




Öğretmenlik Eğitimi Programları Akreditörlerinin Deneyimlerine Göre Akreditör Olmanın Anlamı: Fenomenolojik Bir Çalışma¹

The Meaning of Being an Accreditor Based on the Experiences of Accreditors of Teacher Education Programs: A Phenomenological Study

Sayfa | 1574

Büşra ELÇİÇEĞİ , Araştırma Görevlisi Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, busraelcegi@yyu.edu.tr

Kaya YILMAZ , Prof.Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, kayayilmaz@cumhuriyet.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 11 Kasım 2023
Kabul tarihi - Accepted: 26 Aralık 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Aralık 2023

¹ Bu makale “Ortaöğretim öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejileri ile matematik dersi akademik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Elçiçeği, B. ve Yılmaz, K. (2023). Öğretmenlik eğitimi programları akreditörlerinin deneyimlerine göre akreditör olmanın anlamı: Fenomenolojik bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2)*, 1574-1593. DOI. 10.51460/baebd.1389539



Öz. Akreditasyon, öz değerlendirme raporunun yazılması, değerlendirme ekibinin oluşturulması, saha ziyareti, akreditasyon kararı ve bu kararın ilgililerine bildirilmesi aşamalardan meydana gelen bir süreçtir. Yükseköğretimde akreditasyon, yükseköğretim çatısı altındaki kurumların nitelik ve nicelik olarak iyileştirilmesine hizmet ederek kalite güvencesini sağlamayı hedefler. Kalite güvence sistemi, akredite olmak isteyen kurum ya da programların hedefledikleri kaliteye ulaşmalarına ve daha iyi hizmet sunmalarına yardım eder. Akreditasyon sürecinde görev alan değerlendiricilerin görüşleri çerçevesinde akreditasyon sürecinin gelişime açık yönlerinin belirlenerek kalite güvence sisteminin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma, Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin akreditasyon süreçlerinde takım başkanı, program değerlendiricisi, gözlemci olarak görev alan akreditörlerin deneyimlerine göre akreditör veya program değerlendiricisi olmanın anlamını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada betimleyici fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu, Öğretmenlik Eğitimi Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği’nde (EPDAD) gönüllü olarak akreditör hizmeti veren 20 öğretim elamanından oluşmaktadır. Katılımcılardan 9’u Profesör, 8’i Doçent Dr. 2’si Dr. Öğr. Üyesi, 1’i Arş. Gör. Dr.’dur. Çalışmaya Sosyal Bilimler, Coğrafya, Eğitim Bilimleri, Bilgisayar Teknolojileri, Türkçe, Kimya, Özel Eğitim, İngilizce, Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dallarından öğretim elemanları katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel fenomenolojik araştırma deseninin kendine özgü 4 aşamalı analiz süreci uygulanmıştır. Çalışma sonucunda Öğretmenlik Eğitimi Programları akreditörü olma deneyiminin yapısını oluşturan 6 bileşen veya öz tespit edilmiştir. Bu bileşenler, (1) akreditör olmanın sorumluluk, emek ve özveri gerektirmesi, (2) kalite süreçlerine katkı sağlama, (3) alan uzmanı akademisyen olma, (4) belirli standartlara dayalı olarak programın kalitesini değerlendirme, (5) yetkin, yansız, tutarlı, adil ve planlı olma, (6) kendini geliştirme ve empati kurabilmedir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, öğretmenlik eğitimi programları, değerlendiriciler, akreditörler, fenomenolojik çalışma

Abstract. Accreditation as a process consists of such stages as writing self-evaluation report, forming evaluation team, making a visit to the fields, making a decision on accreditation and notifying the decision to the relevant parties. Accreditation in higher education aims to ensure quality assurance by serving the qualitative and quantitative improvement of institutions under the umbrella of higher education. The quality assurance system helps institutions or programs that want to be accredited to achieve the quality they target and provide better service. The quality assurance system needs to be improved by determining the aspects of the accreditation process that are open to improvement within the framework of the opinions of the evaluators involved in the accreditation process. This research was conducted to examine the meaning of being an accreditor or program evaluator according to the experiences of accreditors who served as team leaders, program evaluators and observers in the accreditation processes of the Faculties of Education in Turkey. A descriptive phenomenological research design was used in the study. The participants of the research consist of 20 faculty members who voluntarily serve as accreditors in the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD). 9 of the participants are professors and 8 are associate professors. 2 of them are Assistant Professor, and 1 Research Assistans with Ph.D. Research participants were selected from the Departments of Social Studies, Geography, Educational Sciences, Computer Technologies, Turkish, Chemistry, Special Education, English, Measurement and Evaluation. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. In the

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 1574-1593.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 1574-1593.
Araştırma Makalesi / Research Paper



analysis of the data obtained, the unique 4-stage analysis process of the descriptive phenomenological research design was applied. As a result of the study, 6 components or essences that make up the experience of being an accreditor of Teacher Education Programs were identified. These essences are (1) being an accreditor requires responsibility, effort and dedication, (2) contributing to quality processes, (3) being an academician who is an expert in the field, (4) evaluating the quality of the program based on certain standards, (5) being competent, impartial and consistent, being fair and planned, (6) self-improvement and empathy.

Keywords: Accreditation, teacher education programs, evaluators, accreditors, phenomenological study.



Extended Abstract

Introduction. The concept of 'accreditation', which is of French origin and means equivalence, is an indicator of credibility and trustworthiness for institutions. The concept of accreditation as a process is a quality assurance system in which quality assurance is provided by internal and external evaluation of an institution by an independent accreditation body. Being accredited means receiving certification that the quality of a product or service meets the minimum standards as a result of evaluations made at certain times in accordance with the quality standards approved by an independent and authorized accreditation body. Although Ministries of Education wanted accreditors to evaluate learning outcomes, there were some ambiguities in the evaluation guidelines. Since it was not clear how learning outcomes would be measured, we first focused on graduation rates. During the process, it was understood that this was insufficient and other elements were added to the evaluation. As learning outcomes have become one of the most important issues today, accreditation bodies have placed learning outcomes at the center of the accreditation process.

Achievements such as student development and student satisfaction, which are elements of student success, are affected by campus experiences that ensure the student's academic and social integration. This situation contributes to the formation of desired learning outcomes. Accreditation bodies have put a focus on student success first. The main focus of accountability is seen as the evaluation of learning outcomes. Accreditation is the evaluation of the compliance of the higher education system in general and higher education institutions in particular with quality standards such as quality, efficiency and effectiveness at both national and international levels. As a result of this evaluation, trust is established in the institution or program. This system is an indicator of quality, transparency and accountability in higher education. In this study, the experience of accreditors serving in EPDAD as accreditors or program evaluators was examined. In order to reveal the meaning that accreditors attribute to their experiences, the study sought an answer to the question "What is the structure and essence of the experience of being an accreditor, according to accreditors working in the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs?"

