

# Türkiye’de iletişim eğitiminin akreditasyonu: Akredite programlardaki idareci akademisyenlerin görüşlerine yönelik bir araştırma

## *Accreditation of communication education in Türkiye: Research on the views of administrator academicians in accredited programs*

Erdoğan KAYGUSUZ<sup>1</sup>



<sup>1</sup>Arş. Gör., Beykoz Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, İstanbul, Türkiye.

ORCID: E.K. 0000-0002-9581-4458

**Corresponding author/Sorumlu yazar:**

Erdoğan KAYGUSUZ,  
Beykoz Üniversitesi Sanat ve Tasarım  
Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık  
Bölümü, İstanbul, Türkiye.  
E-mail/E-posta: kaygusuzerdnc@gmail.com

**Received/Geliş tarihi:** 18.01.2023

**Revision Requested/Revizyon talebi:**

23.02.2023

**Last revision received/Son revizyon**

**teslimi:** 23.05.2023

**Accepted/Kabul tarihi:** 25.03.2023

**Online Published/Online Yayın:** 13.06.2023

**Citation/Atf:** Kaygusuz, E. (2023). Türkiye’de iletişim eğitiminin akreditasyonu: Akredite programlardaki idareci akademisyenlerin görüşlerine yönelik bir araştırma. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 64, 123-153.  
<https://doi.org/10.26650/CONNECTIST2023-1238362>

### Öz

Bu araştırmanın konusu Türkiye’de iletişim eğitimi alanındaki programların akreditasyonunu, akredite kurumlardaki idari görev yürüten akademisyenlerin (dekan, dekan yardımcısı ya da bölüm başkanı) görüşleri bağlamında incelemektir. Bu kapsamda ilgili akademisyenlerin görüşlerine ışık tutarak programlardaki akreditasyon ihtiyacının nedenlerini ve akreditasyon kurumlar açısından hangi türden işlev gördüğünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bunun için Türkiye’deki akredite iletişim programlarında ya da programların bağlı olduğu fakültelerde idari görevi bulunan 11 akademisyenle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu çok aşamalı örnekleme yoluyla, seçkisiz olmayan yöntemlere göre çekilmiş ve araştırmada evrendeki grupların ağırlıkları oranında temsil edilmelerini sağlamak adına orantılı tabakalı amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada uygulamada yaşanan kimi sorunlara karşın akreditasyonun kurumları geliştirici işlev gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre akreditasyon kurumlara yenilenme, organizasyon şemasındaki aksaklıkları düzeltme, müfredatı güncelleme, öğretim elemanı kadrosunu güçlendirme, fiziksel ortamlar ile olanakları çoğaltma ve finansal kaynakları geliştirme konularında olanak sağlamaktadır. Bu açıdan Türkiye’de iletişim eğitiminde akreditasyon kurumsal itibar sağlayan bir etiketten ziyade kurumların kendilerini yenilemesine olanak veren somut çıktılar olarak görülmektedir. Bulgular iletişim eğitiminde akreditasyonun getirilerine odaklanan çalışmaları ve onların bulgularını desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretimde kalite, akreditasyon, iletişim eğitimi, iletişim bölümleri, İletişim Araştırmaları Derneği

### Abstract

The subject of this study is an examination of how communication programs are accredited in Türkiye in the context of the views of administrator academicians. The research aims to explore the views of administrator academicians who are deans, vice deans, or heads of departments in their institutions regarding the accreditation of communication education in Türkiye. The study interviews 11 administrator academicians working in accredited undergraduate programs under communication faculties or the other faculties in which communication programs are included Türkiye, with the study sample being selected using multi-stage sampling. Proportional stratified and purposive sampling was also used to ensure that the groups in the universe are represented in

proportion to their weights. Although minor problems exist in practice, accreditation has been concluded to play a developing role for institutions. Accordingly, accreditation allows institutions to renew, to correct the deficiencies in their organizational chart, to update the curriculum, to strengthen the teaching staff, to increase physical environments and opportunities, and to develop financial resources. In this respect, accreditation in communication education in Türkiye is seen as a concrete output rather than a corporate reputation provider. The findings support other studies that have focused on the benefits of accreditation.

**Keywords:** Quality in higher education, accreditation, communication education, communication undergraduate programs, Communication Research Association

## Extended Abstract

Higher education has begun transforming in line with the needs of the new liberal era since the beginning of the 1980s, and institutions have been reorganized in accordance with this new period. Universities represent an advanced stage in transforming knowledge into goods and services. The fascinating idea of universities has given way to an instrumental position where professionalization is subordinated to market principles. Science and technology are employed to provide the skills needed by the market, and higher education has been seen as guiding this professionalization.

Universities as economic actors bring the professionals information society needs into the workforce. Universities are based on accountability under all these conditions and in this way strive to eliminate a legitimation crisis. Quality assurance and accreditation have come to the fore in this context. Universities aim to reinforce their presence to attract students to their programs, increase their effectiveness, show society that they are economically and socially transparent, ensure compliance with the market’s demands, and show that they possess innovative qualified pedagogies.

Accreditation is one of the most preferred quality assurance methods and is defined as a tool for quality assessment and accountability based on professional standards. In this respect, accreditation has spread worldwide.

Previous studies on accreditation in communication education focus on i) the value of accreditation in terms of communication education, ii) its function and benefits for institutions, and iii) its disadvantages. Meanwhile, how academicians perceive accreditation continues to be a matter of academic curiosity. The subject of this study is to examine how communication programs in Türkiye are accredited in the context of administrator academicians' views.

Few studies in the literature have documented academicians' perceptions of the accreditation process in communication education. The current research aims to explore the views of administrator academicians who are deans, vice deans, or heads of departments in their institutions regarding how communication education is accredited in Türkiye. The study presents the following research questions (RQs) within the framework of the main problem area and subject:

RQ1: According to administrator academicians, why has the need for accreditation arisen in communication programs?

RQ2: What comments do administrator academicians have about the accreditation evaluation criteria?

RQ3: What are the benefits and drawbacks of accreditation in communication education?

RQ4: Does a difference exist between accredited communication programs and non-accredited communication programs in terms of the expectations from the public and the sector?

RQ5: Does a difference exist between academicians who work in public universities and those who work in private universities regarding their perceptions regarding accreditation?

This study uses a qualitative design and qualitative research techniques to collect the needed data. The study interviews 11 administrator academicians working in undergraduate communication programs within Türkiye. The study sample has been selected using multi-stage sampling, with proportional stratified and purposive sampling being used to ensure that the groups in the universe are represented in proportion to

their weights. Semi-structured in-depth interviews were conducted face-to-face or online to ask the participants open-ended questions. Accordingly, the interviews were completed between December 13, 2022-January 5, 2023 and lasted between 18-31 minutes. The interviews were recorded with the permission of the interviewees. The obtained data have been classified under specific themes and titles using a thematic coding approach.

Informed consent was obtained from all participants involved in the study. In order to ensure the confidentiality and anonymity of the participants, no identifying information such as names and institution names has been used, with the participants being referred to according to a participation code. These codes include the unique participant (P) and the number in which they were interviewed (e.g., P1, P2) is used in the Findings section to identify the participant being quoted. In addition, this study has received ethical approval from Beykoz University’s ethics committee.

The participants opined accreditation in communication education in Türkiye has relatively small problems in practice alongside benefits and potential. Moreover, the participants think accreditation provides more crucial output for the functioning of the faculty and program rather than for institutional reputation. Although the participants disagree that accreditation carries the risk of convergence between different programs, they agreed that it is still a practice that should be preferred.

The points this study draws attention to can be a guide for administrator academicians working in communication programs that have an accreditation process or that aim to enter an accreditation process. This study can also provide benefits by eliminating the lack of knowledge regarding accreditation.

## Giriş

Bilim ve tekniğin, piyasanın ihtiyaç duyduğu becerileri sağlamak üzere dönüşüm geçirdiği ve üniversitelerin dış paydaşlara güven verme ihtiyacının eğitimin bunu garanti eden uluslararası standartlara uygun hâle getirilmesiyle sonuçlandığı bilinmektedir. Üniversitelerin bilgi çağındaki misyonunu değerlendiren, programların uluslararası akademik ve alana özgü standartları karşılayıp karşılamadıklarını ölçen değerlendirme süreçleri olarak kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamaları bu kapsamda yaygınlaşmaktadır.

İletişim eğitiminde akreditasyon üzerine yapılan şimdiye kadarki çalışmalar i) akreditasyonun iletişim eğitimi açısından değerine (Blom et al., 2018; Crawford, 2014; Seamon, 2010), ii) kurumlar açısından işlevine ve getirilerine (Gersamia & Freedman, 2017; Romenti et al., 2012; Cusatis & Martin-Kratzer, 2009), iii) sürecin dezavantajlarına (Hannis, 2012; Masse & Popovic, 2007; Dickson & Sellmeyer, 1992) odaklanmaktadır. Ne ki akreditasyonun yükseköğretimin her bir paydaşı için aynı anlama sahip olmadığını ve bu bağlamda her birinin kaliteyi benzer şekilde algılayamacağını kabul etmek gerekir. Bu nedenle kalitenin ve akreditasyonun akademisyenler tarafından nasıl görüldüğü akademik merak konusu olmayı sürdürmektedir. Nitekim yükseköğretimin en önde gelen paydaşları arasında akademisyenler bulunmaktadır.

Türkiye’de iletişim eğitimi söz konusu olduğunda eğitimin içeriğine, biçimine, koşullarına, çıktılarına ilişkin doğrudan kriterlere sahip olan ve bu açıdan mevcut programlara yönelik özdenetim, denetim ve değerlendirme süreci olarak akreditasyon uygulamaları oldukça yenidir. Bu çalışmanın konusu Türkiye’de iletişim eğitimi alanındaki programların akreditasyonunu, akredite kurumlarda dekan, dekan yardımcısı ve bölüm başkanı olarak görev yapan akademisyenlerin görüşleri bağlamında incelemektir. Bu araştırma nitel desene sahiptir ve ihtiyaç duyulan verilerin toplanması için derinlemesine görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Çalışmada iletişim eğitiminde akreditasyon ihtiyacının nedenlerini ve akreditasyon kurumlar açısından ne türden işlev gördüğünü ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. İletişim programlarındaki karar alıcı akademisyenlerin Türkiye’de iletişim eğitiminin akreditasyonuna ilişkin görüşlerini keşfetmeyi amaçlayan bu çalışmanın dikkat çekeceği noktalar akreditasyon sürecinde olan ya da akreditasyon sürecine girmeyi hedefleyen programlardaki karar alıcı akademisyenlere çeşitli konularda yol gösterici olabilir ve uygulamalara ilişkin bilgi eksikliğini gidererek pratik yararlar sağlayabilir.

