikleri yerde katılabilme imkânına sahip olduğu Delfi tekniği ile en verimli şekilde alınacağı düşünülmüştür.

Araştırmada öncelikle çalışmanın boyutlarını tanımlayabilmek ve çalışmada görüşleri alınacak katılımcıları belirleyebilmek için alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasına bağlı olarak sorunun hangi boyutları üzerinde katılımcıların görüşlerinin isteneceğine karar verilmiş ve birinci tur anketi için 2 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Daha sonra katılımcılar belirlenerek 28 kişilik bir uzman paneli oluşturulmuştur. Katılımcılarla ön görüşmeler yapılmış ve onlara çalışmanın amacı, uygulanması ve süresi hakkında bilgi verilmiştir.

3.2.1.2. Katılımcıların seçimi

Delfi katılımcıları konuyla ilgili uzmanlıklarına göre seçilmektedir (Hatcher ve Colton, 2007). Uzman görüşleri alınacağı için, evreni temsil edecek rasgele bir örneklem yerine, araştırma sorularını yanıtlama yeterliğine sahip uzmanların katılımcı olduğu örneklem, amaçlı olarak seçilmektedir (Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007; Şahin, 2010; Franklin ve Hart, 2006). Aynı zamanda, Delfi çalışmalarında amaçlı örneklemle birlikte kartopu örnekleme de kullanılabilir (Skulmoski, Hartman, & Krahn, 2007). Konusunda uzman, çalışmaya katkı sağlayabilecek nitelikte kişilerin seçilmesi ve bu

kişilerin çalışmaya katılım için istekli olması, Delfi çalışmalarının sağlıklı yürütülebilmesi açısından önem taşımaktadır (Grisham, 2008; Hung, Altschuld ve Lee, 2008; Powell, 2003). Delfi çalışmalarında katılımcıların sayısının, çalışmanın amacına ve hedef kitlenin çeşitliliğine bağlı olduğu söylenebilir; seçilecek örneklem için üzerinde uzlaşmış belirli bir sayı yoktur (Williams & Webb, 1994). Alanyazında Delfi panelinin büyüklüğünün birkaç kişiden yüzlerce kişiye kadar değişebildiği belirtilmektedir (Grisham, 2008; Hatcher ve Colton, 2007; Skulmoski, Hartman, & Krahn, 2007; Şahin, 2001; Wiersma ve Jurs, 2005; Williams ve Webb, 1994). Delbecq, Van de Ven ve Gustafson'a (1975) göre katılımcı grubu homojen ise 10-15 kişi yeterli olabilmekte; hatta homojen ve iyi seçilmiş bir uzman grubunda katılımcı sayısı 30'u geçtiğinde çok az yeni fikir ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık, heterojen gruplar söz konusu ise yüzlerce kişinin katılımı mümkün olabilmektedir. Benzer şekilde Gordon (1994), birçok çalışmada 15-35 kişilik paneller oluşturulduğunu; ancak bazı çalışmalarda ise yüzlerce hatta binlerce katılımcının yer aldığını belirtmektedir. Şahin'e (2001) göre ideal grup büyüklüğü ise 10-20 uzmandan oluşmaktadır.

Araştırmada Delfi panelini Türkiye'de çeşitli üniversitelerde görev yapan; uzaktan eğitim, akreditasyon ve kalite güvencesi konularının en az birinde uzman olan 28 akademisyen oluşturmaktadır. Uzmanların seçiminde Delfi çalışmalarına uygun şekilde amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede enformasyon açısından zengin durumlar veya kişiler seçilerek araştırılan konu ile ilgili derinlemesine çalışma imkânı elde edilmektedir (Patton, 2002). Amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kartopu örneklemede ise katılımcıların çalışılan konu ile ilgili görüş alınabilecek başka kişileri önermesi ve örneklemin kartopu şeklinde büyümesi söz konusudur (Creswell, 2005; Patton, 2002). Uzmanlık ölçütü olarak katılımcıların *uzaktan eğitim, akreditasyon veya kalite güvencesi konularından en az biri ile ilgili kitap, makale, bildiri ve benzeri türde bilimsel çalışmalar yapmış/yapıyor olması veya uzaktan eğitim, akreditasyon veya kalite güvencesi konularından en az biri ile ilgili faaliyet gösteren bir kurumda, birimde veya bölümde görev yapmış/yapıyor olması* şartı aranmıştır. Delfi tekniği ile ilgili alanyazında seçilecek örneklem üzerinde uzlaşmış belirli bir sayı olmadığı belirtilse de, genel olarak Delfi araştırmacılarının önerdiği uzman sayısına uygun olması açısından, oluşturulacak panelde yaklaşık 30

uzmanın yer alması planlanmıştır. Panel büyüklüğüne karar verilirken Delfi çalışmalarında panel üyelerinin yanıt verme oranının düşük olduğu ve panelden ayrılma oranlarının yüksek olduğu da göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıları belirlemek için Türkiye'deki üniversiteler taranmış ve 35 üniversitenin uzaktan eğitim alanında faaliyet gösterdiği tespit edilmiştir. Bu üniversitelerin Web sayfaları incelenerek belirlenen ölçütlere uygun olan uzmanlar belirlenmiştir. Ayrıca, kartopu örnekleme ile çalışmaya katkıda bulunabilecek uzmanların isimleri temin edilmiştir. Böylece, çalışmada verilerin en doğru şekilde toplanmasını sağlayabileceği düşünülen 50 uzman belirlenmiş ve bu uzmanlarla e-posta veya telefon ile irtibat kurulmuştur. Bazı uzmanlarla ise yüz yüze görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak, çalışmaya katılmayı kabul eden 28 uzman ile Delfi paneli oluşturulmuştur. Panel üyelerine çalışmanın amacı, nasıl yapılacağı ve Delfi tekniği ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Panelde yer alan uzmanların unvanları ve görev yaptıkları üniversiteler, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Delfi Çalışmasına Katılan Uzmanların Unvanları ve Görev Yaptıkları Üniversiteler

ÜNİVERSİTE	UNVAN					Toplam
	Profesör	Doçent	Yrd.Doçent	Okutman	Uzman	
Afyon Kocatepe	-	-	1	-	-	1
Ahmet Yesevi	-	-	-	-	1	1
Anadolu	2	2	2	-	-	6
Ankara	-	1	-	-	-	1
Atatürk	-	-	1	-	-	1
Boğaziçi	1	-	-	-	-	1
Fırat	-	-	1	-	-	1
Gazi	-	-	1	-	-	1
Hacettepe	-	1	-	-	-	1
İstanbul	1	-	-	-	-	1
İTÜ	1	-	-	-	-	1
Mersin	1	-	1	-	-	2
ODTÜ	1	2	-	1	-	4
Ondokuz Mayıs	1	-	-	-	-	1
Sakarya	2	-	1	-	-	3
Süleyman Demirel	-	1	-	-	-	1
Trakya	-	1	-	-	-	1
Toplam	10	8	8	1	1	28

İlk turda sorulacak açık uçlu sorular belirlendikten sonra birinci tur anketi için ön bir çalışma yapılmıştır. Anketteki sorulara ilişkin 2 ölçme-değerlendirme ve 1 Türk dili uzmanı olmak üzere 3 uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca anket, çalışmaya katılması kararlaştırılan uzmanlarla benzer özelliklere sahip 3 kişiye uygulanarak görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İlk turda uygulanan anket, Ek-1’de verilmiştir.

Birinci tur: Birinci tur uygulaması için anket 5 Mayıs 2010 tarihinde katılımcılara e-posta ile gönderilmiş ve katılımcıların soruları 24 Mayıs 2010'a kadar yanıtlamaları istenmiştir. Ancak, belirlenen tarihte yeterli sayıda anket geri dönmediğinden, uzmanlara hatırlatma mesajları gönderilerek süre uzatılmıştır. Ayrıca, bazı uzmanlar ek süre talebinde bulunmuşlardır. Anketlerin geç dönmesinde yaz tatiline girilmesinin de olumsuz etkisi olmuştur. Birinci tur uygulaması 5 ayda tamamlanmış; 16 uzman anketi yanıtlamıştır.

İkinci tur: Birinci turda verilen yanıtlar değerlendirilerek ikinci tur için 2 bölüm ve 110 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Anket geliştirilirken, alanyazından ve araştırmacının 9-10 Eylül 2010'da Viyana'da katıldığı ENQA Çalıştay'ında edindiği bilgilerden de yararlanılmıştır. Türkiye'de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu sürecinde kullanılacak ölçütlere ilişkin olan birinci bölüm için açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan akreditasyon incelemesinde sorulabilecek 95 adet soru oluşturulmuş ve uzmanlardan *Kesinlikle sorulmalı, Sorulmalı, Sorulmasa da olur, Sorulması gerekmez* ifadelerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Anketin yurtdışından uzaktan eğitimle alınan diplomaların denkliğinde izlenecek sürece ilişkin olan ikinci bölümü 4 alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde uzmanlardan diploma denkliğinde izlenecek 8 yöntemden tercih ettikleri ilk üçünü tercih sırası ile birlikte işaretlemeleri istenmiştir. İkinci ve üçüncü alt bölümde diploma denkliğine ilişkin 13 ifadeye yer verilmiş; uzmanların bu ifadelere katılma düzeylerini belirlemek için *Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Emin değilim, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Dördüncü alt bölümde ise denklik sürecinde incelenebilecek 14 adet belge sıralanmış ve uzmanlardan gerekli olduğunu düşündükleri seçeneklerin işaretlenmesi istenmiştir. Ayrıca, anketteki her bir maddenin yanına *yorum* bölümü eklenerek, gerekli gördükleri takdirde uzmanların maddeler ile ilgili yorum yapmaları istenmiştir.

İkinci tur anketi hazırlandıktan sonra 2 ölçme-değerlendirme ve 1 Türk dili uzmanı olmak üzere 3 uzmandan görüş alınmış ve 3 kişiye uygulanmıştır. Öneriler doğrultusunda ankette gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket 19 Ekim 2010'da uzmanlara LimeSurvey anket yazılımı ile çevrimiçi olarak ulaştırılmış ve 31 Ekim 2010

tarihine kadar yanıtlanması istenmiştir. Ardışık turlar içeren Delfi çalışmaları fazla zaman ayrılmasını gerektirdiğinden, katılımcıların çalışmadan ayrılması veya anketleri belirlenen süre içerisinde yanıtlanmaması sıkça karşılaşılan bir sorundur (Gordon, 1994; Hung, Altschuld ve Lee, 2008.) Hsu ve Sandford'a (2007) göre panelistleri etkin katılımları için teşvik etmek ve hatırlatma mesajları göndermek bu sorunu en aza indirmenin yollarından biridir. Bu nedenle, bu süreçte katılımcılara sürekli hatırlatma mesajları gönderilmiştir. Anketlerin büyük bir bölümü belirlenen tarihte yanıtlanmış; ancak ikinci tur için de ek süre talep eden uzmanlar olmuştur. Bu nedenle süre 1 ay daha uzatılmış ve ikinci tur 30 Kasım 2010 tarihinde sonlandırılmıştır. İkinci tur uygulaması yaklaşık 1,5 ayda tamamlanmış; 22 uzman anketi yanıtlanmıştır.

İkinci turda verilen yanıtlar, istatistiksel hesaplamalar yapmaya yarayan SPSS programı ile belirlenen uzlaşma ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Ölçütlere ilişkin 95 maddeden oluşan ilk bölümde 11 madde uzlaşma ölçütlerinin altında kalarak elenmiş; geriye 74 madde kalmıştır. Elenen maddeler, *4.2.1. Delfi Çalışması Bulguları* bölümünde verilmiştir.

Denklik süreci ile ilgili ikinci bölümün diploma denkliğinde izlenecek yöntemlere ilişkin ilk alt bölümünde yer alan 8 maddeden tercih edilen ilk 3 maddenin tercih sırası ile birlikte işaretlenmesi istenmiştir. Bu maddelerden tercih edilen ilk üçü dışındaki maddeler elenmiştir. İkinci ve üçüncü alt bölümde diploma denkliğine ilişkin yer verilen 13 ifadeden 9 tanesi elenmiş; geriye 4 madde kalmıştır. Dördüncü alt bölümde ise denklik sürecinde incelenebilecek 14 belgeden 10 tanesi elenmiş ve geriye 4 madde kalmıştır. Elenen maddeler, *4.3.1. Delfi Çalışması Bulguları* bölümünde verilmiştir.

Üçüncü tur: Uzmanların ikinci turda verdikleri yanıtları yeniden gözden geçirmelerine olanak sağlayacak üçüncü tur anketi için ikinci turda elenen maddeler çıkarılmış; kalan maddelerle 2 bölüm ve 83 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Ölçütlere ilişkin ilk bölümde uzmanlardan 7'li ölçek üzerinde akreditasyon incelemesinde sorulabilecek 74 adet sorunun taşıdığı önemin derecesinin işaretlenmesi istenmiştir.

Üçüncü turda diploma denkliğine ilişkin ikinci bölüm 3 alt bölümden oluşmaktadır. Denklik süreci konusundaki ilk alt bölümde uzmanlardan, verilen 3 seçenekten birini seçmeleri istenmiştir. İkinci alt bölümde denklikle ilgili çeşitli ifadelere yer verilmiş ve uzmanların bu ifadelerin önem derecesini 7’li ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Üçüncü alt bölümde ise uzmanlardan denklik sürecinde incelenebilecek 4 adet belgenin önem derecesini 7’li ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Anketteki her bir maddenin yanına *yorum* bölümü eklenerek, gerekli görüldüğü takdirde uzmanların maddeler ile ilgili yorum yapmaları istenmiştir. Ayrıca, ikinci turda madde bazında elde edilen istatistiksel bilgiler (uzlaşma oranı, medyan ve genişlik değeri) her bir maddenin başına yazılarak uzmanlara geribildirim verilmiştir.

Anket hazırlandıktan sonra bir Türk dili uzmanından görüş alınmış ve 3 kişiye uygulanmıştır. Öneriler doğrultusunda ankette gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket 22 Aralık 2010’da uzmanlara LimeSurvey anket yazılımı ile çevrimiçi olarak ulaştırılmış, yanıtların 1 Şubat 2011 tarihine kadar gönderilmesi istenmiştir. Bu süreçte katılımcılara sürekli hatırlatma mesajı gönderilmiştir. Üçüncü tur uygulaması 40 günde tamamlanmış; 18 uzman anketi yanıtlamıştır.

Üçüncü turda verilen yanıtlar, SPSS programı ile belirlenen uzlaşma ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Ölçütlere ilişkin 74 maddeden oluşan ilk bölümde 8 madde uzlaşma ölçütlerinin altında kalarak elenmiş; geriye 66 madde kalmıştır. Denklik süreci ile ilgili ikinci bölümde ise elenen madde olmamıştır.

Delfi çalışmalarında turların sayısı panel üyelerinin uzlaşmaya ulaşmasına bağlıdır; ancak uzlaşma sağlanması için genelde üç tur yetmektedir (Brockhoff, 1975; Cochran, 1983; Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975; Hung, Altschuld ve Lee, 2008; Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007). Bu nedenle, çalışma üçüncü turda sonlandırılmıştır. Üç turlu olarak gerçekleştirilen Delfi çalışması yaklaşık 9 ayda tamamlanmıştır. Oluşturulan 28 kişilik uzman panelinden ilk turda 16; ikinci turda 22; üçüncü turda 18 uzman anketi yanıtlamıştır.

3.2.2. Verilerin çözümlenmesi

Delfi çalışmasının açık uçlu sorulardan oluşan birinci turunda temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların ölçütlerle ilgili birinci açık uçlu soru için verdiği yanıtlar analiz edilerek 6 başlık altında düzenlenmiş ve akreditasyon sürecinde sorulabilecek sorulara dönüştürülmüştür. Güvenirliği sağlamak amacıyla başka bir araştırmacının daha ana başlıkları ve bu başlıklar altında sorulabilecek soruları kodlaması sağlanmış; kodlama güvenirligi (intercoder reliability) % 93 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre kodlama güvenirliginin en az %70 olması gerekmektedir.

İkinci tur için, Türkiye'de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu sürecinde kullanılacak ölçütlere ilişkin olan birinci bölüm için açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan, akreditasyon incelemesinde kullanılabilir 6 ana başlık ve bu başlıklar altında sorulabilecek 95 adet soru oluşturulmuş ve uzmanlardan *Kesinlikle sorulmalı*, *Sorulmalı*, *Sorulmasa da olur*, *Sorulması gerekmez* ifadelerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. İkinci ve üçüncü turda SPSS programı kullanılarak frekans, medyan ve genişlik değerleri hesaplanmıştır.

Uzlaşma düzeyi: İkinci tur anketinde 1. bölümde kullanılan 4 dereceli ölçekte 4-*Kesinlikle sorulmalı* ve 3-*Sorulmalı* yanıtını verenlerin yüzdelerinin toplamıdır. İkinci tur anketinde 2. bölümde kullanılan 5 dereceli ölçekte 5-*Çok önemli* ve 4-*Önemli* yanıtını verenlerin yüzdelerinin toplamıdır.

Medyan: Değerleri küçükten büyüğe doğru sıralanmış istatistiksel bir seride tam ortaya düşen ve seriyi iki eşit parçaya bölen değerdir. Başka bir deyişle, yanıtların %50'sini soluna, %50'sini de sağına alan noktadır.

Birinci Çeyrek (Ç1): Yanıtların %25'ini soluna, %75'ini de sağına alan noktadır.

Üçüncü Çeyrek (Ç3): Yanıtların %25'ini sağına, %75'ini de soluna alan noktadır.

Genişlik (Interquartile range-IQR): Üçüncü çeyrek ile birinci çeyrek arasındaki farktır (IQR=C3-C1). IQR, yanıtların ortada yer alan %50'sidir. IQR değeri yanıtların birbirinden ne kadar geniş aralıkta farklılaştığını göstermektedir. Bu farkın az olması görüş birliği olduğunu, yüksek olması ise görüş birliği olmadığını ifade eder.

Delfi tekniğinde kullanılan veri analizi yöntemi ve uzlaşma düzeyi araştırmanın amacına, turların yapısına, soruların türüne ve katılımcıların sayısına göre değişebilmektedir (Powell, 2003). Uzlaşma düzeyinin belirlenmesi, maddelere verilen yanıtların belirli bir yüzdesinin belirlenen aralıklar içerisinde kalmasını ifade etmektedir (Scheibe, Skutsch ve Schofer, 2002). Uzlaşmanın yüzde kaç olması gerektiği araştırmanın konusuna bağlıdır; örneğin sağlıkla ilgili bir konuda %100 uzlaşma sağlanması gerekebilmektedir (Keeney, Hasson ve McKenna, 2006). Ancak Williams ve Webb (1994), bazı araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda uzlaşma düzeyini %55 olarak kabul ettiğini belirtmektedir. Hung, Altschuld ve Lee (2008) ise eğitim programı değerlendirmesi ile ilgili yaptıkları çalışmada uzlaşma düzeyini %90 olarak belirlemiştir. Ayrıca, Delfi çalışmalarında uzlaşma ölçütleri olarak aritmetik ortalama, mod, medyan, standart sapma, genişlik gibi merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri kullanılmaktadır. Uç noktadaki yanıtların aritmetik ortalamayı gerçekçi olmayan bir şekilde etkileyebilmesi nedeniyle medyan ve genişlik (IQR) değerleri daha çok tercih edilmektedir (Cochran, 1983; Gordon, 1994; Mullen, 2003). Bu nedenle ikinci turun değerlendirilmesi için uzlaşma ölçütleri olarak uzlaşma düzeyi en az %80; medyan en az 3; genişlik (IQR) en fazla 1 olarak belirlenmiş; uzlaşma düzeyinin % 80'in altında; medyanın 3'ün altında; IQR değerinin 1'in üzerinde olduğu tespit edilen maddeler elenerek anketten çıkarılmıştır. İkinci ve üçüncü tur için belirlenen uzlaşma tanımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçütlerle İlgili Uzlaşma Tanımı

Uzlaşma Tanımı	
2.Tur	medyan ≥ 3 , IQR ≤ 1 , frekans 3-4 \geq %80
3.Tur	medyan ≥ 5 , IQR ≤ 1 , frekans 5-7 \geq %90

Üçüncü tur Delfi anketinde, ikinci tur için 22 uzmanın verdiği yanıtların değerlendirilmesi sonucunda 21 madde elenmiş; kalan 74 maddeden bazıları ise yapılan yorum ve önerilere göre yeniden düzenlenmiştir. Ankete dahil edilen her bir maddenin başında, verilecek yanıtlara yol göstermesi açısından 2. tur sonucunda elde edilen uzlaşma oranı, medyan ve genişlik (IQR) değerleri bilgi olarak verilmiştir. Üçüncü tur anketinde uzmanlardan 7’li ölçek üzerinde akreditasyon incelemesinde sorulabilecek 74 adet sorunun taşıdığı önemin derecesinin işaretlenmesi istenmiştir. 3. tur için uzlaşma ölçütleri olarak uzlaşma düzeyi en az % 90; medyan en az 5; genişlik (IQR) en fazla 1 olarak belirlenmiş; uzlaşma düzeyinin % 90’ın altında; medyanın 5’in altında; IQR değerinin 1’in üzerinde olduğu tespit edilen 8 madde elenerek anketten çıkarılmıştır. Üçüncü turun sonunda 6 ana başlık altında 66 madde kalmıştır. 3 turlu olarak gerçekleşen Delfi çalışmasının özeti aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçütlerle İlgili Delfi Turlarının Özeti

ÖLÇÜTLER	2.Tur Madde Sayısı	2.Tur Sonunda Kalan Madde Sayısı	3.Tur Sonunda Kalan Madde Sayısı
I. Yönetim, Organizasyon ve Planlama	25	13	11
II. Program ve Ders Tasarımı	39	37	32
III.Öğrenciler ve Destek Hizmetleri	8	6	5
IV.Öğretim Kadrosu ve Destek Hizmetleri	6	4	4
V. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi ve Öğrenme Çıktıları	14	11	11
VI. Program Değerlendirme	3	3	3
Toplam	95	74	66

Delfi çalışmasının denklik sürecine ilişkin ikinci bölümü için birinci turda verilen yanıtlar kısa cümlelere dönüştürülerek düzenlenmiş ve ikinci tur anketi oluşturulmuştur. İkinci tur anketinde yurtdışından uzaktan eğitimle alınan diplomaların denkliğinde izlenecek süreç 4 alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde uzmanlardan diploma denkliğinde izlenecek 8 yöntemden tercih ettikleri ilk üçünü tercih sırası ile birlikte

işaretlemeleri istenmiştir. İkinci ve üçüncü alt bölümde diploma denkliğine ilişkin 13 ifadeye yer verilmiş; uzmanların bu ifadelere katılma düzeylerini belirlemek için *Kesinlikle katılıyorum*, *Katılıyorum*, *Emin değilim*, *Katılmıyorum*, *Kesinlikle katılmıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Dördüncü alt bölümde ise denklik sürecinde incelenebilecek 14 adet belge sıralanmış ve uzmanlardan gerekli olduğunu düşündükleri seçeneklerin işaretlenmesi istenmiştir. İkinci ve üçüncü tur için belirlenen uzlaşma tanımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Denklik Süreci ile İlgili Uzlaşma Tanımı

Uzlaşma Tanımı	
2.Tur	medyan ≥ 4 , IQR ≤ 1 , frekans 4-5 $\geq \%80$
3.Tur	medyan ≥ 5 , IQR ≤ 1 , frekans 5-7 $\geq \%90$

İkinci turda uzlaşma ölçütleri olarak uzlaşma düzeyi en az %80; medyan en az 4; genişlik (IQR) en fazla 1 olarak belirlenmiş; uzlaşma düzeyinin % 80'in altında; medyanın 4'ün altında; IQR değerinin 1'in üzerinde olduğu tespit edilen maddeler elenerek anketten çıkarılmıştır. Denklik süreci ile ilgili ikinci bölümün diploma denkliğinde izlenecek yöntemlere ilişkin ilk alt bölümünde yer alan 8 maddeden tercih edilen ilk 3 maddenin tercih sırası ile birlikte işaretlenmesi istenmişti. Bu maddelerden tercih edilen ilk üçü dışındaki maddeler elenmiştir. İkinci ve üçüncü alt bölümde diploma denkliğine ilişkin yer verilen 13 ifadeden 9 tanesi elenerek geriye 4 madde kalmıştır. Dördüncü alt bölümde ise denklik sürecinde incelenebilecek 14 belgeden 10 tanesi elenmiş ve geriye 4 madde kalmıştır.

Üçüncü turda ise diploma denkliğine ilişkin maddeler 3 bölümden oluşmaktadır. Denklik süreci konusundaki ilk alt bölümde uzmanlardan verilen 3 seçenekten birini seçmeleri istenmiştir. İkinci alt bölümde denklikle ilgili çeşitli ifadeler yer verilmiş ve uzmanların bu ifadelerin önem derecesini 7’li ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Üçüncü alt bölümde ise uzmanlardan denklik sürecinde incelenebilecek 4 adet belgenin önem derecesini 7’li ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca, ikinci turda

madde bazında elde edilen istatistiksel bilgiler (uzlaşma oranı, medyan ve genişlik değeri) her bir maddenin başına yazılarak uzmanlara geribildirim verilmiştir. İkinci turda 3. tur için uzlaşma ölçütleri olarak uzlaşma düzeyi en az %90; medyan en az 5; genişlik (IQR) en fazla 1 olarak belirlenmiş; diploma denkliğine ilişkin maddelerden elenen olmamıştır. Delfi çalışmasının denklik süreci ile ilgili ikinci bölümünün özeti Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Denklik Süreci ile İlgili Delfi Turlarının Özeti

	2.Tur Madde Sayısı	2.Tur Sonunda Kalan Madde Sayısı	3.Tur Sonunda Kalan Madde Sayısı
İzlenecek yöntemler	8	3	3
Yerine getirilmesi gereken koşullar	13	4	4
İstenecek belgeler	14	4	4
Toplam	35	11	11

3.3. İkinci Evre

Bu bölümde, ikinci evrede verilerin toplanması, katılımcıların belirlenmesi ve verilerin çözümlenmesi aşamalarına yer verilmiştir.

3.3.1. Verilerin toplanması

Araştırmanın ikinci evresinde veriler odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesinde birinci araştırma sorusuna yanıt aranmış; ayrıca ikinci ve üçüncü araştırma sorularını yanıtlamak için yapılan Delfi çalışmasının sonuçları tartışılmıştır.