Method. In this study, a descriptive phenomenological research design, one of the qualitative research designs, was used. In the phenomenological study design, the researcher reveals the participants' experiences regarding the phenomenon under research, the meanings they attribute to their experiences, and the common features of these meanings, that is, the essence and structure of the experience. Personal experiences form the basis of phenomenological research. The main purpose of phenomenological research is to reveal the meaning that participants attribute to their experiences from their perspective in order to reach the essence and structure of the participants' experiences regarding the phenomenon under study. There are three types of phenomenological research design: interpretive, existential and transcendental. In this study, the 'descriptive phenomenological research' design of A. Giorgi, who developed transcendental phenomenology pioneered by Edmund Husserl as a research method, was used.

Criterion sampling, which is a type of purposeful sampling, was used in the selection of participants for the study. In criterion sampling, participants who will participate in the study are determined according to pre-prepared criteria. The criteria of this study were determined as having accreditor experience, gender, institution, faculty, department and academic title. A total of 20



participants, 15 women and 5 men, working as accreditors at EPDAD and working in education faculties and departments of different universities, with different academic titles, participated in the study. Participants were given nicknames ranging from K1-K20.

In analyzing the data obtained from the study, the unique four-stage analysis process of the descriptive phenomenological research design was followed. These stages are (1) bracketing, (2) phenomenological reduction, (3) imaginative variation and (4) synthesis of meanings and essences (Giorgi, 2009). In the first stage of the data analysis, the researchers included their own lives and experiences regarding the research topic in parentheses in order to describe the common experiences of the participants regarding the experience of being an accreditor. While reading the interview texts during the bracketing stage, opinions, knowledge, experiences and prejudices regarding the academic staff, accreditor, accreditation and quality concepts were suspended as much as possible. Thus, it was tried to reach the meanings that each participant attributed to their subjective experiences. In the phenomenological reduction stage, the meaning units in the research data regarding the accreditors' experiences of being program evaluators were determined. At this stage, the key expressions used by faculty members to describe their experiences regarding accreditation were listed and different meaning units were created according to the meanings they contain. In the third stage, imaginative diversification, structural themes in the accreditors' experiences of being program evaluators were identified based on the meaning units created in the second stage. In the last stage, the meaning and essence were determined based on the common experiences of the accreditors.

Results. As a result of the analysis of the data, it was determined that there are 6 components that form the essence of the experience of being an accreditor in Teacher Education Programs. These components are: (1) Being an accreditor requires responsibility, effort and dedication, (2) Contributing to quality processes, (3) Being an academician who is a field expert, (4) Evaluating the quality of the program based on certain standards, (5) Competent, impartial and consistent. , being fair and planned, (6) Self-improvement and empathy.

1. Being an accreditor requires responsibility, effort and dedication: According to the accreditors involved in the accreditation process, being a program evaluator requires serious responsibility, effort and dedication. Being an accreditor serves continuous development. Continuous improvement goes both ways. In this process, accreditors not only improve themselves, but also the institutions and programs they use as program evaluators constantly improve themselves.

2. Contributing to quality processes: Accreditors explained being a program evaluator as contributing to quality processes. Accreditors serve quality processes by evaluating a program or institution in line with national and international standards.

3. Being a field expert academician: According to the participants, it means being an accreditor or program evaluator; Field expert means academician. Especially in accreditation organizations that accredit programs, there is a program evaluator who is a field expert specific to each program or field. For example, when the "Social Studies Teaching" program among the Teacher Education Programs applies for accreditation, program evaluators from the relevant field evaluate this program.

4. Evaluating the quality of the program based on certain standards: Participants perceive being an accreditor as evaluating and improving professional quality according to predetermined standards. Field expert accreditors evaluate a program or professional field in line with the standards of the



accreditation body in that field. As a result of this evaluation, it is aimed to strengthen the aspects of the relevant program that are open to development.

5. Being competent, impartial, consistent, fair and planned: The accreditors who participated in the study explained being a program evaluator with the concepts of being competent, impartial, fair, planned and consistent. After the accreditors' reports, the accreditation body makes an accreditation decision about the relevant program or institution. These decisions are approved by various commissions. For this reason, accreditors stated that program evaluators should be impartial when making evaluations and be consistent and fair in their reports.

6. Self-improvement and empathy: According to accreditors, taking part as a program evaluator in the accreditation processes also contributes to their personal and professional development. This process provides accreditors with the ability to empathize with academics, administrators and students working in the institution or program being evaluated.

Discussion and Conclusion. As a result of this study, it was determined that 6 components constitute the essence of the experience of being an accreditor in Teacher Education Programs. These components or essences are: (1) being an accreditor requires responsibility, effort and dedication, (2) contributing to quality processes, (3) being an academician who is an expert in the field, (4) evaluating the quality of the program based on certain standards, (5) competent, impartial, being consistent, fair and planned, and (6) being able to improve oneself and empathize. Participants expressed being an accreditor as responsibility, awareness, effort, dedication, internalizing the quality culture, ensuring standardization in teacher education, experiencing working with different academics, developing effective communication skills, competence, impartiality, being consistent and fair.

Giriş

Kapitalist sistemi benimsemiş dünyanın farklı ülkelerindeki demokratik devletler son yıllarda ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarından mezun olmuş bireylerle küresel rekabette daha etkin olabilecek insanlar yetiştirme eğilimindedirler. Bu eğimin sebeplerinden birisi eğitim sistemlerini de yönlendiren küreselleşmedir. Küreselleşmenin etkisiyle ülkelerin yükseköğretim kurumları arasındaki rekabet artmış, programların kalitesini artırılmasına yönelik girişimler başlamıştır. Küreselleşmeyle birlikte yaşanan hızlı ekonomik ve sosyal değişimler, yükseköğretim kurumlarının nitelikli hizmet sunmasına ilişkin beklentiyi veya talebi arttırmıştır. Bu talep üniversitelerin, eğitim, öğretim, araştırma ve diğer hizmetlerinde sistematik ve stratejik dönüşümleri zorunlu hâle getirmiştir (YÖK, 2010). Fakat bu talebe rağmen yükseköğretim kurumlarına kamu kaynaklarından ayrılan bütçe aynı oranda artmamıştır.

Yükseköğretim kurumları arasındaki rekabet, üniversitelerin akreditasyon sürecine dâhil olmasını etkileyen önemli unsurlardan biri olmuştur. XXI. yüzyılda yükseköğretim kurumlarında dinamik ve etkin bir bilgi toplumu ve ekonomisi oluşturmaya yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmalar arasında Avrupa yükseköğretim kurumlarının güçlendirilmesi, kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve ortak kabul görmüş belirli standartlar ile kalite güvencesinin sağlanması yer almaktadır. Avrupa ülkeleri ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı



(AAA) oluşturma çalışmalarını Bologna Bildirisi ile başlatmışlardır (YÖK, 2010). Kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumu veya programın önceden belirlenmiş standartlara göre sürekli olarak değerlendirilmesidir (UNESCO, CEPES, 2004, s. 48-49). Bu güvence sistemi; konu, program veya kurumsal düzeyde değerlendirme ve akreditasyondan meydana gelmektedir. 2000 yılında Avrupa'da kalite güvencesi konusunda iş birliğini artırmak amacıyla Yükseköğretimde Kalite Güvencesi İçin Avrupa Ağı (The European Network for Quality Assurance in Higher Education- ENQA) kurulmuştur. ENQA 2004 yılında birliğe dönüşmüştür (ENQA, 2004).

