

## Türkiye ve Avustralya Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ve Akreditasyon Modellerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi\*

### Investigation of Turkey and Australia's Teacher Education Systems and Accreditation Policies

Orhan ATAMAN\*\* 

Abdullah ADIGÜZEL\*\*\* 

Received: 04 June 2018

Review Article

Accepted: 08 February 2019

**ABSTRACT:** The aim of this research is to examine the Turkey and Australia's teacher education systems and accreditation policies. The document analysis model, one of the qualitative research designs, was used in the study. Data was gathered from up-to-date official documents, reports and websites; articles, books and academic dissertations. Data obtained from the resources were arranged in four categories which are; (i) historical background of the studies and regulations aiming to improve the quality and effectiveness of teacher education, (ii) current teacher education system, (iii) teacher education program standards, (iv) accreditation models. Then, Content analysis was used to determine the similarities and differences between practices two countries in respect of these four categories. As a result of the study, it was concluded that although both countries started designing a national accreditation model and standards for teacher education in the late 1990s, it was never applied in Turkey and it was given less importance in the following years. Australia, on the other hand, has given great importance to this issue and kept improving its model and standards throughout the following years.

**Keywords:** teacher education, quality, accreditation, standard.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı; Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerini karşılaştırarak, Türkiye'deki öğretmen eğitimi akreditasyonu çalışmalarına katkıda bulunmaktır. Betimsel doküman tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak ülkelerin resmi internet sitelerinden, resmi eğitim raporlarından ve alanyazındaki ilgili kitap ve makalelerden faydalanılmıştır. Veriler karşılaştırmalı olarak içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Veriler her iki ülkeye ait; (i) öğretmen yetiştirmede kaliteyi arttırmaya yönelik düzenlemelerin tarihsel gelişimi, (ii) mevcut öğretmen yetiştirme sistemleri, (iii) öğretmen eğitimi program standartları ve (iv) akreditasyon modelleri olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki ülkenin 1990'lı yılların sonuna doğru öğretmen eğitiminde standart geliştirme çalışmalarına başladıkları, fakat sonraki yıllarda Türkiye'de bu çalışmaların istenilen amaca ulaşmadığı ve bu girişimin yarım kaldığı; Avustralya'da ise bu çalışmaların ortaya çıktığı ilk günden bu yana gitgide daha fazla önem kazandığı ve yaygınlığının arttığı sonucuna varılmıştır. Avustralya'da öğretmen olarak çalışabilmek için mezun olunan programın akredite edilmiş olması gerekmektedir. Bu durumun, öğretmen eğitiminde akreditasyona ilişkin iki ülke arasındaki en büyük farklılığı teşkil ettiği söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** öğretmen yetiştirme, kalite, akreditasyon, standart.

\* This research is an extension of the proceeding presented at the 8<sup>th</sup> International Congress of Research in Education.

\*\* Corresponding Author: Instructor, Düzce University, Düzce, Turkey, [o.ataman@hotmail.com](mailto:o.ataman@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1655-1539>

\*\*\* Assoc. Prof. Dr, Düzce University, Düzce, Turkey, [abdullahadiguzel@duzce.edu.tr](mailto:abdullahadiguzel@duzce.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7184-3644>

#### Citation Information

Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(2), 678-700.

## Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve buna bağlı olarak toplumun ihtiyaç duyduğu bireyin özelliklerinde yaşanan değişiklikler nedeniyle eğitim sistemleri sürekli olarak güncellenmektedir. Zira toplumların kalkınmasının ve gelişmesinin temel kaynağı, nitelikli eğitim alan bireyler olarak görülmektedir. Okullardaki eğitimin niteliği ise öğretmenin niteliğiyle önemli düzeyde ilişkili olduğundan, kaliteli bir eğitimin temel koşulu da nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Ataç, 2003; Blömeke, Olsen, & Suhl, 2016; Darling-Hammond, 2000; Erdem, 2015; Haycock, 1998, 2000; Kaplan & Owings, 2001; Kersting, Givvin, Thompson, Santagata ve Stigler, 2012; Wenglinsky, 2000). Bu sebeple, öğretmen yetiştirme sistemleri yaşanan toplumsal değişimlerden doğrudan etkilenmektedir. Toplumda ihtiyaç duyulan nitelikteki bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin de gerekli yetkinliklere sahip olması için öğretmen eğitimi programları daha kaliteli ve verimli hâle getirilmeye çalışılmaktadır.

Kalite genel anlamda, bir ürün ya da hizmetin “istenilen özelliklere uygun olması” veya bir otorite tarafından belirlenen birtakım “standartlara uygun olması” şeklinde tanımlanabilir. “İnsana yapılan yatırım en kârlı yatırımdır” düşüncesiyle, eğitim hizmetlerinde kalite artırma çalışmaları diğer sektörlerle paralel olarak gitgide önem kazanmakta ve yaygınlaşmaktadır (Türker, 2003). Eğitimde kalite, eğitim sisteminin çıktısı olarak istenilen nitelikleri kazanmış bireyler yetiştirmesi veya bireylerin eğitim sürecinde edindikleri özelliklerin belirlenen standartlara uygun olması şeklinde tanımlanabilir. Öte yandan eğitim bir hizmet olarak değerlendirildiğinde, eğitimde kalite; öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin istenilen özelliklere veya belirlenen standartlara uygun bir şekilde yürütülmesi olarak tanımlanabilir (Adıgüzel & Sağlam, 2009).

Freed ve Klugman’a (1997) göre yükseköğretimde kaliteyi artırma çalışmalarının nedenleri dış ve iç etmenler olmak üzere ikiye ayrılabilir. Bu noktada üniversiteler arasındaki rekabetin artması, iş dünyasının yeni mezun öğrencilerde aradığı niteliklerin artması, buna karşın bütçe olanaklarının azalması ve üniversiteye kaydolan öğrenci sayısının azalması gibi faktörler dış etmenler olarak sınıflandırılabilir. Öte yandan, üniversite bünyesindeki öğretim elemanlarının kalitenin arttırılmasına yönelik olumlu tutumları ve kurumun daha iyi hale getirilmesi için istekli olmaları bu tür çalışmaları desteklemeleri yükseköğretimde kaliteyi artırma çalışmalarının iç etmenleri olarak belirtilir.

Kalite güvencesi; yükseköğretim kurumlarının veya programlarının kalitesinin izlenmesine, değerlendirilmesine ve geliştirilmesine dayanan kapsamlı ve devamlı bir süreçtir. Düzenleyici bir sistem olarak kalite güvencesi şeffaflığa ve gelişime odaklanmaktadır. Bu süreçte yargıya varmak ve bilgi sağlamak amacıyla özenle belirlenmiş ölçütler kullanılır (UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü], 2007). Kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumu ya da programının önceden belirlenmiş ölçütlere göre sürekli değerlendirilmesidir (UNESCO, 2007) ve temelde kurum ya da programın daha nitelikli eğitim verebilmesi amacıyla yürütülmektedir (Arslan, 2008).

Günümüzde eğitim alanında özellikle de yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için kullanılan en önemli araçlarından biri ise akreditasyon uygulamalarıdır (Durman, 2007). Akreditasyon; kurumların istenilen niteliklere sahip olduğunu

kanıtlama veya bir denetleme aracı değil, kaliteyi ve gelişimi güvence altına alma aracıdır (NEASC [New England Association of Schools and Colleges], 1998). Sonuç olarak, kalite güvencesini sağlama çalışmaları sürdürülebilir ve sürekli kalite iyileştirmeyi amaç edinir ve akreditasyon uygulamaları bu hedefe ulaşmak için kullanılan bir araç görevini üstlenir.

Yirminci yüzyılın başlarında ABD’de ilk olarak mühendislik ve tıp alanlarında ortaya çıkan akreditasyon sistemi, ilerleyen dönemde hem diğer pek çok mesleki alana yayılmıştır hem de İngiltere ve Anglosakson ülkelerinde de uygulanmaya başlamıştır. Eğitim konusunda ise yine aynı dönemlerde, ortaöğretimden yükseköğretime geçme şartlarını belirlemek amacıyla eyaletler düzeyinde akreditasyon faaliyetleri başlamıştır (Doğan, 1999; Martin, 2008). Eğitim alanında akreditasyon uygulamalarının özellikle Amerika’da ortaya çıkmasının nedeni ise her eyalette eğitimden sorumlu “yerel” bir kamu kurumunun olması ve bu nedenle eyaletlerin eğitim uygulamaları arasında önemli farklılıkların olması gösterilebilir (Günçer, 1999).

