



Perspectives of Students and Academic Staff on Quality and Accreditation in Teacher Education Programs*

Ceren KURDOĞLU KİBAR^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-4397-4123)

Canay DEMİRHAN İŞCAN^b (ORCID ID - 0000-0001-5548-4717)

^a Özel Kurum, Sınıf Öğretmeni, Ankara/Türkiye

^b Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara/Türkiye

Perspectives of Students and Academic Staff on Quality and Accreditation in Teacher Education Programs

Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1517468

Article history:

Submitted: 17.07.24

Revised: 01.08.25

Accepted: 11.08.25

Keywords:

Quality in higher education,
Accreditation,
Teacher education programs,
Student view,
Academic staff view

Research Article

Abstract

This study aimed to describe the quality perceptions of students and academic staff in teacher education programs and their views on accreditation. In line with this aim, in 2021, teacher education programs -both accredited and non-accredited- within the departments of basic education at two state universities in Ankara were identified. The research was designed using convergent parallel mixed methods design. Data were collected from students and academic staff in the primary school teaching and preschool teaching programs at the selected universities. The Quality Perception Scale in Higher Education was used to determine the quality perceptions of students and academic staff members, and the Interview Form on Quality and Accreditation was used to determine the participants' views on quality and accreditation in higher education. The results showed no significant difference in the quality perceptions of students and faculty members between the accredited and non-accredited programs at the participating public universities. Academic staff members in accredited programs most commonly expressed their expectations of accreditation as decreasing student numbers and enhanced cooperation among academics. Academic staff members in non-accredited programs, on the other hand, most commonly expressed their expectations from an accredited program as valuing student needs and demands, increasing social, artistic and sport activities, and ensuring cooperation among stakeholders. Academic staff members from both accredited and non-accredited programs most commonly explained the concept of accreditation as standardization. Students in accredited programs defined the concept of accreditation mostly as international validity, while students in non-accredited programs defined the concept mostly as meeting standards. It is recommended that detailed informative training sessions on accreditation should be held at regular intervals for the stakeholders in teacher education undergraduate programs, especially for students to obtain accurate information about the accreditation process and for the accreditation process to be embraced by all stakeholders. Additionally, it is suggested that incentives be offered to accredited programs and those planning to begin the accreditation process, to encourage broader participation and commitment.

Öğretmen Eğitimi Programlarında Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Kaliteye ve Akreditasyona Bakışı

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1517468

Öz

Bu araştırmada, öğretmen eğitimi programlarında öğrenci ve öğretim elemanlarının kalite

* This article has been derived from the master's thesis written by the first author under the supervision of the second author.

*Corresponding Author: ceren0836@gmail.com

Makale Geçmişi:

Geliş: 17.07.24
Düzeltilme: 01.08.25
Kabul: 11.08.25

Anahtar Kelimeler:

Yükseköğretimde kalite,
Akreditasyon, Öğretmen eğitimi
programları,
Öğrenci görüşü, Öğretim elemanı
görüşü

Araştırma Makalesi

algılarını ve akreditasyona ilişkin görüşlerini betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2021 yılında Ankara ilinde iki devlet üniversitesinde akredite olmuş ve akredite olmamış temel eğitim bölümü programları belirlenmiştir. Araştırma karma yöntemde, yakınsak paralel desene göre planlanmıştır. Belirlenen üniversitelerin sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında bulunan öğrenciler ve öğretim elemanlarından veriler toplanmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanlarının kalite algılarını belirlemek amacıyla Yükseköğretimde Kalite Algısı Ölçeği; katılımcıların yükseköğretimde kalite ve akreditasyona ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Kalite ve Akreditasyona İlişkin Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya dâhil olan devlet üniversitesinin akredite olmuş programlarındaki ve diğer devlet üniversitesinin akredite olmamış programlarındaki öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yükseköğretimde kalite algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akredite olmuş programlardaki öğretim elemanları, akreditasyondan beklentilerini en fazla öğrenci sayısının azalması ve öğretim elemanlarının iş birliği içinde olması görüşleriyle ifade etmişlerdir. Akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları ise akredite programdan beklentilerini en fazla öğrenci istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin artırılması ve paydaşlar arasında iş birliğinin sağlanması görüşleriyle ifade etmişlerdir. Akredite olmuş programlarda ve akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları akreditasyon kavramını en fazla standartlaşma olarak açıklamışlardır. Akredite olmuş programlarda öğrenim gören öğrenciler akreditasyon kavramını en fazla uluslararası geçerlilik olarak tanımlarken akredite olmamış programlardaki öğrenciler akreditasyon kavramını en fazla standartları karşılama olarak tanımlamışlardır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki paydaşlara yönelik, özellikle öğrencilerin akreditasyon sürecine ilişkin doğru bilgi edinmeleri, akreditasyon sürecinin tüm paydaşlar tarafından benimsenmesi amacıyla çeşitli aralıklarla akreditasyona dair detaylı bilgilendirme eğitimlerinin yapılması önerilmektedir. Akredite olmuş programlara, akredite olmuş ya da bu sürece başlamayı planlayan programları teşvik etmek için, çeşitli avantajlar sağlanması önerilmektedir.

Introduction

Higher education has a critical role in the development of individuals and societies. Due to this critical role, the quality of educational processes and the assurance of this quality are of great importance. Quality and accreditation in higher education complement each other. Quality assurance, which is the basis of quality processes in higher education, is the continuous evaluation of a higher education institution or one of its programs according to predetermined standards (Vlăsceanu et al., 2004). The main purpose of this process is to ensure that institutions or programs provide quality education. One of the methods used to ensure quality assurance is accreditation (Aslan, 2008). Accreditation improves the overall quality of the education system and contributes to the preparation of students for a better future. It is of great importance for educational institutions and students. Yuan and Chen (2024) suggest that the accreditation process should be considered as an opportunity by universities and programs to design teacher education programs, create highly qualified teaching staff, create an excellent educational environment, and improve student support services. Quality and accreditation in higher education is an issue that concerns not only universities as institutions, but also the interests of graduates, the business community and society at large. Studying at an accredited university/program is considered to be an important investment for the future of individuals. In their study, Alenezi et al. (2023) linked the accreditation process with a significant improvement in student performance. They also found that this process both enables an assessment of the program's competencies and encourages it towards quality improvement. Accreditation plays an important role both within the institution itself and at local and international levels. According to students, instructors and employers, accreditation significantly affects the quality of the institution. In addition to improvements in academic education, other aspects such as internationalization and greater recognition are also frequently mentioned in relation to accreditation (Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022).

Accreditation in higher education contributes to increasing transparency and accountability in institutions, while at the same time increasing the quality of education (Aktan, 2007). Higher education institutions have an important role in meeting the demands of the information society that are constantly evolving with the advancements in science and technology, and in societal growth by enabling scientific studies and raising qualified manpower. Considering this important mission that higher education institutions have, it is obvious that institutions should develop an understanding of and concern for quality assurance and consecutively

undergo quality assessment processes (Bakioğlu & Baltacı, 2010). For this reason, quality assurance and accreditation studies in higher education are becoming increasingly important.

Teacher training undergraduate programs are among those offered by higher education institutions. Teacher quality is one of the basic building blocks that ensure quality and efficiency in education. For this reason, there is a need to train qualified teachers in order to undergo a quality education process (Adigüzel, 2022). Quality assurance in teacher education includes the provision of predetermined standards by higher education institutions and programs that train teachers, and the evaluation and sustainability of these standards (Kaya & Selvitopu, 2017). For this reason, accreditation, which is a program evaluation model based on certain standards in higher education, is important in terms of ensuring and maintaining the quality of teacher education programs. Accreditation aims to officially approve a program or institution by a certain group of experts in line with predetermined quality standards (Bakioğlu & Ülker, 2015). In our day, the idea that teacher education should encompass an increase in teacher quality in line with certain standards has become widespread (Sibgatullina, 2015). As the issue here involves the construction of new generations that will create the future, it is inevitable that the quality systems of higher education institutions that provide teacher education will place focus on quality assurance. Quality in teacher education is defined as "the degree of fitness for purpose" or "conformity to standards" (Yıldırım, 2002). In addition to ensuring standards in teacher education, the use and effective implementation of accreditation practices are of vital importance for educational institutions that train individuals who shape human life (Dill & Beerken, 2013). Standards not only form the basis of accreditation and set out requirements for educational programs but also determine program development procedures in order to ensure quality education. Standards in teacher education help increase the quality and efficiency of teacher training institutions as well as train teachers who will ensure development and change in their society (Adigüzel & Sağlam, 2009). The Association for Teacher Education Programs and Accreditation bases its teacher education program standards, which lay the foundation for the accreditation process of teacher training programs in faculties of education, on three groups of standards. These are baseline, process and product standards respectively. Baseline standards are related to the input required to train competent teachers. Process standards relate to how to deliver the curriculum, how to teach the subjects in the curriculum, and how to ensure that prospective teachers have adequate opportunities to acquire the knowledge and skills they will need as novice teachers. Product standards indicate the level that should be achieved as a result of the appropriate use of adequate input through an appropriate process. The baseline, process and product standard groups are included in the standard areas of Planning Instruction, Implementation and Evaluation of Instruction, Academic Staff, Students, Faculty-School Collaboration, Facilities, Learning Environments and Resources, Management and Quality Assurance (EPDAD, 2020). At this point, it should not be forgotten that the standards developed for the purpose of accreditation should aim to increase the efficiency of the institution and not serve as a set of rules that control the institution, program, or academic and administrative staff.

Built on a strong and rich history of teacher training accreditation, the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) has expectations from policymakers, teacher unions, parents and the public to be prepared for teacher preparation programs to more effectively meet the changing needs of the education workforce, and from novice teachers to be prepared to cope with a variety of challenges (CAEP, 2020). Therefore, the council focuses particularly on strong evidence that graduates are competent and robust educators, and that the academic staff of a given program have the capacity to create a culture of evidence and use it to maintain and improve the quality of the program. CAEP (2013) emphasizes knowledge of content and pedagogy, teaching practicum, the quality of teacher candidates, admission and selection into programs, program impact, program quality assurance, and continuous improvement in teacher preparation programs.

In Duman's (2020) study with teacher educators, the participants stated that accreditation studies will ensure that teacher education is continuously evaluated, the quality of education increases, and programs are transparent and accountable. Thus, it was emphasized that a quality education system needs quality teachers and quality teachers need quality teacher education. An accredited teacher education program may not be a program that provides high quality education; however, accreditation shows the standards by which the program offers teacher education (Bakioğlu & Baltacı, 2000).

Studies on quality and accreditation in higher education institutions date back to the 1900s. Accreditation studies undertaken in various disciplines have been applied in teacher education institutions and programs as well. Therefore, various studies have been conducted in Turkey and abroad on accreditation in teacher education programs. For example, in Adigüzel and Sağlam's (2009) study titled *Standards and Accreditation in Teacher Education*, the aim was to describe the necessity and importance of quality standards in teacher education by considering the standards in teacher education and accreditation-related research and resources in the literature. It was concluded that the development of standards in teacher education programs is the basis for quality assurance and accreditation practices and increases the quality and efficiency of institutions. In Semerci's (2017) study with primary school teacher candidates, the views of future primary school teachers on the accreditation of their programs of study were collected. In the study, no significant difference was found in the sub-dimensions of quality, space, library and quality according to gender in the perceptions of third and fourth grade students of a state university primary education department regarding the accreditation of their programs. A study by Günel, Türe and Deveci (2020) with social studies teacher candidates revealed how teacher candidates who participated in the evaluation stage of an accreditation process perceived the process and their experiences related to it. In the study, it was found that the teacher candidates' participation in the accreditation process enabled them to make self-criticism and self-evaluation, thus giving them a multidimensional perspective. Allen and Bush's (1987) study, *The Relationship Between Accreditation Decisions and NCATE Standards*, investigated the institutional characteristics of the National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) standards in accreditation decisions. In the study, accredited and non-accredited teacher education programs were compared, and it was seen that accredited programs had higher scale score ratios. Dale's (2002) study with teachers aimed to reveal teacher views on the system established to accredit the schools in Virginia. The results showed that the majority of teachers stated that they disagreed with the use of only state test results in the criteria for accreditation of schools, that multiple criteria should be used to accredit institutions, that the new standards had a positive effect on increasing the productivity of teachers, and that class size should be reduced for accreditation. In his study, Francis (2002) aimed to reveal the views of inspectors on the standards used in the accreditation process, the effects of accreditation standards, and the obligations of politicians regarding institutions that failed in the accreditation process. The majority of the inspectors stated that they welcomed the use of state tests as part of multiple criteria for accreditation, that accreditation standards positively affected program design and program development, that administrators' emphasis on improving teaching made teachers and administrators more effective, and positively affected staff decisions.

A review of related research shows that accreditation in higher education is an important quality indicator. Significant developments in information and communication technologies, together with the global economic competition for knowledge which accelerated towards the end of the 20th century have led countries to re-evaluate their higher education systems and restructure them in line with the developments (YÖK, 2007). The quality assurance system aims to maintain and increase existing quality rather than aim for an audit mechanism. The fact that policy makers aim for higher education institutions to be internationally recognized for their quality in addition to their national reputation has been one of the factors that made quality assurance in higher education more important in recent years (Dodds, 2005). Higher education quality assurance process and evaluation studies are carried out in many fields. Accreditation efforts in teacher education are widespread in Turkey and around the world. It is essential for the development of societies that teacher education institutions and teacher education programs are quality assured and accredited as they shoulder the task of educating teachers who in turn shape future generations.

This study identified the quality in higher education perceptions and accreditation views of stakeholders from accredited and non-accredited teacher education programs. This study is thought to be important in terms of revealing whether quality is reflected to the stakeholders of teacher education programs, providing data for the accrediting institution to evaluate itself, providing non-accredited programs with information on the accreditation process, and determining their perspectives on accreditation. Accordingly, the aim of the study is to determine the perceptions of students and academic staff members in accredited and non-accredited teacher education programs about quality in higher education and their views on accreditation. The study also aimed to determine similarities and differences in quality in higher education perceptions of

participants from accredited and non-accredited teacher education programs as well as their views on accreditation. Answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between the perceptions of students studying in accredited and non-accredited teacher education programs regarding quality in higher education?
2. Is there a significant difference between the perceptions of academic staff members working in accredited and non-accredited teacher education programs about quality in higher education?
3. What are the views of students and academic staff members in accredited teacher education programs on accreditation?
4. What are the views of students and academic staff members in non-accredited teacher education programs on accreditation?

Method

This study was designed using the convergent parallel mixed methods approach. The aim of convergent parallel design is to gather and combine qualitative and quantitative data simultaneously and use the results to understand the research problem (Creswell, 2012). In this study, quantitative data were collected through the "Perception of Quality in Higher Education Scale" and qualitative data were collected through the Quality and Accreditation in Higher Education Interview Form, and quantitative and qualitative data were interpreted by relating them with each other.

Prior to starting the data collection process, permission was obtained from the Ethics Committee of Ankara University with the decision dated 12/02/2021 and numbered 56786525-050.04.04/52670, and research permission was obtained from the Faculty of Education deans of the relevant universities.

Study Group

The official website of the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD) (epdad.org.tr) was used to determine the study group. According to 2023 EPDAD official website data, there are 23 teacher education programs accredited by EPDAD. Sixteen preschool teaching programs (11 in public universities and five in private universities) and 19 primary school teaching programs (14 in public universities and five in private universities) were accredited (EPDAD, 2023). As teacher education department programs are the most prevalent among accredited education faculty programs, they were selected for the study group. The participants in the study group were recruited from two state universities located in Ankara with accredited and non-accredited pre-school and primary school teaching programs. Accordingly, criterion sampling was used to determine the student and academic staff study groups in these programs. Criterion sampling uses criteria created or prespecified by the researcher (Marshall & Rossman, 2014). In this study, the study group was determined according to the following criteria: studying in accredited or non-accredited primary school teaching and preschool teaching programs; being a 3rd or 4th year student in these programs; being an academic staff member working in accredited or non-accredited primary school teaching and preschool teaching programs. The student study group consisted of 3rd and 4th grade students from pre-school and primary school teaching programs as they had been in the program for a while and had adequate observations about the effects of accreditation.

In order to collect quantitative data, 126 students (79 primary school teacher candidates and 47 pre-school teacher candidates) from accredited programs and 158 students (83 primary school teacher candidates and 75 pre-school teacher candidates) from non-accredited programs were reached. As for the academic staff group, 15 from accredited programs (eight from pre-school teaching programs and seven from primary school teaching programs) and 20 academic staff members from non-accredited programs (10 from pre-school teaching programs and 10 from primary school teaching programs) were contacted.

In order to collect qualitative data, 22 students (six pre-school teacher candidates and 16 primary school teacher candidates) from accredited programs and 29 students (16 pre-school teacher candidates and 13 primary school teacher candidates) from non-accredited programs were reached. The academic staff study group included 15 academic staff members (seven from pre-school teaching programs and eight from primary

school teaching programs) in accredited programs and 16 academic staff members (seven from pre-school teaching programs and nine from primary school teaching programs) in non-accredited programs. The participants were students and academic staff members from accredited and non-accredited pre-school and primary school teaching programs who met the criteria determined for the study and agreed to take part in it.