Fransızca kökenli olan ve denklik anlamına gelen 'accreditation' kavramı kurumlar için inanılır ve güvenilir olmanın göstergesidir. Süreç olarak akreditasyon kavramı, bir kurumun bağımsız bir akreditasyon kuruluşu tarafından iç ve dış değerlendirmesinin yapılarak kalite güvencesinin sağlandığı bir kalite güvence sistemidir. Bu sistem gönüllülük üzerine inşa edilmiştir (Alstete, 2007, s. 11; Sanyal ve Martin, 2007, s. 6; Skolnik, 2010, s. 71). Akredite olmak ise bağımsız ve yetkili akreditasyon kuruluşu tarafından onaylanmış kalite standartlarına uygun olarak belli zamanlarda yapılan değerlendirmeler sonucunda bir ürün veya hizmetin kalitesinin asgari standartları karşıladığına dair sertifikasyonun alınmasıdır (Adelman, 1994). Kalite güvence sistemi olan akreditasyon sürecinde çeşitli meslek alanlarına özgü asgari standartların karşılandığına dair sertifika verilmektedir. Öğretmen eğitiminde standartlaşmanın temel amacı ise öğretmen yetiştiren programlardan mezun olacak adayların, kazanmaları hedeflenen öğrenme ürünlerinin niteliğinin önceden belirlenmesini sağlamaktır (Entwistle, 2005, s. 67-82). Standartlar ulaşılan başarının, genellikle öğrenme kazanımlarının ölçümü olarak nitelendirilmektedir.

Akreditasyon sistemi XIX. yüzyılın son çeyreğinde ABD'de ilk olarak mühendislik ve tıp fakültelerinde uygulamaya konulmuştur. 1885-1895 arasındaki dönemde ABD'de kurumsal akreditasyon için dört bölgesel birlik kurulmuştur. Akreditasyon konusunda ilk önemli girişim 1906 yılında ABD'de Eyalet Üniversiteleri Ulusal Birliğinin (National Association of State Universities) toplantısında gündeme gelmiştir. Bu toplantıda ilk olarak üniversiteler için ortak standartlar oluşturulması hedeflenmiştir. Daha sonra çeşitli meslek alanına yönelik akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır (Hernes ve Martin, 2005, s. 9). XX. yüzyılın ikinci çeyreğinde (1949) ilk ulusal örgüt olan Ulusal Akreditasyon Komitesi (National Commission on Accrediting) kurulmuştur. Bu komite mevcut akreditasyon kuruluşlarının tanınması için gerekli prosedürleri hazırlamıştır. İlerleyen zamanlarda akreditasyon süreci ile ilgili çalışmalar yürüten Yükseköğretim Onay Komisyonu (CORPA) ve Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (COPA) gibi kurumlar oluşturulmuştur. 1996 yılında sivil oluşum olarak kurulan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation-CHEA) ulusal düzeyde bu görevi üstlenmiştir (CHEA, 1998). Akreditasyon, Amerikan icadı olarak değerlendirilmekle birlikte topluma yükseköğretimde kalite temini sunan tek organize yöntem olarak nitelendirilmektedir (Kohler, 2003, s. 326; Wergin, 2005, s. 35).

Kaliteyi değerlendirmeyi hedefleyen akreditasyon faaliyetlerinde gerçekleştirilen değerlendirme süreci ve bu süreç sonrasında ortaya çıkan ürünler günümüzde büyük yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Ginkel ve Dias, 2007, s. 40; Jones, 2002, s. 1; Kohler, 2003, s. 317; Sanyal ve Martin, 2007, s. 6; Skolnik, 2010, s.71; Volkwein, 2010, s. 9). Ewell (2007), akreditörlerin (program değerlendiricileri), üzerinde durduğu değerlendirme yaklaşımlarını, öğretim elemanlarının nitelik ve



niceliği, kurum değerleriyle uyum içerisinde ve misyon odaklı olma ve kurumu akreditasyon süreçlerine uygun hale getirme olarak ifade etmiştir.

Eğitim Bakanlıkları akreditörlerin öğrenme kazanımlarının değerlendirilmelerini istemesine rağmen değerlendirme yönergelerinde bazı belirsizlikler bulunuyordu. Öğrenme kazanımlarının nasıl ölçüleceği belirgin olmadığı için ilk olarak mezuniyet oranlarına odaklanılmıştır. Süreç içerisinde bunun yetersiz olduğu anlaşılmış ve değerlendirmeye başka unsurlar eklenmiştir. Öğrenme kazanımlarının, günümüzde en önem verilen konulardan biri hâline dönüşmesi sonucunda akreditasyon kuruluşları da öğrenme kazanımlarını akreditasyon sürecinin merkezine yerleştirmiştir (Ewell ve Steen, 2004; Eaton, 2003; Prevezis, 2010, s. 12). Öğrenci başarısının unsurlarından olan öğrenci gelişimi ve öğrenci memnuniyeti gibi kazanımlar öğrencinin akademik ve sosyal entegrasyonunu sağlayan kampüs deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu durum istedik öğrenme kazanımlarının oluşmasına katkı sağlamaktadır (Volkwein, 2010, s. 8). Akreditasyon kuruluşları, öğrenci başarısına odaklanmayı ilk sıraya koymuşlardır. Hesap verebilirliğin de temel odağı, öğrenme kazanımlarının değerlendirilmesi olarak görülmektedir (Saunders, 2007, s. 28, 37).

Akreditasyon, genel olarak yükseköğretim sisteminin özel olarak ise yükseköğretim kurumlarının hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kalite, verimlilik, etkililik gibi kalite standartlarına uygunluğunun değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme sonucu kuruma ya da programa yönelik güven tesis edilmesi sağlanmaktadır (YÖK, 2017). Bu sistem yükseköğretimde kalite, saydamlık ve hesap verebilirliğin göstergesidir. Türkiye’de Avrupa Birliği’ne uyum çerçevesinde yükseköğretimde kalite ve akreditasyon sistemlerinin oluşturulması için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde çalışmalar başlatılmıştır (YÖK, 2004; YÖK, 2007). 20 Eylül 2005 yılında Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği yayımlanmıştır (YÖK, 2007).

YÖK eğitim fakültelerinin programlarının akreditasyonuna yönelik Türk Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Modeli oluşturulması kararı almıştır (YÖK, 1999). Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreci ve standartlaşması YÖK-Dünya Bankası ortaklığı ile hazırlanan MEGP (Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, 1999) ile başlamıştır. MEGP ile öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenciler, öğretim elemanları, fakülte-okul iş birliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi olmak üzere eğitim fakültelerinin programlarının akreditasyon sürecinde 7 standart alanı oluşturulmuştur. Her bir standarda ait başlangıç, süreç ve ürün standartlarının göstergeleri ve kanıtları belirlenmiştir. 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkiye’de öğretmen eğitiminde belirli bir standarda ulaşmak amacıyla “Öğretmen Yeterlikleri” kavramı gündeme gelmiştir. Bu kapsamda öğretmenlik mesleği için genel ve özel alan yeterlikleri olmak üzere 2 kategori altında standartlar belirlenmiştir. Bu yeterlikler 2017 yılında güncellenmiştir (MEB, 2006a; MEB, 2017a).

