



Determining the Effect of Accreditation Status on the Functionality of the Teaching Practice Course (Example of a Social Studies Teacher Education Program)¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.20.2024	07.03.2025	08.16.2025

Derya Kaya ²

Bolu Abant İzzet Baysal University

E. Özlem Yiğit ³

Bolu Abant İzzet Baysal University

Abstract

Today, teacher training is taken into consideration in determining the quality standards of education. For this purpose, accreditation studies are carried out to increase the quality and ensure its continuity. In the accreditation studies of a teaching program, one of the most important issues is teaching practice. In this framework, the aim of this study is to evaluate the views of pre-service teachers studying in the last year of Social Studies Teacher Education programs of accredited and non-accredited universities on the functionality of the Teaching Practice course., it is aimed to reveal the effect of accreditation status on the functionality of the Teaching Practice course. The sample of the study consists of 421 pre-service teachers studying in the Social Studies Teacher Education program in 11 universities, 6 of which were accredited, in the Spring semester of the 2023-2024 Academic Year. Survey model, , was adopted in the study. As a data collection tool, the measurement tool developed by Kasap (2015) was used. SPSS 20.0 was used to analyze the data. Percentage, frequency, Mann-Whitney U Test were used in the analysis., it was found that pre-service teachers considered themselves adequate in the context of the Teaching Practice course and there was no significant difference between the accreditation status and the views on the functionality of the Teaching Practice.

Keywords: Social studies, pre-service teachers, teaching practice, accreditation, quality.

Citation: Kaya, D., & Yiğit, E. Ö. (2025). Determining the effect of accreditation status on the functionality of the teaching practice course (Example of a social studies teacher education program). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 8(2), 549-589. <https://doi.org/10.30964/aujebfd.1588329>

¹This research was presented as a paper at USBES 2024.

²*Corresponding Author:* PhD Student, Bolu Abant İzzet Baysal University, Department of Turkish and Social Sciences Education, Social Sciences Education Division, Bolu/Türkiye E-mail: derya06kkaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8172-5411>, <https://ror.org/01x1kqx83>

³Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Department of Turkish and Social Sciences Education, Social Sciences Education Division, Bolu/Türkiye, E-mail: yigit_o@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3362-3437>, <https://ror.org/01x1kqx83>

Teaching Practice course is an important and indispensable part of teacher education programs. Through this course, it is possible for pre-service teachers to transfer their theoretical knowledge and skills into practice., pre-service teachers who have the opportunity to gain experience about teaching in real school and classroom setting also have the opportunity to self-evaluate their own competencies. Teaching Practicum is considered important because it helps prospective teachers gain experience by practicing in schools (Uçar, 2012).

It is seen that pre-service teachers who feel supported by the practicum instructors and teachers, who are given the necessary feedback, who are welcomed positively in the practicum schools and who think that they are ready for teaching have more qualified and positive experiences (Aina et al., 2023; Anderson et al., 2005; Bandura, 2000; Lebala et al., 2024; Omosein et al., 2024). As stated by Nguyen and Baldauf (2010), another dimension of the Teaching Practicum courses is the experience that what is learned in the faculties may sometimes not be applied in real classroom settings.

It is important for pre-service teachers to reflect on and evaluate their experiences in the learning process (Koppel et al., 2022). Thus, it is possible to reach a conclusion about their professional development (Omosein et al., 2024). In addition, the opinions of pre-service teachers based on their experiences are important and valuable in making programs more qualified. In this context, pre-service teachers are among the stakeholders in quality and accreditation processes.

One of the standards taken into consideration in the process of accrediting the programs in the faculty of education is faculty-school cooperation, which is Teaching Practice. Therefore, accreditation is expected to have a positive effect on the planning, execution and evaluation of the teaching practice process in the relevant program compared to non-accredited programs. The aim of this study is to examine whether pre-service teacher views on the functionality of the teaching practice course change depending on the accreditation status of the program. Considering that pre-service teachers are one of the stakeholders whose opinions are taken in the accreditation process, it is thought that their views on faculty-school cooperation are important for the functioning and functionality of the process. Therefore, it is thought that the study will contribute to the studies on increasing the functionality of the Teaching Practicum course in terms of revealing the thoughts of pre-service teachers about the process. In addition, since the accreditation process requires the preservation and maintenance of the developed aspects and the improvement of the aspects open to improvement beyond a one-time evaluation, it is aimed that the study will provide ideas to the programs in the context of the Faculty- School Collaboration standard.

Theoretical Framework and Related Literature

The Higher Education Council (YÖK) restructured the Faculties of Education in Turkey in 1998-1999 and as a part of this restructuring, faculty-school cooperation was established and , school experience and Teaching Practice courses were included in the program (Eraslan, 2009; YÖK, 1998). Pre-service teachers were provided with

more practice in practice schools and some tools were developed to evaluate pre-service teachers' internship performances (Çetin & Bulut, 2002; Ünver et al., 2023; YÖK, 1998). In this cooperation, lecturers at the faculty and teachers at the practicum schools were expected to guide prospective teachers (Tokcan & Kara, 2012).

In 2018, with the regulation made in 2018, the school experience course within the scope of faculty-school cooperation was removed from the program and the Teaching Practice course, which was previously given as one semester, was taken to the last two semesters as Teaching Practice 1 and Teaching Practice 2 (Cantimer & Şengül, 2022; Yakar et al., 2021; YÖK, 2018).

Faculty-school collaboration emerges as an important dimension in the process of conducting studies and evaluations on the quality of teacher training programs. The attainment of desired qualities by individuals undergoing the education process or the alignment of the characteristics gained through education with established criteria is defined as educational quality (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Günel et al., 2020; Harman et al., 2000). Improving quality is dependent on enhancing the quality of teachers, who are the most important element of education (Akdeniz, 2023; Erişti, 2004; Hamarta et al., 2022). The quality indicator for teachers and teacher education is accreditation (Hamarta et al., 2022).

