

## DÜNYADA DEĞİŞEN YÜKSEK ÖĞRETİM VE KALİTE ANLAYIŞI

Erkan REHBER<sup>1</sup>

### 1. GİRİŞ

Günümüzde yüksek öğretim<sup>2</sup> kurumlarında önemli değişimler yaşanmaktadır. Haziran 2006'da Atina'da yapılan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)<sup>3</sup> Eğitim Bakanları toplantısında, üniversitelerin karşı karşıya oldukları köklü değişim ihtiyacı "Değişimler bizi yönlendirmeden, bizim değişimleri yönlendirmemiz gerekir" ifadesiyle vurgulanmıştır. Ayrıca yüksek öğretimin ekonomik kalkınma ve sosyal gelişmenin sağlanmasındaki yaşamsal önemi bir kez daha vurgulanarak, sayıları 17000'i aşan yüksek öğretim kurumlarının sayıca büyümeleri yanında, daha iyi olma yolunda ilerlemeleri de bir hedef olarak saptanmıştır (Giannakou, 2006).

Yeni bir yüzyıla girildiğinde dünyada yüksek öğretimin, geleceğin yapılanmasında, yeni neslin gereksinim duyulan bilgi, beceri ve ideallerle donatılmasında, sosyokültürel ve ekonomik gelişmedeki yaşamsal önemini kavramada artan bir duyarlılık söz konusudur (UNESCO, 1998). 20. yüzyılda dünyada yaşanan olumlu veya olumsuz tüm sosyal, ekonomik ve politik gelişmeler, toplumların en önemli yapısal unsuru olan yüksek öğretim kurumlarını da yakından etkilemiş ve önceden öngörülemeyen önemli değişimler meydana gelmiştir. Yüksek öğretim kurumları birçok yönden daha açık duruma gelmişlerdir. Geleneksel rolleri entelektüel sermayenin oluşturulması ve transferini içerirken, buldukları ülke ve bölgelerde sosyal ve ekonomik gelişmeyi desteklemek gibi önemli bir görevi de üstlenmişlerdir. Uluslararası öğrenci değişimi, uzaktan öğretim düzenlemeleri, bilgi ve haberleşme teknolojilerinin inanılmaz gelişimi, yetişkinlerin öğretim talebindeki ve genel öğrenci sayısındaki artış ve dış fonlardaki büyüme yaşanan değişikliklere verilebilecek örneklerdir. Araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin rolü de değişmektedir. Geleneksel araştırma ve eğitim yanında uygulanabilirlik, endüstri, ekonomi ve sosyal yapı ile karşılıklı etkileşim önem kazanan ölçütler olmaya başlamıştır. OECD, ülkelerin yüksek öğretim kaliteleri ile ekonomik refah düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu daima vurgulamıştır. Her üye ülke, nüfusunun en azından % 25'ine, ülke içinde yüksek öğretim olanağı sağlamayı istemektedir.

19. yüzyılda yüksek öğretimde, Avrupa ve ABD'de farklı yapılar oluşurken 20. yüzyılın sonlarında küreselleşme, bilgi ve haberleşme teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bir yakınlaşma ile birlikte önemli bir rekabet alanı da yaratmıştır. Bu çerçevede, ABD'nin pazar odaklı eğitim yapısının etkileri tüm ülkeler ve özellikle Avrupa'da kendini göstermektedir. Diğer yandan, bu dönem, yüksek öğretim ve araştırmadan yararlanma açısından gelişmiş

<sup>1</sup> Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü (rehber@uludag.edu.tr)

<sup>2</sup> Yüksek öğretim: Orta öğretim, lise veya ikinci aşama eğitimden (high school, gymnasium or secondary school) sonra devam edilen, daha çok üniversite, yüksek okul, konservatuvar, enstitü, araştırma ve teknoloji merkezleri (University, college, vocational school, art college, technical college etc.) olarak adlandırılan kurumlarda gerçekleştirilen orta öğretim sonrası (post secondary, third-level or third stage, tertiary education or higher education) ön-lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğretimi kapsar. Bu makalede yüksek öğretimi genel olarak almakla birlikte daha çok lisans ve lisans üstü öğretim yapan üniversiteler dikkate alınmıştır.

<sup>3</sup> The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

ülkelerle gelişmekte olan ve özellikle geri kalmış ülkeler arasında büyük bir uçurumun ortaya çıktığı bir süreç olmuştur (Hong, 2001).

20. yüzyılın özellikle ikinci yarısında yüksek öğretim tarihinde neredeyse bir patlama yaşanmıştır. 1960'da 13 milyon olan kayıtlı öğrenci sayısı 1995 de 82 milyona ulaşmıştır (UNESCO, 1998). Son 10 yılda dünyada yüksek öğretime kayıtlı öğrenci sayısı en iyimser tahminleri aşarak 100 milyon öğrenciyi geçerken, 2020 yılı için öngörülen 120 milyon öğrenci sayısına 2010 yılında ulaşabileceği görülmektedir (Daniel ve ark., 2006). Bu gelişmelerin en belirgin yaşandığı ülkelerden birisi Çin'dir. Çin'de 2000–2003 arasında öğrenci sayısı ikiye katlanmıştır. Çin, 2005 yılındaki 16 milyon öğrencisi ile ABD'nin dünyada en yüksek sayıda yüksek öğretim öğrencisine sahip olma unvanını elinden almıştır. Çin'de olduğu gibi, ortaya çıkan bu talep artışının gelişmekte olan ülkelerde nasıl karşılanacağı tartışılan önemli sorunlardan birisidir (Daniel ve ark., 2006).

Dünya ölçeğinde yüksek öğretime artan talep, yüksek öğretim alternatif ve olanaklarının artması ve mesleklerin küreselleşmesi, rekabete dayalı uluslararası bir yüksek öğretim pazarı yaratmıştır. Küresel bir pazarın yaratılmasında etkili olan bu üç temel faktörün etkileri bölgesel ve uluslararası anlaşmalara da yansımıştır. Dünya Ticaret Örgütü'nün Hizmet Ticareti ile İlgili Genel Anlaşması<sup>4</sup> çerçevesinde yüksek öğretim alanına da müdahale etmesi buna örnek olarak verilebilir. Bu müdahaleler ticaret alanı ile sınırlı kalmayıp, müşterek eğitim standartlarının geliştirilmesi, karşılıklı tanınma ve hizmet transferlerinin sağlanması konularında birtakım çalışmaları da içermektedir.

Günümüzde yüksek öğretim ülke sınırlarını tanımamaktadır. Bilgi ve fikirlerin sınır tanımadığı dünyamızda, yüksek öğretim şimdiye kadar olduğu gibi bundan sonra da küresel bir nitelik taşıyacaktır (Randall, 2001). 21. yüzyılda bilginin küreselleşmesi kaçınılmaz olup, bilginin kapalı bir sistem içinde kişisel ilişkilere dayanan bir yapıyla sınırlı kalmayacağı görülmektedir. Bu nedenle, bireylerin hareketliliğine dayanan, bir ülkede alınan bilgi ve eğitimin, diğer ülkelerde de tanınması ve iş edinmeye olanak yaratmasını sağlayacak modeller ortaya çıkmaktadır. Uluslararası düzeyde bazen doğrudan eğitim olanağı, bazen sınır ötesi ortak öğretim (cross-border education<sup>5</sup>) ve daha çok uzaktan öğretim (distance learning) uygulamaları bu amaca hizmet etmektedir.

Bu hızlı değişim birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. UNESCO<sup>6</sup> 1998 yılında, Dünya ölçeğinde bir konferans düzenleyerek, farklı ülkelerden 5000 ilgilinin katılımı ile sürdürülebilir insan kaynakları gelişimindeki rolünü güçlendirmek amacıyla, yüksek öğretim sisteminde yapılacak reform ilkelerini belirlemeye çalışmıştır (Campbell ve Wende, 2000). Bu konferansta görüş birliği içinde alınan kararlar, yüksek öğretime yüklenen görev ve yüksek öğretimin yerine getirmesi beklenen fonksiyonları ortaya koymaktadır. Bu toplantıda da vurgulandığı gibi, yüksek öğretimi; finansman, girişte ve eğitim sırasında eşitlik, uygun bir eleman yetiştirme sistemi, beceriye dayalı eğitim, öğretim, araştırma ve hizmette kalitenin artırılması ve korunması, programların uygunluğu, mezunların istihdamı, uluslararası etkin işbirliği gibi birçok alanda zorlu görevler beklemektedir (Rehber, 2002).

Her alanda olduğu gibi, yüksek öğretim alanında öne çıkan konulardan birisi de kalite olgusudur. Yüksek öğretim kurumlarında, öğretim başta olmak üzere diğer etkinliklerini üstün nitelikte yerine getirme gayreti ve bu nitelik ve uygulama sonuçlarını bir şekilde belgeleme

<sup>4</sup> World Trade Organization (WTO), The General Agreement on Trade in Services (GAST)

<sup>5</sup> Sınır ötesi ortak yüksek öğretim, UNESCO ve OECD'nin ortak hazırladığı "Rehber" de, öğrencilerin bir ülkede başladıkları bir yüksek öğretim programını, devamlılığı sağlanan, başka bir ülkede sürdürmeleri veya tamamlamaları, şeklinde tanımlanmaktadır (Daniel ve ark., 2006).

<sup>6</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

eski bir gelenektir. Özellikle ABD’de yaklaşık yüz yıl önce başlatılan değerlendirme ve akreditasyon çalışmaları bunun bir örneğidir. İkinci Dünya Savaşından sonra kalite anlayışının değişimi, ortaya çıkan insan odaklı kaliteyi yaratma anlayışı diğer sektörler gibi eğitim ve yüksek öğretimde de uygulama alanı bulmuştur. Günümüzde yüksek öğretimin yaşadığı önemli değişimlerle birlikte, kaliteli faaliyette bulunma, kalitenin sürekli iyileştirilmesi ve bunun farklı amaçlarla belgelenmesi alanında akreditasyon, kalite kontrol ve yönetimi gibi çok farklı sistem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır.

Bu makalede, dünyada yüksek öğretimde yaşanan gelişmeler yanında ortaya çıkan kalite anlayış ve uygulamalarının kısaca değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## 2. DEĞİŞEN YÜKSEK ÖĞRETİM

Tarihi süreç içinde, yüksek öğretimin yapısı, amaç ve fonksiyonları önemli değişimler geçirmiştir. Modern üniversite anlayışı 1810 yılında Berlin Üniversitesi’ni kuran Wilhelm von Humboldt’un ortaya koyduğu görüşlerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Bunun yanında Fransa’da ortaya çıkan devlet güdümlü yüksek öğretim hareketi ve İngiltere’deki daha liberal yaklaşım 19. yüzyıldaki önemli gelişmelerdir. Bu gelişmeler İkinci Dünya Savaşı’na kadar yüksek öğretimin yapılanmasını etkileyen önemli modeller olmuşlardır. Bu arada Doğu Bloğu ülkelerinde de daha çok Alman ekolünden etkilenen bir sistemin varlığından söz edilebilirse de eğitim modelinde sosyalist öğretimin egemen olduğu bir gerçektir (Barblan, 2001).

Çeşitli farklılıklara karşın Kıta Avrupa’sının bazı genel özellikleri vardır. Almanca konuşulan ve İskandinav ülkelerinde öğretimin araştırma ile beslendiği anlayışına dayanan Humboldt Modeli Üniversiteler egemendir. Wilhelm von Homboldt’a göre üniversitenin amacı, belirli bir meslek edinmek olmayıp, “bilim için bilim yapmak” bilgi üretmektir (Köksoy, 1998). İngiltere ve adalarında Anglo-Sakson bağımsız kurum yapısı egemen durumdadır. Bunun yanında, Fransa’dan Türkiye’ye kadar uzanan ve hatta Orta ve Doğu Avrupa’da, farklı formlarda olmakla birlikte üniversiteleri ulusal kamu hizmetinin bir kolu gibi gören, Napoleonic model egemendir (Barblan, 2001). Napolyon 19. yüzyılın başlarında üniversiteleri devletin bir organı haline getirmiş ve üniversitelerin amacının merkezi otoritenin ideolojisi doğrultusunda elit kişiler yetiştirmek olduğunu savunmuştur.

İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişme gösteren ABD yüksek öğretim sisteminin temel felsefesi topluma hizmet götürmektir. Buradaki toplum merkezli görüş, Avrupa’daki, bilim ve akademisyen merkezli Humboldt sistemi ve Fransız devletçi yaklaşımından oldukça farklıdır. ABD eğitim sistemi, Avrupa kadar eski bir geçmişe sahip olmamasına karşın çağdaş ülkelerin eğitim sistemlerini önemli ölçüde etkilemektedir. ABD’de kamu üniversite sisteminin yıkılmak istendiği ve giderek hizmet sektörünün herhangi bir kurumuna benzediği iddia edilmektedir (Reich, 2004). Yıkılan SSCB’deki Bağımsız Devletler de ABD modeline yönelmektedir. Avrupa Konseyi ve UNESCO’nun etkinliklerinde Avrupa’nın ABD’ye karşı kendi modellerini koruma ve geliştirme gayretleri gözlenmektedir (Köksoy, 1998). Değişim rüzgarları altındaki Avrupa’da, üniversitelerin Amerikanlaşması veya ticari karakter kazanması korkusuna dayalı bir direncin varlığı iddia edilmektedir. İngiltere İngilizce’nin dünyada ortak lisan (lingua franca) olmasının sağladığı avantajı kullanırken, diğer Avrupa ülkelerinin uluslararası yarışta zorlandıkları bir gerçektir (CNN, 2006). Genel olarak, üniversiteler kamu tarafından finanse edilen kamu kurumu niteliğinde olup, bazı geleneksel dini üniversiteler dışında özel üniversite sayısı oldukça sınırlıdır. Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde üniversiteye olan talebe karşın, bu hizmetin hala bir kamu hizmeti olduğu ve devlet tarafından karşılanması gerektiği savunulmaktadır. Dolayısıyla bu kurumlardaki öğretim elemanları ve idari personel kamu personeli niteliğindedir (Barblan, 2001). Bu nedenle üniversitelerin paralı hale getirilmesi ve hatta bunların kamu kaynakları dışında ek

gelir elde etmeleri yönünde yasal düzenlemeler yapılması konusundaki öneriler bile önemli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Avrupa'daki kırktan fazla ülkenin hükümetlerinin kendi sistemlerinin ayrıcalıklı olduğu yönündeki inançlarına karşın, devletlerin merkezi rolü, yüksek öğretimdeki genel homojenliğin bir göstergesi gibi yorumlanabilir.

ABD yüksek öğretimde kalite uygulamaları açısından Avrupa'ya göre önemli farklar taşımaktadır. ABD eğitim sisteminin kuruluş ve gelişmesindeki yapısal farklılık bu sonucu yaratmıştır. 21. yüzyılın başlangıcında küreselleşen dünyada ABD, Avrupa ve diğer ülkelerdeki sistemlerde de bir uyumlaşma ve işbirliği anlayışının hızla ortaya çıktığını da belirtebiliriz. Amerikan yüksek öğretiminin kalite uygulamaları ve iyileştirme açısından en önemli özelliği, bir kalite iyileştirme aracı olarak akreditasyonun çok önceleri başlamış ve etkin bir yol olarak gelişmiş olmasıdır. ABD üniversitelerinin etkinliği, piyasa merkezli olmaları yanında uluslararası sıralamalarda önde gelmelerinden kaynaklanmaktadır. Nitekim Şanghay (Shanghai) Jiao Tong Üniversitesi tarafından yapılan ve çok referans gösterilen bir sıralamada, Dünya'nın önde gelen ilk 20 üniversiteden 17'si Amerikan üniversitesidir. Bunlardan birisi Japon üniversitesi iken ancak iki adedi Avrupa'dandır (Ischinger, 2006).