## Yükseköğretimde dönüşüm, kalite güvencesi ve akreditasyon

Yükseköğretim 1970’lerin sonundan itibaren yeni liberal çağın gereklerine göre dönüşmeye başlamış ve yükseköğretim politikaları ile kurumları yeniden düzenlenmiştir. Bu dönemde üniversiteler sermayenin küresel hareketliliği için devletin küçülmesini ve kamu harcamalarının kısılmasını öngören politikalarla uyumlaştırılmış (Boratav, 1999) ve dünya ekonomilerinin artan bütünleşmesi üniversiteleri doğrudan etkilemiştir. Eğitime yüklenen toplumsal anlamlar ile buna bağlı olarak gördüğü amaç ve işlev onun kamusal hizmet olarak sunulmasının koşullarını değiştirmiştir (Sayılan, 2006, p. 44). Üniversiteler bilginin de tıpkı diğer her şey gibi mal ve hizmete dönüşmesinde ileri bir aşamayı temsil eder olmuştur. Piyasada alınıp satılabilen her nesnenin mübadelesinin mümkün olması mantığıyla işleyen yeni liberal ortamda (Çobanoğulları, 2015, p. 63) bilgi ile ticari mal arasındaki eski türden ayırım kalmamıştır. Bir zamanlar kendinde amaç olarak bilginin kalesi görülen üniversite yerini profesyonelleşmenin piyasa prensiplerine tabi olduğu araçsal bir konuma bırakmıştır<sup>1</sup>. Bundan böyle Aydınlanma çerçevesi bilgi üretimini meşrulaştıramaz konuma gelmiştir (Delanty, 1998, p. 15). Diğer deyişle bilginin kamu yönlendirmesi ve koruyuculuğuna muhtaçlığı azalmış ve üniversitelerle geleneksel bağı zayıflamıştır.

Toplumsal anlam zemininde bilginin ve onun kurumsal yapısı olan üniversitenin içine girdiği krizin yansımalarından temellenerek varlık kazanan yükseköğretimdeki dönüşüm ‘bilgi toplumu’, ‘bilgi ekonomisi’, ‘öğrenme toplumu’ gibilerinin yanı sıra ‘bilgi çağı’ ve ‘iletişim devrimi’ gibi kavram setleriyle güçlendirilmiştir. Günümüz toplumlarında bilgi üretiminin esas hâle geldiğini vurgulayan yaklaşımlar küreselleşme sonrası oluşan yeni toplumun talep ettiği türden enformasyon ve iletişim temelli becerilerin önemini vurgulamıştır (Kaygusuz, 2021, p. 35). Bu nedenle bilim ve teknik, piyasanın ihtiyaç duyduğu becerileri sağlamak için işe koşulmuş ve yükseköğretim profesyonelleşmeye yön vermek olarak görülmüştür<sup>2</sup>. Bu koşullarda bilgi ekonomik değer yaratan bir kaynak olarak algılanmıştır<sup>3</sup>. Bu açıdan üniversiteler küresel piyasaların taleplerine cevap vermek adına kabuk değiştirmeye başlamış ve sanayi şirketlerine özgü yeni türden kültürü benimsemeye başlamıştır (Bingöl, 2012, p. 62). Yükseköğretimin küresel bilgi toplumuna uyumlaştırmasıyla “girişimci üniversite” kavramı (Etzkowitz, 1983; Chrisman et al., 1995; Jacob et al., 2002) da ortaya çıkmış ve burada üretilen bilginin piyasaya entegre olması temel amaç olmuştur. Bir kurum olarak üniversiteyi kendi içinde ekonomik aktör olarak kavrayan girişimci üniversite yaklaşımı, bilgi kullanıcıları ile bilginin üretildiği kurumu birbiriyle ilişkilendirmekte ve piyasada karşı karşıya getirmektedir. Bu noktada Habermas

(1971), üniversitelerin yalnızca teknik bilgi üretme ve topluma teknik açıdan yetenekli işgücü sağlama rolü gibi kritik bir tehlikeyle karşı karşıya kaldığına dikkat çekmiştir.

### **Bilginin meta koşullarında kalite güvencesi arayışları ve yükseköğretimde kalite**

Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu profesyonellerin işgücüne kazandırılmasını hedefleyen ekonomik aktörler olarak üniversiteler, içinde buldukları meşruiyet krizini hesap verebilirlik temelinde ortadan kaldırmaya çabalamaktadır<sup>4</sup>. Daha açık deyişle, üniversiteler topluma karşı daha fazla hesap verebilir olmaya doğru giderek yönelmekte (Delanty, 1998, p. 15) ve niteliklerinin başka kurumlar tarafından tescillenebilir olduğunu göstermek zorunda hissetmektedir.

Diğer yandan da küreselleşmeyle birlikte uluslararası sınırların her anlamda daha kolay geçilebilmesi, bunun sonucunda üniversiteye erişimin artması (Knight, 2007), yükseköğrenime yönelik talebin çeşitlenmesi ile öğrenci hareketliliğinin uluslararası çapa genişlemesi, üniversitelerin yönetim anlayışlarını paydaşlarının beklenti ve istekleri doğrultusunda iyileştirmesini zorunlu kılmaktadır (Ortaç et al., 2021, p. 76). Karmaşıklaşmış ve çeşitlenmiş kamusal ve özel eğitim endüstrisinin kurumsal temsili olarak üniversiteler (Volkwein, 2010, p. 3) küresel çapta yaşanan dönüşüm ve gelişmeler karşısında programlarına öğrenci çekmek, etkinliklerini artırmak, ekonomik ve sosyal anlamda şeffaf olduklarını topluma göstermek, piyasanın taleplerine uygunluğunu sağlamak, nitelikli ve güncel eğitim müfredatı ile yenilikçi pedagojilere sahip olduğunu göstermek amacıyla varlıklarını meşru zemine oturmaya hedeflemektedir. Kalite güvencesi ile akreditasyon adı verilen bir tür sertifikasyon bu kapsamda gündeme gelmiştir. Kalite güvencesi, topluma yükseköğretim kurumunun faaliyetleri konusunda güvence sağlamaktadır. Kaldı ki güvence sistemleri kuruma ya da programa iyileştirme yönünde tavsiyelerde bulunmaktadır, bu nedenle kalite güvencesi ile kalite geliştirme birbiriyle ilişkilidir (ENQA, 2015, p. 7'den aktaran De Paor, 2016, p. 3).

Kalite güvencesine yönelik politikaların geliştirilmesi ve yaygınlaşması büyük ölçüde Bologna süreciyle birlikte gündeme gelmiştir<sup>5</sup>. Her ne kadar kalite güvence programları 1980'li ve 1990'lı yıllarda zaten uygulanıyor olsa da<sup>6</sup> bu sürecin yükseköğretimde şeffaflık ve kalitenin artırılmasına yönelik yüksek standartları konuya ilişkin politikaların geliştirilmesini etkilemiştir. Nitekim sürecin önemli bir amacı kalite güvencesinde işbirliğinin teşvik edilmesi üzerinedir (The Bologna Declaration, 1999).

Kalite güvencesi herhangi “bir kurumun eğitim standartları ve kalitesini koruduğunun güvence altına alındığı güven ve kesinlikle garanti edebilme yolu” olarak tanımlanabilmektedir (Irish Universities Quality Board, 2008, p. 4’ten aktaran De Paor, 2016, p. 2). Fakat genelleyici bir tanımın yapılabilmiş olmasına karşın kalitenin tek ve herkes için geçerli tanımı olabileceğinin zorluğunu vurgulamak gerekir. Nitekim yükseköğretimin pek çok paydaşı olduğunu düşündüğünde, ki bunlar öğrenciler, sektör kesimi, öğretim elemanları, idari kadro, siyasal yönetim, finansman kuruluşları, akreditasyon kurumları, denetçiler ve değerlendiriciler gibi oldukça çeşitlidir (Burrows & Harvey, 1992), kalite tanımları farklılık gösterebilir. Örneğin öğrencilerin kalite algısı eğitim süreci üzerine olabilirken, işverenlerin gündemi muhtemelen yükseköğrenimin çıktılarıdır:

Bu nedenle kaliteden tek bir kavram olarak bahsetmek mümkün değildir; kalite, bir dizi nitelik açısından tanımlanmalıdır. Belki de en iyi ihtimalle, her bir paydaşın kaliteyi değerlendirirken kullandığı kriterleri olabildiğince açık bir şekilde belirlemeli ve kalite değerlendirmeleri yapılırken bu rakip görüşlerin dikkate alınmasını sağlamalıyız (Harvey & Green, 1993, p. 28).

Bu açıdan Vroeijenstijn (1991) kaliteyi tanımlamak için çaba göstermenin vakit kaybı olduğunu bile dile getirmiştir (aktaran Harvey & Green, 2019, p. 28). Dolayısıyla yükseköğretimde herhangi bir türden kalitenin tanımlanmasının zorluğunun algısal düzeydeki farklılıklardan kaynaklanabileceği söylenebilir.

### **Yükseköğretimde kalite göstergesi olarak akreditasyon**

Günümüzde bir yükseköğretim kurumunun kalitesi ister işlevsel ister de özel statü olarak değerlendirilsin, verilen eğitimin belli standartları karşıladığının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu gerekçeyle uygulanan kalite güvencesi yöntemlerinin en çok tercih edilenlerinden birisi akreditasyondur (Yorke, 1999). Eğitim kurumları kendi eğitimlerinin kaliteli olduğunu kanıtlama konusunda endişe duymakta ve endişeyi akreditasyon yoluyla ortadan kaldırmaya ya da güvence altına almaya çalışmaktadır (Ortaç et al., 2021, p. 78). Kalite değerlendirmesi ve profesyonel standartlar nezdinde hesap verebilirlik için araç olarak tanımlanan akreditasyon, “ulusal ve uluslararası kuruluşlar için güvenilir bir kalite güvence mekanizması olarak” dünya çapında yaygınlaşmaktadır (Ülker & Bakioğlu, 2019, p. 2). Küreselleşme, yoğun rekabet ve üniversiteler arasındaki öğrenim hareketliği gibi gelişmeler akreditasyonun yaygınlaşmasına ve popülerliğine katkıda bulunmaktadır.