Accreditation is the determination of the status and suitability of an institution, program and study module (Harvey, 2004). It is the result of a process by which an authorized body assesses the quality of a higher education institution or a specific higher education program, examines whether it meets predetermined criteria, and awards a quality label (Sanyal & Martin, 2007). Eaton (2015) defines accreditation as an external quality assessment process created and used to examine colleges, universities and programs for quality.

The purpose of accreditation in higher education is to determine compliance with predetermined standards and criteria, to increase the quality of educational services offered at universities, to train competent and qualified individuals, and to increase public accountability (Kumar et al., 2020; Özçiçek & Karaca, 2019; Peker, 1996). This situation is also important in terms of training qualified and meritorious people (Özçiçek & Karaca, 2019). There are two types of accreditation (Alpaydın & Topal, 2022; Özçiçek & Karaca, 2019). The first is institutional accreditation which refers to the process in which the administrative, financial and academic capacity of a higher education institution is evaluated as a whole (Aktan & Gencel, 2010; Alpaydın & Topal, 2022; Duarte & Vardasca, 2023; Hanh, 2019; Öztuna, 2014). The second is program-oriented accreditation (Alpaydın & Topal, 2022). The purpose of program-oriented accreditation is to demonstrate the conformity of any program implemented by a higher education institution to quality and excellence standards (Aktan & Gencel, 2010).

When the history of accreditation is examined, it is seen that it first emerged in the USA in the 1900s. The studies that started in engineering and medical faculties

later spread to other professional fields (Buyuran, 2019; Erkuş, 2009). Accreditation practices in teacher education started for the first time in the USA in 1954 (Alpaydın & Topal, 2022; Erkuş, 2009). In 2016, CAEP standards replaced the old NCATE and TEAC standards used in the accreditation of teacher education programs in the USA and these standards are now used in teacher education accreditation (Adıgüzel, 2022; CAEP, 2024). Attempts to improve quality in higher education in European countries came to the agenda with the Bologna process in 1999.

Although the first systematic studies on quality assurance in higher education in Turkey started in 2001 when Turkey joined the Bologna process, the concept of quality was on the agenda before the Bologna process and the Quality Assessment Project was initiated in universities in 1997. Between 1998 and 1999, accreditation studies were conducted in faculties of education to improve the quality of teacher education. With the Bologna process, efforts to harmonize with the European Higher Education Area gained momentum and became widespread in Turkey. The Commission for Academic Evaluation and Quality Development of Higher Education Institutions (YÖDEK), was established in 2005, applied to ENQA, the quality assurance organization monitoring the Bologna process, and the application was accepted in 2007. In 2015, the Higher Education Quality Council (YÖKAK) was established and YÖDEK ceased to exist (Atatekin & Dulupçu, 2018; Ayvaz et al. 2016; Aziz, 2020; Elçiçeği & Yılmaz, 2024; Erişti, 2004; Eurydice, 2024; Süngü & Bayrakçı, 2010; Higher Education Council [YÖK], 1999).

In Turkey, the activities of authorizing and recognizing accreditation bodies are carried out by the Higher Education Quality Council (YÖKAK). (YÖKAK, 2024). The Association for Evaluation and Accreditation of Educational Programs (EPDAD), commissioned by YÖKAK, carries out the accreditation activities of teaching programs. In the first years of its establishment, it tried to raise awareness about accreditation activities and then focused on system building and development activities (EPDAD, 2024a; Tan-Şişman & Özcan, 2022).

The accreditation of a teaching program indicates that it has met certain standards (Günel et al., 2020; Kaya, 2017). These standards express the minimum features that the program should have in order to train qualified teachers. The accreditation of the teacher training system in Turkey is based on seven standard areas. These seven standard areas also have sub-standards as initial, process and product. Initial standards specify the inputs required to train qualified teachers. The process standard refers to what needs to be done for prospective teachers to reach the desired qualifications, and the level aimed to be achieved as a result of using sufficient inputs and an appropriate process indicates the product (Adıgüzel & Sağlam, 2009; EPDAD, 2024b; EPDAD, 2021; YÖK, 1999).

As one of the standard areas taken into consideration in the accreditation of teacher training programs, the Faculty - School cooperation process and the Teaching Practice course are effective in increasing pre-service teachers' interest in teaching and developing their self-efficacy. This course is affected by various variables as in

all undergraduate programs (Nurcahyani et al., 2022). As stated by Petrarca and Kitchen (2022), the teaching practicum course is influenced by variables such as accreditation standards and requirements, special circumstances of the institution, findings from research, and financial limitations of both universities and K-12 schools. Therefore, accreditation is one of the important variables affecting the Teaching Practice process. One of the most important issues in accrediting a program is faculty-school collaboration. Teaching Practice, which is within the scope of faculty-school cooperation, is one of the most emphasized areas by the evaluators within the scope of accreditation (Akdeniz, 2023).

Social Studies Teacher Education Program is one of the programs accredited by EPDAD. As of 2015, 64 universities in Turkey have Social Studies Teacher Education Programs (YÖK Atlas, 2024). However, the websites of YÖK and EPDAD indicate that 15 Social Studies teaching programs were accredited at the time of this study. A review of the literature reveals that there are few studies on quality standards and accreditation in Turkey specific to Social Studies teaching programs (Mentiş Taş, 2004; Sak, 2018; Günel et al., 2020; Elçiçeği, 2022; Akdeniz, 2023). This study aims to fill this gap and to examine the effect of accreditation status on the views on school experience in the context of Social Studies Teacher Education Undergraduate Program. For this reason, in the study, pre-service teachers' views on their gains through the teaching practice course were compared according to the accreditation status of the program they studied.