Türkiye’de Eğitim Fakültesi programlarının kalitesinin artırılmasına yönelik girişim ve düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. YÖK’ün 1997 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu kararıyla Türkiye’de öğretmen yetiştirme faaliyetini üstlenen eğitim fakültelerinde uygulanan mevcut programları denetleme, değerlendirme ve geliştirme amacına yönelik “Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi” kurulmuştur. İlk olarak öğretmen yetiştiren kurumların program standartlarını belirleme ve akreditasyon süreçlerini yürütme görevi Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesine verilmiştir. Fakat daha Elçiçeği, B. ve Yılmaz, K. (2023). Öğretmenlik eğitimi programları akreditörlerinin deneyimlerine göre akreditör olmanın anlamı: Fenomenolojik bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2), 1574-1593.*



sonra yapılan düzenleme ile akreditasyon faaliyetlerinin bağımsız kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmesi ilkesi benimsenmiştir (YÖK, 1998; YÖK, 1999a). Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi (EFDEK) 2012 yılında eğitim fakültelerinin akreditasyonu çalışmasına başlamıştır. Daha sonra Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurulmuştur. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ev sahipliğinde 15-16 Eylül 2012 tarihinde EFDEK tarafından gerçekleştirilen Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma ve Akreditasyon Ön Çalışma Toplantısı'nda EPDAD eğitim fakültesi dekanlarına ve temsilcilerine tanıtılmıştır. Toplantı sonucunda EPDAD, EFDEK tarafından tanınmıştır. Türkiye'de eğitim fakültelerinin programlarını akredite eden tek kurum EPDAD'tır. EPDAD'ın açılımı 2019 yılında güncellenmiştir. Bu çalışmada EPDAD'ta hizmet veren akreditörlerin, akreditör veya program değerlendiricisi olma deneyimi incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde akreditasyon sürecine yönelik yeterince çalışma yapılmamış olduğu gözlenmiştir. Akreditasyon sürecinde görev alan akreditörler kalite güvence sisteminde önemli görevler üstlenmektedirler. Bu çalışmada, akreditasyon işlemlerinin sürekli geliştirilmesi sürecine ilişkin paydaşların deneyimleri incelenmiştir. Daha önce bu araştırma konusu üzerine herhangi bir çalışma yapılmadığı için araştırma bu alanda yapılan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Çalışmada, akreditörlerin deneyimlerine yükledikleri anlamı açığa çıkarmak amacıyla "Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nde görev alan akreditörlere göre akreditör olma deneyiminin yapısı ve özü nedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma deseninde araştırmacı, katılımcıların araştırma konusu fenomenle ilgili deneyimlerini, deneyimlerine yükledikleri anlamları ve bu anlamlardaki ortak özellikleri yani deneyiminin özünü ve yapısını ortaya koyar (Giorgi, 2009). Fenomenolojik araştırma deseni günlük hayatın akışı içerisinde farkında olduğumuz ancak detaylı bir şekilde bilgi sahibi olmadığımız olgulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s.78). Fenomenolojik araştırmalarının temelini kişisel tecrübeler oluşturmaktadır. Fenomenolojik araştırmada temel amaç, incelenen fenomene ilişkin katılımcıların deneyimlerinin özüne ve yapısına ulaşmak ve katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamı onların bakış açısıyla ortaya koymaktır (Creswell, 2007). Fenomenolojik araştırma deseninin yorumlayıcı, varoluşçu ve transandantal olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Bu çalışmada, Edmund Husserl'in öncülük ettiği transandantal fenomenolojiyi araştırma metodu olarak geliştiren A. Giorgi'nin 'betimleyici fenomenolojik araştırma' deseni kullanılmıştır (Giorgi, 2009).



Etik Kurul Bilgisi

Bu araştırma için Marmara Üniversitesi Etik Komisyonunun onaylamış olduğu 03.03.2022 tarihli ve 234777 sayılı belge kapsamında onay alınmıştır. Katılımcılar gönüllü olarak bilgilendirilmiş onam formunu doldurup imzalamışlardır.

Sayfa | 1583

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden hazırlanmış ölçütlere göre çalışmaya katılacak katılımcılar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.80). Bu çalışmanın ölçütleri, akreditör deneyimine sahip olma, cinsiyet, görev yapılan kurum, fakülte, bölüm ve akademik unvan olarak belirlenmiştir. Çalışmaya EPDAD'da akreditör olarak görev yapan farklı akademik unvanlara sahip, farklı üniversitelerin eğitim fakülteleri ve bölümlerde görev yapan 15 kadın 5 erkek olmak üzere toplam 20 öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcılara K1-K20 arasında değişen rumuzlar verilmiştir. Katılımcıların, cinsiyet, unvan, görev yaptıkları üniversite ve bölümleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait bilgiler

Katılımcılar (Rumuz)	Cinsiyet	Unvan	Kurum	Bölüm/ABD
K1	E	Prof. Dr.	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K2	E	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi	Coğrafya Eğitimi
K3	K	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	Kimya Eğitimi
K4	K	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi	İngilizce Eğitimi
K5	K	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K6	K	Prof. Dr.	İzmir Demokrasi Üniversitesi	Ölçme ve Değerlendirme
K7	E	Prof. Dr.	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Özel Eğitim
K8	K	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K9	K	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K10	K	Doç. Dr.	Ege Üniversitesi	Özel Eğitim
K11	K	Doç. Dr.	Bartın Üniversitesi	Türkçe Eğitimi
K12	E	Doç. Dr.	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K13	K	Doç. Dr.	Ege Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K14	E	Doç. Dr.	Kırıkkale Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K15	K	Doç. Dr.	Çukurova Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K16	K	Doç. Dr.	Bartın Üniversitesi	Matematik Eğitimi



K17	K	Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi	Temel Eğitim
K18	K	Dr. Öğr. Üyesi	Dumlupınar Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K19	E	Dr. Öğr. Üyesi	Ege Üniversitesi	BÖTE
K20	K	Arş. Gör. Dr.	Marmara Üniversitesi	Sosyal Bilgiler

Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomonolojik araştırma deseninde veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılır. Araştırmacı, incelenen fenomene ilişkin katılımcıların yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamı açığa çıkartmak için katılımcılarla görüşmeler yapar. Katılımcıların fenomene ilişkin yaşantılarının ortaya konması, deneyimlerinin açığa çıkartılması ve açıklanması açısından görüşmeler araştırmacıya bir fırsat sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.81). Bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşmelerden önce katılımcılara araştırma konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimleyici fenomenolojik araştırma deseninin kendine özgü dört aşamalı analiz süreci takip edilmiştir. Bu aşamalar, (1) parantezleme, (2) fenomenolojik indirgeme, (3) imgesel çeşitleme ve (4) anlam ve özlerin sentezlenmesidir (Giorgi, 2009). Veri analizinin ilk aşamasında katılımcıların akreditör olma deneyimi ile ilgili ortaya koydukları ortak deneyimlerin betimlenebilmesi için araştırmacılar araştırma konusu ile ilgili kendi yaşantı ve deneyimlerini parantez içine almışlardır. Parantezleme aşamasında görüşme metinleri okunurken mümkün olduğu kadar öğretim elamanları, akreditör, akreditasyon ve kalite kavramlarına ilişkin görüş, bilgi, deneyim ve önyargılar askıya alınmıştır. Böylece, her bir katılımcının öznel deneyimlerine yükledikleri anlamlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Fenomonolojik redüksiyon aşamasında akreditörlerin program değerlendiricisi olma deneyimlerine ilişkin araştırma verilerindeki anlam birimleri belirlenmiştir. Bu aşamada, öğretim elamanlarının akreditasyona ilişkin tecrübelerini betimlemek için kullandıkları anahtar ifadeler listelenerek içerdikleri anlamlara göre farklı anlam birimleri oluşturulmuştur. 3. aşama olan imgesel çeşitlemede 2. aşamada oluşturulan anlam birimlerine dayalı olarak akreditörlerin program değerlendiricisi olma deneyimlerinde yer alan yapısal temalar tespit edilmiştir. Son aşamada ise, akreditörlerin deneyimlerinde var olan ortak deneyimlerden yola çıkılarak anlam ve özler belirlenmiştir (Giorgi, 2012). Nitel çalışmada nicel çalışmaya özgü geçerlik ve güvenilirlik kavramları kullanılmamaktadır (Yılmaz, 2023).

Çalışmanın Güvenilirliği ve Geçerliliği (İnandırıcılık ve Denetlenebilirlik)

Nitel çalışmada ölçme olmadığı için nicel araştırma kavramlarının nitel çalışmada kullanılması araştırmacılar tarafında ilgisiz ve yersiz olarak değerlendirilmiştir (Steinke, 2004; Stenbacka, 2001). Bu nedenle, nicel bir kavram olan güvenilirlik, nitel çalışmada 'credibility' (inandırıcılık) kavramıyla; geçerlik kavramı ise 'auditability' (denetlenebilirlik) veya benzer kavramlarla açıklanmaktadır (Yılmaz, 2013). Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada, bulguların

Elçiçeği, B. ve Yılmaz, K. (2023). Öğretmenlik eğitimi programları akreditörlerinin deneyimlerine göre akreditör olmanın anlamı: Fenomonolojik bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2), 1574-1593.*

DOI. 10.51460/baebd.1389539



inandırıcılık ve denetlenebilirliğini ortaya koymak için şu işlemler yapılmıştır. Öncelikle araştırma ve görüşme sorularına ilişkin fenomenolojik araştırma deseni üzerine ulusal ve uluslararası çalışması bulunan bir araştırmacının değerlendirmesi alınmıştır. Veri toplama aracı olan görüşme formunda yer alan sorular EPDAD'ta görev yapan bir uzmana ve üniversite bünyesinde 9 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve geri bildirimleri alınmıştır. Geri bildirimlere dayalı olarak göre araştırma ve görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma ve görüşme sorularına ilişkin geri bildirimini alınan uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Görüşüne Başvurulan Uzmanlar

Katılımcılar (Rumuz)	Cinsiyet	Unvan	Kurum	Bölüm/ABD
K1	E	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K2	E	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K3	E	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Türkçe Eğitimi
K4	E	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Kimya Eğitimi
K5	E	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Güzel Sanatlar Eğitimi
K6	E	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
K7	E	Uzman	EPDAD	Sosyal Bilgiler Eğitimi
K8	K	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
K9	K	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Özel Eğitim
K10	K	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	Yabancı Diller Eğitimi

Araştırma verilerini oluşturan görüşme metinleri iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulguların verilere dayalı olarak ortaya çıkarıldığını göstermek için (Creswell, 2007), bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda Öğretmen Eğitimi Programlarında akreditör olma deneyiminin özünü oluşturan 6 bileşen olduğu tespit edilmiştir. Bu bileşenler, (1) Akreditör olmanın sorumluluk, emek ve özveri gerektirmesi, (2) Kalite süreçlerine katkı sağlama, (3) Alan uzmanı akademisyen olma, (4) Belirli standartlara dayalı olarak programın kalitesini değerlendirme, (5) Yetkin, yansız, tutarlı, adil ve planlı olma, (6) Kendini geliştirme ve empati kurabilmedir.

1. Akreditör olmanın sorumluluk, emek ve özveri gerektirmesi: Akreditasyon sürecinde görev alan akreditörlere göre program değerlendiricisi olmak ciddi bir sorumluluk, emek ve öz veri gerektirmektedir. Akreditör olmak sürekli gelişime hizmet etmektedir. Sürekli gelişim çift yönlüdür.



Akreditörler bu süreçte hem kendilerini geliştirmekte hem de program değerlendirici olarak gittikleri kurumlar ve programlar kendilerini sürekli olarak geliştirmektedir.

2. Kalite süreçlerine katkı sağlama: Akreditörler, program değerlendiricisi olmayı kalite süreçlerine katkı sağlamak olarak açıklamışlardır. Akreditörler ulusal ve uluslararası standartlar doğrultusunda bir programı veya kurumu değerlendirerek kalite süreçlerine hizmet vermektedirler.

3. Alan uzmanı akademisyen olma: Katılımcılara göre akreditör veya program değerlendirici olmak demek; alan uzmanı akademisyen demektir. Özellikle program akreditasyonu yapan akreditasyon kuruluşlarında her program veya alana özgü alan uzmanı program değerlendiricisi bulunmaktadır. Örneğin, Öğretmenlik Eğitimi Programları içerisinde “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” programı akreditasyona başvuru yaptığında bu programı ilgili alana mensup program değerlendiricileri değerlendirmeye gitmektedir.

4. Belirli standartlara dayalı olarak programın kalitesini değerlendirme: Katılımcılar, akreditör olmayı önceden belirlenmiş standartlara göre mesleki kalitenin değerlendirilmesi ve yükseltilmesi olarak algılamaktadırlar. Alan uzmanı akreditörler, bir programı veya meslek alanını o alandaki akreditasyon kuruluşunun standartları doğrultusunda değerlendirmeye gitmektedirler. Bu değerlendirme sonucunda ilgili programın gelişime açık yönlerinin güçlendirilmesi hedeflemektedir.