Data Collection

In order to determine the perceptions of students and academic staff members in accredited and non-accredited teacher education programs about quality in higher education, the study used the Perception of Quality in Higher Education Scale, which was developed by Meraler in 2011 (Meraler, 2011) and updated by Ataman in 2019 (Ataman, 2019), after obtaining permission from the specified researchers. In the study, the scale was applied after the participants signed the consent form. In this study, the reliability of the scale was recalculated. Accordingly, Cronbach's alpha was analyzed both for the overall scale and for the sub-dimensions included in the scale. The reliability coefficient of the 'student' dimension was found to be 0.66; that of the 'academic staff' dimension was 0.72; the 'teaching-learning process' dimension was 0.81; the 'facilities, library and technology centers' dimension was 0.80; the 'administration' dimension was 0.82, and the 'scientific and social activities' dimension was 0.86. The overall reliability coefficient of the data collection tool was calculated as 0.92. The reliability of a scale is considered good when the Cronbach's alpha coefficient is above 0.70 (Pallant, 2017). Accordingly, the scale in question was determined as appropriate in terms of reliability. In 2019, Ataman's study entitled "Quality Perception in Higher Education: The Case of Düzce University", several adjustments were made to the scale, and it was tested for validity and reliability again, which included a factor analysis to determine construct validity (Ataman, 2019). This factor analysis determined separately the factor loadings of the 51 items in the scale. The factor loadings of the items ranged between .789 and .374, thus making the lowest factor loading value .374. It was decided that most of the items in the scale received an adequate value, and the scale explained 64.46% of the total variance.

The study utilized Quality and Accreditation in Higher Education Interview Forms to determine the views of students and academic staff members in accredited and non-accredited teacher education programs on accreditation. Interview forms were prepared separately for students and academic staff members of accredited and non-accredited programs. Relating to the concepts of quality and accreditation in higher education and the accreditation process, the interview forms for accredited programs included four questions on the student form and eight questions on the academic staff form, while the forms for non-accredited programs included four questions on the student form and six on the academic staff form. The interview questions were prepared to obtain the participants' views on quality in higher education and the concept of accreditation, and their expectations and suggestions on the accreditation process. Interview forms were prepared based on the literature and expert opinion. Before the interview forms were used, the interview questions were evaluated by conducting trial interviews and then finalized. The interviews were conducted online and focus group interviews were conducted with the students. It was believed that the students would not be influenced by each other or hesitant to answer the questions about accreditation, and in the first focus group interview, it was observed that there was no problem in terms of answering the questions in the group and therefore the interviews were conducted as focus group interviews. On the other hand, individual interviews were conducted with the academic staff members. The interviews were conducted online. Consents were obtained from the participants for voluntary participation in the interview, and the interviews were video, and audio recorded with their permission.

Data Analysis

The study used t-test for independent groups to determine whether there was a significant difference between the perceptions of students studying in accredited and non-accredited teacher education programs regarding quality in higher education. Owing to the small number of participants in the academic staff study group, the difference between the quality in higher education perceptions of those working in accredited and non-accredited teacher education programs was tested by using the Mann Whitney U test, which is used to test nonparametric differences between two independent groups (Pallant, 2017).

The data obtained from the interviews were analyzed by the qualitative data analysis method of descriptive analysis. To do this, the themes to be used in data analysis were determined based on the conceptual framework of quality and accreditation in higher education and the research questions. In this context, EPDAD's teacher education accreditation standards "Planning, Implementation and Evaluation of Instruction, Academic Staff, Students, Faculty-School Collaboration, Facilities, Learning Environments and Resources, Management, Quality Assurance" were used. In addition, the sub-headings "Quality Opinion Regarding Students, Academic Staff, Teachers' Learning Process, Physical Infrastructure and Facilities, Administration, Scientific and Social Activities" from the Perception of Quality in Higher Education Scale used in quantitative data collection were also utilized. The data analyzed according to the specified themes were coded and grouped under the related themes. Then, the coded data were described and supported with direct quotations where necessary. Finally, the findings were interpreted based on the descriptions based on codes and themes, inferences were made, and the emerging themes were associated with each other (Yıldırım & Şimşek, 2016). Following this, the views of the study groups of accredited and non-accredited programs were compared.

Findings

In this part of the study, findings based on the perceptions of students and academic staff members in accredited and non-accredited teacher education programs about quality in higher education and the opinions of students and academic staff members in accredited and non-accredited teacher education programs about accreditation are presented.

Perceptions of Students in Accredited and Non-Accredited Teacher Education Programs on Quality in Higher Education

In order to determine whether there was a significant difference between the perceptions of students studying in accredited and non-accredited teacher education programs regarding quality in higher education, the data obtained through the Perception of Quality in Higher Education Scale were examined. The results of the independent groups t-test conducted to compare the scale scores of the student groups are presented in Table 1.

Table 1

Comparison of the Quality Perceptions of Students

Sub-dimension		n	$\bar{X}$	sd	t	p
Student	Accredited Programs	126	4.03	0.49	-0.637	0.525
	Non-accredited Programs	158	4.07	0.49		
Academic staff	Accredited Programs	126	4.28	0.47	-0.278	0.781
	Non-accredited Programs	158	4.30	0.45		
Teaching-learning process	Accredited Programs	126	4.56	0.41	0.094	0.925
	Non-accredited Programs	158	4.55	0.46		
Physical Infrastructure	Accredited Programs	126	4.51	0.43	-0.922	0.357
	Non-accredited Programs	158	4.56	0.38		
Management	Accredited Programs	126	4.67	0.51	-0.376	0.707
	Non-accredited Programs	158	4.69	0.46		
Scientific and Social Activities	Accredited Programs	126	4.27	0.57	-1.827	0.069
	Non-accredited Programs	158	4.39	0.54		

As shown in Table 1, no significant difference was found between the students in accredited programs and those in non-accredited programs in the sub-dimensions of the scale ($p > 0.05$). According to the results of the analysis, being accredited did not affect the quality perception of the students participating in this study. The fact that there is no significant difference between the groups may indicate that accreditation practices in higher education do not create a quality awareness among students.

Perceptions of Academic Staff Working in Accredited and Non-Accredited Teacher Education Programs regarding Quality in Higher Education

In order to test whether there was a significant difference between the perceptions of academic staff members working in accredited and non-accredited teacher education programs regarding quality in higher education, the data obtained from the Perception of Quality in Higher Education Scale were examined. The results of the Mann Whitney-U test conducted to compare the academic staff members in terms of their scores are given in Table 2.

Table 2

Comparison of the Quality Perceptions of Academic Staff

Sub-dimension		n	$\bar{X}$	sd	U	p
Student	Accredited Programs	15	4.21	0.41	128.000	0.462
	Non-accredited Programs	20	4.14	0.45		
Academic staff	Accredited Programs	15	4.38	0.44	105.500	0.134
	Non-accredited Programs	20	4.20	0.41		
Teaching-learning process	Accredited Programs	15	4.49	0.46	139.500	0.724
	Non-accredited Programs	20	4.47	0.38		
Physical Infrastructure and Facilities	Accredited Programs	15	4.57	0.42	149.500	0.987
	Non-accredited Programs	20	4.62	0.33		
Management	Accredited Programs	15	4.75	0.37	132.500	0.509
	Non-accredited Programs	20	4.82	0.30		
Scientific and Social Activities	Accredited Programs	15	4.31	0.46	105.000	0.131
	Non-accredited Programs	20	4.50	0.55		

According to the results presented in Table 2, there was no significant difference between the academic staff members working in accredited programs and those working in non-accredited programs in the sub-dimensions of the scale ($p > 0.05$). The results showed that working in an accredited program did not affect the quality perceptions of the academic staff participating in this study.

Views of Students Studying in Accredited and Non-Accredited Teaching Education Programs on Accreditation in Higher Education

Students from accredited and non-accredited teacher education programs were asked for their views on the concept of accreditation and their expectations from accredited programs. Table 3 presents the codes covering the definitions of students from accredited and non-accredited programs regarding the concept of accreditation.

Table 3

Definitions of the Concept of Accreditation by Students in Accredited and Non-Accredited Programs

	Definitions of the Concept of Accreditation by Students Studying in Accredited Programs	Definitions of the Concept of Accreditation by Students Studying in Non-Accredited Programs
	Codes	Codes
THEME: Accreditation Concept	International validity	Meeting standards
	Authority granted to the faculty and program	Equivalence
	Measurement and evaluation	Evaluation of quality
	Standardization of course credits	Increasing quality
	Improving quality	Level of competence
		International compliance project
		International equivalence
		Being better equipped

Table 3 presents students' views on accreditation in relevance to the theme of *Accreditation Concept*. Ten students from accredited programs expressed their views on the concept of accreditation. Students defined the concept of accreditation mostly as international validity (f: 5). They also defined it as the authority given to the faculty or program (f: 1), measurement and evaluation (f: 1), standardization of course credits (f: 1) and increasing quality (f: 1). Students stated that they had heard of the concept of accreditation but did not know its exact meaning. While the students in accredited programs stated that they generally heard about the concept of accreditation in their departments, one participant stated that he saw the concept of accreditation in the university preference guide. Within the scope of the codes of *international validity* and *increasing quality*, one of the students, AÖ17, said "As far as I know, it means standardization. It allows us to teach abroad after meeting the language requirement. I think the aim is to increase quality." AÖ22, also referring to the code of *international validity*, said, "It was written in the guide when I was choosing a university. When I looked it up at the time, I found that it meant international validity for the diploma. It attracted my attention at the time, but it did not affect my choice. AÖ10 explained accreditation as a measurement and evaluation concept. AÖ23 explained accreditation by referring to the code of *standardization of course credits* by saying "I have heard of it, but I am not exactly sure of its meaning. When it is used, I think it provides convenience in transferring to different universities in terms of credits." When the definitions of the students in accredited programs are examined, it can be seen that although internationalization is not included in the definition of the concept of accreditation, most student explanations are about international validity.

Sixteen students from non-accredited programs expressed their views on the concept of accreditation. Three participants stated that they had heard the concept of accreditation but did not know its meaning. Students defined accreditation mostly as *meeting the standards* (f: 3). One of the participants, BÖ24, defined accreditation under the code of *quality assessment* as follows: "People who have been selected by certain institutions inspecting universities and measuring their quality or competence and issuing a certificate accordingly. Classrooms, materials, instructor materials, course contents are viewed. A process in which the

student is more active mentally." One of the students, BÖ29, explained accreditation within the scope of the competency level code as follows: *"One institution engaging in certain activities to test whether another institution is competent in a given subject. How our teachers evaluate us, their exam methods and their feedback are especially important. Also, it is deemed important whether our university reacts to wishes and complaints or needs when necessary."*

Students in accredited and non-accredited programs similarly defined accreditation in terms of improving quality and international validity. Students also stated that accreditation enables them to teach abroad, ensures quality education at an international level, brings international equivalence to the courses given, and makes their diploma valid abroad. Table 4 presents the codes covering the opinions of students from accredited and non-accredited programs regarding their expectations from an accredited program.

Table 4

Expectations of Students in Accredited and Non-Accredited Programs from an Accredited Program

	Expectations of Students Studying in Accredited Program from Accredited Program	Expectations of Students Studying in Unaccredited Programs from Accredited Programs
	Codes	Codes
THEME: Expectations from Accreditation	More diversity in elective and applied courses	More diversity in elective and applied courses
	Sufficient physical infrastructure	Sufficient physical infrastructure and equipment
	Diversity in artistic, cultural and sports activities	Diversity in artistic, cultural and sports activities
	Ensuring full participation of students in classes	The curriculum being up-to-date
	Developing and assessing students' affective skills	Conducting graduate monitoring studies
	The curriculum being up-to-date	Internationalization
	Student-centered and process-oriented education	Adequate number of academic staff
	Variety in training and seminars	Providing advantages in job opportunities
	Conducting graduate monitoring studies	Scientific studies
	Providing opportunities abroad	Use of materials in classes
	Proficiency of academic staff	Evaluation of student requests and needs

In Table 4, students' views on their expectations from accredited and non-accredited programs are examined under the theme *Expectations from Accreditation*. Twenty students from accredited programs expressed their opinions about their expectations from the accredited program. They most commonly mentioned having more diversity in elective and applied courses (f: 9) and having sufficient physical infrastructure (f: 9), while they least commonly mentioned having student-centered and process-oriented education (f: 1), having a variety of training and seminars (f: 1), conducting graduate monitoring studies (f: 1), offering opportunities abroad (f: 1), and having sufficient academic staff (f: 1). In addition, students expressed their expectations from an accredited program by referring to the codes of ensuring students' full participation in classes (f: 2), developing and evaluating students' affective skills (f: 2) and keeping the curriculum up-to-date (f: 2). Within the scope of the curriculum, students stated that they expected the accredited program to have a variety of elective courses, to have more applied courses, to offer student-centered and process-oriented education, to have valid and reliable measurement and evaluation practices, to ensure full participation of students in the courses, to use extra materials in the courses, to develop and evaluate students' affective skills,

to update the curriculum and to use alternative educational approaches in the education process. AÖ11, a student in one of the accredited programs, expressed his views on expectations from accreditation by mentioning the codes of *having more diversity in elective and applied courses* and *having a variety of artistic, cultural and sports activities*: "I expect an accredited program to have more diverse elective courses that can add more to the students. I expect the faculty to provide adequate opportunities for students. There may be social opportunities. For example, study rooms in the corridor like in our school, a library, a children's library would be very useful especially for our departments. Apart from that, it is also important to have computer rooms that students can access anytime. Our professors are already constantly trying to organize museum studies and to keep us informed about academic activities, and I expect these from an accredited program".

In terms of physical infrastructure, students in accredited programs stated that they expected the physical conditions of the school to be suitable for disabled individuals, sufficient space per person, sufficient technological equipment and areas reserved for students on campus. Students stated that they expected accredited programs or faculties to create a difference compared to non-accredited ones. AÖ20 expressed his views about *adequacy of physical infrastructure* as follows: "First of all, I expect the classroom environment to be tidier and more suitable for students, physically. The size, temperature and seating arrangement of the classroom should be suitable for students." Students in the accredited A University program stated that they expect adequate social opportunities to be provided, namely, ample artistic and cultural activities and student clubs in different fields. Four students, however, stated that although their programs were accredited, they did not meet the expectations they expressed in the interviews.

AÖ10, one of the students, expressed his views regarding the code of *developing and evaluating students' affective skills* as follows: "I expect to have not only cognitive but also affective evaluation in teaching programs. Students come to the faculty with similar scores, but I think some affective skills are needed for them to become teacher candidates, so affective development should be provided and an affective evaluation should be made." AÖ20, one of the students in the accredited A University programs, expressed his views within the code of *the curriculum being up-to-date* as follows: "The program should be up-to-date. I expect there to be more up-to-date courses in the program, more modern ones. We pay to learn alternative education approaches (outside the university). Instead, there can be elective courses on alternative education approaches".

The 23 students in non-accredited programs mentioned their expectations from an accredited program. They most commonly expressed expectations regarding the code of *having more elective and applied courses* (f: 12), and least commonly regarding the code of *evaluating student requests and needs* (f: 1). Among these students, BÖ10 expressed his/her views within the code of *having more diversity in elective and applied courses* as follows: "I expect an accredited program to have more diverse elective courses that can add more to its students." One of the students, BÖ15, expressed his views on the codes of *having an up-to-date curriculum* and *conducting graduate monitoring studies* as follows: "I expect education to be provided with up-to-date information. There should be graduates who have trained themselves in theory and practice. I expect extra materials to be used in classes, technological facilities to be sufficient and lessons to be presented in different out-of-school learning areas. In addition, the university should keep track of what its graduates are doing. If we can access the information about what the graduates do after graduation, it can set an example."

Students studying in non-accredited programs stated that they expected technological facilities to be sufficient, classrooms to be suitable for applied courses and laboratory facilities to be sufficient within the code of *adequacy of physical infrastructure and equipment*. Three students also expressed views in relation to the code of *internationalization*. One of them, BÖ13, expressed his expectations from an accredited program within the code of *internationality* as follows: "I expect an accredited program to be recognized and respected in the international arena." Students BÖ1 and BÖ23, within the codes of *internationalization* and *variety of artistic, cultural and sports activities*, stated that various social opportunities should be provided and that they expect international activities to be included among social opportunities.

According to the student opinions in Table 4, students in accredited and non-accredited programs expressed their expectations from an accredited program in a similar way, mostly within the framework of

more diversity in elective and applied courses. Students in both study groups expressed their expectations in terms of physical infrastructure and equipment, artistic, cultural and sports activities, and the curriculum.