Akreditasyon en genel anlamda bir kurumun ya da programın misyonunu yerine getirip getirmediğinin ve asgari kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığının bağımsız ve yetkili kuruluş tarafından değerlendirildiği (Salto, 2022, p. 569) sertifikasyon uygulamasıdır. Bu yönüyle kurumların çalışma alanlarındaki kapasitenin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı gibi yeterliliklerin onaylanmasına ilişkindir (Peker, 1996'dan aktaran Ortaç et al., 2021, p. 78).

Kurumlar ya da programlar açısından akredite olmanın önemi yalnızca ilgili programa öğrenci çekmek ya da topluma daha şeffaf görünmekle de sınırlı değildir. Öğrenciler ve işverenler gibi üniversitenin diğer paydaşları için olduğu kadar yükseköğretim kurumunun kendisi için de etkileri bulunmaktadır (De Paor, 2016, p. 2). Kurumun kendi yeterlikleri ve kapasitesi hakkında öz-değerlendirme yapabilme imkânı sağlaması nedeniyle akreditasyon süreci pek çok durumda işlevsel bir yöne sahiptir. Bu açıdan Bendixen ve Jacobsen (2010, p. 67) akreditasyonun öz-değerlendirmenin zorunlu olduğu ve bunun onaylanmış kriterlere göre düzenlendiği bir eğitim politikası söylemiyle karakterize edildiğine dikkat çekmektedirler. Öyleyse akreditasyon yalnızca denetim sistemi olmanın aksine kurumların içinde bulunduğu standartlara ne ölçüde uyduğunu somut şekilde ortaya koyarak öz-denetim ve öz-değerlendirme yaptıran bir sistemdir.

Belirli bir programa veya üniversiteye sağlayabileceği potansiyel faydalara rağmen akreditasyonun akademik anlamda kalitenin her zaman için gerçek göstergesi olmayabileceğini de ayrıca vurgulamak gerekir. Bu noktada Murray (2009, p. 67), akreditasyonun program tasarımı ve gerekçesi için potansiyel olarak önemli çıktıları olduğunu kabul etmekle birlikte bunların başka doğrulamalara ve daha derin analizlere ihtiyaç duyduğunu söylemektedir. Leef (2003) ise akreditasyon standartlarının akademik sonuçlardan çok kurumsal girdiler ve süreçlerle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde akreditasyonun kurumların kalitesini belirlemede iyi, faydalı, doğru olup olmadığı sorusu tartışmaya değer önemli sorular arasındadır (Banuelos, 2021, p. 428).

## **İletişim eğitiminde akreditasyona ilişkin güncel tartışmalar**

Yükseköğretimde akreditasyon hakkında sınırlı literatür bulunsa da (Canter, 2015, p. 8) iletişim eğitimi söz konusu olduğunda uygulamaya yönelik önemli tartışmalar vardır. Akreditasyon, örneğin kaliteyi oluşturmada ve korumada yeterli olup olmadığından kurumlar açısından ne işlev gördüğüne, sürecin farklı paydaşları için ne ifade ettiğinden sürecin uygulama aşamalarına, müfredat yenilenmesinden pedagojik yeniliklere kadar daha pek çok başlıkta ele alınmaktadır.

İletişim eğitiminde akreditasyon üzerine yapılan şimdiye kadarki araştırmalar tartışma başlıklarının daha net sergilenebilmesi amacıyla üç genel tasnif altında sunulabilir. Akreditasyon sürecinin iletişim eğitimi açısından değerine odaklanan tartışmalar birinci grupta yer alırken ikinci gruptakiler akreditasyonun işlevine ve sürecin getirilerine odaklanmaktadır. Akreditasyonun dezavantajlarına ve olası istenmeyen sonuçlarına ilişkin çalışmalar ile onun daima gerekli ve iyi olduğuna ilişkin algıya şüpheyle yaklaşan tartışmalar ise üçüncü gruptakilerdir.

Akreditasyonun değerini sorgulayan ilk gruptaki araştırmalara bakıldığında, akreditasyonun kurumlara itibar sağladığına, programlara güvenilirlik kattığına, öğretimde yenilikçi yöntemlerin kullanıldığına dikkat çekilmektedir. Bu noktada akreditasyonun öğrencileri programa ve derslere çekmede önemli rol oynadığı görüşü genel kabul görmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) akredite gazetecilik lisans programlarındaki karar alıcı akademisyenlerin akreditasyonun yenilenip yenilenmemesiyle ilgili düşüncelerini konu edinen bir çalışma (Blom et al., 2018, p. 1467) akreditasyonun itibar göstergesi olarak değerlendirildiğini ve uygulamada karşılaşılan zorluklara rağmen akademisyenlerin akreditasyonu yeniden düşündüğü vurgulamaktadır. Lisans düzeyindeki gazetecilik bölümlerindeki bölüm başkanı akademisyenlerin, akreditasyonun avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyan bir başka araştırma (Blom et al., 2012, p. 400) da akreditasyonun çoğunlukla itibar sağlayıcı olarak değerlendirildiğini tespit etmektedir. İletişim eğitiminde akreditasyonun itibar sağlayıcı olarak ele alındığı bir başka çalışma (Seamon, 2010, pp. 15-17) ise onu “itibarı gerçek faydasını aşan bir sertifika” olarak nitelendirerek konuya eleştirel zemin kazandırmaktadır.

Akreditasyonu işlevi ve getirileri açısından ele alan çalışmaların büyük çoğunluğu akredite programların akredite olmayanlara kıyasla daha gelişkin müfredata sahip olduklarına, hiç değilse bile sürecin kurumların kendi eksikliklerini görmesine imkân sağlayacak öz-değerlendirme olanağı yarattığına vurgu yapmaktadır. Bu noktada kurumun kendi eksikliklerini saptaması ve eksiklikleri gidermesi akreditasyonu işlevli kılmaktadır. İletişim programları için akreditasyonun amaçlarını tartışan bir çalışma (Gersamia & Freedman, 2017, pp. 331-332) akredite programlar ile akredite olmayan programlar arasında eğitim kalitesi açısından önemli farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Haber merkezlerinde matematiksel becerilerin artmış olmasına rağmen gazetecilik programlarının matematik eğitimine ilgi duymadığı sorunsalından hareketle yapılan bir çalışmada Cusatis & Martin-Kratzer’in (2009, pp. 371-372) belirttiğine göre uluslararası

akreditasyona sahip gazetecilik bölümlerinin başkanları akredite olmayan bölümlerin başkanlarına kıyasla matematiğin daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Diğer yandan akreditasyonun işlevinin ne olduğuna ilişkin bir diğer konu başlığı iletişim eğitiminin amacıyla yakından ilişkilidir. İletişim eğitiminde nihai amacın piyasaya meslek uzmanı yetiştirmek olduğunu düşünenler akreditasyonun işlevli olup olmadığını işverenler nezdinde aramanın mantıklı olacağı düşüncesini paylaşmaktadır. Bu nedenle mezuniyet sonrası işe girişlerde akreditasyonun işverenler tarafından kriter olarak değerlendirilip değerlendirilmediği de yine merak konusudur. Endüstriyle olan ilişkileri konu ederek yükseköğretimde kalite değerlendirmesi süreçlerine işverenlerin katılımının önemini vurgulayan bir çalışma (Romenti et al., 2012, p. 210) mezuniyet sonrası istihdam edilebilirliği kalite ölçütü olarak vurgulamaktadır. İşverenlerin program süresince öğrencileri staja kabul ederek onlara bir anlamda eğitim verdiğini ve daha sonra program mezunlarını tam zamanlı istihdam ettiğini belirten bir araştırma da (Hannis, 2012, pp. 190-191) bu açıdan akreditasyonların eğitimin niteliğine olumlu etki yaptığını değerlendirmektedir.

Akreditasyon sürecinin bazı durumlarda istenmeyen sonuçlar doğurduğuna, özellikle katı ve esnek olmayan standartların alandaki yenilikleri karşılamada yetersiz kaldığına dikkat çeken çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin akreditasyon gerekliliklerinin esnek olmadığını sorunsallaştıran bir çalışma (Hannis, 2012), akredite olmanın gazetecilik okullarının itibarını sağlamada yeterli olamayacağına dikkat çekmektedir. Masse ve Popovic'in iletişimle ilgili akredite programlardaki medya yazarlığı eğitmenlerinin öğretim faaliyetlerini akredite olmayan programlardaki eğitmenlerden farklı yürütüp yürütmediklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında (2007) da müfredat reformları ve pedagojik yenilikler açısından akredite programlar ile akredite olmayan gazetecilik programları arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya konmaktadır. Benzer şekilde, Dickson ve Sellmeyer'in çalışması (1992) da akredite kurumların akredite olmayan programlara göre bütüncül ve yenilikçi müfredata yönelme olasılığının daha fazla olmadığını iddia etmektedir. Akreditasyonun müfredat yenilenmesi üzerindeki etkisini konu edinen bir başka çalışma (Blanchard, 1988, p. 52) akreditasyon sürecinin akademik değerleri gölgede bırakarak tamamen sektörün kaygı ve talepleri etrafında şekillendiğini öne sürmektedir. Daha erken tarihli bir başka araştırma ise (Carroll, 1977) akredite ve akredite olmayan programların haber yazarlığı sınıfları arasında hiçbir fark bulamamıştır.

Nihayetinde bu tartışmalardan kalite ile akreditasyonun akademisyenler nezdinde nasıl algılandığının akademik merak konusu olmayı sürdürdüğünü çıkarılabilir. Kendi

kurumlarında eğitimin planlanmasında, uygulanmasında, sürdürülmesinde ve denetlenmesindeki sorumlulukları nedeniyle idari görev yürüten akademisyenlerin akreditasyon deneyimlerini keşfetmek bu nedenle önemlidir.