The general purpose of the study is to compare and evaluate the views of pre-service teachers studying in Social Studies teaching programs of accredited and non-accredited universities regarding the teaching practice course. The questions sought to be answered within the scope of this purpose are as follows:

5. What is the level of pre-service Social Studies teachers' views on the functionality of the teaching practicum course?
6. According to the accreditation status of the program, do pre-service social studies teachers' views on the functionality of the teaching practice course differ?

Method

Research Model

The study tries to reveal the functionality of Teaching Practice courses in accredited and non-accredited Social Studies Teacher Education programs based on the views of pre-service teachers. The survey model, which is a quantitative research method, was used in the study. The survey model is a research approach that aims to reveal the existing characteristics of a group such as beliefs, attitudes, behaviors and ideas without intervention (Jurs & Wiersma, 2005). In this study, this model was preferred since it was aimed to determine the current views of the pre-service teachers on the functionality of the Teaching Practicum course.

Study Group

The study group of the research consists of senior pre-service teachers studying in the Social Studies Teacher Education program of the faculties of education in Turkey in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The reason for the selection of senior pre-service teachers is that the teaching practice experience takes place in the last year. The spring semester was chosen because it was thought that it would be important for the candidates to have experienced teaching for at least one semester in order to express their opinions about the effectiveness of the teaching practice course. In the study, 421 students were reached through convenience sampling method (Büyüköztürk et al., 2020). These students were fourth-year students studying in Social Studies Teacher Education programs at 11 universities, 6 of which were accredited. Information on the study group is shown in Table 1.

Table 1

Frequency and percentage distribution of descriptive data related to pre-service teachers participating in the study

Accreditation	f	%
Accredited	217	51,54
Not accredited	204	48,46
Total	421	100,00

When Table 1 is examined, it is seen that 217 (51.54%) of the total 421 pre-service teachers in the study group are enrolled in accredited programs and 204 (48.46%) are enrolled in non-accredited programs.

Data Collection Tools

In the process of data collection, the measurement tool developed by Kasap (2015) aiming to determine the functionality of the School Experience and Teaching Practice courses for pre-service teachers was utilized. This measurement tool consists of four parts. In the first part, there is a form to obtain personal information, in the second part there are items related to School Experience and in the third part there are items related to Teaching Practice courses. In the fourth part of the scale, there are common items related to both School Experience and Teaching Practice courses.

Since there is only Teaching Practice course in teacher training programs today, only the third part of the scale was used in this study. This section consists of 23 items. The scale is a 5-point Likert scale. The degrees are; Strongly Agree (5), Agree (4), Undecided (3), Disagree (2), Strongly Disagree (1).

When the reliability coefficients of the measurement tool are examined, it is seen that $\alpha = .79$ for Section 2, $\alpha = .94$ for Section 3 and $\alpha = .91$ for Section 4. In addition, it was stated that after the pilot application, the KMO value of Section 2 was calculated as .70, the KMO value of Section 3 was calculated as .85 and Section 4 was calculated

as .82. Therefore, the reliability coefficient of the section used in this study is $\alpha = .94$ and the KMO value is .85. Factor analysis procedures were completed after two rotations. In the first stage of factor analysis, firstly, the common variances of the items in the trial application were examined. In order to increase the explanatory power of the factors, it was adopted to take the lower limit of the common variance values and the load values of the items on the factors in which they were included as (.45) (Büyüköztürk, 2020).

In the process of developing the measurement tool, the Eigenvalue technique was used to determine the factors and the accepted eigenvalue criterion was based on the eigenvalue criterion being 1 or greater than 1 (Büyüköztürk, 2020). As a result of the Varimax rotation of the data belonging to Section 3 used in this study, it was understood that the items were collected in 6 factors with eigenvalues greater than 1. The total variance explained by these six factors is 72.09%. The reliability coefficient of the subscale used in this study was found to be .93.

The fact that scales based on EPDAD standards have not yet been developed in studies involving accreditation causes limitations in terms of studies within this scope. The items in the scale used in this study only meet the product sub-standard of EPDAD standards. Due to the lack of measurement tools that include the initial and process dimensions, it was not possible to measure them. Since the study aimed to determine whether the views on the current situation differed in a statistically significant way between accredited and non-accredited programs rather than the direct impact of accreditation, it was deemed sufficient to address the product sub-standard. However, this situation constitutes a limitation for the study.

Ethics Committee Decision

This research was evaluated and approved by Bolu Abant İzzet Baysal University Human Research Ethics Committee in Social Sciences at its meeting dated 01.04.2024 and 2024/03. Before filling out the scale forms, information about the purpose was given. No information about the identity of the participants was requested in the questionnaires and volunteers were included in the study. The names of the universities were not included in the study.

Data Analysis

The descriptive analysis of the statements given by the participants to each item related to the first sub-problem was made. In the data analysis phase, arithmetic mean values were used to determine the level of opinions about the functionality of the Teaching Practice course. In the rating of the five-point Likert-type scale similar to the study of Kasap (2015) , the following value ranges were used:

1 Strongly Disagree-1.00-1.80

2 Disagree-1.81-2.60

3 Undecided-2.61-3.40

4 Agree- 3.41-4.20

5 Strongly Agree- 4.21-5.00

Negative items were reversed. <0.05 p was taken as the significance level.

For the second sub-problem, in determining the method to be used in the analysis of the data to determine whether the opinions of pre-service Social Studies teachers about the functionality of the teaching practice course differ according to the accreditation status of the program, it was first checked whether the normal distribution condition was met. Kolmogorov-Smirnov test was used in normality analysis. Findings for the Kolmogorov-Smirnov test are given in Table 2.