Amerikan üniversiteleri İkinci Dünya Savaşı sonrası özellikle ilk 20 yılda, sonra da devam eden, hızla çoğalma ve yeni program ve yaklaşımlar geliştirme süreci yaşamışlardır (Bonser, 1992). Bu hızlı gelişme sürecinde eğitim kurumları program geliştirmeye daha çok ağırlık vermişlerdir. ABD'de yüksek öğretim kurumları 1960'ların sonlarına doğru kendilerini, önemli ölçüde ve hızla değişen bir dünyanın içinde bulmuşlardır. Üniversitelerin cari harcamaları, araştırma desteklerindeki ve öğrenci sayısındaki azalmalar, ABD üniversitelerindeki değişimi zorlayan en önemli faktörler olarak görülmektedir. Amerika'da kamu yüksek öğretim kurum ve üniversitelerinde (öğrencilerin %77'sinin kayıtlı olduğu) kamunun finansal katkısı giderek azalmaktadır. Nitekim federal fonlardan üniversitelere ayrılan araştırma desteklerinde 1967'den 1990'a % 18'lik bir azalma olmuştur (Bonser, 1992). 1980'lerde üniversite finansmanında kamunun payı % 50'nin üzerindeyken, bu oran ortalama % 30'a kadar düşmüştür. Dolayısıyla, öğrenci ödentileri, mezunların katkıları ve alınan diğer desteklerin payı giderek artmaktadır. Bu yapıda, yüksek öğretimin kamu kontrolünde olduğu sadece bir iddia olarak kalmaktadır (Lyll ve Sell, 2006). Azalan kamuoyu desteği ve kamusal kaynaklar, dolayısıyla üniversitelerin toplumsal öneminin unutulması, üniversiteleri "şirket üniversiteler" haline getirmiştir. Yeni oluşan yapıda, üniversiteler için "knowledge factory, entrepreneurial university, academic capitalism, higher education industry ve the corporate campus" gibi isimler kullanılmaktadır (Vaira, 2004). Üniversitelere özel şirketlerin katkısındaki artış modern üniversiteyi özel sektöre bağımlı hale getirmiştir. Nitekim ABD'de 1985 yılında özel sektörün yüksek öğretime katkısı 850 milyon dolar iken bu miktar, yaklaşık 10 yıl içinde 4.2 milyar dolara yükselmiştir (Giroux ve Kostas, 2001). Bu değişimin özelleşmenin ağırlık kazanması ile birlikte, üniversiteleri öğretim açısından da sermayenin gereksinim duyduğu bilgilerle donatılmış insan yetiştirmeye yöneltmiştir. Bu yapı, tamamen egemen olmasa da, yüksek öğretim açısından önemli sakıncalar yaratmaktadır. Piyasada talebi olmayan, tarih, edebiyat vb. gibi disiplinler üvey evlat haline gelmeye başlamıştır (Reich, 2004). Eğitimde fırsat eşitliği ortadan kalkmaktadır. Nitekim ABD'de ilk 100 içerisinde yer alan üniversitelere giren öğrencilerin ancak %10'unun düşük gelir grubundan olduğu bildirilmektedir (Reich, 2004).

Yüksek öğretimin kamu malı olma niteliği yanında, daha çok bireysel katkı sağladığı anlayışı ile yüksek öğretimin parasız bir kamu hizmeti şeklinde sunulması önemli ölçüde tartışılmaktadır. Yukarıda açıklandığı gibi, gelişmekte olan ülkelerde yüksek öğretime olan talepteki artış dikkate alındığında, ortaya çıkacak finansal yükün kamu tarafından karşılanmasının olanaksızlığı öne sürülmektedir. Bu nedenle, kar amaçlı hizmet sunan veya sunmaya hazır olan özel sektörün devreye girmesi önerilmektedir. Bu konuda, örnek olarak

Güney Kore ve Gana veya Malezya ve Zambiya karşılaştırılması yapılmaktadır. Bilindiği gibi yaklaşık 40 yıl önce bu ülkeler aynı gelişmişlik düzeyinde iken, bu ülkelerden G. Kore ve Malezya daha hızlı bir gelişme göstermişlerdir. Bu iki ülkedeki daha hızlı gelişmenin nedenleri arasında, Gana ve Zambiya yüksek öğretimi ücretsiz bir hizmet olarak sunarken, G. Kore ve Malezya'nın güçlü bir özel sektör katılımıyla yüksek öğretimlerinde sağladıkları hızlı artış da gösterilmektedir (Daniel ve ark., 2006).

Genel olarak yüksek öğretime artan talep, yüksek öğretimin özelleşen yapısı, küreselleşen dünyada rekabete dayalı uluslararası bir yüksek öğretim pazarı yaratmıştır. Bu gelişmenin en önemli nedenleri olarak, dünya ölçeğinde geniş bir ilginin olması, farklı alternatifler yaratılarak yüksek öğretim olanağının artması ve mesleklerin küreselleşmesi gösterilmektedir. 2002 yılında yaklaşık 2 milyon öğrencinin kendi ülkesi dışında eğitim arayışı içinde olduğu görülmektedir. Bunun 1/4'ünden fazlası ABD'yi tercih ederken ABD ekonomisine 12 milyar doların üzerinde bir katkı yaptığı tahmin edilmektedir. 2000–2001 döneminde yabancı öğrencilerin yarım milyondan fazlası ABD'de iken, 200 binden fazlası İngiltere'de, 185 bini Almanya'da ve 135 bini Fransa'da ve arta kalan binlercesi de diğer gelişmiş Asya-Pasifik ve Avrupa ülkelerinde eğitim görmekteydi (Yepes, 2006).

Uluslararası öğrencilere sahip olmak ABD üniversitelerinin genel özeliği iken, 11 Eylül 2001 tarihinden sonra yaşanan olumsuzluklar sonucu yabancı öğrenci sayısında önemli azalmalar olmuştur. Yaşanan olumsuzluklar sonucu Amerikan üniversitelerinin en başarılı öğrencileri, rakipleri olan Kanada ve Avustralya'ya kaptırdıkları iddia edilmektedir. Bu azalma lisansüstü eğitimde daha da yüksektir. Rakamlardaki düşüşlerden çok, bu konuda Webster Üniversitesi tarafından yapılan “Bilim ve Mühendislik öğrencilerinin yarıdan fazlası yabancısıdır. Bu zeki gençler Kanada'ya giderse Amerika'nın teknolojik liderliği nasıl olur? Ulusal güvenliği nasıl olur?” şeklindeki yorum, ABD'de de üniversiteye bakışın önemli bir göstergesi olması açısından ilginçtir (Webster, 2005).

Dünyanın birçok köşesinde olduğu gibi Avustralya'da üniversitelerin, daha önce dayandıkları geleneksel değerleri (bilimi bilim için yapmak, eleştirel bakış, sınır tanımamak, ihtisaslaşma, çatışan fikirler, açıklık, şüphecilik, tolerans, samimiyet, telif haklarına uyma, akademik arkadaşlık, akademik özgürlük) ortadan kaldıracak şekilde dramatik değişimler yaşadığı iddia edilmektedir (USQ, 2004). American Council of Education (ACE), Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC) ve European University Association (EUA) tarafından Quebec, Laval Üniversitesi'nde 2001 yılında bir toplantı düzenlenerek, ABD, Kanada ve Avrupa'da üniversiteleri değişime zorlayan faktörler ve bunların etkisiyle ortaya çıkan oluşumlar tartışılmış ve teknoloji, küreselleşme ve rekabetin temel değişim faktörleri olduğu üzerinde uzlaşmaya varılmıştır (Green ve ark., 2002). Teknoloji eğitimde önemli değişimlere yol açmıştır. Öncelikle eğitimde zaman ve mesafe engellerini ortadan kaldırmıştır. On-line dersler, uzaktan öğretim gibi uygulamalar öğrenci sayısını oldukça artırmıştır. Teknoloji, öğretim yöntemleri yanında pedagojik yaklaşımları da etkilemiştir. Bu alanın yeni gelişmelere de açık olduğu iddia edilmektedir (Green ve ark., 2002).

Bu değişim faktörleri, üniversitelerin uluslararası ve hatta kıtalararası yeni işbirliği ve ortaklıklarını ortaya çıkarmıştır. Kurumsal birleşmelere örnek olarak Danimarka ve İsveç'teki 11 yüksek öğretim kurumunun ortaklaşa geliştirdikleri Oresund Üniversitesi verilebilir (Green ve ark., 2002). Newyork State Üniversitesi, yurt dışında 20 ülkede ortak eğitim yapmaktadır. Özellikle araştırma alanında yeni ortaklıklar, üniversite yapısını değiştirecek önemdedir. Avrupa düzeyinde yaratılan “Avrupa Araştırma Alanı” bunun bir örneğidir. Araştırma finansmanında artan özel sektör desteği de önemli yapısal değişim nedenleri arasındadır. Örneğin, Kaliforniya Üniversitesi, Berkeley Doğal Kaynaklar Fakültesi, İsveç kökenli

Novartis firması ile 25 milyon US dolarlık bir araştırma anlaşması yapmıştır (Green ve ark., 2002).

Birçok açılardan olumsuz ve olumlu yönleri üzerinde durulan küreselleşme yüksek öğretim üzerinde de önemli etkiler yaratmıştır. Ülkeler arasında sınırların ortadan kalkması, uzaktan eğitim ve ortak programların ortaya çıkması, ABD, İngiltere ve Avustralya'nın yüksek öğretim ihraç etmesi eğitimde neredeyse bir "McDonaltilaşma" ve ulusal yüksek öğretim sistemleri önünde bir tehdit olarak değerlendirilmektedir (Green ve ark., 2002). Özellikle İngilizce'nin ortak bir öğretim dili olması ulusal kültür ve diller için de bir tehlike olarak görülmektedir. Halen Avrupa'da birçok eğitim kurumu İngilizce öğretim yapmaktadır. Ancak, bu yapının ana dili İngilizce olan ülkeler için olumsuz etkisi olduğu, bu ülke gençleri ve genel olarak insanların yabancı dil öğrenme gibi bir güdülerinin olmadığı, bu durumun da, sadece ana dile dayalı dar bir dünya görüşüne sebep olduğu ortaya konmaktadır. Aralık 2000'de, Birleşmiş Milletler ilk defa Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GAST) çerçevesinde yüksek öğretimin de ele alınmasını önermiştir (Green ve ark., 2002). Bu tarihten itibaren Dünya Ticaret Örgütü yüksek öğretim alanında da düzenlemeler yapmaya çalışmaktadır. Doğal olarak paralı özel eğitim gündeme gelince bunun karşılanabilir olması, bu eğitimden yararlanmada eşitliğin sağlanması gibi sorunlar dikkate alındığında, vazgeçilen kamu desteği konusu yeniden gündeme gelmektedir.

Günümüzde yüksek öğretim kurumlarının sadece bilim alanında değil, öğrenci alma, öğretim elemanı ve personel bulma, eğitim ve araştırma için finansal kaynaklar bulma ve marka olma (bilinirlik) açısından da yarış içine girdikleri bir gerçektir. ABD ve Kanada'da yüksek öğretimin genel özelliği olarak var olan rekabet ve pazar odaklı yapı, Avrupa yüksek öğretim kurumlarını da yakından etkilemektedir. Teknoloji ile birlikte yarışma kültürü, yüksek öğretim alanına özel kesimden yeni oyuncuların girmesine neden olmuştur. Bu yapıda, çok uluslu teknoloji devlerinin eğitim çabaları ve sertifikasyon programları, yüksek öğretime alternatif oluşturmuştur. ABD ve Kanada ile birlikte, kamu kaynaklarının sınırlı hale gelmesi, daha çok kamu kaynaklarına bağlı olan Avrupa üniversitelerini de kaynak açısından kamu kaynakları dışına yönelmeye iterken bu alanda da bir rekabet söz konusudur.

Küreselleşme olgusu, piyasa ekonomisine dayalı tüketim toplumu yaratma çalışmaları yüksek öğretim kurumlarında yaşanan anlayış ve felsefeyi de etkilemektedir. 20. yüzyılın son çeyreğinde, üniversitelerde yaşananlar, üniversite öğrencilerinin nitelikleri ve hayat felsefelerinde de önemli değişimler yaratmıştır. 1980 öncesi olaylara ideolojik yaklaşan, politik ve ekonomik gelişmelerle ilgilenen ve gerektiğinde kamu otoritesine bile karşı duruş sergileyebilen üniversite anlayışı değişmeye başlamıştır. 1990'dan sonra, öğrenciler ideolojik yaklaşımlardan uzaklaşmışlar ve sosyo-ekonomik sorunlarla ilgilenmeyen bir yapıya gelmişlerdir. Popüler kültürden hoşlanan öğrenciler, kendilerine iyi bir yaşam sağlayacak, iş edinmeye yarayan bir yüksek eğitime yönelmişlerdir (Ji-yeon, 1999).

Üniversiteler arasında rekabet konularından birisi de saygınlık kazanmak ve isim (marka) olmak şeklinde ortaya çıkan, daha kaliteli olma ve kalite geliştirme anlayışıdır. Geleneksel, ulusal eğitimlerde kalite sorunu tartışılırken, yaşanan değişimlerin yarattığı sınır ötesi ortak öğretim, uzaktan öğretim ve açık üniversite uygulamalarında kalite güvencesinin nasıl sağlanacağı gündeme gelmektedir. Bu farklı kaynaklardan sağlanan eğitimde, uluslararası bir etik ve kalite güvencesi yaratılabilecek midir? Bu aşamada kamunun yüksek öğretim sunan değil, yüksek öğretimi izleyen ve düzenleyen bir fonksiyonu yerine getirmesi ve bu konuda uluslararası işbirliği içinde olunması önerilmektedir. Bu da ancak güçlü bir ulusal kalite güvence sistemine sahip olmaktan geçmektedir. Öğrenciler, işverenler gibi yüksek öğretimi talep edenler, farklı kanallardan (farklı ülkeler, farklı programlar) sunulan eğitim alternatiflerini karşılaştırmak istemektedir. Bunu yapabilmek için de karşılaştırmaya uygun

anlamli göstergeler aramaktadırlar. Şayet üniversitelerde tüketici odaklı olma döneminin açıldığı kabul edilirse, üniversitelerdeki geleneksel kalite yönetimiyle ilgili temel kavramlar da değişecektir. Kalite güvencesi, izleme-değerlendirme ve akreditasyon işlemlerini araştırma ve öğretilimi sürekli iyileştirmenin aracı olarak kabul eden ülkeler varken, birçok ülke henüz ilgili akademik çevrelerini bu konularda bilgilendirme aşamasındadır.

Yüksek öğretim kurumlarında kalitenin yükseltilmesi konusunda, kurum bazında çalışmalar yanında, konunun ülkesel, bölgesel ve uluslararası boyutta ele alınması, kalite iyileştirme yanında, bu alanda ortak hedeflerin paylaşılması, bilgi yanında öğrenci, akademik personelin de serbest dolaşımının sağlanması gibi konularda önemli gelişmeler söz konusudur. Bu alanda en önemli hareketlerden birisi 29 Avrupa ülkesi arasında imzalanan Bologna (Bolonya) Deklarasyonu'dur. 1999'da İtalyan Eğitim Bakanı'nın tüm Avrupa ülkelerini içeren daveti ile Bologna'da bir toplantı düzenlenmiştir. Akademik gelişmede reform çalışmalarını hedef alan, ilgili Bakanlar yanında, otuz ülkeden 200'e yakın delegenin katıldığı toplantıda 2010 yılında, genel bir "Avrupa Yüksek Öğretim Alanı" yaratmak amacıyla yeni bir anlaşma imzalanmıştır. Her bir ülkenin en az 3 yıl olan bir lisans eğitime sahip olması ve bunu takip eden yıl veya daha uzun süren bir yüksek lisans eğitimi ve böylece Avrupalı öğrencilerin en az 5 yıllık bir üniversite eğitimi sonrası doktora yapmaya hazır hale gelebilmeleri öngörülmüştür. Bunun dışında değerlendirme ve kalite konularında ortak bir yaklaşım geliştirilmesiyle ilgili ortak istekler dile getirilmiş ve Bologna sürecinin "kültür, dil, ulusal eğitim sistemlerindeki farklılıklara ve üniversite özerkliğine tam bir saygı" anlayışı ile uygulamaya aktarılması gerektiği vurgulanmıştır (Herrmann, 2004).