## **Türkiye’de iletişim eğitiminin akreditasyonu**

Yükseköğretimde kalitenin güvence unsuru olarak kabul edilmesi ve eğitimin ulusal ya da uluslararası standardizasyonunun sağlanması, yükseköğretim paydaşlarının ortak konusu olarak yaygınlaşmasını sürdürmektedir. Avrupa’da yükseköğretimde belli standartlar oluşturmak ve ülkelerin eğitim sistemlerini birbiriyle tam uyumlu hâle getirmek üzere 1999 yılında dokuz ülkenin katılımıyla başlayan Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) ve 2000 yılında oluşturulan Avrupa Araştırma Alanı (ERA) ile başlayan sürece 2001’de Türkiye de katılmış, bununla birlikte akreditasyon Türkiye’deki yükseköğretimde uygulama alanını genişletmiş ve akreditasyon yetkisini elinde bulunduran kurumların sayısında artış yaşanmıştır.

Türkiye’de mühendislik ve veterinerlik fakültelerindeki akreditasyon çalışmaları uzun süreden beri devam etmekteyken iletişim eğitimi söz konusu olduğunda akreditasyon uygulamaları oldukça yenidir. İletişim Araştırmaları Derneği’nin (İLAD) iletişim programlarının akreditasyonu konusunda Yükseköğretim Kalite Kurulundan (YÖKAK) 2018 yılında aldığı tescil belgesiyle Türkiye’de iletişim eğitimi alanında kalite güvencesi uygulaması olarak akreditasyon resmen başlamıştır (İLEDAK, n.d.). Her ne kadar resmî uygulama bu tarihte başlamış olsa da iletişimle ilgili programların akredite edilmesi, değerlendirilmesi ve ortaklaştırılması konusundaki çalışmalara 2015 yılında İletişim Fakültesi Dekanları Konseyi’nin (İLDEK) çalışmaları kapsamında başlanmış ve İLDEK toplantılarında ölçütler tartışılarak hazırlık süreci tamamlanmıştır (Aziz, 2020; Aziz et al., 2021). Böylece güncel gereksinimlerine ve dış paydaşların beklentilerine yönelik olarak iletişim eğitiminde müfredat ve programların bağlı olduğu fakültelerin kaynakları, İLAD ve ona bağlı çalışan İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu (İLEDAK) tarafından denetlenmekte ve iletişim eğitiminde kalite arayışları bu yolla sürmektedir (Beşbudak et al., 2022, p. 1103).

İletişim eğitiminin akreditasyonunun ilk örneği ise 2018 yılında Bahçeşehir Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümünün akreditasyonudur. Bunu Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesine bağlı üç programın akreditasyonu izlemiştir. Güncel görünümde ise Türkiye’de iletişim alanında 23’ü devlet üniversitesi bünyesinde, kalan 30’u da vakıf üniversitesinde olmak üzere toplamda 53 lisans programı akreditedir<sup>7</sup>. Akredite programların

üniversite tipine ilişkin dağılımlara bakıldığında 9'unun devlet üniversitesinde, 12'sinin de vakıf üniversitesinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum fakülterle oranlandığında Türkiye'deki iletişim fakültelerinin yüzde 30,88'ine denk gelmektedir<sup>8</sup>.

## Amaç ve Yöntem

Bu araştırmanın amacı kendi kurumlarında dekan, dekan yardımcısı ya da bölüm başkanı olan karar alıcı akademisyenlerin Türkiye'de iletişim eğitiminin akreditasyonuna ilişkin görüşlerini keşfetmektir. Bu çerçevede akreditasyon ihtiyacının nedenlerini ve onun programlar üzerindeki sonuçlarını, akademisyenlerin yorumları aracılığıyla ortaya koymak hedeflenmektedir. Nitel desene sahip bu araştırmaya yönelik etik kurul izni Beykoz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Eğiti Kurulundan alınmıştır (Kurul Tarih: 21/11/2022, Karar No: 1).

Temel problem alanı ve konu çerçevesinde çalışmanın yanıt arayacağı ayrıntılı araştırma soruları şöyledir:

- 1: Karar alıcı akademisyenlere göre iletişim programlarında akreditasyon ihtiyacı neden kaynaklanmaktadır?
- 2: Karar alıcı akademisyenlerin akreditasyon değerlendirme ölçütlerine ilişkin yorumları ne yöndedir?
- 3: Karar alıcı akademisyenlere göre sürecin avantajlı ve dezavantajlı boyutları nelerdir?
- 4: Kamunun ve sektörün beklentileri açısından akredite iletişim programları ile akredite olmayan iletişim programları arasında farklılaşma söz konusu mudur?
- 5: Devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenler ile vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler arasında akreditasyonun algılanması açısından farklılaşma var mıdır?

## Evren ve örneklem

Çalışmanın kapsamı Türkiye'de akredite iletişim lisans programlarındaki bölüm başkanları ile bu programların ait olduğu fakültelerdeki dekan ve dekan yardımcılarınıdır. Buna göre 21 dekan, 42 dekan yardımcısı ve 53 bölüm başkanı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu çok aşamalı örnekleme yoluyla çekilmiş ve araştırmada evrendeki grupların ağırlıkları oranında temsil edilmelerini sağlamak adına orantılı tabakalı amaçsal örnekleme (stratified and purposive sampling) kullanılmıştır. Buna göre ilk düzeyde, alt grupları derinlemesine betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla akredite edilen programların ait olduğu üniversiteler ‘devlet’ (23 program) ve ‘vakıf’ (30 program) olmak üzere üniversite tipi esas alınarak tabakalandırılmıştır. İkinci düzeyde program bazlı bir tabaka (Gazetecilik; Radyo, Televizyon ve Sinema; Halkla İlişkiler ve Tanıtım; İletişim ve Tasarımı; İletişim; Yeni Medya ve İletişim) oluşturulmuştur. Bu aşamada birbiriyle benzeşen programlar bir araya getirilerek tek program başlığı altında gruplandırılmıştır. Buna göre Görsel İletişim Tasarımı programı İletişim ve Tasarımı başlığında; Reklam Tasarımı ve İletişimi, Reklamcılık, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Halkla İlişkiler ve Tanıtım (İ.Ö.), Halkla İlişkiler ve Tanıtım (İng.) programları Halkla İlişkiler ve Tanıtım başlığında; Televizyon Haberciliği ve Programcılığı, Radyo, Televizyon ve Sinema (İ.Ö.), Sinema ve Dijital Medya programları Radyo, Televizyon ve Sinema başlığında; Gazetecilik (İ.Ö.) programı da Gazetecilik başlığında tasniflenmiştir. Ardından, ilgili bölüm ve fakültelerdeki karar alıcı akademisyenler görevine bakılmaksızın (dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı) ulaşılabildiği ölçüde ağırlıkları oranında seçilmiştir. Başlangıçta, 8’i herhangi bir devlet üniversitesinde ve diğer 8’i de herhangi bir vakıf üniversitesinde iletişimle ilgili akredite programlarda çalışan, farklı program ya da üniversitelerdeki 16 karar alıcı akademisyen örneklem olarak belirlenmiş olsa da görüşmeler yapıldıkça alınan yanıtların birbirlerini tekrar etmeye başladığı görülmüş ve verilerin doyum noktasına ulaştığı kabul edilerek görüşmelere son verilmiştir<sup>9</sup>. Sonuçta üniversite tipine göre devlet üniversitesinde çalışan 6 ve vakıf üniversitesinde çalışan 5; toplamda 11 akademisyenle görüşülmüştür.

### **Verilerin toplanması ve analizi**

Çalışmada yararlanılan veri toplama tekniği derinlemesine görüşmedir ve görüşmeler görüşmecilerin bakış açısını betimlemeye olanak sağlamak üzere yarı yapılandırılmış biçimde, tek kerelik ve kısa süreli planlanmıştır.

Bu kapsamda araştırmada 1 dekan, 4 dekan yardımcısı ve 6 bölüm başkanıyla derinlemesine görüşme yapılmıştır. Katılımcılara ait özellikler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Table 1:** Çalışma grubunda yer alan katılımcılar

Katılımcı	Bölümü	Görevi	Üniversitesi
1	Gazetecilik	Dekan	Devlet
2	Görsel İletişim Tasarımı	Bölüm Başkanı	Vakıf
3	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	Bölüm Başkanı	Vakıf
4	Gazetecilik	Dekan Yardımcısı	Devlet
5	İletişim ve Tasarımı	V. Bölüm Başkanı	Vakıf
6	İletişim	Dekan Yardımcısı	Devlet
7	Radyo, Televizyon ve Sinema	Bölüm Başkanı	Vakıf
8	Radyo, Televizyon ve Sinema	Dekan Yardımcısı	Devlet
9	Radyo, Televizyon ve Sinema	Dekan Yardımcısı	Devlet
10	Gazetecilik	Bölüm Başkanı	Vakıf
11	Gazetecilik	Bölüm Başkanı	Devlet

Görüşmelerden yalnızca biri ve ilki doğal ortamda gerçekleştirilmiş ve bu görüşme pilot kabul edilerek ardından soru formu yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. İki görüşme araştırma katılımcılarının kısıtlı programları nedeniyle yazılı olarak yürütülmüş, kalanlar ise çevrimiçi görüşme programı aracılığıyla yapılmıştır. Buna göre görüşmeler 13 Aralık 2022-5 Ocak 2023 tarihleri arasında tamamlanmış ve 18 dakika ile 31 dakika arasında sürmüştür. Görüşmecilerin izniyle görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Elde edilen veriler tematik kodlama yaklaşımıyla belirli temalara ve başlıklara göre sınıflandırılmıştır. Kategorileri oluşturan veriler arasında anlamlı ilişkiler saptanmış ve bunlar nitel bulgular olarak çözümlenmiştir. Nitekim nitel desenli araştırmalarda temel amaç metinden ya da imgeden elde edilen verilerden belli anlamlar çıkarsamaktır (Creswell, 2017, p. 195).

Veriler araştırma boyunca bulut depolama yöntemleri kullanılarak saklanmış, yazım aşaması sonlandığında ise yok edilmiştir. Ayrıca katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla bu çalışma sunulurken ad, soyadı ve kurum adı gibi tanımlayıcı bilgiler kullanılmamış, katılımcılar katılım koduna göre anılmıştır (örn. K1, K2).

## Bulgular

İletişim programlarındaki karar alıcı akademisyenlerin iletişim eğitiminde akreditasyon uygulamasına yönelik görüşlerini keşfetmek ve deneyimlerini araştırmak üzere yapılan bu çalışmada tematik analiz için şu temalar belirlenmiş ve bunlar yine aynı başlıklarla sunulmuştur: 'kaliteye ve akreditasyona yaklaşım', 'karar aşaması', 'kamudaki algı', 'sektör beklentileri', 'getiriler', 'dezavantajlar' ve 'İLEDAK kriterleri'.