Akreditasyon, Latince kökenli “ad” ve “credere” kelimelerinden türetilmiştir ve “birisine güvenmek” anlamına gelmektedir. Daha sonraları Fransızca’da kullanılmaya başlanmıştır. Fransızca “accréditation” sözcüğü güvenilir ve inanılır olma halidir. Güvenilir olmanın izlenmesi; güvenilir, inanılır olduğunu belirtmek ise yine Fransızca’da “accréditer=akredite” eylemi ile ifade edilir (Doğan, 1999). Buradan yola çıkılarak akreditasyon şöyle tanımlanır: “Bir kurum ya da programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden belirlenen standartlara göre, gönüllü ve resmi olmayan bir akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme sürecidir” (Kells, 1988, akt. Doğan, 1999).

Aktan ve Gencil (2007) yükseköğretimde akreditasyonu; bir yükseköğretim kurumunun ya da programın, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli standartlara (kalite, verimlilik, etkinlik vb.) sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bir sistem olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle, yükseköğretimde akreditasyon, akademik kalitenin iyileştirilmesi, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun aracıdır. Bu görüşe benzer şekilde Erkuş (2009) akreditasyon uygulamalarıyla üniversitelerin hem kendi öz-değerlendirmeleriyle eksikliklerini görebildiğini ve kalite artırma çabaları gösterdiğini, hem de iddia ettikleri kalitede eğitim verdiklerini ortaya koymada topluma karşı sorumluluk ve hesap verdiklerini belirtmiştir.

Peker (1996) eğitim alanındaki akreditasyon uygulamalarının üç amaca hizmet ettiğini belirtmiştir. Bunları şu şekilde sıralamıştır; (i) kurumların önceden belirlenmiş olan standartlara uygunluğunu tespit etmek, (ii) bu kurumlara eğitim programlarını geliştirmelerinde rehberlik etmek, (iii) ülkede eğitim hizmetlerinin niteliğini sürekli geliştirmek ve bu kültürün benimsenmesini sağlamak. Aktan ve Gencil’in (2007) akreditasyonun amaçlarına yönelik açıklamaları şu şekilde özetlenebilir; eğitim öğretimin niteliğini arttırmak ve sürekli geliştirilerek kalite güvencesini sağlamak, yükseköğretim kurumlarının karşılıklı birbirlerini tanıma (recognition) sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak ve bunlar arasında bir denklik sağlamak.

Öğretmen yetiştirme alanında, öğretmen eğitimi veren kurumların kalite ve verimliliklerini arttırmak ve akreditasyonuna temel oluşturmak amacıyla öğretmen eğitiminde ulusal düzeydeki program standartlarının geliştirilmesi, öğretmen yetiştiren kurumların belirli aralıklarla bu standartlara uygunluğu açısından değerlendirilerek

akredite edilmesi ve elde edilen kalitenin sürdürülebilmesi için kalite güvencesi sisteminin oluşturulması gerekmektedir (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Yıldırım, 2002).

Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere öğretmen yetiştirme sistemlerinde ve öğretmen eğitiminin verimli olmasında kalite, kalite standartları ve akreditasyonun önemi büyüktür. Bu bağlamda, bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu kanısına varılmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyonunu karşılaştırmalı olarak incelemektir. Avustralya'nın öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamaları konusunda öncü ülkelerden biri olarak ön plâna çıktığı söylenebilir. Bununla birlikte, iki ülkenin 2015 yılı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA [Programme for International Student Assessment]) sonuçları ve ülkelerin sıralamaları karşılaştırıldığında Avustralya'nın her üç puan türünde de Türkiye'nin çok ilerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. 2015 yılında araştırmaya katılan 72 ülke arasında; Avustralya fen okuryazarlığında 10. sırada, okuduğunu anlamada 12. sırada, matematikte ise 20. sırada yer almaktadır. Türkiye ise, fen okuryazarlığında 54. sırada, matematik ve okuduğunu anlamada ise 50. sırada yer almaktadır. Öğrenci başarısına çok sayıda değişkenin etki ettiği kabul edilmekle birlikte, alanyazında öğretmen niteliğinin bu faktörler arasında önemli bir yer tuttuğuna dair görüşlerin yer aldığı makalenin ilk paragrafında belirtilmiştir. İki ülkede öğretmen yetiştirmede kalite güvencesi ve akreditasyon konusunda uygulamaya dönük düzenlemeler arasındaki farkların, yine bu iki ülkenin PISA sıralaması arasındaki büyük farkın ortaya çıkmasında rol oynayan unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, araştırmanın genel amacına bağlı olarak araştırmada aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

1. Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirmede kalite ve verimliliği artırma çalışmalarının ve bu bağlamda akreditasyona geçişin tarihsel süreçteki gelişimi nasıldır?
2. Türkiye ve Avustralya'nın mevcut öğretmen yetiştirme sistemleri nasıldır?
3. Türkiye ve Avustralya'da öğretmen eğitimi program standartları nelerdir?
4. Türkiye ve Avustralya'nın öğretmen eğitimi akreditasyon modelleri nasıldır?

### Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen kavram veya olguların, konu hakkında bilgi içeren yazılı belgelerden elde edilen verilerle incelenmesini ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada, Türkiye ve Avustralya'nın öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyon modelleriyle ilgili veri toplamak amacıyla her iki ülkenin resmi internet sitelerinden, resmi eğitim raporlarından ve alanyazındaki ilgili kitap, makale ve uluslararası kuruluşların yayımlanmış olduğu resmi dokümanlardan faydalanılmıştır. Ulaşılan kaynakların güncel veriler içermesine, araştırma konusuyla direkt olarak ilişki olmasına dikkat edilmiştir ve bu özellikleri taşımayan kaynaklar elenmiştir. Bu noktada, akreditasyon çalışmalarının önem kazanmaya başladığı dönem olan 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren yayımlanmış olan kaynakların araştırmaya dâhil edilmesi uygun görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 1’de araştırmaya dâhil edilen kaynakların yayımlandığı yıllara ve türüne göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1.

*Araştırmaya Dâhil Edilen Kaynakların Yıla ve Türüne Göre Dağılımı*

Yıl	Makale	Resmi Doküman	Kitap / Tez	Toplam
1996-2000	6	4	3	13
2001-2005	7	4	1	12
2006-2010	5	4	3	12
2011-2015	6	3	-	9
2016-2018	2	8	-	10
Toplam	26	23	7	56

Tablo 1’de gösterilen araştırma kaynaklarına dair veriler incelendiğinde, en çok 1996-2000, 2001-2005 ve 2006-2010 zaman dilimleri arasında yayımlanan kaynaklara ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca, toplamda 26 adet makale ve 23 adet çeşitli resmi dokümanlar ve 7 adet kitap veya tez araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veriler, araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan bir çerçeveye göre seçilmiş ve her bir araştırma sorusuna cevap verecek şekilde düzenlenmiştir. Bu doğrultuda, veriler her iki ülkenin öğretmen yetiştirmede kaliteyi arttırmaya yönelik düzenlemelerinin tarihsel gelişimi, mevcut öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyon modelleri olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan dört veri alanına ilişkin bulgular, her iki ülkeye göre ayrı ayrı düzenlenerek toplam sekiz başlık altında sunulmuştur.

#### **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Kalite Arttırma Çalışmaları ve Akreditasyona Geçiş Süreci**

Son otuz yılda birçok ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde önemli düzenlemeler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Tüm bu düzenlemelerle birlikte öğretmen yetiştirme programlarına yöneltilen eleştirileri dikkate alarak daha nitelikli öğretmen yetiştirmek hedeflenmektedir (Yıldırım, 2011). Türkiye’de öğretmen eğitiminde kalite ve verimliliği arttırmak ve daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek için yaklaşık olarak son 50 yıl içinde yapılan düzenlemeler şu şekilde özetlenebilir.

1973 yılında, ilkokullarda görev yapmak üzere öğretmen yetiştiren ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri ile ilgili yapılan kapsamlı düzenlemelerle birlikte, öğretmen eğitimi programlarının tamamı yükseköğretim seviyesine çıkartılmıştır ve ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır (Baskan-Atanur, 2001).

Öğretmen yetiştirmeye ilişkin birtakım diğer önemli düzenlemeler 1981-1982 yıllarında art arda gerçekleşmiştir. 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim; akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kanunla ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları; Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri



eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır (YÖK-Tarihçe, 2018). Bununla birlikte, 1982 yılında öğretmen yetiştiren tüm kurumlar ve öğretmen yetiştirme konusundaki yetki ve sorumluluklar Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) alınarak, YÖK çatısı altındaki üniversitelere devredilmiştir.

1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçişin ortaya çıkardığı durumlar da göz önüne alınarak, daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek ve öğretmen eğitimi programlarında kaliteyi arttırmak amacıyla, YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) hayata geçirilmiştir. Bu proje kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerden biri olan “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” çalışması kapsamında öğretmen eğitimine yönelik standartlar belirlenmiştir (YÖK, 1999). Bu kapsamda revize edilen programlar 1998–1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulamaya konulmuştur (Baskan-Atanur, Aydın, & Madden, 2006).