Avrupa Yüksek Öğretim Kurumları, geleceklerini şekillendirme adına devlet otoriteleri ve kamuoyunu desteklemek amacıyla Salamanka'da (İspanya) Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) kurulmasını öngörmüşlerdir. Güvenirliğe dayalı bir otonomi, eğitimin bir kamu sorumluluğu olduğu, araştırmaya dayalı bir yüksek öğretim, çeşitliliğin korunması ilkelerini benimsemişlerdir. Bu çerçevede 1980'lerin ortalarında başlayan ERASMUS, COMETT, LEONARDO ve COMEBIUS gibi programlar, yüz binlerce öğrencinin bir diğer ülkede öğretime katılıp (bir veya iki sömestre), ülkesine bir derece olarak dönmesini sağlamıştır. Bu temelde, Avrupa Komisyonu, öğrenci hareketliliğini gerçekleştirebilecek önemli bir adım olarak da Avrupa Kredi Transfer Sistemini (EKTS) başlatmıştır.

1990'larda Doğu Asya ülkeleri, Amerika ve Avrupa ile daha fazla liberalleşme adına ilişkiler kurmuşlardır. 1993'den beri Asya ve Pasifik'te Üniversite Mobilitesi (UMAP)<sup>7</sup> anlaşması yaklaşık 30 ülkeye açıktır (Yepes, 2006). Bazı yeni üyeler de UMAP'ın kredi transfer sistemine katılma hazırlığındadırlar. Hint Okyanusu Bölgesinde de bunun gibi bir sistemin<sup>8</sup> başlatılması konusunda önemli çalışmalar vardır (Sirichana, 2001). Asya Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC) çerçevesinde, bir grup mühendisin, mühendislik niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması ve belirli kalite özelliklerine sahip olanlar için daha geniş bir serbest dolaşım olanağı sağlanması konusunda çalışmaları vardır.

Dünya ölçeğinde diğer bir hareket ASEAN (Associations of Southeast Assian Nations) düzeyindedir. Üye ülkeler arasında bir Üniversite Ağı (AUN)<sup>9</sup> kurulması anlaşması 1995'de 11 katılımcı üniversite tarafından imzalanmıştır (Yepes, 2006). Yaklaşık 17 üye ülke Bangkok Düzeni olarak bilinen bildirgeye uyma konusunda anlaşmaya varmıştır. Üye ülkeler kalite uzmanlarını belirleyerek Malezya'da toplanmalarını sağlamışlardır. Burada amaç, genel kalite ölçütlerinin saptanması, karşılıklı işbirliği ve bilgi alışverişinin sürdürülmesidir (Sirichana, 2001).

<sup>7</sup> University Mobility in Asia and Pasific (UMAP)

<sup>8</sup> University Mobility in Indian Ocean Region (UMIOR)

<sup>9</sup> University Network (AUN)

### 3. YÜKSEK ÖĞRETİM ve KALİTE

#### 3.1. Kalite Yönetim Kavramı ve Kapsamı

Kalite, küreselleşme olgusu ve bilgi çağını yaşayan dünyamızda her alanda önem kazanan kavramlardan birisidir. Gerçekten kalite yarışmalı stratejilerin özünü oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar kaliteli üretim yapan firmaların karlarını artırmabileceklerini göstermiştir. Mevcut veriler, ürün kalitesi ile pazar payı arasında güçlü bir ilişki olduğunu, kalitenin fiyattan çok pazar payının artışında etkili olduğunu göstermektedir. Kalite ile birlikte verimliliğin arttığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Calingo, 1996). Çok farklı kalite tanımlamaları yapılmaktadır. Bunlardan bazıları: Kalite kullanıma uygunluktur (Juran); Kalite bir organizasyonun iyi yönetimidir (Feigenbaum); Kalite bir mal, hizmet veya işlemin niteliklerinin belirli talepleri karşılama yeteneğidir (British Standard Definition); Kalite, kayıpları yaşamadan, kayıp ve eksiklerin düzeltilip, önlenmesidir (Hoshin); Kalite bir mal veya hizmeti ekonomik bir yoldan üretip, tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemidir (JIS-Japon Sanayi Standartları Komitesi) şeklindedir (Salmonson, 2001).

Yüzyıllar boyunca öğretim, öğrenme ve araştırma çeşitli değerlendirmelere konu olmuştur. Öğrenme sonuçlarını ve öğrenci tatminini ölçen değerlendirmeler şu anda birçok üniversitede uygulanan genel rutin işlemlerdir. Araştırma proje önerileri, burs başvuru işlemleri ve bilimsel dergilerde makalelerin yayınlanması için yapılan başvurular sürekli değerlendirmeye konu olmuşlardır. Benzer şekilde akademik derece alma ve yükselmeler de yine belirli ölçütlere ve değerlendirmelere bağlıdır (Harmann, 1998). Ancak, 1980'ler sonrası, toplum ve yönetimlerin yüksek öğretimin kalitesi konusuna ilgileri artmıştır. Yüksek öğretime artan talep, kamu kaynaklarının sınırlı kalması, kamu kurumlarının sorumluluğunun sorgulanması, küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve piyasa ekonomisi anlayışının yüksek öğretimde yarattığı değişimler bu ilginin önemli nedenleri arasında gösterilmektedir (Harmann, 1998).

Günümüz yüksek öğretim alanında da geleneksel kalite anlayışının değiştiği ve kalite kavramının ulusal ve uluslararası düzeyde önemle üzerinde durulan bir konu haline geldiğini görüyoruz. UNESCO'nun 1998 yılında yüksek öğretimle ilgili aldığı kararlarda vurgulanan konulardan birisi de kalite konusudur. Bu kararların özünde;

- Kalitenin artırılması için, kurum içi öz-değerlendirme, bağımsız uzmanlarca, mümkün olursa uluslararası uzmanlarca yapılacak dış değerlendirmenin önemi vurgulanarak, bağımsız ulusal kurumlar ve uluslararası düzeyde kalite standartları oluşturulması ve standart oluşturmada, kurumsal, ülkesel ve bölgesel özelliklerin dikkate alınarak, çeşitliliği koruma ve bir örnekliği önlemenin,
- Kalite konusu ele alınırken, yüksek öğretimin ulusal değer ve konulara bağlılık yanında, bilgi alışverişi, karşılıklı iletişim, öğretim üye ve öğrencilerin değişimi, ortak araştırma projeleri gibi konuları içeren uluslararası boyutu olduğunun da unutulmamasının,
- Kalite boyutunda, öğretim elemanlarının seçimi, bunların yetiştirilmesi ve eğitim-öğretim yöntemlerine özel önem gösterilmesinin,
- Yeni bilgi teknolojilerinin bilgi ve beceri elde etmedeki etkinlikleri dikkate alındığında, kalite çalışmalarında önemli birer araç olduklarının dikkate alınmasının, gereği vurgulanmıştır.



Yüksek öğretim kurumlarında kalite ölçme ve değerlendirme oldukça sorunlu bir konudur. Yüksek öğretim kurumlarında standart performans ölçütlerini ortaya koymak zordur. Yüksek öğretim kurumları, öğretim, araştırma, uygulama alanı ile ilişkiler (bulunduğu toplumun gereksinimlerini karşılama) ve araştırmacı ve bilim adamı yetiştirme gibi dört temel fonksiyonu yerine getirmektedir. Buna ek olarak yönetim fonksiyonu da ele alınabilir. Bu fonksiyonların yürütülmesi açısından yüksek öğretim kurumları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bazıları araştırmaya ağırlık verirken, bazı kurumlar sadece öğretim ağırlıklı olabilmektedir. Bu yapı içinde kalite değerlendirmede bazı temel zorluklar söz konusudur. Bu dört veya beş farklı fonksiyonu birlikte değerlendirecek ölçütler neler olabilir? Başka bir anlatımla, vizyon ve temel görevleri (misyonları) farklı öğretim kurumlarını hangi göstergelere göre değerlendirip anlamlı bir sıralama yapma olanağı vardır? Bunların dışında pratik bazı sorunlar da dile getirilebilir. Zorlukların başında konu ile ilgili verilerin elde edilmesi ve güvenilirliği gelmektedir. İkinci sorun verilerdeki toplu ifade ve temsil etme sorunudur. Diğer önemli bir sorun, yüksek öğretim kurumlarındaki akademik farklılıktır. Yüksek öğretim kurumlarının yükledikleri temel fonksiyonlar farklı olabileceği gibi, farklı disiplinler de söz konusudur. Örneğin sosyal bilimlerle fen bilimlerinde aynı göstergeleri kullanmak ne kadar doğru olabilir? Bu nedenlerle, kalitenin (nitel özelliklerin) kantitatif (nicel) olarak değerlendirilmesinde yüksek öğretimin özgün yapı ve fonksiyonlarının dikkate alınması çok önemlidir (Ischinger, 2006).

Genel olarak kullanılan kalite ölçütleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tavenas, 2003);

- Öğrenci ve performans ölçütleri (girişte, eğitim sırasında ve sonunda öğrenci nitelik ve başarısına ilişkin göstergeler, öğrencilerin sosyal orijinleri, orta öğretim başarı durumları vb.).
- Araştırma kalitesi (araştırma niteliğini ölçmenin, öğretime göre daha kolay olduğu belirtilebilir: Araştırmacı sayısı, araştırmaya ayrılan fonlar, lisansüstü öğrenci sayısı, yayın sayısı, patent sayısı, ödüller vb.). Bazı durumlarda araştırma kalitesini değerlendirmede bir gösterge olarak ele alınan Citation Index'in kullanımında dikkatli olunması gerektiği belirtilmektedir (Tavenas, 2003).
- Öğretim ve araştırma için kullanılan olanaklar (fiziki kapasite, tesis ve donanımlarla ilgili göstergeler, laboratuvar, bilgi teknolojilerinin varlığı, kütüphane kapasitesi vb.).
- Yönetim ve idare ile ilgili göstergeler (kurumların yönetim etkinlikleri ile ilgili değerlendirmeler, öğrencilerin yönetime katılımı, bütçe kullanım yöntemleri, disiplinler arası ilişkiler vb.).
- Çevre ve uygulama alanı ile ilişkiler (çevreye yönelik projeler, panel ve toplantılar, eğitim seminerleri vb.).

Bu göstergelerin yorumlanması ve kullanılması da başlı başına bir sorun ve sorunlar kaynağı olabilmektedir. Bu göstergelerden bazılarının dayalı teşvikler yapılması, parasal desteklerin bunlara bağlanması, tek yönlü gelişmelere neden olarak, faaliyetlerdeki çeşitliliği tehlikeye sokabilecektir (belirli ders yükünün üzerine ek ücret ödenmesi gibi). Farklı kaynaklardan kamuoyuna sunulan, farklı yöntemlere dayalı yapılmış sıralamalar da yine kalite üzerinde olumsuz algılamalara neden olabilmektedir. Bu sıralamalar, sıralama yapan kurumun saptadığı ölçütlere (kriterlere) göre olup, tartışmalı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenlerle genel olarak performans gösterge ve ölçütlerinin, değerlendirmeler için yardımcı olarak kabul edilmesi, doğrudan bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaması, sonuçta daha iyiye gitme yönünde kendi koşulları içinde yol göstericiler olarak kullanılması daha uygun olacaktır (Tavenas, 2003).

Bazı göstergelere bağlı olarak başarı ve kalite güvencesi (quality assurance) ve değerlendirmeleri (quality assessment) dışında yüksek öğretim kurumları, kalitelerini belgeleme ve geliştirmeye yönelik araç ve yöntemler olarak toplam kalite iyileştirme ve

akreditasyon uygulamalarını da kullanmaktadırlar. Anılan uygulamalar bundan sonraki bölümde kısaca incelenecektir.

### **3.2. Toplam Kalite Yönetimi**

İş dünyasında kullanılan kalite yönetim ve kavramlarının yüksek öğretime uygulanması yeni bir olay değildir. Endüstriyel kalite kavramlarının yüksek öğretime uygulama çalışmaları 1980'lerin sonlarında yaygınlık kazanmıştır (Owlia ve Aspinwall, 1996). ABD'de akreditasyon uzun bir geçmişi olan kapsamlı bir uygulama iken, 1950'den bu yana da akreditasyon yanında kalite yönetim (sürekli kalite iyileştirme) sistemleri de uygulanmaktadır. Bugün birçok Üniversite endüstride kullanılan toplam kalite yönetimi (TKY) veya sürekli kalite iyileştirmesi (SKİ) çalışmalarını başlatmış bulunmaktadır.

ABD'de okullar arası rekabet ve kayıta istekli öğrenci sayısındaki önemli düşüşler, kalite geliştirme çalışmalarının önde gelen nedenleri arasında gösterilmektedir (Mergen ve ark., 2000). ABD'de Boston yöresi üniversite ve yüksek okulların yoğun bulunduğu bölgelerden birisidir. 1992 yılının başlarında birçok eğitim kurumu Cambridge'teki Kalite Yönetim Merkezi (Center for Quality Management) ile ilişki içine girmişlerdir. Merkez 1992'de yüksek öğretim kurumlarına yardım etmek ve onların kalite çalışmalarına katılmaları amacıyla bir üniversite birimi kurmuştur. Bu ilişkiye giren 9 özel bir de kamu üniversitesinin TKY konusundaki deneyimleri incelendiğinde uygulamaya yönelik önemli bulgular elde edilmiştir (Entin, 1993).

Yüksek öğretimin değerlendirilmesi Avrupa'da 1980'lerin ortalarında önem kazanmaya başlamıştır. Fransa 1984 yılında ayrıntılı üniversite değerlendirmelerinin yapıldığı ilk ülkedir. Finlandiya'da ise ilk kurum değerlendirilmesi 1990'larda yapılmıştır (Bornmann ve ark., 2006). Hollanda, İngiltere ve Danimarka gibi ülkeler sistematik program ve konu değerlendirmelerini 1980'lerin sonları 1990'ların başlarında yapmışlardır. Bazı ülkeler (İsveç ve İngiltere) kalite güvence sistemleri ve hesap denetim ve değerlendirilmesini kalitenin sağlanması açısından iyi bir yol olarak düşünmüşlerdir. İngiltere'de yüksek öğretimde ilk TKY uygulaması ABD'den sonra 1980'lerin sonlarında ve 1990'ların başında olmuştur. ABD'de de TKY uygulama konusunda istekler üniversitelerin kendilerinden gelirken, İngiltere'de bu hareket daha çok devlet tarafından başlatılmıştır (Owlia ve Aspinwall, 1997).