The views of students in accredited programs on the practices of the program before and after accreditation were also examined. Students in non-accredited programs were not asked about the effects of accreditation as their programs had not undergone the accreditation process. Students' comparative views on the process before and after accreditation were examined within the framework of the *Impact of Accreditation* theme. Overall, 12 students expressed opinions on the theme of *the Impact of Accreditation*. Related to this theme, the students most commonly stated that practices prior to the accreditation process kept continuing after accreditation (f: 7). On the other hand, the least expressed effects of accreditation were development of physical infrastructure (f: 1), active participation of students in activities (f: 1) and renewal of library facilities (f: 1). AÖ11 expressed his views within the code of *renewal of library facilities* as follows: "...Library facilities changed, the location of our library changed, the children's library was reorganized and library facilities increased." Students studying in accredited programs who expressed their opinions on this issue stated that there was no difference after accreditation, similar facilities and studies continued at the faculty.

Views of Academic Staff in Accredited and Non-Accredited Instructional Education Programs on Accreditation in Higher Education

Views of academic staff members from accredited and non-accredited teacher education programs were obtained about the concept of accreditation, their expectations from accredited programs, and their suggestions regarding the accreditation process. Table 5 presents the codes covering the definitions of the concept of accreditation supplied by academic staff members working in accredited and non-accredited programs.

Table 5

Definitions of the Concept of Accreditation by Academic Staff Working in Accredited and Non-Accredited Programs

	Definitions of the Concept of Accreditation by Academic Staff Working in Accredited Programs	Definitions of the Concept of Accreditation by Academic Staff Working in Non-Accredited Programs
	Codes	Codes
THEME: Accreditation Concept	Standardization	Standardization
	Recording of applications	Validity
	Filing and reporting	National and international recognition
	Passing an exam	Quality Control
	Equivalence and competence	Distribution of quality
	Quality assurance	Uniformization
		External evaluation

The views of the academic staff members in accredited and non-accredited programs on the concept of accreditation were examined with the codes created under the theme of *Accreditation Concept*. Seven academic staff members from the accredited programs defined the concept of accreditation. They most commonly explained the concept of accreditation as standardization (f: 3). Within the scope of standardization, academic staff members defined accreditation as achieving the standards, having good standards and deciding the program's compliance with the standards. The academic staff members least commonly defined accreditation as recording the implementations (f: 1), filing and reporting (f: 1), passing an exam (f: 1), equivalence and competence (f: 1) and quality assurance (f: 1). Academic staff A14 defined accreditation within the scope of the *standardization* code as follows: "Accreditation can be defined as achieving standards, having

good standards, passing an exam, getting ticks from a checklist." Academic staff A15 defined accreditation under the codes of *quality assurance* and *equivalence and competence*: *"Accreditation is defined as equivalence, competence by the Turkish Language Institute. In addition to these words, a workshop organized by EPÖDER suggested co-authorization and co-consent. Accreditation is the process of deciding whether an institution or curriculum meets predetermined standards. It is also defined as a quality assurance process. It is a program evaluation model. It can also be considered as internal and external evaluation...It can also be defined as an authorization document. It has both program and institutional dimensions..."*

In unaccredited programs, 11 academic staff members defined the concept of accreditation. They defined the concept mostly within the code of *standardization* (f: 3). The academics least commonly defined the concept of accreditation as *validity* (f: 1), *national and international acceptance* (f: 1), *quality control* (f: 1), *quality distribution* (f: 1), *uniformity* (f: 1) and *external evaluation* (f: 1). Academic staff B14 defined accreditation within the scope of the *standardization* as follows: *"It is a study carried out to ensure that higher education institutions operate at a certain standard. The institutions are examined according to certain criteria. The extent to which the criteria are met is examined in detail with many sub-dimensions"*. Academic staff B9 defined accreditation within the scope of the *standardization* code as follows: *"Accreditation means equalization, similarization. It offers certain criteria and tries to standardize higher education institutions according to them. I can say that it is a system that gives them credit if they comply with these standards..."*. B7, another academic staff, expressed his views on the concept of accreditation within the scope of *validity* and *national and international acceptance*. He said: *"I think accreditation means validity. It may be international or national, I think it means acceptance. I also think that when you go abroad, when you go to other universities, it is the validity and acceptability of your diploma, your document, your university"*

The views of academic staff members show that those working in accredited and non-accredited programs explained accreditation in a similar way, mostly by referring to the code of *standardization*. Table 6 presents the codes of the views of academic staff members from accredited and non-accredited programs regarding their expectations from an accredited program.

Table 6

Expectations of Academic Staff Working in Accredited and Non-Accredited Programs from an Accredited Program

	Expectations of Academic Staff Working in Accredited Programs from Accredited Programs	Expectations of Academic Staff Working in Non-Accredited Programs from Accredited Programs
	Codes	Codes
THEME: Expectations from Accreditation	Not having a large number of students	Being planned and systematic
	Cooperation between faculty members	Consideration of student requests and needs
	Ensuring transparency	High number of social, artistic and sports activities
	Providing budget and staffing opportunities	Ensuring cooperation between stakeholders
	High number of social, artistic and sports activities	Sufficient physical facilities and technological equipment
	Students have knowledge about the course processes	Ensuring transparency
	Adequate number of teaching staff	

In Table 6, the expectations of academic staff from an accredited program are examined within the framework of the theme *Expectations from Accreditation*. Twelve academic staff members from accredited

programs expressed their views about their expectations from accredited programs. While the academic staff members expressed their expectations regarding accreditation by referring mostly to the codes of not having too many students (f: 3) and academic staff members being in cooperation (f: 3), the least expressed expectations were having social, artistic and sports activities (f: 1) and students having information about course processes (f: 1). Academic staff A12 expressed his views within the code of *not having too many students* as follows: *"When the students graduate from the program, they should know what to do in class by feeling they have learned a lot of things. I think that the number of students should not be too high in order for the teaching to be efficient...."*

Fifteen academic staff members from non-accredited programs expressed their opinions about their expectations from accredited programs. The academic staff members expressed their opinions mostly within the code of being planned and systematic (f: 8). Academic staff B8 expressed his expectations under the code of *being planned and systematic*: *"I would expect continuity, the program should have a well-managed website. It should be open not only to students but also to the public. ...An accredited program should always be systematic and disciplined within its own internal structure, and include internal and external stakeholders."* In addition to Table 6, academic staff members in unaccredited programs had the least expectations from accreditation in the codes of classes being taught by field expert academic staff members (f: 1), academic staff members advising a manageable number of students (f: 1), institutionalization (f: 1), more academic incentives (f: 1), qualified teaching practicum (f: 1), ensuring content unity among academic staff members (f: 1), having appropriate physical facilities for disabled individuals (f: 1). B9, one of the participants, expressed his expectations from the accredited program within the codes of *field experts giving classes, the number of students advised by academic staff members being reasonable, physical facilities and technological equipment being sufficient*. He said: *"I would like an institution that can provide a satisfactory level of education.... There should be no physical problems, all kinds of social activities should be possible. Students should be able to benefit from the institution's sports hall, from panels and seminars held in the conference hall. The institution should offer various opportunities for the disabled, and there should be clubs that students can join according to their abilities and interests. There should be an environment where students can be physically comfortable and technologically equipped, and no fee should be charged for this... Field experts should be teaching academic staff members' course loads should be reasonable, the number of students per academic staff member is also important. In order for the student to be actively involved in the teaching process, the number of students should not be too high."*

According to Table 6, those in accredited programs most commonly expressed expectations from an accredited program under the code of not having a large number of students (f: 3), while those from non-accredited programs most commonly expressed expectations from an accredited program under the code of being planned and systematic (f: 8) and taking into account student requests and needs (f: 6). As can be seen, participants in both study groups stated expectations from accredited programs mostly in relation to students. Table 7 shows the codes covering the suggestions of academic staff members from accredited and non-accredited programs regarding the accreditation process.

Table 7

Suggestions of Academic Staff Working in Accredited and Non-Accredited Programs Regarding the Accreditation Process

Suggestions of Academic Staff in Accredited Programs Regarding the Accreditation Process		Suggestions of Academic Staff in Unaccredited Programs Regarding the Accreditation Process	
THEME: Recommendations on the	Codes	Codes	
	Facilitation of evidence collection and documentation	Assessors from accredited universities	
	Timely delivery of the evaluation report and feedback	Linking being a research university with accreditation	

- Increasing the number and quality of evaluators Detailing of the EPDAD booklet
- Including the concept of internationalization
- Ensuring cooperation between institutions
- Providing detailed information on accreditation

In Table 7, the views and suggestions of academic staff members regarding accreditation were analyzed within the framework of the theme *Suggestions Regarding the Accreditation Process*. Nine academic staff members from accredited programs expressed their opinions within the scope of this theme. They mostly made suggestions within the code of facilitation of evidence collection and documentation (f: 6). A2, an academic staff, expressed his views under the code of *facilitation of evidence collection and documentation* as follows: *"In fact, this is an essential external evaluation process, but the workload causes people to hold back. Easier and more practical methods should be used."* Academic staff members in accredited programs expressed the least suggestions within the codes of including the concept of internationalization (f: 1), inter-institutional cooperation (f: 1) and providing detailed information about accreditation (f: 1). Faculty members also expressed suggestions within the framework of the codes of timely delivery of the evaluation report and feedback (f: 3), provision of privileges (f: 2), increasing the number and quality of evaluators (f: 2).

Under the code of provision of privileges, academic staff members made suggestions such as providing staff or budget opportunities to accredited programs and providing additional resources to libraries. A2, an academic staff, expressed his views as follows: *"We are accredited, but we cannot get new academic staff or reduce the number of students. As the head of an accredited department, I think that autonomy should be provided to the accredited program regarding these issues. In other words, I think that various opportunities should be provided for a program that has earned the accreditation certificate to maintain this quality. Either the Higher Education Council or the university should give a certain level of autonomy to the accredited program. Only then would being accredited make a difference. There should be an advantage, a meaningful reward or encouragement"*.

The suggestions of academic staff members in unaccredited programs regarding accreditation were also examined under the theme of *Suggestions Regarding the Accreditation Process*. Eight academic staff members in non-accredited programs made suggestions regarding the accreditation process. The lecturers mostly made suggestions related to the codes assessors should come from accredited universities (f: 2), being a research university should be associated with accreditation (f: 2), and the EPDAD booklet should be detailed (f: 2). Academic staff B7 made suggestions for the accreditation process within the code of *associating being a research university with accreditation*: *"One of the conditions of being a research university can be accreditation. When this happens, more resources can be allocated to research universities. Therefore, it would contribute both in terms of budget and in being able to participate in conferences. I think this may encourage faculties to apply for the accreditation process."* In addition to the codes in Table 7, the academics in non-accredited programs also a single time stated that affective assessment may be made for the training of students; teacher training may be evaluated in cooperation with the Ministry of National Education to see whether it meets the needs of the system; arrangements may be made so that students, the audience served, can take responsibility during and after the evaluation process; standards may be set for evidence gathering; distance education opportunities may be included in the evaluation process as it is the age of technology; and institutions may follow up their graduates.

Academic staff members in accredited and non-accredited programs similarly expressed suggestions relating to evaluators and inter-institutional cooperation. Academic staff members in non-accredited programs suggested that cooperation with the MoNE should be considered for inter-institutional cooperation.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study revealed the quality perceptions and accreditation views of students and academic staff members in accredited and non-accredited programs. In the study, being accredited made no significant

difference in the quality perceptions of students and academic staff members in accredited and non-accredited programs. It may thus be interpreted that being accredited does not affect students' and academic staff members' perceptions of quality. In the study conducted by İri and Bayraktar (2023), based on the data obtained from the Accreditation Perception Scale applied to academics, no significant difference was found in the scale and its sub-dimensions with respect to the academics' education, age or income. The only difference creating factor was their professional status. Again, in Ataman and Adigüzel's (2019) study, no significant difference was found in students' perceptions of quality based on type of education and gender. On the other hand, in Meraler and Adigüzel's (2012) study, it was concluded that a significant difference existed in students' perceptions of quality based on program and gender. In a study by Semerci et al.(2021) conducted with academic staff, a significant difference was found in the accreditation perceptions of academic staff members from different faculties. The quality perceptions of those working in the Faculty of Sport Sciences were higher than their counterparts in the Faculties of Literature and Education. In the study Perception of Quality in Higher Education conducted by Chua (2004), a difference in the quality perceptions of students and faculty members was found. Students perceived quality as being related to the educational process and outputs, while faculty members perceived it as being related to the entire education system. The fact that the present study found no significant difference between students and faculty members in accredited and non-accredited programs regarding their perceptions of quality in higher education may reflect the negative approaches adopted by faculty members towards accreditation and quality in higher education in recent years. To illustrate, Romanowski & Alkhateeb (2022) argue that accreditation in teacher education is problematic and discuss it under four headings: approaching teachers as technicians, issues with academic freedom, distrust in teacher education, and overemphasis on the outcomes of teacher education programs. Similarly, Romanowski & Karkouti (2022) elaborate on the weakening effects of accreditation on academic freedom. They specifically mention how standardization, assessment and accreditation undermine academic freedom in higher education. Another reason why there was no significant difference between the accredited and non-accredited groups participating in the current study in terms of their perceptions of quality in higher education may be due to their lack of knowledge about quality and accreditation in higher education, and the general failure in creating a culture of quality in institutions. As a matter of fact, in a study conducted by Alpaydın and Topal (2021), the academics blamed failure in the accreditation process on the lack of an institutional culture and the inability of particularly faculties of education in effectively using quality strategies for the accreditation process.

Students in accredited programs defined accreditation mostly as international validity, while students in non-accredited programs defined accreditation mostly as meeting standards. Academic staff members in accredited and non-accredited programs, on the other hand, defined the concept of accreditation mostly as standardization. Students in non-accredited programs and faculty members in accredited and non-accredited programs jointly defined accreditation as meeting standards and standardization. Accreditation refers to the evaluation and external quality assurance process that measures whether a higher education program meets the academic and field-specific standards predetermined by an accreditation body in a particular field (YÖKAK, 2023). Ayvaz, Kuşakçı, and Borat (2016) define accreditation as an evaluation and external quality assurance process that measures whether a higher education institution or program meets prespecified, academic and field-specific standards in a particular field by an external evaluator. According to another definition, accreditation, which is a certified quality assurance, is considered to be a system where authority, competence and reliability become approved (Herdman, 2010). The accreditation-related explanations of students in non-accredited programs and academic staff members in accredited and non-accredited programs seem to be in line with the literature. However it is worth noting that the students in accredited programs defined accreditation mostly as international validity, while the programs in this study were accredited by the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD), a national accreditation organization which accredits teacher training programs in faculties of education in Turkey and is recognized by the Turkish Higher Education Quality Council (EPDAD, 2019).

Students studying in accredited and non-accredited programs explained their expectations from an accredited program most commonly by mentioning increased variety in elective courses, more applied courses and adequate physical infrastructure. It was found that students in both study groups explained their expectations from an accredited program by using the same themes. While the academic staff members in

accredited programs explained their expectations from accreditation mostly by referring to reduced number of students and cooperation among academics, the academic staff members in non-accredited programs explained their expectations mostly by referring to taking into account the needs and wishes of students, increasing the number of social, artistic and sports activities and the cooperation of stakeholders. The academic staff in accredited and non-accredited programs both expected cooperation in the accredited program. In a study by Günel et al.(2020) with social studies teacher candidates, the participants stated their expectations as encouraging them to read books related to course content and to participate in scientific activities, designing projects for students, and guiding them. In a study conducted by Erkuş (2009) with academics from the faculties of education of state universities in Ankara, it was found that three-fifths of the academics who participated in the study believed that the accreditation process would contribute to the improvement of quality in their faculties. On the other hand, it is striking that more than two thirds of the academics who participated in the study stated that they did not have much knowledge about the accreditation of education faculty programs. Fidan et al.(2022) emphasized this in their study on accreditation with academics and suggested that in-service training sessions and open communication meetings be held to disseminate information about the contributions of the process and to ensure that all academics believe in the process. As a matter of fact, in a study by Ataman and Adıgüzel (2020) with academic staff who completed the accreditation process, it was found that some academic staff members still did not know which of the current practices in their institutions met the standards sought in the accreditation process. The researchers attributed this result to the fact that the academics are not equally and completely involved in every stage of the accreditation process. Uçar and Levent (2017) also recommended establishing a close relationship with the accreditation body, ensuring that all stakeholders including the top management of the university are committed to the process, providing support for the process, ensuring division of labor and information throughout the process, being transparent, and using effective communication methods. In a study conducted by Aküzüm and Saraçoğlu (2018) with academic staff, the participants stated that institutions are ready for the accreditation process at least in terms of providing quality assurance.

While the students studying in accredited programs most frequently stated in response to the question about the impact of accreditation that they observed similar practices as before, they least frequently stated an improvement in library facilities. This finding is corroborated by the results of a study conducted by Dede (2024), which aimed to evaluate accreditation systems in undergraduate programs of Turkish education faculties and found that accreditation did not contribute to the individual development of students and their awareness of accreditation was not at a satisfactory level. Higher education institutions and their quality commissions should ensure that students are involved in the processes as a partner and a main stakeholder, and it should not be forgotten that this is a fundamental and critical element. Emphasis should be placed on the openness of the accreditation process to students as well as the institution's academic staff, administrators, and future employers (Morest, 2009; Uludağ et al., 2021). It is also emphasized that the accreditation process not only strengthens the competencies of a program but also plays a critical strengthening role for quality improvement processes and thus for students' learning experiences (Alenezi et al., 2023). For these reasons, in order to ensure student participation in the accreditation process, it is essential to conduct awareness-raising activities for students, encourage their participation, and ensure that they have a voice in national and international quality assurance efforts (Uludağ et al., 2021).