3.3.1.1. Odak grup görüşmesi

Odak grup görüşmesi, verilerin bir grup bireyle görüşme yapılarak toplandığı bir süreçtir (Creswell, 2008; Patton, 2002). Patton (2002), odak grup görüşmelerinin bir

problem çözme, karar verme oturumu veya katılımcılar arasında doğrudan etkileşimler söz konusu olsa bile bir tartışma olmadığını; bir görüşme olduğunu belirtmektedir. Bire bir yapılan görüşmelerin aksine, bir odak grup görüşmesinde katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını duyarak, verilen bu yanıtlarla ilgili yorumlarda bulunmaktadır. Ancak, katılımcıların birbirlerinin fikirlerine katılmaları veya bir uzlaşma sağlamaları beklenmemektedir. Buradaki amaç, bireylerin kendi görüşlerini diğer katılımcıların görüşleri bağlamında değerlendirdiği sosyal bir ortam içerisinde yüksek kalitede veri elde etmektir (Patton, 2002).

Odak grup görüşmeleri ilk olarak 1940'lerde Paul Lazarsfeld, Robert Merton ve meslektaşları tarafından radyo programlarının dinlenme oranlarını ölçmek için yapılan çalışmalar sırasında ortaya çıkmıştır (Barbour, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tüketici kararlarının çoğunun, genelde bireylerin diğer bireylerle bir tartışma ortamı içerisinde olduğu sosyal bir bağlamda alındığının fark edilmesiyle piyasa araştırmacıları tarafından 1950'lerde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Patton, 2002).

Odak grup görüşmesi, maliyet-etkin bir şekilde veri toplanabilmesi, katılımcılar arasındaki etkileşimin veri kalitesini artırması ve konu hakkında benzer ve farklı görüşlerin hemen değerlendirilebilmesi açısından avantaj sağlamaktadır. Öte yandan, bu tarz grup düzenlemelerinde sorulacak soruların sayısının sınırlı kalabilmesi, herkesin konuşmasını sağlamak adına her bir katılımcı için tanınan konuşma süresinin sınırlı olması, kendi görüşünün diğer katılımcılar tarafından fazla benimsenmediğini düşünen katılımcıların olumsuz tepki almamak için konuşmak istememesi gibi sınırlılıklara sahiptir (Patton, 2002).

Kısa bir zamanda derinlemesine veri toplanmasını sağlayan odak grup görüşmeleri genellikle 1-2 saat sürmekte ve gruplar 6-10 kişiden oluşmaktadır (Patton, 2002). Katılımcılar benzer olduğunda ve katılımcılar arasında işbirliği sağlandığında yapılan görüşmeden daha fazla yarar sağlandığı ileri sürülmekte ve bu nedenle odak grup görüşmelerinde gruplar homojen olarak oluşturulmaktadır (Creswell, 2008; Johnson ve Christensen, 2008; Patton, 2002). Farklı bakış açıları elde edilmesi amacıyla birden fazla odak grup görüşmesi yapılabilmektedir. Verilerin daha sonra analiz edilmesi için,

yapılan görüşme sesli veya görüntülü olarak kaydedilmektedir (Johnson ve Christensen, 2008).

Odak grup görüşmeleri bir moderatör tarafından yönetilmektedir. Bir odak grup görüşmesini yönetmek, bire bir görüşme yapmaktan farklı olarak grup sürecini yönetme becerisi gerektirmektedir (Patton, 2002). Moderatörün kişiler arası iletişim becerisine sahip olması ve bir grup tartışmasının nasıl yönetileceğini bilmesi önemlidir (Johnson ve Christensen, 2008). Moderatör, bir ya da iki kişinin baskın olmasını önlemeli ve herkesin görüşlerini paylaşmasını sağlamalıdır (Creswell, 2005; Johnson ve Christensen, 2008; Patton, 2002). Moderatörün görüşmeyi yönetebilecek niteliklere sahip bir kişi olmasının, odak grup görüşmelerinin sahip olduğu sınırlılıkları en aza indirebileceği ileri sürülebilir.

Araştırmada Türkiye’de yeni tartışılmaya başlanan bir konu olan uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu ile ilgili etkileşimli bir ortamda farklı bakış açıları elde edilmesi amacıyla uzmanlarla odak grup görüşmesi yapılmıştır.

3.3.1.2. Katılımcıların seçimi

Odak grup görüşmesine Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde çeşitli üniversitelerde görev yapan; uzaktan eğitim, akreditasyon ve kalite güvencesi konularından en az birinde uzman olan 21 akademisyen katılmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; ölçüt olarak katılımcıların *uzaktan eğitim, akreditasyon veya kalite güvencesi konularından en az biri ile ilgili kitap, makale, bildiri ve benzeri türde bilimsel çalışmalar yapmış/yapıyor olması veya uzaktan eğitim, akreditasyon veya kalite güvencesi konularından en az biri ile ilgili faaliyet gösteren bir kurumda, birimde veya bölümde görev yapmış/yapıyor olması* şartı aranmıştır. Bu amaçla, Delfi panelindeki uzmanların yanı sıra, çeşitli üniversitelerde ve kurumlarda görev yapan farklı akademisyenlerle irtibata geçilmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılara kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. 21 kişi çalışmaya katılmayı kabul etmiş; farklı bakış açıları elde edilmesi amacıyla 7’şer kişiden oluşan 3 grup ile görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Katılımcıların 11’i Delfi paneli üyelerinden

oluşmaktadır. Katılımcıların unvanları ve çalıştıkları üniversitelere ait bilgiler, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Odak Grup Görüşmesine Katılan Uzmanların Unvanları ve Görev Yaptıkları Üniversiteler

ÜNİVERSİTE	UNVAN			Toplam
	Profesör	Doçent	Yrd.Doçent	
Afyon Kocatepe	-	-	1	1
Anadolu	5	1	1	7
Atılım	1	-	-	1
Çankırı Karatekin	-	-	1	1
Gazi	1	-	-	1
Hacettepe	-	1	-	1
Karabük	1	-	-	1
ODTÜ	-	1	-	1
Sakarya	1	-	1	2
Süleyman Demirel	-	1	1	2
Trakya	-	1	-	1
Yakın Doğu	2	-	-	2
Toplam	11	5	5	21

Odak grup görüşmesinin hazırlıklarına Ocak 2011’de başlanmış; çalışma 26 Şubat 2011 tarihinde Eskişehir’de gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin çalışma planı Ek-2’de verilmiştir. Çalışmadan birkaç gün önce katılımcılara e-posta ile çalışmanın amacı, çalışma programı ve çalışmadaki diğer katılımcılar ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca, çalışmanın yapılacağı gün daha ayrıntılı açıklamalar yapılmış; Delfi sonucunda elde edilen akreditasyon ölçütlerinin ve denklikle ilgili maddelerin bir listesi katılımcılara

dağıtılmıştır. Türkiye’de eğitimde akreditasyonun çok yeni bir konu olması nedeniyle katılımcılar 7’şer kişiden oluşan 3 ayrı grup oluşturulması yerine, konunun hep birlikte tartışılmasının daha etkili ve verimli olacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların önerisi doğrultusunda küçük gruplar oluşturmak yerine 21 kişilik bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin moderatörlüğü, katılımcıların seçiminde kullanılan ölçütlere uygun özelliklere sahip; grup iletişim süreçleri ve grup tartışmasının nasıl yönetileceği konusunda deneyimli olan tez danışmanı tarafından yapılmıştır. Görüşme, sesli olarak kaydedilmiştir. Ayrıca, araştırmacı görüşme boyunca notlar almıştır.

Odak grup görüşmesi 1 gün boyunca saat 09.00-17.00 arasında 1,5 saatlik 4 oturum şeklinde düzenlenmiş; toplam 6 saat sürmüştür. Birinci ve ikinci oturumda birinci araştırma sorusu; üçüncü oturumda ikinci araştırma sorusu; dördüncü oturumda üçüncü araştırma sorusu tartışılmıştır.

3.3.2. Verilerin çözümlenmesi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel olup, daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara veya görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorulara göre düzenlenebilmektedir. Başka bir deyişle, veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Ayrıca, doğrudan alıntılara sıkça yer verilmektedir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır.

Araştırmada veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Toplam 6 saat süren odak grup görüşmesine ait ses kayıtlarının dökümü yapıldıktan sonra, dökümler araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Öncelikle araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş; verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Daha sonra, elde edilen veriler oluşturulan çerçeveye göre okunarak düzenlenmiştir. Bir sonraki aşamada ise düzenlenen veriler

tanımlanarak, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak, tanımlanan bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Güvenirliği sağlamak amacıyla iki ayrı araştırmacı verileri belirlenen temalar altında düzenlemiş; iki araştırmacı arasında ortaya çıkan kodlama benzerlikleri ve farklılıkları sayısal olarak karşılaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre kodlama güvenilirliğinin en az %70 olması gerekmektedir. Bu araştırmada kodlama güvenilirliği (intercoder reliability) Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle göre hesaplanmış; kodlama güvenilirliği % 85 olarak bulunmuştur. Kullanılan formül aşağıda verilmiştir:

Güvenirlik= görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği sayısı + görüş ayrılığı sayısı

3.4. Araştırmanın Güvenilirliği (Trustworthiness)

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için kullanılan yaklaşımlar Delfi çalışmalarına kolayca uygulanamamaktadır (Fish ve Busby, 2005). Delfi tekniğinin bilimsel anlamda geçerli ve güvenilir olduğunu değerlendirmek oldukça güçtür (Aydın, 1999). Ancak, Delfi çalışmalarının geçerli ve güvenilir olup olmadığını belirlemek için birtakım farklı yöntemler kullanılmaktadır. Örneğin, Delfi çalışmalarında kapsam geçerliğine bakılır ve kapsam geçerliği genellikle bilimsel alanyazına ve uzman kanısına dayanarak saptanır (Hatcher ve Colton, 2007; Paykoç ve Ok, 1990). Araştırmada kapsam geçerliğinin sağlanması için Delfi çalışmasına başlamadan önce araştırmacı kapsamlı bir alanyazın taraması yapmış ve araştırma boyunca uzman görüşlerinden yararlanmıştır. Ayrıca, Delfi çalışmalarında içerik uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulduğu için, geçerlik panel uzmanlarının seçimi ile doğrudan ilişkilidir (Fish ve Busby, 2005). Panel üyelerinin sahip olması gereken niteliklerin açıkça tanımlanması ve üyelerin belirlenen bu niteliklere uygun seçilmesi geçerliğin sağlanması açısından önem taşımaktadır (Clayton, 1997). Bu nedenle, Delfi çalışmasında panel üyelerinin sahip olması gereken nitelikler açıkça tanımlanarak, bu

niteliklere uygun uzmanlar seçilmeye çalışılmıştır. Bu konuda Tez İzleme Komitesi jürisinden yardım alınmıştır.

Delfi tekniğinin güvenilirliğiyle ilgili olarak RAND şirketinde bir dizi karşılaştırmalı araştırma gerçekleştirilmiş ve yapılan çalışmaların 13'ü Delfi lehine sonuçlanırken, sadece 2 çalışmada Delfi'nin karşılaştırıldığı diğer tekniklerin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Paykoç ve Ok, 1990). Bu sonuçlara göre Delfi tekniğinin görüş birliği oluşturmak, karar vermek ve öncelikleri belirlemek ve benzeri konularda en az diğer teknikler kadar güvenilir olduğu belirtilmektedir (Paykoç ve Ok, 1990). Buna ek olarak, Ono ve Wedemeyer (1994) iletişim alanındaki gelişmelerin tahmini konusunda Delfi tekniği ile elde edilen öngörülerin doğruluğunu değerlendirmeye yönelik olarak yaptıkları çalışmada, Delfi çalışmasının sonuçlarını 16 yıl önce gerçekleştirdikleri Delfi çalışmasının sonuçları ile karşılaştırmış ve Delfi tekniğinin iletişimle ilgili gelişmelerin tahmininde doğru sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Fish ve Busby'e (2005) göre birinci ve ikinci turlar arasındaki güvenilirliği tahmin etmek, elde edilen uzlaşma oranlarına bakarak yapılabilir; eğer birçok madde üzerinde kabul edilebilir düzeyde bir uzlaşma sağlandıysa, araştırmacının birinci anketteki yanıtları doğru bir şekilde aktardığı söylenebilir. Yapılan Delfi çalışmasında, birçok madde üzerinde ikinci turda %80, üçüncü turda %90 oranında uzlaşma sağlanmıştır. Mitchell (1991) ise maddelerin net ve anlaşılır olmasının aracın güvenilirliğini etkilediğini belirtmekte; bunu sağlamak için pilot çalışma yapılmasını önermektedir. Delfi çalışmasında güvenilirliği sağlamak amacıyla her bir tur için hazırlanan anket için ölçme-değerlendirme ve Türk dili uzmanlarından görüş alınmış; yapılan pilot çalışmalarda anketler her bir turdan önce 3 kişiye uygulanmıştır.

Powell (2003) bazı çalışmalarda Delfi çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçların teyit edilebilirliğini ve inandırıcılığını artırmak amacıyla izleme çalışmaları yapıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Skulmoski, Hartman ve Krahn (2007) lisansüstü tezlerde yapılan Delfi çalışmalarını inceledikleri çalışmalarında küçük gruplarla yapılan Delfi çalışmalarının izleme çalışmalarıyla desteklenmesinin, çalışma sonuçlarının doğrulanması açısından önemli olduğunu ileri sürmekte; yüksek lisans tezlerinde sadece Delfi'nin kullanılmasının yeterli olabileceğini; ancak doktora tezlerinde Delfi çalışması

sonuçlarının genellikle görüşme veya anket gibi bir izleme çalışmasıyla doğrulandığını belirtmektedir. Araştırmacıların nerilerine uygun şekilde araştırmada sonuçların teyit edilebilirliğini ve inandırıcılığını artırmak amacıyla Delfi çalışmasından sonra odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Bunlara ek olarak, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için değişik veri toplama yöntemleri ve kaynakları kullanarak çeşitleme (triangulation) yapılmıştır. Ayrıca, araştırma süreci boyunca uzman görüşlerinden yararlanılmıştır; Tez İzleme Komitesi'nde yer alan uzmanlar, araştırmanın odak grup ve Delfi süreçlerinde yer almışlardır. Buna ek olarak, Delfi çalışmasının ilk turunda açık uçlu sorulardan oluşan anketin ve odak grup görüşmesinin dökümlerinin çözümlenmesinde bir başka araştırmacı daha yer almış ve kodlama güvenirliği hesaplanmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Birinci ve ikinci evrede elde edilen bulgular birleştirilerek, bulgulara ve yorumlara araştırma soruları bazında yer verilmiştir.

4.1. Türkiye’de Mevcut ve Yeni Açılacak Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu için İzlenecek Süreç

Odak grup görüşmesinin birinci ve ikinci oturumunda nasıl bir akreditasyon süreci olması gerektiği tartışılmıştır. Bu amaçla, katılımcılara akreditasyonun *nasıl bir süreçte yapılacağı* ve programların *kim tarafından akredite edileceği* soruları sorulmuştur. Ancak, durum tespiti yapılması açısından ilk oturumun açılışında uzmanlar tarafından Türkiye’de uzaktan eğitimin yeri ve uzaktan eğitimle ilgili yaşanan bazı sorunlar gündeme getirilmiştir. Bu nedenle, aşağıda öncelikle uzaktan eğitime ilişkin bulgulara yer verilmiş; daha sonra araştırma sorusuna yönelik bulgular tartışılmıştır.

4.1.1. Uzaktan eğitime ilişkin bulgular

Uzaktan eğitimin yasal durumu: Odak grup görüşmesinin yapıldığı 26.02.2011 tarihinden bir gün önce uzaktan öğretimin yasal durumu ile ilgili önemli bir gelişme yaşandığı; 25.02.2011 tarihli Torba yasadaki 44. ve 46. Madde ile uzaktan eğitimin meşrulaşmış olduğu belirtilmiştir. Uzmanlar, mevzuatta açıköğretimle ilgili tanım ve açıköğretim yönetmelikleri olduğunu; ancak bugüne kadar uzaktan eğitimle ilgili bir tanım veya uzaktan öğretimi düzenleyici maddeler olmadığını; 25.02.2011 tarihli Torba yasa içerisinde yer alan 44. ve 46. Madde ile uzaktan öğretimin meşrulaşarak, birinci öğretim ve ikinci öğretimin yanı sıra uzaktan öğretimin de artık kanuni öğretim türleri arasında yer aldığını söylemişlerdir:

Uzman 1: “Tabii oldukça gecikmiş olmakla birlikte Torba yasadaki bu maddelerle birlikte açıköğretim meşru idi ama uzaktan öğretim kısmı meşrulaştı. Yani 2547 sayılı kanunda açıköğretimin tanımı vardı ama

uzaktan öğretim yoktu. Yasa maddeleriyle birlikte asında dün akşamdan itibaren uzaktan öğretim resmileşti, herhalde şöyle diyebiliriz: Birinci öğretim, ikinci öğretim ve uzaktan öğretim.”

Uzaktan eğitimin fiili durumu: Uzaktan eğitimin, kendine özgü kuralları, ilkeleri, yaklaşımı ve uygulamaları olan; disiplinler arası ve bağımsız bir bilim dalı olduğu vurgulanmıştır. Uzmanlara göre, açık ve uzaktan öğrenme önce özellikle yönetim, iletişim, öğrenme psikolojisi, teknoloji, mühendislik gibi farklı alanların kavramlarını kullanmış; sonra kendi kavramlarını ve kurallarını ortaya koymuştur. Temellerine bakıldığında uzaktan eğitim altında uzmanlık alanları olduğu görülmektedir. Örneğin, açık ve uzaktan öğrenme teknolojisi veya yönetimi başlı başına bir uzmanlık alanıdır. Bu açıdan, bazı uzmanlar uzaktan eğitimin eğitim bilimlerinin değil; sosyal bilimlerin altında bir bilim dalı olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Moderatör: “Eğitim bilimi altında değil de açık ve uzaktan öğrenme aslında özellikle Türkiye’deki yapısı bağlamında farklılaşmaktadır. Bağımsızlığını ilan etmiş bir çalışma alanıdır. Yani interdisipliner çalışma alanıdır, çok farklıdır. Bu özellikle yönetim, iletişim, öğrenme psikolojisi, teknoloji mühendislik gibi farklı alanların kavramlarını almış önce kullanmış, sonra kendi kavramlarını ortaya, kendi vurgulamalarını, kendi kurallarını ortaya koymuş. Bu çalışma alanıdır. Temellerine baktığımız zaman kendi altında uzmanlık alanı doğar. Yani teknolojisi başlı başına bir uzmanlık alanıdır, yönetimi başlı başına bir uzmanlık alanıdır.”

Türkiye’de uzaktan eğitimin işlevi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemindeki öğrencilerin %60’ının 26 yaşın altında olduğu; uzaktan eğitim programları açan diğer üniversitelerde de öğrencilerin benzer yaş grubunda bulunduğu; bu açıdan, Türkiye’de uzaktan eğitimin yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olmaktan çok, örgün eğitime bir alternatif olduğu belirtilmiştir.

Uzman 1: “...yani bu oran ve yaş açık öğretimin yükseköğretimde alternatif olma özelliği, diğer ülkelere göre bizdeki farklı, bizde bir alternatif olarak

ortaya çıkıyor. Yaşam boyu öğrenmenin parçası olmaktan daha çok yükseköğretimde örgün tabir edilen yüz yüze geleneksel kurumlardan gelemeyenler için okuma fırsatı bulamayanlar için bir alternatif. O yaş grubu için Türkiye'deki talep ve arz dengesizliği nedeniyle böyle bir durum söz konusu.”

Uzaktan eğitimde organizasyonel sorunlar: Uzmanlar, uzaktan eğitimde fakülte yaklaşımının doğru bir yaklaşım olmadığını belirtmişlerdir. Üniversitelerde uzaktan eğitimin ayrı bir fakülte bünyesinde değil, programın dahil olduğu bölüm içerisinde veya bir açık üniversite modeli çerçevesinde yapılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir:

Uzman 21: “.... uzaktan eğitime ulusal yaklaşımlar da önemli; yani akreditasyon yaklaşımı, kalite güvencesi. Ulusal yaklaşım derken fakülte yapılaşmasının doğru bir yaklaşım olmadığını mutlaka tartışılması gerektiğini düşünüyorum. Son derece zararlı bir yaklaşım; doğru olmayan bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.”

Uzaktan eğitimin farklı özellikleri: Uzaktan eğitim süreçlerinin örgün eğitimden farklılık gösterdiği; uzaktan eğitimde sürecin daha karmaşık olduğu; ciddi bir örgütlenme ve organizasyon gerektirdiği belirtilmiştir:

Uzman 5: “Uzmanlar geldiği zaman biz de hazırlık yapıyoruz. Neye bakacak? Diyecek ki işte şu dersin dosyasını bana getir. Ondan sonra öğrenci ile görüşmek isteyecek, öğretim üyesi ile yüz yüze görüşmek isteyecek. Bu kavramlar değişiyor; dosya diye bir şey yok. Dosya sanal ortamda, öğrenci sanal, öğretim üyesi bir başka üniversitede.”

Ayrıca, yüz yüze eğitimde sosyal etkileşim, kültürel faaliyetler, idari destek, program açma süreçlerinin uzaktan eğitimde farklı olduğu; bu açıdan, uzaktan eğitimde sadece ders boyutuna odaklanılmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitimde iş yükü: Uzaktan eğitim programlarında iş yükünün örgün eğitimin 3 katı kadar olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin hazır bulunuşluğu: Türkiye'deki öğrenci potansiyeline bakıldığında uzaktan eğitimde öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yüz yüze eğitimdeki öğrenciye göre daha düşük olduğu belirtilmiştir.

4.1.2. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Araştırma sorusuna ilişkin bulgularda akreditasyonun nasıl bir süreçte gerçekleştirileceği ve programların kim tarafından akredite edileceği konularına yer verilmiştir.

4.1.2.1. Akreditasyonun nasıl bir süreçte gerçekleştirileceğine ilişkin bulgular

Türkiye'de Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ve alan yeterliliklerinin belirlenmesi sayesinde, kurulacak akreditasyon sistemi için tamamlanmış bir altyapının söz konusu olduğu belirtilmiştir:

Uzman 21: “Kalite güvencesi akreditasyonun temeli; bu anlamda da son gelişmeler özellikle şu anda işte YÖK tarafından yayınlanmış olan Ulusal Yeterlilikler Çerçevesiyle ilgili alan yeterlilikleri yine kalite güvencesinin temelini oluşturacak çalışmalar. Ben geçmişte aslında kalite güvencesinden bahsederken altyapısı tamamlanmamış bir şeyin kalite güvencesini sağlamak mümkün değil. Ama şu anda şanslıyız dolayısıyla yükseköğretimde tanımlanmış bir altyapı alan ortaya çıkıyor. Yani bundan sonra kalite güvencesi daha anlamlı hale geliyor.”

Uzmanlar, yeni açılacak ve mevcut programlar için farklı bir süreç izlenmesi gerektiğini belirterek, yeni programlar için başlangıç akreditasyonu veya bir ön akreditasyon verilmesini önermişlerdir.

Uzman 3: “..... bir konuya destek vermek istiyorum, hocam çok güzel söyledi; ön akreditasyon dedi. Ben onu ön akreditasyonu programa başlama olarak görüyorum.”

Uzmanlar tarafından akreditasyon kuruluşunun kurumu ziyaret ederek, yaptığı faaliyetleri yerinde incelemesi gerektiği belirtilmiştir. Bazı uzmanlar programa yeni başlanıyorsa kurumun ziyaret edilmesini, bazı uzmanlar ise her koşulda kurumun ziyaret edilmesini önermişlerdir:

Mod: “Ulusal Ajans’ın bir şekilde gelip ziyaret edip yerinde görmesinde yarar var diye düşünüyorum.”

Bazı uzmanlar, çeşitli modellerin söz konusu olduğu uzaktan eğitimde, akreditasyon sürecinin mevcut modellere göre düzenlenmesini önermişlerdir. Akreditasyon sisteminin temel olarak 3 model çerçevesinde düzenlenebileceği belirtilmiştir. Bu modeller; 1. Sanal sınıf: Yoğun etkileşimli, 2. Sanal sınıf: Yönlendirmeli, 3. Bireysel öğrenmeye dayalı kitle eğitimi modelleridir. Öte yandan, sürecin modellere göre düzenlenmesi konusunda bazı uzmanlar olumsuz görüşler ortaya koymuşlardır. Uzmanlar, modellerin sınıflanamayacak kadar çok çeşitlilikte olduğunu ve bu nedenle sürecin modellere göre yapılandırılmayacağını belirtmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin kurum için yaparak öğrenme süreci olması ve ilk kez uzaktan eğitim yapacak olan üniversitenin, modelde öngörülenleri yapacağını taahhüt etse bile sonradan bu taahhüde uyamayabileceği ileri sürülmüştür. Ayrıca, modellerin programlarda aynılaştırmaya neden olacağı; oysa üniversitelerde çeşitlilik olması gerektiği belirtilmiştir. Bazı uzmanların akreditasyon sürecinin modellere göre düzenlenmesi konusundaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Uzman 2: “Aslında modeller güzel. İyi kurgulanmış. Gelen programlar da bu modellere sistem akreditasyonu açısından örtüştürülebilir.”

Uzman 14: “Ortada şöyle bir sorun var. Hem aynılaştırmayalım diyoruz. Şimdi gelip de hepiniz şuna uyacaksınız demek de çok doğru olmayabilir.

Çünkü kurumun kültürü var, beklentileri var, misyonu, vizyonu var. Şimdi her kuruma aynı şeyi uygulattırmak yerine oturup işte masaya nasıl bir program istiyorlar, bunu ne için istiyorlar, nasıl insan gücü yetiştirecekler, belki sizin elinizde o model bulunabilir ama o programı işte A üniversitesinin A fakültesine uygun bir programı belki o anda desenlemek gerekir. ... bence esnek bir yapı olması gerek.”

Uzman 6: “Şimdi yani burada katılıyorum çok güzel doğru da şimdi başlangıçta en başta eğer biz uzaktan öğretim, açık öğretim tecrübemiz yoksa onu o şekilde konuşmanız mümkün değil. Onu o şekilde ortaya koyamazsınız. Daha önceki tecrübe ve zaman içinde o süreci izleyerek edinmiş olduğunuz tecrübeler sonucunda hangi modele nasıl yaklaşacağınızı, hangi modeli uygulayacağınızı öğreniyorsunuz. İlk başta onu bulamazsınız. Yani ilk defa açıköğretim sistemi veya uzaktan öğretim sistemine girecek olan bir üniversite ben şunu, şunu, şunu yapacağım diye çok net söylese bile onu uygulayamayabilir. Yani onu zaman içindeki deneyimle kazanacaktır. Sisteme girdikçe onu öğrenecektir.”