Toplam kalite uygulamaları, kalite standartları, kalite ödülleri gibi endüstriyel teori ve yöntemleri yüksek öğretim alanına uygulama girişimleri, bu yaklaşımların üniversite ortamına uygun olup olmadığı tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Eğitim kurumlarında kontrol ve yönetim kavramları beraberinde merkeziyetçiliği ve otoriteyi çağrıştırdığı için olumsuz biçimde algılanmaktadır. "Toplam" sözcüğünün yüksek öğretim kurumları için uygun olmadığını görüşünden hareketle, fakültelerin "yönetim" kelimesine şüpheyle bakmaları savunularak, üniversiteler için TKY kavramının uygun olmadığını, bunun yerine hizmet kalitesinin iyileştirilmesi (service quality improvement) veya sürekli kalite iyileştirilmesi (SKİ) şeklinde ifadelerin daha uygun olacağı belirtilmektedir (Keller, 1992). Amerika'nın bazı üniversitelerinde (Georgia Tech., Pennsylvania State, University of Maryland) yapılan anketler bunu doğrulayan sonuçlar vermiştir. SKİ'nin üniversite ortamı ve akademik anlayışa uygun unsurlar taşıdığı iddia edilmektedir (Lowett, 1994). Genellikle, öğretim elemanları, hatta mühendislik gibi uygulamalı alanlarda olanlar bile TKY söylemine karşı negatif yaklaşmaktadırlar. Bu karşı görüşlere göre, "toplam" kavramı, otoriter bir kültürü yansıtmakta olup, öğretim üyelerinin ihtisaslaşmış profesyoneller olduğu gerçeğini yansıtan özel bir disiplin veya üniteyi yok saymaktadır. Öte yandan "Yönetim" sözcüğü de, üniversite kültüründe fazla kullanılan bir kavram değildir. Konuya bu gözle bakan öğretim üyeleri TKY'yi "yönetim gücünü yeniden kazanma şarabının yeni bir isim ve parlak bir etiketle sunulması" olarak görmektedirler (Lowett, 1994). Örneğin, İngiltere'de yapılan bir çalışmada,

uygulanan kalite yönetimi çalışmalarının bir fırsat maliyeti olduğu, sanıldığı gibi öğretim ve öğrenmede beklenen iyileştirmeyi sağlamayı başaramayacağı ve uygulamaların akademik özgürlüğü de azalttığı görüşleri dile getirilmiştir (Hoecht, 2006).

Ne şekilde isimlendirilirse isimlendirilsin, bu yaklaşımlardaki en önemli nokta, kalite ve pazar arasında güçlü bir ilişkinin kurulmasıdır. İyi yetişmiş öğrenci alınabilmesi, nitelikli öğretim elemanı istihdam edilmesi ve araştırmalar için destekler alınması gibi yüksek öğretim kurumlarının temel niteliklerinin pazarla ilgili olarak düşünülmesi, ticari temeli olan TKY'nin yüksek öğretim kurumlarına uygulanmasını olanaklı kılmaktadır.

Endüstri için geliştirilen bu sistemlerin eğitim-öğretim kurumlarında uygulanması tartışılan bir konu iken, yüksek öğretim kurumlarının yerine getirmesi beklenen temel fonksiyonların fazlalığı dikkate alındığında konu daha da karmaşık hale gelmektedir. Nitekim TKY üniversitenin akademik personeli tarafından oluşturulan ve sürdürülen akademik programlardan daha çok, üniversite veya fakültelerin yönetimleriyle ilgili görülmektedir. Toplam kalite yönetimi, buna bağlı geliştirilen yöntemlerin kapsamlı olarak incelenmesi, bu makalenin amaç ve kapsamı dışındadır. Burada, öğretim ve yönetim ağırlıklı olmak üzere, yüksek öğretim kurumlarında toplam kalite iyileştirme çalışmalarında öne çıkan bazı önemli noktalar tartışılacaktır.

Üniversitelerde akreditasyon (accreditation) sadece sistemin girdileri ve değerlendirme de (assessment) sadece sistemin çıktıları üzerinde yoğunlaşırken, TKY yaklaşımının girdi-işlem-çıkıtı olarak üç aşamayı bütünlüştürmüş bir şekilde kavrayıp iyileştirdiği iddia edilmektedir (Owlia ve Aspinwall, 1997). TKY'nin yüksek öğretime getireceği katkıları görebilmek için öncelikle TKY'nin kalite, varyasyon ve müşteri kavramlarının anlaşılması gerekir (Sherr ve Lozier, 1999). Diğer konular sürekli iyileştirme, gerçeklere dayalı bir yönetim ve kıyaslamadır (benchmarking). “Benchmarking” bir istatistik veya norm ortaya koymak şeklinde yorumlanabilmektedir. Ancak günümüz işletmelerinde, bunun anlamı “en iyi uygulamanın sistematik olarak araştırılması” demektir (Marchese, 1993). Kıyaslama olarak da ifade edebileceğimiz “benchmarking” yaptığımız işin başkalarınınkiyle karşılaştırılması yoluyla; Kim daha iyi yapıyor? Nasıl yapıyor? Bu yapılanları kendi kurumuma nasıl uygulayabilirim? Biz daha iyisini nasıl yapabiliriz? sorularına yanıtlar aramaktadır (Alstete, 1995).

Geleneksel olarak endüstride kalite kavramı, sanayicinin ve profesyonellerin tanımıyla “kusursuz” anlamındaydı (Marchese, 1993). Yeni anlayışa göre ise, kalite müşterinin istediği, bir anlamda müşteri tatminidir. Kalite kavramının temel mesajının müşteri olması nedeniyle, kalite tanımının müşteri odaklı olarak yapılması eğilimi vardır. Ancak önceki bölümde de söz edildiği gibi, kavram olarak kalite çok farklı şekillerde tanımlanabilir. Belki bunların hepsinin birleşmesi ile kalitenin tarafları olan üretici ve tüketiciyi kavrayan bir tanımlamaya ulaşılabilir. Feigenbaum (1983) müşterilerin beklentilerini karşılamada pazarlama, mühendislik, üretim ve satış sonrası etkinliklerdeki ürün ve hizmet niteliklerinin tümünü kapsayan bir tanım olarak “toplam kalite” kavramını ortaya atarak mevcut yaklaşımların tümünü birleştirmiştir. Uluslararası Standartlar Organizasyonu (ISO)'nun kalite tanımı ise, mal ve hizmetlerin, açıklanan veya ortaya konan isteklerin tatmininde rol oynayan nitelik ve özelliklerinin toplamı şeklindedir (Owlia ve Aspinwall, 1996).

TKY yaklaşımının, endüstri sektörüne olduğu kadar hizmet sektörüne de uygulanabileceğine inanılmıştır (Deming, 1986). Bu konuda yapılan tartışmalar, sanayi ürünleri üretimi ile hizmet sektörü üretimindeki farklılıkta odaklanmaktadır. Kalite, bir anlamda üründeki varyasyonu azaltmak veya en azından kontrol edebilmektir. Hizmet sektöründe varyasyon deyince üründeki değil üretim yöntemindeki veya üretimle ilgili işlemlerdeki varyasyonu anlamak gerekmektedir (Billing, 1998). Endüstride ürünlerdeki varyasyonu azaltmak için üretim

işlemleri kontrol edilmektedir. Bunun aksine, hizmet sektöründe müşteri ihtiyaçlarındaki geniş varyasyonu karşılamak için işlemlerdeki tutarlılığın en iyilenmesi önemlidir (Billing, 1998). Burada varyasyon iki anlamda kullanılmaktadır; bir ürünün taşınması gereken özelliklere uyumdaki varyasyon ve farklı müşteri isteklerine uygunluk açısından hizmet niteliklerindeki varyasyon. Varyasyonun kontrol mekanizmaları konusunda da farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu mekanizmalar; klan, bürokrasi ve pazar olarak sınıflandırılmaktadır. Klanlar, daha çok kalıplaşmış ortak değerler, gelenekler, haberleşme ve iletişim ağlarını içeren mekanizmalardır (örneğin bölüm düzeyinde öğretim üyesi kültür farklılığı gibi). Bürokrasi genellikle hiyerarşik otorite, kural ve düzenlemelere bağlı kalmayı öngörür. Pazar mekanizmaları ise, yarışma ve ücret-ödeme gibi araçlarla bireysel davranışları yönlendirmeye çalışır. Örneğin İngiliz yüksek öğretimi genellikle klan, yani akademik kontrole dayanır. Dahili değerlendirme mekanizmaları da klan anlayışına iyi bir örnektir (Ouchi, 1980). Kıta Avrupası'nın ulusal yasal düzenlemelerle, eğitimdeki varyasyonu azalttığına inanılmaktadır. Amerikan yüksek öğretimi ise genellikle pazar mekanizmalarına dayanmaktadır (Ouchi, 1980).

TKY uygulanmasında önemli konulardan biri de varyasyonun “genel” ve “özel” nedenlerinin saptanmasıdır. Sistemle ilgili olanlar “genel nedenler” olarak tanımlanırken, “özel nedenler” sistemdeki bireylere ilişkin olarak tanımlanmaktadır. Toplam kalite anlayışını savunanlar açısından, elde edilen sonuçlardaki varyasyon, önceden belirlenen istatistik limitler içindeyse, faaliyetler (işlemler) kontrol altındadır ve öncelikli amaç, önemli ölçüde birbirleriyle ilgisi olmayan çok sayıda özel nedenlerin ortadan kaldırılmasıyla sistemin kontrolünün sağlanmasıdır (Ewell, 1993). Bu gerçekleştirilmeden, sistematik olarak neyin yanlış ve eksik olduğunu saptayamayacağımızdan, söz konusu faaliyet veya etkinliğin iyileştirilmesi olanaksızdır. Bu önemli konunun, öğretme ve öğrenme kalitesinin iyileştirilmesiyle nasıl ilişkilendirileceği çok önemlidir. Tipik olarak öğrenci dereceleme sistemini ele alalım. Hâlihazırda dereceleme sistemlerinin, öğrenci performansındaki varyasyonu yansıttığı kabul edilir. Öğretim üyeleri, genellikle bu varyasyonun eğitim-öğretim işleminden değil, bunun dışındaki özel nedenlerden kaynaklandığına inanır. Doğal olarak bu özel nedenler öğrenciye atfedilerek, öğrencinin yetenek, isteklendirme (motivasyon) ve çalışmasındaki farklılıklar olarak değerlendirilir. Bu dereceleme (not verme) sistemi belki öğrenciler hakkında bireysel bazı bilgiler sağlayabilmekte (çünkü orijinal olarak bu amaçla dizayn edilmektedir), ancak eğitim-öğretim işleminin (faaliyetinin) niteliği hakkında bilgi sağlama açısından bir işe yaramamaktadır. Burada eğitim açısından ortaya çıkan soru, gerçekten bizim isteğimizin bu varyasyonu azaltmak mı olduğudur. Çok farklı temel ve gerekli profesyonel yeteneklerin geliştirilmesinde, bu soruya da verilecek cevap evet olabilir. Biz tüm öğrencilerin ne öğrenilmesi gerekiyorsa tamamını öğrenmelerini isteriz. Fakat bireysel gelişme dikkate alındığında cevap açık olmaktan uzaklaşmaktadır.

Öğretim kurumları için TKY söz konusu olduğunda en tartışmalı konulardan birisi de “müşteri” tanımı olmaktadır. Belki de ilk karmaşıklık, müşteri teriminin doğrudan, Toplam Kalite Yönetimi'nin ticari orijine sahip olduğunu çağırıştırmasıdır. Her şeyden önce, ne ile isimlendirilse isimlendirilsin, “birine hizmet sunma” akademik bağımsız araştırmacılık anlayışına aykırı düşmektedir. TKY'nin müşteri kavramının akademik personel için ters geldiğinin altı çizilerek, akademik personelde, öğrenci vb. müşteri gibi kabul edilenlerin istediklerini değil, kendilerinin en iyisini bildiklerini düşünerek, bunların neye ihtiyaçları varsa onu verme kültürüne sahip oldukları belirtilmektedir (Smith, 1994).

Eğitim düşünüldüğünde, öğrenci müşteri gibi gözükmemekte ve öyle algılanmaktadır. Ancak bu yanıt da konuya tam bir açıklık getirmemektedir. Burada tartışılmayacak konu, öğrencilerin, park, yemek servisi gibi hizmetlerin doğrudan müşterisi olduğudur. TKY kapsamında da öğrencinin müşteri olması tartışmalıdır. Çünkü toplam kalite anlayışı da faaliyete katılmayı

öngörmektedir. Bu yaklaşımlara göre, öğrenci müşteriden çok, eğitimde dersleri seçen, aktif yöntemle eğitimi oluşturan kişi olarak eğitim faaliyetinin bir parçası durumundadır. Eğitim yaklaşımlarının genelinde, öğrenci sistemin hammaddesinden daha fazlasını ifade etmektedir. Örneğin, birlikte, aktif öğrenme ve sınıf dışında bağımsız çalışma yapma, öğrenciyi; kendi öğretiminin uygulamasına yapıcılardan birisi olarak sisteme katılan, sistemin çalışan bir parçası haline getirmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğrenciye biçilecek rol onun kim olduğunu tayin edecektir. Eğer öğrenciler müşteri değilse, müşteri kimdir. Bu sorunun cevabı da, bakış açısına göre değişecektir. En makro düzeyde, müşteri toplumun kendisidir. Bu nedenle de birçok sosyo-ekonomik çalışmada eğitim kamu malı (public goods) niteliğiyle tanımlanır. Başka bir bakış açısına göre vergi verenler veya yatırımlarına iyi bir gelir bekleyenler öğretim sisteminin müşterileridir.

Organizasyonun içindeki her bireyin hem müşteri hem de hizmet sunan kişi olduğunu anlamak da çok önemlidir. Bir üretici olarak hem iç hem de dış müşterilere hizmet sunarken, bir iç müşteri olarak organizasyondaki diğer üreticilerin hizmetlerinden yararlanırsınız. Herhangi biri işini kötü yaparsa onun sonrasında yer alan kişi yeniden o işi yapmak ya da düzeltmek zorunda kalacaktır. Bu işlem de maliyetlerin artması ve kalitenin düşmesiyle sonuçlanacaktır. Bu nedenle müşteri odaklı anlayışta iç müşterinin kimler olduğu ve nasıl daha iyi tatmin edilebileceklerinin belirlenmesi de önemlidir. Yüksek öğretimde iç-dış müşterileri tanımlamamız gerekiyor. Yönetimin kurduğu sistemin, konulan kuralların, sağlanan olanakların müşterilerinden biri öğretim elemanları ve idari personel olabilir. Bu elemanların iç müşterileri öğrenciler olabilir, dış müşteriler ise eleman istihdam edecek kişiler ya da kurumlardır.

Eğitim-öğretim kurumlarında müşterinin tanımlanmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Hiçbir fakülte veya üniversite bu konuda kesin bir tanımlamaya yanaşır gözükmemektedir. Genel bir bakış açısına göre müşteriler şu şekilde sıralanmaktadır. Öğrenciler; onlar aldıkları eğitimle (hizmet) hayatları boyunca yaşamak zorundadır. Aileler; onlar da çocuklarının aldıkları eğitimle ilgilenmek durumundadırlar, hatta genellikle bunun bedelini ödemektedirler. Gelecekteki işverenler; öğrencilerin aldıkları eğitimin getirisini almak için ücret ödemek zorunda olacaklar. Genel olarak toplum; toplum, kamu (devlet) tarafından temsil edilirken, eğitim masraflarının önemli bir bölümünü karşılar ve bu nedenle bir yetişkin olarak öğrencilerin topluma katkıda bulunan bireyler olmasını ister. Bu konuda yapılan bir araştırmada, yüksek öğretimin farklı müşterileri arasında birinci sırayı öğrenciler alırken, bunu işverenler, toplum, öğretim elemanları ve aileler takip etmiştir (Owlia ve Aspinwall, 1996). Öğrenciler, fakülte ve üniversitelerin önde gelen müşterisi gibi görülse de, yüksek öğretimin dinamik ve birbirini etkileyen (interactive) yapısı nedeniyle, öğrenciler aynı zamanda yüksek öğretimin, ham maddesi, tedarikçisi, üretim-ortağı ve ürünü olarak kabul edilmektedir.