Öğretmen yetiştirme programlarında 2006-2007 akademik yılında uygulanmak üzere yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu noktada, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan ilköğretim programlarında yapılan önemli değişiklikler, öğretmen eğitimi programlarının da güncelleştirilmesini büyük ölçüde gerekli kılmıştır. Ayrıca, Türkiye’nin 2003 yılında dâhil olduğu ve yükseköğretimde aynı programların uygulanmasını amaçlayan ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı’ (European Higher Education Area) ile eğitim fakültelerinin de ortak asgari standartlara sahip olması gerekliliği, öğretmen eğitimi programlarının güncelleştirilmesinin bir diğer gerekçesi olmuştur (YÖK, 2007).

Son olarak, 2018-2019 öğretim yılı itibariyle uygulanmak üzere öğretmenlikle ilgili toplam 25 lisans programının güncellendiği belirtilmelidir. Bu güncellemeye yönelik çalışmalar Yükseköğretim Kurulu koordinasyonunda yürütülmüş ve iki yılı aşkın bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Programların güncellenmesine yönelik yürütülen bu çalışmalarda, geçtiğimiz yıllarda programların uygulanmasıyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar, değerlendirmeler ve hazırlanan raporların yanı sıra, 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) göz önünde bulundurulmuştur. Bu güncellemelerle birlikte eğitim fakültelerinde ders kredileri ve AKTS yönünden standartlık sağlanmış, %25 oranında da seçmeli derslere yer verilmiştir (YÖK, 2018).

Mevcut çalışmanın konusu, burada kısaca özetlenen geçmişteki bu düzenlemeler arasından özellikle akreditasyona yönelik çalışmalar olduğu için bu meseleye ilişkin gelişmeler daha detaylıca ele alınacaktır. Öncelikle, Türkiye’deki akreditasyona yönelik çalışmaların diğer ülkelerle eş zamanlı olarak başladığı söylenebilir. Zira 1999 tarihli Bologna Deklarasyonu ile Avrupa yükseköğretiminde yeni bir süreç başlamıştır ve bu süreç Avrupa’da birçok ülkede kalite güvencesinin akreditasyona dönüşmesiyle sonuçlanmıştır (Westerheijden, 2001). Bu gelişmelere paralel olarak Türkiye’de YÖK ve Dünya Bankası’nın işbirliği ile başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında akreditasyon alanında çalışmalara başlanmıştır. 1998 yılında ABD ve İngiltere akreditasyon modellerinin incelenmesi sonucunda “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” (YÖK, 1999) çalışması ile öğretmen eğitimine yönelik standartlar belirlenmiştir. Kavak (2007), Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyonu başlatan faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1980’lerden itibaren hızla yaygınlaşan “kalite geliştirme” anlayışının eğitim sektörü üzerindeki etkileri,
- Türkiye’de yükseköğretimin giderek büyümesi ve standartların korunmasında karşılaşılan güçlükler,
- Türkiye yükseköğretim sisteminde kalite değerlendirme ya da akreditasyon sistemi oluşturmaya dönük çabaların yoğunlaşması,
- Öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik çabaların artması.

Bahsi geçen yıllarda akreditasyon çalışmalarına büyük önem verilmesine ve böylesine önemli bir mesafe alınmasına rağmen; ilerleyen yıllarda bu girişim başta MEGEP’in sona ermesi olmak üzere bazı nedenlerden dolayı yarım kalmıştır. Bu sonucun en önemli nedenlerinden biri, sonraki YÖK yönetimleri başta olmak üzere üniversite camiasının bu projeye sahip çıkmamasıdır. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının çoğu muhtemelen akreditasyonu doğru anlamamaları sebebiyle, daha açık bir ifadeyle akreditasyonu bir tür denetleme olarak algılayıp, akademik özgürlüğe aykırı bulmaları sebebiyle, akreditasyona karşı bir negatif tutum geliştirmişlerdir. Sonuç olarak, 1998’de başlayan eğitim fakülteleri akreditasyon çalışmaları, pilot uygulama aşamasına geçildiği bir sırada sona ermiş; böylece bu konuda Türkiye’de ilk olma fırsatını yakalayan eğitim fakülteleri, aradan geçen on yılda pek çok fakültenin gerisine düşmüştür (EPDAD-Tarihçe, 2018).

Oldukça uzun bir aradan sonra, 2012 yılına gelindiğinde “Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği” (EPDAD) kurulmuş ve bu dernek öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna yönelik çalışmaları yeniden başlatmıştır. 2014 yılında YÖK’ten “Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi” alan ve bir dış değerlendirme kuruluşu olan EPDAD’ın temel amacı; eğitim fakülteleri eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye’deki eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktır. Bu amaçla güncel ve gelişmekte olan eğitim ve öğretim yaklaşımlarını kavrayan, uygulayan ve daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (EPDAD, 2016).

### **Avustralya’da Öğretmen Yetiştirmede Kalite Arttırma Çalışmaları ve Akreditasyona Geçiş Süreci**

Avustralya’da eğitim, uzun yıllar boyunca merkezi hükümetin değil, ülkede bulunan 6 eyaletin sorumluluğunda olmuştur. Fakat bu durum son yıllarda değişmektedir. 1970’li yıllarda öğretmen yetiştiren kurumların finansmanı artık merkezi hükümet tarafından sağlanmaya başlamıştır. 1980’li yıllarda ise, Türkiye’de YÖK’ün kurulması ve üniversitelerin bir çatı altında toplanmasına benzer bir şekilde, Avustralya’da merkezi hükümet yükseköğretim kurumları birleştirilmiş, bunun sonucunda ülkedeki öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmış ve böylelikle merkezi hükümetin idaresine girmiştir. 1990’lı yıllardaki yeni düzenlemelerle birlikte eğitim fakültelerinin üniversite içerisindeki öneminde ve özerkliklerinde azalma olmuştur (Brennan & Willis, 2008)

Avustralya ve Yeni Zelanda’da 1995 yılı itibariyle öğretmen eğitiminde standart geliştirme çalışmaları başlamıştır. Bu standartlar önceleri öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler olarak algılanmış olsa da, daha sonra standartlar öğretmenlerin doğasını

belirlemek, karmaşık öğrenmeleri yapılandırmak ve öğrenme etkinliklerini organize etmek amacıyla geliştirilmeye başlanmıştır (Sachs, 2003, s.116). Böylelikle, bugünün şartları için uygun olduğu düşünülen ve geçerli kılınan standartların, gelecekte gerek okul içerisinde gerekse de okul dışında değişecek olan öğrenme ve öğretme şartları göz önünde bulundurularak, değişen koşullara uyum sağlayacak derecede esnek ve daha genel olması gerektiği anlaşılmıştır.

2000’li yılların başlarında öğretmenlik meslek standartları oluşturulmuş, okullarda toplam kalite yönetimi uygulanmaya başlanmış, okul liderlerinin yeterliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır (IBE [International Bureau of Education], 2003). 2005 yılına gelindiğinde Avustralya Eğitim Bakanlığı tarafından Avustralya’da Öğretim (Teaching Australia) kurumu oluşturulmuştur. Bu kurum öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarının akreditasyon sistemini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar yürütmektedir. Bu kurumun görevleri şu şekilde sıralanabilir: öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırılması için danışmanlık yapmak, mesleğin itibarını iyileştirmek, öğretmenlik mesleği için ulusal bir birim olmak (AITSL [Australian Institute for Teaching and School Leadership], 2015). Bunun yanı sıra, Avustralya’da öğretmen eğitimindeki kaliteyi arttırmak amacıyla birtakım farklı görev ve sorumluluklar üstlenen diğer ulusal düzeydeki girişimler şu şekilde sıralanabilir (O’Meara, 2011);

- Yükseköğretimde Kalite ve Standartlar Ajansı [Tertiary Education Quality and Standards Agency, (TEQSA)]
- Avustralya Öğretmenlik ve Okul Liderliği Enstitüsü [The Australian Institute for Teaching and School Leadership, (AITSL)]
- Avustralya Eğitim Programı Geliştirme, Değerlendirme ve Raporlama Kurumu [The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, (ACARA)]
- Avustralya Eğitim Hizmetleri [Education Services Australia, (ESA)]

Bu girişimlerden biri olan AITSL ülkedeki öğretmenlik standartlarının geliştirilmesinden ve akreditasyon sisteminden sorumlu olan kurumdur. AITSL mevcut standartların geliştirilme sürecini ve geçerliğine ilişkin şu açıklamayı yapmıştır. Standartlar, farklı eyaletlerde ve bölgelerde, farklı okul türlerinde, merkezi ve taşra yerleşim birimlerinde denenmiş ve kontrole tabi tutulmuştur. Geçerlik çalışması için iki adet anket uygulanmıştır ve her bir eyalette düzenlenen odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ülkenin dört bir yanındaki yüzlerce okulda çalışan yaklaşık 6000 öğretmen ve yöneticinin katıldığı ve yaklaşık 6 ay süren bu çalışmaların sonucunda standartların geçerliğinin hayli yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (AITSL, 2011).