Uzmanlar, bir akreditasyon sistemi kurulurken, sistemin amaca ve ülkenin eğitim yapısına uygun olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir akreditasyon kuruluşunun bağımsız, siyasetten uzak, maddi kaynaklarının güvence altında ve sürekli olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, kurulacak akreditasyon kuruluşunun bir üst kurul tarafından denetlenerek akredite edilmesinin öneminden bahsedilmiştir:

Uzman 3: “...bunu yapacak olan akreditasyon kurumu bir kere bağımsız olması lazım. Bağımsız olması sadece vereceği kararları ne siyasi, ne de kurumların etkileyebilmesi ötesinde maddi kaynaklarının güvence altında ve sürekli olmasının gösterilmesi gerekiyor. kalite güvence ajanslarının da bir üst kurul tarafından denetlenmesi çok önemlidir.”

Uzmanlardan biri, uzaktan eğitimin ayrı bir akreditasyona gereksinim olmadığını; ancak kalitesinin artırılmasına gereksinim duyulduğunu belirtmiştir:

Uzman 11: “Torba yasada var. Akreditasyon var. 44. Maddenin d maddesi hepsini okumayayım çok uzun çünkü. En sonunda diyor ki eğitim, öğretim süreçlerinin sürekli olarak sürekli iyileştirilmesine yönelik iç ve dış kalite güvencesi uygulamaları ve eğitim öğretimin devamına ilişkin diğer hususlar yükseköğretim kurulunun bu konularda belirlediği temel ilkelere uygun olarak yükseköğretim kurumları, senatoları tarafından belirlenir. Bayağı büyük bir paragraf; İçinde akreditasyon var, kalite güvencesi var. İlk defa bence böyle bir kanun maddesi getirildi. Kanun düzenleme uygulamaya geliyor. Demek ki görev YÖK’ün temel ilkeleri belirlemesi; eğer akredite edilecekse uzaktan eğitimin ayrı bir akreditasyona ihtiyacı yok. Ama uzaktan eğitimin kalitesinin artırılmasına ihtiyaç var. Uzaktan eğitim sisteminin kalitesine ihtiyaç var. O anlamda bakmak lazım olaya diye düşünüyorum.”

Bunlara ek olarak, akreditasyon kavramı ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı uzmanlar akreditasyonun yaratıcılığı ve yeniliği yok ettiğini, çeşitliliğe sahip olması gereken üniversiteleri aynılaştırdığını ileri sürmüşlerdir. Buna karşılık, bazı uzmanlar ise akreditasyon ve kalite güvencesinin yaşam biçimi olarak benimsendiği; içselleştirildiği sürece anlamlı olduğunu; küresel düşünülüp, yerel hareket edilmesi gerektiğini; amacın eğitimi standart hale getirmek, yaratıcılığı öldürmek ya da fikirleri aynılaştırmak olmadığını belirtmişlerdir. Akreditasyonun kaliteyi ileriye götürmek adına önemli olduğunu; yapılan işin geliştirilmesinin ve çıktıların daha kaliteli hale getirilmesinin amaçlandığı bir süreç olduğunu söylemişlerdir. Kısaca, akreditasyon uygulamalarının eğitim kurumlarında yaratıcılığı ve yeniliği yok etmeden kalitenin sağlanmasına katkıda bulunması gerektiği vurgulanmıştır. Uzmanlardan bazılarının akreditasyon kavramı konusundaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Uzman 9: “Her şeyin negatif etkileri var tabii. Yaratıcılığı ya da yenilikçiliği engelleyen, standardizasyon baskısı getiren bir yaklaşımdır.”

Uzman 15: “... Yani aynılaştırma ya da bir şeyleri standart hale getirmenin altında aslında belki küresel düşünüp ama yerel hareket etmek; yoksa

yaratıcılığı öldürmek ya da fikirleri aynılaştırmak gibi bir şey olmadığı kanısındayım.”

Uzman 21: “Karşı olanlardanım kısmen. Gerçek bir kalite kültürü içersinde akreditasyona inanan bir kişiyim. Dolayısıyla var olan akreditasyonda önce kurum kültürü, kurum kalite kültürü olması gerekir diye düşünüyorum. Yani belli standartlarda bir yaklaşım üniversitelerin gelişimine her zaman engeldir. Ama akreditasyonun, uluslararası açıdan özellikle, belli standartların yerine getirildiğinin ifadesi olması açısından değerli olduğunu görüyorum.”

4.1.2.2. Programların kim tarafından akredite edileceğine ilişkin bulgular

Uzaktan eğitim programlarının akreditasyonunu hangi kuruluşun yapması gerektiği ile ilgili üç farklı görüş ortaya çıkmıştır. Uzmanların çoğunluğu tarafından uzaktan eğitim akreditasyonunun Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’nde yeterliklerin akreditasyonu ile ilgili olarak alanlara özgü kurulacak olan kurum ve kuruluşlar çerçevesinde yapılması önerilmektedir. Ancak, bu kuruluşlar bünyesinde mutlaka açık ve uzaktan öğrenme alanında uzmanların da yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Uzmanlar, çıktılarının aynı olduğunu ve örgün eğitimle uzaktan eğitimin iç içe geçtiğini, uzaktan eğitimde ayrı bir akreditasyon kuruluşunun işleri karmaşık hale getirebileceğini; hatta uzaktan eğitimde ayrı bir akreditasyon kuruluşunun, uzaktan eğitimdeki fakülte yaklaşımına benzeyeceğini ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte, bu yapı içerisinde uzaktan eğitim akredite edilirken doğru değerlendiricilerin doğru yöntemlerle eğitilmesini ve uzaktan eğitim felsefesine inanan, bu felsefeyi içselleştirmiş bir gruptan destek alınmasını önermişlerdir:

Uzman 6: “Program bazında aynı akreditasyon komisyonunun değerlendirmesi gerekir.”

Uzman 7: “49. Madde’de son kısımda diyor ki senato tarafından uygun görülmesi halinde birinci ve ikinci öğretim kurumlarında bazı dersler

uzaktan verilebilir. Dolayısıyla yani sistem de artık iç içe geçmiş, o yüzden sistemin neresinin akreditasyonunun yapılacağına baktığımız zaman % 20'si uzaktan, % 80'i örgün; gerçekten zor bir süreç. Doğru değerlendiriciler doğru yöntemle eğitilirse ben hâlâ var olan yapılarda bu işin sürdürülebilirliğine inanıyorum.”

Uzman 21: “Uzaktan eğitimin geleceğini düşünerek yansıtım. Yani sadece bir grup öğrenciye bir programın bütününe uzaktan veren programlar olarak da düşünmek doğru olmaz. Öğrenme çok esnek hale geliyor. Dolayısıyla öğrenciler de bu zamana kadar çok yaygın olarak gördüğümüz epey dersi örgün programda uzaktan alabilir. Yani bir program akreditasyonu yapan bir kuruluş ki uzmanlığın oraya bırakılması gerekiyor; uzaktan eğitim programlarını içine alacak şekilde bazı yöntemler geliştirmesi lazım. Bir akreditasyon kuruluşun yanına başka diğer bir kuruluşu koymak bence çok feasible değil diye düşünüyorum; çok uygulanabilir bir yöntem olacağını düşünmüyorum.”

Uzman 5: “Çıktılar tamam aynı çıktılar baktığımız zaman kâğıt üzerinde, ama MÜDEK gibi kuruluşlarımızın detaylar üzerinde çalışması lazım diye düşünüyorum. Öğrenme çıktıları açısından bakarsanız, MÜDEK'in yaptığı şeyde sadece eğitim şekli farklı; hep konuşuldu. Dolayısıyla MÜDEK bunu yapabilir ama MÜDEK'in uzman sayısını bu gibi kişilerle takviye etmesi gerekir diye düşünüyorum. Var olan ajansların sayısının arttığını görüyoruz. Bir tek sosyal bilimler şu anda pek kapsamıyor. MÜDEK, FEDEK, psikoloji, mimarlık var. Bu gibi şeyler varken bunun dışında sadece uzaktan eğitime yönelik yeni dernekler belki zorluklar çıkarabilir. Tabii YÖK'ün de bu dernekleri akredite ederken zaten uzaktan eğitim boyutu var mı diye o derneğin; ona da bakmasında yarar var diye düşünüyorum.”

Çalışmada ortaya çıkan ikinci görüş ise uzaktan eğitimi denetleyecek ayrı bir kuruluşun olması yönündedir. Uzmanlar, öğrenme çıktıları örgün eğitimdeki çıktılarla aynı olsa bile uzaktan eğitimdeki sürecin farklı olduğunu, ilgili alanda kurulmuş veya kurulacak

akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitim deneyiminin olmadığını ve uzaktan eğitime özgü özelliklerin göz ardı edilme riski bulunduğunu; bu nedenle de uzaktan eğitim programlarının ayrı bir kuruluş bünyesinde akredite edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

Uzman 2: “Programın alınma şekli eğer bir uzaktan eğitim modeliye bunu denetleyecek, bunun verilme şeklini denetleyecek ayrıca bir kuruluşun olması gerekir. Bu kuruluş uzaktan eğitim verilme şeklini akredite edecek, denetimini sağlayacak. MÜDEK’in kapsamı öğrenme çıktıları tamam mı ona bakmaktır. Öğrenci bir mühendis olarak yeterlikleri sağlamış mı? Uzaktan eğitim akreditasyonu yapacak kuruluş uzaktan eğitim modelleri iyi denenmiş mi? Gereklilikler yapılmış mı? Gerek karma örnek, gerekse diğer önerilen modellerden hangisi kullanılmış, bunları denetleyen ayrı bir kuruluşun olması.”

Uzman 4: “MÜDEK de yeni yeni oluşmaya başladı. Yani daha yeni tecrübe kazanmaya başladı; çok büyük bir geçmişi yok. O yüzden bu görevi MÜDEK’e vermek bence doğru değil. Başka bir birimin yapması taraftarıyım.”

Üçüncü olarak, uzmanlardan biri program değerlendirmenin her bir program için ayrı ayrı gerçekleşmesinin zor bir süreç olduğunu ve Bologna Süreci içerisinde kurumsal değerlendirme sürecinin zorunlu olacağını belirtmiş; uzaktan eğitimin de kurumsal değerlendirme süreci içerisinde, ulusal akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilebileceğini ileri sürmüştür. Buna ek olarak, bu süreçte uzaktan eğitim için ek ölçütlerin ve yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Uzman 21: “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde yeterliklerin akreditasyonu ile ilgili olarak alanlara özgü kurulacak olan kurum ve kuruluşlar değerlendirilebilir. Aslında Türkiye’de işte YÖDEK’le başlayan, şu anda daha bağımsız bir kuruluş haline getirilmesi planlanan yaklaşım var. Şimdi bu yaklaşımın felsefesi şurada yatıyor. Kısmen akreditasyon dediğimiz ifade ettik. Bir üstte kurumu bütün olarak değerlendirecek bir kalite

yaklaşımı. Bu genellikle kalite kültürünü esas alan, kurumsal değerlendirmeyi esas olan, amaca yönelik bir akreditasyon; akreditasyon demeyeyim değerlendirme sistemi. Yani Türkiye’de bu hayata geçerse bir kurumsal değerlendirme mutlaka olacaktır. Yani özellikle bu dünya ile Avrupa’ya uyum sürecinde kalite güvencesi, kurumsal değerlendirme sistemin ana unsuru.”

Bunlara ek olarak, bazı uzmanlar YÖK’ün bir koordinasyon kurulu olduğunu; akreditasyonun uzmanlık gerektiren bir iş olması nedeniyle YÖK’ün akredite etme yetkisini devretmesi gerektiğini ve bir karar verme organı olarak program açma iznini vermesinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, MÜDEK ve benzeri kuruluşlara uzaktan eğitimi nasıl denetleyecekleriyle ilgili YÖK’ün yol göstermesi önerilmiştir:

Uzman 21: “Ulusal bir değerlendirme kuruluşu çıkarsa, ulusal ajans; YÖK bu yetkisini devredebilir. Bana göre öyle yaparsa çok doğru yapar. Kurulacak olan akreditasyon kuruluşunun asli görevi bu değerlendirmeyi yapmak. Ulusal kuruluş diyorum. Bu ulusal ajans kurumsal düzeyde olacak olan kuruluş. Yani bence profesyonel yaklaşım şunu gerektiriyor. Yani mümkün olduğu kadar bu şeylerden çekilmesi gerekiyor. Dolayısıyla kurulacak olan bir program, açılacak olan bir program varsa bu YÖK’e de başvuracak. Orası karar verme organı. Bence bu yetkisini profesyonel olan, paydaş olarak kabul edeceği, ettiği bu ajansı yetkilendirip, bu ajans akreditasyon ilgili eğer alt ajans varsa bu alanda onlarla işbirliği içerisinde zaten çalışılacaktır.”

4.2. Türkiye’de Mevcut ve Yeni Açılacak Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu için Kullanılacak Ölçütler

Bu bölümde öncelikle Delfi çalışması bulgularına, daha sonra odak grup görüşmesinde elde edilen bulgulara ve son olarak her iki çalışmanın bulgularının bütünleştirilmesi sonucunda elde edilen ölçütlere yer verilmiştir.

4.2.1. Delfi çalışması bulguları

3 turlu Delfi çalışmasının analiz edilmesi sonucunda 6 ana başlık ortaya çıkmıştır. Delfi çalışmasının özeti Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçütlerle İlgili Delfi Çalışması Bulguları

ÖLÇÜTLER	2.Tur Madde Sayısı	2.Tur Sonunda Kalan Madde Sayısı	3.Tur Sonunda Kalan Madde Sayısı
I. Yönetim, Organizasyon ve Planlama A. Kurum B. Program	25	13	11
II. Program ve Ders Tasarımı	39	37	32
III. Öğrenciler ve Destek Hizmetleri	8	6	5
IV. Öğretim Kadrosu ve Destek Hizmetleri	6	4	4
V. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi ve Öğrenme Çıktıları	14	11	11
VI. Program Değerlendirme	3	3	3
Toplam	95	74	66

Delfi çalışmasının ikinci turunda 95 maddenin 21’i elenerek 74 madde kalmıştır. Üçüncü turda ise 74 maddenin 8’i elenmiş ve 66 madde kalmıştır. İkinci ve üçüncü turda her bir ana başlık altında yer alan maddelerin frekansı, medyanı, genişlik değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ölçütlerle İlgili Maddelerin İkinci ve Üçüncü Turdaki İstatistiksel Değerleri

* İkinci turda elenen maddeler
 ** Üçüncü turda elenen maddeler

ÖLÇÜTLER	2. tur			3.Tur		
	3-4 Toplamı (%)	Medyan	IQR	5-7 Toplamı (%)	Medyan	IQR
I. YÖNETİM, ORGANİZASYON VE PLANLAMA						
A.KURUM						
1.Kurumun misyonu, vizyonu, amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?	86,3	4	1	100	7	1
*2.Vizyon, misyon ve politikalar çok kültürlü anlayış çerçevesinde esnek, dinamik ve gelişime açık olarak belirlenmiş midir?	68,2	3	2	-	-	-
3.Kurum, ayrıntılı e-öğrenme politikalarına sahip midir?	90,9	4	1	100	7	1
**4.Kurumun tercihlerini ve önceliklerini dikkate alan stratejiler bulunmakta mıdır?	86,4	3	1	94,4	6	2
*5.Kurum plan ve politikaları toplumla ve diğer kurumlarla işbirliği yapılarak belirlenmiş midir?	72,8	3	2	-	-	-
6.Kurumun beşeri ve fiziki altyapı koşulları uzaktan eğitim programı sunmaya imkân vermekte midir?	100	4	1	94,4	7	0
7.Kurumda bir iç kalite güvence sistemi bulunmakta mıdır?	95,4	4	1	100	6	1
*8.(Varsa) Partner kurumun eğitim hedefleri, programı sunan kurumun eğitim hedefleriyle uyumlu mudur?	68,2	3	2	-	-	-
*9.Kurum, yasa ve yönetmelikleri gereksinimler ve gelişmeler çerçevesinde sürekli yenilemekte midir?	81,8	3	1	-	-	-
10.Kurumda araştırma-geliştirme faaliyetleri bulunmakta mıdır?	91	3	1	100	6	1
11.Kurumlar arası işbirliği olanakları ve ölçütleri araştırılmakta mıdır?	81,8	3	1	100	6	1
*12.Kurum, çok uluslu çalışmalara açık mıdır?	68,2	3	2	-	-	-
13.Kurumda çalışacak tüm elemanların nitelikleri, rol ve sorumlulukları belirlenmiş midir?	95,5	4	1	100	7	1

*14.Kurum, programları konusundaki güncel, tarafsız ve nesnel bilgileri düzenli bir şekilde yayınlamakta mıdır?	77,3	3	1	-	-	-
*15.Reklam, tanıtım işleri doğru bilgilerle, yanıltma olmadan yapılmakta mıdır?	54,5	3	1	-	-	-
*16.Kurumun finansal yapısıyla ilgili standartlar var mıdır?	59,1	3	1	-	-	-
*17.Hizmet verilen bina her türlü güvenlik önlemlerine uygun müdür?	59,1	3	1	-	-	-
B. PROGRAM						
18.Uzaktan eğitim programının misyonu ve vizyonu belirlenmiş midir?	95,4	4	1	100	7	1
19. Misyonu ve vizyona paralel yönetsel organizasyon bulunmakta mıdır?	86,3	4	1	100	6,5	1
20.Program kurumsal ve toplumsal hedeflerle uyumlu müdür?	90,9	4	1	100	6	1
*21. Program çok kültürlü olarak yapılandırılmış mıdır?	77,3	3	0			
**22. Programın gerektirdiği teknolojik alt ve üstyapı unsurlarının varlığı, işleyişi ve yönetimi Toplam Kalite Yönetimi sistemine sahip midir?	100	3,5	1	100	6,5	2
*23.Sunulan programlarda diğer kurumların benzer programları ile etkileşim sağlanmakta mıdır?	63,7	3	1	-	-	-
*24.Uzaktan eğitim programlarının işleyişinde güvenlik sağlanmakta mıdır?	81,9	3	1	-	-	-
25.Program için ayrılan bütçe, programın yürütülmesi için yeterli düzeyde midir?	95,4	4	1	100	7	1
II. PROGRAM VE DERS TASARIMI						
26.Program amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?	100	4	0	100	7	1
27.Programın amaçları kurumun vizyonu ve misyonu ile uyumlu müdür?	95,4	4	1	100	7	1
28.Programa özgü öğrenci kabul ölçütleri bulunmakta mıdır?	90,9	4	1	94,4	6	0
**29.Program üretim süreci ve bu sürecin boyutları tanımlanmış mıdır?	86,3	4	1	94,4	6	2
30.Programın teknolojik altyapısı uzaktan eğitim hizmetinin sürdürülmesini sağlayacak nitelikte midir?	100	4	0	100	7	0
31.Programda yapılan öğretim tasarımı, programın amaç ve hedeflerine ulaşılmasına hizmet etmekte midir?	95,5	4	1	100	7	1

32.Programda kullanılan içerik, öğretim yöntemleri ve ortamlar hedeflenen öğrenme çıktılarını elde etmeye imkân verecek şekilde tasarılanmış mıdır?	100	4	0	100	7	1
33.Program, öğrenciye zaman, yer ve öğrenme hızı açısından maksimum esnekliği sağlayacak şekilde tasarılanmış mıdır?	95,4	4	1	100	6	1
**34.Toplumsal ve bireysel farklılıklara saygı çerçevesinde çok kültürlü, dinamik ve esnek öğrenme ve iletişim ortamları tasarılanmış mıdır?	86,4	3	1	88,9	6	1
35.Engelli bireylerin öğrenme ve iletişim farklılıkları göz önünde bulundurulmuş mudur?	95,5	3	1	100	6	1
**36.Program, benimsenen pedagojik modele ve tüm kullanıcıların gereksinimlerine uygun mudur?	95,5	3,5	1	83,3	6	1
37.Programın tasarımı öğrencinin kendi kendine öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönetebilmesi için gerekli olanakları sağlamakta mıdır?	95,4	4	1	94,4	7	1
**38.Eğitim programı çevrimiçi bir akademik toplulukta geniş katılımı gerektirecek şekilde tasarılanmış mıdır?	81,8	3,5	1	88,9	6	1
39.E-öğrenme sisteminin sağlıklı çalışabilmesi için güvenilir ve etkili bir enformasyon yönetim sistemi ve karar destek sistemi bulunmakta mıdır?	95,4	4	1	100	6	1
40.Programda kullanılan sistemlerin güvenliği sağlanmakta mıdır?	86,4	3	1	100	6	1
41.Programda kullanılan teknolojilerin yapısı ve özellikleri nasıldır?	86,4	3,5	1	94,4	6	1
**42.Gerekli altyapı, donanım ve yazılımlar nasıl temin edilmektedir?	81,9	3	1	83,3	5,5	1
43.Ders amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?	100	4	0	100	7	1
44.Programda yer alan dersler ve ders içerikleri belirtilmiş midir?	100	4	1	100	7	1
45.Programda yer alan derslerin kredi sayıları belirtilmiş midir?	90,9	4	1	100	6,5	1
46.Ders içerikleri güncel ve eğitsel amaçlara uygun olarak belirlenmiş midir?	95,5	3,5	1	100	7	1
47.İçerik AICC ve SCORM gibi e-öğrenme standartlarına uygun mudur?	86,4	3	1	94,4	6	0
48.Derslerin sunumu ile ilgili ölçütler nelerdir?	95,5	4	1	100	6	1
49.Derslerin yürütülmesinde kullanılan ortam, teknoloji, yöntem ve ders malzemeleri nelerdir?	100	4	1	100	7	1

50.Derslerde yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrencilerin beklenen öğrenme çıktıklarına ulaşmalarını sağlamakta mıdır?	95,5	4	1	100	6	1
*51.Derslerin verileceği e-stüdyoların kullanılabilirliği nasıldır?	68,2	3	2	-	-	-
52.Derslerin tasarımı hedeflenen öğrenme çıktıklarına ulaşmayı sağlayacak düzeyde öğrenci-öğrenci, öğrenci-danışman ve öğrenci-öğretici etkileşimi sunmakta mıdır?	100	4	1	100	7	1
53.Derslerde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin yapısı ve işleyişi nasıldır?	90,9	4	1	94,4	6	1
54.E-öğrenme içeriğinin sunulduğu ekran düzeni, içeriğin kolay anlaşılmasını sağlamakta mıdır?	86,4	3	1	100	7	1
55.Kullanılan ders malzemelerinde verilen yönergeler ve mesajlar bilgilendirici nitelikte midir?	86,4	3	1	100	6	1
*56.Ders malzemelerinde kullanılan görsel öğeler (resim, şekil, grafik ve hareketli anlatımlar); sunulmak istenen içerikle tutarlı mıdır?	86,4	3	1	-	-	-
57.Ders içeriklerinde sunulan bilgiler hedeflenen öğrenme çıktıkları ile uyumlu mudur?	95,5	3	1	100	6,5	1
58.E-öğrenme içeriğinin sunulduğu materyal içerisinde gezinme ve aranan bilgiye ulaşım kolay mıdır?	90,9	3	1	100	6	1
59.Öğrencilere akademik performansları ile ilgili geribildirim verilmekte midir?	100	4	1	100	7	1
60.E-öğrenme sistemi hatasız ve sorunsuz çalışmakta mıdır?	90,9	3,5	1	100	7	1
61.E-öğrenme sisteminin kullanım kılavuzu, yol gösterici midir?	90,9	3	1	100	6	1
62.Öğrenciler ders malzemelerine kolayca erişebilmekte midir?	95,4	4	1	100	7	1
63.Ders malzemeleri ve etkinlikler öğrencinin kendi kendine öğrenmesine imkân verecek şekilde tasarlanmış mıdır?	95,4	4	1	100	7	1
64.İçerik uygun teknolojiler ve malzemelerle desteklenmekte midir?	100	4	1	100	6	1
III. ÖĞRENCİLER VE DESTEK HİZMETLERİ						
65.Öğrenci kabul ölçütleri belirlenmiş midir?	95,5	4	1	94,4	6	1
66.Eğitim hizmeti sunulacak hedef kitlenin	91	3	1	100	6	1

özellikleri belirlenmiş midir?						
*67.Hangi birey, grup ve topluluklara ne tür eğitim hizmetinin sunulacağı yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası bağlamda işbirlikleri yapılarak belirlenmiş midir?	63,7	3	2	-	-	-
**68.Öğrencilerin programı bırakma oranı yüzde kaçtır?	86,4	3	1	83,3	6	1
*69.Öğrenciler ne kadar sürede mezun olmaktadır?	77,3	3	1	-	-	-
70.Öğrencilere sürekli eğitsel, yönetsel ve teknik destek verilmekte midir?	100	4	1	100	7	1
71.Öğrencilerin sorularına hızlı cevap verecek yapılar bulunmakta mıdır?	100	4	1	100	7	1
72.Öğrenciler öğrenme kaynaklarına ve öğrenci destek sistemlerine kolayca erişebilmekte midir?	100	4	1	100	7	1
IV. ÖĞRETİM KADROSU VE ÖĞRETİM KADROSU DESTEK HİZMETLERİ						
73.Tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak çalışan tüm kişilerin iş tanımları, rolleri, görev ve sorumlulukları açık ve net bir biçimde belirlenmiş midir?	90,9	3,5	1	100	6	1
74.Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personelin (öğretici kadro, içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, danışmanlar, vs) yeterlikleri nelerdir?	100	4	1	100	7	1
75.Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personele sürekli eğitsel, yönetsel ve teknolojik destek verilmekte midir?	95,4	3	1	100	6,5	1
76.Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personele hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmekte midir?	95,4	4	1	100	6,5	1
*77.Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personele diğer uzaktan eğitim kurumları çalışanları ile işbirliği yaparak kendilerini geliştirme ortamı sağlanmakta mıdır?	68,2	3	1	-	-	-
*78.Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personele profesyonel ve kişisel gelişim olanakları sağlanmakta mıdır?	77,3	3	1	-	-	-
V. ÖĞRENCİ BAŞARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRENME ÇIKTILARI						
79.Programda ölçme-değerlendirme politikaları belirlenmiş midir?	100	4	1	100	7	1
80.Öğrenme etkinliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır?	95,5	4	0	100	7	1
81.Değerlendirme yöntemleri beklenen öğrenme çıktılarını doğru bir şekilde ölçmeyi sağlamakta mıdır?	90,9	4	1	100	7	1

82.Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik sağlanmakta mıdır?	86,4	3	1	100	6	1
83.Başarı ölçütleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?	95,4	4	1	100	7	1
84.Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güvenliği sağlanmakta mıdır?	86,4	3,5	1	94,4	7	1
85.Programda öğrenme çıktıları belirlenmiş midir?	100	4	1	100	7	1
86.Öğrenme çıktıları Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu mudur?	90,9	3,5	1	94,4	6	1
87.Öğrenme çıktıları programın amaçları ve hedefleri ile uyumlu mudur?	100	4	1	100	7	1
*88.Programın öğrenme çıktıları ve öğrenme çıktılarını değerlendirme yöntemleri anlaşılır ve kamuya açık nitelikte midir?	77,3	3	1	-	-	-
89.Mezun öğrencilerden beklenen öğrenme çıktıları ile gerçekleşen öğrenme çıktıları paralellik göstermekte midir?	86,4	3	1	94,4	6	1
90.Mezun öğrencilerin başarı durumları, yeterlikleri ve becerileri nelerdir?	91	3	1	100	6	1
*91.Mezun öğrencilerin iş olanakları nelerdir?	77,3	3	1	-	-	-
*92.Mezuniyet sonrası kariyer destek hizmetleri bulunmakta mıdır?	68,2	3	2	-	-	-
VI. PROGRAM DEĞERLENDİRME						
93.Sistemin tüm bileşenlerinin (insan kaynağı, kayıt sistemi, kitaplar, danışmanlık, sınav sistemi, vb.) niteliği ile ilgili sürekli değerlendirme ve iyileştirme yapılmakta mıdır?	100	4	1	100	7	1
94.Öğrenenlerden ve öğretim kadrosundan programa ilişkin geribildirim alınmakta mıdır?	100	4	1	100	7	1
95.Öğrenci tatmini ölçülerek, çıkan sonuçlara göre iyileştirmeler yapılmakta mıdır?	100	3,5	1	100	6,5	1

Ayrıca, uzmanlar maddelerin yanında yer alan “yorum” kutusuna bazı maddelerle ilgili yorumlar yaparak önerilerde bulunmuşlardır:

- İki uzman, yeni açılacak programlarda bazı soruların sorulmaması; bazı soruların ise farklılaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, *Kullanılan ders malzemelerinde verilen yönergeler ve mesajlar bilgilendirici nitelikte midir?*

sorusunun program açılırken değil; sadece açılmış programlar akredite edileceğinde sorulması gerektiği belirtilmiştir.