TKY veya SKİ'nin uygulanmasının temel kuralı bir kurum ve onun hedeflerine sistemli (bütüncül) yaklaşımdır. Toplam kalite yönetiminin temelinde sistem anlayışı yatmaktadır. Deming'in Juran'a atfen belirttiği gibi, bir problem varsa bunun % 85'i sistemden kaynaklanır. Sadece % 15'i çalışanlara aittir. Son olarak Deming bu rakamları % 95 ve % 5 olarak değiştirmiştir. Bu nedenle Deming, bir konu ele alınırken, öncelikle büyük bir ihtimalle sorunun kaynağı olan sistemin ele alınması gerektiğini önermektedir (Bergman, 2000). Bir eğitim sisteminin en iyilenmesi, sistemin tüm parçalarının bir yarışma havasında değil bir işbirliği ve dayanışma içinde hareket etmeleriyle sağlanabilir. İşin sırrı, sistemin parçalarının, sistemin amaçları doğrultusunda ortaklaşa hareket etmelerinde yatmaktadır (Cole, 1997). Kalite çalışmalarında temel hedefin insanları değil sistemi ya da çevresel koşulları yönetmek olduğu unutulmamalıdır (Cole, 1997a). Eğer iyi işleyen bir sistem oluşturulmuşsa zaten sistem çalışanları buna uymaya zorlayacaktır.

Demek ki önce sistemi ve sistemin işleyişini değiştirmeliyiz. Bunun için de öncelikle yüksek öğretim kurumunda yapılan işlemlerin nelerden oluştuğunu saptamalıyız. Sistemi, yani yapılan faaliyetler (işlemler) bütünü iyileştirmeden sonuçları iyileştirmemiz olanaklı değildir. Organizasyonun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için mutlaka gerekli olan işlem veya işlemler, kritik faaliyet veya faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle öncelikle üniversitede yapılan hangi işlerin kritik işlemler olduğunu belirlemeliyiz. Bu arada irdelenmesi gereken konular; bu işlemlerin nasıl gerçekleştirildiği, faaliyetler hakkında bilinenlerin, söz konusu faaliyetlerin ortaya konan misyon ve vizyonla uygunluk derecesinin açıklığa kavuşturulmasıdır. Toplam kalite anlayışı içinde bu kritik faaliyet ve işlemler mutlaka geliştirip, iyileştirilmelidir. Sistemde pek çok kişi için farklı kritik işlemler söz konusu olacaktır. Örneğin, öğrencilerin başarısı için kritik işlemler, üst yönetim faaliyetlerinde kritik işlemler gibi. Bunların her birini ayrı ayrı ama aralarındaki etkileşimi de dikkate alarak ortaya koymak gerekir (Cole, 1997).

Bir sistemi nasıl tanımlayacağız? Basit olarak bir sistemin girdi sağlayanlar, girdi, faaliyet (işlem) ve ürün (çıkıtı) gibi dört temel unsuru olduğu belirtilebilir (Rehber, 2002). Yüksek öğretimi bir sistem olarak analiz etmek, bir sanayi işletmesini analiz etmekten daha karmaşık gözükmektedir. Sistem birbirleriyle ilgili faaliyetler zinciridir. Bu zincirde geri-besleme halkaları mevcutsa bir yöndeki değişme (olumlu veya olumsuz) kaçınılmaz olarak aynı yönde daha büyük bir değişime yol açacaktır. Örneğin, bir okulun öncesine göre daha kaliteli mezunlara sahip olduğunu kabul edelim. Bu durumda sisteme, mezunların kalitesi halkasından bakabiliriz. Sonuç bu öğrencilerin pratikte daha yüksek bir performansa sahip olmasına ve dolayısıyla bu da kamuoyunda eğitim kalitesi hakkındaki görüş ve izlenimlerin olumlu yönde etkilenmesine neden olacaktır. Bu şekilde artan itibar, üniversiteye başvuran sayısını artıracak ve böylece daha kapasiteli öğrencilerin okula kabul edilmesiyle, daha nitelikli mezunlar verilebilecektir.

Öğretim kalitesi de aynı şekilde mezunların niteliklerini etkileyecektir. Öğretim kalitesi de, elemanların nitelikleri, eğitim araçları ve donanımların varlığı ve kalitesi, destek hizmetleri tarafından etkilenecektir. Diğer yandan bu faktörlerin varolabilmesi de pazar payının artırılması ile kaynakların artması (kamu ödenekleri ve öğrenci harçları vb.), araştırma hizmetleri ile üniversiteye kaynak yaratılması, tesis ve donanım kazandırılması yoluyla olanaklı hale gelecektir. Nitelikli personelin bulunması da normal olarak ihtiyaç duyulan kaynakların sağlanması yeterli ve etkin araştırma demek olacağından döngü (halka) tamamlanacaktır. Doğal olarak her döngü olumsuz şekilde de işleyebilecektir. Örneğin nitelikli olmayan mezunların kamuoyunda bırakacakları izlenimler de iyi olmayacak, bu da başvuranların niteliklerini etkileyecek, sonuçta mezun olanların nitelikleri de bundan olumsuz etkilenecektir.

Bu sistemin endüstri ile birçok açıdan benzer yönleri olmakla birlikte, eğitimdeki insan faktörü sistemi karmaşık hale getirmektedir. Öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki dinamik etkileşim ve sistemin sonuçlarının (ürünlerinin) tekrar sistemin işleyişini doğrudan etkilemesi önemli farklılıklardır. Sistemin öğrenci, aileler, çalışanlar, öğretim elemanları, hükümet, genel olarak toplum gibi, çok farklı beklentilere sahip ve çok sayıda katılımcısı (unsuru) olduğu halde, sistemin müşterisinin tanımlanmasındaki güçlük, karmaşıklığı daha da artırmaktadır.

Sistem anlayışı sistem dışı faktörlerin öğretim-öğrenme sürecine olumlu veya olumsuz etkilerini açık olarak gözlememize de yardımcı olacaktır.

Sistem içindeki unsurların işbirliği ve uyumu da çok önemlidir. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğunluğu, işbirliği ve dayanışma anlayışının olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur (Rehber, 2002). Üniversitelerde sistemin temel unsurları olan alt birimler ve

bölümler birbirlerinin rakibi değil ortağı olduğunun bilincinde olmalıdır. Öğretim kurumlarında kendini kanıtlama çabası, sahiplenme güdüsü, ortak çalışmaları engellemektedir. Kişi ve kuruluşların amaçları ortak değilse, bireysel yaklaşım egemense, önce bunu yıkmak gerekir. Diğer kişi ya da bölümleri potansiyel düşman ya da rakip olarak görmek hatalı olduğu gibi, kendimizden başkasının işe yaramaz olduğu yanılığını da getirebilir. İşbirliği içinde, çalışanlar diğer bölümlerde bulunan benzer pozisyondaki kişiler ya da benzer işleri yapan kişilerle ilişki kurmaktadır. Böylece kıyaslama yapma (benchmarking) olanağı da yakalanır. Benzer problemlerin çözümünde fikir paylaşımı yapılabilir. Konular farklı boyutlarıyla görülebilir. İşbirliği geliştirmek için farklı yaklaşımlar kullanılabilir. Örneğin, farklı birimler arasında yapılan işbirliği ödüllendirilir. Bir yol olarak, yapılan projelerde birden fazla bölümün olması durumunda, bu tür projelere ayrılan kaynaklar artırılabilir ya da bu projelerin puanlanmasında daha yüksek puanlar verilebilir. Bu yaklaşım, bilginin paylaşıldıkça artacağı ilkesine ve görevdeşlik (sinerji) etkisi yaratma ilkesine de uyacaktır.

Eğitimde TKY kurallarının uygulanması, öğretim elemanları, idareciler ve idari personelin rolünü de önemli ölçüde değiştirecektir. Kalite yönetim uygulamalarında liderlik çok önemlidir. Eğitimde kalite yönetiminden söz edildiğinde liderlik ve yönetim kavramları üzerinde önemle durmak gerekir. Liderlik, yönetimde olanların belirli bir yönde hareket etmelerini motive edecek bir vizyon geliştirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Yönetim ise, belirli bir amaca, zamanında ve etkin bir maliyetle ulaşabilmek için gereken kaynakların organize edilmesi ve yapılması gereken işlemlerin koordinasyon yeteneğidir. TKY, “Patron” yönetimi olarak nitelendirilen, bireysel ve elemanından istenileni yapmasını bekleyen geleneksel yönetim anlayışı yerine, kişilerin bilgi ve deneyim kazanarak profesyonel gelişmelerine ve kendi kendine öğrenme sorumluluğunu alacak insanlar olmalarına olanak verecek bir sistem ve faaliyet yönetimi anlayışını getirmektedir. Sürekli kalite iyileştirilmesi (veya TKY) tepeden yönetilir ancak tabanda uygulanır. TKY’de en önemli fonksiyon yönetime düşmektedir. Kalite ile ilgili yayınlarda en çok vurgulanan konu, üst yönetim ve liderlik konusudur (Thiagarajan ve Zairi, 1997). 1970’lerde Batıdaki bazı TKY çalışmalarının başarısız olmasının en önemli nedeni olarak üst yönetimlerin liderlik konusundaki yanlışları gösterilmektedir. Üst yönetimin yapacağı ilk iş TKY’nin gerçekten ne olduğunu anlamaktır. Bu hareketin kurumu için yararlı olduğuna ve kurumun çalışma düzeninde önemli değişimler getireceğine inanmasıdır. Kurumun diğer çalışanlarının bu işe katılmalarından önce inandırıcılığı sağlamak da yönetimin kritik görevlerinden biridir.

Her düzeydeki, yüksek öğretim lider ve yöneticileri, istatistiksel işlem kontrolü ve varyasyon anlayışını içerecek şekilde verileri kullanan, seçenekler içeren yeni yollar anlama ve uygulama ihtiyacındadırlar. Geleneksel yaklaşımlar, karar vermede ve öğrenci değerlendirilmesinde, standart normlar kullanırken (standart başarı ölçüleri ve bir dağılıma dayalı test derecelemesi gibi), kalite yönetim ve iyileştirme, sistem analizlerine ve istatistiksel nedensellik analizlerinin doğru kullanımına dayanır. Başarı bu istatistiksel analizlerin doğru yapılıp, anlaşılıp yorumlanmasına bağlıdır. Yarışmanın zorlanması, örgüt ve bireyler için, kayıp-kazanç (kaybetme, kazanma) gibi sonuçlara sahip bir yapı yaratacaktır. Bu yapı, ne organizasyon ne de bireysel performans başarısını optimize etmeyecektir. Yani yarışma varsa bir kazanan olduğu gibi kaybeden de olacaktır. Eğer öğrenciyi ya da öğretim üyesini standart bir başarı ölçüsüne göre sıralarsanız, bu sonuçların yarısı ortalamanın altında yarısı üstünde olacaktır. Bu uygulamaların eğitim üzerinde olumlu etkileri olmadığı kabul edilmektedir. Bu şekilde yarışmayı zorlayan sistemler, bireylerin sistemden kopmalarına ve kendilerine saygı ve güvenlerini kaybetmelerine neden olmaktadır. Yarışmanın yıkıcı etki yaptığı kabul edilmektedir. Bu nedenle üniversite ve fakültelerin yönetim, öğretim ve öğrenme stratejilerini,

yarışmayı zorlayan bir sisteme değil, işbirliği ve dayanışmaya ağırlık veren bir anlayışa yönlentmeleri gerekmektedir.

Yüksek öğretimin kendinden beklenen fonksiyonlarını yerine getirmesi ve bunlarda değişim ve iyileştirme söz konusu olduğunda fiziksel yapı ve olanaklarla birlikte bilgi ve deneyimin yeterli olduğu düşünülebilir. Her konuda olduğu gibi eğitim konusunda da deneyim çok önemlidir. Fakat W. E. Deming'in de belirttiği gibi "Deneyim tek başına hiçbir şey öğretmez". Deneyimlerinizi anlamlandıracak teorik (bilimsel) bir temele sahip değilseniz, yıllarca edindiğiniz deneyimleri iyi değerlendiremezsiniz. Sadece bir şeyi defalarca tekrar etmiş olursunuz (Tribus, 1999). Bu nedenle yüksek öğretim konusu ele alınırken sistem yaklaşımı yanında eğitim teorisi hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. TKY'de sistem kadar teori de önemlidir. Tatmin edici bir eğitim teorisi, öğretim ve öğrenme işlemlerini kurum temel görevinin (misyon) esası olarak almalı ve iyileştirme için bu işlemlerle ilgili araçlara yönelmelidir. Böyle bir teori aynı zamanda, eğitimde aile katılımını, okul yönetimi, öğretmenlerin eğitim ve değerlendirilmesi konularıyla da ilgili olmalıdır. Bu nedenle gerçek bir teori "holistik" olmalıdır. Eğitim ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmaları dikkate almalıdır. Gerçek bir teori bilimsel esaslara dayanmalıdır, ancak etik değerleri de ihmal etmemelidir. Toplum için hangisi doğrudur, hangisi iyidir anlayışını da içermelidir.

Eğitimin meyveleri gelecekte alınır. Bu nedenle, iyi bir eğitim yönetimi uzun perspektifli olmalıdır. Uzun dönemli planlamalar, kurumun ne olması gerektiği konusundaki vizyon ve amacında tutarlılık gerektirir. İyi bir teori, ortamdaki değişimleri dikkate alarak, eğitim sisteminin amaç ve hedeflerini değiştirecektir. Bu değişimlere rağmen, eğitim ve yönetimin felsefesi değişmez. Örneğin normal sınıflardan bilgisayar donanımlı sınıflara geçmiş olmak, öğretim yöntemlerini değiştirir, ancak amaç ve felsefeyi değiştirmez. Herhangi bir eğitim teorisi aslında bir felsefeyi yansıtır. Eğitim, yetişkinlerin inançlarını, değer yargılarını ve geleceğe ait beklentilerini genç nesillere aktarmanın yolu olarak tanımlanabilir. Eğitimde her yapılan, bir felsefe ve değerler sistemini temsil eder (iyilik, gerçeklik ve güzellikle ilgili değer yargılarımızı). Deming'in yönetim teorisi, çok insancıl bir felsefeye dayanır. Ona göre her insan eğitilebilir ve her insan iyi bir işe sahip olmak ister ve her insan saygıya layıktır. Deming'in yaklaşımının ardındaki temel felsefe, öğrenen ve öğretenlerin kendi kendine saygı duymasını temel alır. Bu yaklaşım sistemin insan davranışlarına etkisinden hareket eder.

Bilgi, beceri, akıl ve karakter eğitimin dört temel unsurudur. Bu temel unsurları incelemeyen vizyonun önemi üzerinde kısaca durmakta yarar vardır. Eğitim vizyonu geleceğe bakmalıdır ve eğitileceklerin gelecekte karşılaşacakları güçlükler (tehlikeler) ve fırsatları dikkate almalıdır. Bilgi, beceri, akıl ve karakter olarak sıralanan dört temel unsurun neyi kapsayacağı vizyona bağlıdır. Ancak, sadece eğitimin kapsamının ne olacağını gösteren bir vizyona sahip olmak yeterli değildir. Aynı zamanda, eğitim sisteminin bizzat kendisinin değişim gereksinimi de vizyonla ortaya konmalıdır. Örneğin ABD Eğitim Bakanlığı'nın vizyonu, test ve yarışmaya dayanan geleneksel bir nitelik göstermektedir. Bunun yanında okulların, kötü alışkanlıklar ve uyuşturucudan korunan, güvenli ortamlar olması hedeflenmektedir. Yani, görünürde geleceğe dönük bir vizyondan çok, bugün için eksik ve yanlış olanları düzeltmeyi amaçlayan, doğru olmakla birlikte eksik ve kısa vadeli bir vizyonu ifade etmektedir (Tribus, 1999).