## Kaliteye ve akreditasyona yaklaşım

İletişim programlarındaki karar alıcı akademisyenlerin kalite hakkında ne düşündükleri, onun uygulama biçimlerinden biri olan akreditasyona ilişkin yaklaşımlarını da ortaya koyabilir. Diğer deyişle, akreditasyonun hangi amaçla talep edildiği, büyük ölçüde yükseköğretimdeki kalite algısıyla ilişkilidir. Araştırmada öncelikle kalitenin nasıl algılandığı soruşturulmuştur.

İletişim eğitiminde kalitenin sağlanması bir programın akredite edilmesiyle veya yeniden akreditasyon süreciyle birlikte hedeflenen standartların gerçekleştirilmesi sonucunda ölçülmektedir<sup>10</sup>. İLAD akreditasyonu, başvuran programın belli düzeyde standardı sağlaması koşuluyla gerçekleşmekte ve bu durumda kalitenin sağlandığı genel olarak kabul edilmektedir:

Her eğitim alanının aslında tanımlanmış amaçları ve bu amaçla uygun biçimde kriterleri uygun mu, o mesleğin gerektirdiği donanımlara sahip mi gibi noktalar anlaşılması gerekiyor kaliteden. Akreditasyon ise yine herhangi bir eğitim alanında o eğitimin kriterleri çerçevesinde yani o eğitim için belirlenmiş minimum kriterlere uygunluk anlamına geliyor (K10).

Katılımcılar tarafından da ifade edildiği üzere, kalite “belli bir standardı” ifade etmektedir. Nitekim bir katılımcı, akreditasyonun amacının standartlar oluşturarak kaliteyi artırmak olduğunu söylemektedir:

Akreditasyonun amacı kalitenin artırılmasıdır. Yükseköğretimde kalite bir bütünü temsil eder. Sadece eğitimin kalitesinin artırılması yeterli değildir. Kurumun genel işleyişinin, fiziksel koşullarının da genel kabul gören bir standardının olması gerekir (K3).

Bir başka katılımcı, yükseköğretimde kaliteyi öğrencinin bilgiye sahip olması ile öğretim elemanlarının bu bilgiyi üretmedeki katkısının düzeyi şeklinde yorumladı:

Aslında öğrencinin etkin ve işlevsel bilgiye sahip olma düzeyini ve ortamını anlıyorum kalite deyince. Akademisyen bakımından da etkin aktif bilimsel çalışmalar üretmekle beraber yoğun bir şekilde öğrencinin nitelikli gelişimini sağlayacak katkısının düzeyinin yükseltilmesini anlıyorum (K11).



Araştırmaya katılan diğer katılımcılara da kalite hakkında ne düşündükleri sorulduğunda standartlaşmanın iletişim eğitiminde ortaklaşıcı ve işbirliğini güçlendiren rolüne dikkat çekildiği gözlenmektedir:

Akreditasyonun temel amacı iletişim eğitiminde belirli bir standardın yakalanmasına vesile olmak. En azından fakülteler buna bunun için başvuruda bulunuyor. Bunu değerlendiren kurum da bu amaca hizmet etmek için ekipler oluşturuyor. Ben açıkçası çok faydalı olduğunu düşünüyorum (K4).

Bu noktada “belli bir standart” ifadesinin de tıpkı kalite gibi paydaştan paydaşa, konumdan konuma değişebileceğini belirtmek gerekir. Bir katılımcı (K2) standardın “yenilikleri uygulamak” ve “uluslararası gelişmeleri takip etmek” olabileceğini önermektedir. Bu açıdan kalite ve akreditasyonun kalitenin standartlarla ilişkilendirildiği, bu standartların da yenilikle eşdeğer görüldüğü gözlenmiştir. Bunların temelinde ise bir katılımcının ifadesiyle “hukukî ve bilimsel zemin” bulunmaktadır:

En önemlisi de her şeyin hukuki bir zemine yerleştirilebilir olmasında, her şey şeffaf. Hesap verir durumdasınız ve belirsizlik yok. Netsizlik yok, her şey ölçülebilir. Akreditasyon demek bu demek bence; bir sisteme oturtmak, bir disipline kavuşmak (K11).

Fakat diğer yandan programların çeşitli başlıklar çerçevesinde ortaklaşmasının bir aynılaştırma eğilimi yaratacağı, bunun da iletişim eğitimdeki ekollerin özgünlüklerini ortadan kaldırarak pedagojik süreçleri mekanikleştireceği tehlikesi bir katılımcının dikkat çektiği önemli noktadır:

Şimdi bir kere her şeyden önce akreditasyon çok hani günümüzün değerler sistemine uygun bir davranışın bir dayatılması diye düşünüyorum. Yani bir kalite arayışını kendine ön planda tutsa da bir tür statü ve bu aynılaştırmaya, biraz mekanik hale getirmeye yarayan bir çaba veya bir yönetme biçimi (K7).

Tüm bunlardan hareketle iletişim eğitimindeki güncel tartışmalarda sıklıkla dile getirildiği biçimiyle akreditasyonun kurumlara itibar sağladığı ve programlara güvenilirlik kattığı konusunda iletişim akademisyenleri tarafından akreditasyona özel bir değer atfedilmediğini vurgulamak gerekir. Bu anlamıyla araştırma bulguları ilgili literatürü desteklememektedir.

## Karar aşaması

Araştırmada soruşturulan diğer nokta akredite programların hangi gerekçeyle akreditasyona başvurduğu konusundadır. Akreditasyonun amacının belli standartları koruyarak kaliteyi artırmak olduğunu düşünen iletişim akademisyenlerinin çoğunluğu kendi talep ve isteklerinden ziyade hiyerarşik olarak daha üst konumdakilerin beklentileri sonucu akreditasyona başvurduklarını belirtmektedirler. Katılımcılardan biri üniversite yönetiminin belirleyici rolünü şöyle anlattı:

Ama bundan ziyade, zaten sürekli bize rektörlük tarafından da fakültelerin, bölümlerin ait olması gerektiği, bunun çok önemli bir mevzu haline geldiği, bunun giderek daha büyük bir aciliyet ile hepimizden talep edileceği dillendiriliyordu (K6).

Yükseköğretim Kalite Kurulunun (YÖKAK) da kurulmasıyla birlikte Türkiye’de hız kazanan kalite güvencesi anlayışı ve akreditasyon uygulamasına paralel olarak iletişim eğitiminde akreditasyonun büyük ölçüde üniversite yönetimleri tarafından talep edilen bir süreç olarak yaygınlaştığı görülmektedir. Üstelik vakıf üniversiteleri arasındaki kurumsal rekabet düşünüldüğünde akredite olmak rekabette öne çıkan söylemlerden biridir:

Hele ki vakıf üniversitelerinde de bunun bir rekabet faktörü olarak devlet üniversitelerine göre daha çok işlemesi gibi bir şey söz konusu olduğu için kurumsal olarak bunu yapmak durumundayız (K7).

Akreditasyon konusunun iletişim fakültelerinde ya da iletişim programlarının da bulunduğu diğer fakültelerde gündem maddesi olarak tartışılmaya başlandığında bazı durumlarda dirençle karşılaşıldığı da katılımcılar tarafından dile getirilmektedir:

Konuştuğumuz şeyler şunlardı: “Bu süreç aslında herkes için bir yandan yorucu”, “bir yandan ekstra iş”, “bir yandan ne gerek var?”, “olacak da ne olacak yani” gibi... Bütün o tartışmalar sırasında geniş bir kamuda dile getirilen argümanlar bunlar (K1).

Dahası katılımcılardan biri de (K2) başlangıçta endişeleri paylaştığını ve konuya olumlu yaklaşmadığını, fakat akreditasyonun fakültede genel kabul gören bir yaklaşım olduğunu fark ettikten hemen sonra sürecin önemli düzeyde parçası olduğunu söyledi.

## Kamudaki algı: Aday öğrenciler

Akredite olmanın iletişim programlarına olan öğrenci talebi ve kayıt sayıları üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin Türkiye’de henüz araştırma yapılmamıştır. Dolayısıyla katılımcılar arasında bu konuda oluşmuş fikir birliğinden bahsetmek olanaklı değildir. Katılımcılar gözle görülür böylesi türden etkinin olup olmadığı konusunda iki zıt kutba ayrılmıştır.

Akredite olmanın program tercihlerinde belirleyici olmadığını düşünenlerin bir kısmı konunun bilinmesine öğrenciler tarafından ilgi duyulmadığından hareket etmektedir:

Mesela öğrencilerin tercih yaparken buna çok dikkat ettiği sürekli söyleniyordu. Ben bunun doğru olduğunu hiç zannetmiyorum. Yani açıp da kılavuzda “bölüm akredite edilmiş ben yazayım” gibi bir şey olduğunu (K6).

Bu noktada bir katılımcı özellikle devlet üniversitelerinin öğrenci bulmakta pek sorun yaşamadığını ve dolayısıyla akreditasyonun ayırt edici bir tercih unsuru olamayacağını belirtti:

Öğrenci bulmakta problem çekmeyen, tırnak içerisinde müşterisi hazır bir devlet üniversitesinin böyle çabalar içinde olmasının çok da gerekli olmadığını konuşulduğunu da ifade etmeliyim (K1).

Akredite olmanın ilgili programa yeni öğrencilerin kaydettirilmesinde etkili olabileceğini düşünen katılımcılar ise akredite kurumların nitelikli öğrenciler yetiştirdiğine ilişkin yaygın kanının varlığından bahsetmektedirler:

Kesinlikle çok olumlu bir algı yarattığını düşünüyorum. Akredite bir kurumun daha nitelikli öğrenciler yetiştirdiği ile ilgili yaygın bir kanı var. Üniversite tanıtım günlerinde üniversitenin ve bölümün akredite olduğunu söylediğimizde, adaylar ve ailelerinin konu ile ilgili çok sayıda soru sorduklarına tanık oldum (K3).

Bir başka katılımcı da (K9) akreditasyonun eğitimin niteliğinde somut ve gözle görülür bir iyileştirme yarattığını ve tercihte belirleyici olduğunu belirtmektedir.