5. Yetkin, yansız, tutarlı, adil ve planlı olma: Çalışmaya katılan akreditörler, program değerlendiricisi olmayı yetkin, yansız, adil, planlı ve tutarlı olma kavramları ile açıklamışlardır. Akreditörlerin raporlarından sonra akreditasyon kuruluşu ilgili program veya kurum hakkında bir akreditasyon kararına varılmaktadır. Bu kararlar çeşitli komisyonların onayından geçmektedir. Bu nedenle akreditörler, program değerlendiricilerinin değerlendirme yaparken tarafsız, raporlarında tutarlı ve adaletli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

6. Kendini geliştirme ve empati kurabilme: Akreditörlere göre akreditasyon süreçlerinde program değerlendiricisi olarak rol almak kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Bu süreç akreditörlere, değerlendirmeye gidilen kurum ya da programda çalışan akademisyenler, idareciler ve öğrenciler ile empati kurabilme yeteneği kazandırmaktadır.

Aşağıda Öğretmen Eğitimi Programlarında akreditör olma deneyiminin yapısını ve özünü oluşturan bileşenler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Akreditör olmanın sorumluluk, emek ve özveri gerektirmesi

Katılımcılara göre akreditör olmak ülke ve kurumdaki eğitimin sürekli geliştirilmesi ve kültür kazandırılması için sorumluluk, emek ve özveri gerektirmektedir. Akreditörler, akreditasyon faaliyetlerinin süreklilik kazanması amacıyla gönüllü olarak bu süreçlerde yer almaktadır. K8, K12, K13 ve K19 akreditör olmanın sorumluluk, emek ve özveri gerektirdiğini şu ifadelerle açıklamışlardır:

K12 akreditör olmanın anlamını “Farkındalık ve sürekli gelişim sağlıyor”; K19 “Sorumluluk-büyük sorumluluk”; K13 “Sürekli gelişim ve sorumluluk”; K8 “Önemli bir sorumluluktur. Hem bireysel olarak hem de temsil ettiğiniz akreditasyon kuruluşu açısından ciddi bir emek ve özveri gerektiren bir

Elçiçeği, B. ve Yılmaz, K. (2023). Öğretmenlik eğitimi programları akreditörlerinin deneyimlerine göre akreditör olmanın anlamı: Fenomenolojik bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2)*, 1574-1593.

DOI. 10.51460/baebd.1389539



çalışma”; K10 ise “Değerlendirmenin bir paydaşı olmak, sürekli gelişim sağlamak” şeklinde tanımlamıştır.

Katılımcılara göre akreditör olmak çok büyük bir sorumluluktur ve bu sorumluluk yoğun bir emek ve özveri gerektirmektedir. Akreditörlük görevi kurumların veya programların güçlü yanlarına veya gelişime açık yönlerine karşı farkındalık kazandırmaktadır. Bu farkındalık sürekli gelişime hizmet etmektedir. Akreditörler sürecin içerisinde gönüllü yer alarak kendi mesleki ve özel hayatlarından fedakârlık yaparak değerlendirme sürecinin bir parçası olmaktadır.

Kalite süreçlerine katkı sağlama

Akreditörlere göre program değerlendiricisi olmak kalite süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu katkı çok yönlüdür. Program değerlendiricisi veya akreditör olarak bir programın değerlendirme sürecinde görev alarak programın gelişimine katkı sağlamaktadır. Akreditörler, temsil ettikleri akreditasyon kuruluşunun kalite süreçlerine katkı sağladıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

K20 akreditör olmayı “Öğretmen yetiştirme sisteminin standardizasyonuna katkı sunmak.”; K18 “Kalite süreçlerinin yürürlüğünün devamını sağlamak, gelişimine destek olmak”; K10 “Gelişimin paydaşı olmak demektir benim için, kaliteye katkı yapmak”; K4 “Kalite süreçlerine hizmet etmek”; K12 “Kalite süreçlerine katkı sağlamak”; K14 “Programları tanımak ve daha iyi uygulamak” şeklinde ifade etmişlerdir. K17 program değerlendiricisi olmayı “Farklı üniversitelerde ve programlarda farklı uygulamaları görmek, kalite kültürünü içselleştirmek, program değerlendirmesi yapabilme kapasitesini geliştirmek, farklı bakış açıları geliştirmek, farklı akademisyenlerle çalışmayı öğrenmek ve etkili iletişim becerilerini geliştirmek açısından oldukça olumlu buluyorum” açıklaması ile ifade etmiştir. K20 ise akreditör olarak kalite süreçlerine katkı sağlamayı şöyle açıklamıştır: “Her ne kadar denetleme amacıyla gitmediğimizi söylesek de gittiğimiz kurum gözüyle müfettiş edası gözüyle bakılıyor. Yaka kartları ile ekip halinde dolaştığımız için kurum içindeki öğrenciler meraklı gözlerle bakıyor. Bir kurum veya kuruluşun temsilcisi gözüyle başka bir kurum ve programı iyileştirmek amacıyla bulunmak güzel. Tabi ki bu gerçekten bu amaca hizmet ediyorsa” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde akreditörlerin öğretmen yetiştirme sisteminin standardizasyonunu sağlayarak kalite süreçlerine katkı sağladıkları ortaya çıkmaktadır. Akreditörler, kalite süreçlerinin sürekliliğine hizmet etmektedirler. Programları tanıyarak programların uygulanması ve gelişimine yardımcı olmaktadır. Akreditörler, farklı kişilerle ekip ruhu içerisinde iş birliğine dayalı olarak çalışmaktadırlar. Farklı meslektaşları ile bir araya gelerek kalite süreçlerine katkıda bulunmak için koordineli ve sistematik bir çalışma ortaya koymaktadırlar.

Alan uzmanı akademisyen olma

Katılımcılara göre akreditör olmak alan uzmanı akademisyenliği içermektedir. Katılımcılar, akreditasyon başvuru yapmış bir programı farklı bir alandan akademisyenin değerlendirmeye gitmesinin sağlıklı olmayacağını belirtmiştir. Yani, akreditörler uzmanlık alanlarında gerekli mesleki niteliklere sahip olmalıdır. K16 görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir: “Öğretmen eğitimi standartları kapsamında mesleki kalitenin yükseltilmesi ve kalite güvencesinin sağlanmasına katkıda bulunmak



için çalışan alan uzmanı akademisyendir; bana göre değerlendirici olmanın anlamı budur.” K16 öğretmen eğitimi standartları kapsamında kalite süreçlerine katkı sağlayacak program değerlendiricisinin alan uzmanı akademisyen olması gerektiğini vurgulamıştır.

Belirli standartlara dayalı olarak programın kalitesini değerlendirme

Katılımcılar akreditör olarak kurum ya da programın kalitesini önceden belirlenmiş standartlara ve ölçütlere göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Böylece programın ve mesleki kalitenin yükseltilmesine yardım ettiklerini vurgulamışlardır. Akreditasyon bir kurum veya programın belirli standartlar karşısında kalite ve etkililiği ile ilgili değerlendirmeleri içermektedir. Akreditörler de bu değerlendirme sürecinde aktif rol almaktadır. K9 akreditörlük görevinin programın kalitesini değerlendirme ve yükseltme işlevi gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “Belli standartlara dayalı olarak değerlendirme yapmak” şeklinde açıklamıştır.