Eğitimin, bilgi, beceri, akıl ve karakter şeklinde sıralanan temel unsurlarının herhangi birinden vazgeçilmesi söz konusu değilken, bunlar arasındaki dengeler ve bunların kapsamlarını belirlemede okullar arasındaki farklılıklar toplumlar için bir zenginlik olarak kabul edilmektedir. Bilgi ve beceri tartışılırken, her biri ile ilgili yeterlilik düzeyinin saptanması çok önemlidir. Bilgi ve beceri kazandırmanın belirli kademelerden geçerek oluştuğu görülmektedir. Bir eğitim teorisi geliştirirken, bu kademelerin dikkate alınması çok



önemlidir. Bu aşamaların, her bir öğrenme kademesi ile olduğu kadar, öğrenme sürecinin tümü için de geçerli olduğuna dikkate etmek gerekir. Karakter gelişiminin sadece anaokulu ve ilkokullarda çok önemli görülmesi ilginçtir. Öğretim düzeyi arttıkça, bu konulara verilen önem giderek azalmaktadır. Üniversitelerde neredeyse bu konu, futbol veya basketbol antrenörlerine (coach'larına) bırakılmıştır. Karakter; samimi, yaratıcı, araştırmacı ve merak eden, dürüst, işbirliği yapan, kendine saygılı, alçak gönüllü, yalnız çalışma kadar grupla çalışma yeteneği olan, sebatlı, güvenilir, kanaat etmesini bilen ve ilke sahibi olan bir kişiliği ifade eder. Her bir okul, karakter başlığı altında hangi unsurların yer alması gerektiğini, öğrenci velileri, endüstri temsilcileri, öğretim üyeleri, öğrenci ve idareden temsilcilerin geniş bir katılımıyla özgür olarak saptamalıdır (Rehber, 2002).

Toplam kalite yönetimine geçilirken, kısa vadeli kazançlardan ya da kolaylıklardan vazgeçip uzun vadeli düşünmek gereklidir. Diğer yandan bu felsefenin yerleştirilmesinin belirli bir zaman alacağına da dikkat edilmelidir. Toplam kalite ilkelerinin uygulanmaya başlanmasıyla kısa bir sürede sonuç almak olası değildir. Ancak 5–10 yıllık bir süreç içinde olumlu sonuçlar görülecektir. Öncelikle insanların ve sonrasında sistemin hazırlanması gereklidir. Sadece misyon ve vizyonların yazılı hale getirilmesiyle toplam kalite yönetimine geçilemez. Toplam kalite insanların beyninde başlatılmalıdır ki pratiğe aktarılabilsin. Onun için toplam kalitenin bir felsefe, bir yaşam biçimi olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin kişilerin derse giderken oda lambalarını kapatmaları da toplam kaliteyle ilgilidir. Ancak bu sadece vizyon belirleyerek yaptırılamaz.

### 3.3. Akreditasyon

Bu bölümde ABD'deki ve Avrupa'daki uygulamalar temel alınarak, akreditasyon konusunda kısa bilgiler sunulmaya çalışılmıştır. Akreditasyon yüksek öğretimde yeni bir konu değildir. ABD'de de yaklaşık yüz yıldır farklı akreditasyon sistemleri vardır. Eğer bir eğitim kurumu akredite olmuşsa, yeterli derecede yüksek öğretim sunabiliyor demektir. Bu tanınmanın, finansman ve öğrenci desteği konusunda olumlu sonuçları vardır. Akreditasyon bir birimin yeterli olup olmadığı hakkındaki kararı içerir. Akreditasyonu şu şekilde tanımlayabiliriz: Bir eğitim kurumunun, faaliyetleri ve başarıları hakkında dışarıdan bir kuruma bilgi sunduğu bir işlemdir (ABD'de akreditasyon kurumları bizzat üniversitelerin kendileri tarafından oluşturulmaktadır). Bu akreditasyon kurumları objektif olarak kendisine sunulan bilgileri değerlendirir ve incelenen kurumun gerekli standartları karşılayıp karşılamadığına karar verirler (Rehber, 2002).

Akreditasyon, aynı zamanda yüksek öğretimde söz konusu olan kalite iyileştirmede yaygın yaklaşımlardan birisidir. Akreditasyonun temel fonksiyonu, kamu adına kabul edilebilecek kalite ve performans standartlarını saptaması açısından, kalite güvencesi olmasıdır. Diğer temel fonksiyonu, dışardan değerlendirme yoluyla öğretim kurumları ve programların iyileştirilmesine katkısı nedeniyle, kalite iyileştirmedir. Akreditasyonun fonksiyonu bunlardan birisi olsaydı, akreditasyon işi daha kolay olurdu. Ancak akreditasyon bu iki fonksiyonu da yerine getirmek durumundadır. Bu yapı bir ikilem gibi gözükmektedir. Akreditasyon bir yandan tüketici (müşteri) güvencesi yaratarak kamuya hizmet ederken, diğer yandan akredite edilen kurum veya programlara da bir meslektaş yaklaşımı ile kurumlarını iyileştirmelerini teşvik ederek, iyileştirme fonksiyonunu yerine getirmektedir (Glidden, 1998).

Yüksek öğretimde akreditasyon akademik kaliteyi ve toplumsal sorumluluğu geliştirmek için öz durum değerlendirmesi ve kurum dışı değerlendirmesini içeren akademik bir işlemdir. Bu kalite kontrol işlemi her 5 yıl veya daha fazla (10 yıl) aralıklarla yapılan sürekli bir faaliyettir. Akreditasyon bir kurumun mevcut ve gelecekteki eğitim düzeyini yükseltici önemli bir

araçtır. Burada temel hedef, kurumsal işlemlerde uyum sağlamak, kurumun gelişimini ve büyümesini sağlarken bir bakıma da toplumsal sorumluluğu da yerine getirmektir.

Uygulamada, kurumsal ve özel akreditasyon ayrımı yapılmaktadır. Kurumsal akreditasyonda “Akreditasyon Kurumu” akredite edilecek yüksek öğretim kurumunun tümünü, akreditasyon kurumunun standart veya ölçütleri açısından değerlendirir. Bu durumda kurumun tümü akredite edilir. Bu değerlendirmede kurumun eğitimden başka yönetim ve idari karakteristikleri, finansal durumu, kayıt ve diğer öğrenci hizmetleri, kurumsal kaynakları, diğer kurumlarla ilişkileri gibi hizmetleri de değerlendirilir. Örneğin ABD’de kurumsal akreditasyon her biri kendi bölgesinin ismiyle anılan Bölgesel Okul ve Üniversite Birlikleri tarafından yapılır (New England, Western vb.). Bu bölgesel kurumlar bağımsız olmakla birlikte aralarında iyi bir işbirliği vardır ve akreditasyonları karşılıklı olarak tanınmaktadır.

Özel Akreditasyon ise, belirli bir ünite, bir kurum içindeki okul ve programlar için yapılır. Bu uygulama, aynı zamanda genellikle bir mesleki örgütle bağlantısı olan mühendislik, tıp, eğitim gibi programların akreditasyonu olarak da adlandırılır.

Akreditasyonun amacı yüksek öğretim kurumlarında yürütülen eğitimin kabul edilebilir bir kalite düzeyinde olduğunun belgelenmesidir. ABD’de akreditasyon hem kamu hem de sivil toplum örgütleri diyebileceğimiz özel kurumlar tarafından yapılmaktadır. Federal ve Eyalet düzeyinde özel eğitim örgütleri, akreditasyon kurumları olarak, değerlendirme kriterleri ve bu kriterlerin karşılanıp karşılanmadığını ortaya koyan değerlendirme süreçleri geliştirmişlerdir. Amerika Eğitim Bakanlığı bir eğitim kurumu veya programını akredite etmez. Ancak, Bakanlık, ulusal düzeyde yeterliliğe sahip akreditasyon kurumlarının listesini yayınlamakla görevlendirilmiştir. Doğal olarak, bir kurumun bu listeye girebilmesi için Bakanlığın kabul ettiği bir takım kriterlere uyması gerekmektedir.

ABD’de akreditasyon konusundaki ilk girişim 1938 yılında Fakülteler ve Üniversiteler Birliği (Association of Land Grant Colleges and Universities) ve daha sonra Amerikan Üniversiteler Birliği’ne (Association of American Universities) katılan Eyalet Üniversiteleri Birliği (National Association of State Universities) tarafından akreditasyonla görevli ortak bir komite oluşturulmasıdır. 1949 yılında bu komite, akreditasyon organlarını (kurum) tanıyan, akreditasyon konusundaki ölçüt ve işlemleri geliştiren ilk ulusal organizasyon olan Ulusal Akreditasyon Komisyonu’na (NCA)<sup>10</sup> dönüşmüştür.

NCA daha sonra Yüksek Öğretim Kurumları Bölgesel Akreditasyon Komisyonları Birliği’yle (FRACHE)<sup>11</sup> birleşerek, 1974 yılında Lise Sonrası Akreditasyon Konseyi’ne (COPA)<sup>12</sup> dönüştürülmüştür. COPA 1993’e kadar akreditasyon kurumlarının Amerikan lise sonrası eğitiminde farklılığı ve kaliteyi sağlama ve geliştirme konusundaki rollerini teşvik eden ve destekleyen kurum olarak hizmet vermiştir. Daha sonra 1993’de COPA ortadan kalkarak, yerine 1994’de Lise Sonrası Akreditasyonu Tanıma Komisyonu (CORPA) kurulmuştur. Aynı yılda (1994) yedi yüksek öğretim birliği ve 8 bölgesel akreditasyon kurumunun başkanlarından oluşan, Yüksek Öğretim Kurumları Akreditasyon Ulusal Politikalar Bordo yüksek öğretim akreditasyonunu etkileyen federal bir düzenleme ihtiyacını ortaya koymuştur. Nisan 1996’da CORPA ortadan kalkarak yerine Yüksek Öğretim Akreditasyon Konseyi (CHEA)<sup>13</sup> kurulmuştur. CHEA’nın kuruluşu Amerikan akreditasyon tarihinin en önemli olaylarından biridir. CHEA bir grup Üniversite ve Fakülte başkanının gayretleri sonucu, 1603 Yüksek Öğretim Kurumu’nun referandum yoluyla % 94’ünün desteğini alarak kurulmuştur.

<sup>10</sup> National Commission on Accreditation (NCA)

<sup>11</sup> Federation of Regional Accreditation Commissions of Higher Education (FRACHE)

<sup>12</sup> Council on Postsecondary Accreditation (COPA)

<sup>13</sup> Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

Günümüzde ABD’de de akreditasyonla ilgili bazı sorunlar tartışılmakta ve bu konuda birtakım yeniliklerin yapılması gereği üzerinde durulmaktadır.

Akreditasyon amaçlı değerlendirmeler Avrupa’da bazı ülkelerde kullanılmıştır. Avrupa’da kalite güvencesi anlamında akreditasyon kullanılmasında en eski uygulama İngiltere’de yer almıştır (Hamalainen ve ark., 2001). Macaristan gibi bazı Doğu Avrupa ülkelerinde akreditasyon derece programlarında en alt düzeyi belirlemek için kullanılmıştır. Bu alandaki en yeni ülke Almanya’dır. Akreditasyon son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Yüksek öğretim akreditasyonunda kamu kurumları yanında, özel kurumların da piyasaya çıktıkları bir gerçektir Bunun yanında bazı yüksek öğretim grupları kendi akreditasyon sistemini geliştirmektedir. “European Consortium of Innovative Universities” buna örnek olarak gösterilebilir. Sadece İngiltere’de çoğu yeni olmayan yüz dolayında düzenleyici ve mesleki kurum bir çeşit akreditasyon işiyle uğraşmaktadır. Akreditasyon kurumlarının bu şekilde artması akreditasyon işleminin potansiyel sonuçlarının da sorgulanmasını gerektirmektedir (Stensaker, 2006).

Avrupa’da devlet tarafından uygulanan bir nevi akreditasyon sistemi Orta ve Doğu Avrupa’da da mevcuttu. Ancak 1989’dan sonra bu bölge ülkelerinde de değişim ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Batı Avrupa’da ise, bazı disiplinlerde unvanların verilmesi için resmi otoritelerden onay alınması bir çeşit akreditasyon olarak kabul edilebilir. Avrupa’da önce kurumsal değerlendirme, daha sonrada kalite değerlendirme ve kontrol yaklaşımları (TKY gibi) ve son yıllarda akreditasyon uygulamaları ağırlık kazanmıştır. Örneğin, Yönetim Geliştirme Avrupa Vakfı (EFMD)<sup>14</sup> yönetim eğitiminin tarafları olan, işletme okulları, üniversiteler, büyük şirketler ve danışmanlık kurumları tarafından 1971’de kurulmuştur (Conraths, 2001). 1995 yılında ise işletme okullarında, işbirliği ile ortak bir Avrupa değerlendirme ve akreditasyon programı oluşturmak üzere Avrupa Kalite Ağı (EQUAL)<sup>15</sup> kurulmuştur. Daha sonra 1977 yılında Çok uluslu Avrupa Kalite İyileştirme Sistemi (EQUIS)<sup>16</sup> oluşturulmuştur. Günümüze kadar EQUIS Aralık 2000 itibarıyla iki yüze yakın okulu akredite edip, Avrupa dışından (Kuzey Amerika, Latin Amerika, Asya ve Güney Afrika) birçok kurumdan başvuru ve talep alarak, lisansüstü ve doktora sonrası yönetim eğitimi konusunda uluslararası benchmarking ve akreditasyon aracı oluşturmayı başarmıştır. Avrupa’daki ulusal birlikler büyüklük, güç ve etki açısından çok farklıdır. Sadece İngiltere’de yer alan Yönetim ve İş İdaresi Master Programları Birliği (AMBA)<sup>17</sup> İngiltere dışına taşan bir isim olmayı başarmıştır (Conraths, 2001).

ABD’de daha sonra Uluslararası Yönetim Eğitimi Birliği (International Association of Management Education) adını alan Amerikan İşletme Yüksek Okulları Birliği (AACSB) yaklaşık yüz yıldır İşletme ve Yönetim Eğitimi konusunda akreditasyon yapmaktadır. Ana etkinliği program akreditasyonu olan bu Birlik ABD dışında da bu hizmeti sunmaktadır. AACSB 1996 yılında EFMD’e işbirliği önermiştir. Buna karşın EFMD’e bağlı okullar öncelikle kendi EQUAL sistemini uygulama ve kendi farklı öğretim realitesi ışığında kendi kalite yaklaşımlarını tanımlama isteklerini belirtmişlerdir. Bu görüşe karşın, eşitlik temelinde bir ortam yaratıldığı zaman bir işbirliği başlatmayı kararlaştırmışlardır (Conraths, 2001).

Avrupa’da kalite güvencesi hala ulusaldır. Genellikle otorite ve kurumların istekleri doğrultusunda bir yapılanma söz konusu iken müşteri ve taraf olanların isteklerini dikkate alan örgütlü bir yapı halen gerçekleştirilememiştir. Ancak Üniversiteler Birliği<sup>18</sup> (CRE)’nin faaliyetleri (kalite değerlendirilmesi, kalite izlenmesinin uluslararası nitelik kazanması vb.) ve

<sup>14</sup> The European Foundation of Management Development (EFMD)

<sup>15</sup> European Quality Link (EQUAL)

<sup>16</sup> European Quality Improvement System (EQUIS)

<sup>17</sup> Association of Master of Business Administration (AMBA)

<sup>18</sup> Association of European Universities (CRE)

Avrupa Kalite Güvence Kurumları Ağı'nın (ENQA)<sup>19</sup> kurulması gibi girişimler vardır. Orta ve Doğu Avrupa'daki tüm ülkeler de Bologna sürecinin bir parçası olmuşlar ve Orta ve Doğu Kalite Güvence Ağı'nı (CEEN)<sup>20</sup> oluşturmuşlardır. 2003 Berlin Ulusal Eğitim Bakanları toplantısında, akreditasyonun Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın merkezine alınması bir kez daha vurgulanmıştır (Hofmann, 2006).