Table 2

Findings obtained regarding the Kolmogorov-Smirnov Test

Accreditation Kolmogorov-Smirnov			
	Statistic	df	p
Accredited	.073	217	.007
Not accredited	.059	204	.082

$p < 0.05$

As seen in Table 2, the data are not normally distributed in terms of each variable ($p > 0.05$). For this reason, Mann Whitney- U test, which is one of the nonparametric tests, was used to determine whether the accreditation status variable causes a difference in pre-service teacher views on the functionality of the Teaching Practice course.

Results

Within the scope of the first sub-problem, the findings regarding the opinions of pre-service Social Studies teachers about the functionality of the teaching practice course are shown in Table 3.

Table 3

Mean scores regarding the opinions of prospective social studies teachers on the functionality of the teaching practice course

	N	M	Mod	Ss	Ort.	Min.-Max.
Teaching Practice	421	100,00	115,00	10,06	99,79	23-115

The mean score of the pre-service teachers' views on the functionality of the teaching practicum course was found to be 99.78 ± 10.06 . This result shows that pre-

service teachers' views on the functionality of the teaching practice course are positive.

Table 4
Findings related to the opinions of prospective social studies teachers on the functionality of the teaching practice course

MATTERS	Strongly Agree		I agree.		Undecided		Disagree		Strongly Disagree		X	SS
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%		
Class domination	192	45.6	206	48.9	19	4.5	3	.7	1	.2	4.39	.633
Classroom management	187	44.4	198	47.0	31	7.4	4	1.0	1	.2	4.34	.678
Application of theoretical knowledge	135	32.1	235	55.8	49	11.6	2	.5	-	-	4.19	.647
Effective communication	238	56.5	168	39.9	12	2.9	2	.5	1	.2	4.52	.604
Determination	191	45.4	176	41.8	48	11.4	6	1.4	-	-	4.31	.727
Being tolerant	226	53.7	163	38.7	27	6.4	3	.7	2	.5	4.44	.690
Spoken language	189	44.9	194	46.1	35	8.3	2	.5	1	.2	4.35	.672
Body language	199	47.3	165	39.2	51	12.1	3	.7	3	.7	4.32	.767
Teaching methods and techniques	124	29.5	215	51.1	70	16.6	11	2.6	1	.2	4.07	.764

(continuing)

Table 4 (continued)

MATTERS	Strongly Agree		I agree.		Undecided		Disagree		Strongly Disagree		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Instructional technology	182	43.2	194	46.1	38	9.0	5	1.2	2	.5	4.30	.722
Relating the topic	216	51.3	179	42.5	22	5.2	3	.7	1	.2	4.44	.650
Relating to life	252	59.9	144	34.2	21	5.0	3	.7	1	.2	4.53	.649
Professional trust	223	53.0	149	35.4	39	9.3	7	1.7	3	.7	4.38	.780
Lesson plan	172	40.9	181	43.0	56	13.3	10	2.4	2	.5	4.21	.797
Material selection	201	47.7	193	45.8	21	5.0	6	1.4	-	-	4.40	.653
Material preparation	196	46.6	188	44.7	30	7.1	5	1.2	2	.5	4.36	.708
Using visual aids	223	53.0	179	42.5	14	3.3	4	1.0	1	.2	4.47	.634
Answering questions	150	35.6	219	52.0	48	11.4	3	.7	1	.2	4.22	.687
Active participation	212	50.4	182	43.2	26	6.2	1	.2	-	-	4.44	.620
Thought-provoking questions	204	48.5	182	43.2	32	7.6	3	.7	-	-	4.39	.659
Evaluation	195	46.3	190	45.1	33	7.8	2	.5	1	.2	4.37	.669
Alternative assessment and evaluation	159	37.8	201	47.7	53	12.6	6	1.4	2	.5	4.21	.749
Daily and annual plan	148	35.2	195	46.3	67	15.9	10	2.4	1	.2	4.14	.781

When the arithmetic averages of the items in the Teaching Practice Scale are analyzed in Table 4, it is seen that the participants stated that they "Strongly Agree" with the majority of the items (1, 2, 4, 5, 6, 7, 7, 8, 10, 11, 12, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) and that they agreed with three items (3, 9, 23). The highest level of agreement was 4.53 for the statement "I associate the subject with life" and the

lowest level of agreement was 4.07 for the statement "I use teaching methods and techniques appropriately".

In the context of the second sub-problem, Mann-Whitney U-Test was used to determine whether pre-service Social Studies teachers' views on the functionality of the teaching practice course differed depending on the accreditation status of the program and the results are shown in Table 5.

Table 5
Mann-Whitney U-Test results on the effect of accreditation status on pre-service teacher opinions regarding the functionality of the teacher practicum course

	Accreditation	N	Row Mean.	Row Total	U	P
Teaching Practice	Accredited	217	214,11	46461,00	21460,00	,589
	Non-accredited	204	207,70	42370,00		

When Table 5 is examined, it is seen that pre-service social studies teachers' views on the functionality of the Teaching Practice do not differ according to the accreditation status of the program they are studying ($U=21460,00$; $p>0,05$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

The Teaching Practicum course is of great importance for pre-service teachers to learn how to plan, implement and evaluate, to interact with the school and students, to communicate with parents and colleagues, to gain experience in classroom management and to develop professionally to teach this course effectively, undergraduate programs should allocate sufficient time and establish a qualified interaction process between the faculty and the schools. In the context of the course in question, it is understood that effective faculty-school cooperation is based on three key pillars: the mentor teacher, the university instructor, and the teacher candidate, in order for the Teaching Practice course to serve the learning and program outcomes at the desired level, all stakeholders should be taken into consideration and the course should be developed accordingly.