Öte yandan, Loudon (2000) Amerika’daki standart geliştirme süreciyle karşılaştırıldığında, Avustralya’da standartların daha hızlı geliştirildiğini ve sürece paydaşların daha az dâhil edildiğini; bu sebeple de standartların birtakım zayıf yönlerinin olduğunu iddia etmiştir. Darling-Hammond (1999) ise, Avustralya’da standartların genel olarak idari kurumlar tarafından geliştirilmesi sebebiyle, bu standartların öğretmenlikte profesyonellikten ziyade bürokratik hâkimiyeti önemseydiğini dile getirmiştir. Diğer bir ifadeyle, standartların işlemleri birtakım farklı durumlarda ve farklı ihtiyaçlara göre uygulayabilecek öğretmenlik yetkinliği inşa etmekten ziyade tek tip yapmayı hedeflediğini ifade etmiştir.



2009 yılında Avustralya hükümeti tarafından Öğretmen Niteliğini Geliştirme Ulusal Ortaklığı programı kapsamında aşağıdaki alanlarda reform yapılması için 550 milyon dolarlık bütçe ayrılmıştır (Mayer, Cotton, & Simpson, 2017).

- En başarılı mezunları ek yöntemlerle öğretmenliğe çekmek,
- Öğretmen eğitimi kalitesini arttırmak,
- Öğretmen istihdamında ulusal standartlar geliştirmek,
- Nitelikli öğretmenleri ve okul yöneticilerini ödüllendirerek onları meslekte tutmak,
- Öğretmenlerin kariyerleri boyunca mesleki gelişimini devam ettirmek.

### **Türkiye Öğretmen Yetiştirme Modeli**

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların başında üniversitelerdeki eğitim fakülteleri gelmektedir. İlkokul öğretmenleri 1990 yılından itibaren, ortaokul öğretmenleri ise 1979 yılından itibaren dört yıl süren lisans eğitimi ile yetiştirilir (Dursunoğlu, 2003). Öte yandan, ortaöğretim kurumları için öğretmen yetiştirme konusunda zaman içerisinde farklı uygulamalara gidilmiştir. 1996-1997 yılında yapılan lisans programları güncelleme çalışmasından sonra, ortaöğretim alan öğretmenliği lisans programları 3,5 yıl alan bilgisi (bilim dalı/branş eğitimi) ve 1,5 yıl öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik eğitimi olmak üzere toplam 5 yıl sürmekteydi. Bunun yanı sıra, ile Fen-Edebiyat Fakülteleri bünyesindeki birtakım programlardan mezun olan kişiler de Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Sertifika Programını tamamladıktan sonra MEB tarafından öğretmen olarak istihdam edilme hakkını elde etmekteydi. 18.04.2014 yılında YÖK tarafından alınan kararla, 2014-2015 öğretim yılından itibaren ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının öğrenim süresi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüştür. Alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları ise bir yıl öncesinde kapatılmıştır. (YÖK, 2018)

Türkiye’de öğretmen adayı seçimindeki tek kriter; öğrencilerin üniversiteye giriş sınavından elde ettikleri puandır. Bu tek ölçüt haricinde, öğretmenlikte oldukça önemli olan birtakım özellikleri veya yeterlikleri belirleyen herhangi bir yöntemden yararlanılmamaktadır.

Türkiye’de 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programları -branşlara göre farklılık göstermekle birlikte- yaklaşık olarak %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Ayrıca, bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25’ine varan oranlarda, fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bu programlarda genel kültür derslerinin oranlarının artırılması ile öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımın kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur (YÖK, 2007).

2018-2019 akademik yılı itibariyle 25 öğretmenlik lisans programı önemli düzeyde değişiklikler ve güncellemeler yapılarak uygulamaya konulmuştur. 11 yıl süreyle kullanılan bir önceki programlarla ilgili yapılan araştırmalar, zaman içerisinde değişen koşullar göz önünde bulundurularak yapılan bu güncelleme çalışmasında özellikle de 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Öğretmenlik

Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) dikkate alınmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucunda programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır. Ayrıca, Bolonya sürecine uyum kapsamında eğitim fakülteleri arasında ders kredileri ve AKTS yönünden standart sağlanmış ve %25 oranında da seçmeli derslere yer verilmiştir. (YÖK, 2018).

Öğretmen adaylarının MEB bünyesinde istihdam edilmesi 2000 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan (KPSS) aldıkları puana göre mümkün olmaktadır. Bu sınavda öğretmen adaylarına Türkçe, Matematik, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve Eğitim Bilimlerine ilişkin çoktan seçmeli sorular yöneltilmektedir. Buna ek olarak, 2013 yılından itibaren 17 branştaki öğretmen adayı için Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavı da uygulamaya konulmuştur. 2016 yılı itibariyle getirilen bir diğer uygulama ise sözlü mülakatlar olmuştur. Her bir branşta ataması yapılacak öğretmen sayısının 3 katı kadar öğretmen adayı sözlü mülakata alınmaya başlanmıştır. Öğretmen istihdamı tüm bu sınavların sonucunda elde edilen puanlara göre gerçekleştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015; Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 2016)

### Avustralya Öğretmen Yetiştirme Modeli

Avustralya'da okul kademeleri erken çocukluk, ilköğretim ve ortaokul olmak üzere üçe ayrılmıştır. Öğretmenlik eğitimi de hedef kitle olan öğrencilerin yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen olmak isteyen bireylerin öncelikle hangi yaş grubundaki öğrencilerle çalışmak istediğine karar vermesi gerekmektedir. Bu sebeple, üniversiteler eğitim fakültesi öğrencilerini olabildiğince kısa bir sürede gerçek sınıf ortamlarına sokarak, onların bu mesleğin kendilerine uygun olup olmadığına karar vermelerini sağlamaya çalışmaktadır (Batı Avustralya Eğitim Bakanlığı, 2018). Öte yandan, öğrenci kabul sürecinde yetenek sınavı uygulayan herhangi bir üniversitenin olmadığı da belirtilmelidir (Ingvarson, Beavis, Kleinhenz, & Elliott, 2004). Diğer bir ifadeyle, öğretmen olmak için başvuru yapan adaylar arasından seçim yapmak üzere ölçüt olarak ölçülebilen akademik başarı ele alınmaktadır. Avustralya'da öğretmenler genellikle aşağıda açıklanan üç farklı yol izlenerek yetiştirilir.

- Üç veya dört yıllık öğretmen eğitimi lisans derecesi (Eğitim Lisansı),
- Dört veya 5 yıl süren ve iki alandan birinin öğretmen eğitimi olduğu çift lisans derecesi programı (Eğitim Lisansı ile birlikte Fen Bilimleri Lisansı veya Sosyal Bilimler Lisansı),
- Bir veya iki yıl süren, lisans derecesi eğitim alanı dışında olan kişilerin eğitim alanında yüksek lisans derecesi alması şeklindedir (Mayer, Cotton, & Simpson, 2017).

Ülkede bulunan 6 eyaletin uygulamaları arasında birtakım farklılıklar olmakla birlikte çoğu eyalet veya bölgede temel öğretmen eğitimi en az 4 yıllık lisans eğitiminden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi programları şu alanları içermektedir (Mayer, Cotton, & Simpson, 2017):

- Mesleki alan: öğretmenlik mesleği için gerekli olan teorik bilgi ve beceriler
- Eğitim Programı alanı: konu bilgisi ve pedagojik beceriler
- Uygulama eğitimi: 12–20 hafta süren yönlendirilmiş mesleki eğitim.

Ortaokul öğretmenleri genellikle iki alanda birden eğitim verecek donanımda yetiştirilir, ilkokul öğretmenleri ise matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, resim, beden eğitimi ve teknoloji gibi farklı alanları öğretecek yetkinliklerle yetiştirilir.

Avusturalya’da onaylanmış bir öğretmen eğitimi programından mezun olan bireyler 12-18 aylık bir zaman diliminde aday öğretmen olarak çalışabilirler. Aday öğretmenler bu zaman zarfında, asil öğretmen olarak çalışabilmek için gerekli olan yeterliklere sahip olduklarını kanıtlamak zorundadır (Darling-Hammond, 2017).