Yetkin, yansız, tutarlı, adil ve planlı olma

Katılımcılar akreditasyon sürecinde akreditörlerin sistemli ve planlı çalışması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların deneyimlerine göre akreditasyon sürecinde her şey bir plan ve program çerçevesinde gerçekleşmektedir. Ziyaret süreci, ziyaretten önce ve sonrasında yapılacaklar, rapor yazımı ve bu raporların akreditasyon kuruluşuna ulaştırılması ve toplantılar bir programa bağlı olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Örneğin K18 akreditör olmanın anlamını “Planlı olmayı sağlıyor”; K19 ise “Yetkinlik, yansızlık, tutarlılık ve adil olma” şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar akreditasyon sürecinin temel yapı taşlarının kalite, şeffaflık ve hesap verilebilirlik olduğunu belirtmişlerdir Yetkinlik kaliteyi; yansızlık, tutarlılık, adil ve planlı olma ise şeffaflık ve hesap verilebilirliği etkilemektedir. Akreditörler yetkinlik temelinde tarafsız ve adil rapor yazdıklarında akreditasyon kararlarının tutarlılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Kendini geliştirme ve empati kurabilme

Katılımcılar akreditasyonu kendi kendini düzenleme ve değerlendirme olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Akreditasyon süreci akreditörlerin süreç içerisinde kendi güçlü ve gelişime açık yönlerinin farkında varmalarını sağlamaktadır. Akreditörler program değerlendiricisi olmak için çeşitli eğitimlerden geçmektedirler. Bu eğitimler akreditörlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunmaktadır. Akreditasyon süreci akreditörlerin etkili iletişim becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. K2 akreditör olmanın kendisini geliştirmesine yardım ettiğini “Her şeyden önce kendini geliştirmek ve farklı uygulamaları tecrübe etmek”; K19 ise “Empati kurabilme” sözleriyle ifade etmiştir. Akreditörler süreç içerisinde farklı uygulama örneklerine tanıklık etmektedirler. Farklı deneyimleri tecrübe etmek program değerlendiricilerinin gelişimlerini desteklemektedir. Bu süreç akreditörlerin empati yeteneğini de geliştirmektedir. Akreditörler hem ekip üyeleri hem de program çalışanları, idareciler ve öğrenciler ile empati yapmaktadırlar. Katılımcılar akreditör olarak ziyaret ettikleri kurumlarda öğretim üyeleri ve öğrenciler ile empati yaptıklarını belirtmişlerdir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonunda elde edilen bulgular akreditörlerin program değerlendiricisi olarak büyük bir sorumluluk yüklendiklerini, emek verdiklerini ve özveride bulduklarını, bunun sonucunda sürekli gelişim içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Alpaydın ve Topal (2022), Eğitim Fakültelerindeki akreditasyon deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında katılımcılar akreditasyon sürecinin hesap verilebilir olmayı gerektirdiği görüşünü belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularında da katılımcılar, akreditasyonun hesap verilebilirlik yönüne dikkat çekmişlerdir. Günel, Türe ve Deveci (2020), akredite olan bir programın öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında adaylar değerlendirilen taraf olarak ciddi bir sorumluluk hissettiklerini beyan etmişlerdir. Bu durum akreditasyon sürecinin değerlendirilen ve değerlendiren ekip içinde önemli bir sorumluluk gerektirdiğini göstermektedir. Hesapçoğlu, Bakioğlu ve Baltacı (2001) akreditasyonun tüm paydaşlar için sorumluluk içeren bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir.

Adıgüzel, A. & Sağlam, M. (2009), “Öğretmen Eğitiminde Program Standartları ve Akreditasyon” adlı çalışmalarında program akreditasyonun kalite standartlarını gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bakioğlu ve Baltacı (2000) bir programın önceden belirlenmiş standartlara uygunluğunun belirlenmesinin akreditasyonun ana amaçlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Akredite edilecek programın önceden belirlenmiş standartları karşılamaları ve bunu güvence altına almaları, ulusal bir ajans tarafından atanan değerlendirici ekibi tarafından bunun değerlendirilmesi eğitim hizmetlerinin kalitesinin tescillenmesini sağlamaktadır (Özçiçek ve Karaca, 2019). Güney’de (2019) günümüz dünyasında yükseköğretimde kalite geliştirme faaliyetleri açısından akreditasyon süreçlerinin gelişimine dikkat çekmiştir. Akademisyenlerin akreditasyon algılarının incelendiği bir çalışmada bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde akademisyenler akreditasyon sürecini kalite çalışmalarına katkı sağlamak olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Semerci, Semerci, Ünal, Yılmaz, Kaygın, Ulus, Çetin ve Yılmaz, 2021). Araştırmamızda ulaşılan bulgulara göre değerlendiriciler değerlendirici olarak kalite süreçlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak akreditasyon çok yönlü bir kalite geliştirme sürecidir.

Bu çalışmanın diğer bulgusu olan “Alan Uzmanı Akademisyen” bileşeni kalitenin yükseltilmesi için alan uzmanı akademisyenlerin elinden gelen şeyleri yapmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulardan biri de değerlendiricilerin değerlendirici olmanın anlamını mesleki kalitenin veya programın değerlendirilmesi olarak görmeleridir. Yılmaz, Salar, Aslan, Sözbilir ve Keskin (2023) programın tüm paydaşları tarafından akreditasyonun gerekliliği anlaşıldığında programın niteliğinin artacağını ve mesleki kalitenin yükseleceğini ifade etmiştir. Taşçı ve Lapçin (2023), kurumsal akreditasyon raporlarını inceledikleri çalışmalarında üniversitelerde kalite güvencesini ve verimliliği sağlamanın yöntemlerinden birinin de akreditasyon olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda akreditasyon niteliğin artırılması ve gelişimin sağlanması ve güvence altına alınması açısından oldukça önemlidir. EPDAD (2019), eğitim fakültelerinde akreditasyon süreçlerinde görev alan kişilerin adil ve çalışmalarında tarafsız olmalarını istemektedir. Akreditasyonun yararlarından biri de tarafsız bir değerlendirme olanağı sağlamasıdır (Sarp, 2014). Araştırmamızın değerlendiricileri de değerlendirici olmayı “Yetkinlik, adil olma, tarafsız olma ve planlı olma” olarak anlamlandırmışlardır. Bu çalışmada katılımcılar değerlendirici olmanın anlamını “kendini geliştirmek ve empati kurabilme”