In this study, the functionality of the Teaching Practice course in the context of faculty-school cooperation was examined within the scope of the Social Studies Teaching Undergraduate program and on the basis of the opinions of pre-service teachers. When the findings related to the first sub-problem of the study are examined, it is seen that pre-service teachers think that they have a good command of the classroom and classroom management, can communicate effectively with students as a teacher, and can use verbal language and body language effectively. The pre-service

social studies teachers stated that they thought that they were able to make effective use of instructional technology and that they were successful in relating the subject to previous and subsequent courses as well as to life. The results of the study conducted by Caires et al. (2012) to reveal the views of pre-service teachers on the teaching practicum course similarly revealed that pre-service teachers thought that their knowledge and skills increased and their connections and interactions with the school, students, parents and other teachers improved. The finding in this study that pre-service teachers perceive themselves as trained in classroom management is in line with the study of Akram and Sammar (2022). The semi-structured interviews conducted with pre-service teachers in that study revealed that the difficulties encountered during the Teaching Practicum helped them gain self-confidence and competence in classroom management. Terkimbi et al. (2021), on the other hand, mentioned the difficulties encountered in classroom management during the teaching practice process as well as the problems encountered in the use of teaching methods and techniques and the use of different assessment and evaluation methods. Similarly, Retnawati et al. (2018) also stated that pre-service mathematics teachers expressed their need to improve their competencies in classroom management, although they considered themselves competent in the teaching practice process. Based on this, it is possible to say that pre-service teachers' views on their competencies in the dimensions of plan preparation, implementation, classroom management and evaluation differ from the literature, especially in terms of teaching process and classroom management.

As a result of their experiences in the Teaching Practicum course, the pre-service social studies teachers in the study expressed their opinions that they gained competence in the dimensions of writing a clear and understandable lesson plan, selecting appropriate tools and materials, developing materials appropriate to the subject of the course, using the visual tools (pictures, models, formulas, etc.) required by the subject effectively, and giving appropriate and satisfactory answers to students' questions and that they found themselves sufficient in this regard. In addition, they also found themselves competent in terms of organizing activities that would ensure the active participation of students, posing appropriate and thought-provoking questions and making use of alternative assessment and evaluation techniques. Similarly, Nguyen's (2023) study also shows that the pre-service English teachers mentioned their experiences in preparing lesson plans while explaining their views about the Teaching Practicum. The majority of these pre-service teachers stated that they gained comprehensive knowledge about lesson plan preparation during the Teaching Practicum.

In general, the data obtained from the pre-service social studies teachers who participated in the research show that they think that the Teaching Practicum course has achieved its purpose and that the candidates have gained the skills required by the teaching profession. The results of the study conducted by Görgen, Çokçalışkan, and Korkut (2013), which aimed to reveal the functionality of the Teaching Practicum course based on the views of stakeholders, are consistent with the results of this study.

Accordingly, approximately 30% of the pre-service teachers stated that the Teaching Practicum course was the most important course in gaining their professional competencies in their pre-service education. Özkılıç, Bilgin, and Kartal (2008) also evaluated the Teaching Practicum course based on the opinions of prospective teachers and found that pre-service teachers considered themselves competent in many aspects of the teaching process. In Akpınar et al. (2012) study, pre-service teachers were found to be sufficient by their mentor teachers, especially in using instructional technologies and materials and preparing activities for measurement and evaluation. In a study conducted by Aslan and Sağlam (2018), it was found that teacher candidates gained a better understanding of the teaching profession, their areas of expertise, and related teaching programs through the Teaching Practice course. The same study also indicated that this process contributed to the development of positive attitudes toward the profession among teacher candidates. Additionally, the study indicated that teacher candidates felt adequately prepared to handle the teaching situations they encountered in their Teaching Practice courses.

It is noteworthy that pre-service social studies teachers' averages regarding the items "I can put my theoretical knowledge into practice, I use teaching methods and techniques appropriately, I evaluate the education program in line with my daily and annual plans" remain at a low level when compared to their responses to other items. The fact that the pre-service teachers who constitute the study group of this research consider themselves inadequate in terms of putting the theoretical knowledge into practice, using appropriate teaching methods and techniques, and evaluation is especially striking in terms of accredited programs. In Özkılıç, Bilgin and Kartal's (2008) study, it was revealed that while pre-service teachers found themselves sufficient in many situations related to teaching, they did not find themselves sufficient in dealing with students' individual differences and using their mother tongue effectively. In the study conducted by Akpınar et al. (2012) which evaluated the competencies of pre-service social studies teachers within the scope of Teaching Practicum based on the opinions of practicum teachers, it was determined that pre-service teachers were considered inadequate in terms of method-technique selection, content knowledge, classroom management and communication skills. In a similar study, it was seen that pre-service teachers stated that their material development skills were not developed sufficiently (Aslan & Sağlam, 2018).

Considering that the main purpose of the Teaching Practicum course is to build a bridge between theory and practice, the fact that the pre-service social studies teachers, who constitute the participants of this study, have lower averages than the other items in terms of considering themselves sufficient in this regard emerges as a dimension that needs to be investigated in depth. In addition, it is believed that the lack of consideration for quality and accreditation standards in the theoretical courses offered by faculties of education, as well as the failure to update course learning outcomes and content accordingly, may also have contributed to this result. Therefore, it is clear that updating the accreditation criteria of undergraduate programs in accordance with these requirements and ensuring that they are implemented in

practice will support teacher candidates in eliminating such problems and finding solutions. Kalu-Uche et al. (2022) also mention the role of providing education in accordance with quality standards in teacher education in public universities in closing this gap.