### **Türkiye Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Standartları**

Türkiye’de öğretmen eğitimi akreditasyon sisteminde standartlar yedi farklı alanda belirlenmiştir ve her bir standart alanında başlangıç, süreç ve ürün olmak üzere üç grup standart yer almaktadır. Söz konusu yedi alan şunlardır (YÖK, 1999):

1. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi: Bu alanda yer alan standartlar öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecince verilecek derslerin hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirilmesiyle ilgili ölçütleri belirlemektedir.

2. Öğretim Elemanları: Bu alanda yer alan standartlar eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının gerek nicelik yani sayısal anlamda yeterliği gerekse de nitelik olarak sahip olması gereken yeterlikleri belirlemektedir.

3. Öğrenciler: Bu alanda yer alan standartlar öğrencilerin eğitim fakültelerine kabulüne, öğrenimleri boyunca mesleklerine yönelik bilişsel ve duyuşsal yönde gelişimlerinin sağlanmasına ve mezuniyet aşamasına gelmiş veya mesleğe başlamış olanların başarılı olmasını sağlamaya yöneliktir.

4. Fakülte-Okul İşbirliği: Bu alanda yer alan standartlar öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde onlara gerçek deneyimler kazandıracak olan staj uygulamasına ve üniversite, MEB, okullardaki sorumlu kişiler arasındaki işbirliğine yöneliktir.

5. Tesisler, Kütüphane ve Donanım: Bu alanda yer alan standartlar programın hem nicelik hem de nitelik olarak yeterli fiziksel altyapı ve tesis olanaklarına (derslik, atölye, laboratuvar vb.) ve kütüphanede yer alan kaynakların öğretmen adaylarının gelişimine desteklemesine yöneliktir.

6. Yönetim: Bu alanda yer alan standartlar fakültede etkin bir yönetim sisteminin sağlanmasına, yöneticiler tarafından öğretmen eğitiminin gelişiminin desteklenmesine yöneliktir.

7. Kalite Güvence: Bu alanda yer alan standartlar programı sürekli olarak geliştirmek amacıyla kurulan ve devamlı izleme ve kontrol sağlayan bir kalite güvence sistemine yöneliktir.

Bahsi geçen bu yedi alandaki standartlar; başlangıç, süreç ve ürün olmak üzere üç grup hâlinde ele alınmaktadır. Başlangıç standartları sistemin girdilerine ilişkin standartlardır. Sürecin sonunda elde edilecek çıktıların istenilen düzeyde olabilmesi için girdilerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Süreç standartları, öğrencilerin hedeflenen niteliğe ulaşması için süreç içerisinde yani lisans eğitimleri boyunca yapılması gerekenleri belirler. Ürün standartları, istenilen özellikteki girdilerin, süreç boyunca aldığı eğitimin sonunda sahip olması gereken hedef nitelikleri ifade eder.

## Avustralya Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Standartları

Avustralya’da temel öğretmen eğitimi için geliştirilen ulusal akreditasyon sistemi program tasarımı, programın uygulanması ve nihayetinde programın çıktılarını ve geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Ulusal akreditasyon sistemi üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bu üç bileşen şu şekilde sıralanabilir.

- a) Program Standartları
- b) Mezun Öğretmen Standartları
- c) Akreditasyon modeli

Program standartları, yüksek kalitede temel öğretmen eğitimi programlarında olması gereken nitelikleri belirler, bu sayede bu programlarda eğitim olan kişilerin mezun öğretmen standartlarına erişilebileceği konusunda güvence oluşturur (AITSL, 2015).

1. Program çıktıları ( 4 adet standart yer almaktadır.)
2. Programın geliştirilmesi, tasarlanması ve uygulanması (3 adet standart yer almaktadır.)
3. Programa giriş (Öğrenci seçimi) (7 adet standart yer almaktadır.)
4. Program yapısı ve içeriği (4 adet standart yer almaktadır.)
5. Mesleki deneyim (5 adet standart yer almaktadır.)
6. Program değerlendirme, raporlaştırma ve iyileştirme (4 adet standart yer almaktadır.)

Mezun Öğretmen Standartları; temel öğretmen eğitimi programlarından mezun olan kişilerin sahip olması gereken mesleki yeterlikleri belirler ve bu sebeple programların akreditasyonu için önemli bir rol oynar. Programların akredite olabilmesi için, mezunların belirlenen bu standartlara sahip olduğu kanıtlanmalıdır. Bu standartlar, ülke genelinde binlerce öğretmenin görüşü ve onayı alınarak geliştirilmiş, tekrar gözden geçirilmiş ve bu süreç sonunda uygulamaya koyulmuştur.

### A) Mesleki Bilgi

1. Öğrencileri ve onların nasıl öğrendiklerini bilir.
2. Alan bilgisine hâkimdir ve onu nasıl öğreteceğini (pedagoji) bilir.

### B) Mesleki Uygulamalar

3. Etkili öğretme ve öğrenme için plân yapar ve bunu uygular.
4. Destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları yaratır.
5. Öğrenmeleri ölçer, geri bildirim verir ve raporlaştırır.

### C) Mesleki Bağlılık/Yükümlülük

6. Mesleki gelişimle meşgul olur
7. Meslektaş, ebeveynler ve toplumla mesleki bir bağ kurar.

## Türkiye Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Modeli

Türkiye’de öğretmen eğitimi için geliştirilen akreditasyon modeli (YÖK,1999); ziyaret ekibinin oluşturulması, ziyaret öncesi faaliyetler, ziyaretin gerçekleşmesi, ziyaret sonrası etkinlikleri ve eğitim etkinliklerinden oluşur. Öncelikle, ziyaret ekibinin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken birçok konu vardır. Ziyaret öncesi faaliyetler; fakülte akreditasyon koordinatörü ve fakülte akreditasyon komisyonunun belirlenmesi ile başlar. Ardından, akreditasyon sürecinin önemli noktalarından biri olan öz-

değerlendirme raporu hazırlanır. Öz-değerlendirme raporunun hazırlanmasında büyük oranda fakülte bünyesinde oluşturulan akreditasyon komisyonu sorumlu olmaktadır. Bu raporda, programın yedi standart alanındaki mevcut durumu kendi içerisinde değerlendirilir. Böylelikle, akreditasyon süreci öncesinde standartlara ilişkin zayıf ve güçlü yönlerini tespit ederek, zayıf yönlerinin de güçlendirilmesine ve bu konularla ilgili standartların da sağlanmasına yönelik faaliyetlere başlayabilir. Sonrasında, akreditasyon ziyaretleri için fakülte tarafından gerekli belge ve dokümanlar hazırlanır ve ön ziyaret gerçekleştirilir. Ön ziyaretin amacı, fakülte tarafından yapılan hazırlıkların düzey ve uygunluğunu kontrol etmek, ekibin ziyaret sırasında hedeflerine ulaşabilmesini sağlamaktır.

Bir sonraki adım, ziyaretin gerçekleştirilmesi olacaktır. Değerlendirmeyi yapacak kişilerden oluşan ekibin fakülteyi ziyareti akreditasyon sürecinin en önemli bölümüdür. Ekip, fakültenin öz değerlendirme raporunu ilgili belgelerle birlikte inceler. Ekip üyeleri bireylerle ve gruplarla toplantılar yaparlar, fakültedeki ve uygulama okullarındaki dersleri izlerler, fakültenin tesis ve donanımlarını incelerler. Daha sonra incelenen programın akreditasyon standartlarına ne derece uyduğunu belirten bir rapor hazırlarlar. Birkaç gün süren ziyaret boyunca işbölümü büyük önem taşımaktadır.

Ziyaret sonrasında ziyaret ekibi tarafından ve tüm ekibin sorumluluğunda ulaşılan sonuçlar ve bunları destekleyen kanıtlarla birlikte rapor hazırlanır. Ekip üyeleri bulgular, derecelendirme ve sonuçlar üzerinde anlaşmaya varırlar. Söz konusu bulgular, derecelendirme ve sonuçlar raporda yer alır.

Ziyaret ekibinin kurumun akreditasyonuna ilişkin alabileceği kararlar şu şekildedir:

- Kesin akreditasyon: Fakültenin incelenen programda, YÖK tarafından belirlenecek bir süre için gözden geçirilen standartlar açısından akredite edildiği anlamına gelir.
- Koşullu akreditasyon: Programın bazı özellikleri fakülte içinde çözümlenebilecek düzeyde yetersizlik göstermektedir. Bu koşullar YÖK tarafından belirlenecek ikinci ziyaret tarihine kadar iyileştirilmelidir.
- Akreditasyonun ertelenmesi: Ender karşılaşılabilecek bir durumdur. Yeterli bilgi toplanamamıştır.
- Programın Akredite Edilmemesi: Bu durumda öğrencilerin büyük bölümü ulusal öğretmen yeterliklerine sahip değildirler ya da program birden fazla sayıda standardı karşılayamamaktadır.