Regarding the suggestions of academic staff members about the accreditation process, those in accredited and non-accredited programs similarly expressed suggestions within the scope of evaluators and cooperation between institutions. In a study conducted by Alpaydın and Topal (2022) on faculty members' accreditation experiences, faculty members listed their suggestions as meeting with an institution with experience of accreditation prior to starting the process and on-site monitoring; conducting the process with volunteers, clearly revealing the strengths and weaknesses of the institution as a first step and keeping a regular filing system. Mar's (2022) study with academic staff emphasized the importance of cooperation and communication among academic staff regarding the process, meetings for academic staff on the subject, and dissemination of information.

As a result of the study, it was found that the views of students and academic staff members of accredited and non-accredited programs had certain incorrect or incomplete information about accreditation (e.g., the participants believe that the national accreditation process also carries international value; they suggest faculty-MoNE cooperation although there already are standards and indicators about this cooperation in the accreditation of teacher training programs; and they recommend the monitoring of graduates although this is already present in the teacher training accreditation process). YÖKAK (2024) states that efforts in quality processes should ensure the participation of stakeholders, have transparency, and be supported by continuous training and information activities. A study conducted by Buyuran (2019) on the readiness of faculties of education for the accreditation process revealed that very few of the participants were interested in accreditation. Very few academics stated that they actively participated and took part in the accreditation studies carried out in their faculties. Yelken-Yanpar (2017) also emphasized the necessity of incentives to ensure and popularize program accreditation and to develop awareness of quality assurance in universities and faculties. Listing the steps needed for a program or institution to reach full accreditation status, Stockdale et al.(2023) pointed out the importance of involving all stakeholders such as faculty members, students, administrators, and other staff in the institution in order to ensure a comprehensive and objective accreditation process.

Based on the results of the study, teacher training programs in faculties of education may be recommended to liaise with accreditation institutions prior to applying for accreditation and organize visits and informative activities in order to raise awareness about quality and accreditation in higher education. Faculty members expressed their expectations from accredited programs by mentioning staff recruitment and budget opportunities. It may thus be suggested that accredited programs should have an advantage in terms of staffing and priority in terms of the budget provided. In this way, the advantages of accreditation would be seen clearly by stakeholders, and institutions that have not yet been accredited may be encouraged to apply. Faculty members stated that the quality and number of assessors and the presence of field experts are important in the accreditation process. It may therefore be recommended that the assessor pool be enriched in terms of quality and quantity.

This study was limited to participants in accredited and non-accredited teacher training programs of two state universities in Ankara. Future research may use a sample that is more representative of the entire country to gather the views of participants in various programs of accredited and non-accredited faculties of education about quality and accreditation in higher education and to develop recommendations. Research may also be conducted to compare the accreditation views of participants in accredited programs within faculties of education and programs accredited in different faculties, and recommendations may be proposed. In addition, studies on quality and accreditation in higher education may be conducted in which the data source includes experts in these issues and institutional administrators, rather than students and faculty members.

Ethics Committee Permission Information: This study was conducted with the permission of Ankara University Ethics Committee with the decision numbered 56786525-050.04.04.04/52670 dated 12/02/2021.

Author Conflict of Interest Information: The authors have no conflict of interest to declare.

Author Contribution: The authors contributed equally to the study.

During this study, all the rules in the Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions were observed and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were committed.

Türkçe Sürümü

Giriş

Yükseköğretim, bireylerin ve toplumların gelişiminde kritik bir role sahiptir. Yükseköğretimin kritik rolünden dolayı eğitim süreçlerinin kalitesi ve bu kalitenin güvence altına alınması büyük önem taşımaktadır. Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon, birbirini tamamlamaktadır. Yükseköğretimde kalite süreçlerinin temeli olan kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumu ya da programının önceden belirlenmiş standartlara göre sürekli değerlendirilmesidir (Vlăsceanu vd., 2004). Bu sürecin temel amacı, kurumların ya da programların nitelikli eğitim vermesinin sağlanmasıdır. Kalite güvencesini sağlamak için kullanılan yöntemlerden birisi akreditasyondur (Aslan, 2008). Akreditasyon, eğitim sisteminin genel kalitesini artırırken, öğrencilerin daha iyi bir geleceğe hazırlanmalarına katkı sağlar. Eğitim kurumları ve öğrenciler açısından akreditasyonun önemi büyüktür. Yuan ve Chen (2024), kurum olarak üniversiteler ve programlar tarafından öğretmen eğitimi programlarını düzenlemek, yüksek nitelikli öğretim ekipleri oluşturmak, mükemmel bir eğitim ortamı oluşturmak, öğrenci destek hizmetlerini iyileştirmek amacıyla akreditasyon sürecinin bir fırsat olarak değerlendirilmesini önermektedir. Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon, sadece kurumsal olarak üniversitelerin değil, aynı zamanda mezunların, iş dünyasının ve toplumun genelinin çıkarlarını ilgilendiren bir konudur. Akredite bir üniversitede/programda eğitim almak, bireylerin geleceği için önemli bir yatırım olarak görülmektedir. Alenezi ve diğerleri (2023), yaptıkları çalışmada, akreditasyon sürecini öğrencilerin performansında önemli bir iyileşme olmasıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca bu sürecin hem programın yeterliklerinin değerlendirilmesini sağladığını hem de kalite konusundaki iyileştirmeye yönelik programı etkilediğini saptamışlardır. Akreditasyon, hem kurumun kendi içinde hem de yerel ve uluslararası düzeylerde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere, eğitmenlere ve işverenlere göre akreditasyon, kurumdaki kaliteyi önemli ölçüde etkiler. Akademik eğitimdeki iyileştirmelere ek olarak uluslararasılaşma ve daha fazla tanınma gibi yönler akreditasyonda daha sık dile getirilmektedir (Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022).

Yükseköğretimde akreditasyon, kurumlarda şeffaflığı ve hesap verilebilirliği sağlarken, eğitim kalitesinin de artırılmasına katkı sağlamaktadır (Aktan, 2007). Bilgi toplumunda gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte çağın gereklerinin karşılanmasında, gerek bilimsel çalışmalar gerek yetiştirilen nitelikli insan gücü ile toplumun gelişmesinde yükseköğretim kurumları önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının yüklenmiş olduğu bu önemli misyon düşünüldüğünde, kurumların kalite güvencesi anlayışı ve kaygısıyla çalışmalar yürütüp, yürütülen bu çalışmaların da kalite değerlendirme süreçlerinden geçmesinin önemi anlaşılmaktadır (Bakioğlu & Baltacı, 2010). Bu sebeple, yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları giderek önem kazanmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında sunulan programlar arasında öğretmen yetiştirme lisans programları da yer almaktadır. Öğretmen niteliği, eğitimde kaliteyi ve verimliliği sağlayan temel yapı taşlarından biridir. Dolayısıyla kaliteli bir eğitim sürecinin yürütülmesi için nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır (Adıgüzel, 2022). Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ve programlarının önceden belirlenmiş olan standartları sağlamasını, bu standartların değerlendirilmesini ve sürdürülebilirliğini kapsamaktadır (Kaya & Selvitopu, 2017). Bu sebeple yükseköğretimde belirli standartlara dayalı olarak yapılan program değerlendirme modeli olan akreditasyon, öğretmen eğitimi programlarının kalitesinin sağlanması ve sürdürülmesi açısından önemlidir. Akreditasyon ile bir programın veya kurumun, belirli bir uzman grup tarafından önceden belirlenmiş olan kalite standartları doğrultusunda resmi olarak onaylanması hedeflenir (Bakioğlu & Ülker, 2015). Günümüzde öğretmen eğitiminin belli standartlar içerisinde, öğretmen niteliğini artıran ve küresel çapta uygulamaların yapıldığı bir eğitim olması gerektiği düşüncesi yaygınlık kazanmıştır (Sibgatullina, 2015). Öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının kalite sistemlerinde, söz konusu geleceği oluşturacak olan yeni neslin inşası olduğu için, bu önemli görevi üstlenecek öğretmenlerin yetiştirileceği kurumların kalite güvencesine önem vermesi kaçınılmazdır. Öğretmen eğitiminde kalite, “amaca uygunluk derecesi” ya da “standartlara uygunluk” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2002). Ayrıca öğretmen eğitiminde belli standartların sağlanmasının yanında, akreditasyon uygulamalarının yapılması

ve etkili bir şekilde yürütülmesi, insan hayatına şekil veren bireylerin yetiştirildiği ve mesleğe hazırlandığı eğitim kurumlarında hayati önem taşımaktadır (Dill & Beerken, 2013). Standartlar, akreditasyonun temelini oluşturarak uygulanan eğitim programlarının gereklerini ortaya koyar ve eğitimde öngörülen niteliğe ulaşılması için programların geliştirilmesinde neler yapılması gerektiğini belirler. Öğretmen eğitimindeki standartlar da öğretmen yetiştiren kurumların kalite ve verimliliklerinin artırılmasına, toplumun gelişim ve değişimini sağlayacak öğretmenlerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Adıgüzel & Sağlam, 2009). Öğretmenlik Eğitim Programları ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri programlarının akredite edilme sürecinin temelini oluşturan, öğretmen eğitimi program standartlarını üç grup standart üzerine kurmaktadır. Bunlar sırasıyla başlangıç, süreç ve ürün standartlarıdır. Başlangıç standartları yeterlik sahibi öğretmenler yetiştirmek için gerekli girdilere ilişkin standartları göstermektedir. Süreç standartları; eğitim programının nasıl sunulduğu, eğitim programında yer alan konuların öğretilmesi ve öğretmen adaylarının yeni mezun öğretmenler olarak gereksinim duyacakları bilgi ve becerileri kazanmak için yeterli olanaklara sahip olmalarının güvence altına alınmasıyla ilgili standartları kapsar. Ürün standartları ise, yeterli girdilerin uygun bir süreç yoluyla, uygun bir biçimde kullanılmasının bir sonucu olarak ulaşılması gereken düzeyini göstermektedir. Başlangıç, süreç ve ürün standart grupları Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Fakülte-Okul İş birliği, Tesisler, Öğrenme Ortamları ve Kaynakları, Yönetim ve Kalite Güvencesi standart alanları içerisinde yer almaktadır (EPDAD, 2020). Bu noktada akreditasyonun, amaçlı olarak geliştirilen bu standartların; kurumu ve kurumdaki programı, akademik ve idari personeli kontrol etme özelliği taşıyan kurallar değil, kurumun verimliliğini artırmaya yönelik olması gerektiği unutulmamalıdır.

Öğretmen ve eğitimci yetiştirme üzerine güçlü ve zengin bir akreditasyon geçmişi üzerine oturmuş bir konsey olan Eğitimci Yetiştirme Akreditasyon Konseyi'nin (Council for the Accreditation of Educator Preparation- CAEP) politikacıların, öğretmen sendikalarının, velilerin ve halkın, öğretmen yetiştirme programlarının eğitim işgücünün değişen ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılaması ve yeni öğretmenlerin çeşitli zorluklarla başa çıkmak için tam olarak hazır olmaları konusunda bazı endişe ve beklentileri bulunmaktadır (CAEP, 2020). Bu nedenle söz konusu konsey, özellikle mezunların yeterli ve sağlam bir eğitimci olduğuna dair güçlü kanıtlara ve o programın akademik personelinin kanıt kültürü oluşturma, bunu programın kalitesini korumak ve artırmak için kullanma kapasitesine sahip olduğuna dair güçlü kanıtlara odaklanmaktadır. CAEP (2013), öğretmen yetiştirme programlarında alan ve pedagoji bilgisi, öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının niteliği, programa kabul edilmesi ve seçilmesi, programın etkisi, program kalite güvencesi ve sürekli iyileştirme üzerinde önemle durmaktadır.

Duman'ın (2020) öğretmen eğitimcileriyle akreditasyona ilişkin yaptığı çalışmasında, öğretmen eğitimcileri akreditasyon çalışmaları ile öğretmen eğitiminin sürekli değerlendirileceğini, eğitim kalitesinin artacağını, programların şeffaf ve hesap verebilir olacağını belirtmiştir. Böylece kaliteli bir eğitim sisteminde kaliteli öğretmenlere, kaliteli öğretmenler için de kaliteli bir öğretmen eğitime ihtiyaç bulunduğu vurgulanmıştır. Akredite edilen bir öğretmen eğitimi programı, yüksek kalitede eğitim veren bir program olmayabilir; ancak akreditasyon, söz konusu programın hangi standartlarla bir öğretmen eğitimi sunduğunu göstermektedir (Bakioğlu & Baltacı, 2000).

Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyona ilişkin çalışmalar 1900'li yıllardan günümüze uzanmaktadır. Çeşitli disiplinlerde yürütülen akreditasyon çalışmaları öğretmen eğitim kurumları ve programlarında da uygulanmaktadır. Bu kapsamda yurt içi ve yurt dışında öğretmen eğitimi programlarında akreditasyona ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Adıgüzel ve Sağlam'ın (2009) *Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon* adlı çalışmasında öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyona ilişkin alan yazında yer alan araştırma ve kaynaklar ele alınarak, öğretmen eğitiminde kalite standartlarının gerekliliğinin ve öneminin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitim programlarına ilişkin program standartlarının geliştirilmesinin, kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamalarına temel olup kurumların kalitesini ve verimliliğini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Semerci'nin (2017) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri programların akreditasyonuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, bir devlet üniversitesi sınıf öğretmenliği programı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin programlarının akreditasyonuna ilişkin algılarında cinsiyete göre nitelik, mekân,