- Bir uzman, eğitim kurumu soruda bahsedilen şartları sağlamasa bile bazı soruların sorulma biçiminin olumlu yanıt verilmesine yol açacağını ileri sürmektedir. Örneğin, *Program, benimsenen pedagojik modele ve tüm kullanıcıların gereksinimlerine uygun mudur?* sorusunun kurumu olumlu yanıt vermeye yönelttiği; sorunun yanıtının olumsuz olması durumunda bile olumlu yanıt verileceği belirtilmiştir. Ancak, bir akreditasyon incelemesinde soruların sadece evet/hayır şeklinde yanıtlanmasının yeterli olmadığı; her bir yanıt için gerekli kanıtların sunulması ziyaret ekibinin ikna edilmesinin söz konusu olduğu söylenebilir.
- Bir uzman, özellikle ülkemizde uzaktan eğitimin kapsamının, çıktılarının, teknolojilerinin, uygulama alanlarının ve felsefesinin çok iyi bilinmediğini; bu nedenle uzaktan eğitim verdiklerini ifade eden birçok kurumun elektronik ders kaynağı paylaşmaktan öteye gidemediklerini; hatta hiçbir ön çalışması olmayan, vizyonlarında uzaktan eğitim olmayan kurumların programı açar açmaz 10 bin öğrenci alabildiğini belirtmiştir. Bu nedenle, eğitim kurumunun beşeri ve fiziki altyapı koşullarının uzaktan eğitim programı sunmaya elverişli olmasının önemli olduğu; bunu ölçmek için de benzer alanlardaki öncü çalışmaların, ya da uzaktan eğitim ile ilgili deneme sürümü çalışmaları ve uygulama genişliğinin kanıt olarak istenmesi; hatta yeterlik tespiti için (sonraki aşamalarda) bazı sayısal ölçütler getirilmesi önerilmiştir.
- Akreditasyon incelemesinde pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi üçlemesinde üretilmiş politikaların varlığının sorgulanması gerektiği vurgulanmıştır.
- Bir uzman, programda kullanılan sistemlerin güvenliğinin sağlanıp sağlanmadığını test etmek için sertifikalı bir kuruluştan güvenlik onayı almış olma şartı aranabileceğini belirtmiştir.

4.2.2. Odak grup görüşmesi bulguları

Odak grup görüşmesinde uzaktan eğitim programlarının akreditasyonunda hangi ölçütlerin kullanılacağı konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı uzmanlar,

örgün ve uzaktan eğitimde öğrenme çıktıları aynı olacağı için örgün eğitimde kullanılan ölçütlerin kullanılabilmesini savunmuşlardır. Uzmanlar, MÜDEK, FEDEK gibi ilgili alandaki kuruluşların örgün eğitimde kullandıkları ölçütlerin kullanılabilmesini belirtmişlerdir:

Uzman 7: “..... program çıktı ölçütleri belli. Yani şimdi endüstri mühendisliğinin sağlaması gereken, kesinlikle şeye bakmıyor. Yani siz bu süreci uzaktan mı veriyorsunuz? Örgün mü veriyorsunuz? Önemli olan kanıtlarınızı gösterin. Gerçekten o öğrenciye o yeterliklerin kazandırıldığına dair. öğrenciye o çıktıyı nasıl kazandıracığınıza akreditasyon ajansının karışmaması lazım, karışmıyor da. Önemli olan o çıktı kabul edilir edilmez tartışma konusudur ama onun kazandırıldığını bana kanıtla diyor. İster uzaktan, ister örgün hangi yöntemle olursa olsun.”

Bazı uzmanlar ise örgün eğitimde kullanılan ölçütlerin uzaktan eğitim için geliştirilecek ek ölçütlerle birlikte kullanılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir:

Uzman 3: “Ölçütler konusuna da gelince hani ne sorusunun cevabını yakaladığımız o zaman MÜDEK’in ortaya koyduğu ölçütler diye düşünüyoruz program akreditasyonunda. Oraya ilaveler olması lazım şu an sınıf diye bir ortamın yanına birinin yanına diğerleri mutlaka konulması lazım.”

Uzman 21: “Yani tüm akreditasyon kuruluşlarında zaten çerçeve bir fazla iki fazla, dolayısıyla burada bana göre bunun içerisinde uzaktan eğitim ile ilgili mesela farklılaşması gereken unsurlar var sadece.”

Bazı uzmanlar çıktıların aynı olduğunu; fakat sürecin farklı olması nedeniyle farklı ölçütlerin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir:

Uzman 12: “Uzaktan öğretimin yapısı yani yapı ve üretim süreçleri farklı olduğu için evet, çıktılar konusunda, denklik konusunda, çıktılar üzerinde

konuşabiliriz ama sistemin akreditasyonu bağlamında yapıda bir üretim sürecinde farklılık olacağı için bir farklılık olması gerekir diye düşünüyorum.”

Ölçütler konusunda bir başka görüş ise kurumsal akreditasyon içerisinde kullanılacak ölçütlerin hem örgün hem de uzaktan eğitimde kullanılabileceği ve bu süreçte uzaktan eğitimle ilgili farklılaşması gereken bazı unsurların ölçütlere eklenmesi şeklindedir. Başka bir deyişle, sistem içerisinde ölçütlerin biraz daha artırılması veya farklılaştırılması önerilmiştir.

Uzmanlara Delfi çalışmasında oluşturulan ölçütlerle ilgili görüşleri sorulmuş; uzmanlar bu çalışma sonucunda oluşturulan ölçütlerin kullanılabileceğini; diğer ülkelerde yapılan uygulamalarla karşılaştırıldığında bu ölçütlerin benzer başlıkları ve soruları içerdiğini belirtmişlerdir:

Uzman 21: “.....bütün ölçütlere baktığımızda aslında yani bir kurumun bir programla ilgili bir yaklaşımı var mı? Burada gerekli organizasyon ve planlama. Dolayısıyla bu ifade edilmiş zaten ölçütlerde. Program, program ve ders tasarımı, öğrencilerle destek hizmetleri, öğrenci kadrosu ve destek hizmetleri, öğrenci başarısını değerlendirilmesi ve öğrenme çıktıları ve program değerlendirilmesi. Yani tüm akreditasyon kuruluşlarında zaten çerçeve yani bir fazla iki fazla...”

Ancak, uzmanlar yeni açılacak programların akreditasyonu (başlangıç/ön akreditasyon) ile mevcut programların akreditasyon sürecinde Delfi çalışması ile oluşturulan ölçütlerden bazılarının farklılaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, başlangıç akreditasyon sürecinde *Mezun öğrencilerden beklenen öğrenme çıktıları ile gerçekleşen öğrenme çıktıları paralellik göstermekte midir?* ve *Mezun öğrencilerin başarı durumları, yeterlikleri ve becerileri nelerdir?* sorularının çıkarılması gerektiği ve *Öğrencilere sürekli eğitsel, yönetsel ve teknik destek verilmekte midir?* sorusunun farklı bir biçimde sorulması öngörülmüştür.

Ayrıca, uzmanlar Delfi çalışması ile oluşturulan ölçütlerle ilgili bazı önerilerde bulunmuşlardır:

- Öğretim elemanlarının bölümün elemanları olduğunu; diğer bölümlerden gösterilmediğini garanti altına alacak soruların eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.
- Bir öğretim elemanının uzaktan eğitim potansiyeline sahip olup olmadığının belirlenmesi sürecinin sertifikalandırılması önerilmiştir.
- Öğrenci destek hizmetleri bölümünün daha ayrıntılı hale getirilmesi önerilmiştir.
- SCORM gibi standartlara uyulup uyulmadığının minimum standartlar dışında tutulması gerektiği belirtilmiştir.
- Belirlenen ölçütlerin önerilen 3 modele göre ayrıştırılması ve her bir ölçüt içerisinde 3'lü veya 4'lü düzeylerin belirlenmesi; bu sayede rakamlara dayalı bir denetim listesi veya değerlendirme tablosunun (rubric) oluşturulması önerilmiştir.
- Bazı ölçütlerin çok daha önemli olduğu; değerlendirme tablosunda kurumun puanı yüksek çıksa bile önem derecesi yüksek ölçütleri yerine getirmediği takdirde akreditasyon verilmemesi gerektiği; bu açıdan her bir başlık altında mutlaka yerine getirilmesi gereken ölçütlerin en az düzeyinin belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir.
- Her bir ölçütün ağırlığının nasıl olacağını belirlenmesi ve her bir başlık altında kaç soru olması gerektiğine karar verilmesi önerilmiştir.

Önerilere ek olarak, uzmanlar bazı soruların eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

- Programa özgü birtakım düzenlemeler bulunmakta mıdır?
- Engelli bireylere ne tür destek verilmektedir?
- Öğrencilere dijital kütüphane olanakları sunulmakta mıdır?
- Uzaktan eğitim programını açan birimin (örneğin Uzaktan Eğitim Enstitüsü'nün) rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
- Telif hakları ile ilgili düzenlemeler bulunmakta mıdır?
- Kurumda eğitim teknolojileri bölümü, uzaktan eğitimle ilgili merkez ya da destek ofisi var mıdır?

- Programla ilgili istatistikler tutularak değerlendirilmekte midir ve bu istatistiklere bakılarak birtakım politika kararları alınmakta mıdır?
- Program ve dereceyle ilgili kamuya doğru bilgi verilmekte midir?
- Kurum içerisinde kalite kültürüne yönelik yazılı politikalar var mıdır?

Uzmanlardan biri, birkaç yıl sonra uzaktan eğitim kurumları için hedef kitlenin *dijital yerliler* olarak nitelendirilen öğrencilerin olacağını; bu kitlenin farklı düşündüğünü; sorun çözme yöntemlerinin farklı olduğunu belirtmiş ve bu nedenle çıktılarının hedef kitledeki değişime göre sürekli yenilenmesi gerektiğini söylemiştir:

Uzman 17: “Dijital yerliler ortamın içinde doğuyor. Onlar bizlerden farklı düşünüyorlar. Bizim mesela bir sorunu çözerken izlediğimiz yolla onlarınki aynı değil. Onlar içinde buldukları ortamın; doğuştan beri içinde buldukları ortamın gereği olarak beyinlerinin işleyişi farklılaşıyor, bu yüzden de öğrenme şekilleri farklılaşıyor. 20- 26 yaş arası pardon 26 yaş % 80 dedi arkadaşımız. Şimdi birkaç yıl sonra bu kuşak bizim hedef kitlemiz olacak. Çıktılarımız değişecek ister istemez. Öğrenme çıktılarımız hani akreditasyon dediğimiz olayı oraya bağlarsak çok kısa sürede onları yenilememiz gerekecek. Bir de olaya bu açıdan bakmamız lazım bizim. Hedef kitlemize göre yapıyorsak işin içinde insan olduğundan değişimler olacak. Hedef kitlemizde çok hızlı değişen bir yapıya sahip maalesef; biz çok geri de kaldık onlardan. Elimizde değil bunu önlemek. Bunu düşünmek lazım neler yapılabilir belki o açıdan da..”

Son olarak, uzaktan eğitim programlarında, çıktılar aynı olsa bile Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi’nde belirlenen yeterlilikler açısından farklılık olup olmadığının tartışılması gerektiği belirtilmiştir.

Uzman 21: “Şimdi Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi’nde biz tabii ki eğitim alanlarını belirledik. Uzaktan eğitim programlarında farklı bir yeterlilik çıktısı, program çıktısı var mı? Bunun üzerine biraz kafa yormamız gerekir diye düşünüyorum. Uzaktan eğitimde belki takım çalışması dediğimiz

çalışmaları farklı türde yapıyorlar. Yeterliklerde de bir farklılaşma var mı? Bence asıl belki ortaya çıkartılması gereken kısım burası ki akreditasyona temel oluşturmalı. Yani ölçütler bire bir mi alınmalı? Bu, zaman içerisinde akreditasyon kuruluşlarının da kafa yoracakları, geliştirecekleri, tartışacakları konu ama kendi programlarımızı oluştururken, en azından kalite kültürü açısından baktığımızda bu konuda bire bir aynı program çıktılarını almalı mıyız? Daha çok iç kalite süreci açısından bu çalışmaları düşünmemiz lazım. Yani şöyle; temel olarak büyük ölçüde aynı olacak. Bilgi açısından çok fazla değişikliğin olacağını düşünmüyorum. Beceri açısından da çok fazla değişiklik olmaz ama yetkinlikler açısından bazı yararlı değişiklikler olabilir.”

4.2.3. Delfi ve odak grup görüşmesi bulgularının bütünleştirilmesi sonucunda elde edilen ölçütler

Uzaktan eğitim programlarının akreditasyonunda kullanılacak ölçütler, Delfi ve odak grup çalışmasında yapılan öneriler doğrultusunda güncellenmiş; yeni maddeler eklenmiş ve bazı maddeler yeniden düzenlenmiştir. *Program ve Ders Tasarımı* başlığı *Program Tasarımı* ve *Ders Tasarımı* olmak üzere 2 farklı başlık haline getirilerek, toplamda 7 ana başlık elde edilmiştir. Ana başlıklar bazında eklenen, çıkarılan ve güncellenen madde sayıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öneriler Doğrultusunda Güncellenen Ölçütler

ÖLÇÜTLER	Eklenen madde sayısı	Güncellenen madde sayısı	Çıkarılan madde sayısı
I. Yönetim, Organizasyon ve Planlama	5	-	-
A. Kurum			
B. Program			
II. Program Tasarımı	2	-	-
III. Ders Tasarımı	-	-	1
IV. Öğrenciler ve Destek Hizmetleri	2	2	-
V. Öğretim Kadrosu ve Destek Hizmetleri	-	-	-
VI. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi ve Öğrenme Çıktıları	-	-	-
VII. Program Değerlendirme	1	-	-

Ayrıca, bazı soruların yeni açılacak programlar için uygun olmaması nedeniyle, yapılan öneriler doğrultusunda başlangıç akreditasyonu için ayrı bir ölçüt listesi hazırlanmış; yeni programlar için sorulması mümkün olmayan sorular çıkarılmış ve bazı sorularda ifadeler yeniden gözden geçirilmiştir.

4.2.3.1. Mevcut uzaktan eğitim programları için ölçütler

Mevcut uzaktan eğitim programları için güncellenen ölçütler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Mevcut Uzaktan Eğitim Programları için Güncellenen Ölçütler

MEVCUT UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİN ÖLÇÜTLER
I. YÖNETİM, ORGANİZASYON VE PLANLAMA:
A. KURUM
Kurumun misyonu, vizyonu, amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?
Kurum, ayrıntılı e-öğrenme politikalarına sahip midir?
Kurumun beşeri ve fiziki altyapı koşulları uzaktan eğitim programı sunmaya imkân vermekte midir?
Kurumda bir iç kalite güvence sistemi bulunmakta mıdır?
Kurumda araştırma-geliştirme faaliyetleri bulunmakta mıdır?
Kurumlar arası işbirliği olanakları ve ölçütleri araştırılmakta mıdır?
Kurumda çalışacak tüm elemanların nitelikleri, rol ve sorumlulukları belirlenmiş midir?
Kurumun, uzaktan eğitim programında yer alacak personel için ilgili yönetmelikler doğrultusunda geliştirdiği ücretlendirme politikası var mıdır?
Kurum içerisinde kalite kültürüne yönelik yazılı politikalar var mıdır?
B. PROGRAM
Uzaktan eğitim programının misyonu ve vizyonu belirlenmiş midir?
Misyona ve vizyona paralel yönetsel organizasyon bulunmakta mıdır?
Program kurumsal ve toplumsal hedeflerle uyumlu mudur?
Program için ayrılan bütçe, programın yürütülmesi için yeterli düzeyde midir?
E-öğrenme materyalleri ve süreçleri ile ilgili telif hakları belirlenmiş midir?
Uzaktan eğitim programını açan birimin rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
Kamuya program ile ilgili doğru bilgi verilmekte midir?
II. PROGRAM TASARIMI
Program amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?
Programın amaçları kurumun vizyonu ve misyonu ile uyumlu mudur?
Programa özgü öğrenci kabul ölçütleri bulunmakta mıdır?
Programın teknolojik altyapısı uzaktan eğitim hizmetinin sürdürülmesini sağlayacak nitelikte midir?
Programda yapılan öğretim tasarımı, programın amaç ve hedeflerine ulaşılmasına hizmet etmekte midir?
Programda kullanılan içerik, öğretim yöntemleri ve ortamlar hedeflenen öğrenme çıktılarını elde etmeye imkân verecek şekilde tasarlanmış mıdır?

Program, öğrenciye zaman, yer ve öğrenme hızı açısından maksimum esnekliği sağlayacak şekilde tasarılanmış mıdır?

Engelli bireylerin öğrenme ve iletişim farklılıkları göz önünde bulundurulmuş mudur?

Programın tasarımı öğrencinin kendi kendine öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönetebilmesi için gerekli olanakları sağlamakta mıdır?

E-öğrenme sisteminin sağlıklı çalışabilmesi için güvenilir ve etkili bir enformasyon yönetim sistemi ve karar destek sistemi bulunmakta mıdır?

Programda kullanılan sistemlerin güvenliği sağlanmakta mıdır?

Programda kullanılan teknolojilerin yapısı ve özellikleri nasıldır?

Programa özgü birtakım düzenlemeler var mıdır?

Öğrencilere program başlamadan önce ders tasarımı ve sunumu ile ilgili bilgi verilmekte midir?

III. DERS TASARIMI

Ders amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?

Programda yer alan dersler ve ders içerikleri belirtilmiş midir?

Programda yer alan derslerin kredi sayıları belirtilmiş midir?

Ders içerikleri güncel ve eğitsel amaçlara uygun olarak belirlenmiş midir?

Derslerin sunumu ile ilgili ölçütler nelerdir?

Derslerin yürütülmesinde kullanılan ortam, teknoloji, yöntem ve ders malzemeleri nelerdir?

Derslerde yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrencilerin beklenen öğrenme çıktılarına ulaşmalarını sağlamakta mıdır?

Derslerin tasarımı hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmayı sağlayacak düzeyde öğrenci-öğrenci, öğrenci-danışman ve öğrenci-öğretici etkileşimi sunmakta mıdır?

Derslerde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin yapısı ve işleyişi nasıldır?

E-öğrenme içeriğinin sunulduğu ekran düzeni, içeriğin kolay anlaşılmasını sağlamakta mıdır?

Kullanılan ders malzemelerinde verilen yönergeler ve mesajlar bilgilendirici nitelikte midir?

Ders içeriklerinde sunulan bilgiler hedeflenen öğrenme çıktıları ile uyumlu mudur?

E-öğrenme içeriğinin sunulduğu materyal içerisinde gezinme ve aranan bilgiye ulaşım kolay mıdır?

Öğrencilere akademik performansları ile ilgili geribildirim verilmekte midir?

E-öğrenme sistemi hatasız ve sorunsuz çalışmakta mıdır?

E-öğrenme sisteminin kullanım kılavuzu, yol gösterici midir?

Öğrenciler ders malzemelerine kolayca erişebilmekte midir?

Ders malzemeleri ve etkinlikler öğrencinin kendi kendine öğrenmesine imkân verecek şekilde tasarılanmış mıdır?

İçerik uygun teknolojiler ve malzemelerle desteklenmekte midir?

IV. ÖĞRENCİLER VE DESTEK HİZMETLERİ

Öğrenci kabul ölçütleri belirlenmiş midir?

Eğitim hizmeti sunulacak hedef kitlenin özellikleri belirlenmiş midir?

Öğrencilere sürekli eğitsel, yönetsel ve teknik destek verilmekte midir?

Öğrencilerin sorularına cevap verecek yapılar bulunmakta mıdır?

Öğrenciler öğrenme kaynaklarına ve öğrenci destek sistemlerine nasıl erişebilmektedir?

Engelli bireylere ne tür eğitsel, yönetsel ve teknik destek verilmektedir?

Öğrencilere dijital kütüphane olanakları sunulmakta mıdır?

V. ÖĞRETİM KADROSU VE DESTEK HİZMETLERİ

Tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak çalışan tüm kişilerin iş tanımları, rolleri, görev ve sorumlulukları açık ve net bir biçimde belirlenmiş midir?

Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personelin (öğretici kadro, içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, danışmanlar, vs) yeterlikleri nelerdir?

Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personele sürekli eğitsel, yönetsel ve teknolojik destek verilmekte midir?

Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personele hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmekte midir?

VI. ÖĞRENCİ BAŞARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRENME ÇIKTILARI

Programda ölçme-değerlendirme politikaları belirlenmiş midir?

Öğrenme etkinliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır?

Değerlendirme yöntemleri beklenen öğrenme çıktıları doğru bir şekilde ölçmeyi sağlamakta mıdır?

Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik sağlanmakta mıdır?

Başarı ölçütleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güvenliği sağlanmakta mıdır?

Programda öğrenme çıktıları belirlenmiş midir?

Öğrenme çıktıları Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu mudur?

Öğrenme çıktıları programın amaçları ve hedefleri ile uyumlu mudur?

Mezun öğrencilerden beklenen öğrenme çıktıları ile gerçekleşen öğrenme çıktıları paralellik göstermekte midir?

Mezun öğrencilerin başarı durumları, yeterlikleri ve becerileri nelerdir?

VII. PROGRAM DEĞERLENDİRME

Sistemin tüm bileşenlerinin (insan kaynağı, kayıt sistemi, kitaplar, danışmanlık, sınav sistemi, vb.) niteliği ile ilgili sürekli değerlendirme ve iyileştirme yapılmakta mıdır?

Öğrenenlerden ve öğretim kadrosundan programa ilişkin geribildirim alınmakta mıdır?

Öğrenci tatmini ölçülerek, çıkan sonuçlara göre iyileştirmeler yapılmakta mıdır?

Programla ilgili istatistikler tutularak değerlendirilmekte midir ve bu istatistiklere bakılarak birtakım politika kararları alınmakta mıdır?

4.2.3.2. Yeni açılacak uzaktan eğitim programları için ölçütler

Yeni açılacak uzaktan eğitim programları için güncellenen ölçütler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Yeni Açılacak Uzaktan Eğitim Programları için Güncellenen Ölçütler

YENİ AÇILACAK UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİN ÖLÇÜTLER
I. YÖNETİM, ORGANİZASYON VE PLANLAMA:
A. KURUM
Kurumun misyonu, vizyonu, amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir? Kurum, ayrıntılı e-öğrenme politikalarına sahip midir? Kurumun beşeri ve fiziki altyapı koşulları uzaktan eğitim programı sunmaya imkân vermekte midir? Kurumda bir iç kalite güvence sistemi bulunmakta mıdır? Kurumda araştırma-geliştirme faaliyetleri bulunmakta mıdır? Kurumlar arası işbirliği olanakları ve ölçütleri araştırılmakta mıdır? Kurumda çalışacak tüm elemanların nitelikleri, rol ve sorumlulukları belirlenmiş midir? Kurumun, uzaktan eğitim programında yer alacak personel için ilgili yönetmelikler doğrultusunda geliştirdiği ücretlendirme politikası var mıdır? Kurum içerisinde kalite kültürüne yönelik yazılı politikalar var mıdır?
B. PROGRAM
Uzaktan eğitim programının misyonu ve vizyonu belirlenmiş midir? Misyona ve vizyona paralel yönetsel organizasyon bulunmakta mıdır? Program kurumsal ve toplumsal hedeflerle uyumlu mudur? Program için ayrılan bütçe, programın yürütülmesi için yeterli düzeyde midir? E-öğrenme materyalleri ve süreçleri ile ilgili telif hakları belirlenmiş midir? Uzaktan eğitim programını açan birimin rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
II. PROGRAM TASARIMI
Program amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir? Programın amaçları kurumun vizyonu ve misyonu ile uyumlu mudur? Programa özgü öğrenci kabul ölçütleri bulunmakta mıdır? Programın teknolojik altyapısı uzaktan eğitim hizmetinin sürdürülmesini sağlayacak nitelikte midir? Programda yapılması öngörülen öğretim tasarımı, programın amaç ve hedeflerine ulaşılmasına hizmet edecek nitelikte midir?