### **Avustralya Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Modeli**

Avustralya ulusal akreditasyon sistemi (AITSL, 2015) programların tasarlanmasına, yürütülmesine, çıktılarının ve geliştirilmesine odaklanır. Ulusal akreditasyon sistemi iki aşamadan oluşur, bir de buna ek olarak yıllık raporlamayı gerektirir. Program standartları her iki aşama için de geçerlidir, fakat ikinci aşama; çıktılarının ve sürekli gelişimin kanıtlarına odaklanmayı da içerir. Akreditasyon sistemindeki 1. aşama akreditasyon sürecine ilk defa girecek olan yeni programlara uygulanır. Bu aşamada fakülteler akreditasyon sisteminin gerekli kıldığı program standartlarının mevcut olduğuna ve eğitim süreci boyunca adaylara mezun öğretmen standartlarının kazandırıldığına ve değerlendirildiğine ilişkin kanıtlar sunarlar. Son



olarak, ortaya koyacakları etkiye ilişkin bir 'eylem plânı' hazırlayıp sunarlar. Bu plân onaylandıktan sonra, programın geliştirilmesi amacıyla fakülteler için rehberlik edecektir.

Akreditasyon sistemindeki 2. aşama, 1. aşamada hazırlanan ve programın ortaya koyacağı etkiye ilişkin plan hakkındaki kanıtların değerlendirilmesine yoğunlaşır. Bu aşamadaki kanıtlar daha çok mezun öğretmen çıktılarındaki niteliklere ilişkindir. Programların, 5 yılı aşmamak koşuluyla daha önceden belirlenmiş bir zaman dilimi içinde 2. aşamada başarılı olması gerekmektedir. Bu aşamada programların şu işlemleri gerçekleştirmesi beklenmektedir; mezun öğretmen çıktılarında bir etki yarattıklarına dair kanıtların analizi ve değerlendirilmesi, programlardaki kaliteyi arttırmak amacıyla yapılan değişikliklere ilişkin kanıtlar, eğitim sürecinin program standartlarına uygun bir şekilde yürütüldüğüne dair kanıtlar. Programlar 2. aşamayı da geçtiklerinde yıllık raporlar sunarak süreci devam ettirirler (AITSL, 2015).

Avustralya ulusal akreditasyon sisteminin 1. aşamasında hazırlanan ve 2. aşamada özellikle odaklanılan 'eylem plânı' oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu eylem plânı programın etkisini kanıtlamak için hazırlanır ve programın sürekli gelişimini sağlamak için birtakım sorulara cevaplar sunar. Ayrıca, öğretmen adaylarının uygulamaya dönük performanslarına ilişkin kanıtlar sunarak programın etkisini açıkça belirtmelidir. Burada bahsi geçen, uygulamaya dönük öğretmenlik performansları öğretmen adaylarının farklı ortamlarda yürütülen bir dizi derslerde 'plânlama, öğretme ve değerlendirme' uygulamalarının öğrencilerin gelişimine etki etme durumunun gözlemlenmesiyle değerlendirilmektedir. Özetle, öğretmen adayları staj benzeri uygulamalarda, öğrencilerin öğrenmesini arttırması durumunda bir etki yarattığı kabul edilmektedir. Bu durum öğretmen yetiştiren kurumların programlarının da öğretmen adaylarının istenilen niteliklere ulaştığını göstermekte, yani programın öğretmen adayları üzerinde etki yarattığına bir kanıt oluşturmaktadır. Akreditasyon sistemindeki 'eylem plânında' özellikle vurgulanan ve ulaşılmak istenilen amaç da zaten tam olarak bununla ilgilidir. Bu süreçte, öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisinin ve buradan yola çıkarak programın öğretmen adaylarının üzerindeki etkisinin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlara dair birtakım açıklamalar ve standartlar akreditasyon sisteminde yer almaktadır.

Avustralya ulusal akreditasyon sisteminin uygulanmasında sekiz prensip dikkate alınmaktadır.

*Etki:* Akreditasyon sistemi programın ortaya koyduğu etkilerin kanıtlarına dayanır.

*Kanıt dayalı:* Akreditasyon sistemi programın bütün öğelerini destekleyen kanıtların sunulmasını gerekli kılar.

*Özenli:* Akreditasyon sistemi süreç boyunca özenli ve titiz olmayı gerektirir.

*Sürekli Gelişim:* Akreditasyon sistemi programın gelişimine katkı sağlar.

*Esneklik, çeşitlilik ve yenilik:* Akreditasyon sistemi, programın öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için esnek ve yenilikçi olmasını destekler.

*İşbirliği:* Akreditasyon sistemi fakülteler, okullar, öğretmenler, üst-düzey yetkililer gibi paydaşlar arasında işbirliğini gerekli kılar.

*Şeffaflık:* Akreditasyon sistemi programın bütün öğeleriyle ilgili şeffaflığı gerekli kılar.

*Araştırma:* Akreditasyon sistemi programların verimliliğine ve bunun artırılmasına ilişkin araştırmaları gerekli kılar (Teacher Education Ministerial Advisory Group, 2014).

Programlar yeni bir programın başlatılmasından veya akreditasyon süresinin dolmasından 8 ay öncesinde akreditasyon başvurusunu yetkili kuruma iletmelidir. Bu kurum, programın akreditasyona uygunluğuna ilişkin bir ön-değerlendirme yapar. Ardından, kurum akreditasyon başvurusunu değerlendirecek komisyon üyelerini belirler ve bu üyelere başvuruya ilişkin destekleyici belgeleri ulaştırır. Komisyondaki kişiler, bütün bu dokümanları inceler ve sonrasında düzenlenen bir toplantıda bir araya gelirler. Ayrıca, komisyon üyeleri başvuruyu destekleyici daha fazla bilgi edinmek amacıyla bir telekonferans veya yüz-yüze görüşmek üzere bir kampüs ziyareti gerçekleştirebilir. Ardından, komisyon başkanı her bir standarda ilişkin durumun özetlendiği taslak bir rapor hazırlar. Bu rapor, fakülteye ulaştırılır ve yaklaşık 6 hafta içerisinde rapordaki bazı hususları açıklığa kavuşturacak bir cevap hazırlaması beklenir. Sonrasında, komisyon üyeleri bu cevabı değerlendirir ve birtakım tavsiyelerin de yer aldığı nihai raporunu hazırlar. Programın akredite edilmesi durumunda yetkili kurum, en fazla 5 yıllığına olmak üzere, program için uygun görülen akreditasyon süresini belirler. Komisyon programın akreditasyon durumuna ilişkin üç şekilde karar alabilir:

- i) Program standartları sağlandığı için akredite edildi.
- ii) Birtakım standartların belli bir zaman dilimi içinde sağlanması koşuluyla akredite edildi.
- iii) Program standartları sağlanmadığı için akredite edilmedi (AITSL, 2015).

Avustralya'daki öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamalarına ilişkin birtakım önemli düzenlemelerden biri de çıktılara daha fazla önem verilmesi olmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğretmen yetiştiren kurumlar standartlarla belirlendiği gibi mezunlarının gerekli mesleki bilgileri kazanmış ve bunları uygulamaya aktarabildiğini göstermek durumundadır. Fakat öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarını mesleğe ne oranda ehil bir şekilde hazırladığına ve kurumun kalitesine sadece programın kâğıt üzerinde belirtilen niteliklerine göre karar verilmektedir. Mezunların gerçek okul ortamında öğretmenlik yapması ve bu uygulamanın farklı açılardan değerlendirilmesi ışığında, bu kişilerin meslekteki yeterliğine karar vermek ise nadiren uygulanan bir yöntemdir (Mayer, 2014).

### **Sonuç ve Tartışma**

Türkiye ve Avustralya'da öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırmaya yönelik çalışmalar yaklaşık olarak son 50 yıllık süreç kapsamında değerlendirildiğinde, 1970'li yıllarda Türkiye'de öğretmen eğitiminin yükseköğretim seviyesine çıkartılması, Avustralya'da ise öğretmen yetiştiren kurumların bütçesinin eyaletlerden merkezi hükümete geçmesi şeklinde gelişmeler yaşanmıştır. 1980'li yıllarda ise Türkiye'de YÖK'ün kurulmasına bağlı olarak üniversitelerin bir çatı altında toplanmış ve öğretmen yetiştirme konusundaki yetki ve sorumluluklar Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak, YÖK çatısı altındaki üniversitelere devredilmiştir. Benzer şekilde, yine aynı yıllarda Avustralya'da merkezi hükümet yükseköğretim kurumlarını birleştirmiş, bunun sonucunda ülkedeki öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmıştır. Bizzat akreditasyona yönelik çalışmalar incelendiğinde ise, Bologna Deklarasyonu'nun

etkisiyle yine her iki ülkenin birbirine yakın tarihlerde yani 1990'lı yılların sonuna doğru öğretmen eğitiminde standart geliştirme çalışmalarına başladıkları söylenebilir. Fakat Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları sonraki yıllarda önemini kaybetmiş ve bu girişim yarım kalmıştır. Ancak, 2012 yılına gelindiğinde EPDAD kurulmuş ve bu dernek öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna yönelik çalışmaları yeniden başlatmıştır. Avustralya'da ise öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları ilk ortaya çıktığı günden bu yana gitgide daha fazla önem kazanmış ve yaygınlığı artmıştır. Bu alanda çalışmalar yapmak, akreditasyon sistemini ve standartları iyileştirmek üzere ulusal düzeyde birçok kurum ve girişim ortaya çıkmıştır.