When the findings related to the second sub-problem were examined, it was determined that the scores of pre-service teachers on the Teaching Practice scale did not differ depending on the variable of accreditation status. When the responses of pre-service social studies teachers to the scale are evaluated according to the standard area "4.3.1. Practice students have reached the specified competencies", it is possible to say that pre-service teachers studying in accredited programs as well as in non-accredited programs have reached product competencies in the context of accreditation standards. It can be said that the implementation of a common program in most of the faculties of education in Turkey is also effective on this result. In addition, considering the results of a study on accreditation (Alpaydın & Topal, 2022), it is possible to say that the fact that academic staff (with and without administrative duties) working in foundation and state universities see the accreditation process as paperwork and workload reduces the effect of accreditation or creates an obstacle to the expected positive effect. As stated in the aforementioned study, it can be said that the difficulties encountered due to the inability of the programs to select their students according to the standards they set themselves (student recruitment by central examination), the high number of students per academic staff and the new experience of the accreditation process in our country also prevented a significant difference between accredited and non-accredited programs in terms of variables. Accreditation is a culture and it is clear that it will take a long time for this culture to spread to institutions and programs. For this reason, in order for accredited programs to make a difference, it should be ensured that the quality culture is embraced by all stakeholders and that practices towards standards gain continuity.

In Akdeniz (2023)'s study conducted only on accredited universities, the positive effect of accreditation in terms of Teaching Practice was revealed when all dimensions (initial, process, product) were taken into consideration. According to this situation, it is concluded that accreditation provides standards and the standards determined by EPDAD are realized in faculties. It can be thought that the fact that only the product dimension was measured in the context of accreditation in this study led to the conclusion that there was no significant difference between accredited and non-accredited programs. However, Akdeniz (2023) also states that there are deficiencies in accredited programs in terms of providing the necessary materials to the candidates at the beginning of the teaching process, conducting the two-hour theoretical course regularly, and improving the competencies of prospective teachers in measurement and evaluation. Therefore, one of the reasons why the accreditation status did not cause a significant difference in the views on the functionality of the Teaching Practice course may be that there are still aspects that are open to improvement in accredited programs.

Program accreditation has an important role in pre-service teachers' readiness for the profession. The results of the study conducted by Pedregosa (2021) also show that there is a positive relationship between accreditation and pre-service teachers' readiness. Perveen et al. (2021) also expressed the contribution of accreditation to the development of teacher education programs. In addition, Iqbal et al. (2023) found that accreditation has an indirect effect on motivation and performance in higher education institutions. Another reason why accreditation does not seem to have a significant impact in this study may be the difficulties in seeing the impact of accreditation in undeveloped or developing countries, especially on a product basis, as discussed by Jalal et al. (2020) in the context of Pakistan. Although the documents appear to comply with standards, significant similarities in application and product dimensions between accredited and non-accredited institutions can negatively affect the process.

It is assumed that this study will serve as a starting point for future studies on the impact of accreditation on different variables and will pave the way for an in-depth study of the impact of accreditation on pre-service teachers' readiness in Turkey. If similar results are found in studies on teacher training programs in Turkey, it is clear that the reasons for this result and the evaluation dimension of accreditation should be examined.

In line with the findings of this study, the following suggestions were made:

- In the study, it was determined that the accreditation status did not have a significant effect on pre-service teachers' views on the functionality of the Teaching Practice course. Research should be conducted to determine the reasons for this.
- Studies should be conducted to ensure the participation of all stakeholders (practice coordinators, practice teachers, instructors) in determining the effect of accreditation on the Teaching Practice course.
- The research measures the "product" section of EPDAD standards. In future studies, all dimensions of EPDAD (beginning, process, product) should be included in the study.
- Measurement tools should be developed to make it possible to measure all sub-standards of the faculty-school collaboration standard of EPDAD.
- Efforts should be made to improve both accredited and non-accredited programs on the issues that pre-service teachers consider themselves inadequate.



Akredite Olma Durumunun Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İşlevselliği Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Örneği)¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	20.11.2024	03.07.2025	16.08.2025

Derya Kaya ²

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

E. Özlem Yiğit ³

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öz

Günümüzde eğitimin kalite standartlarını belirlemede eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin yetiştirilmesi dikkate alınmaktadır. Buna yönelik olarak da kaliteyi artırmak ve sürekliliğini sağlamak amacıyla akreditasyon çalışmaları yapılmaktadır. Bir öğretmenlik programının akredite çalışmalarında ise en fazla önemsenen konulardan biri öğretmenlik uygulamasıdır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, akredite edilen ve edilmeyen üniversitelerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Buradan yola çıkılarak akredite olma durumunun Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğine etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde 6'sı akredite olan 11 üniversitede Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 421 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak, Kasap (2015) tarafından geliştirilen ölçme aracından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 kullanılmıştır. Veri Analizde yüzde, frekans, Mann-Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına dersi bağlamında kendilerini yeterli gördükleri ve akredite olma durumu ile Öğretmenlik Uygulamasının işlevselliğine yönelik görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, akreditasyon, kalite

¹Bu araştırma, USBES 2024'te bildiri olarak sunulmuştur.

²Corresponding Author: Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu/Türkiye, E-posta: derya06kkaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8172-5411>, <https://ror.org/01x1kqx83>

³Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu/Türkiye, E-posta: yigit_o@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3362-3437>, <https://ror.org/01x1kqx83>

Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen eğitimi programlarının önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarının teorik olarak edinmiş oldukları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmaları mümkün olmaktadır. Bu süreçte gerçek okul ve sınıf ortamlarında öğretmenliğe dair deneyim edinme olanağına kavuşan öğretmen adayları kendi yeterliklerine dair öz değerlendirme yapma fırsatı da edinmektedir. Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adayları okullarda uygulama yaparak deneyim kazanmalarına yardımcı olması dolayısıyla önemli görülmektedir (Uçar, 2012).