Program, öğrenciye zaman, yer ve öğrenme hızı açısından maksimum esnekliği sağlayacak şekilde tasarlanmış mıdır?

Engelli bireylerin öğrenme ve iletişim farklılıkları göz önünde bulundurulmuş mudur?

Programın tasarımı öğrencinin kendi kendine öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönetebilmesi için gerekli olanakları sağlamakta mıdır?

E-öğrenme sisteminin sağlıklı çalışabilmesi için güvenilir ve etkili bir enformasyon yönetim sistemi ve karar destek sistemi bulunmakta mıdır?

Programda kullanılacak sistemlerin güvenliğinin nasıl sağlanması öngörülmektedir?

Programda kullanılacak teknolojilerin yapısı ve özellikleri nasıldır?

Programa özgü birtakım düzenlemeler var mıdır?

III. DERS TASARIMI

Ders amaçları ve hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş midir?

Programda yer alan dersler ve ders içerikleri belirtilmiş midir?

Programda yer alan derslerin kredi sayıları belirtilmiş midir?

Derslerin sunumu ile ilgili ölçütler nelerdir?

Derslerin yürütülmesinde kullanılacak ortam, teknoloji, yöntem ve ders malzemeleri nelerdir?

Derslerde kullanılacak öğrenme yönetim sisteminin yapısı ve işleyişi nasıldır?

IV. ÖĞRENCİLER VE DESTEK HİZMETLERİ

Öğrenci kabul ölçütleri belirlenmiş midir?

Eğitim hizmeti sunulacak hedef kitlenin özellikleri belirlenmiş midir?

Öğrencilere sürekli eğitsel, yönetsel ve teknik destek verilmesi öngörülmekte midir?

Öğrencilerin öğrenme kaynaklarına ve öğrenci destek sistemlerine nasıl erişmeleri öngörülmektedir?

V. ÖĞRETİM KADROSU VE DESTEK HİZMETLERİ

Tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak çalışacak tüm kişilerin iş tanımları, rolleri, görev ve sorumlulukları açık ve net bir biçimde belirlenmiş midir?

Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personelin (öğretici kadro, içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, danışmanlar, vs) yeterlikleri nelerdir?

Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personele sürekli eğitsel, yönetsel ve teknolojik destek verilmesi öngörülmekte midir?

Öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan personele hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesi öngörülmekte midir?

VI. ÖĞRENCİ BAŞARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRENME ÇIKTILARI

Programda ölçme-değerlendirme politikaları belirlenmiş midir?

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması planlanmaktadır?

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güvenliğinin nasıl sağlanması planlanmaktadır?

Programda öğrenme çıktıları belirlenmiş midir?

Öğrenme çıktıları Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu mudur?

Öğrenme çıktıları programın amaçları ve hedefleri ile uyumlu mudur?

VII. PROGRAM DEĞERLENDİRME

Sistemin tüm bileşenlerinin (insan kaynağı, kayıt sistemi, kitaplar, danışmanlık, sınav sistemi, vb.) niteliği ile ilgili sürekli değerlendirme ve iyileştirme yapılması planlanmakta mıdır?

4.3. Yurtdışından Uzaktan Eğitim Yöntemiyle Alınan bir Diplomanın Denkliğinin Verilmesinde İzlenecek Süreç

Bu bölümde öncelikle Delfi çalışması bulgularına, daha sonra odak grup görüşmesinde elde edilen bulgulara ve son olarak her iki çalışmanın bulgularının bütünleştirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Delfi çalışması bulguları

Delfi çalışmasının denklik süreci ile ilgili ikinci bölümünün özeti aşağıdaki Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Denklik Süreci ile İlgili Delfi Çalışması Bulguları

	2.Tur Madde Sayısı	2.Tur Sonunda Kalan Madde Sayısı	3.Tur Sonunda Kalan Madde Sayısı
İzlenecek yöntemler	8	3	3
Yerine getirilmesi gereken koşullar	13	4	4
İstenecek belgeler	14	4	4
Toplam	35	11	11

Delfi çalışmasında denklik süreci; izlenecek yöntemler, yerine getirilmesi gereken koşullar ve istenecek belgeler olmak üzere 3 başlık halinde yer almıştır. 3. tur sonunda izlenecek yöntemlerle ilgili 14; yerine getirilmesi gereken koşullar ve istenecek belgelerle ilgili 4'er madde kalmıştır.

4.3.1.1. İzlenecek yöntemlere ilişkin bulgular

İzlenecek yöntemlere ilişkin olarak uzmanların Delfi çalışmasının ilk turunda verdiği yanıtlardan 8 madde belirlenmiş; 2. turda uzmanlardan bu maddelerden en çok tercih ettikleri ilk üçünü tercih sırası ile birlikte vermeleri istenmiştir. Üçüncü turda ise uzmanlardan verilen 3 seçenektan birini seçmeleri istenmiştir. Üçüncü tur sonucunda ikinci turda verilen sıralama değişmemiştir. İkinci ve üçüncü turda en çok tercih edilen maddelerin frekansı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Denklik Süreci ile İlgili Maddelerin İkinci ve Üçüncü Turdaki İstatistiksel Değerleri

Maddeler	2.Tur Frekans	3.Tur Frekans
1.Değerlendirme ölçütlerinin uluslararası düzeyde oluşturulacak akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenmesi ve bu ölçütlere göre değerlendirme yapılması	12	10
2.YÖK’ten bağımsız bir komisyon kurularak her bir başvuru için birden fazla hakemin belirlenmesi ve bu hakemlerin bir ölçek yardımıyla programı değerlendirmesi sonucunda komisyon kararıyla denklik verilmesi	10	7
3.Dünyada Baldrige Ölçütleri, ISO 9001 gibi standartların yaygınlaşması ve bu standartları kullanan eğitim kurumlarına denklik verilmesi	8	1

İkinci ve üçüncü turda yer alan maddelerle ilgili 2 uzmanın yorumu aşağıdaki gibidir:

“Diğer seçenekler de uygun, fakat yapılan denklik başvurularının tamamlanması çok sorunlu olabilir, özellikle 1. ve 2. de. Ben 3. yü seçtim; düşüncem şu: Bir ülkede yaygın kabul görmüş, iç ve dış değerlendirme sistemlerini kullanan programlara denklik verme

yolunu açmak daha çabuk sonuçlanacak bir süreç olur. Şöyle yapılabilir, (3)'ü sağlamışlar (2)'ye tabi tutulur, yine de bir komisyon tarafından incelenir (1).”

“Değerlendirme ölçütlerinin uluslararası düzeyde oluşturulması tanınırlık için son derece önemlidir. Ancak, belirlenmiş uluslararası ölçütlere göre denklik verilmesi görevini, ilgili evrensel standartları kullanan ulusal ve bağımsız bir komisyon üstlenmelidir.”

Kısaca, uzmanların birçoğu denklik sürecinde değerlendirme ölçütlerinin uluslararası düzeyde oluşturulacak akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenmesi ve bu ölçütlere göre değerlendirme yapılmasını önermişlerdir. Tercih edilen ikinci seçenek, YÖK'ten bağımsız bir komisyon kurularak her bir başvuru için birden fazla hakemin belirlenmesi ve bu hakemlerin bir ölçek yardımıyla programı değerlendirmesi sonucunda komisyon kararıyla denklik verilmesi olmuştur.

4.3.1.2. Yerine getirilmesi gereken koşullara ilişkin bulgular

Yerine getirilmesi gereken koşullara ilişkin maddelerin ikinci ve üçüncü turdaki frekansı, medyanı, genişlik değerleri aşağıdaki Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Denklik Süreci ile İlgili Maddelerin İkinci ve Üçüncü Turdaki İstatistiksel Değerleri

MADDELER	2. TUR			3. TUR		
	4-5 Toplamı (%)	Medyan	IQR	5-7 Toplamı (%)	Medyan	IQR
* 1. Denkliğe ilişkin ölçütleri eğitim kurumları işverenlerle birlikte oluşturmalıdır.	45,5	3	3	-	-	-
* 2. Denklik işlemlerinde ülkelere göre farklı düzenlemeler yapılmalıdır.	45,5	3	2	-	-	-
* 3. Söz konusu programla ilgili Türkiye’de bir meslek odası varsa (mühendislik odaları, mali müşavir ve muhasebeci odaları, tabip odaları vb.), bu odalardan programla ilgili uygulamaya yönelik görüş alınmalıdır.	72,7	4	1	-	-	-
* 4. Diplomanın alındığı üniversitenin (varsa) Türkiye’deki üniversitelerle kurduğu/sürdüğü ortaklıklar değerlendirilmelidir.	63,6	4	1	-	-	-
* 5. Diploma alınan program sürecinde ve sonunda ortaya koyulan yerel (öğrencinin kendi toplumsal, sosyal, kültürel çevresi) katkılar değerlendirilmelidir.	40,9	3	2	-	-	-
* 6. Yurtdışında eğitim veren kurumlarda olduğu gibi yurtdışından diploma almış olanlarda da lisans ve önlisans için sınavların %80 inin, lisansüstü eğitim için %50 sinin gözetim altındaki ortamlarda yapılmış olması	59,1	4	2	-	-	-
* 7. Diploma alınan programın Türkiye’deki koşullar ve uygulama alanları açısından gerek akademik gerekse toplum yansımaları ve(ya) sanayi ilişkilerinin kurulmuş olması	68,1	4	1	-	-	-
8. Programın Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi’ndeki ölçütlere uygunluğu	81,8	4	1	100	6	1
* 9. Öğrencinin mezun olduğu programın temel derslerinin Türkiye’deki programlarla eşdeğer kredi ve içerikte olması	72,7	4	2	-	-	-
10. Diplomanın alındığı ülkede güvenilir bir akreditasyon sisteminin bulunması	86,3	5	1	94,4	7	1
11. Kurumun kendi ülkesinde akreditasyondan geçmesi	95,5	4	1	94,4	6	1
*12. Diplomanın alındığı ülkenin, Türkiye’de benzer programlardan alınan diplomalara denklik veriyor olması (mütekabiliyet ilkesi)	63,6	4	2	-	-	-
13. Yurtdışındaki uzaktan eğitim kurumlarını ve akreditasyon kuruluşlarını içeren bir veri bankası oluşturulması	100	4	1	100	6,5	1

*İkinci turda elenen maddeler

Yerine getirilmesi gereken koşullara ilişkin olarak uzmanların Delfi çalışmasının ilk turunda verdiği yanıtlardan 13 madde belirlenmiştir. 2. turda bu maddelerin 9’u elenerek, geriye 4 madde kalmıştır. 3. turda ise elenen madde olmamıştır.

İkinci ve üçüncü turda diploma denkliğinde yerine getirilmesi gereken koşullara ilişkin maddeler için yazılan yorumlar ve öneriler aşağıdaki gibidir:

- Düzenlemeler evrensel olmalı; ancak ülke farklılıklarını dikkate alacak şekilde ve çok uluslu katılımcılar ile oluşturulmalıdır.
- Değerlendirmelerin saygın, bağımsız ve etkin kurullar tarafından yapılması önemlidir.
- Öğrencinin mezun olduğu programın temel derslerinin Türkiye'deki programlarla eşdeğer kredi ve içerikte olması önemlidir.
- ECTS denkliğine benzer bir denklik yapılabilir.
- Kredi türlerinin eşit olmaması durumunda değerlendirme/kıyaslama yapılması çok güç olabilir.
- En azından temel derslerin ECTS kredileri için alt sınır konulabilir.
- Türkiye'deki kredi belirleme süreci sorgulanmalıdır; ECTS çalışmalarında yaşananlar kurumların bu konudaki kabiliyetlerini bir noktada ortaya çıkarmış durumdadır.
- Ders içeriğinden ziyade öğrenme çıktıları ve kazanılan yetkinlikler/beceriler esas alınmalıdır.
- Kurumun uluslararası akreditasyondan geçmiş olması durumunda ulusal akreditasyondan geçmiş olması pek önemli olmayacaktır.
- Kurumun kendi ülkesinde akreditasyondan geçmesi artı bir değer olur.
- Diplomanın alındığı ülkenin, Türkiye'de benzer programlardan alınan diplomalara denklik veriyor olması (mütekabiliyet ilkesi), akademik olmaktan çok diplomatik ya da politik bir ölçüt gibi görünmektedir.
- Mütekabiliyet ilkesi, artı bir değer olur.
- Diplomanın alındığı ülkede güvenilir bir akreditasyon sistemi bulunmayabilir veya kurum kendi ülkesinde akreditasyondan geçmemiş olabilir ancak ilgili program(lar) uluslararası bir akreditasyon sisteminde değerlendirilebilir.

Özetle, uzmanlar yurtdışından uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denklik süreciyle ilgili olarak diplomanın alındığı ülkede güvenilir bir akreditasyon sisteminin bulunması ve kurumun kendi ülkesinde akreditasyondan geçmesi gerektiğini vurgulayarak,

programın Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'ndeki ölçütlere uygunluğunun sorgulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, yurtdışındaki uzaktan eğitim kurumlarını ve akreditasyon kuruluşlarını içeren bir veri bankası oluşturulmasını önermişlerdir.

4.3.1.3. İstenecek belgelere ilişkin bulgular

denklik sürecinde istenecek belgelere ilişkin maddelerin ikinci ve üçüncü turdaki frekansı, medyanı, genişlik değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Denklik Süreci ile İlgili Maddelerin İkinci ve Üçüncü Turdaki İstatistiksel Değerleri

	2. Tur		3. Tur		
	Frekans	%	5-7 Toplamı	Medyan	IQR
*1. Kurumun öğrenci sayısı	9	40,91			
*2. Kurumun hedef kitlesinin özellikleri	6	27,27			
3. Kurumun öğrenci kabul esasları	18	81,82	100	6	1
*4. Kurumun öğretim elemanı sayısı	17	77,27			
*5. Kurumun program sayısı	12	54,55			
6. Öğrencinin aldığı kredi miktarı	20	90,91	100	6,5	1
*7. Eğitimin kaç dönemde tamamlandığı	14	63,64			
*8. Mezun olunan bölüme göre yapılan stajların süresi ve içeriği	16	72,73			
9. Denklığı istenen programın eğitim amaçları ve program çıktıları	19	86,36	100	7	1
*10. Diplomanın alındığı üniversitenin uzaktan eğitim programında yer verdiği/zorunlu tuttuğu uygulamalı etkinlikler/projeler	16	72,73			
11. Diploma, transkript ve ders içerikleri	19	86,36	100	7	0
*12. Programdaki ders izleme ve değerlendirme yaklaşımları	15	68,18			
*13. Öğrencinin eşzamanlı ve eşzamansız derse katılım oranları	11	50,00			
*14. Harmanlanmış (blended learning) öğrenme yaklaşımı kullanılmış ise yüz yüze ve çevrimiçi boyutlarda derslerin nasıl yürütüldüğü ve oranları	15	68,18			

*İkinci turda elenen maddeler

İstenecek belgelere ilişkin olarak uzmanların Delfi çalışmasının ilk turunda verdiği yanıtlardan 14 madde belirlenmiştir. İkinci turda bu maddelerin 10'u elenerek, geriye 4 madde kalmıştır. Üçüncü turda ise elenen madde olmamıştır. Uzmanlar, denklik verilirken kurumun öğrenci kabul esaslarının, öğrencinin aldığı kredi miktarının,

denkliği istenen programın eğitim amaçlarının ve program çıktılarının, diploma, transkript ve ders içeriklerinin incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4.3.2. Odak grup görüşmesi bulguları

Odak grup görüşmesinde, denklik sürecinin mevcut mevzuata göre yapıldığı belirtilmiştir:

Uzman 1: “Mevzuat var yani denklik komisyonu var. YÖK’ün denk kabul ettiği birkaç üniversiteler var bir de denklik yönetmeliği var.”

Uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denkliğinde diplomanın yanı sıra, örgün eğitimden farklı olarak öğrencinin sahte olması ihtimalinin de göz önünde bulundurulması gerektiği; derslere ve sınavlara diplomayı alan öğrencinin girip girmediğini sınavacak bazı ölçütlere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu amaçla, öğrencinin üniversite giriş sınavında belli bir puanı geçmiş olmasının ve diploma aldığı ülkenin dilini bilip bilmediğinin sorgulanması gerektiği ileri sürülmüştür. Ayrıca, diploma alınan eğitim kurumunun, bulunduğu ülkede akredite edilip edilmediğinin de araştırılması gerektiği belirtilmiştir:

Uzman 1: “Yani şu an birkaç ay öncesine kadar bunlar kesinlikle tanınmıyordu. Diplomasının sahte olmadığına inanıyorsunuz ama üniversiteyi sınıyorsunuz o zaman. Diplomayla geliyor ve işte dediğiniz üniversiteden diplomasıyla geldi Amerika’daki Maryland’den. Şimdi bunun o zaman siz diplomanın sahte olmadığına inanıyorsan o kolay bir süreç. Ondan sonraki süreçte o zaman okulunu sınıyorsunuz. Şöyle tanımamız gerekir bir, o diploma alınan ülkenin dilini biliyor mu? Yani İngiliz Açık Üniversitesi aslında Türkçe programlar açabilir, bu değil. Yani University of Maryland’den diploma alıyorsa University of Maryland’in öngördüğü işte 550 TOEFL’i ibraz etmesi lazım.”

Uzman 3: “Dikkat edilen bir konu yani o kurumun, yetkili makamları tarafından o ülkenin tanınıp tanınmadığıdır.”

Uzman 1: “İşte yurtdışında işte akreditasyonu olan bir kurum, o kurumun eğitim diline sahipse onu kanıtlamışsa gibi hususlar yani çok değil bunların sayısı. Eğer hani Türkiye’den gidiyorsa Türkiye’de yükseköğretime girenler işte şeyden üniversiteye giriş sınavında belli puan almış olmak falan aranıyordur şu anda. Puanı 165’i geçmişse, gittiği dönemdeki puanı 165’i geçmişse...”

Uzmanlardan biri, izlenecek süreçle ilgili Delfi çalışmasında yer alan ve 3. maddede belirtilen ISO 9001 gibi standartların süreci denetlediğini; sürecin kontrol edilmesinin sonucu garantilemeyeceğini belirtmiş ve bu nedenle bu ölçütün tek başına değil, diğer başka ölçütlerle birlikte kullanılabilceğini söylemiştir:

Uzman 12: “ISO 9001 gibi standartlar bunların şey yaptığı denetlediği şeyler süreçtir, süreci kontrol etmeye çalışır. Süreci kontrol etmesi sonucu garantilemez, o nedenle tabii ki süreci kontrol etmek önemli ama sonuçta sen denklik verirken neye denklik veriyorsan ona dikkat etmen gerekir.”

4.3.3. Delfi ve odak grup görüşmesi bulgularının bütünleştirilmesi sonucunda elde edilen bulgular

6.11.2010 tarihli *Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği*’nin 10. Maddesi’ne göre⁴⁵, yurtdışından uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın Türkiye’de denkliğinin verilmesinde aşağıdaki şartlar aranmaktadır:

- Diplomayı veren yükseköğretim kurumunun ve eğitimin yapıldığı programın öncelikle faaliyet gösterdiği ülke yetkili makamlarınca diploma vermeye yetkili bir kurum olarak tanınması, akreditasyon ya da kalite güvencesi kuruluşları tarafından akredite edilmiş olması

⁴⁵ <http://www.yok.gov.tr/content/view/478/lang,tr/> (Erişim tarihi: 05.08.2011)

- Yükseköğretim Kurulu tarafından tanınmış bir kurum olması
- Bir üst eğitime girişte kabul edilmesi
- Program kredi toplamının o ülkedeki eşdeğer örgün öğretim programı kredi toplamına uygun olması
- Örgün öğretimde belirlenen program kazanımları ile aynı programın uzaktan öğretiminde program kazanımlarının uyumlu olması
- Uzaktan eğitim programının ölçme ve değerlendirme sisteminin denetlenebilir nitelikte olması
- Yurtdışında yapılan uzaktan eğitimin Türkçe olmaması
- Eğitimin yapıldığı programın benzeri Türk yükseköğretim programına denk olması
- Eğitim düzeyi ve öğrenim alanının açıkça tespit edilmesi

Yukarıda belirtilen şartların sağlanması koşuluyla, başvurular söz konusu Yönetmelik hükümlerine göre YÖK'te Denklik Komisyonu tarafından değerlendirilmektedir.

Yapılan çalışmada uzmanların çoğunluğu, uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denklik sürecinde değerlendirme ölçütlerinin uluslararası düzeyde oluşturulacak akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenmesini ve bu ölçütlere göre değerlendirme yapılmasını önermiştir. Tercih edilen ikinci seçenek ise YÖK'ten bağımsız bir komisyon kurularak her bir başvuru için birden fazla hakemin belirlenmesi ve bu hakemlerin bir ölçek yardımıyla programı değerlendirmesi sonucunda komisyon kararıyla denklik verilmesi olmuştur.

Uzmanlar, yurtdışından uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denklik süreciyle ilgili olarak diplomanın alındığı ülkede güvenilir bir akreditasyon sisteminin bulunması ve kurumun kendi ülkesinde akreditasyondan geçmesi gerektiğini vurgulayarak, programın Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'ndeki ölçütlere uygunluğunun sorgulanmasını önermişlerdir. Uzmanlar denklik verilirken kurumun öğrenci kabul esaslarının, öğrencinin aldığı kredi miktarının, denkliği istenen programın eğitim amaçlarının ve program çıktılarının, diploma, transkript ve ders içeriklerinin incelenmesi gerektiğini

belirtmişlerdir. Ayrıca, yurtdışındaki uzaktan eğitim kurumlarını ve akreditasyon kuruluşlarını içeren bir veri bankası oluşturulması önerilmiştir.

Uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denkliğinde diplomanın yanı sıra, örgün eğitimden farklı olarak öğrencinin sahte olması ihtimalinin de göz önünde bulundurulması gerektiği; derslere ve sınavlara diplomayı alan öğrencinin girip girmediğini sınavacak bazı ölçütlere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu amaçla, öğrencinin üniversite giriş sınavında belli bir puanı geçmiş olmasının ve diploma aldığı ülkenin dilini bilip bilmediğinin sorgulanması gerektiği ileri sürülmüştür.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonucuna ve yapılabilecek yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın genel amacı Türkiye’de uzaktan eğitim programlarında akreditasyon sürecinin nasıl işleyeceği konusunda bir çerçeve geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu için nasıl bir süreç izlenmelidir?
2. Türkiye’de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu için hangi ölçütler dikkate alınmalıdır?
3. Yurtdışından uzaktan eğitim yöntemiyle alınan bir diplomanın denkliğinin verilmesinde nasıl bir süreç izlenmelidir?

Aşağıda öncelikle uzaktan eğitim ile ilgili genel sonuçlardan bahsedilmiş; daha sonra araştırma sorularına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Uzaktan eğitim: Uzmanlar tarafından Türkiye’de açıköğretimle ilgili tanımlar ve açıköğretim yönetmelikleri mevcutken bugüne kadar mevzuatta uzaktan öğretimle ilgili bir tanım veya uzaktan öğretimi düzenleyici maddelerin olmadığı; ancak 25.02.2011 tarihinde önemli bir gelişme yaşandığı belirtilmiştir. Bu önemli gelişme, 25.02.2011 tarihli Torba yasadaki 44. ve 46. Madde ile uzaktan eğitimin yasal olarak meşrulaşması; birinci öğretim ve ikinci öğretimin yanı sıra uzaktan eğitimin de artık kanuni öğretim türleri arasında yer almasıdır. Böylece, uzaktan eğitimde karşılaşılan bazı yasal sorunların daha kolay çözüme kavuşturulması ve uzaktan eğitimin yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olmaktan çok yüksek eğitimde kapasite sorununu gidermeye yönelik olarak örgün eğitime bir alternatif olduğu Türkiye’de uzaktan eğitimin daha sağlıklı gelişmesinin söz konusu olabileceği belirtilmiştir. Buna ek olarak, uzmanlar üniversitelerde uzaktan eğitimin ayrı bir fakülte bünyesinde değil, açılacak programın

dahil olduğu bölüm içerisinde veya bir açık üniversite modeli çerçevesinde yapılması gerektiğini; uzaktan eğitimde fakülte şeklinde bir yapılanmanın doğru bir yaklaşım olmadığını ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde, dünyadaki uygulamalar incelendiğinde birçok ülkede uzaktan eğitim faaliyetlerinin açık üniversiteler veya hem yüz yüze hem uzaktan eğitim veren ikili yapıdaki eğitim kurumları tarafından yürütüldüğü; uzaktan eğitimde fakülte şeklinde bir yapılanmanın olmadığı görülmektedir (Daniel, 1998; Reddy ve Manjulika, 2000). Ayrıca uzaktan eğitimin, kendine özgü kuralları, ilkeleri, yaklaşımı ve uygulamaları olan; disiplinler arası ve bağımsız bir bilim dalı olduğu vurgulanmıştır. Uzmanlara göre, açık ve uzaktan öğrenme önce özellikle yönetim, iletişim, öğrenme psikolojisi, teknoloji, mühendislik gibi farklı alanların kavramlarını kullanmış; sonra kendi kavramlarını ve kurallarını ortaya koymuştur. Temellerine bakıldığında uzaktan eğitim altında uzmanlık alanları olduğu görülmektedir. Örneğin, açık ve uzaktan öğrenme teknolojisi veya yönetimi başlı başına bir uzmanlık alanıdır. Bu açıdan, uzaktan eğitimin eğitim bilimlerinin değil; sosyal bilimlerin altında bir bilim dalı olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Türkiye’de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu için izlenecek süreç: Odak grup görüşmesinde akreditasyon sürecinin nasıl olması gerektiği konusu genel hatlarıyla tartışılmıştır. Uzmanlar, yeni açılacak ve mevcut programlar için farklı bir süreç izlenmesi gerektiğini belirterek, yeni programlar için başlangıç akreditasyonu veya bir ön akreditasyon verilmesini önermişlerdir. Bazı uzmanlar her iki süreç içerisinde, bazı uzmanlar ise sadece ön akreditasyon sürecinde akreditasyon kuruluşunun kurumu ziyaret ederek yaptığı faaliyetleri yerinde incelemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, bazı uzmanlar akreditasyon sürecinin uzaktan eğitimdeki modellere göre düzenlenmesini önerirken, bazı uzmanlar ise sürecin modellere göre düzenlenmesi konusunda olumsuz görüşler ortaya koymuşlardır. Uzmanlar bir akreditasyon sistemi kurulurken, sistemin amaca ve ülkenin eğitim yapısına uygun olması gerektiğini belirterek, akreditasyon kuruluşunun bağımsız, siyasetten uzak, maddi kaynaklarının güvence altında ve sürekli olmasının yanı sıra, bir üst kurul tarafından denetlenerek akredite edilmesinin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, etkili bir akreditasyon süreci için kalite güvencesi ve akreditasyonun yüksek

eğitim kurumlarında yaratıcılığı, yeniliği ve çeşitliliği yok etmeden, bir kalite kùltürù çerçevesinde yaşam biçimi olarak benimsenmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Yapılan çalışmada, uzaktan eğitim programlarının kim tarafından akredite edileceği konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Öncelikle uzmanlar YÖK'ün bir koordinasyon kurulu olduğunu; akreditasyonun uzmanlık gerektiren bir iş olması nedeniyle YÖK'ün akredite etme yetkisini akreditasyon kuruluşlarına devretmesi gerektiğini ve bir karar verme organı olarak program açma iznini vermesinin daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Uzmanların çoğu uzaktan eğitim programlarının ister program düzeyinde ister kurumsal düzeyde olsun, yüz yüze eğitimin akredite edileceği yapı içerisinde akredite edilmesini önermişler; ancak uzaktan eğitime özgü ek yöntem ve ölçütlerin geliştirilmesi ve uzaktan eğitim konusunda uzman kişilerden mutlaka destek alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Başka bir deyişle, uzmanlar uzaktan eğitim programlarının akreditasyonunun Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde yeterliklerin akreditasyonu ile ilgili olarak alanlara özgü kurulacak olan (MÜDEK, FEDEK gibi) kurum ve kuruluşlar çerçevesinde yapılmasını; ancak, bu yapı içerisinde değerlendiricilerin doğru yöntemlerle eğitilmesini ve uzaktan eğitim felsefesine inanan, bu felsefeyi içselleştirmiş bir gruptan destek alınmasını önermişlerdir. Çalışmada uzaktan eğitim programlarını kimin akredite edeceğine ilişkin ortaya çıkan ikinci görüş ise uzaktan eğitimi denetleyecek ayrı bir kuruluşun olması yönündedir. Uzmanlar, öğrenme çıktıları örgün eğitimdeki çıktılarla aynı olsa bile uzaktan eğitimdeki sürecin farklı olduğunu, ilgili alanda kurulmuş veya kurulacak akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitim deneyiminin olmadığını ve uzaktan eğitime özgü özelliklerin göz ardı edilme riski bulunduğunu; bu nedenle de uzaktan eğitim programlarının ayrı bir kuruluş bünyesinde akredite edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Üçüncü olarak, program değerlendirmenin her bir program için ayrı ayrı gerçekteşmesinin zor bir süreç olduğu ve Bologna Süreci içerisinde kurumsal değerlendirme sürecinin zorunlu olacağı belirtilmiş; uzaktan eğitimin de kurumsal değerlendirme süreci içerisinde, ulusal akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilmesi önerilmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim için ek ölçütlerin ve yöntemlerin kullanılabilereği belirtilmiştir.