Türkiye ve Avustralya'daki öğretmen yetiştirme modelleri karşılaştırıldığında, her iki ülkede öğretmen olabilmek için farklı eğitim sürelerinden oluşan birtakım seçeneklerin olduğu, bununla birlikte en yaygın uygulamanın dört yıl süren bir öğretmen eğitimi lisans programını tamamlamak olduğu söylenebilir. İki ülkenin öğretmen eğitimi lisans programlarında genel olarak, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi önemli bir yer tutmaktadır. Öte yandan, Türkiye'deki programlarda 'genel kültür dersleri', Avustralya'daki programlarda ise 'uygulama eğitimi' adında bir diğer başlık yer almaktadır. Bizzat gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilen ve daha çok staj eğitimi diye bilinen bu uygulamanın programlarda ayrı bir başlık altında ele alınması, bu konuya verilen önemin de bir işareti olabilir. Bu konuya ilişkin bir diğer farklılık, Türkiye'deki staj derslerinin lisans programlarının daha çok son yılında gerçekleştirilmesine karşın, Avustralya'da öğretmen adaylarının gerçek çalışma koşullarını bir an önce görerek mesleğin kendisi için uygun olup olmadığına daha yolun başındayken karar verebilmesi için eğitim sürecinin ilk dönemlerinde yapılmaktadır. İki ülkenin uygulamaları arasındaki bir benzerlik olarak; eğitim fakültelerine veya diğer öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçimindeki tek kriterin bir tür akademik başarı veya sınav puanı olmasıdır. Öte yandan, Avustralya'da öğretmen olarak çalışabilmek için mezun olunan programın akredite edilmiş olması gerekmektedir. Bu durumun, öğretmen eğitiminde akreditasyona ilişkin iki ülke arasındaki en büyük farklılığı teşkil ettiği söylenebilir.

İki ülkeye ait öğretmen eğitimindeki standartlar karşılaştırıldığında, Türkiye'de standartların yedi farklı alanda belirlendiği ve her bir standart alanında başlangıç, süreç ve ürün olmak üzere üç grup standardın yer aldığı görülmektedir. Avustralya'da ise standartlar en genel anlamda ikiye ayrılmış durumdadır. Öğretmen yetiştiren programlarda bulunması gereken nitelikleri belirleyen 'program standartları' ve bu programlardan mezun olan kişilerin sahip olması gereken mesleki yeterlikleri belirleyen 'mezun öğretmen standartları' yer almaktadır. Aslında, program standartları ile birlikte, mezun öğretmen standartlarına sahip öğretmen adayları yetiştirmek hedeflenmektedir. Bununla birlikte, programların akredite olabilmesi için bireylere mezun öğretmen standartlarını kazandırdığını kanıtlaması gerekmektedir. Türkiye'deki yedi standart alanı ve Avustralya'daki program standartları arasında önemli benzerliklerin olduğu ifade edilmelidir. Diğer bir deyişle, Türkiye'deki standart alanları daha çok Avustralya'daki program standartlarına karşılık gelmektedir. Fakat bu noktada Avustralya'da 'mezun öğretmen standartları' başlığı altında programlardan mezun olan öğretmen adaylarının sahip olması gereken niteliklere ilişkin birçok standardın daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde yer aldığı belirtilmelidir. Özetle, Türkiye'deki standartlar

büyük oranda, öğretmen yetiştiren programlarda olması gereken nitelikleri belirlerken, bu programlardan mezun olan kişilerin sahip olması gereken nitelikler hakkında Avustralya'daki mezun öğretmen standartlarıyla karşılaştırıldığında daha az sayıda nitelik belirtmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren programlardaki öğretim elemanlarına ve programların fiziki altyapı, kütüphane ve donanımına ilişkin gerek nicelik gerekse de nitelik olarak birtakım standartların yer aldığı, fakat Avustralya'da bu alanlara yönelik herhangi bir standart alanının bulunmadığı söylenebilir.

Türkiye ve Avustralya'ya ait akreditasyon modellerinin ve sürecin epeyce farklı olduğu söylenebilir. Göze çarpan en önemli farklılıklardan biri, Türkiye'de akreditasyon sürecinde komisyon aynı zamanda 'ziyaret ekibi' olarak da anılır ve komisyonun programı bizzat yerinde ziyaret etmesi sürecin olmazsa olmaz, en önemli aşamalarından biridir. Avustralya'da ise; süreç daha çok akredite edilmek isteyen programın hazırlamış olduğu dokümanlar ve bu dokümanlar üzerindeki kanıtlara dayalı olarak yürütülür. Ancak, komisyon üyeleri başvuruyu destekleyici daha fazla bilgi edinmek amacıyla bir telekonferans veya yüz-yüze görüşmek üzere bir kampüs ziyareti gerçekleştirebilir. Dolayısıyla, Avustralya ulusal akreditasyon modelinde programın bizzat ziyaret edilmesi sürecin olmazsa olmaz parçalarından biri değildir. Avustralya'da programların her bir standarda ilişkin kanıtlar sunarak büyük oranda dokümanlar üzerinden yürütülen akreditasyon sürecinde hazırlanan en önemli belgelerden biri, programın öğretmen adayları üzerinde yaratacağı etkiyi, diğer bir ifadeyle programların öğretmen adaylarının istenilen niteliklere ulaşmasını sağladığını ortaya koymayı amaçlayan 'eylem plânı' raporudur. Türkiye'de ise, ziyaret öncesinde programın mevcut durumunu gözden geçirmesine imkân sağlayan öz-değerlendirme raporu sürecin oldukça önemli unsurlarından biridir. Dolayısıyla, süreç içerisinde program tarafından hazırlanması açısından bu uygulamaların benzerlik taşımakla birlikte, süreçteki önem derecelerinin ve amaçlarının farklı olduğu söylenebilir. Son olarak, sürecin sonunda programın akredite edilmesine ilişkin alınacak kararlar da her iki ülkede büyük oranda benzeşmektedir.

Sonuç olarak, her iki ülkede öğretmen yetiştirmede standart geliştirmeye ve akreditasyona geçişe yönelik çalışmalara aynı yıllarda başlanmasına rağmen, bugün gelinen noktada arada büyük bir fark olduğu söylenebilir. Avustralya'da bu konudaki tasarılar ve projeler direkt olarak uygulamaya dökülmüştür. Zira Avustralya'da öğretmen olmak için mezun olunan programın akredite edilmiş olması zorunlu tutulmuştur. Dolayısıyla, bu durumda öğretmen yetiştiren kurumlar, ülkedeki akreditasyon çalışmaları kapsamında belirlenmiş olan 'Program Standartları'na uygun eğitim verdiklerini; ve bu sayede 'Mezun Öğretmen Standartları'na sahip öğretmen adayları yetiştirdiklerini birtakım kanıtlarla ortaya koyarak akredite olma yükümlülüğüne tabi tutulmuştur. Türkiye'de ise öğretmen yetiştirmede akreditasyon uygulamalarına geçme projesinin adeta başlar başlamaz bittiği ifade edilebilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** There are a quite large number of researches which suggest that teachers' quality plays a crucial role in providing high-quality education and increasing students' learning (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Ataç, 2003; Blömeke, Olsen, & Suhl, 2016; Darling-Hammond, 2000; Erdem, 2015; Haycock, 1998, 2000; Kaplan & Owings, 2001; Kersting, Givvin, Thompson, Santagata ve Stigler, 2012; Wenglinsky, 2000). Therefore, to increase the quality of educational services provided at schools the quality of teacher education programs must be increased in the first place. Because of this reason, it is thought that research on quality assurance and accreditation, which are viewed as essential tools to improve the quality of teacher education program continuously, could provide insights and be useful for stakeholders.

The aim of this research is to examine the Turkey and Australia's teacher education systems and accreditation policies within the scope of the following research questions.