kütüphane ve kalite alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Günel ve diğerlerinin(2020) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada, akreditasyon sürecinde değerlendirmeye katılmış öğretmen adaylarının bu süreci nasıl algıladıkları ve akreditasyon sürecine ilişkin deneyimleri ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının akreditasyon sürecine katılmalarının, özeleştir ve öz değerlendirme yapmalarını, çok yönlü bakış açısı kazanmalarına yönelik olarak onlara destek sağladığı belirlenmiştir. Allen ve Bush'un (1987) *Akreditasyon Kararları ile NCATE Standartları Arasındaki İlişki* isimli çalışmasında akreditasyon kararlarında Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (National Council for the Accreditation of Teacher Education-NCATE) standartları kurumsal özellikleri araştırılmıştır. Araştırmada, akredite olan ve akredite olmayan öğretmenlik programları karşılaştırılması yapılmış, akredite olan programların araştırmada kullanılan ölçek puan oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dale'in (2002) öğretmenlerle yaptığı çalışması, Virjinya'daki okulların akredite edilmesine yönelik oluşturulan sistemle ilgili öğretmen görüşlerinin ortaya konması amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğu, okulların akreditasyonu için belirlenen ölçütlerde yalnızca eyalet test sonuçlarının kullanılmasına katılmadıklarını, kurumları akredite etmek için çoklu ölçütlerin kullanılması gerektiğini, yeni standartların öğretmenlerin verimliliklerini artırma yönünde olumlu etki yaptığını ve akredite olmaları için sınıf mevcudunun düşürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Francis (2002) ise çalışmasında akreditasyon sürecinde kullanılan standartlar, akreditasyon standartlarının etkileri ve akreditasyon sürecinde başarısız olan kurumlarla ilgili politikacıların yükümlülüklerine ilişkin müfettiş görüşlerinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda müfettişlerin çoğunluğu, akreditasyon için çoklu ölçütlerin bir parçası olarak eyalet testlerinin kullanılmasını olumlu karşıladıklarını, akreditasyon standartlarının program tasarısını ve program geliştirmeyi olumlu etkilediğini, yöneticilerin öğretimi geliştirmeye önem vermelerinin öğretmen ve yöneticilerin daha etkin olmalarına katkı sağladığını ve personel kararlarını olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, yükseköğretimde akreditasyonun önemli bir kalite göstergesi olduğu görülmektedir. Dünyada 20. yüzyılın sonlarına doğru hızlanan, bilgiye dayalı küresel ekonomik yarış ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmeler, ülkelerin her alanda olduğu gibi, yükseköğretim kurumlarının sistemlerini yeniden değerlendirmelerini ve gelişmelerle birlikte yeniden yapılandırmalarını beraberinde getirmiştir (YÖK, 2007). Kalite güvence sistemiyle bir denetim mekanizması kurmak yerine var olan kalitenin korunması ve artırılması amacı vardır. Politika yapıcıların, yükseköğretim kurumlarının ulusal düzeydeki gelişmişlikleri dışında uluslararası düzeyde kaliteli olarak tanınırlığını hedeflemesi de son yıllarda yükseköğretimde kalite güvencesinin önem kazanmasını sağlayan etmenlerden biri olmuştur (Dodds, 2005). Yükseköğretim kalite güvence süreci ve değerlendirme çalışmaları birçok alanda yürütülmektedir. Türkiye'de ve dünyada, öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının ilk başladığı günden günümüze kadar oldukça yaygınlaştığı belirtilebilir. Gelecek nesillerin üzerine kurulu olan toplumlar için nesilleri şekillendiren öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmiş olan öğretmen eğitim kurumlarının ve öğretmen eğitim programlarının kalite güvencesi ve akreditasyonu, toplumların gelişimi için önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, akredite olmuş öğretmen yetiştirme programı ile akredite olmamış öğretmen yetiştirme programı paydaşlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları ve akreditasyona ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Bu çalışmanın; öğretmen eğitimi programlarının paydaşlarına kalitenin yansıtılıp yansıtılmadığını ortaya koymak, akreditasyon belgesini veren kuruluşun öz değerlendirme yapması açısından veri sağlamak ve akredite olmamış programlara akreditasyon süreci hakkında fikir sağlamak, akreditasyona olan bakış açılarını belirlemek yönünden önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, öğrenci ve öğretim elemanlarının kalite algısının ve akreditasyona ilişkin görüşlerinin betimlenmesiyle yükseköğretimde kalite güvence sistemi ve akreditasyon konusunda alan yazına katkı sağlanması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, akredite olmuş öğretmen eğitimi programları ile akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarındaki öğrencilerin, öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algılarının ve akreditasyona ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Ayrıca bu araştırmada, akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarından katılımcıların yükseköğretimde kalite algıları ve akreditasyona ilişkin görüşleri açısından benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrenciler ile akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarında görev alan öğretim elemanları ile akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında görev alan öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma karma yöntemde, yakınsak paralel desene göre planlanmıştır. Yakınsak paralel desenin amacı, nitel ve nicel verileri eş zamanlı olarak toplamak, birleştirmek ve araştırma problemini anlamak için elde edilen sonuçları kullanmaktır (Creswell, 2012). Bu çalışmada, “Yükseköğretimde Kalite Algısı Ölçeği” aracılığıyla nicel veriler; Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon Görüşme Formu ile nitel veriler toplanarak nicel ve nitel veriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmada veri toplama sürecine başlanmadan önce Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'na başvurularak 12/02/2021 tarihli 56786525-050.04.04/52670 sayılı karar ile etik kurul izni ve ilgili üniversitelerin Eğitim Fakültesi Dekanlıklarından araştırma izni alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken öncelikle Öğretmenlik Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) resmi web sitesinden (epdad.org.tr) yararlanılmıştır. 2023 yılı EPDAD resmi web sitesi verilerine göre, EPDAD tarafından akredite edilmiş olan 23 temel eğitim bölümü programı vardır. Bu programlardan okul öncesi öğretmenliği programında 11 devlet üniversitesi, beş vakıf üniversitesi olmak üzere 16 program; sınıf öğretmenliği programında 14 devlet üniversitesi, beş vakıf üniversitesi olmak üzere 19 program akredite edilmiştir (EPDAD, 2023). Akredite olan eğitim fakültesi programlarına bakıldığında temel eğitim bölümü programları genellikle ilk sıralarda yer aldığından çalışma grubu için temel eğitim bölümü programları seçilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen katılımcılar, akredite olmuş ve akredite olmamış okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları bulunan Ankara ilinde iki devlet üniversitesinden oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, bahsedilen programlarda öğrenci ve öğretim elemanı çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da önceden belirlenmiş ölçütler kullanılır (Marshall ve Rossman, 2014). Bu çalışmada çalışma grubu; akredite olmuş ve akredite olmamış sınıf öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim görmek, bu programlarda 3. ve 4. sınıf öğrencisi olmak; akredite olmuş ve akredite olmamış sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanı olmak ölçütlerine göre belirlenmiştir. Öğrenci çalışma grubu, programda belirli bir süre öğrenim görmüş ve akreditasyonun etkilerine dair gözlemlere sahip okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarından 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Nicel verilerin toplanması amacıyla öğrenci çalışma grubu kapsamında akredite olmuş programlarda 79 sınıf öğretmenliği, 47 okul öncesi öğretmenliği programından olmak üzere 126 öğrenciye; akredite olmamış programlarda 83 sınıf öğretmenliği, 75 okul öncesi öğretmenliği programından olmak üzere 158 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğretim elemanı çalışma grubu kapsamında akredite olmuş programlardan sekiz okul öncesi öğretmenliği, yedi sınıf öğretmenliği programından olmak üzere 15 öğretim elemanına; akredite olmamış programlardan 10 okul öncesi öğretmenliği, 10 sınıf öğretmenliği programı olmak üzere 20 öğretim elemanına ulaşılmıştır.

Nitel verilerin toplanması amacıyla öğrenci çalışma grubu kapsamında akredite olmuş programlardan altı okul öncesi öğretmenliği, 16 sınıf öğretmenliği programından olmak üzere 22 öğrenciye; akredite olmamış programlardan 16 okul öncesi öğretmenliği, 13 sınıf öğretmenliği programından olmak üzere 29 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğretim elemanları çalışma grubu kapsamında ise akredite olmuş programlarda yedi okul öncesi

öğretmenliği, sekiz sınıf öğretmenliği programından olmak üzere 15 öğretim elemanına; akredite olmamış programlarda yedi okul öncesi öğretmenliği, dokuz sınıf öğretmenliği programından olmak üzere 16 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Katılımcılar akredite olmuş ve akredite olmamış okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında araştırma için belirlenen ölçütlere uygun olan gönüllü öğrenci ve öğretim elemanlarından oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin ve görev alan öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Meraler tarafından 2011’de geliştirilen (Meraler, 2011) ve 2019’da Ataman tarafından güncellenen (Ataman, 2019), Yükseköğretimde Kalite Algısı Ölçeği, belirtilen araştırmacılar tarafından alınan izin doğrultusunda kullanılmıştır. Araştırmada ölçek, katılımcılara imzalatılan onam formundan sonra uygulanmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin güvenilirliği tekrar hesaplanmıştır. Buna göre hem ölçeğin geneli için hem de ölçekte yer alan alt boyutlar için Cronbach Alfa analizleri yapılmıştır. Ölçeğin; ‘öğrenci’ alt başlığını oluşturan boyutun güvenilirlik katsayısı 0.66, ‘öğretim elemanı’ alt başlığını oluşturan boyutun güvenilirlik katsayısı 0.72, ‘öğretme-öğrenme süreci’ alt başlığını oluşturan boyutun güvenilirlik katsayısı 0.81, ‘tesisler, kütüphane ve teknoloji merkezleri’ alt başlığını oluşturan boyutun güvenilirlik katsayısı 0.80, ‘yönetim’ alt başlığını oluşturan boyutun güvenilirlik katsayısı 0.82, ‘bilimsel ve sosyal etkinlikler’ alt başlığını oluşturan boyutun güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracının genel olarak güvenilirlik katsayısı ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısının 0.70 ve üstünde olması durumunda ölçeğin güvenilirliği iyi olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2017). Buna göre, veri toplama aracının güvenilirlik açısından uygun olduğu belirlenmiştir. 2019 yılında Ataman’ın Yükseköğretimde Kalite Algısı: Düzce Üniversitesi Örneği çalışmasında ölçekte bazı düzenlemeler yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması güncellik açısından tekrar yapılmış, bu kapsamda yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır (Ataman, 2019). Ataman (2019) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 51 maddenin faktör yükleri ayrı ayrı belirlenmiştir. Maddelere ait faktör yük değerlerinin ,789 ile ,374 arasında değiştiği, dolayısıyla en düşük faktör yük değerinin ,374 olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin çoğunun yeterli düzeyde bir değer aldığı, ayrıca ölçeğin toplam varyansın %64,46’sını açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşlerini belirlemek için Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon Görüşme Formları kullanılmıştır. Görüşme formları akredite olan ve akredite olmayan programların öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formlarında katılımcıların yükseköğretimde kalite ve akreditasyon kavramları ile akreditasyon süreciyle ilgili olan; akredite programlar öğrenci formunda dört, öğretim elemanı formunda sekiz; akredite olmayan programlar öğrenci formunda dört, öğretim elemanı formunda altı soru yer almıştır. Görüşme soruları içerik olarak katılımcıların yükseköğretimde kaliteye, akreditasyon kavramına ilişkin görüşlerini almaya, akreditasyon sürecine ilişkin beklenti ve önerilerini almaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formları alan yazına dayalı olarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formları kullanılmadan önce deneme görüşmeleri yapılarak görüşme soruları değerlendirilmiştir ve son hali verilmiştir. Görüşmeler çevrim içi ortamda yapılmış olup öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğrencilerin akreditasyona ilişkin sorulara yanıt verirken birbirlerinden etkilenecek ya da çekinerek yanıt verecekleri bir konu olmadığı düşünülmüştür, ayrıca ilk odak grup görüşmesinde de öğrencilerin soruları grup içinde yanıtlama açısından bir sorun yaşanmadığı gözlenmiş ve görüşmeler odak grup görüşmesi olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarıyla ise bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çevrim içi ortamda yapılmıştır. Katılımcılardan görüşmeye gönüllü olarak katılmaya yönelik olarak onamları alınmış, görüşmeler katılımcılardan alınan izin doğrultusunda video ve ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz gruplar için t testi kullanılmıştır. Akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında görev alan öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını

tespit etmek için ise öğretim elemanı çalışma grubunda gözlem sayısının düşük olması nedeniyle parametrik olmayan ve iki bağımsız grup arasında var olan farkları test etmek için kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Pallant, 2017).

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden olan betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Buna göre, yükseköğretimde kalite ve akreditasyona ilişkin kavramsal çerçeveden ve araştırma sorularından yola çıkarak verilerin analizinde kullanılacak temalar belirlenmiştir. Bu kapsamda EPDAD'ın öğretmen eğitimi akreditasyonu standartları olan "Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Fakülte-Okul İş birliği, Tesisler, Öğrenme Ortamları ve Kaynaklar, Yönetim, Kalite Güvencesi" standart alanlarından yararlanılmıştır. Ayrıca nicel veri toplamada kullanılan Yüksek Öğretimde Kalite Algısı ölçeğinde yer alan "Öğrencilere, Öğretim Elemanlarına, Öğretmen Öğrenme Sürecine İlişkin, Fiziki Altyapı ve Tesislere, Yönetime, Bilimsel ve Sosyal Etkinliklere İlişkin Kalite Görüşü" alt başlıklarından da yararlanılmıştır. Belirlenen temalara göre incelenen veriler kodlanmış, ilgili temalar altında gruplandırılmıştır. Daha sonra kodlanan veriler betimlenip gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak ise, kod ve temalara bağlı betimlemelerden yola çıkarak bulgular yorumlanmış ve bazı çıkarımlarda bulunulmuştur, ortaya çıkan temalar birbirleriyle ilişkilendirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ardından akredite olmuş ve akredite olmamış programların çalışma gruplarının görüşleri karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin, görev yapan öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algılarına; akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşlerine dayalı bulgular sunulmuştur.

Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Öğretmen Eğitimi Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Algıları

Akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için Yükseköğretimde Kalite Algısı Ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler incelenmiştir. Öğrenci gruplarının ölçek puanları bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Kalite Algılarının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek Alt Boyutu		n	$\bar{X}$	sd	t	p
Öğrenci	Akredite Programlar	126	4.03	0.49	-0.637	0.525
	Akredite Olmamış Programlar	158	4.07	0.49		
Öğretim Elemanı	Akredite Programlar	126	4.28	0.47	-0.278	0.781
	Akredite Olmamış Programlar	158	4.30	0.45		
Öğretme-Öğrenme Süreci	Akredite Programlar	126	4.56	0.41	0.094	0.925
	Akredite Olmamış Programlar	158	4.55	0.46		
Fiziki Altyapı ve Tesisler	Akredite Programlar	126	4.51	0.43	-0.922	0.357
	Akredite Olmamış Programlar	158	4.56	0.38		
Yönetim	Akredite Programlar	126	4.67	0.51	-0.376	0.707
	Akredite Olmamış Programlar	158	4.69	0.46		
Bilimsel ve Sosyal Etkinlikler	Akredite Programlar	126	4.27	0.57	-1.827	0.069
	Akredite Olmamış Programlar	158	4.39	0.54		

Tablo 1’de verilen analiz sonuçlarına göre, akredite olmuş programlarda öğrenim gören öğrenciler ile akredite olmamış programlarda öğrenim gören öğrenciler arasında, ölçeğin alt boyutları olan Öğrenci, Öğretim Elemanı, Öğretme-Öğrenme Süreci, Fiziki Altyapı, Yönetim ve Bilimsel ve Sosyal Etkinlikler boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Analiz sonucuna göre bu araştırmaya katılan öğrencilerin kalite algısını akredite olmuş olmak etkilememiştir. Gruplar arasında anlamlı farkın çıkmaması, yükseköğretimde akreditasyon uygulamalarının öğrencilerde kalite kapsamında bir farkındalık oluşturmadığını gösterebilir.

Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Öğretmen Eğitimi Programlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Algıları

Akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında görev alan öğretim elemanlarının yükseköğretimde kaliteye ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Yükseköğretimde Kalite Algısı Ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretim elemanlarının ölçek puanları bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretim Elemanlarının Kalite Algılarının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek Alt Boyutu		n	$\bar{X}$	sd	t	p
Öğrenci	Akredite Programlar	15	4.21	0.41	128.000	0.462
	Akredite Olmamış Programlar	20	4.14	0.45		
Öğretim Elemanı	Akredite Programlar	15	4.38	0.44	105.500	0.134
	Akredite Olmamış Programlar	20	4.20	0.41		
Öğretme-Öğrenme Süreci	Akredite Programlar	15	4.49	0.46	139.500	0.724
	Akredite Olmamış Programlar	20	4.47	0.38		
Fiziki Altyapı ve Tesisler	Akredite Programlar	15	4.57	0.42	149.500	0.987
	Akredite Olmamış Programlar	20	4.62	0.33		
Yönetim	Akredite Programlar	15	4.75	0.37	132.500	0.509
	Akredite Olmamış Programlar	20	4.82	0.30		
Bilimsel ve Sosyal Etkinlikler	Akredite Programlar	15	4.31	0.46	105.000	0.131
	Akredite Olmamış Programlar	20	4.50	0.55		

Tablo 2’de verilen analiz sonuçlarına göre, akredite olmuş programlarda görev yapan öğretim elemanları ile akredite olmamış programlarda görev yapan öğretim elemanları arasında ölçeğin alt boyutları olan Öğrenci, Öğretim Elemanı, Öğretme-Öğrenme Süreci, Fiziki Altyapı, Yönetim ve Bilimsel ve Sosyal Etkinlikler boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Analiz sonuçlarına göre, bu araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kalite algılarını, akredite programda görev yapmanın etkilemediği belirtilebilir.

Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Öğretim Eğitimi Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yükseköğretimde Akreditasyona İlişkin Görüşleri

Akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerden; akreditasyon kavramına ve akredite programdan beklentilerine ilişkin görüşler alınmıştır. Tablo 3’te akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğrencilerin akreditasyon kavramına ilişkin tanımlamalarını kapsayan kodlar sunulmuştur.

Tablo 3*Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Programlardaki Öğrencilerin Akreditasyon Kavramına İlişkin Tanımları*

	Akredite Olmuş Programda Öğrenim Gören Öğrencilerin Akreditasyon Kavramına İlişkin Tanımları	Akredite Olmamış Programda Öğrenim Gören Öğrencilerin Akreditasyon Kavramına İlişkin Tanımları
	Kodlar	Kodlar
TEMA: Akreditasyon Kavramı	Uluslararası geçerlik	Standartları karşılama
	Fakülteye ve programa verilen yetki	Denklik
	Ölçme ve değerlendirme	Kalitenin değerlendirilmesi
	Ders kredilerinin eşitlenmesi	Kalitenin artırılması
	Kalitenin artırılması	Yeterlik düzeyi
		Uluslararası uyumluluk projesi
		Uluslararası alanda denklik
		Donanımlı olma

Tablo 3'te öğrenciler akreditasyona ilişkin görüşleri *Akreditasyon Kavramı* teması çerçevesinde incelenmiştir. Akredite olmuş programlardan 10 öğrenci akreditasyon kavramına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğrenciler akreditasyon kavramını, en çok uluslararası geçerlik (f: 5) olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğrenciler akreditasyonu fakülteye veya programa verilen yetki (f: 1), ölçme ve değerlendirme (f: 1), ders kredilerinin eşitlenmesi (f: 1) ve kalitenin artırılması (f: 1) olarak tanımlamışlardır. Öğrenciler görüşmelerde genel olarak akreditasyon kavramını duyduklarını ancak tam olarak anlamını bilmediklerini ifade etmiştir. Akredite olmuş programlardaki öğrenciler genel olarak akreditasyon kavramını fakültede duyduklarını belirtirken bir katılımcı akreditasyon kavramını üniversite tercih kılavuzunda gördüğünü belirtmiştir. Öğrencilerden AÖ17 *uluslararası geçerlik ve kalitenin artırılması* kodları kapsamında *"Bildiğim kadarıyla eşitlemek anlamına geliyor. Dil koşulunu sağladıktan sonra yurt dışında öğretmenlik yapabilmemizi sağlar. Kaliteyi arttırmak için olduğunu düşünüyorum."* görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerden AÖ22 ise yine *uluslararası geçerlik* kodu kapsamında *"Üniversite tercihi yaparken kılavuzda yazıyordu. O zaman baktığımda diplomanın uluslararası geçerliği olması olarak biliyorum. İlğimi çekti o süreçte ama tercihimde etkili olmadı."* olarak görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerden AÖ10, akreditasyonu bir ölçme değerlendirme kavramı olarak açıklamıştır. Öğrencilerden AÖ23 ise, *ders kredilerinin eşitlenmesi* kodu kapsamında akreditasyonu *"Duydum ancak anlamından tam olarak emin değilim. Uygulandığında kredi anlamında farklı üniversitelere geçişte kolaylık sağlıyor sanırım."* şeklinde açıklamıştır. Akredite olmuş programlardaki öğrencilerin tanımlamalarına bakıldığında akreditasyon kavramının tanımında uluslararasılık olmamasına rağmen en fazla açıklamanın uluslararası geçerlik üzerine olduğu görülmektedir.