Dünyada uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu ile ilgili uygulamalar incelendiğinde, ülkelerin birçoğunda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimdeki akreditasyon kuruluşları bünyesinde akredite edildiği; bu yapı içerisinde bazı kuruluşların uzaktan eğitimi değerlendirirken farklı yöntemler kullandığı, bazı kuruluşların ise uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimle aynı biçimde akredite ettiği görülmektedir (E-Learning Quality, 2008; Jung ve Latchem, 2007). Ancak, bu durumda bazı akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitim deneyiminin olmaması, programları veya kurumları inceleyen ekiplerin geleneksel kurumlarda çalışan; uzaktan eğitim deneyimi olmayan akademisyenlerden oluşması ve uzaktan eğitime özgü özelliklerin göz ardı edilmesi, sistemin sağlıklı işlememesine yol açabilmektedir. Örneğin, Norveç, geçmişte bu sorunlarla karşılaşan ülkelerden biri olmuştur (Thorpe, 2003). Bu uygulamaların yanı sıra, birkaç ülkede (ABD, Hindistan ve İngiltere) sadece uzaktan eğitim kurumlarının veya programlarının akreditasyonu için faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşları bulunmaktadır.

Diğer ülkelerdeki yeni açılan ve mevcut programların akreditasyon süreci incelendiğinde, bazı ülkelerde yeni açılan programlar için farklı bir süreç izlendiği; bazılarında ise sürecin aynı olduğu görülmektedir. Örneğin, Hollanda'da akreditasyon kuruluşu NVAO'da program değerlendirmesi yapılırken, mevcut ve yeni programlar için farklı düzenlemeler yapılmıştır (Frederiks, 2010). Avusturya'da faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşlarından biri olan FH Kurulu'nda (FH Council) ise bu araştırmaya katılan uzmanların önerilerine benzer şekilde yeni programlara ön akreditasyon verilmekte; daha sonra akreditasyon her 5 yılda bir yenilenmektedir (Sohm, 2004).

Çalışmada elde edilen bulgular, alanyazın ve Türkiye'de uzaktan eğitim programlarındaki kalite sorunları çerçevesinde, Türkiye'de yüksek eğitimde kapasite sorununa bir çözüm olarak ortaya çıkan ve son yıllarda sayısı hızla artan uzaktan eğitim programlarının kalitesinin artırılması ve programların sürekli geliştirilmesi açısından, bu araştırmada diğer ülkelerde yapılan uygulamalardan farklı bir süreç izlenmesi ve uzaktan eğitim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerinden sorumlu; özerk, ayrı bir akreditasyon kuruluşunun kurulması ve alanlara özgü kurulan veya kurulacak (MÜDEK, FEDEK, vb.) akreditasyon kuruluşlarının, uzaktan eğitim

akreditasyon kuruluğu ile işbirliği halinde programları akredite etmesi önerilmektedir. Uzaktan eğitim akreditasyon kuruluğu'nun sadece programları akredite etme değil, aynı zamanda uzaktan eğitim programlarının kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalara öncülük ederek eğitim kurumlarına yol gösterme işlevine de sahip olacağı düşünölmektedir. Bu yapı içerisinde, yeni açılacak programlara bir ön akreditasyon verilmesi ve daha sonra akreditasyon sürecinin belirli sürelerle tekrarlanması öngörölmektedir. Ön akreditasyon süreci, program açma izni olarak düşünölebilir. Yeni açılacak bir uzaktan eğitim programına ön akreditasyon verilmesi sürecinde aşamaların aşağıdaki gibi gerçekleşmesi önerilmektedir:

1. Eğitim kurumunun, yeni açılacak bir uzaktan eğitim programı için YÖK'e başvuru yapması
2. YÖK'ün başvuruyu inceleyerek, *başvurunun değerlendirilmesini* onaylıyorsa, gerekli incelemelerin yapılması için eğitim kurumunu ilgili alandaki akreditasyon kuruluğu'na yönlendirmesi
3. Eğitim kurumunun ilgili alandaki akreditasyon kuruluğu nezdinde öz-değerlendirme raporunu hazırlaması ve akreditasyon kuruluğu'na sunması
4. İlgili alandaki akreditasyon kuruluğu'nun uzaktan eğitim akreditasyon kuruluğu ile irtibata geçmesi ve ortaklaşa kurdukları bir komisyonun öz-değerlendirme raporunu incelemesi
5. Her iki akreditasyon kuruluğu nezdinde eğitim kurumuna 3 kişilik bir ekip ziyaretinin gerçekleştirilmesi ve değerlendirme raporunun hazırlanması; ekipte 2 alan uzmanının ve 1 uzaktan eğitim uzmanının yer alması
6. Hazırlanan değerlendirme raporu sonucunda, önceki aşamalarda öz-değerlendirme raporunu inceleyen; ortaklaşa olarak kurulmuş olan komisyonun programın açılıp açılmamasına ilişkin görüşünü belirlemesi ve YÖK'e bildirmesi
7. Programın açılıp açılmaması konusunda YÖK'ün karar vermesi

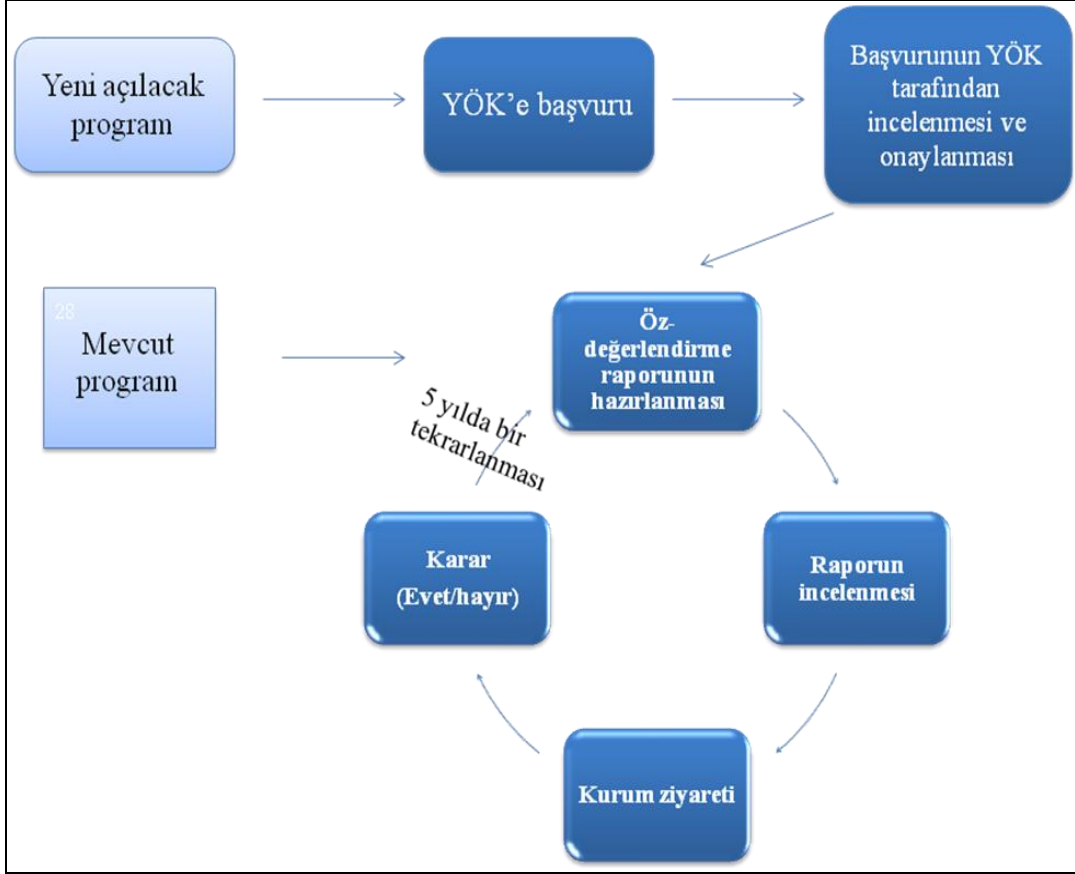
Ön akreditasyon sürecinin en az 2 ayda tamamlanabileceği söylenebilir. Önerilen modelde, bir programa ön akreditasyon verildikten sonra, programda ilk öğrencilerin mezun olması ile birlikte her 5 yılda bir akreditasyonun yenilenmesi; başka bir deyişle

mevcut programların akreditasyonunun her 5 yılda bir yapılması öngörülmektedir. Ön akreditasyon verilmiş bir uzaktan eğitim programının akreditasyonunun yenilenmesi sürecinde aşamaların aşağıdaki gibi gerçekleşmesi önerilmektedir:

1. Eğitim kurumunun ilgili alandaki akreditasyon kuruluşuna başvurması ve öz-değerlendirme raporunu hazırlayarak akreditasyon kuruluşuna sunması
2. İlgili alandaki akreditasyon kuruluşunun uzaktan eğitim akreditasyon kuruluşu ile irtibata geçmesi ve ortaklaşa kurdukları bir komisyonun öz-değerlendirme raporunu incelemesi
3. Her iki akreditasyon kuruluşu nezdinde eğitim kurumuna 4 kişilik bir ekip ziyaretinin gerçekleştirilmesi ve değerlendirme raporunun hazırlanması; ekipte 1 alan uzmanının; biri teknik alanda, diğeri tasarım, yönetim, vb. alanlarda uzman olmak üzere 2 uzaktan eğitim uzmanının ve 1 uzaktan eğitim öğrencisinin yer alması
4. Hazırlanan değerlendirme raporu sonucunda, önceki aşamalarda öz-değerlendirme raporunu inceleyen; her iki akreditasyon kuruluşunca ortaklaşa kurulmuş olan komisyon tarafından akreditasyonun yenilenip yenilenmemesi konusunda karar verilmesi

Ön akreditasyon almış bir programın akreditasyonu yenileme sürecinin, kurumun öz-değerlendirme raporunu hazırlama süresine göre değişebileceği; ancak bu sürecin en az 3 ayda tamamlanabileceği söylenebilir.

Akreditasyonda izlenmesi önerilen sürecin ana aşamaları, Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Önerilen Akreditasyon Süreci

Önerilen modelde ön akreditasyon sürecinde programın açılıp açılmaması ile ilgili karar YÖK tarafından verilirken, program açıldıktan sonra gerçekleştirilecek akreditasyon yenilemelerinde kararı her iki akreditasyon kuruluşunca ortaklaşa kurulmuş olan komisyon vermektedir. Gerek ön akreditasyon gerekse akreditasyon yenilemesi sürecinde, alana özgü akreditasyon kuruluşunun program çıktılarına yönelik oluşturulan ölçütlerin yerine getirilip getirilmediğine odaklanacağı, uzaktan eğitim akreditasyon kuruluşun ise yapılan uygulamayı daha çok yöntem açısından değerlendirerek uzaktan eğitim yönteminin etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını denetleyeceği düşünülebilir. Buna ek olarak, halihazırda faaliyet gösteren; daha önce ön akreditasyon sürecinden geçmemiş olan uzaktan eğitim programlarının, ön akreditasyon almış bir programın akreditasyon yenileme sürecindeki gibi bir akreditasyon sürecinden geçmesi önerilmektedir.

Türkiye’de var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu için kullanılacak ölçütler: Türkiye’de çeşitli üniversitelerden katılan uzmanların yer aldığı 3 turlu Delfi çalışması ve odak grup görüşmesi sonucunda var olan ve yeni açılacak uzaktan eğitim programları için 7 ana başlık çerçevesinde mevcut programlar için 76 ölçüt, yeni açılacak programlar için ise 49 ölçüt oluşturulmuştur.

Alanyazında uzaktan eğitimde kalite güvencesinin genellikle planlama, yönetim, ders tasarımı, geliştirilmesi ve sunumu, öğrenci destek sistemleri, başarının değerlendirilmesi ve teknoloji uygulamaları gibi unsurları içerdiği belirtilmektedir (Hall, 2003; Jung ve Latchem, 2007; QAA, 2004). Bu çalışma ile geliştirilen ölçütler, ana başlıklar açısından alanyazınla paralellik göstermekte; ancak başlıkların altında yer alan bazı ölçütler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, diğer ülkelerde yapılan uygulamalar içerisinde reklam, promosyon faaliyetleri, personelin işe alımı, finansal sorumluluk ve harç politikaları gibi ölçütlere de yer verildiği görülmektedir (DETC, 2009). Söz konusu ölçütlerle ilgili Delfi ve odak grup görüşmesine katılan uzmanlar tarafından bu tür ölçütlerin eklenmesi konusunda bir öneri yapılmamıştır ya da önerilen ölçütler Delfi turlarında elenmiştir. Bu durumun, Türkiye’de yüksek eğitim sisteminin yapısından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Çoğunlukla devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşan ve kapasite sorununun yaşandığı sistemde reklam ve promosyon faaliyetlerine fazla gereksinim duyulmamasının; personelin işe alımı, finansal işlemler ve harç politikası gibi unsurların ise YÖK tarafından belirlenmesinin, bu ölçütlerin önerilmemesinde etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmada elde edilen ölçütler, alanyazın taraması ve Türkiye’de uzaktan eğitimin içinde bulunduğu koşullar doğrultusunda gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiş; yeni açılacak programlar için 35; mevcut programlar için 42 ölçüte yer verilmiştir. Yeniden düzenlenen ölçütler için 2 boyutlu bir değerlendirme matrisi geliştirilmiştir. Matrisin ilk boyutu *kurum, program ve ders* olmak üzere 3 başlıktan oluşmaktadır. Her bir başlığın içerisinde matrisin ikinci boyutunu oluşturan *örgütsel yapı, tasarım ve üretim, destek hizmetleri, değerlendirme* başlıklarına ait ölçütler bulunmaktadır. Yeni açılacak programlar ve mevcut programlar için önerilen ölçütler sırasıyla Tablo 18 ve Tablo 20’de; önerilen ölçütlerin hangi başlıklarla ilgili olduğu,

ölçüt numarası belirtilerek değerlendirme matrisi içerisinde Tablo 17 ve Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 17. Yeni Açılacak Programlar için Ölçüt Matrisi

	Örgütsel Yapı	Tasarım ve Üretim	Destek Hizmetleri	Değerlendirme
Kurum	1, 2, 3, 4, 6,7, 8		5, 10	9
Program	11, 12, 13, 14, 15, 19, 24	16, 25, 26	17, 20, 21, 22, 23	18, 27
Ders	30, 31	35	28, 33, 34	29, 32

Tablo 18. Yeni Açılacak Uzaktan Eğitim Programları için Ölçütler

YENİ AÇILACAK UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİN ÖLÇÜTLER	
Kurum	
1.	Kurumun uzaktan eğitime ilişkin vizyonu, misyonu, planları, hedefleri ve amaçları açık bir şekilde belirtilmiş midir?
2.	Kurumda uzaktan eğitime ilişkin planların gerçekleştirilmesine yönelik yönetim ve organizasyon yapısı oluşturulmuş mudur?
3.	Kurumda uzaktan eğitime ilişkin planların gerçekleştirilmesine yönelik yeterli ve yetkin insan kaynağı bulunmakta mıdır?
4.	Uzaktan eğitim personeli ve öğrencileri için uzaktan eğitim sisteminin etkin çalışmasını sağlayacak sistemler (destek hizmetleri, öğrenme yönetim sistemi, öğrenci bilgi sistemi, karar destek sistemi, bilgi yönetim sistemi, kütüphane, personel yönetim sistemi, vb.) bulunmakta mıdır?
5.	Kurumda uzaktan eğitim öğrencilerinin kütüphane ve kaynaklara kolay erişimini sağlayacak sistemler bulunmakta mıdır?
6.	Uzaktan eğitim programlarının yürütülebilmesi için kurumda yeterli teknik altyapı (sunucu hizmetleri, internete erişim kapasitesi, vb.) bulunmakta mıdır?
7.	Kurumda sunulan teknik altyapının güvenliğine ilişkin önlemler oluşturulmuş mudur?
8.	Kurumda engelli öğrencilere yönelik politikalar oluşturulmuş mudur?
9.	Kurumun, uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik sürekli geribildirim alınabilen değerlendirme sistemleri ve geliştirme planları bulunmakta mıdır?
10.	Kurumun, uzaktan eğitim sisteminin yürütülmesinde yer alacak idari ve akademik personelin yetiştirilmesine ve onların mesleki gelişimine katkı sağlayacak planları bulunmakta mıdır?

Program

11. Programa ilişkin aşağıdaki bilgiler açık bir şekilde belirtilmiş midir?

- Program türü (mesleki ya da akademik)
- Programın hedefleri ve amaçları
- Program çıktıları (UYT ve alan yeterliklerine uyumlu program yeterlikleri)
- Eğitim amaçları
- Eğitim olanakları
- Programın disiplin ya da disiplinler arası olma durumu (programın diğer disiplinlerle ilişkisi)
- Giriş koşulları
- Mezuniyet koşulları
- İş olanakları
- Açık ve uzaktan öğrenmeye uygun (esnek) öğretim ve değerlendirme stratejileri

12. Programın gerçekleştirilebilmesi için yeterli akademik ve idari kadro (öğretim üyeleri, destek personeli, teknik altyapı uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, vb.) bulunmakta mıdır?

13. Program, ülkenin ve/veya bölgenin ve hizmet verilen sektörün ihtiyaç ve hedefleriyle uyumlu mudur?

14. Program, kurumun vizyonu, misyonu, hedefleri, amaçları ve politikalarıyla uyumlu mudur?

15. Programın başlatılması ve sürdürülebilir olması için gerekli mali planlar ve düzenlemeler (telif hakları, ücretlendirme, vb. konularda) yapılmış mıdır?

16. Programda, kurumun engelli öğrencilere yönelik politikaları ile uyumlu, evrensel öğretim tasarımına yer verilmesi planlanmakta mıdır?

17. Programda öğrencilere dersler dışında olanaklar (kütüphane, öğrenme kaynakları, etkinlikler, vb.) sunulması planlanmakta mıdır?

18. Programın geliştirilmesine yönelik sürekli geribildirim alınabilen değerlendirme sistemleri ve geliştirme planlarının oluşturulması planlanmakta mıdır?

19. Programda ders malzemelerinin tasarımına, üretimine ve değerlendirilmesine ilişkin iç kalite güvencesi süreçlerinin kurulması planlanmakta mıdır?

20. Programın yönetim süreçlerine ilişkin öğrencilere (kayıt, askerlik durum belgesi, sınav tarihleri, vb.) farklı ortamlarda destek sağlanması planlanmakta mıdır?

21. Öğrencilere farklı ortamlarda sürekli ve anında teknolojik destek (derslere erişim, şifre işlemleri, teknik sorunlar) sağlanması planlanmakta mıdır?

22. Programda yer alan öğretim elemanlarına ve idari personele uzaktan eğitime yönelik süreçlerde destek verilmesi planlanmakta mıdır?

23. Öğrencilerin ders dışında sosyal etkileşimlerini sağlayacak sistemlerin kurulması planlanmakta mıdır?

24. Tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak çalışacak insan kaynağının yeterlikleri, iş tanımları, rolleri, görev ve sorumlulukları açık ve net bir biçimde belirlenmiş midir?

25. Programda kullanılan içerik, öğretim yöntemleri ve ortamlar, hedeflenen program yeterliklerini elde etmeye imkân verecek biçimde tasarımılanmış mıdır?

26. Program, öğretim sürecini (ders seçimi, programı bitirme süresi, vb.) öğrencinin kendi kendine planlayabileceği, esnek bir yol izleyebileceği biçimde tasarımılanmış mıdır?

27. Değerlendirme yöntemleri ve araçları, program yeterliklerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmeyi sağlayacak biçimde planlanmış mıdır?

Ders

28. Öğretim elemanlarının dersleri geliştirmesine yönelik olarak destek hizmetleri sunulması planlanmakta mıdır?

29. Derslerin hedefleri, amaçları, öğrenme çıktıları, öğretim yöntemleri, içerik ve değerlendirme stratejisi, açık bir şekilde belirtilmiş midir?

30. Dersler üniversitenin öngördüğü kredi sistemine ve ECTS'ye göre belirlenmiş midir?

31. Derslerin öğrenme çıktıları program yeterlikleriyle uyumlu mudur? (Program yeterlikleri, ders öğrenme çıktıları matrisi bulunmakta mıdır?)

32. Her ders için programın genel değerlendirme stratejisine uygun güvenilir, geçerli değerlendirme araçları ve yöntemlerinin nasıl sağlanacağı açıklanmış mıdır?

33. Öğrencilere, gereksinim duydukları anda ders içeriğine yönelik eğitsel destek hizmeti verilmesi planlanmakta mıdır?

34. Hedeflenen öğrenme çıktıları dışında öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yönelik bilgi kaynaklarının sunulması planlanmakta mıdır?

35. Derslerin tasarımının, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmayı sağlayacak düzeyde öğrenci-öğrenci, öğrenci-danışman, öğrenci-içerik ve öğrenci-arayüz etkileşimini sağlaması planlanmakta mıdır?

Tablo 19. Mevcut Programlar için Ölçüt Matrisi

	Örgütsel Yapı	Tasarım ve Üretim	Destek Hizmetleri	Değerlendirme
Kurum	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8		5, 10	9
Program	11, 12, 13, 14, 15, 19, 24	16, 25, 26	17, 20, 21,22, 23	18, 27, 28, 29, 30, 31
Ders	33, 34, 35	39, 42	32, 38, 40	36, 37, 41

Tablo 20. Mevcut Uzaktan Eğitim Programları için Ölçütler

MEVCUT UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİN ÖLÇÜTLER
Kurum
1. Kurumun uzaktan eğitime ilişkin vizyonu, misyonu, planları, hedefleri ve amaçları açık bir şekilde belirtilmiş midir?
2. Kurumda uzaktan eğitime ilişkin planların gerçekleştirilmesine yönelik yönetim ve organizasyon yapısı oluşturulmuş mudur?
3. Kurumda uzaktan eğitime ilişkin planların gerçekleştirilmesine yönelik yeterli ve yetkin insan kaynağı bulunmakta mıdır?
4. Uzaktan eğitim personeli ve öğrencileri için uzaktan eğitim sisteminin etkin çalışmasını sağlayacak sistemler (destek hizmetleri, öğrenme yönetim sistemi, öğrenci bilgi sistemi, karar destek sistemi, bilgi yönetim sistemi, kütüphane, personel yönetim sistemi, vb.) oluşturulmuş mudur?
5. Kurumda uzaktan eğitim öğrencilerinin kütüphane ve kaynaklara kolay erişimini sağlayan sistemler bulunmakta mıdır?
6. Uzaktan eğitim programlarının yürütülebilmesi için kurumda yeterli teknik altyapı (sunucu hizmetleri, internete erişim kapasitesi, vb.) bulunmakta mıdır?
7. Kurumda sunulan teknik altyapının güvenliğine ilişkin önlemler oluşturulmuş mudur?
8. Kurumda engelli öğrencilere yönelik politikalar oluşturulmuş mudur?
9. Kurumun, uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik sürekli geribildirim alınabilen değerlendirme sistemleri ve geliştirme planları bulunmakta mıdır?
10. Kurumun, uzaktan eğitim sisteminin yürütülmesinde yer alan idari ve akademik personelin yetiştirilmesine ve onların mesleki gelişimine katkı sağlayacak planları bulunmakta mıdır?

Program

11. Programa ilişkin aşağıdaki bilgiler açık bir şekilde belirtilmiş midir?

- Program türü (mesleki ya da akademik)
- Programın hedefleri ve amaçları
- Program çıktıları (UYT ve alan yeterliklerine uyumlu program yeterlikleri)
- Eğitim amaçları
- Eğitim olanakları
- Programın disiplin ya da disiplinler arası olma durumu (programın diğer disiplinlerle ilişkisi)
- Giriş koşulları
- Mezuniyet koşulları
- İş olanakları
- Açık ve uzaktan öğrenmeye uygun (esnek) öğretim ve değerlendirme stratejileri

12. Programın gerçekleştirilebilmesi için yeterli akademik ve idari kadro (öğretim üyeleri, destek personeli, teknik altyapı uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, vb.) bulunmakta mıdır?