Uygulama öğretim elemanları ve öğretmenleri tarafından desteklendiklerini hisseden, kendilerine gerekli dönütler verilen, uygulama okullarında olumlu karşılanan ve öğretmenlik için hazır olduklarını düşünen öğretmen adaylarının daha nitelikli ve pozitif deneyimler yaşadıkları görülmektedir (Aina ve diğ., 2023; Anderson ve diğ., 2005; Bandura, 2000; Lebala ve diğ., 2024; Omosein ve diğ., 2024). Nguyen ve Baldauf (2010) tarafından ifade edilmiş olduğu gibi, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin bir başka boyutu da fakülte sıralarında öğrenilenlerin gerçek sınıf ortamlarıyla kimi zaman uygulanamayabileceğinin de deneyimlenmesidir.

Öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerindeki deneyimleri üzerinde düşünceleri ve değerlendirmelerde bulunmaları önemlidir (Koppel ve diğ., 2022). Böylece mesleki gelişimlerine dair bir kanıya ulaşmaları mümkün olabilmektedir (Omosein ve diğ., 2024). Bunun yanı sıra programların daha nitelikli hale getirilmesinde öğretmen adaylarının deneyimlerine dayalı görüşleri önemli ve değerlidir. Kalite ve akreditasyon süreçlerinde de öğretmen adayları bu bağlamda paydaşlar arasında yer almaktadırlar.

Eğitim fakültesinde yer alan programların akredite edilmesi sürecinde göz önünde bulundurulacak standartlardan biri fakülte-okul iş birliği yani Öğretmenlik Uygulamasıdır. Dolayısıyla akredite olma durumunun, ilgili programda öğretmenlik uygulaması sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında akredite olmayan programlarla karşılaştırıldığında olumlu yönde bir etkiye bulunması beklenmektedir. Bu çalışma ile öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik öğretmen adayları görüşlerinin programın akredite olma durumuna bağlı olarak değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Akreditasyon sürecinde görüşleri alınan paydaşlardan birinin öğretmen adayları olduğu göz önüne alındığında onların fakülte-okul iş birliğine yönelik görüşlerinin sürecin işleyişi ve işlevselliği açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla çalışmanın öğretmen adaylarının sürece ilişkin düşüncelerini ortaya koyması bakımında Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğinin artırılmasına dair çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, akreditasyon süreci bir defalık bir değerlendirmenin ötesinde gelişmiş yönlerin korunması ve sürdürülmesini, gelişmeye açık yanların ise iyileştirilmesini gerektirdiği için çalışmanın Fakülte – Okul İş birliği standardı bağlamında programlara fikir sunması hedeflenmiştir.

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından 1998-1999 yıllarında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılandırma gerçekleştirilmiş ve bu yapılandırmanın bir parçası olarak fakülte- okul iş birliği sağlanmıştır. Bu iş birliği çerçevesinde programda okul deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yer verilmiştir (Eraslan, 2009; YÖK, 1998). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında daha çok uygulama yapması sağlanmış ve öğretmen adaylarının staj performanslarını değerlendirmek için bazı araçlar geliştirilmiştir (Çetin ve Bulut, 2002; Ünver ve diğ., 2023; YÖK, 1998). Bu iş birliğinde fakültede yer alan öğretim görevlilerinin ve uygulama okullarındaki öğretmenlerin aday öğretmenlere yol göstermesi beklenmiştir (Tokcan ve Kara, 2012).

2018 yılında yapılan düzenlemeyle fakülte-okul iş birliği kapsamında yer alan okul deneyimi dersi programdan kaldırılmış ve önceden bir dönem olarak verilen Öğretmenlik Uygulaması dersi Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olarak son iki döneme alınmıştır (Cantimer ve Şengül, 2022; Yakar ve diğ., 2021; YÖK, 2018).

Fakülte-okul iş birliği öğretmen yetiştiren programların niteliğine dair incelemeler ve değerlendirmeler yapılması süreçlerinde önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinden geçen kişilerin istenilen niteliklere ulaşması veya eğitimde kazandıkları özelliklerin belirlenen kriterlere uygunluğu eğitimde kalite olarak tanımlanmaktadır. (Adıgüzel ve Sağlam, 2009; Günel ve diğ., 2020; Harman ve diğ., 2000). Kaliteyi yükseltmek ise eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenin niteliğini arttırmaya bağlıdır (Akdeniz, 2023; Erişti, 2004; Hamarta ve diğ., 2022). Öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin kalite göstergesi ise akreditasyondur (Hamarta ve diğ., 2022).

Akreditasyon; bir kurumun, programın ve çalışma modülünün statüsünün ve uygunluğunun tespit edilmesidir (Harvey, 2004). Yetkili bir kuruluşunun, bir yükseköğretim kurumunun veya belirli bir yükseköğretim programının kalitesini değerlendirerek, önceden belirlenmiş kriterleri karşılama durumunu incelediği ve bir kalite etiketi verdiği sürecin sonucudur (Sanyal ve Martin, 2007). Eaton (2015) akreditasyonu kolejleri, üniversiteleri ve programları kalite açısından incelemek için oluşturulan ve kullanılan bir dış kalite değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Yükseköğretimde akreditasyonun amacı, önceden belirlenmiş standartlara ve ölçütlere uygunluğu saptamak, üniversitelerde sunulan eğitim hizmetinin kalitesini arttırmak, yetkin ve nitelikli kişiler yetiştirmenin yanı sıra kamuya hesap verilebilirliği yükseltmektir (Kumar ve diğ., 2020; Özçiçek ve Karaca, 2019; Peker, 1996). Bu durum nitelikli ve liyakat sahibi kişilerin yetişmesi açısından da önem taşımaktadır (Özçiçek ve Karaca, 2019). Akreditasyon iki çeşidi vardır (Alpaydın ve Topal, 2022; Özçiçek ve Karaca, 2019). Birincisi kurum akreditasyonudur ve bir yükseköğretim kurumunun idari, mali ve akademik kapasitesinin bir bütün olarak ele alınarak değerlendirildiği süreci ifade etmektedir (Aktan ve Gencel, 2010; Alpaydın ve Topal, 2022; Duarte ve Vardasca, 2023; Hanh, 2019; Öztuna, 2014). İkincisi ise programa

dönük akreditasyondur (Alpaydın ve Topal, 2022). Bu süreçte yükseköğretim kurumu tarafından uygulanan herhangi bir programın kalite ve mükemmeliyet standartlarına uygunluğu ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Aktan ve Gencel, 2010).