Akredite olmamış programlardaki 16 öğrenci akreditasyona kavramına ilişkin görüş bildirmiştir. Görüşmelerde üç katılımcı, akreditasyon kavramını duyduğunu ancak anlamını bilmediğini ifade etmiştir. Öğrenciler akreditasyonu, en fazla *standartları karşılama* (f: 3) olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan BÖ24, *kalitenin değerlendirilmesi* kodu kapsamında akreditasyonu şu şekilde tanımlamıştır: *"Belirli kurumlarca seçilmiş kişilerin üniversiteleri denetleyip kalitesini ya da yetkinliğini ölçtüğü buna göre bir belge vermesi. Sınıflar, materyaller, öğrencilerin kullandığı materyaller, ders içeriklerine bakılıyor. Öğrencinin fikir olarak daha aktif olduğu bir süreç."* Öğrencilerden BÖ29 ise, *yeterlik düzeyi* kodu kapsamında akreditasyonu şu şekilde açıklamıştır: *"Bir kurumun diğer bir kuruma bazı konularda yeterli düzeyde olup olmadığını sınaama yönünde bazı faaliyetlerde bulunması. Özellikle öğretmenlerimizin bizi nasıl değerlendirdiği, sınav yöntemleri ve bu yöntemler sonucundaki dönütleri önemli. İhtiyaç hissettiğimizde üniversitemizin dilek ve şikâyet veya ihtiyaçlarla ilgili dönüt sağlanıp sağlanmadığına öncelik veriliyor."*

Akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğrenciler benzer olarak akreditasyonu kalitenin artırılması ve uluslararası geçerlik kapsamında tanımlamışlardır. Öğrenciler ayrıca akreditasyonun; yurt dışında öğretmenlik yapabilmeyi, uluslararası düzeyde kaliteli eğitim verilmesini, verilen derslerin uluslararası denkliğini, diplomanın yurt dışında geçerli olmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Tablo 4'te akredite olmuş ve

akredite olmamış programlardaki öğrencilerin akredite bir programdan beklentilerine ilişkin görüşlerini kapsayan kodlar sunulmuştur.

Tablo 4

Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Programlardaki Öğrencilerin Akredite Bir Programdan Beklentileri

Akredite Olmuş Programda Öğrenim Gören Öğrencilerin Akredite Programdan Beklentileri	Akredite Olmamış Programlarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Akredite Programdan Beklentileri
	Kodlar
TEMA: Akreditasyondan Beklentiler	Kodlar
	Seçmeli ve uygulamalı derslerde daha fazla çeşitliliğin olması
	Fiziki altyapının yeterli olması
	Sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlerin çeşitli olması
	Öğrencilerin derslere tam katılımının sağlanması
	Öğrencilerin duyuşsal becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi
	Öğretim programının güncel olması
	Öğrenci merkezli ve süreç odaklı eğitimin olması
	Eğitim ve seminerlerin çeşitli olması
	Mezun izleme çalışmalarının yapılması
	Yurt dışı imkânlarının sunulması
	Öğretim elemanlarının yeterliğe sahip olması
	Mezun izleme çalışmalarının yapılması
	Uluslararasılık
	Öğretim elemanları sayısının yeterli olması
	İş imkânlarında avantaj sağlaması
	Bilimsel çalışmalar
	Derslerde materyal kullanımının olması
	Öğrenci istek ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi

Tablo 4'te öğrencilerin akredite olmuş ve akredite olmamış programdan beklentilerine dair görüşleri *Akreditasyondan Beklentiler* temasında incelenmiştir. Akredite olmuş programlardan 20 öğrenci akredite programdan beklentilerine ilişkin görüş bildirmiştir. Bu kapsamda öğrenciler, akredite programdan beklentilerini en çok seçmeli ve uygulamalı derslerde daha fazla çeşitliliğin olması (f: 9) ve fiziki altyapının yeterli olması (f: 9) kodu çerçevesinde ifade ederken; en az öğrenci merkezli ve süreç odaklı eğitimin olması (f: 1), eğitim ve seminerlerin çeşitli olması (f: 1), mezun izleme çalışmalarının yapılması (f: 1), yurt dışı imkânlarının sunulması (f: 1) ve öğretim elemanlarının yeterliğe sahip olması (f: 1) kodu çerçevesinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler akredite bir programdan beklentilerini öğrencilerin derslere tam katılımının sağlanması (f: 2), öğrencilerin duyuşsal becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (f: 2) ve öğretim programının güncel olması (f: 2) kodları çerçevesinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler öğretim programı kapsamında; akredite programdan seçmeli derslerin çeşitliliğini, uygulamalı derslerin sayısının fazla olmasını, öğrenci merkezli ve süreç odaklı eğitimin olmasını, derslerde geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapılmasını, öğrencilerin derslere tam katılımının sağlanmasını, derslerde materyal kullanımının olmasını, öğrencilerin duyuşsal becerilerinin geliştirilmesini ve değerlendirilmesini, öğretim programının güncel olmasını ve eğitim sürecinde alternatif eğitim yaklaşımlarının kullanılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Akredite olmuş programlardaki öğrencilerden AÖ11, *seçmeli ve uygulamalı derslerde daha fazla çeşitliliğin olması ve sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlerin çeşitli olması* kodları kapsamında akreditasyondan beklentilere ilişkin görüşlerini "Akredite olmuş bir programdan daha çeşitli ve öğrencilerine daha fazla şey katabilecek seçmeli derslerin bulunmasını beklerim. Fakültenin öğrencilere yeterli olanakları sağlayabilmesini beklerim. Sosyal imkânlar olabilir. Örneğin bizim okuldaki gibi koridordaki çalışma odaları, kütüphane, çocuk kütüphanesi özellikle bizim bölümler için bence çok yararlı. Onun dışında öğrencilerin sürekli ulaşabileceği bilgisayar odalarının olması da önemli. Hocalarımız zaten sürekli müze çalışmaları düzenlemeye çalışıyorlar onun dışında bizi akademik etkinliklerden de sürekli haberdar etmeye çalışıyorlar akredite programdan bunları beklerim." şeklinde belirtmiştir.

Akredite olmuş programlardaki öğrenciler, fiziki altyapı bağlamında okulun fiziki şartları açısından engelli bireyler için uygun olmasını, kişi başına düşen alanın yeterli olmasını, teknolojik donanımın yeterli olmasını ve

kampüste öğrenciler için ayrılmış alanların olmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, akredite programların veya fakültelerin akredite olmayanlara göre fark yaratması gerektiğini beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda AÖ20, *fiziki altyapının yeterli olması* kodu kapsamında görüşlerini *“Öncelikle sınıf ortamının daha düzenli öğrenciye uygun olmasını beklerim, fiziksel anlamda. Sınıfın büyüklüğü, ısı ve oturma düzeni açısından öğrenciler için uygun olmalıdır.”* şeklinde ifade etmiştir. Akredite olmuş A Üniversitesi programlarındaki öğrenciler, sosyal imkânların yeterli olarak sağlanmasını beklediklerini bu kapsamda sanatsal ve kültürel etkinliklerin sayısının fazla olmasını, çeşitli alanlarda sayıca yeterli öğrenci topluluklarının olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dört öğrenci ise görüşmelerde ifade ettikleri beklentilerini kendi programlarının akredite olmasına rağmen karşılamadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden AÖ10, *öğrencilerin duyuşsal becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* kodu kapsamında görüşlerini *“Öğretmenlik programlarında değerlendirmelerin sadece bilişsel değil de duyuşsal da yapılmasını beklerim. Öğrenciler fakülteye seçilirken benzer puanlara sahip olarak geliyorlar ancak öğretmen adayı olmaları için bence bazı duyuşsal becerilere ihtiyaç var bu yüzden duyuşsal gelişim sağlanmalı ve duyuşsal bir değerlendirme yapılmalı.”* Akredite olmuş A Üniversitesi programlarındaki öğrencilerden AÖ20, *öğretim programının güncel olması* kodu kapsamında, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Programın güncel olması gerekir. Program içeriğinde daha güncel derslerin olmasını beklerim, daha çağa uygun. Alternatif eğitim yaklaşımları için para ödeyip eğitim alıyoruz (fakülte dışında). Bunun yerine alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik seçmeli dersler olabilir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Akredite olmamış programlardaki 23 öğrenci akredite programdan beklentilerine yönelik görüş bildirmiştir. Öğrenciler akredite bir programdan beklentilerini en fazla seçmeli ve uygulamalı derslerin sayısının fazla olması (f: 12) kodu çerçevesinde ifade ederken; en az öğrenci istek ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi (f: 1) kodu çerçevesinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerden BÖ10 *seçmeli ve uygulamalı derslerde daha fazla çeşitliliğin olması* kodu kapsamında görüşlerini *“Akredite olmuş bir programdan daha çeşitli ve öğrencilerine daha fazla şey katabilecek seçmeli derslerin bulunmasını beklerim.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden BÖ15, *öğretim programının güncel olması ve mezun izleme çalışmalarının yapılması* kodlarına ilişkin görüşlerini *“Güncel bilgilerle eğitimin yapılmasını beklerim. Teoride ve uygulama alanlarında kendini yetiştirmiş mezunlar olmalı. Derslerde materyallerin kullanılmasını, teknolojik imkânların yeterli olmasını ve derslerin farklı okul dışı öğrenme alanlarında sunulmasını beklerim. Ayrıca üniversitenin mezunlarının neler yaptığını takip etmesi gerekir. Bizler de mezun olan öğrencilerin mezun olduktan sonra neler yaptığı bilgisine ulaşabilirsek örnek olması açısından önemli olabilir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Akredite olmamış programlarda öğrenim gören öğrenciler, fiziki altyapı ve donanımın yeterli olması kodu kapsamında teknolojik imkanların yeterli olması, uygulamalı derslere uygun yapıda sınıfların olması ve laboratuvar imkanlarının yeterli olmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Üç öğrenci de uluslararasılık koduyla bağlantılı olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden BÖ13, *uluslararasılık* kodu kapsamında akredite programdan beklentilerini *“Akredite olmuş bir programın uluslararası alanda da tanınırlığının ve saygınlığının olmasını beklerim.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden BÖ1 ve BÖ23, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlerin çeşitli olması ile uluslararasılaşma kodları kapsamında, okulda çeşitli sosyal imkanların sağlanması gerektiği ve sunulan sosyal imkanlar çerçevesinde uluslararası etkinliklere yer verilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4’te öğrenci görüşlerine göre akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğrenciler akredite olmuş bir programdan beklentilerini benzer şekilde, en fazla seçmeli ve uygulamalı derslerde daha fazla çeşitliliğin olması çerçevesinde ifade etmişlerdir. Her iki çalışma grubu öğrencileri de fiziki altyapı ve donanım, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetler ile öğretim programı kapsamında beklentilerini ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşleri kapsamında ayrıca akredite olmuş programlardaki öğrencilerin öğrenim gördükleri programın akreditasyondan önce ve akreditasyondan sonraki uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Akredite olmamış programlardaki öğrencilere, programları akreditasyon sürecini geçirmemiş olduğu için akreditasyonun etkilerine yönelik soru yöneltilmemiştir. Öğrencilerin akredite olduktan sonraki süreçte ve akreditasyon öncesini karşılaştırmaya ilişkin görüşleri *Akreditasyonun Etkisi* teması çerçevesinde incelenmiştir. 12 öğrenci *Akreditasyonun Etkisi* temasına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğrenciler akreditasyonun etkisini en fazla

akreditasyondan sonra akreditasyon sürecinden önceki benzer uygulamaların devam ettiğini (f: 7) ifade ederken; en az fiziki altyapının gelişmesi (f: 1), öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı (f: 1) ve kütüphane imkanlarının yenilenmesi (f: 1) kodu çerçevesinde akreditasyonun etkisini ifade etmişlerdir. AÖ11, *kütüphane imkanlarının yenilenmesi* kodu kapsamında görüşlerini “...Kütüphane imkânları değişti, kütüphanemizin yeri değiştirildi ve çocuk kütüphanesi yeniden düzenlendi kütüphane imkânları arttı.” şeklinde ifade etmiştir. Akredite olmuş programlarda öğrenim gören ve bu konuda görüş belirten öğrenciler; akreditasyondan sonra farklılık olmadığını, benzer imkanların ve çalışmaların fakültede devam ettiğini ifade etmiştir.

Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Öğretim Eğitimi Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimde Akreditasyona İlişkin Görüşleri

Akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen eğitim programlarında görev yapan öğretim elemanlarından; akreditasyon kavramına, akredite programdan beklentilerine ve akreditasyon sürecine ilişkin önerilerine yönelik görüşler alınmıştır. Tablo 5’te akredite olmuş ve akredite olmamış programlarda görev yapan öğretim elemanlarının akreditasyon kavramına ilişkin tanımlamalarını kapsayan kodlar sunulmuştur.

Tablo 5

Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Programlarda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Kavramına İlişkin Tanımları

Akredite Olmuş Programda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Kavramına İlişkin Tanımları		Akredite Olmamış Programda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Kavramına İlişkin Tanımları	
TEMA: Akreditasyon Kavramı	Kodlar	Kodlar	
	Standartlaşma	Standartlaşma	
	Uygulamaların kayıt altına alınması	Geçerlik	
	Dosyalama ve raporlama	Ulusal ve uluslararası kabul görme	
	Bir sınavı geçmek	Kalitenin kontrolü	
	Denklik ve yetkinlik	Kalitenin dağıtımı	
	Kalite güvencesi	Tek tipleşme	
		Dış değerlendirme	

Akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğretim elemanlarının akreditasyon kavramına ilişkin görüşleri *Akreditasyon Kavramı* teması çerçevesinde oluşturulan kodlarla incelenmiştir. Akredite olmuş programlarda yedi öğretim elemanı akreditasyon kavramına ilişkin tanımlamada bulunmuştur. Buna göre öğretim elemanları akreditasyon kavramını en fazla standartlaşma (f: 3) olarak açıklamışlardır. Standartlaşma kapsamında öğretim elemanları akreditasyonu; standardı yakalamak, iyi standartta olmak ve programın standartlara uygunluğu hakkında karar verilmesi olarak tanımlamışlardır. Öğretim elemanları akreditasyonu en az, uygulamaların kayıt altına alınması (f: 1), dosyalama ve raporlama (f: 1), bir sınavı geçmek (f: 1), denklik ve yetkinlik (f: 1) ve kalite güvencesi (f: 1) olarak tanımlamışlardır. Öğretim elemanlarından A14 *standartlaşma* kodu kapsamında, akreditasyonu “Akreditasyon standardı yakalamak, iyi bir standartta olmak, bir sınavı geçmek gibi, kontrol listesinden tikleri almak gibi tanımlanabilir.” Öğretim elemanlarından A15 ise akreditasyonu *kalite güvencesi, denklik ve yetkinlik* kodları kapsamında “Akreditasyon denklik, yetkinlik olarak ifade edilir, TDK’de belirtilir. Bu sözcüklere ek olarak eşyetkilendirme, eş onam şeklinde kullanılabileceği yönünde görüşler ortaya çıkmıştı EPÖDER’in yaptığı bir çalıştayda. Akreditasyon bir kurum veya eğitim programının önceden belirlenen standartlara uygun olup olmadığına karar verme süreci. Bir kalite güvence süreci olarak da tanımlanır. Bir eğitim program değerlendirme modelidir. İç ve dış değerlendirme olarak da ele alınabilir...Bir yetkilendirme belgesi olarak da tanımlanabilir. Hem program hem kurumsal boyutu vardır...” olarak tanımlamıştır.