13. Program, ülkenin ve/veya bölgenin ve hizmet verilen sektörün ihtiyaç ve hedefleriyle uyumlu mudur?

14. Program, kurumun vizyonu, misyonu, hedefleri, amaçları ve politikalarıyla uyumlu mudur?

15. Programın sürdürülebilir olması için gerekli mali planlar ve düzenlemeler (telif hakları, ücretlendirme, vb. konularda) yapılmış mıdır?

16. Programda, kurumun engelli öğrencilere yönelik politikaları ile uyumlu, evrensel öğretim tasarımına yer verilmiş midir?

17. Programda öğrencilere dersler dışında olanaklar (kütüphane, öğrenme kaynakları, etkinlikler, vb.) sunulmakta mıdır?

18. Programın geliştirilmesine yönelik sürekli geribildirim alınabilen değerlendirme sistemleri ve geliştirme planları bulunmakta mıdır?

19. Programda ders malzemelerinin tasarımına, üretimine ve değerlendirilmesine ilişkin iş kalite güvencesi süreçleri bulunmakta mıdır?

20. Programın yönetim süreçlerine ilişkin öğrencilere (kayıt, askerlik durum belgesi, sınav tarihleri, vb.) farklı ortamlarda destek sağlanmakta mıdır?

21. Öğrencilere farklı ortamlarda sürekli ve anında teknolojik destek (derslere erişim, şifre işlemleri, teknik sorunlar) sağlanmakta mıdır?

22. Programda yer alan öğretim elemanlarına ve idari personele uzaktan eğitime yönelik süreçlerde destek verilmekte midir?

23. Öğrencilerin ders dışında sosyal etkileşimlerini sağlayacak sistemler bulunmakta mıdır?

24. Tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak çalışan insan kaynağının yeterlikleri, iş tanımları, rolleri, görev ve sorumlulukları açık ve net bir biçimde belirlenmiş midir?

25. Programda kullanılan içerik, öğretim yöntemleri ve ortamlar, hedeflenen program yeterliklerini elde etmeye imkân verecek biçimde tasarlanmış mıdır?

26. Program, öğretim sürecini (ders seçimi, programı bitirme süresi, vb.) öğrencinin kendi kendine planlayabileceği, esnek bir yol izleyebileceği biçimde tasarlanmış mıdır?

27. Değerlendirme yöntemleri ve araçları, program yeterliklerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçmeyi sağlamakta mıdır?

28. Mezun öğrencilerden beklenen program yeterlikleri ile gerçekleşen program yeterlikleri paralellik göstermekte midir?

29. Öğrencilerden ve öğretim kadrosundan programa ilişkin geribildirim alınmakta mıdır?

30. Öğrenci memnuniyeti ölçülerek çıkan sonuçlara göre programda iyileştirmeler yapılmakta mıdır?

31. Programla ilgili istatistikler tutularak değerlendirilmekte midir? Bu istatistiklerin sonuçlarına bakılarak birtakım politika kararları alınmakta mıdır?

Ders

32. Öğretim elemanlarının dersleri geliştirmesine yönelik olarak destek hizmetleri bulunmakta mıdır?

33. Derslerin hedefleri, amaçları, öğrenme çıktıları, öğretim yöntemleri, içerik ve değerlendirme stratejisi, açık bir şekilde öğrencilere çeşitli ortamlarda sunulmakta mıdır?

34. Dersler üniversitenin öngördüğü kredi sistemine ve ECTS'ye göre belirlenmiş midir?

35. Öğrencilere derslerin işleyişine yönelik (kullanılan yöntemler, ortamlar, araçlar, yönergeler, mesajlar, vb.) net açıklamalar sunulmakta mıdır?

36. Derslerin öğrenme çıktıları program yeterlikleriyle uyumlu mudur? (Program yeterlikleri, ders öğrenme çıktıları matrisi bulunmakta mıdır?)

37. Her ders için programın genel değerlendirme stratejisine uygun güvenilir, geçerli değerlendirme araçları ve yöntemleri bulunmakta mıdır?

38. Öğrencilere, gereksinim duydukları anda ders içeriğine yönelik eğitsel destek hizmeti verilmekte midir?

39. Derslerde kullanılan öğrenme malzemeleri, kullanılabilirlik (görsel tasarım, kolay erişim, gezinme) açısından uygun mudur?

40. Hedeflenen öğrenme çıktıları dışında öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yönelik bilgi kaynakları sunulmakta mıdır?

41. Derslerde yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri ve sunulan bilgiler, öğrencilerin beklenen öğrenme çıktılarına ulaşmalarını sağlamakta mıdır?

42. Derslerin tasarımı, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmayı sağlayacak düzeyde öğrenci-öğrenci, öğrenci-danışman, öğrenci-içerik ve öğrenci-arayüz etkileşimi sağlamakta mıdır?

Bir akreditasyon incelemesinde eğitim kurumu ölçütlerde yer alan soruları yanıtlarken, sorulara *evet/hayır* biçiminde bir yanıt verilmesi yeterli olmamakta; kurumun ölçütte belirtilen koşulları yerine getirdiğine ilişkin kanıtlar sunması gerekmektedir. Programda gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili birçok belge ve doküman kanıt olarak sunulabilmektedir. Bu belgeler arasında organizasyon şeması, faaliyet belgesi, programların ve derslerin yer aldığı kataloglar, ders geliştirme için kullanılan el kitapları, öğrenci çalışma rehberleri, notlandırma sistemiyle ilgili bilgiler, transkript örnekleri, yapılan anketlerin örnekleri, bölüm başkanlarının, öğretim elemanlarının özgeçmişleri ve benzeri belgeler yer alabilmekte; ayrıca ziyaret ekibi kurum çalışanlarıyla ve öğrencilerle mülakatlar yapabilmektedir (DETC, 2009).

Yurtdışından uzaktan eğitim yöntemiyle alınan bir diplomanın denkliğinin verilmesinde izlenecek süreç: Yapılan çalışmada uzmanlar, uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denklik sürecinde değerlendirme ölçütlerinin uluslararası düzeyde oluşturulacak akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenmesini ve bu ölçütlere göre değerlendirme yapılmasını önermişlerdir. Denklik süreci konusunda önerilen ikinci seçenek ise YÖK'ten bağımsız bir komisyon kurularak her bir başvuru için birden fazla hakemin belirlenmesi ve bu hakemlerin bir ölçek yardımıyla programı değerlendirmesi sonucunda komisyon kararıyla denklik verilmesi olmuştur. Uzmanlar, yurtdışından uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denklik süreciyle ilgili olarak diplomanın alındığı ülkede güvenilir bir akreditasyon sisteminin bulunması ve kurumun kendi ülkesinde akreditasyondan geçmesi gerektiğini vurgulayarak, programın Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'ndeki ölçütlere uygunluğunun sorgulanmasını önermişlerdir. Uzmanlar denklik verilirken kurumun öğrenci kabul esaslarının, öğrencinin aldığı kredi miktarının, denkliği istenen programın eğitim amaçlarının ve program çıktılarının, diploma, transkript ve ders içeriklerinin incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, yurtdışındaki uzaktan eğitim kurumlarını ve akreditasyon kuruluşlarını içeren bir veri bankası oluşturulması önerilmiştir. Uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denkliğinde diplomanın yanı sıra, örgün eğitimden farklı olarak öğrencinin sahte olması ihtimalinin de göz önünde bulundurulması gerektiği; derslere ve sınavlara diplomayı alan öğrencinin girip girmediğini sınavacak bazı ölçütlere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu

amaçla, öğrencinin üniversite giriş sınavında belli bir puanı geçmiş olmasının ve diploma aldığı ülkenin dilini bilip bilmediğinin sorgulanması gerektiği ileri sürülmüştür.

Alanyazında sınırlar ötesi eğitim sunan kurumların ve bu kurumları tanıyan akreditasyon kuruluşlarının alıcı ülkede nasıl tanınacağı konusunda tam bir çözüm bulunamadığı belirtilmekte; bu sorunun çözümüne yönelik olarak uluslararası düzeyde girişimlerde bulunulması; bölgesel ağların kurulması veya bölgesel akreditasyon kuruluşlarının çoğalarak daha etkin hale gelmesi önerilmektedir (Knight, 2007; Stella, 2004). Diplomaların tanınması konusunda bazı ülkelerde çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır; ancak bu düzenlemeler daha çok yüz yüze eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Başka bir deyişle, uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın tanınması konusunda ayrı ölçütler ve düzenlemeler bulunmamakta; bu tür faaliyetler yüz yüze eğitim için belirlenen ilkeler çerçevesinde değerlendirilmektedir (Jung, 2005). Bu açıdan, Türkiye’de yurtdışından uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denkliğinin verilmesi konusunda yapılacak uygulamaların, dünyadaki diğer ülkelere de örnek olabileceği ve yol göstereceği söylenebilir.

Elde edilen bulgular ve alanyazın çerçevesinde bu araştırmada yurtdışından uzaktan eğitimle alınan bir diplomanın denklik sürecinin uzaktan eğitim akreditasyon kuruluşu nezdinde yapılması; her bir başvuru için birden fazla hakemin belirlenerek, bu hakemlerin bir ölçek yardımıyla programı değerlendirmesi sonucunda komisyon kararıyla denklik verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitim akreditasyon kuruluşunun uluslararası düzeyde diğer akreditasyon kuruluşları ile işbirliği yaparak bir değerlendirme ölçeği geliştirilmesi konusunda öncülük etmesi ve programların bu ölçeğe göre değerlendirilmesi önerilebilir. Bu süreçte, diplomanın alındığı ülkede güvenilir bir akreditasyon sisteminin bulunması ve kurumun kendi ülkesinde akreditasyondan geçmesi şartlarının aranması, diplomanın alındığı programın Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi’ndeki ölçütlere uygunluğunun, kurumun öğrenci kabul esaslarının, öğrencinin aldığı kredi miktarının, denkliği istenen programın eğitim amaçlarının ve program yeterliklerinin, diploma, transkript ve ders içeriklerinin incelenmesi önerilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, ileride gerçekleştirilecek araştırmalara ve uzaktan eğitim akreditasyonu ile ilgili çalışmalara yol göstermesi amacıyla uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılar için önerilenler aşağıdaki gibidir:

Uzaktan eğitim, kendine özgü kurallara, ilkelere, yaklaşımlara ve uygulamalara sahip; disiplinler arası ve bağımsız bir bilim dalıdır. Uzaktan eğitim önce özellikle yönetim, iletişim, öğrenme psikolojisi, teknoloji, mühendislik gibi farklı alanların kavramlarını kullanmış; sonra kendi kavramlarını ve kurallarını ortaya koymuştur. Temellerine bakıldığında uzaktan eğitim altında uzmanlık alanları olduğu görülmektedir. Örneğin, açık ve uzaktan öğrenme teknolojisi veya yönetimi başlı başına bir uzmanlık alanıdır. Bu açıdan, uzaktan eğitim sosyal bilimlerin altında bir bilim dalı olarak değerlendirilmelidir.

Yükseköğretim kurumlarına kalite güvencesi vermek, bu kurumları akredite etmek veya etmemek bir akreditasyon kuruluşu için oldukça zor bir görevdir. Siyasi baskılar, bu kuruluşların görevlerini tarafsız ve bağımsız olarak yerine getirmelerini zorlaştırabilmektedir. Türkiye’de akreditasyon sisteminin sağlıklı yürütülebilmesi açısından, uzaktan eğitimde veya ilgili alanda kurulacak akreditasyon kuruluşları özerk olmalı; bir eğitim kurumuna akreditasyon verilip verilmemesi konusunda kararların siyasetten bağımsız olarak alınması sağlanmalıdır.

Türkiye’de uzaktan eğitim için kurulacak akreditasyon sisteminin yaratıcılığı ve yeniliği yok etmemesi; yüksek eğitim kurumlarında çeşitliliği teşvik etmesi sağlanmalıdır. Sistemde uzaktan eğitim süreçlerinin örgün eğitimden farklı yönleri mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve uzaktan eğitim uzmanlarından destek alınmalıdır.

Özellikle gelişmekte olan ülkeler, akreditasyon konusunda yetişmiş insan gücü ve yeterli finansal kaynaklara sahip olmadıklarından, etkili akreditasyon mekanizmaları

kurma konusunda ciddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Akreditasyon sisteminin etkili ve verimli olması için, eğitim kurumları içerisinde çalışanların tümü sürece dahil edilerek bir kalite kültürü oluşturulmalı ve sistem kalite kültürü çerçevesinde yapılandırılmalıdır. Türkiye’de akreditasyonun yeni bir uygulama olması nedeniyle felsefesi, amaçları ve işleyişi konusunda üniversite çalışanları eğitilmelidir. Aynı zamanda, akreditasyon sürecinde ziyaret ekibinde yer alacak uzmanlara eğitim verilmelidir.

Uzaktan eğitim akreditasyonunda kullanılacak ölçütler, alanın değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde dinamik olmalı ve akreditasyon kuruluşları tarafından sürekli güncellenmelidir. Uzaktan eğitim için değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde sistem yaklaşımıyla bir bütün olarak girdi, süreç ve çıktılara odaklanılarak, her kurumun kendi amaçları doğrultusunda değerlendirilmesine olanak sağlayacak türden ölçütler geliştirilmelidir. Bu süreçte, çıktıların ölçülebilmesi için ulusal düzeyde bir veritabanı oluşturularak mezunların üniversiteyi bitirdikten bir süre sonraki profesyonel statüleri hakkında bilgi toplanması sağlanabilir. Ayrıca, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi’nde belirlenen yeterlikler gözden geçirilerek, uzaktan eğitim programları açısından farklılaştırılması gereken unsurlar varsa yeterlikler bu farklılıklara göre güncellenmelidir.

Türkiye’de yurtdışından uzaktan eğitimle alınan diplomalara denklik verilmesi konusunda diğer ülkelerle işbirliğine gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla uluslararası ve bölgesel düzeyde akreditasyon kuruluşlarıyla işbirliği yapılabilir; hatta uzaktan eğitim akreditasyonuna yönelik kurulması önerilen akreditasyon kuruluşu tarafından bölgesel düzeydeki girişimlere öncülük edilebilir.

Araştırmacılar için önerilenler aşağıdaki gibidir:

Türkiye’de uzaktan eğitim akreditasyonunun yeni bir alan olması itibariyle daha fazla araştırmaya gereksinim vardır. Bu araştırmada uzaktan eğitim ve/veya akreditasyon konusunda uzman olan akademisyenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu konuda farklı uzman gruplarının görüşleri alınabilir; işverenler, eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler, idareciler ve öğrenciler çalışmaya dahil edilebilir. Uzaktan eğitim

akreditasyonu konusunda uluslararası düzeyde bir çalışma yapılarak uzmanların görüşleri alınabilir. Bunun yanı sıra, alanın farklı boyutlarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma ile oluşturulan ölçütler geliştirilebilir. Örneğin, uzaktan eğitim modellerine göre düzenlenebilir. Ayrıca, sayısal bir değerlendirme tablosu (rubric) haline getirilebilir ve denenerek geliştirilebilir.

Delfi çalışmalarında katılımcıların anketleri yanıtlamaması veya panelden ayrılması araştırmacıların sıkça karşılaştıkları sorunlardan biridir. Çalışma yapılırken panel üyelerinin sayısı bu durum göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Ayrıca, katılımcılar araştırma yapılan alanda profesyonel olarak çalışan uzman kişilerden olduğundan, iş yoğunlukları nedeniyle ek süre talep edebilmektedirler. Bu nedenle, araştırma süresinin öngörülenden daha uzun olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Delfi tekniğinde kullanılan anketler, diğer anket uygulamalarından farklı özelliklere sahiptir. Delfi tekniği ile veri toplama ve analiz etme sürecinde çevrimiçi anket yazılımları yetersiz kalmakta; farklı anket yazılımlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu açıdan, Delfi tekniğine özgü çevrimiçi anket yazılımları geliştirilebilir.

Ekler Listesi

Ek 1. Delfi Çalışması 1.Tur Anketi	184
Ek 2. Odak Grup Görüşmesi Çalışma Planı	186

Ek 1. Delfi Çalışması 1. Tur Anketi

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda hazırlanan doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Bu çalışma kapsamında size gönderilen anketler aracılığıyla uzaktan yüksek eğitimin akreditasyonu ile ilgili fikirlerinizi öğrenmeyi amaçlamaktayız.

Toplam iki sayfadan ve açık uçlu iki sorudan oluşan ilk anket, fikirlerin serbestçe ifade edildiği bir platform olarak düşünülebilir. Bu nedenle, lütfen konu ile ilgili fikirlerinizi açık ve net bir şekilde ifade ediniz. Bu anketi, araştırma sorularıyla dolaylı olarak ilgili olabilecek; önemli olduğunu düşündüğünüz ve belirtmekte yarar gördüğünüz konuları da ekleyebileceğiniz bir ortam olarak düşününüz. Sorulara verdiğiniz yanıtları skocdar@anadolu.edu.tr adresine eposta ile gönderiniz.

Araştırmaya ilişkin tüm konularda, tez danışmanı Doç.Dr. Cengiz Hakan Aydın'a (222)3350580/2531 no'lu telefondan ya da chaydin@anadolu.edu.tr eposta adresinden; araştırmacı Öğr.Gör.Serpil Koçdar'a (222)3350580/2700 no'lu telefondan ya da skocdar@anadolu.edu.tr eposta adresinden ulaşabilirsiniz.

Görüşlerinizi bizimle paylaştığınız ve değerli zamanınızı bizlere ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

(Yanıtlarınızı soruların altına veya bir başka word belgesine yazarak gönderiniz.)

Soru 1:

Akreditasyon kuruluşları tarafından yüksek eğitim kurumlarına veya programlarına akreditasyon verilmesi sürecinde yapılan değerlendirmelerde, bu kuruluşlarca önceden belirlenen bazı standartlar/ölçütler kullanılmaktadır. Aşağıda bu standartlara/ölçütlere ilişkin örneklerin bulunduğu bağlantılara yer verilmiştir:

EADTU-Quality Manual for E-learning in Higher Education

<http://www.eadtu.nl/e-xcellenceQS/files/members/E-xcellenceManualGrey/index.html>

İngiltere-Quality Assurance Agency-Code of Practice

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section2/collab2004.pdf>

ABD-Best Practices for Electronically Offered Degree and Certificate Programs

http://www.ncahlc.org/download/Best_Pract_DEd.pdf

ABD-Distance Education and Training Council-Accreditation Handbook

http://www.detc.org/accreditationhandbook/2010/2010_Accreditation_Handbook.pdf

Türkiye-MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri

[http://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_\(2.0\).pdf](http://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_(2.0).pdf)

Uzaktan eğitim programlarının özellikleri göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de mevcut veya yeni açılacak uzaktan yüksek eğitim programlarının akreditasyonu sürecinde kullanılacak standartlar/ölçütler sizce hangi ana başlıklardan oluşmalıdır?

Soru 2 :

Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler ile dünyada uluslar ötesi açık ve uzaktan yüksek eğitim uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 10 Şubat 2009 tarihinde “Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği”nde değişiklik yaparak yurtdışındaki üniversitelerde uzaktan eğitim alan öğrencilere denklik vereceğini açıklamıştır (http://www.yok.gov.tr/content/view/631/lang.tr_TR/). Bu kapsamda, yurtdışındaki üniversitelerden uzaktan eğitim yöntemiyle alınan bir diplomanın Türkiye’de denkliğinin verilmesinde nasıl bir süreç izlenmelidir?

Ek 2. Odak Grup Görüşmesi Çalışma Planı

Odak Grup Görüşmesi Çalışma Planı

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Türkiye’de uzaktan eğitim programlarında akreditasyon sürecinin nasıl işleyeceği konusunda bir model önerisi geliştirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye’de mevcut bir uzaktan eğitim programının akreditasyonunda nasıl bir süreç izlenebilir ve hangi ölçütler kullanılabilir?
2. Türkiye’de yeni açılacak bir uzaktan eğitim programının akreditasyonunda nasıl bir süreç izlenebilir ve hangi ölçütler kullanılabilir?
3. Yurtdışından uzaktan eğitim yöntemiyle alınan bir diplomanın denkliğinin verilmesinde nasıl bir süreç izlenebilir?

Odak grup çalışmasında, konunun yukarıda belirtilen araştırma soruları çerçevesinde tartışılması ve Türkiye’de izlenecek politikalar ve yapılacak uygulamalar için somut öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Çalışma Programı

09.00-10.30	Açılış Bir önceki aşamada yapılan Delfi çalışmasının sonuçları ile ilgili sunuş Katılımcıların görüşleri
10.30-11.00	Çay ve kahve molası
11.00-12.30	Çalışma
12.30-13.30	Öğlen yemeği
13.30-15.00	Çalışma
15.00-15.30	Çay ve kahve molası
15.30-17.00	Çalışma
19.00-21.00	Akşam yemeği

Çalışmanın Gerçekleştirileceği Yer | Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Anadolu Konukevi yanı) Derslik-2

Çalışmanın Tarihi ve Başlama Saati | 26.02.2011 Cumartesi Saat: 09.00

Konaklama | Anadolu Üniversitesi
Anadolu Konukevi (Eski Anadolu Otel)
Yunus Emre Kampusu, Eskişehir
Tel: 0 222 335 31 03-330 24 15

İletişim Bilgileri | Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın
Cep tel: 0 532 237 28 21

Öğr. Gör. Serpil Koçdar
Cep tel: 0 532 337 38 80

Not: 25.02.2011 Cuma akşamı saat 19.00'da Kampus içerisinde bulunan Akademik Kulüp'te verilecek akşam yemeğinde sizleri görmekten onur duyarız.

Kaynakça

- A.E. Özkul ile 23 Eylül 2011 tarihinde yapılan yüz yüze görüşme.
- Alstete, J.W. (2004). Accreditation matters: achieving academic recognition and renewal. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30 (4). http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED501183&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED501183 (Erişim tarihi: 29.11.2009)
- Alstete, J.W. (2007). *College accreditation: managing internal revitalization and public respect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Anderson, C.J. (1986). *Survey of accreditation issues*. Higher Education Panel Report Number 74. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Anderson, D.; Johnson R. ve Milligan, B. (2000). *Quality assurance and accreditation in Australian higher education: an assessment of Australian and international practice*. Avustralya: Commonwealth of Australia. http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip00_1/fullcopy00_1.pdf (Erişim tarihi: 26.05.2009)
- Aydın, C. H. (1999). Eğitim iletişimi alanında delfi tekniğinin uygulanışı. *Kurgu Dergisi*, 16, 225-241.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Babiker, A.B.A.G. (2007). Quality assurance and accreditation in the Arab region. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 207-220.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: SAGE.
- Belawati, T. (2010). Quality assurance. *Policy and practice in Asian distance education*. (Ed:T.Belawati ve J.Baggaley). New Delhi: SAGE, ss. 49-60.
- Bıyık, C. (2002). *Yükseköğretimde kalite değerlendirmesi ve akreditasyon kriterleri*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- 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), 31-40.
- Blauch, L. E. (1959). Meaning of accreditation. *Accreditation in higher education*. (Ed: L. E. Blauch). Washington D.C.: United States Government Printing Office, ss. 3-8.
- Buonaura, C.C. ve Nauta, P. D. (2004). An approach to accreditation: the path of the Italian higher education. *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives*. ENQA Workshop Reports 3. (Ed: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele). <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi:19.03.2009)
- CHEA (1998). *Assuring quality in distance learning: a preliminary review*. Washington: CHEA. http://www.chea.org/pdf/HED_Apr1998.pdf (Erişim tarihi:01.06.2009)
- CHEA. (1998). *CHEA's recognition policy and procedures*. Washington: CHEA. <http://www.chea.org/About/Recognition.asp> (Erişim tarihi:15.12.2009)
- CHEA. (2002). *Accreditation and assuring quality in distance learning*. Washington: CHEA. http://www.chea.org/pdf/mono_1_accred_distance_02.pdf (Erişim tarihi:16.05.2009)
- CHEA (2006). *Chea At-a-glance*. Washington: CHEA. [http://www.chea.org/pdf/chea_glance_2006.pdf#search="chea at a glance"](http://www.chea.org/pdf/chea_glance_2006.pdf#search=) (Erişim tarihi: 10.11.2009)
- Cheng, B.; Panych, O. ve Stetar, J. (2005). *Ukrainian Private Universities: Elements of Corruption*. Boston: Center for International Higher Education. https://htmldbprod.bc.edu/pls/htmldb/f?p_2290:4:0::NO:RP,4:P0_CONTENT_ID:100164 (Erişim tarihi: 10.10.2010)
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education, *Educational Psychology*, 17(4), 373-386.
- Cochran, S.W. (1983). The Delphi method: formulating and refining group judgments. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 111-117.