olarak görmüşlerdir. Alpaydın ve Topal'ın (2022) çalışmalarında da katılımcıların akreditasyon deneyimleri sayesinde yeni bilgiler öğrendikleri ve kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Bu çalışma sonucunda Öğretmen Eğitimi Programlarında akreditör olma deneyiminin özünü 6 bileşenin oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bileşen veya özler, (1) akreditör olmanın sorumluluk, emek ve özveri gerektirmesi, (2) kalite süreçlerine katkı sağlama, (3) alan uzmanı akademisyen olma, (4) belirli standartlara dayalı olarak programın kalitesini değerlendirme, (5) yetkin, yansız, tutarlı, adil ve planlı olma ve (6) kendini geliştirme ve empati kurabilmedir. Katılımcılar akreditör olmayı, sorumluluk, farkındalık, emek, özveri, kalite kültürünü içselleştirmek, öğretmen eğitiminde standardizasyonu sağlamak, farklı akademisyenlerle birlikte çalışmayı deneyimlemek, etkili iletişim becerileri geliştirmek, yetkinlik, yansızlık, tutarlı ve adil olma şeklinde ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan akreditörler akreditasyon sürecinin sürekli gelişimi sağladığı önermesinden yola çıkarak bu sürecin gelişime açık yönlerine ilişkin çalışmalar artırılması kalite süreçlerine katkı sağlayacaktır. Akreditör olma deneyimine yönelik başka araştırma desenleri kullanılarak farklı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Akreditör olmanın güçlü ve gelişime açık yönlerine ilişkin çalışmalar yapılması akreditasyon sürecinin kalitesinin artırılmasına yardım edebilir. Eğitim fakülteleri programlarını değerlendirme ve akreditasyon derneği akreditörlerine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmaların tüm akreditasyon alanlarında yapılması önerilmektedir. Akreditasyon sürecinin sürekli gelişime hizmet etmesi amacıyla sürecin tüm paydaşları: değerlendiriciler, akredite edilen kurum ve programlar, öğretim elemanları, öğrenciler, mezunlar, akreditasyon derneği çalışanlarına yönelik kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Kalite süreçlerinde sürekli gelişimin sağlanması için akreditasyon değerlendiricileri, akredite edilen kurum veya program, çalışmalar yapılmalıdır.

Teşekkür

Veri toplama sürecinde Öğretmenlik Eğitimi Programları Akreditasyon ve Değerlendirme Derneği (EPDAD) çalışanı Uzman Çağlar ACAR"a teşekkür ederiz.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 1574-1593.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 1574-1593.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Adelman, C. (1994). *Accreditation, the encyclopedia of higher education*, ed. Burton G. Clark, Pergamon Pres, V.1, 1313-1318.
- Adigüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3)*, 83-104.
- Alpaydın, Y. & Topal, M. (2022). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum Dergisi, 12 (2)*, 232-265.
- Alstete, J.W. (2007). *College accreditation: Managing internal revitalization and public respect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2000). Üniversitede akreditasyon ve düşünceler. *Öneri Dergisi, 3 (13)*, 39-47.
- CHEA (1998). *What is accreditation?: A Chronology of accreditation*, <http://www.chea.org/Commentary/history.html>.
- Creswell, J.W. (2007). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3.baskı). (Bütün, M. & Beşir Demir, S. Çev.). Ankara: Siyasal kitabevi.
- Eaton, J.S. (2003). *Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the federal government*, CHEA Monograph Series, Sayı 1, Washington D.C
- ENQA, (2004). *The European network for quality assurance in higher education*. www.grossroads.eu.
- Entwistle, N. (2005). Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *The Curriculum Journal, 16 (1)*, 67- 82.
- EPDAD, (2012). *Tarihçe. Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği*: <https://epdad.org/hakimizda/tarihce/>
- EPDAD, (2019). *Etik kurallar kılavuzu*: <https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/Genel-2.pdf>
- Ewell, P.T. & Steen, L. (2004). *The four A's: Accountability, accreditation, assessment and articulation*, MAA Online Erişim: <http://www.maa.org/features/fouras.html>.
- Ewell, P.T. (2007). From the States: Accreditation in the hot seat. *Assessment Update, 19 (1)*, 11-13.
- Ginkel, H.J. A. V., Dias, M., A., R. (2007). Institutional and political challenges of accreditation at the international level, GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2: Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance – What is at stake?, 37-57. Palgrave/MacMillan.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Duquesne University Press
- Güler, A., Halicioğlu & B., Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Günel, E., Türe, H. & Devenci, H. (2020). Akredite edilen sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen adaylarına göre akreditasyon: Anadolu üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2)*, 1015-1034.
- Güney, A. (2019). Kalite yönetimi çerçevesinde yükseköğretimde akreditasyon süreci. *Electronic Turkish Studies, 14 (2)*.
- Hernes, G. and Martin M. (2005) *Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: Findings from an IIEP research project*. UNESCO.
- Hesapçioğlu, M., Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (1)*, 143–160.
- Jones, D.P. (2002). Different perspectives on information about educational quality: Implications for the role of accreditation. CHEA: Occasional Paper.
- Kohler, J. 2003. Quality assurance, accreditation, and recognition of qualifications as regulatory mechanisms in the European higher education area. *Higher Education in Europe, 28 (3)*, 317-330.
- MEB, (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.



- Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (1), 114-149.
- Prevezis, S. (2010). Regional accreditation and student learning outcomes: mapping the territory, Occasional Paper 6, *National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA)*.
- Sanyal, B.C. & Martin, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: An overview, Higher Education in the World, içinde GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2: *Higher Education in the World 2007*, Accreditation for Quality Assurance – What is at stake? Palgrave/MacMillan.
- Sarp, N. (2014). *Toplam kalite yönetimi uygulamaları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Saunders, V.M. (2007). *Does the accreditation process affect program quality? A qualitative study of perceptions of the higher education accountability system on learning*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Proquest Dissertations and Thesis.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Ünal, F., Yılmaz, E., Kaygın, H., Ulus, İ. Ç., Çetin, K. & Yılmaz, Ö. (2021). Akademisyenlerin akreditasyon algılarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9 (1), 1-14.
- Skolnik, M.L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process, *Higher Education Management and Policy*, 22(1).
- Steinke, I. (2004). Quality criteria in qualitative research. U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke (Editörler). *A Companion to Qualitative Research* (s. 184–190) (Thousand Oaks, Sage).
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551–556. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005801>
- Taşcı, D. & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi: Kurumsal akreditasyon raporları üzerinden bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 1-16.
- UNESCO, CEPES, (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: CEPES.
- Volkwein, J.F. (2010). The assessment context: Accreditation, accountability and performance. *New Directions for Institutional Research*, Special Issue, 3-12.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., Salar, R., Aslan, B., Sözbilir, M. & Keskin, A. (2023). Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon: program akreditasyonunda Atatürk Üniversitesi'nin uygulamaları. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 3 (2), 67-87.
- Yılmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education* 48(2), 311-325. <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- YÖK (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf/561be90b5e16-4d8a9c2b-eaba3426b440.
- YÖK (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Standartları. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/12924/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlarla_ve_akreditasyon.pdf/.
- YÖK, (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon, öğretmen eğitimi dizisi*, YÖK/Dünya Bankası MEGP, Ankara.
- YÖK. (2004). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. http://www2.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,179/Itemid,215/lang,tr/.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- YÖK (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Web: <http://bologna.yok.gov.tr/files/aa47b53c5284fbbbe5d597211c0b088d.pdf>.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 1574-1593.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 1574-1593.
Araştırma Makalesi / Research Paper



YÖK (2017). *Yükseköğretimde akreditasyon.* Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı:
<http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/akreditasyonneder>.
Wergin, J.F. (2005). Higher education: Waking up to the importance of accreditation, *Change*, 37(3), 35-41.