Avrupalı olmayan aktörler kalite güvencesini etkileyebilmektedir. GATE (Global Alliances for Transnational Education) uluslararası eğitim etkinliklerini akredite etmeyi amaçlamaktadır. Aynı şekilde AACSB'nin Avrupa'da başvurulmuş kurumlardan birisi olduğu bilinmektedir. Avrupa Mühendislik ve Teknoloji Üniversiteleri akreditasyon için ABD' de ABET' e (Accreditation Agency for Engineering and Technology Programmes/ degrees in the USA) başvurmuşlardır. ABET, ABD dışındaki kurumlar için başvuruya bağlı prosedürler uygulayan ve başvuran kurumun ABD kurumlarına tam olarak eşit olduğunu belgeleyen bir kurumdur. ABET' in akreditasyonu minimum standartları garanti etmesine karşın, bazı ABD dışı eğitim kurumları reklam amacıyla ABET prosedürünü bir mükemmellik etiketi olarak kullanmaktadırlar.

CRE'nin kurumsal incelemesini kabul eden bazı Merkezi ve Doğu Avrupa ülkeleri, sanki CRE incelediği kurumların Avrupa standartlarına sahip olduklarını doğruluyormuş gibi algılayarak, bu işlemin bir çeşit akreditasyon olarak kabul edilmesini istemektedirler. CRE tarafından yapılan kurumsal incelemenin bir akreditasyon olmadığı dikkate alınırsa bu taleplerin CRE tarafından karşılanması olanaklı gözükmemektedir. Avrupa Üniversiteler Birliği "Kurumsal Değerlendirme" konusunda faaliyet göstermektedir. Mart 2001' de Avrupa Üniversiteler Birliği ve Avrupa Birliği Rektörler Konferansı tek bir isim altında; "Avrupa Üniversiteler Birliği"<sup>21</sup> birleşerek faaliyetlerini EUA adı altında sürdürmeyi kararlaştırmışlardır. Avrupa Komisyonu'na bağlı olarak oluşturulan Yüksek Öğretimde Kalite Kurumları Avrupa Ağı'nın (ENQA) Avrupa düzeyinde kalite konusunda bilgilerin paylaşıldığı bir platform olması istenmektedir. CRE, OECD'nin Yüksek Öğretimde Kurumsal Yönetim Programı (IMMH)<sup>22</sup> ve Akademik Dayanışma Birliği (ACA)<sup>23</sup> ile ortaklık çerçevesinde yüksek öğretimde giderek önem kazanan uluslararasılaşma hareketinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere Uluslararası Kalite İzlenmesi (IQR)<sup>24</sup> hareketini başlatmıştır. CRE tarafından sunulan özel değerlendirmelerden birisi de öğretim ve öğretim alanındaki bilgi ve haberleşme teknolojilerindeki gelişmelerin stratejik yönetimine ağırlık verilmesidir. CRE' üniversiteleri kalite iyileştirilmesi ve stratejik yönetim konularında sürekliliğin sağlanması amacıyla kendi izleme programlarını oluşturmaları yönünde desteklemektedir.

IQR, CRE, ACA ve IMMh tarafından ortaklaşa yürütülen ve uluslararasılaştırma politikalarını, stratejilerini ve uygulamalarını gözden geçirmek isteyen yüksek öğretim kurumlarına sunulan bir hizmettir. Bu konuda CRE'nin yaklaşımı, dış müşterilerinin beklentilerini karşılarken, kurumlarında mükemmelliği nasıl sağlayabilecekleri konusunda fark edilir bir otonomiye sahip olarak fonksiyonlarını yerine getirme konusunda üniversiteleri cesaretlendirmek ve teşvik etmektir. Bu nedenle CRE, üyelerine dış ve destekleyici incelemeyi bir araç olarak sunmaktadır. Bu çerçevede işlemler CRE Yönetim Kurulu tarafından atanan bir "Yetkili Komite" tarafından yürütülür ve bu etkinlikler CRE sekreteryası tarafından desteklenir. Bu komite incelenecek kurumları seçer ve inceleme timini oluşturur. Öz değerlendirme raporu üniversitenin güçlü ve zayıf yanlarını ve karşı karşıya bulunduğu

<sup>19</sup> European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA)

<sup>20</sup> The Central and Eastern European Network for Quality Assurance (CEEN)

<sup>21</sup> European University Association (EUA)

<sup>22</sup> Programme on Institutional Management in Higher Education (IMMH)

<sup>23</sup> Academic Cooperation Association (ACA)

<sup>24</sup> International Quality Reviews (IQR)

tehdit ve fırsatları kendi ölçeğinde analiz eden bir rapordur. İnceleme timi, öngörülen ziyaret ve incelemelerde bulunarak sözlü olarak da sunulan bir rapor düzenler. Rapor, incelenen kurumun değişim kapasitesini dikkate alan bir yapıya sahiptir. Bu raporun kamuoyuna mal edilmesi değerlendirilen kurumun isteğine bağlıdır (Rehber, 2002).

#### 4. SONUÇ

21. yüzyıla gelindiğinde her alanda olduğu gibi yüksek öğretimde de önemli değişimler yaşanmaktadır. Küreselleşen dünyada, farklı eğitim modelleri arasında önemli ölçüde yakınlaşma ile birlikte, açık ve örtülü bir rekabet de gündemdedir. Avrupa'nın klasik, özgürlükçü ve kamu destekli yüksek eğitimi, ABD'nin pazar odaklı akademik yapısından önemli ölçüde etkilenirken, ABD'de de değişim arayışları sürmektedir. Bilgi ve haberleşme teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, yüksek eğitimi de etkilemiş, açık öğretim, uzaktan öğretim, sınır ötesi ortak eğitim gibi yeni sistemler ortaya çıkmıştır. Teknik gelişmeler, eğitim-öğretim yöntem ve araçlarını da değiştirmektedir.

Değişen üniversite yapısının küreselleşme, liberal ekonomi anlayışı ile daha çok pazar odaklı olma yönünde zorlandığı, başarı ve kalite değerlendirmelerinde de yine piyasayı ve yüksek eğitimi talep edenleri tatmin etme anlayışının egemen olduğunu gözlüyoruz. Kamu desteklerinin azalması, özel destekler ve öğrenci katılımının artması, parayı ödeyen kontrol eder anlayışı ile yüksek eğitim kurumlarının temel görevlerini de (misyonusunu) değiştirmektedir. Yüksek eğitim kamu malı olma özelliğini yitirirken, bilim için bilim yapma ve isteyen herkesin bu eğitimden yararlanması gibi sosyal yaklaşımlar önemini yitirmektedir. Üniversitelerin toplumsal sorumluluk adına, entelektüel sermayenin oluşturulması ve sosyo-kültürel değerlere sahip çıkılarak geliştirilmesi gibi temel görevlerinden uzaklaşması tehlikesi yaşanmaktadır.

Yüksek öğretimde pazar odaklı bir yola girilirken, bir öğrenme süreci olarak yüksek eğitimin doğası ile yüksek eğitimi sertifikaya bağlama arasındaki farklılığı tartışmak gerekmektedir. Yüksek öğretimde piyasa odaklı anlayışın ve özel üniversitelerin yaygınlık kazanmasının mevcut sosyo-ekonomik yapının da etkisiyle öğrencileri, toplumu fazla dikkate almayan, kendini ve çıkarlarını düşünen kişiler olma yönünde cesaretlendirdiği iddia edilmektedir. Pazar istekleri ile eğitim daha çok mesleki bilgi edinmeye yönelirken aksak karar verme mekanizmaları nedeniyle bu kısıtlı amaca bile ulaşamayan disiplinler vardır. Aksine biz eğitimden pazar istekleri yanında etik ve kültürel değerleri öne alan kişisel liberaller yaratmasını beklemeliyiz. Yüksek eğitim kişilik hakları ve politik özgürlüğü yaşamayı bilen özgür düşünceli bireyler yaratmalıdır. Bu yüzden eğitime sadece pazar beklentileri ile değil yeni bilgi ve etik değerlerin kazanılması olarak da bakılmalıdır. Küreselleşme ve özelleşme ile ortaya çıkan yapılanma, piyasa talebi olmayan bilim alanlarını üvey evlat durumuna getirirken, eğitimde eşitlik ilkesini olumsuz etkilemekte, düşük gelirliilerin yüksek öğretimden yararlanma olanağı giderek azalmaktadır.

Bu değişen ortamın yarattığı temel sorunlardan birisi de üniversitelerin sorumlulukla (accountability) birlikte anılan bir diğer temel niteliği olan özerklik (autonomy) ilkesinin tartışmalı hale gelmesidir. Üniversiteler, topluma karşı sorumluluk ve güven duygusu ile hak ve sorumluluklarının bilincinde olarak, tam bir akademik özerklik içinde olmalıdır. Pazar odaklı değişim üniversitenin özerk düşünceye sahip olma ve eylemde bulunma niteliğini de olumsuz etkilemektedir.

Yüksek eğitimin değişen yapısı içinde yaşanan rekabet, kamu desteklerinin azalması, öğretimde farklı sistemlerin gelişmesi, yüksek eğitim kurumlarında kalitenin sorgulanması ve belirli kalite güvence sistemleriyle belgelenmesi sürecini başlatmıştır. Yüksek öğretim

kurumlarında eğitim ve öğretimde belirli bir kalitenin sağlanması ve iyileştirilmesi açısından; bir kamu kurumu veya meslek odaları gibi bir otoriteye bağlı meslek standartlarının tanımlanması, eğitim-öğretime izin vermede ve akademik yükseltmelerde belirli ölçütlerin aranması gibi geleneksel yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunların dışında özellikle 1980 sonrası, kalite güvencesi ve değerlendirmesi adına, belirli standart ve göstergelere dayalı değerlendirmeler yapılması yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlarda, bağımsız ulusal organlar ve uluslararası düzeyde kalite standartlarının oluşturulması savunulmaktadır. Standart oluşturmada, kurumsal, ülkesel ve bölgesel özellikler dikkate alınarak, çeşitliliğin korunması ve bir örnekliğin önlenmesi gerekir. Standart oluşturmanın, bir örneklik yaratmak olmadığı unutulmamalıdır. Bu yaklaşımların kaliteyi artırmaya veya iyileştirmeye katkıları tartışılan konulardır. Standartlar ölçme ve değerlendirmeden çok, kalite geliştirmeye hizmet etmelidir. Bunlarla birlikte, daha çok kalite yaratmaya yönelik yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Bunlar ABD’ de yaklaşık yüz yıllık bir geçmişe sahip olan akreditasyon ve yine ABD başta olmak üzere AB ve diğer gelişmiş ülkelerde ortaya çıkan, bilinen genel ismiyle, toplam kalite yönetimi veya sürekli kalite iyileştirme çalışmalarıdır. İlk bakışta çok farklı yaklaşımlar gibi gözükse de bu uygulamaların nihai hedefleri dikkate alındığında, aynı amaca hizmet eden uygulamalar oldukları kabul edilebilir. Bunların, tek bir uygulama veya birbirini tamamlayan uygulamalar olarak birlikte ele alınmaları anlamsız olmayacağı gibi uygulanması da zor değildir.

Kalite iyileştirme sistemlerinin piyasa odaklı olmaları ve uygulamada öne çıkan bazı özelliklerinin doğrudan yüksek öğretime uygulanması özel dikkat gerektirmektedir. Bazı yazarlar, eğitimin sonuçlarının karmaşık, dinamik ve elle dokunulup, gözle görülemeyen nitelikleri nedeniyle, öğretimde kalite için objektif bir ölçme sistemi ortaya koymanın zor ve hatta olanaksız olduğunu savunmaktadırlar. Benzer şekilde, ticari karakteri nedeniyle, müşteri ve pazar kavramları da, bazı eğitimciler tarafından kabul edilmemektedir. Bu olumsuz görüşlere karşın, TKY, başta ABD olmak üzere AB’deki bazı yüksek öğretim kurumlarında kısmen veya tamamen uygulanmaya çalışılmaktadır. Değişime dayalı olarak kalite yaratmayı bir sistem anlayışına dayandırmak gerekir. Başka bir anlatımla kalite güvencesi, ölçme ve değerlendirmeden çok kaliteyi yaratacak bir sistem oluşturulmasına bağlıdır. Sistem yaklaşımını iki açıdan ele almak gerekir. Her şeyden önce yürütülen hizmetin baştan sona iyi organize edilmiş ve iyi işleyen bir örgütlenmeye sahip olması gerekir. Bu çerçevede düşünülen sistemin, ülkedeki genel sosyo-ekonomik sistemle ilişkisi de önemlidir. Sistem yaklaşımının ikinci yüzü ise, sistem içindeki her düzeydeki işlem ve etkinliklerin bir bütünlük içinde (holistik) etkin bir şekilde yerine getirilebilmesidir. Bunlardan birinin diğerinden ayrılması söz konusu olmayıp, kalite adına her iki unsurun birlikte ele alınması gereklidir. Başka bir anlatımla, ne kadar iyi bir sisteme sahip olursanız olun, sistemin işleyişinde, bu sistemin ruhuna uyan bir anlayış egemen değilse başarı söz konusu olamaz. Aynı şekilde, sistem unsurları (çalışanları) ne kadar nitelikli, iyi niyetli ve üretken olursa olsun, iyi yapılmamış ve işlemeyen bir sistem içinde iseler, beklenen kaliteye ulaşmak da söz konusu değildir.

Kalite konusu ele alınırken, yüksek öğretimin ulusal değer ve konulara bağlılık yanında, bilgi alışverişi, karşılıklı iletişim, öğretim üye ve öğrencilerin değişimi, ortak araştırma projeleri konularını içeren uluslararası boyutu olduğuna da dikkat edilmelidir. Kalite boyutunda, öğretim elemanlarının seçimi ve yetiştirilmesi özel önem taşımaktadır. Yeni bilgi teknolojilerinin bilgi ve beceri elde etmedeki etkinlikleri dikkate alındığında, kalite çalışmalarında önemli birer araç oldukları dikkate alınmalıdır.

Akreditasyon, daha önceden belirlenmiş standartlara dayalı olarak, belirli bir değerlendirme sürecinden sonra, bir kurum veya programın kalitesiyle ilgili olarak resmi nitelikte hazırlanmış yazılı bir belge olarak tanımlanabilir. Burada altı çizilmesi gereken nokta,

akreditasyonun asgari ölçülere uyulduğunu saptamasıdır. Akreditasyonun çağdaş kalite anlayışının temel niteliği olan sürekli iyileştirme felsefesine ters olması beklenemez. Kalite iyileştirmede bir son olmayacağına göre, kaliteye dönük akreditasyon gibi biçimsel bir çalışmanın da mükemmellik belgesi olması beklenemez.

Akreditasyonun temel fonksiyonlarından birisi, kamu adına kabul edilebilecek kalite ve performans ölçütlerini saptaması açısından, kalite güvencesi olmasıdır. Diğer temel fonksiyonu, dış değerlendirme yoluyla öğretim kurumları ve programların iyileştirilmesine katkısı nedeniyle, kalite iyileştirmedir. Akreditasyon bu iki fonksiyonu da yerine getirmek durumundadır. Bu yapı bir çelişki gibi gözükmemektedir. Akreditasyon bir yandan tüketici (müşteri) güvencesi yaratarak kamuya hizmet ederken, diğer yandan bir meslektaş yaklaşımı ile akredite edilen kurum veya programların, kurum ve programlarını geliştirmelerine yardımcı olarak, iyileştirme fonksiyonunu yerine getirmektedir. Akreditasyon işleminin bu ikinci fonksiyonu, toplam kalite anlayışı ile de örtüşmekte olup ve en az birincisi kadar önemlidir. Nitekim Avrupa Birliği çerçevesinde Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)'nin akreditasyon etkinliklerinde, bir akreditasyon belgelemesi söz konusu olmayıp, ikinci amaç öne çıkmaktadır. Akreditasyonun bir diğer temel özelliği de kalite anlayışı ile de uyumlu olarak durağan olmayışıdır. Yani akreditasyon; bir kere akredite olan bir kurumun belgelenen niteliklere sürekli sahip olacağı anlamına gelmez. Bunun belirli aralıklarla yenilenmesi gerekir.