## Sektör beklentileri: Farkındalık ve önem

İletişim programlarından mezun olanların medya/iletişim sektörüne girerken akreditasyonun işverenler tarafından kriter olarak değerlendirilip değerlendirilmediğini soruşturan araştırmalar iletişim eğitimine ilişkin güncel tartışmalarda dikkat çekmektedir. Bu araştırmada da iletişim programlarındaki karar alıcı akademisyenlere, akreditasyona işverenlerin atfettiği önemin düzeyinin ne olduğuna ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Araştırma katılımcılarının çoğu işverenlerde akreditasyon konusunda gelişen bilincin ve farkındalığın olmadığından söz etmektedirler. Bir örnekle:

Sektör temsilcilerinin akredite bir programdan mezun olmanın öneminin farkında oldukları ya da bildikleri konusunda şüphelerim var. Ancak akredite bir programdan mezun olanların hem kuramsal ve hem de teknik açıdan çağın ve sektörün ihtiyaçlarını gözeten nitelikli bir eğitim aldıkları için uzun vadede sektörde fark yaratacaklarını ve kalıcı olacaklarını düşünüyorum (K9).

Bu noktada bir katılımcı akreditasyonun profesyonel değil akademik ilgi alanı olduğunu söyledi:

İşveren de bunu çok fazla şey yapmıyor. Nasıl diyeyim? Bilinçli olursa bile profesyonel hayat buna bakmaz. Akademik dünya buna bakar kendi içinde. Hani zaten üniversite kendini orada sunduğu o yapıyla gösterir anlatır (K2).

Diğer yandan yalnızca bir katılımcı akredite programdan mezun olmanın iletişim sektörünün büyük bölümü açısından ayrıcalık olarak değerlendirileceğini belirtmişti (K3). Bir başka katılımcı (K10) kendini işveren yerine konumlandığında akredite bir kurumdan mezun olan öğrenciyi tercih edeceğini, en azından bu türden kurumda aldığı eğitimin onaylanmış olduğunu ve akreditasyonun güvence sağladığını dile getirmiştir.

Tüm bunlardan hareketle araştırmanın bulguları, sektöre girişte akredite ya da akredite olmayan programdan mezun olup olmamanın gerçekte pek önemli olmadığını öne süren literatürü desteklemektedir.

## Getiriler, faydalar, avantajlar

Akreditasyonun kurumun kendi yeterlikleri ve kapasitesi hakkında öz-değerlendirme yapabilme imkânı sağlaması nedeniyle işlevsel bir yöne sahip olduğuna daha önce dikkat çekilmişti. Bu işlevlerin somut olarak neler olduğu araştırma kapsamında soruşturulmuş ve katılımcılardan akreditasyonun programa ve fakülteye etkilerini belirtmeleri istenmiştir. Alınan yanıtlardan biri şöyledir:

Avantajlarını eğitsel ve idari faaliyetlerin standardizasyonu; yönetimde şeffaflık; eğitim, insan kaynakları, karar alma süreçleri, teknik alt yapı alanlarında sürekli iyileştirme; iç ve dış paydaşlarla etkileşimin ve ortak çalışmaların artması şeklinde sıralayabilirim (K9).

Bu noktada akreditasyonun sonucundan ziyade sürecin kendisinin kuruma önemli kazanımlar sağlayabileceği genel olarak görülmüştür. Bir katılımcı beş yıl önceki iletişim fakülteleriyle şimdiki fakülteler arasında çok ciddi fiziksel, pedagojik ve finansal farklar olduğunu, akreditasyon sürecinin Türkiye’de iletişim fakültelerini çok ileri seviyeye taşıdığını anımsattı:

İletişim fakültelerini geliştiren bir şey oldu bu akreditasyon. Yani hoca anlamında gelişti üniversiteler; daha az hocayla daha çok iş yapma durumundaydı, kaynak yoktu, gerekli stüdyolar vesaire yoktu. Aslında fakülteleri de geliştiren bir süreç oldu bu (K10).

Bir başkasının yorumları ise şöyleydi:

Kurumların kendileri ile ilgili öz eleştiri yapabilmeleri, eksik yönlerini görebilmeleri ve geliştirebilmeleri açısından önemli. Ders programlarının güncellenmesi, öğretim elemanı sayısının artırılması ve daha nitelikli hale getirilmesi açısından bölümün elini güçlendirdiğini söyleyebilirim. Akredite olmanın iç ve dış paydaşların kurum ile ilgili algılarını da önemli ölçüde ve pozitif etkilediği söylenebilir (K3).

Söz konusu kazanımlardan bazılarının kurumun dış paydaşlarla olan ilişkisinin kuvvetlendirilmesiyle ilişkili olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bir katılımcı bu noktaya şöyle dikkat çekmektedir:

Akademi ve piyasa arasındaki o nispeten gevşek olan bağın daha sıkı olmasına vesile oldu. Dış paydaşlarla etkileşim halinde olmak, onların beklentilerine yönelik müfredatları güncellemek veya işte sektöre öğrenci göndermek, öğrenciden onların beklentilerini öğrenmek vesaire önemli şeyler. Bu noktada biz aslında yerel piyasayla biraz mesafeli olduğumuzu fark ettik (K4).

Bir başka katılımcı ise akreditasyonun faydalarını, müfredat üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekerek şöyle dile getirmiştir:

Biz mesela üniversiteden bağımsız olarak bir İngilizce programı yürütüyoruz. Bu tamamen söz konusu değerlendirmenin sonrasında oluşturulmuş ve iletişim eğitimine özgü bir durum. Çünkü “iletişim eğitimi alan öğrenci en az B2 düzeyinde yabancı dil bilir” gibi bir şey diyor İLEDAK standartları (K1).

### **Dezavantajlar ve zorluklar: Aynılaşma tehlikesi ve katı kriterler**

Akreditasyonun kurumlar açısından hangi türden işlevleri yerine getirdiğinin yanı sıra yaratabileceği olası istenmeyen sonuçlar ya da süreçte karşılaşılan zorluklar da araştırma kapsamında soruşturulan konular arasındadır. Bu kapsamda kriterlerin yeterli ve geçerli olduğunu düşünenler de bulunmakla birlikte, katılımcılar çoğunlukla akreditasyon sürecinde belirleyici olan kriterlerin oldukça katı ve esnetilemez olduğu üzerinde durmuşlardır. Mevcut kriterlerin bölümlerin, fakültelerin ve şehirlerin koşullarına göre gerekli durumlarda esnetilmesi gerektiği katılımcılar tarafından genel olarak ifade edilmiştir. Onların ifadeleriyle:

Bence bölümlerin özelliklerine göre birazcık daha esnek olunabileceğini düşünüyorum. Yani kriterlerin yersiz olduğunu düşünmüyorum ama belli noktalarda daha esnek olunabileceğini düşünüyorum (K6).

Her toplantıda dile getiriliyor bulunduğu yere göre bulunduğu yerin ihtiyacına göre şekillenebilir diye ama açıkçası bu nasıl olur bilmiyorum çünkü ölçütler tek ve katı anladığım kadarıyla (K4).

Katılımcılardan birine göre katı kriterlerin bir örneği müfredattaki dersin adı ve içeriği konusunda yaşanmaktadır. İLAD/İLEDAK’ın belirlemiş olduğu ismin ve içeriğin esnetilemediğini dile getiren katılımcı, bu katılık dolayısıyla güncel olanın da yakalanamadığını düşünmektedir:

Mesela ben radyo yayıncılığının yerine burada podcast yayıncılığı üzerine bir ders koysam İLEDAK bunu bir radyo dersi olarak muhtemelen görmeyecek, görmüyor. Çünkü o illa ki “radyo programcılığı” diye ders görmek istiyor (K7).

Yine aynı sorunun bir başka yüzü de derslerin kredilendirilmesi aşamasında deneyimlenmiştir. Bir katılımcı sosyal bilim derslerine verilen ağırlık dolayısıyla bölüm derslerinin müfredatta yeterince ağırlık kazanamadığını ve bu durumun bölümün yapısından kaynaklı önemli sorunlar oluşturduğunu dile getirdi:

Özellikle görsel iletişim tasarımı esnekliğe ihtiyaç duyuyor. Bölümün içerisinde oyun tasarımı, etkileşim tasarımı, animasyon tasarımı ve video yapımı var. Dört farklı ayağımız bunlar ve biz hepsinin eğitimini veriyoruz. Hepsinin giriş dersi oluyor, ilerlemiş ve seçmeli dersi oluyor. Şimdi bizim için bölüm dersleri çok önemli öğrencimizin doğru yetişmesi için. Fakat akreditasyon sürecinde bize deniyor ki “131-132 krediyi geçmemelisin”, “8 tane seçmeli dersin olmalı”, “servis derslerin olacak sosyoloji, psikoloji, etik hukuk ondan sonra yönetim” vesaire. Şimdi ben bunları yaptığımda geriye kendi bölüm derslerim için ne kredim ne de alanım kalıyor (K2).

Akreditasyon için çeşitli başlıklarda oluşan standartların ve akredite olmak isteyen programların standartları yerine getirmesinin zorundalığı nedeniyle katılımcılardan bazıları programların neredeyse birbirinin aynısı olma eğilimi taşıdığını ve bu durumun tektipleşmeye yol açabileceğini düşünmektedir. Örneğin bir katılımcı akreditasyona başvurup başvurmama kararını alacakları sırada kendi fakültelerinin özgünlüklerini nasıl koruyabileceklerine ilişkin de tartıştıklarını söyledi:

Aslında baktığımız zaman biz akreditasyona süreci için kendi aramızda çok konuştuk çünkü akreditasyon süreci bir yandan da bir standardizasyonu içinde barındırıyor. Yer yer bu standardizasyon özgünlükleri de kaybettirebilir mi diye bize diye düşündürttü o zaman ama biz o özgünlükleri farklı biçimde koruyabileceğimiz konusunda kendimize güvendik ve inandık (K5).

Başka bir katılımcı (K4), İLAD’ın herkesin aynışmasını istemediğini söylediğini fakat diğer yandan da ortaya ölçütler manzumesi konduğu için standartlaşmanın beklendiğini söylerken bir başkası (K7) akreditasyonun her programın/fakültenin özgünlüğünü garanti altına alması gerektiğini belirtti.