- 1- What are the similarities and differences between Turkey and Australia in respect of the regulations aiming to improve the quality and effectiveness of teacher education programs in the last 40-50 years?
- 2- What are the similarities and differences between Turkey and Australia in respect of current teacher educations systems?
- 3- What are the similarities and differences between Turkey and Australia in respect of teacher education program standards?
- 4- What are the similarities and differences between Turkey and Australia in respect of accreditation models?

**Method:** The document analysis model, one of the qualitative research designs, was used in the study. Data was gathered from official documents, reports and websites; articles, books and academic dissertations. Some criteria (i.e. publication year) were employed to decide the appropriateness of the resources. Data obtained from the resources were arranged in line with the research questions. Content analysis was used to determine the similarities and differences between two countries in respect of the research questions.

**Results and Discussion:** In historical perspective, it was found that in 1980s there were similar changes related to teacher education practices in Turkey and Australia. Higher Education Council was founded in Turkey in 1981, and then the authority and responsibility of training prospective teachers were transferred from Ministry of Education to universities. Similarly, teacher education programs were tied to universities in Australia in the same period. In the late 1990s both countries started designing a national accreditation model and standards for teacher education. However, it can be suggested that it was never applied in Turkey and it was given less importance in the following years. Australia, on the other hand, has given great importance to this issue and kept improving its model and standards throughout the following years.

As for the current teacher education practices, it was revealed that 4-year undergraduate program is the most common way to become a teacher in both countries. Another similarity is that academic success (i.e. university exam score) is the only admission criterion for teacher education programs in both countries. Also, field knowledge and



pedagogical knowledge are the two main areas to be taught in teacher education program in both countries. However, it can be claimed that school / professional experience is given much more importance in Australia because it is third main area that constitutes the content of teacher education programs.

As for the standards, there are seven standards areas in Turkish National Teacher Education Accreditation Model. These standard areas are: “Curriculum, Personnel, Students, Relationships, Physical facilities, Management, Quality assurance.” It was revealed that there are two main categories of standards in Australian context. These are the Program Standards and the Graduate Teacher Standards. It can be suggested that there are important similarities between Turkish teacher education standards and Australian Program Standards because they are mainly about requirements for institutions and/or programs. At this point, it can be argued that the Australian Graduate Teacher Standards provides much more specific qualities and requirements for the teacher candidates.

When it comes to the teacher education accreditation model and process, it can be suggested that there are significant differences. One of the main differences is that site visit is an indispensable part of the accreditation process in Turkey, whereas the process is mainly carried out by reviewing the documents submitted by the program in Australia. Therefore, site-visit is an optional practice which is employed in some cases when there is a need for more supporting evidence. ‘A plan for demonstrating impact’ which is developed by program providers and describes the pre-service teacher performance and graduate outcomes plays a crucial role in Australian context. On the other hand, ‘self-assessment report’ which is developed by the program providers and describes the current weaknesses and strengths of the program is quite important in accreditation process in Turkey.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, A. & Sağlam, Y. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- AITSL [Australian Institute for Teaching and School Leadership]. (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia, Standards and Procedures*. Melbourne: The Australian Institute for Teaching and School Leadership. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/general/accreditation-of-ite-programs-in-australia.pdf?sfvrsn=3013e33c\\_2](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/general/accreditation-of-ite-programs-in-australia.pdf?sfvrsn=3013e33c_2) adresinden 20.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- AITSL [Australian Institute for Teaching and School Leadership]. (2011). *Australian professional standards for teachers*. Carlton: Education Council. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian\\_professional\\_standard\\_for\\_teachers\\_final.pdf](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf) adresinden 20.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Alkan, C. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. İçinde V. Sönmez (Ed.), *Meslek ve öğretmenlik mesleği*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan, C. C. & Gencel, U. (2007). Yüksek öğretimde akreditasyon. İçinde C.C. Aktan, (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim (1-14)*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. <http://www.canaktan.org/egitim/akreditasyon/aktan-akredit.pdf> adresinden 25.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye’de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-31.
- Baskan-Atanur, G. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Baskan-Atanur, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Blömeke, S., Olsen, R.V. & Suhl, U. (2016) Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. In T. Nilsen, J. E. Gustafsson (Eds), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes (21-50)*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Brennan, M. & Willis, S. (2008). Sites of contestation over teacher education in Australia. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 295-306.
- Batı Avustralya Eğitim Bakanlığı. (2018). Erişim adresi: <http://det.wa.edu.au/careers/detcms/navigation/choose-teaching/teaching-qualifications/>
- Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influences on the National Board for teaching professional standards*. Washington: AACTE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Durman, M. (2007). *Açılış Konuşması*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı (1-3 Mart 2007). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No:204, (s.17-24). <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/011.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirme tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/dursunoglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm) adresinden 18.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- EPDAD-Tarihçe. (2018). Erişim adresi: <https://epdad.org/hakimizda/tarihce/>
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme [A] ,[B], [Ç]'si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.
- Erkuş, L. (2009). *Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Freed, E. F. & Klugman, M. R. (1997). *Quality principles and practices in higher education different questions for different times*. Arizona: American Council on Education Oryx Press.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters...a lot. *Thinking K-16*, 3(2), 3-14.
- Haycock, K. (2000). No more settling for less. *Thinking K-16*, 4(1), 3-8.
- Günçer, B. (1999). Öğretmen eğitiminde akreditasyon: İngiltere ve A.B.D. örnekleri. [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_egitiminde\\_kalite.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm) adresinden 18.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ingvarson, L., Beavis, A., Kleinhenz, E. & Elliott, A. (2004). *Pre-Service teacher education in Australia: A mapping study of selection processes, course structure and content, and accreditation processes*. Prepared for The Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. Melbourne: Australian Council for Educational Research. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=teacher\\_education](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=teacher_education) adresinden erişilmiştir.
- IBE (International Bureau of Education) – UNESCO (2003). *World data on education (Fifth Ed.)*. Ceneva: Switzerland.
- Kaplan, L. S. & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: recommendations for principals. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 85(628), 64-73.
- Kavak, Y. (2007). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon denemesi*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı (1-3 Mart 2007). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No:204, (s.25-34). <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/011.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49, 568 – 589.
- Louden, W. (2000). Standards for standards: the development of Australian professional standards for teaching. *Australian Journal of Education*, 44(2), 118-34.
- Martin, M. (2008). Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: findings from an IIEP research project. In G. Hernes & M. Martin (Eds), *Accreditation and the global higher education market* (28-55). Paris: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163514> adresinden 01.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(5), 461-473.
- Mayer, D., Cotton, W. & Simpson, A. (2017). Teacher education in Australia. In George W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education Online*: Oxford University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı-Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015). *T.C. Resmi Gazete* (29329, 17 Nisan 2015). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- NEASC [New England Association of Schools and Colleges]. (1998). *Self-study guide*. [https://cihe.neasc.org/sites/cihe.neasc.org/files/downloads/PUBLICATIONS/C\\_IHE-Self\\_Study\\_Guide-2016.pdf](https://cihe.neasc.org/sites/cihe.neasc.org/files/downloads/PUBLICATIONS/C_IHE-Self_Study_Guide-2016.pdf) adresinden 10.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- O'Meara, J. (2011). Australian teacher education reforms: Reinforcing the problem or providing a solution? *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 423-431.
- Öztürk, C. (Ed.). (2016). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. İstanbul:EPDAD.
- Peker, Ö.(1996). Eğitimde kalite ve akreditasyon. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 19-32.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175-186.
- Teacher Education Ministerial Advisory Group. (2014). *Action now: Classroom ready teachers*. A report prepared for The Australian Government Department of Education and Training. Erişim adresi: <https://docs.education.gov.au/documents/action-now-classroom-ready-teachers-report>
- Türker, A. R. (2003). Yüksek öğretimde kalite. *Üniversite ve Toplum*, 3(4), 1-11.
- UNESCO. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf> adresinden 10.12.2017 tarihinde erişilmiştir.

- Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. (2016). *T.C. Resmi Gazete* (29790, 3 Ağustos 2016). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>
- Yıldırım, H. (2002). Toplam kalite yönetimin temel kavramları. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(5), 191-202.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-18.
- YÖK. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (Basın Bülteni)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.
- YÖK-Tarihçe. (2018). Tarihçe. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce>
- YÖK. (1998). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon: İngiltere ve ABD örnekleri*. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlar. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim’i Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yüksel, İ. (2012). The current developments in teacher education in Turkey on the threshold of European Union. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(8), 49-56.
- Westerheijden, D. F. (2001). Ex oriente lux? National and multiple accreditations in Europe after the fall of the wall and after Bologna. *Quality in Higher Education*, 7(1), 65–75.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. A report prepared for Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf> adresinden erişilmiştir.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>