- Coffey, K.R. ve Millsaps, E.M. (2004). *A handbook to guide educational insitutions through the accreditation process: the ABCs of accreditation*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitaive and qualitative research* (3. baskı). New Jersey:Pearson Education, Inc. Upper Saddle River.
- Creswell J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Çallı, İ.; İşman, A. ve Torkul, O. (2001) Sakarya Üniversitesi'nde uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve geleceği. *1.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*'nda sunulan bildiri. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Dalkey, N.C. (2002). Toward a theory of group estimation. *The Delphi method: techniques and applications*. (Ed: H.A. Linstone ve M. Turloff). 231-256. <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/> (Erişim tarihi:16.05.2009)
- Dalkey, N. C. ve Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458–467.
- Daniel J.S. (1998). *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education*. London: Kogan Page.
- Daniel, J.S. (2006). Preface. *Perspectives on distance education: towards a culture of quality*. (Ed:B. N. Koul ve A. Kanwar). Vancouver: Commonwealth of Learning. http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/PS-QA_web.pdf (Erişim tarihi: 16.06.2009)
- Das, S.; Pai, T. R. ve Halikhed, S. (2007). Quality Assurance and Accreditation in the Manipal Academy of Higher Education. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 171-175.
- Delbecq, A. L.; Van de Ven, A. H. ve Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: a guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

- Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2010). Giriş. *Kuruluşunun 10. yılında Açıköğretim Lisesi ile ilgili çalışmalar kaynakçası (1992–2002)*. (Ed: U. Demiray ve Z. Adıyaman). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, ss. 1-9. <http://www.midasebook.com/dosyalar/AOL2002TR.pdf> (Erişim tarihi: 08.10.2011)
- DETC. (2009). *Accreditation handbook* (6. baskı). Washington, D.C.: DETC Accrediting Commission. <http://www.detc.org/downloads/accredhandbook/2009/1-2009handbook.pdf> (Erişim tarihi: 18.06.2009)
- Dias Sobrinho, J. (2007). Accreditation of higher education in Latin America and the Caribbean. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 282-296.
- Dickey, F.G. ve Miller, J.W. (1972). *A current perspective on accreditation*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education. <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contentstorage01/0000019b/80/3b/26/b1.pdf> (Erişim tarihi: 26.11.2009)
- Dittrich, K. (2004). Accreditation in the Netherlands. *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives*. (Ed:P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade, ve J.P. Scheele) Helsinki: ENQA, ss. 55-58. <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi: 19.03.2009)
- Dondi, C. ve Moretti, M. (2007). *E-learning quality in European universities: different approaches for different purposes*. http://unique.europace.org/pdf/WP1-report-v5_FINAL.pdf (Erişim tarihi: 19.11.2010)
- EADTU. (2009). *Quality assessment for e-learning: a benchmarking approach*. Heerlen: EADTU.
- Eaton, J. S. (2002). *Assuring Quality and Accountability in Postsecondary Education: Assessing the Role of Accreditation*. <http://archives.republicans.edlabor.house.gov/archive/hearings/107th/21st/accreditation10102/eaton.htm> (Erişim tarihi:10.04.2009)
- Eaton, J. S. (2006). *An overview of U.S. accreditation*. Washington, D.C.: CHEA. http://www.chea.org/pdf/OverviewAccred_rev0706.pdf (Erişim tarihi:10.04.2009)

- Eaton, J. S. (2007). *Almanac of external quality review*. Washington, D.C.: CHEA. www.chea.org/pdf/Accreditation_and_Recognition_PP_Nov08.pdf (Erişim tarihi: 08.04.2009)
- Eaton, J. S. (2008). *Accreditation and recognition in the United States*. Washington, D.C.: CHEA. http://www.chea.org/pdf/Accreditation_and_Recognition_PP_Sept08.pdf (Erişim tarihi: 05.08.2010)
- E-Learning Quality (2008). *Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education*. Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education.
- El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*. Paris: IIEP-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001292/129295e.pdf> (Erişim tarihi: 14.12.2009)
- ENQA. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf (Erişim tarihi: 23 Eylül 2009)
- Feasley, C. ve Bunker, E. L. (2007). A history of national and regional organizations and the ICDE. *Handbook of distance education*. (Ed: M.G. Moore). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, ss. 15-29.
- Fish, L. S. ve Busby, D. M. (2005). The Delphi method. *Research methods in family therapy*. (Ed: D.H.Sprenkle ve F. P.Piercy). New York: Guilford Pres, ss. 238-253.
- Flango, V. E. (2000). *Distance education accreditation standards according to the regional accreditation commissions*. Illinois: Southern Illinois University. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/06/c8.pdf (Erişim tarihi: 29.11.2009)
- Franklin, K. K. ve Hart, J. K. (2006). Influence of web-based distance education on the academic department chair role. *Educational Technology & Society*, 9 (1), 213-228.
- Frederiks, M. (2010a). Assessing learning outcomes: the experience of NVAO. *Quality Assurance and Learning Outcomes Çalıştayı*'nda yapılan sunum. Viyana: ENQA.
- Frederiks, M. (2010b). *Case study on the accreditation organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO)*. IIEP/UNESO Publications.

- Gallavara, E.; Hreinsson, M.; Kajaste, M.; Lindesjö, E.; Solvhjelm, C.; Sorskar, A.K.; Sedigh Zadeh, M. (2008). *Learning outcomes: common framework-different approaches to evaluating learning outcomes in the Nordic countries*. Helsinki: ENQA.
- Garrod, B. ve Fyall, A. (2005). Revisiting Delphi: the Delphi technique in tourism research. *Tourism research methods: integrating theory with practice*. (Ed: B. W. Ritchie, P. Burns ve C. Palmer). UK: CABI Publishing, ss. 85-98.
- Gay, L. R.; Mills, G. E. ve Airasian, P. (2006). *Educational research: competencies for analysis and applications* (8. baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Giacomelli, M.A. (2002). Self-study: the proof is in the plan, process and product. *A collection of papers on the self-study and insitutional improvement*. Chicago, IL: The Higher Learning Commission of the North Central Association of Colleges and Schools.
- Ginkel, H.J.A. ve Rodrigues Dias, M.A. (2007). Institutional and Political Challenges of Accreditation at the International Level. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 37-57.
- Gola, M. M. (2004). Premises to accreditation: a minimum set of accreditation requirements. *Accreditation Models in Higher Education: Experiences and Perspectives*. (Ed: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade, ve J.P. Scheele). Helsinki: ENQA, ss. 25-31. <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi:19.03.2009)
- González, L. (2010). Learning outcomes in external quality assurance: The case of Spain. *Quality Assurance and Learning Outcomes Çalıştayı*'nda yapılan sunum. Viyana: ENQA.
- Gordon, T. J. (1994). The Delphi method. *AC/UNU Millennium Project: Futures Research Methodology*. <http://www.futurovenezuela.org/curso/5-delphi.pdf> (Erişim tarihi: 06.11.2010)

- Grossman, G. M.; Sands, M.K.; Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: the creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development*, 30, 102–109.
- Greene J. C. ve Caracelli V. J. (1997). *Advances in mixed-method evaluation: the challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grisham, T. (2008). The Delphi technique: a method for testing complex and multifaceted topics. *International Journal of Managing Projects in Business*. 2(1), 112-130.
- GUNI (2007). *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* New York: Palgrave Macmillan.
- Hall, J. W. (2003). Networked learning, convergence and accreditation: is it time for global standards? *Planning and management in distance education*. (Ed: S. Panda). London: Kogan Page Limited, ss. 253-261.
- Hallak, J. ve Poisson, M. (2007). Academic fraud, accreditation and quality assurance: learning from the past and challenges for the future. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 109-123.
- Hamalainen K.; Haakstad, J.; Kangasniemi, J.; Lindeberg, T. ve Sjölund, M. (2001). *Quality assurance in the Nordic higher education: accreditation-like practices*. Helsinki: ENQA. http://english.eva.dk/publications/publications-in-english/?b_start:int=20&-C= (Erişim tarihi: 18.11.2009)
- Handbook. (2009). *Assessment and accreditation of open and distance learning (ODL) Institutions*. Hindistan: Distance Education Council and Indira Gandhi National Open University.
- Harclerod, F. F. (1980). *Accreditation: history, process and problems*. Washington, D.C.: AAHE-ERIC/Higher Education Research Report, 6. <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contentstorage01/0000019b/80/39/85/a6.pdf> (Erişim tarihi: 5.11.2009)

- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: views of academics. *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives*. (Ed: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele). <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi: 19.03.2009)
- Hasson, F. ve Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. *Technological Forecasting and Social Change*. doi:10.1016/j.techfore.2011.04.005 (Erişim tarihi: 20. 08. 2011)
- Hatcher, T., Colton, S. (2007). Using the internet to improve HRD research: The case of the web-based Delphi research technique to achieve content validity of an HRD-oriented measurement. *Journal of European Industrial Training*, 31(7), 570-587. Doi: 10.1108/03090590710820060 (Erişim tarihi: 20. 05. 2010)
- Holmen, T. B. (2004). Quality assurance of Norwegian higher education. *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives*. (Ed: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele). Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi: 19.03.2009)
- Hope, A. (2005). Quality, accreditation and recognition: issues in the delivery of transnational education. *Trends and issues in distance education: international perspectives*. (Ed: Y.L.Visser, L. Visser, M.Simonson ve R. Amirault). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Hopper, R. R. (2007). Quality assurance and the World Bank: the challenge of context and capacity. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss.168-171.
- Hsu, Chia-Chien & Sandford, Brian A. (2007). Minimizing non-response in the Delphi process: how to respond to non-response. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(17). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=17> (Erişim tarihi: 05.02.2010)

- Hung, H.L., Altschuld, J. W. ve Lee, Y.F. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191–198. doi:10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005 (Erişim tarihi: 16.05.2010)
- IHEP (2000). Quality on the line: Benchmarks for success in Internet-based distance education. Washington,D.C.: The Institute for Higher Education Policy. <http://www.ihep.org/assets/files/publications/m-r/QualityOnTheLine.pdf> (Erişim tarihi: 12.03.2010)
- IIEP/UNESCO (2010). Making basic choices for external quality assurance systems. *External quality assurance: options for higher education managers*. IIEP/UNESCO Publications.
- İ. Ertuğrul ile 23 Ağustos 2011 tarihinde yapılan e-postayla görüşme.
- Jara, M. ve Mellar, H. (2009). Factors affecting quality enhancement procedures for e-learning courses. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 220-232.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches* (3. baskı). California: SAGE.
- Jung, I. (2005). *Innovative and good practices of open and distance learning in Asia and the Pacific*. APEID, UNESCO Bangkok Occasional Paper Series: Paper No. 3. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152961e.pdf> (Erişim tarihi: 05.03.2010).
- Jung, I. (2007). Innovative practices of distance education (including e-learning) in Asia and the Pacific. *International Journal for Educational Media and Technology*, 1(1), 48-60.
- Jung, I. ve Latchem, C. (2007). Assuring quality in Asian open and distance learning. *Open Learning*, 22(3), 235-250.
- Kanwar, A. ve Koul, B. N. (2007). Quality assurance and accreditation of distance higher Education in the Commonwealth of Nations. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss.154-158.

- Keeney, S.; Hasson, F. ve McKenna, H. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38(2), 195-200.
- Keeney, S., Hasson, F., ve McKenna, H. (2006). Consulting the oracle: ten lessons from using the Delphi technique in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(2), 205–212.
- Kilfoil, W. R. (2007). Acquiring accreditation in distance learning. *Commonwealth of Learning Knowledge Series*. [www.col.org/SiteCollection Documents/KS2007 Acquiring-Accreditation.pdf](http://www.col.org/SiteCollection/Documents/KS2007Acquiring-Accreditation.pdf) (Erişim tarihi: 15.04. 2009)
- Knight, J. (2006). *Higher education crossing borders: a guide to the implications of the general agreement on trade in services (GATS) for cross-border Education*. France: COL/UNESCO.
- Knight, J. (2007). Cross-border higher education: issues and implications for quality assurance and accreditation. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 134-146.
- Latchem, C. (2010). Quality assurance in ODL. *IODL&ICEM Konferansı*'nda sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Latchem, C.; Özkul, A. E.; Aydın, C.H. ve Mutlu, M. E. (2006). The open education system, Anadolu University, Turkey: e-transformation in a mega-university. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(3), 221-235. <http://dx.doi.org/10.1080/02680510600953203> (Erişim tarihi: 08.10.2010)
- Lezberg, A. K. (2007). Accreditation: quality control in higher distance education. *Handbook of distance education*. (Ed: M. G. Moore). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, ss. 403-418.
- Linstone, H.A. ve Turoff, M. (2002). *The Delphi method: techniques and applications*. <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/> (Erişim tarihi: 02.06. 2009)
- Linstone, H.A. ve Turoff, M. (2010). Delphi: a brief look backward and forward. *Technological Forecasting and Social Change*. doi:10.1016/j.techfore.2010.09.011 (Erişim tarihi: 02.07.2011)

- Litto, Fredric M. (2008). Public policy and distance learning in Brazil. *International handbook of distance education*. (Ed: T. Evans, M. Haughey ve D. Murphy). Bingley, UK: Emerald Group Publishing, ss. 671-684.
- Litto, Fredric M. (2011). Perspectives of distance education in Latin America. *Information and communication technologies and the university: quality, equity and access to higher education konulu Uluslararası ICDE Konferansı'nda sunulan bildiri*. Buenos Aires, Arjantin.
- Loane, S. (2001). *Distance education and accreditation*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education. <http://www.ericdigests.org/2003-1/distance.htm> (Erişim tarihi: 26.03.2009)
- Lopez-Segrera, F. (2007). The approach to the concepts of quality and accreditation at the UNESCO World Conference on Higher Education and follow-up meetings. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan.
- Lopez-Segrera, F.; Sanyal, B.C. ve Tres, J. (2007). An overview of regional perspectives on accreditation in today's world. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss.179-187.
- Marginson, S. (2002). International quality review: values, opportunities, and issues. *Major Papers Presented to the CHEA 2002 International Seminar*. Washington, D.C.: CHEA, ss. 17-34.
- Mariasingham, M. (2005). *Quality criteria and benchmarks for online degree programs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Wisconsin: University of Wisconsin-Madison.
- Materu, P. (2007). *Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa: status, challenges, opportunities, and promising practices*. Washington, D.C.: The World Bank.

- Michavila, F. & Zamorano, S. (2007). Accreditation in the European Higher Education Area. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 246-259.
- Middlehurst, R. (2001). *Quality assurance and accreditation for virtual education: a discussion of models and needs.* www.unesco.org/education/studyingabroad/.../middlehurst.doc - (Erişim tarihi: 05.02.2009)
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. baskı). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Miller, J.W. ve Boswell, L. E. (1979). Accreditation, assessment, and the credentialing of educational accomplishment. *Journal of Higher Education*, 50 (2), 219-225.
- Mitchell, V. W. (1991). The Delphi technique: an exposition and application. *Technology Analysis & Strategic Management*, 3(4), 333-358.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2005). *Distance education: a systems view*. Canada: Wadsworth.
- Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. (Ed: A. Tashakkori ve C. Teddlie). Thousand Oaks CA: SAGE.
- Mullen, P.M. (2003). Delphi: myths and reality. *Journal of Health Organization and Management*, 17(1), 37-52.
- National Policy Board on Higher Education Institutional Accreditation. (1994). *Independence, accreditation, and the public interest. special report on accreditation*. Washington, D.C.: ERIC Document Reproduction Services No. ED 377 760. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage01/0000019b/80/13/84/ce.pdf (Erişim tarihi: 29.11.2009)
- O. Sarbu ile 19 Kasım 2010 tarihinde yapılan yüz yüze görüşme.

- Okebukola, P. ve Shabani, J. (2007). Quality assurance and accreditation in higher education in Sub-Saharan Africa. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 188-200.
- Olcott, D. (2003). Accreditation in the digital era: preparing for the new distance education landscape. *Planning and management in distance education* (Ed: S. Panda). London, UK: Kogan Page Limited, ss. 253-261.
- Ono, R. ve Wedemeyer, D.J. (1994). Assessing the validity of the Delphi technique. *Futures*, 26 (3), 289-304.
- Öteyaka, B. (2009). *Bologna süreci ve program güncelleme çalışmaları*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi. www.dpu.edu.tr/dpu_duyuru/duyuru_dosyaları/bologna.ppt (Erişim tarihi: 15.04.2009)
- Öz, H. H. (2005). Accreditation processes in Turkish higher education. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 335-344.
- Özkuş, A. E. (2000). Anadolu University, Turkey. *The world of open and distance learning* (Ed: V. V. Reddy ve S. Manjulika). Yeni Delhi: Viva Books Private, ss. 95-112.
- Özkuş, A. E. (2001). Anadolu University distance education system from emergence to 21st century. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 2(1), 15-31.
- Özkuş, A.E. ve Latchem, C. (2011). Progress towards assuring quality in Turkish distance education. 25. *Asya Açık Üniversiteler Birliği (AAOU) Yıllık Konferansı*'nda sunulan bildiri. Malezya: Wawasan Açık Üniversitesi.
- Parker, N. K. (2012). Quality assurance and accreditation in the United States and Canada. *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: models, policies and research*. (Ed: I. Jung ve C. Latchem). New York: Routledge, ss. 58-68.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. baskı). Thousand Oaks, California: SAGE.

- Paykoç, F., ve Ok, A. (1990). Delfi tekniği ile Türk eğitim sistemindeki bazı problemlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 75 (14).
- Payzın, E. (2008). Türkiye’de mühendislik eğitim programlarının akreditasyonu. 17. *Kalite Kongresi’nde* sunulan bildiri. İstanbul. [http://www.mudek.org.tr/sunum/20081126\(Payzin-17.KK-LutfiKirdar-Istanbul\).pdf](http://www.mudek.org.tr/sunum/20081126(Payzin-17.KK-LutfiKirdar-Istanbul).pdf) (Erişim tarihi: 10.03. 2009)
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376–382.
- QAA (2004). Section 2: collaborative provision and flexible and distributed learning. *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education*. İngiltere: QAA. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section2/collab2004.pdf> (Erişim tarihi:18.05.2009)
- Reddy, V. V. ve Manjulika, S. (2000). *The world of open and distance learning*. Yeni Delhi: Viva Books Private.
- Robinson-Weening, L. (1995). *A study of the relationship between regional accreditation and institutional improvement among New England colleges and universities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Boston: Boston Koleji.
- Rowe, G. ve Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15 (4), 353-375.
- Rovai, A. P. (2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. *The Internet and Higher Education*, 6, 109–124.
- Rozsnyai, C. (2004). Hungary: accreditation models in higher education: experiences and perspectives. *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives*. (Ed: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele). Helsinki: ENQA, ss. 46-48. <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi: 19.03.2009)
- Russell, J. F. ve Christensen, J.E. (1999). Realities of outcomes-oriented accreditation. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 3(13). http://www.ucalgary.ca/iejll/russell_christensen (Erişim tarihi: 15.11.2009)

- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: a pragmatic paradigm. *Handbook of distance education*. (Ed: M. G. Moore ve W. G. Anderson). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, ss. 3-20.
- Sackman, H. (1975). Summary evaluation of Delphi. *Policy Analysis*, 1(4), 693-718.
- SACS. (2008). *Principles of accreditation: foundations for quality enhancement*. Georgia: Commission on colleges of the southern association of colleges and schools. <http://www.sacscoc.org/pdf/2008PrinciplesofAccreditation.pdf> (Erişim tarihi: 26.11.2009)
- Sanders, J. B. (1959). Evolution of accreditation. *Accreditation in higher education*. (Ed: L. E. Blauch). Washington, D.C.: United States Government Printing Office, ss. 9-14.
- Sanyal, B.C. ve Martin, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: an overview. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 3-17.
- Scheele, K. (2004). Licence to kill: about accreditation issues and James Bond. *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives*. (Ed: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele). Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi: 19.03.2009)
- Scheibe, M.; Skutsch, M. ve Schofer, J. (2002). Experiments in Delphi methodology. *The Delphi method: techniques and applications*. (Ed: H.A. Linstone ve M. Turloff), ss. 257-281 [http://is.njit.edu/pubs/delphibook/..](http://is.njit.edu/pubs/delphibook/) (Erişim tarihi: 02.06.2009)
- Schwarz, S. ve Westerheijden, D. (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Selden, W. K. (1960). *Accreditation: a struggle over standards in higher education*. New York: Harper&Brothers.
- Shafritz, J.; Steven, O.M.J. ve Jang, Y.S. (2005). *Classics of organization theory* (6. baskı). Avustralya: Thomson /Wadsworth.

- Simonson, M.; Smaldino, S.; Albright, M. ve Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (2. baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Singh, M. (2007). The governance of accreditation. In global university network for innovation. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 96-107.
- Skulmoski, G. J.; Hartman, F. T. ve Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1–21. <http://jite.org/documents/Vol6/JiteContentsVol6.pdf> (Erişim tarihi: 06.06.2007)
- Slagter van Tryon, P. J. ve Bishop, M. J. (2006). Identifying e-mmediacy strategies for web-based instruction: a Delphi study. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(1), 49–62.
- Sohm, K. (2004). Austria: accreditation in Austrian fachhochschule sector. *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives*. (Ed: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade ve J.P. Scheele). Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> (Erişim tarihi: 19.03.2009)
- Sprenkle, D. H. ve Piercy, F. P. (2005). *Research methods in family therapy* (2. baskı). New York: Guilford Press.
- Stella, A. (2007). Accreditation of Higher Education in the Asia-Pacific Region. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 224-238.
- Stella, A. ve Granam, A. (2004). Quality assurance in distance education: the challenges to be addressed. *Higher Education*, 47, 143-160.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thorpe, M. (2003). External control and internal quality assurance. *Planning and management in distance education*. (Ed: S. Panda). London, UK: Kogan Page Limited, ss. 219-228.
- UNESCO (2005). *Guidelines for quality provision in cross-border higher education*. Paris: UNESCO. <http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf> (Erişim tarihi: 12.11.2009)
- UNESCO/Council of Europe (2001). *Code of good practice in the provision of transnational education*. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/code%20of%20good%20practice_EN.asp (Erişim tarihi: 26.05.2009)
- USDE (2006). *Evidence of quality in distance education programs drawn from interviews with the accreditation community*. U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education. <http://www.ysu.edu/accreditation/Resources/Accreditation-Evidence-of-Quality-in-DE-Programs.pdf> (Erişim tarihi: 15.05.2010)
- Uvalic-Trumbic, S. (2007). The international politics of quality assurance and accreditation: from legal instruments to communities of practice. *Higher education in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?* GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan, ss. 58-72.
- Welch, T. ve Glennie, J. (2005). An overview of quality assurance in distance education in South Africa. *Designing and delivering distance education: quality criteria and case studies from South Africa*. (Ed: T. Welch ve Y. Reed). Güney Afrika: NAEDOSA, ss. 5-17. <http://www.nadeosa.org.za/Resources/Reports/NAEDOSA%20QC%20Section%201.pdf> (Erişim tarihi: 16.06.2011)

- Wellman, J. (2000). Point of view: accreditors have to see past Learning outcomes. *The Chronicle of Higher Education*, p. B20. chronicle.com/weekly/v47/i04/04b02001.htm - 8k - (Erişim tarihi: 15.03.2009)
- West, A. (2010). Supervising counsellors and psychotherapists who work with trauma: a Delphi study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(4), 409-430.
- Westbrook, L. (1997). Information access issues for interdisciplinary scholars: results of a delphi study on women's studies research. *The Journal of Academic Librarianship*, 211-16.
- Wiersma, W. ve Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education: an introduction* (8. baskı). USA: Pearson Education.
- Williams, P. L., & Webb, C. (1994). The Delphi technique: a methodological discussion. *Journal of Advanced Nursing*, 19 (1), 180–186.
- Wren, D.A. (2005). *The history of management thought* (5. baskı). New Jersey: John Wiley&Sons.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7.baskı). Ankara: Seçkin.
- Young, K.E. (1979). New pressures on accreditation. *Journal of Higher Education*, 50 (2), 132-144.
- Young, K.E.; Chambers, C.M. ve Kells, H.R. (1983). *Understanding accreditation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- YÖK. (2004). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. http://www2.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,179/Itemid,215/lang,tr/ (Erişim tarihi: 15.04.2009)
- YÖK. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi Ankara: Yükseköğretim Kurulu. http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr_TR/ (Erişim tarihi: 15.04.2009)
- YÖK. (2009). *Türkiye yükseköğretim ulusal yeterlilikler çerçevesi ara raporu*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. <http://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf> (Erişim tarihi: 15.04.2009)

Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: a Delphi study.
International Review of Research in Open and Distance Learning, 10(3), 1-17.

<http://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

<http://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

<http://www.miak.org/> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

<http://www.psikolog.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

<http://www.fedek.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.09.2011)

<http://www.yok.gov.tr> (Erişim tarihi: 10.08.2011)

<http://www.enqa.eu> (Erişim tarihi: 10.08.2011)

<http://www.enqa.eu/agencies.lasso> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

<http://www.enqa.eu/agencydet.lasso?id=32> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

<http://www.aqa.ac.at/> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

<http://www.enqa.eu/agencydet.lasso?id=26> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

<http://www.enqa.eu/agencydet.lasso?id=26> (Erişim tarihi: 06.05.2011)

<http://www.enqa.eu/agencydet.lasso?id=35> (Erişim tarihi: 08.09.2011)

<http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/Pages/default.aspx>

<http://www.naac.gov.in/> (Erişim tarihi: 08.12.2010)

<http://pandora.nla.gov.au/pan/127066/20110826-004/www.auqa.edu.au/index.html>
(Erişim tarihi: 30.09.2011)

<http://www.teqsa.gov.au/about-teqsa> (Erişim tarihi: 30.09.2011)

<http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

<http://www.copaes.org.mx/home/Inicio.php> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

<http://www.coneau.edu.ar/coneau/index.html#> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

http://www.csuca.org/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=132&lang=en (Erişim tarihi: 11.09.2011)

<http://www.efmd.org/> (Erişim tarihi: 12.09.2011)

<http://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm> (Erişim tarihi: 05.08.2011)

<http://www.yodek.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.08.2011)

<http://miak.org/> (Erişim tarihi: 15.08.2011)

<http://www.fedek.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.08.2011)

<http://www.psikolog.org.tr/> (Erişim tarihi: 15.08.2011)

<http://www.eadtu.eu/qualityassurance-about-quality-assurance.html> Erişim tarihi: 12.07.2011)

<http://www.qualityfoundation.org/unique-certification/> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

<http://www.detc.org/> (Erişim tarihi: 10.09.2011)

http://www.icde.org/en/icde_news/ODL+quality+issues+in+Africa.b7C_wtbS30.ips (Erişim tarihi: 09.09.2011)

<http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/> (Erişim tarihi: 01.09.2011)

<http://www.qualityfoundation.org/unique-certification/> (Erişim tarihi: 01.09.2011)

http://wcet.wiche.edu/wcet/docs/cigs/studentauthentication/Accrediting_BestPractices.pdf (Erişim tarihi: 11.10.2010)

<http://MarylandOnline.org> (Erişim tarihi: 12.08.2011)

<http://sloanconsortium.org/publications/view/v3n11/coverv3n11.htm> (Erişim tarihi: 12.08.2011)

<http://www.odlqc.org.uk/standard.htm> (Erişim tarihi: 05.07.2010)

<http://www.nadeosa.org.za/Resources/Reports/NADEOSA%20QC%20Section%202.pdf> (Erişim tarihi: 08.09.2011)

<http://www.transnational.deewr.gov.au/TQSbackground.htm> (Erişim tarihi: 01.08.2011)

<http://www.doj.gov.hk/eng/laws>(Erişim tarihi: 01.08.2011)

http://www.yok.gov.tr/content/view/631/lang,tr_TR/ (Erişim tarihi: 05.07.2011)

<http://www.yok.gov.tr/content/view/478/lang,tr/> (Erişim tarihi: 05.07.2011)

<http://www.peqab.ca/Publications/QAGuidesOnlineCapacityReviewWeb.pdf> (Erişim tarihi: 05.10.2011)