İlginçtir ki araştırmada bahsi geçen katılımın hiçbir zaman olmadığını belirten bir katılımcı da bulunuyordu. Bu katılımcı ders isimlerinin, kredilerinin ve müfredatın kesinkes standart olmadığı bir yerde aynılışma tehlikesinin de olamayacağını ifade etti:

Aslında bir esneklik var zaten. Mesela şey demiyor, illa şu olacak, bu olacak. Sadece vaat ettiğiniz alan eğitimlerine uygun bir eğitim veriyor musunuz, bunları hangi derslerle veriyorsunuz diye bakılıyor. Siz ders isimlerini farklı verebilirsiniz, AKTS’leri farklı olabilir. Buralarda standart bir şey yok zaten. Akreditasyonun amacı böyle bir standart değil (K10).

Sonuçta, akreditasyon ölçütlerinin gerektirdiklerini standartlaşma tehlikesi olarak yorumlayan da bunu gerekli bir ortaklaşma olarak gören akademisyenler de bulunmaktadır. Bu konuda kesin bir sonuca varılamamış olmakla birlikte akredite programların ders içeriklerinin ayrıntılı şekilde karşılaştırılması bu konuyu aydınlatılabilir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada iletişim programlarında idari görevi bulunan akademisyenlerin Türkiye’de iletişim eğitiminin akreditasyonuna ilişkin görüşlerini keşfetmek; böylece akreditasyon ihtiyacının nedenlerini, kurumlar açısından ne türden işlev gördüğünü, ne gibi sonuçlar doğurduğunu akademisyenlerin yorumları aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilgili akademisyenlerin iletişim eğitiminde kaliteyi ne olarak gördüğü, öğrencilerin, velilerin ve işverenlerin nezdinde akreditasyonun nasıl karşılık bulduğuna ilişkin görüş ve deneyimleri, programlarda akreditasyon sürecinin nasıl başladığı da soruşturulmuştur. Çalışma akreditasyonun artıları ve eksilerine odaklanan literatürü tamamlamaktadır.

Araştırmanın temel ve ayrıntılı soruları düşünüldüğünde, ilk olarak, Türkiye’de iletişim eğitiminde akreditasyon uygulamasının başlangıcının İLDEK toplantılarına dayandığı fakat yaygınlaşmasında iletişim programlarının iradesinden daha çok üniversite yönetimlerinin rol oynadığı bulgulanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu sürecin başlangıcında programların akreditasyonu için rektörlük düzeyinde talep olduğunu belirtmiş, kalan azınlık kısmı ise yönetim tarafından büyük destek gördüğünü ifade etmiştir. Akreditasyonun genellikle bürokratik ve karmaşık bir süreç olarak görülmesi (Rosa et al., 2020, p. 194) programdaki akademisyenlerin süreçte başlatıcı olmamasında



rol oynamış olabilir. Bu açıdan iletişim eğitiminde akreditasyon ihtiyacının ana kaynağının yükseköğretimde yaygınlaşan akreditasyon uygulamasının bir parçası olduğunu düşünmek olasıdır. Yanı sıra bazı katılımcılar akreditasyonun iletişim fakülteleri arasında rekabeti artırdığını söyleyerek kurumların ve programların bundan geri kalamayacağını öne sürmüştür.

İkinci ve daha önemli olarak, araştırma sonucunda akreditasyonun kurumlar açısından yenilenme, organizasyon şemasındaki aksaklıkları düzeltme, müfredatı güncelleme, öğretim elemanı kadrosunu güçlendirme, fiziksel ortamlar ile olanakları çoğaltma ve finansal kaynakları geliştirme yönünde oldukça önemli olduğu ve kurumlar açısından geliştirici işleve sahip olduğu görülmüştür. Akreditasyon süreçlerine katılım programların ya da fakültelerin kurumsal değişimi yönlendirmek için planlama yapmasına ve sorunları ele almasına yardımcı olabilir (McGuire, 2009, p. 29). Buna dayanarak akreditasyonun kendinde soyut bir değeri olmadığı, somut ve ölçülebilir kriterlere uygunluğu ölçen öz ve dış değerlendirme süreci olarak anlamlandırılabilceği söylenebilir. Nitekim akreditasyon üniversitenin yönetim faaliyetlerinin çoğunu etkilemektedir (Nguyen & Ta, 2018). Bu araştırmanın bulguları iletişim eğitiminde akreditasyona ilişkin güncel tartışmalarda akreditasyonun getirilerine ve kurumlar açısından işlevine odaklanan çalışmalarını ve onların bulgularını desteklemektedir.

Üçüncü olarak, akredite iletişim programlarındaki karar alıcı akademisyenlerin mevcut değerlendirme ölçütlerine ilişkin yorumlarının iki zıt yönde olduğu belirtilebilir. Katılımcılardan bazıları mevcut kriterleri yeterince esnek bulmamış, bazıları ise mevcut hâliyle katı olmadığını savunmuştur. Böyle düşünüldüğünde uygulamada farklı deneyimler yaşanmıştır. Bir başka tartışma ise bu noktada alevlenmiştir: Akreditasyon sürecinde programı değerlendirenlerin rolünün ne olduğu araştırmada gündeme gelmiş ve akreditasyonun, değerlendiricilerin subjektif tutumlarının sonucu olduğuna ilişkin düşüncelerin gelişimine olanak verecek söylemlerle araştırmada yer yer karşılaşmıştır.

Diğer yandan araştırmada, kamunun ve sektörün beklentileri açısından akredite iletişim programları ile akredite olmayan iletişim programları arasında farklılaşmanın olduğuna ilişkin kesin sonuca varılamamıştır. Katılımcıların bir kısmı tercihlerde akreditasyonun rol oynadığını, bir kısmı ise özel rolünün bulunmadığını belirtmiştir. Dahası mezuniyet sonrası işe girişlerde akreditasyonun işverenler tarafından önemsenip önemsenmediğine ilişkin de yapılmış bir araştırma bulunmamasına rağmen bu yöndeki yorumların "erken" olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Dolayısıyla iletişim

eğitiminde akreditasyona ilişkin güncel tartışmalarda sıklıkla vurgulanan itibar konusunda, henüz Türkiye’de kamu ve sektör nezdinde gerekli farkındalığın gelişmiş olduğundan bahsetmek mümkün değildir.

Son olarak, devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenler ile vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler arasında akreditasyonun algılanması açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri çalışma grubunun oluşturulmasıyla ilgilidir. Örneklemin oluşturulmasında akademisyenlerin yalnızca güncel idari görevleri dikkate alınmış, akademisyenlerin programların akredite edildiği tarihteki rollerine bakılmamıştır. Çalışmanın diğer sınırlılığı da yalnızca akredite programlardaki karar alıcı akademisyenlerle yapılan görüşmeler üzerine planlanmış olmasıdır; çalışma akredite olmayan programlardaki akademisyenlere doğru genişletilebilir ve böylece anlamlı bir kıyaslama yapılabilir.

Türkiye ölçeğinde akademik tartışmalarda henüz yanıtlanmamış soruların sayısındaki çokluk bu konuda yapılacak araştırmalar için cesaretlendirici olabilir. Gelecekteki çalışmalar, öğrencilerin üniversite tercihlerinde akreditasyonu kriter olarak görüp görmediğini, işverenlerin farkındalıklarını, akredite programlar ile akredite olmayan programların kayda değer farklılık gösterip göstermediğini ve akreditasyon sonrası öğretim elemanlarının performanslarını araştırabilir. Dahası yalnızca akademisyenlerle sınırlanmamış ve idari personeller ile öğrenciler gibi yükseköğretimin farklı paydaşlarının katıldığı araştırmalar alandaki önemli boşluğu doldurabilir ve sürecin bütüncül yorumlanmasını kolaylaştırabilir.

## Endnotes

- <sup>1</sup> Parsons ve Platt (1973, p. 148) üniversitelerin evrensel bilgiyi takip etmenin yanı sıra çok daha başka işlevlerinin olduğunu düşünse de öncelikle bir öğrenme ve araştırma yeri olmalarıyla şirketlerden farklı olduğu için araçsal olmaktan çok güvene dayalı olduğunu belirtmişlerdir.
- <sup>2</sup> Örneğin sanayi sonrası toplum yaklaşımının önemli isimlerinden Daniel Bell, oluşan yeni toplumda önemli olanın teknolojik kaynaklar ile bilginin teorik kodlamaları olduğunu; bu toplumun talep ettiği becerileri sağlamak için eğitim ve öğretimle donanmış profesyonel bireylere ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiştir (1976).
- <sup>3</sup> Buna göre üniversiteler 21’inci yüzyılda bilgi ekonomisinin merkezinde durmaktadır (Altbach, 2019, p. 9).

- <sup>4</sup> Canter (1995), gazetecilik ve kitle iletişiminde hesap verebilirlik ve akreditasyon çağında, yükseköğretimdeki öğretim üyeleri ve yöneticilerden sürekli olarak varlıklarını haklı çıkarmalarının istendiğini öne sürmektedir.
- <sup>5</sup> Bologna süreci Avrupa'da yükseköğretimde standartlar oluşturmak için 1999'da Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) ve 2000'de Avrupa Araştırma Alanı'nın (ERA) oluşturulmasıyla başlamıştır. Süreç yükseköğretim açısından uluslararası işbirliğini sembolize etmekte (Zahavi & Friedman, 2019) ve ülkeler arasında uyumu ve ortaklığı esas alan bir eğitim sisteminin oluşturulmasını hedeflemektedir.
- <sup>6</sup> Fransa 1984 yılında üniversitelerin ayrıntılı bir değerlendirmesini yaparak bu konudaki ilk örnek olmuştur. Hollanda, İngiltere ve Danimarka gibi ülkelerde ise 1990'lı yılların başında ilk kurum değerlendirmeleri yapılmıştır (Süngü & Bayrakçı, 2010, p. 900).
- <sup>7</sup> Akredite programların tam listesine [www.iledak.iland.org.tr/akreditasyon/akredite-kurumlar](http://www.iledak.iland.org.tr/akreditasyon/akredite-kurumlar) adresinden erişilebilir (İLEDAK, n.d.).
- <sup>8</sup> Türkiye'de etkinlik gösteren iletişim fakültesi sayısı, 23'ü vakıf üniversitesine, 45'i devlet üniversitesine bağlı olmak üzere toplamda 68'dir (Yükseköğretim Kurulu, 2022).
- <sup>9</sup> Saha araştırmalarında katılımcı sayısı belirlenirken katılımcılardan alınan yanıtların birbirini yinelemesi verilerin doyum noktasına ulaştığını göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 115).
- <sup>10</sup> Ölçütlerin neler olduğuna [www.iledak.iland.org.tr/belgeler/degerlendirme-olcutleri](http://www.iledak.iland.org.tr/belgeler/degerlendirme-olcutleri) adresinden bakılabilir.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