Akredite olmamış programlarda 11 öğretim elemanı akreditasyon kavramını tanımlamıştır. Buna göre öğretim elemanları akreditasyon kavramını, en fazla standartlaşma (f: 3) kodu kapsamında tanımlamışlardır. Öğretim elemanları akreditasyon kavramını en az geçerlik (f: 1), ulusal ve uluslararası kabul görme (f: 1), kalitenin kontrolü (f: 1), kalitenin dağıtımı (f: 1), tek tipleşme (f: 1) ve dış değerlendirme (f: 1) olarak

tanımlamışlardır. Öğretim elemanlarından B14 akreditasyonu *standartlaşma* kodu kapsamında “Yükseköğretim kurumlarının belli bir standartta çalışabilmeleri için yapılan bir çalışma. Belli kriterlere göre inceleniyor. İncelenen kriterlerin ne derece sağlandığını birçok alt boyutla detaylı bir şekilde inceleme”. Öğretim elemanlarından B9 ise, *standartlaşma* kodu kapsamında akreditasyonu şu şekilde tanımlamıştır: “Akreditasyon denkleştirme, birbirine benzetme anlamında. Bazı kriterler sunan ve bu kriterlere göre de yükseköğretim kurumlarını standardize etmeye çalışan. Bu standartlara uyuyorsa onlara bir kredi veren bir sistem diyebilirim...”. Öğretim elemanlarından B7 ise, geçerlik ile ulusal ve uluslararası kabul görme kodları kapsamında akreditasyon kavramına ilişkin görüşlerini “Bence akreditasyon geçerlik demektir. Uluslararası veya ulusal da olabilir kabul görme, kabul edilme özelliği diye düşünüyorum. Ayrıca yurt dışına gidildiği zaman başka üniversitelere gidildiğinde o diplomanın, o belgenin, üniversitenin geçerlik ve kabul edilebilirliği olarak düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde, akredite olmuş ve akredite olmamış programlarda görev yapan öğretim elemanlarının akreditasyonu benzer biçimde, en fazla standartlaşma koduyla açıkladıkları görülmüştür. Tablo 6’da akredite olmuş ve akredite olmamış programlarda görev yapan öğretim elemanlarının akredite bir programdan beklentilerine ilişkin görüşlerini kapsayan kodlar sunulmuştur.

Tablo 6

Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Programlarda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akredite Bir Programdan Beklentileri

Akredite Olmuş Programlarda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akredite Programdan Beklentileri		Akredite Olmamış Programlarda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akredite Programdan Beklentileri	
TEMA: Akreditasyondan Beklentiler	Kodlar	Kodlar	
	Öğrenci sayısının fazla olmaması	Planlı ve sistematik olma	
	Öğretim elemanlarının iş birliği içinde olması	Öğrenci istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması	
	Şeffaflığın sağlanması	Sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin fazla olması	
	Bütçe ve kadro imkânının sunulması	Paydaşlar arası iş birliğinin sağlanması	
	Sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin fazla olması	Fiziki imkânların ve teknolojik donanımın yeterli olması	
	Öğrencilerin ders süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olması	Şeffaflığın sağlanması	
	Öğretim elemanı sayısının yeterli olması		

Tablo 6’da öğretim elemanlarının akredite bir programdan beklentileri *Akreditasyondan Beklentiler* teması çerçevesinde incelenmiştir. Akredite olmuş programlardan 12 öğretim elemanı akredite programdan beklentilerine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin beklentilerini, en fazla öğrenci sayısının fazla olmaması (f: 3), öğretim elemanlarının iş birliği içinde olması (f: 3) kodlarıyla ifade ederlerken; en az sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin fazla olması (f: 1) ve öğrencilerin ders süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olması (f: 1) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretim elemanı A12, *öğrenci sayısının fazla olmaması* kodu kapsamında görüşlerini “Öğrenciler programdan mezun olduğunda çok fazla şey öğrendim, sınıfa gittiğimde zorluk çekmeyeceğim diyerek ne yapacağını bilmeli, öğrenci sayısının çok fazla olmaması gerektiğini düşünüyorum öğretimin verimli olması açısından...” şeklinde ifade etmiştir.

Akredite olmamış programlardaki 15 öğretim elemanı akredite programdan beklentilerine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Öğretim elemanları görüşlerini en fazla planlı ve sistematik olma (f: 8) kodu kapsamında ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarından B8 *planlı ve sistematik olma* kodu kapsamında beklentilerini “Süreklilik beklerim, web sitesini çok iyi yönetmelidir. Sadece öğrencilerine değil, kamuya açık olmalıdır. ...Akredite bir program sürekli sistematik ve disiplinli olmalı kendi iç bünyesinde, iç ve dış paydaşları da dahil ederek.” şeklinde ifade etmiştir. Tablo 6’ya ek olarak akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları akreditasyona ilişkin beklentilerini en az; alan uzmanı öğretim elemanlarının ders vermesi (f: 1), öğretim elemanlarının danışmanlık

verdiği öğrenci sayısının makul olması (f: 1), kurumsallaşma (f: 1), akademik teşviklerin fazla olması (f: 1), öğretmenlik uygulamasının nitelikli şekilde yürütülmesi (f: 1), öğretim elemanları arasında içerik birliğinin sağlanması (f: 1), engelli bireyler için uygun fiziki imkânların olması (f: 1) kodları kapsamında ifade etmişlerdir. Katılımcılardan B9, *alan uzmanı öğretim elemanlarının ders vermesi, öğretim elemanlarının danışmanlık verdiği öğrenci sayısının makul olması, fiziki imkânların ve teknolojik donanımın yeterli olması* kodları kapsamında akredite programdan beklentilerini “*Öğretim elemanları açısından da iyi derecede eğitim verebilecek bir kurum isterim... Fiziksel anlamda bir sorun yaşanmamalı, her türlü sosyal aktivite yapılabilir. Öğrenciler kurumun spor salonundan da faydalanabilmeli, konferans salonundan da bir panel, seminerden yararlanmalı. Engelliler için çeşitli olanaklar sunmalı, kurumda öğrencilerin yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre katılabilecekleri öğrenci toplulukları olmalı. Öğrencilerin fiziksel olarak rahat edebileceği, teknolojik donanım olarak yeterli bir ortam olmalı ve bunun için ücret talep edilmemeli... Alan uzmanları ders vermeli, öğretim elemanlarının ders yüklerinin de makul olması gerekir, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı da önemlidir. Öğrencinin aktif olarak öğretim sürecinde yer alabilmesi için öğrenci sayısının da fazla olmaması gerekir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6’daki öğretim elemanı görüşlerine göre, akredite olmuş programlardaki öğretim elemanları akredite olmuş programdan beklentilerini en çok öğrenci sayısının fazla olmaması (f: 3) koduyla; akredite olmamış programlarda ise planlı ve sistematik olma (f: 8) ve öğrenci istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması (f: 6) kodları çerçevesinde ifade etmişlerdir. Bu bağlamda her iki çalışma grubundaki katılımcılar akredite olmuş programdan beklentilerini en fazla öğrencilerle ilgili olarak belirtmişlerdir. Tablo 7’de akredite olmuş ve akredite olmamış programlarda görev yapan öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin önerilerini kapsayan kodlar sunulmuştur.

Tablo 7

Akredite Olmuş ve Akredite Olmamış Programlarda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine İlişkin Önerileri

<i>Akredite Olmuş Programlardaki Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine İlişkin Önerileri</i>		<i>Akredite Olmamış Programlardaki Öğretim Elemanlarının Akreditasyon Sürecine İlişkin Önerileri</i>	
TEMA: Akreditasyon Sürecine İlişkin Öneriler	Kodlar	Kodlar	
	Kanıt toplama ve belgeleme sürecinin kolaylaştırılması	Değerlendiricilerin akredite olmuş üniversitelerden gelmesi	
	Değerlendirme raporu ve geri bildirimin kısa sürede iletilmesi	Araştırma üniversitesi olmanın akreditasyonla ilişkilendirilmesi	
	Ayrıcalıkların tanınması	EPDAD kitapçığının detaylandırılması	
	Değerlendirici sayısının ve niteliğinin artırılması		
	Uluslararasılaşma kavramına yer verilmesi		
	Kurumlar arası iş birliğinin sağlanması		
	Akreditasyona ilişkin detaylı bilgilendirmelerin yapılması		

Tablo 7’de öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüş ve önerileri, *Akreditasyon Sürecine İlişkin Öneriler* teması çerçevesinde incelenmiştir. Akredite olmuş programlardan dokuz öğretim elemanı bu tema kapsamında görüş bildirmiştir. Öğretim elemanları en fazla kanıt toplama ve belgeleme sürecinin kolaylaştırılması (f: 6) kodu çerçevesinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanlarından A2, *kanıt toplama ve belgeleme sürecinin kolaylaştırılması* kodu kapsamında görüşlerini “*Aslında bu süreç olması gereken bir dış değerlendirme süreci ama bu iş yükü insanların geride durmasına sebep olabiliyor. Daha kolaylaştırıcı, daha pratik yöntemler bulunmalı.*” şeklinde ifade etmiştir. Akredite olmuş programlardaki öğretim elemanları önerilerini en az uluslararasılaşma kavramına yer verilmesi (f: 1), kurumlar arası iş birliği (f: 1) ve akreditasyona ilişkin detaylı bilgilendirmelerin yapılması (f: 1) kodu çerçevesinde ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca değerlendirme raporu ve geri bildirimin kısa sürede iletilmesi (f: 3), ayrıcalıkların tanınması (f: 2), değerlendirici sayısının ve niteliğinin artırılması (f: 2) kodu çerçevesinde önerilerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanları ayrıcalıkların tanınması kodu kapsamında, akredite olan programlara kadro veya bütçe imkanının sağlanması ve kütüphanelere ek kaynak sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanlarından A2, *ayrıcalıkların tanınması* kodu kapsamında görüşlerini “Akredite olduk ama öğretim elemanı kadrosu alamıyoruz ya da öğrenci sayısını azaltamıyoruz. Ben akredite olmuş bir anabilim dalı başkanı olarak akredite olma durumuna bu konularla ilgili özerklik sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Yani akreditasyon belgesini kazanmış olan bir programın bu kaliteyi sürdürmesi için çeşitli fırsatların sunulması gerektiğini düşünüyorum YÖK’ün ya da üniversitenin akredite olan programa belli bir oranda özerklik vermesi gibi bir durumun olması lazım, o zaman akredite olmak fark yaratır yani bir avantaj, fark yaratan bir ödül veya özendircek bir şey bulunmalı.” şeklinde ifade etmiştir.

Akredite olmamış programlardaki öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin önerileri ise, *Akreditasyon Sürecine İlişkin Öneriler* teması çerçevesinde incelenmiştir. Akredite olmamış programlarda sekiz öğretim elemanı akreditasyon sürecine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Öğretim elemanları en fazla değerlendiricilerin akredite olmuş üniversitelerden gelmesi (f: 2), araştırma üniversitesi olmanın akreditasyonla ilişkilendirilmesi (f: 2) kodu ve EPDAD kitapçığının detaylandırılması (f: 2) kodu çerçevesinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanlarından B7 akreditasyon sürecine yönelik önerilerini, *araştırma üniversitesi olmanın akreditasyonla ilişkilendirilmesi* kodu kapsamında “Araştırma üniversitesi olma şartlarından biri de akredite olmak olabilir. Böyle olduğu zaman araştırma üniversitelerine daha fazla kaynak ayrılıyor. Dolayısıyla bütçe olarak da kongreleri takip etmede de katkı sağlamış oluyor. Bu durum fakülteleri akreditasyon sürecine başvuru yapmaları konusunda teşvik edebilir diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları, Tablo 7’deki kodlara ek olarak, birer kez öğrencilerin yetişmesine yönelik duyuşsal değerlendirmenin de yapılabileceği, MEB ile iş birliği yapılarak sistemin ihtiyacına uygun öğretmenlerin yetiştirilme durumunun değerlendirilebileceği, değerlendirme süreci ve sonrasında hizmet edilen kitle olan öğrencilerin de sorumluluk alabileceği şekilde düzenlemelerin yapılabileceği, kanıt toplama süreci çok geniş bir yelpazede olduğu için bir standardın belirlenebileceği, teknoloji çağında uzaktan eğitim önem kazandığı için değerlendirme sürecine uzaktan eğitim imkanlarının da dahil edilebileceği, kurumların mezun takibine yönelik değerlendirmelerin yapılabileceğine yönelik öneriler sunmuşlardır.

Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine yönelik önerilerine göre akredite olmuş programlardaki öğretim elemanları ve akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları benzer olarak önerilerini değerlendiriciler ve kurumlar arası iş birliği kapsamında ifade etmişlerdir. Akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları kurumlar arası iş birliğine yönelik MEB ile iş birliğinin değerlendirilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğrenciler ile öğretim elemanlarının kalite algıları ve akreditasyona ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Buna göre, akredite olmuş programlar ile akredite olmamış programlardaki öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yükseköğretimde kalite algılarında akredite olma değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, akredite olmanın öğrenci ve öğretim elemanlarının kaliteye ilişkin algılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. İri ve Bayraktar (2023) tarafından yapılan çalışmada da akademisyenlere uygulanan Akreditasyon Algısı Ölçeği’nden elde edilen verilere göre, akademisyenlerin mesleki statüleri dışında eğitim, yaş ve gelirlerine göre ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine Ataman ve Adıgüzel’in (2019) çalışmasında, öğrencilerin kaliteye ilişkin algılarında öğretim türü ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer taraftan Meraler ve Adıgüzel’in (2012) çalışmasında, öğrencilerin kaliteye ilişkin algılarında öğrenim görülen program ve cinsiyet değişkenleri yönünden anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapılan Semerci ve diğerlerinin (2021) çalışmasında, öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülteye göre akreditasyon algılarında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, Spor Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının kalite algılarının Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Chua’nın (2004) yapmış olduğu Perception of Quality in Higher Education çalışmasında ise, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin kalite algılarında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kaliteyi eğitim süreci ve çıktılar ile ilgili olarak gördükleri; öğretim üyelerinin ise, kaliteyi tüm eğitim sistemi ile ilgili olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise, akredite olmuş programlar ile akredite olmamış

programlardaki öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yükseköğretimde kalite algılarında akredite olma değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaması, özellikle öğretim elemanları açısından, son yıllarda akreditasyona ve yükseköğretimde kaliteye yaklaşıma olumsuz yaklaşımların yansımaları olabilir. Örneğin Romanowski ve Alkhateeb (2022), öğretmen eğitimi için akreditasyonunun sorunlu hale gelmeye başladığını belirterek bu sorunu öğretmene tekniker olarak yaklaşmak, akademik özgürlük, öğretmen eğitime güvensizlik ve öğretmen eğitim programlarının sonuçlarına vurgu olarak dört başlık altında ele almışlardır. Yine Romanowski ve Karkouti'nin (2022) çalışmasında akreditasyonun akademik özgürlüğü zayıflatması tartışılmıştır. Standardizasyonun, değerlendirmelerin ve akreditasyonun temel unsurlarının yükseköğretimde akademik özgürlüğü nasıl etkilediğine ve bunların akademik özgürlüğü nasıl zayıflatabileceğine odaklanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan gruplar arasında yükseköğretimde kalite algılarında akredite olma değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaması nedeni, araştırmaya katılan öğretim elemanı ve öğrencilerinin yükseköğretimde kalite ve akreditasyona ilişkin bilgi eksikliğinden, kurumlarda kaliteye ilişkin kültür oluşturulamamasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Alpaydın ve Topal'ın (2021) yaptığı çalışmada öğretim üyeleri, akreditasyon sürecindeki başarısızlık nedenlerinden birini, kurum kültürü oluşturulamaması ve özellikle eğitim fakültelerinde akreditasyon sürecine yönelik kalite stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılamıyor olmasını göstermiştir.

Akredite olmuş programlardaki öğrenciler akreditasyon kavramını en fazla uluslararası geçerlik olarak tanımlarken; akredite olmamış programlarda öğrenim gören öğrenciler akreditasyon kavramını en fazla standartları karşılama olarak tanımlamışlardır. Akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları ise, akreditasyon kavramını en çok standartlaşma olarak açıklamışlardır. Akredite olmamış programlardaki öğrenciler, akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları ortak olarak akreditasyonu standartları karşılama, standartlaşma olarak ifade etmişlerdir. Akreditasyon, bir akreditasyon kuruluşu tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş, akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini ifade etmektedir (YÖKAK, 2023). Ayvaz ve diğerleri (2016) tarafından akreditasyon, bir dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş, akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim kurumu veya programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence süreci olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanımlamada ise sertifikalı bir kalite güvencesi olan akreditasyon; yetki, yeterlik ve güvenilirliğin onaylandığı bir sistem olarak ele alınmaktadır (Herdman, 2010). Bu yönüyle akredite olmamış programlardaki öğrenciler ile akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin açıklamaları alan yazına da uygun görünmektedir. Sadece akredite olmuş programlardaki öğrenciler akreditasyonu en fazla uluslararası geçerlik olarak tanımlamışlardır. Oysa ki bu araştırmada akredite olmuş programlar kapsamında, Türkiye'de eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarını akredite eden ve Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından tescil edilen Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği- EPDAD ulusal bir akreditasyon kuruluşudur (EPDAD, 2019).