Akreditasyon bazen, batılı bazı akademisyenlerin de belirttiği gibi bir moda veya bir reklam aracı olarak kullanılmaktadır. Ancak akreditasyon bu şekilde nitelendirilemeyecek kadar ciddi bir süreçtir. Teorik olarak akreditasyonda, akredite eden bir kurum veya otorite olması gerekir. Ancak pratikte özellikle belirli bir disiplin (alan), belirli bir bölge veya ülkede kurumlar oto-kontrol anlayışı içinde kendi kendilerini kontrol eden ve belgeleyen bir öz-denetim ve belgeleme sistemi kurabilirler. Bu akreditasyon anlayışı dış bir kuruma bağlı akreditasyon yaklaşımına göre kalite anlayışına daha yakın düşmekte olup, birçok disiplin için de tek alternatif gibi gözükmemektedir.

Kaliteyi yaratma ve sürekli iyileştirmeye yönelik çalışmalarda, hangi araç ve yöntemler kullanılırsa kullanılsın, bazı ortak temel noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Her şeyden önce kaliteyi (nitelik), kantite (nicel) olarak ifade edip, tam olarak ölçmenin güçlüğü kabul edilmelidir. Çağdaş kalite anlayışının insan odaklı olduğu unutulmamalıdır. En üst yöneticiden en alt birimdeki çalışana kadar, hangi düzeyde olursa olsun, insana dayanmayan bir kalite hareketi başarılı olamaz. Kalite üretme ve iyileştirmenin önce düşünceden başlaması gerekir. Düşünce, bakış açıları ve yaklaşımlar değişmeden, olumlu sonuçlar alınması olası değildir. Kalite yönetiminde, hem hareketin başlatılması hem de sürdürülmesinde yönetimin ve liderin rolü çok önemlidir. Katılımcı bir yönetim anlayışı olmadan olumlu bir sonuç elde edilemez. En üst yöneticiden, en alt birimdeki çalışana kadar her birey, çalıştığı kurum için önemli olduğuna inanmalı ve karar verme ve uygulama sürecine katılabilmelidir.

Kaliteyi yaratan ve geliştiren temel faktörün rekabet olduğu unutulmamalıdır. Rekabetin olmadığı yerde yapılan faaliyetlerde kalite yaratmak ve bunu sürekli iyileştirmek olanaklı değildir. Rekabet ortamının yaratılması açısından etkili olan faktörleri, dışsal (kurum dışı) ve içsel (kurum içi) faktörler olarak açıklayabiliriz. Konu yüksek öğretim olunca, rekabeti yaratan en önemli dışsal faktör, yüksek öğretim arzı (sunumu) ile talebi arasındaki ilişkilidir. Birçok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi, yüksek öğretime olan talebin ancak bir bölümünü karşılayabilecek bir yüksek öğretim yapısı içinde kurumlar arası rekabet söz konusu olmayacaktır. Bu yapıda eğitimi talep edenler, eğitimin niteliğinden çok, öğretim olanağı elde etmeyi hedefleyeceklerdir. Kaliteyi yaratan içsel faktörlerin başında kaliteyi yaratacak koşulların sağlanması gelmektedir. Sistem için çalışanları derecelemeden ve kırmadan,

özendirme ve teşviklerle, önemli bir isteklendirme (motivasyon) yaratılabilecektir. Çalışanların başarılarını rakamlarla ölçmek ve ifade etmek, çağdaş kalite anlayışına ters olduğu gibi rasyonel olmayıp, uygulamada her türlü olumsuz kullanıma da açık bulunmaktadır.

Değişime ve gelişmeye karşı çıkmak söz konusu değildir. Ancak değişimi olumlu yönde kullanmak gerekir. Yüksek öğretimin ulusal bilgi birikimi yaratma ve düzeyini yükseltmedeki önemi kesinlikle unutulmamalıdır. Değişim yaratacağımız derken, Batıdan esen rüzgarlarla, ulusal değerleri ve ulusal dili dışlayan bir anlayış kabul edilemez. Değişimi kalite ile birlikte düşünmek, değişimi kalite yaratarak başarmak çok önemlidir. Amaç kaliteyi ölçmek ve bunları standartlara bağlamak değil, kalite yaratmaya çalışmak olmalıdır. Kaliteyi, yabancı bir şirketin<sup>25</sup> faaliyet kapsamına aldığı sınırlı sayıdaki dergide yayın yapmaya bağlamanın kaliteli olmak, kalite yaratmak anlamına gelmeyeceğini anlamak için bu şirketin yaptığı sıralamada birinci olmayı beklemek gerekmez. Kaliteyi yaratanın rekabet, kaliteyi geliştirecek faktörlerin ise, akademik sistem ve sistemi oluşturan unsurların (öğrenci, öğretim elemanı ve alt yapı olanakları) üstün niteliklerinin olduğu unutulmamalıdır. Kalite iyileştirmek bir hedef değil, bir yolculuktur. Başarı için; sonu olmayan bu yolda sabırla ve azimle yürümek gerekir. Kaliteyi ölçmek değil, üretmek önemlidir.

## KAYNAKLAR

- Alstete, J. W., 1995, Benchmarking in Higher Education: Adopting Best Practices to Improve Quality, ERIC, Clearinghouse on Higher Education Washington DC.
- Barblan, A., 2001, International Quality Assurance, Plenary Luncheon Keynote Speech, CHEA 2001 Annual Conference, New Orleans, LA.
- Bergman, T., 2000, Quality in Learning, Romancing the Journey, Mt. Edgecombe High School, Alaska Department of Education, Sitka Alaska.
- Billing, D., 1998, Quality Management and Organizational Structure in Higher Education, Journal of Higher Education Policy and Management, 98 (20) 2: 139-160,
- Bonser, C. F., 1992, Total Quality Education, Public Administration Review, Sep./Oct./1992 (52) 5: 504-512
- Bornmann, L. S., Mittag ve H. D. Daniel, 2006, Quality Assurance in Higher Education, Meta-Evaluation of Multi-Stage Evaluation Procedures in Germany., Higher Education (2006) 52:687-709.
- Calingo, L. M. R., 1996, The Evaluation of Strategic Quality Management, International Journal of Quality and Reliability Management, 1996 (13)9: 19-37.
- Campbell, C., ve M. van der Wende 2000, International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education (Exploratory Trend Report), ENQA in Higher Education, Helsinki, Finland
- CNN, 2006, Winds of Change Rattle European Universities, Associated Press (<http://www.cnn.com/2006/EDUCATION/11/20/euro.learning.pains.ap>).

---

<sup>25</sup> Yaygın olarak bilinen adıyla “Bilimsel Atıf İndeksi” veya “Citation Index” ve benzeri ürünlerin genel adı “Thomson Scientific” dir. Institute of Scientific Information (ISI) 1960 yılında Eugene Garfield tarafından kurulmuştur. Bu oluşum Kanada, Toronto kentinde kurulan Thomson Şirketinin bir pazar grubu olan “Thomson Bilimsel ve Sağlık” (Thomson Scientific&Healthcare) birimine 1992 yılında katılmış ve bu tarihten itibaren “Thomson ISI” ve şimdi de sadece “Thomson Scientific” olarak anılmaya başlanmıştır. Bu grubun ürünleri arasında “ISI Web of Knowledge” veri tabanı olarak pazarlanan bilgiler yer almaktadır. Thomson Şirketi (TSE: TOC) 2005 yılı gelirleri 8.4 Milyar US Doları olan ve küresel ölçekte önde gelen bir elektronik bilgi ve çözüm şirkettir. Bu şirketin ortaklık senetleri Toronto ve Londra Menkul Kıymetler Borsalarında işlem görmektedir (<http://www.thomson.com>).



- Cole, B. R., 1997, A Tool to Enhance the Quality of Higher Education Management in the 21<sup>st</sup> Century. Keynote Session I. Total Quality Management of Institutions for Higher Education in Asia, Workshop, Petra Christian University, Surabaya, Indonesia.
- Cole, B. R., 1997a, A Tool to Enhance the Quality of Higher Education Management in the 21<sup>st</sup> Century. Keynote Session II. Total Quality Management of Institutions for Higher Education in Asia, Workshop, Petra Christian University, Surabaya, Indonesia.
- Conraths, B., 2001, A History of the European Quality Improvement System (EQUIS), In, CRE, Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe, CRE, Project. Final Project Report, Feb.2001, pp. 29-34.
- Daniel, J., A. Kanwar ve S. Uvalic-Trumbic, 2006, A Tectonic Shift in Global Higher Education, Change, Vol. 38, No.3. s. 16-24.
- Deming, W. E., 1986, Out of Crisis, MIT Center for Advanced Engineering Study, Cambridge, M.A.
- Entin, D.H., 1993, TQM in Higher Education: A Preliminary Look at Ten Boston Area Institutions, Center for Quality Management Journal, 1993 (2) 2; 19-24.
- Ewell, P.T., 1993, Total Quality and Academic Practice, The Idea We Have Been Waiting for Change, The Magazine of Higher Learning, May/June 1993 (25) 3; 37- 43.
- Hong, K.C., 2001, The Role of the UNESCO for Mutual Recognition of Higher Education Qualification, INQAAHE.2001 Conference of Quality.
- Giannakou, M., 2006, Chair's Summary, Meeting of the OECD Education Ministers, Higher Education: Quality, Equity and Efficiency, Summary by the Chair, Marietta Giannakou, OECD.
- Gibbs, P., 2001, Higher Education as a Market: A problem or solution? Studies in Higher Education, 2001 26(1) 85-94
- Giroux, H. ve K. Myrsiades, 2001, Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium.
- Glidden, R., 1998, The Contemporary Context of Accreditation: Challenges in a Changing Environment, Keynote Address for 2<sup>nd</sup> CHEA "Usefulness" Conference.
- Green, M, P. Eckel ve A. Barblan, 2002, The Brave New (and Smaller) World of Higher Education: A Transatlantic View, EUA and ACE Center for Institutional and International Initiatives.
- Hamalainen, K., S. P. Voima ve S. Wahlen, 2001, Background, Hamalainen, K, S., P. Voima and S. Wahlen, 2001, Institutional Evaluation in Europe, ENQA Workshop Reports1. Helsinki, Finland, s.5-9.
- Harmann, G., 1998, The Management of Quality Assurance: A Review of International Practice, Higher Education Quarterly, Vol.52, No.4, s.345-364
- Herrmann, W. A., 2004, Bologna and the "Idea of University": Internationality, Quality. 13<sup>th</sup> Annual Meeting of the Alexander von Humboldt Association of Spain, Toledo.
- Hoecht, A., 2006, Quality Assurance in UK Higher Education: Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and Accountability, Higher Education No.51.s.541-563
- Hofmann, S., 2006, Mapping External Quality Assurance in Central and Eastern Europe, A Comparative Survey by the CEE Network, ENQA, Occasional Papers 8.
- Ischinger, B, 2006, Higher Education for a Changing World, Observer, OECD, No 255.
- Ji-yeon, S., 1999, How Has the Culture of University Change, The Hongik Tidings, Hongik University, South Korea, Vol.15 no.103, s.13-18. (<http://www.hongik.ac.kr>).
- Keller, G., 1992, Increasing Quality on Campus: What should colleges do about the TQM mania? Change, 1992 (24); 48-51
- Köksoy, M., 1998, Yüksek Öğretimde Kalite ve Türk Yüksek Öğretimi için Öneriler, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları No:2, Çınar Matbaası, İstanbul.

- Lowett, C., 1994, Assessment, CQI, and Faculty Culture, CQI: 101: A First Reader for Higher Education, AAHE (American Association for Higher Education). USA.
- Lyall, K.C. ve K. R. Sell, 2006, The De Facto Privatization of American Public Higher Education, Change, Vol.38, No.1 s. 6-14.
- Marchese, T., 1993, TQM: A Time for Ideas, Change, The Magazine of Higher Learning, May/June 1993 (25) 3; 4-8.
- Mergen, E., D., 2000, Grant and S. M. Widrick, Total Quality Management Applied to Higher Education, Total Quality Management, 2000(11) 3; 345-353
- Ouchi, W.G., 1980, "Markets, bureaucracies and clans", in Administrative Science Quarterly (Eds), No. 25 s.129-41.
- Owlia, M.S. ve E. M. Aspinwall, 1996, Quality in Higher Education-A Review, Total Quality Management, Vol. (7) 2:161-172.
- Owlia, M.S. ve E. M. Aspinwall, 1997, TQM in Higher Education-A Review, International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. (14) 5:527-543.
- Randall, J., 2001, Defining Standards: Developing a Global Currency for Higher Education Qualification, Quality, INQAAHE 2001 Conference on Quality, Bangalore, India, March 2001.
- Rehber, E., 2002, Yüksek Öğretimde Kalite Sorunu, Akreditasyon ve Kalite Yönetimi, Uludağ Üniversitesi Yayını: 378.101 R266y.
- Reich, R., 2004, Higher Education "Market" Warning, BBC News. (The Higher Education Policy Institute Lecture (<http://newsvote.bbc.co.uk>))
- Salmonson, R., 2001, TQM Quality Works Cited, (<http://www.emporia.edu/mmfe/jour24hr/salmon.htm>)
- Sherr, Lawrence A. ve G. Gregory Lozier, 1999, Total Quality Management in Higher Education (<http://www.umar.edu/~assess/tqm/tqmhed.html>).
- Smith, T., 1994, Changing University Culture Through Promotion Policies, 1994 Frontiers in Education Conference, Session 5D3 s. 552-556.
- Srichana, V., 2001, Quality Assurance: What 'Divide' Can Never Rule, INQAAHE Conference March 19-22, 2001, Keynote Address.
- Stensaker, B. ve L. Harvey, 2006, Old Wine in New Bottle? A Comparison of Public and Private Accreditation Schemes in Higher Education, International Association of Universities, Higher Education Policy, Vol. 19. s. 65-85.
- Tavenas, F., 2003, Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures, Publication of European University Association. ([www.eua.be](http://www.eua.be)).
- Thiagarajan, T. ve M. Zairi, 1997, A Review of Total Quality Management in Practice: Understanding the Fundamentals Through Examples of best Practice Application-Part I, The TQM Magazine, 1997 (9)4; 270-286.
- Tribus, M., 1999, Total Quality Management in Education: The theory and how to put it to work, Exergy Inc. Hayward CA.
- UNESCO, 1998, World Declaration on Higher Education for The Twenty First Century: Vision and Action, 9 October 1998.
- USQ, 2004, University of Southern Queensland, Nature of the University Culture (Adopted from Wallace, A., Schirato, T. ve Bright, P. 1999, Beginning University: Thinking, researching and writing for success. s.15-21). (<http://www.usq.edu.au>).
- Vaira, M., 2004, Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis. Higher Education, No.48. s.683-510
- Webster, 2005, University Culture Depends on Foreign Students, The Journal, 2004 Webster Journal and College Publisher (<http://www.webujournal.com>)
- Yepes, C.de P., 2006, World Regionalization of Higher Education: Policy Proposals for International Organization, Higher Education Policy, No. 19. s. 111-128.