## References

- Altbach, P. G. (2012). Akademik mükemmeliyete giden yol: Dünya çapında araştırma üniversiteleri oluşturmak. Altbach, P. G. & Salmi J. (Eds.), *Araştırma üniversitelerinin geçmişi, bugünü ve geleceği* (pp. 9-26), Kadri Yamaç (Trans.). Ankara: Efil Yayınevi.
- Aziz, A. (2020) Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvencesi ve iletişim eğitimi Akreditasyonu, *Yeni Yüzyıl Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 13-29.
- Aziz, A., Vural, S. & Yenğin, D. (2021, 12 Kasım). İLAD/İLEDAK kurum bilgilendirme sunumu [PowerPoint slaytları]. İLEDAK. [https://iledak.iland.org.tr/img/pages/abc\\_13.11.2021\\_8289b3d.pdf](https://iledak.iland.org.tr/img/pages/abc_13.11.2021_8289b3d.pdf)

- Banuelos, N. (2021). Quality and innovation in American higher education accreditation: the case of the University of Phoenix, *History of Education*, 50(3), 428–449. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1858190>
- Bell, D. (1976). The coming of the post-industrial society. *The Educational Forum*, 40(4), 574-579. <https://doi.org/10.1080/00131727609336501>
- Bendixen, C. & Jacobsen, J. C. (2020). Accreditation of higher education in Denmark and European Union: from system to substance?. *Quality in Higher Education*, 26(1), 66-79. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729310>
- Beşbudak, M., Özmelek Taş, N. & Nazlı, A. K. (2022). İletişim Araştırmaları Derneği’nin (İLAD) ve Avrupa İletişim Araştırmaları ve Eğitim Derneği’nin (ECREA) iletişim eğitimi temaları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1101-1124. DOI: 10.48146/odusobiad.1121333
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39-75.
- Blanchard, R. O. (1988). Academic values are losing out to the narrow values of industry representatives in the accreditation process. *Association for Communication Administration Bulletin*, April, 50-53.
- Blom, R., Bowe, B. J. & Davenport, L. D. (2018) Accrediting Council on Education in journalism and mass communications accreditation: Quality or compliance?. *Journalism Studies*, 20(10), 1458-1471. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1526641>
- Blom, R., Davenport, L. D., & Bowe, B. J. (2012). Reputation cycles: The value of accreditation for undergraduate journalism programs. *Journalism & Mass Communication Educator*, 67(4), 392–406. <https://doi.org/10.1177/1077695812462349>
- Boratav, K. (1997). Yapısal uyum ve bölüşüm: Uluslararası bir bilanço, *Türk-İş Yıllığı '97*, 31-45.
- Burrows, A. & Harvey, L. (1992, April 6-8). *Defining quality in higher education: the stakeholder approach* [Symposium]. AETT Conference on Quality in Education, University of York.
- Canter, L. (2015). Chasing the accreditation dream: Do employers value accredited journalism courses. *Journalism Education: The Journal of the Association of Journalism Education*, 4 (1), 40-52.
- Carroll, B. A. (1977). Accredited, non-accredited news curricula are similar. *The Journalism Educator*, 32(1), 42–43. <https://doi.org/10.1177/107769587703200114>
- Chrisman, J. J., Hynes, T. & Fraser, S. (1995). Faculty entrepreneurship and economic development: The case of the University of Calgary. *Journal of Business Venturing*, 10(4), 267-281.
- Crawford, J. (2014). Leaders in journalism education: Administrators at ACEJMC accredited programs and non-accredited HBCU programs critique the standards. *Journal of Research Initiatives*, 1(2), 1-13
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, Trans. Ed.). Eğiten Kitap.
- Cusatis, C., & Martin-Kratzer, R. (2009). Assessing the state of math education in ACEJMC-accredited and non-accredited undergraduate journalism programs. *Journalism & Mass Communication Educator*, 64(4), 355–377. <https://doi.org/10.1177/107769580906400402>
- Çobanoğulları, A. (2015). *Üniversitelerin neoliberal dönüşümü: Türkiye örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi

- De Paor, C. (2016). The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, 22(3), 228–241. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1263925>
- Delanty, G. (1998). The idea of the university in the global era: From knowledge as an end to the end of knowledge? *Social Epistemology*, 12(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/02691729808578856>
- Dickson, T. V., & Sellmeyer, R. L. (1992). Responses to proposals for curricular change. *The Journalism Educator*, 47(3), 27-36. <https://doi.org/10.1177/107769589204700304>
- Etzkowitz, H. (1983). Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science. *Minerva*, 21(2), 198-233.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Brussels, Belgium).
- Gersamia, M., & Freedman, E. (2017). Challenges to creating vibrant media education in young democracies: Accreditation for media schools in Georgia. *Journalism & Mass Communication Educator*, 72(3), 322–333. <https://doi.org/10.1177/1077695817710104>
- Habermas, J. (1971) *Toward a rational society*. Heinemann.
- Hannis, G. (2012). The value of accreditation of journalism programmes: A New Zealand perspective. *Pacific Journalism Review: Te Koako*, 18(1), 179-194. <https://doi.org/10.24135/pjr.v18i1.295>
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Irish Universities Quality Board (2008). *Student handbook: your right to quality in higher education*. [www.ucd.ie/t4cms/iuqbstudent\\_handbook.pdf](http://www.ucd.ie/t4cms/iuqbstudent_handbook.pdf)
- İLEDAK. (n.d.). Akredite kurumlar. İLEDAK. Retrieved October 9, 2022, from <https://iledak.ilad.org.tr/akreditasyon/akredite-kurumlar>
- İletişim Araştırmaları Derneği. (2019). Çalışma raporu (Rapor No: 1). [https://iledak.ilad.org.tr/img/pages/yokak-icin-ilad-yillik-raporu-1\\_04.10.2019\\_f29e99d.pdf](https://iledak.ilad.org.tr/img/pages/yokak-icin-ilad-yillik-raporu-1_04.10.2019_f29e99d.pdf)
- Jacob, M., Lundqvist, M., & Hellsmark, H. (2003). Entrepreneurial transformations in the Swedish university system: The case of Chalmers University of Technology. *Research Policy*, 32(9), 1555-1569.
- Kaygusuz, E. (2021). *Sınıf ve iletişim: Türkiye’de sendikaların iletişim deneyimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Knight, J. (2007). Cross-border higher education: Issues and implications for quality assurance and accreditation. GUNI Series (Eds.), *Social Commitment of Universities 2: Higher Education in the World* (pp. 134-146). Palgrave/MacMillan
- Leef, G. C. (2003). Accreditation is no guarantee of academic quality. *The Chronicle of Higher Education*, 49(30), B17.
- Masse, M. H., & Popovich, M. N. (2007). Accredited and nonaccredited media writing programs are stagnant, resistant to curricular reform, and similar. *Journalism & Mass Communication Educator*, 62(2), 141–160. <https://doi.org/10.1177/107769580706200203>

- McGuire, P. A. (2009). Accreditation’s benefits for individuals and institutions. *New Directions for Higher Education*, 145, 29-36. <https://doi.org/10.1002/he.332>
- Murray, F. B. (2009). An accreditation dilemma: The tension between program accountability and program improvement in programmatic accreditation. *New Directions for Higher Education*, 145, 59–68.
- Nguyen, H.C. & Ta, T.T.H. (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese view. *Tertiary Education and Management*, 24, 154-167. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1406001>
- Nidia Banuelos (2021) Quality and innovation in American higher education accreditation: the case of the University of Phoenix. *History of Education*, 50(3), 428-449. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1858190>
- Ortaç, F. R., Kurt, A. & Kılınc, M. (2021). Öğretim elemanlarının kalite güvencesi algısının ölçülmesi, bir vakıf üniversitesi örneği, *Anasay*, 5(15), 73- 89.
- Parsons, T. & Platt, G. (1973). *The American university*. Harvard University Press
- Peker, Ö. (1996). Eğitimde kalite ve akreditasyon, *Amme İdaresi Dergisi*, 19-32.
- Romenti, S., Invernizzi, E. & Biraghi, S. (2012). Engaging employers to develop quality in higher education: the case of communication studies in Italy. *Quality in Higher Education*, 18(2), 205-220. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.691201>
- Rosa, M. J., Cardoso, S. & Videira, P. (2020). Is accreditation ‘on the right track’? The views of Portuguese academics. *Tertiary Education and Management*, 26, 185-197. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09048-7>
- Salto, D. J. (2022). Do academic disciplines matter? An analysis of organizational responses to the accreditation of graduate programs by field of study and sector. *Higher Education*, 84, 569–587. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00789-2>
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *JMO Haber Bülteni (2006/4)*, 44-51.
- Seamon, M. C. (2010). The value of accreditation: An overview of three decades of research comparing accredited and unaccredited journalism and mass communication programs. *Journalism & Mass Communication Educator*, 65(1), 9–20. <https://doi.org/10.1177/107769581006500103>
- Süngü, H. & Bayrakçı, M. (2010). Bologna süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.
- The Bologna Declaration. (2019). Joint declaration of the European Ministers of Education: The Bologna Declaration of 19 June 1999. [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)
- Ulker, N. & Bakioglu, A. (2019). An international research on the influence of accreditation on academic quality. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1507-1518. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445986>
- Volkwein, J. F. (2010). The assessment context: Accreditation, accountability and performance. *New Directions for Institutional Research*, 2010 (S1), 3–12. <https://doi.org/10.1002/ir.327>

- Vroeijenstijn, T. (1991). External quality assessment: Servant of two masters? the Netherland University Perspective, in Craft, A. *Quality Assurance in Higher Education in Hong Kong Proceedings of an International Conference*, Hong Kong, 1991. Falmer Press, 109-132.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 14–24. <https://doi.org/10.1108/09684889910252496>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2022). <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zahavi, H. & Friedman, Y. (2019). The Bologna Process: an international higher education regime, *European Journal of Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1561314>