Akredite olmuş ve akredite olmamış programlarda öğrenim gören öğrenciler, akredite bir programdan beklentilerini en fazla seçmeli derslerin çeşitliliğinin, uygulamalı derslerin sayısının artırılması ve fiziki altyapının yeterli olması ile açıklamışlardır. Her iki çalışma grubundaki öğrencilerin akredite programdan beklentilerini aynı temalar çerçevesinde açıkladığı belirlenmiştir. Akredite olmuş programlardaki öğretim elemanları, akreditasyondan beklentilerini en fazla öğrenci sayısının azaltılması ve öğretim elemanlarının iş birliği içinde olmasıyla açıklarken; akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları akredite programdan beklentilerini en fazla öğrenci istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin sayısının artırılması ve paydaşların iş birliği ile açıklamışlardır. Akredite olmuş ve akredite olmamış programlardaki öğretim elemanlarının akredite programda iş birliğinin olması beklentisinde olmaları ortak görüş olarak belirlenmiştir. Günel ve diğerlerinin (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen adayları beklentilerini ders içeriğine yönelik kitap okumaya ve bilimsel etkinliklere katılıma teşvik etme, öğrencilere yönelik projeler üretme ve öğrencilere rehberlik etme olarak belirtmişlerdir. Ankara'daki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının katıldığı, Erkuş (2009) tarafından yapılan araştırmada, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının beşte üçünün akreditasyon sürecinin fakültelerinde kalitenin artmasına katkı sağlayacağına inandıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan çalışmaya katılan öğretim elemanlarının üçte ikisinden fazlasının eğitim fakültesi programlarının akreditasyonu konusunda

pek bilgiye sahip olmadıklarını belirtmeleri ise çarpıcıdır. Fidan ve diğerlerinin (2022) akademisyenlerle akreditasyona ilişkin yaptıkları araştırmalarında da bu noktaya dikkat çekerek akademisyenler için konuyla ilgili hizmet içi eğitimler, toplantılar, sürecin katkılarıyla ilgili bilgilendirmeler ve açık bir iletişimle bütün akademisyenlerin sürece inanmalarının sağlanması önerilmiştir. Nitekim Ataman ve Adıgüzel'in (2020) akreditasyon sürecini tamamlayan öğretim elemanlarıyla yaptıkları çalışmada da öğretim elemanlarının bir kısmının kurumlarındaki mevcut uygulamalardan hangilerinin akreditasyon sürecinde aranan standartları karşıladığına ilişkin bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Yine araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonucun, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinin her aşamasına eşit derecede ve tamamıyla dâhil olmamasından kaynaklanabileceği yorumunda bulunulmuştur. Uçar ve Levent (2017) de çalışmalarında akreditasyon kuruluşu ile yakın ilişki kurulması, akredite edilme konusunda üniversite üst yönetimi dâhil tüm paydaşların kararlı olması, sürece destek sağlanması, süreç boyunca işbölümü ve bilgilendirme yapılması, şeffaf olunması ve sürekli etkin iletişim yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir. Aküzüm ve Saraçoğlu'nun (2018) yine öğretim elemanlarıyla yaptıkları çalışmada, öğretim elemanları kurumların en az kalite güvencesini sağlama açısından akreditasyon sürecine hazır olduğunu ifade etmiştir.

Akredite olmuş programlarda öğrenim gören öğrenciler, akreditasyonun etkisine ilişkin akreditasyondan sonra da akreditasyon öncesindeki benzer uygulamaları gözlemlediklerini en fazla belirtirken, akreditasyonun etkisi anlamında kütüphane imkanlarının yenilenmesini en az belirtmişlerdir. Dede (2024) tarafından yapılan çalışmada da, bu bulguyu destekler nitelikte, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin lisans programlarındaki akreditasyon sistemlerine ilişkin değerlendirmelerinde, akreditasyon çalışmalarının öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkısının olmadığı ve öğrencilerin akreditasyona ilişkin farkındalıklarının beklenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumları ve kurumların kalite komisyonları tarafından öğrencilerin süreçlerde birer ortak ve temel bir paydaş olarak yer almaları sağlanmalı, bunun temel ve kritik bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Kurumun öğretim görevlileri, yöneticileri, gelecekteki işverenlerle birlikte öğrencilere de akreditasyon sürecinin açık olmasına önem verilmelidir (Morest, 2009; Uludağ vd., 2021). Ayrıca akreditasyon sürecinin, programın yeterliklerini güçlendirmekle kalmayıp aynı zamanda kalite iyileştirme süreçleri ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme deneyimleri için kritik bir güçlendirici rol oynadığı vurgulanmaktadır (Alenezi vd., 2023). Bu nedenlerle, akreditasyon sürecine öğrenci katılımını sağlamak için öğrencilere yönelik farkındalık çalışmalarının yürütülmesi, öğrenci katılımının kurumlarca teşvik edilmesi ve öğrencilerin ulusal ve uluslararası kalite güvencesi çalışmalarında söz sahibi olmasının sağlanması önerilmektedir (Uludağ vd., 2021).

Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine yönelik önerilerine göre akredite olmuş programlardaki öğretim elemanları ve akredite olmamış programlardaki öğretim elemanları benzer olarak önerilerini değerlendiriciler ve kurumlar arası iş birliği kapsamında ifade etmişlerdir. Alpaydın ve Topal'ın (2022) akreditasyon deneyimlerine ilişkin öğretim üyeleriyle yaptıkları çalışmada öğretim üyeleri iş birliği anlamında sürece başlamadan önce akreditasyona ilişkin deneyimi olan bir kurum ile görüşme ve yerinde izleme, gönüllü kişiler ile süreci yürütme, öncelikle kurumun güçlü ve zayıf yönlerini net bir şekilde ortaya koyma ve düzenli dosyalama sistemi olarak önerilerini belirtmişlerdir. Mar'ın (2022), öğretim elemanlarıyla yaptığı çalışmada da öğretim elemanlarının sürece ilişkin iş birliği ve iletişim içinde olmasının, konuya ilişkin öğretmen elemanlarına yönelik toplantıların yapılmasının ve bilgilendirmenin önemi vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda, akredite olmuş ve akredite olmamış programların öğrenci ve öğretim elemanlarının akreditasyona ilişkin görüşlerinde akreditasyona ilişkin bazı yanlış ya da eksik bilgiye (örneğin katılımcıların görüşlerinde; ulusal akreditasyon sürecinin aynı zamanda uluslararası denkliği sağladığını ifade etmesi, öğretmen yetiştirme programları akreditasyon sürecinde fakülte-MEB iş birliği üzerine standart ve göstergeler olmasına rağmen bu iş birliğinin değerlendirilmesinin önerilmesi, yine öğretmen yetiştirme akreditasyon sürecinde mezunların yeterlikleri ve mezun izleme sürecine de odaklanması rağmen önerilerde mezunların izlenmesine yer verilmesinin önerilmesi gibi) sahip oldukları da tespit edilmiştir. YÖKAK (2024) kalite süreçleriyle ilgili çalışmalarda paydaşların katılımının sağlanması, kalite çalışmalarında şeffaflığın olması ve sürecin sürekli eğitim, bilgilendirme faaliyetleriyle desteklenmesinin beklendiğini ifade etmektedir. Buyuran (2019) tarafından eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin yapılan çalışmada, katılımcıların çok azının akreditasyon konusu ile ilgilendiği ortaya çıkmıştır. Çok az sayıda öğretim elemanı,

fakültelerinde yapılan akreditasyon çalışmalarına aktif biçimde katıldığını ve rol aldığını belirtmiştir. Yelken-Yanpar (2017) da program akreditasyonunun sağlanması ve yaygınlaştırılması için gerekli özendirici çalışmaların yapılmasına, üniversitelerde ve fakültelerde kalite güvencesi farkındalığının geliştirilmesine vurgu yapmıştır. Stockdale ve diğerleri (2023), bir programın veya kurumun tam akreditasyon statüsüne ulaşması için gerekli adımlar kapsamında öğretim üyeleri, öğrenciler, yöneticiler, kurumdaki diğer personel gibi tüm paydaşları sürece dahil etmenin, kapsamlı ve nesnel biçimde akreditasyon sürecini sağlamada kritik önemine dikkat çekmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, yükseköğretimde kalite ve akreditasyona ilişkin bilinç oluşturmak amacıyla eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarına, akreditasyon başvurusu beklemeksizin akreditasyon kurumları iş birliği ile çeşitli ziyaretler veya bilgilendirici etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir. Öğretim elemanları akredite programlardan beklentilerini kadro ve bütçe imkanları çerçevesinde ifade etmişlerdir. Bu bağlamda akredite olmuş programların kadro talepleri konusunda bir avantaja sahip olmasının sağlanması, aynı zamanda sağlanan bütçe konusunda da bazı öncelikler tanınması önerilebilir. Böylece akreditasyonun avantajları somut şekilde paydaşlar tarafından görülebilir, aynı zamanda bu tür avantajlar henüz akredite olmamış kurumları da teşvik edilebilir. Öğretim elemanları akreditasyon sürecinde değerlendirici niteliğinin, sayısının ve alan uzmanı değerlendiricilerin olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda değerlendirici havuzunun nitelik ve nicelik bakımından zenginleştirilmesi önerilebilir.

Bu araştırma, Ankara ilindeki iki devlet üniversitesinin akredite olmuş ve akredite olmamış öğretmen yetiştirme programlarındaki katılımcılarla sınırlı tutulmuştur. Türkiye'yi temsil eden bir örneklem kapsamında, akredite olmuş ve akredite olmamış eğitim fakültelerinin çeşitli programlarındaki katılımcıların yükseköğretimde kalite ve akreditasyona ilişkin görüşlerini betimlemeye, öneriler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Akredite olmuş eğitim fakülteleri programları ile eğitim fakülteleri dışında farklı alanlarda akredite olmuş programlardaki katılımcıların akreditasyona ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ve öneriler geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca yükseköğretimde kalite ve akreditasyon üzerine öğrenciler ve öğretim elemanları dışında, bu konularda çalışan uzmanların, kurum yöneticilerinin veri kaynağı olduğu araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'nın 12/02/2021 tarihli 56786525-050.04.04/52670 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Bu araştırma sürecinde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuş olup yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

References

- Acevedo-De-los-Ríos, A., & Rondinel-Oviedo, D. R. (2022). Impact, added value and relevance of an accreditation process on quality assurance in architectural higher education. *Quality in Higher Education*, 28(2), 186–204. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1977482>
- Adıgüzel, A. (2022). Bazı ülkelerin öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 127–150. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.769395>
- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83–104.
- Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 137–155.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Akreditasyon sürecine hazır olma durumu: Eğitim fakültesi üzerine bir uygulama. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(26), 5772–5784. : <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1041>
- Alenezi, S., Al-Eadhy, A., Barasain, R., AlWakeel, T. S., AlEidan, A., & Abohumid, H. N. (2023). Impact of external accreditation on students' performance: Insights from a full accreditation cycle. *Heliyon*, 9(5).
- Allen, M. L., & Bush, M. (1987). *Library education and youth services: a survey of faculty, course offerings, and related activities in accredited library schools*. Library Trends.
- Alpaydın, Y., & Topal, M. (2022). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232–265. <https://doi.org/10.12658/M0657>
- Aslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2019). Yükseköğretimde kalite algısı: Düzce üniversitesi örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 39–56.
- Aydinalp, D. (2011). *Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bakioğlu, A., & Baltacı R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2000). Üniversitede akreditasyon ve düşünceler. *Öneri Dergisi*, 3(13), 39–47. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.732273>
- Bakioğlu, A., & Ülker N. (2015). *Üniversitede akreditasyon*. Nobel Yayıncılık.
- Buyuran, N. (2019). *Öğretmen eğitiminde standartlaşma ve eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumu* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. In *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum* (pp. 1-7). AUQA Occasional Publication. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8234b2ba8443b3e1c5fed93cdfabf7713f515a7e>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2013). *CAEP Accreditation Standards*. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/caep-2013-accreditation-standards.pdf>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2020). *Council for the accreditation of educator preparation*. <http://caepnet.org/>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and quantitative research*. Pearson Publishing.
- Dale, M. (2002). *Virjinya eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin Virjinya devlet okullarının akreditasyon amaçlı standartlarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. George Washington University.

- Dede, O. (2024). *Yükseköğretimde kalite güvencesi ve eğitim fakülteleri lisans programlarının akreditasyonunda gelişmeler ve deneyimler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dill, D., & Beerken, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards: Lessons learned about professional market and government regulation of academic quality. *Higher Education*, 65(3), 341–357. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9548-x>
- Dodds, A. (2005). British and French evaluation of international higher education issues: An identical political reality. *European Journal of Education*, 40(2), 155–172. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00217.x>
- Duman, S. N. (2020). What do the teacher educators think about accreditation: A mixed method research. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(10), 1670–1703.
- Erkuş, L. (2009). *Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Fidan M., Bıyıklı F., & Özkara, B. (2022). Akademisyenler için akreditasyon ne anlama geliyor? Yükseköğretimde kalite üzerine nitel bir araştırma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 213–236. <https://doi.org/10.54733/smar.1166028>
- Francis, M. (2002). *Okul akreditasyonu için eyalet standartlarına ilişkin müfettiş görüşleri (Virginia)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. George Washington University.
- Günel, E., Türe, H., & Deveci, H. (2020). Akredite edilen sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen adaylarına göre akreditasyon: Anadolu Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83–104. <https://doi.org/10.17679/inuefd.728360>
- Herdman, E. A. (2010). *Akreditasyon Süreci*. (D. Sepit, Çev.). *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 7(2), 3–5.
- İri, R., & Bayraktar, M. (2023). Öğretim elemanlarının üniversitelerin uyguladıkları akreditasyon faaliyetlerine yönelik algıları: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 557–577. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1171420>
- Kaya, M., & Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 14–25. <https://doi.org/10.22596/2017.0201.14.25>
- Mar, T. (2022). *Akreditasyon sürecinde görev yapan Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri: Bir vakıf üniversitesi örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Meraler, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Meraler, S., & Adıgüzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 123–144. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.203>
- Morest, V. S. (2009). Accountability, accreditation, and continuous improvement: Building a culture of evidence. *New Directions for Institutional Research*, 143, 17–27. <https://doi.org/10.1002/ir.302>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2019). *Sistem ve EPDAD*. <https://epdad.org.tr/icerik/sistem-ve-epdad>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2021). *EPDAD öğretmen eğitimi standartları kılavuzu*. https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD_Standartlar_Surum_1.1_Kilavuz.pdf
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2023). *Akredite edilen programlar*. <https://epdad.org.tr/icerik/akredite-edilen-programlar>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: IBM SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı, & B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Paulson, S., & Marchant, G. (2012). Voices in education: Accountability in teacher education and the National Council on Teacher Quality. *The Teacher Educator*, 47(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.633483>

- Semerci, Ç. (2017). *Sınıf öğretmeni adaylarının programlarının akreditasyonuna ilişkin görüşleri*. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–5.
- 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. <https://doi.org/10.47215/aji.823723>
- Sibgatullina, A. (2015). Contemporary technologies to improve the quality of education when training teachers. *International Education Studies*, 8(3), 167–174. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p167>
- Stockdale, M., Raghavan, M., & Anderson, S. L. (2023). Accreditation: What it is and why it is important? In K. Fogelberg (Ed.), *Educational principles and practice in veterinary medicine* (pp. 513–544). Wiley Blackwell.
- Uçar, E. M., & Levent, F. (2017). Yükseköğretimde uluslararası akreditasyon deneyimi: Bir vakıf üniversitesi yabancı diller hazırlık okulu örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 846–857. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1941>
- Uludağ, G., Mehmet, B., & Çatal, S. (2021). Türk yükseköğretiminde kalite güvencesi sistemi ve öğrenci katılımının önemi. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 91–111.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Unesco-Cepes.
- Yelken-Yanpar, T. (2017). *Yükseköğretimde kalite güvencesi ve öğretmen eğitime yansımaları*. ITEAC 2017 Tam Metinler Kitabı. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. (2002). Toplam kalite yönetimin temel kavramları. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(5). <https://doi.org/10.14783/maruoneri.683485>
- Yuan, P., & Chen, Y. (2024). The impact of learning experiences on meeting teacher accreditation standards: A mixed-methods study. *Pacific International Journal*, 7(5), 119–129. <https://doi.org/10.55014/pij.v7i5.694>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2023). *Program akreditasyonu nedir?* <https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-kuruluslari-nedir>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2024). *Kurum iç değerlendirme raporu (KİDR) hazırlama kılavuzu (Sürüm 3.2 2024)*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KIDR_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu_3.2.pdf
- Yükseköğretim Kurumu. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>