Uzun süreli ve sürekli değerlendirmelere dayanan bir süreç olan akreditasyonun tarihçesi incelendiğinde, 1900'li yıllarda ilk olarak ABD'de ortaya çıkmış olduğu görülmektedir. Mühendislik ve tıp fakültelerinde başlayan çalışmalar sonradan diğer meslek alanlarına da yayılmıştır (Buyuran, 2019; Erkuş, 2009). Öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamaları ilk kez 1954 yılında ABD'de başlamıştır (Alpaydın ve Topal, 2022; Erkuş, 2009). 2016 yılında ise ABD'deki öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunda kullanılan eski NCATE ve TEAC standartlarının yerini CAEP standartları almıştır ve günümüzde öğretmen eğitimi akreditasyonunda bu standartlardan yararlanılmaktadır (Adıgüzel, 2022; CAEP, 2024). Avrupa ülkelerinde yükseköğretimde kaliteyi artırma girişimleri 1999 yılında Bologna süreciyle gündeme gelmiştir.

Türkiye'de, yükseköğretim kalite güvencesi kapsamındaki ilk sistemli çalışmalar 2001'de Türkiye'nin Bologna sürecine katılmasıyla başlamış olsa da Bologna sürecinden önce de kalite kavramı gündeme gelmiş ve üniversitelerde 1997'de Kalite Değerlendirme Projesi başlatılmıştır. 1998-1999 arasında eğitim fakültelerinde, öğretmen eğitimi kalitesinin geliştirilmesi ile ilgili akreditasyon çalışmaları yapılmıştır. Bologna süreciyle birlikte Türkiye'de Avrupa Yükseköğretim Alanına uyum çalışmaları hız kazanmış ve yaygınlaşmıştır. 2005'te kurulan Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) Bologna sürecini izleyen kalite güvencesi kuruluşu ENQA'ye başvuruda bulunmuş ve 2007'de başvuru kabul edilmiştir. 2015'te Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) oluşturulmuş YÖDEK varlığını yitirmiştir (Atatekin ve Dulupçu, 2018; Ayvaz ve diğ. 2016; Aziz, 2020; Elçiçeği ve Yılmaz, 2024; Erişti, 2004; EURYDİCE, 2024; Süngü ve Bayrakçı, 2010; Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 1999).

Türkiye'de akreditasyon kuruluşlarını yetkilendirme ve tanıma faaliyetleri Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yürütülmektedir. (YÖKAK, 2024). Öğretmenlik programlarının akreditasyon çalışmalarını YÖKAK tarafından görevlendirilen Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) yürütmektedir. Kuruluşunun ilk yıllarında akreditasyon faaliyetlerine yönelik farkındalık oluşturmaya çalışmış daha sonra sistem kurma ve geliştirme faaliyetlerine odaklanmıştır (EPDAD, 2024a; Tan-Şişman ve Özcan, 2022).

Bir öğretmenlik programının akredite olması belirli standartları karşılamış olduğunu göstermektedir (Günel ve diğ., 2020; Kaya, 2017). Bu standartlar, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için programda bulunması gereken asgari özellikler ifade etmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme sisteminin akreditasyonu yedi standart alana dayanmaktadır. Bu yedi standart alanının başlangıç, süreç ve ürün olmak üzere alt standartları da bulunmaktadır. Başlangıç standartları, nitelikli öğretmen yetiştirmek için gereken girdileri belirtmektedir. Öğretmen adaylarının istenilen

niteliklere ulaşması için yapılması gerekenler süreç standardını ifade etmekte, yeterli girdi ve uygun bir süreç kullanımının sonucu olarak ulaşılması hedeflenen düzeyde ürünü göstermektedir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009; EPDAD, 2024b; EPDAD, 2021; YÖK, 1999).

Öğretmen yetiştiren programların akreditasyonunda dikkate alınan standart alanlarından biri olarak Fakülte – Okul işbirliği süreci ve Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik ilgilerinin artmasında ve öz yeterliklerinin gelişmesinde etkilidir. Bu ders lisans programlarının tümünde olduğu gibi çeşitli değişkenlerce etkilenmektedir (Nurcahyani ve diğ., 2022). Petrarca ve Kitchen (2022) tarafından da ifade edilmiş olduğu gibi, öğretmenlik uygulaması dersi akreditasyon standartları ve gereklilikleri, kuruma yönelik özel durumlar, araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ve hem üniversitelerin hem de K-12 düzeyindeki okulların finansal sınırlılıkları gibi değişkenlerin etkisi altındadır. Dolayısıyla akreditasyon Öğretmenlik Uygulaması sürecinin etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Bir programın akredite edilmesinde en çok dikkate alınan konulardan biri de fakülte-okul iş birliğidir. Fakülte-Okul iş birliği kapsamında yer alan Öğretmenlik Uygulaması akreditasyon kapsamında değerlendirme yapanların en çok üzerinde durduğu alanlardan biridir (Akdeniz, 2023).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı EPDAD tarafından akredite edilmekte olan programlardan biridir. Türkiye’de 2015 yılı itibariyle 64 üniversitede Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı yer almaktadır (YÖK Atlas, 2024). Bununla birlikte, YÖK’ün ve EPDAD’ın internet sitelerinde, bu çalışmanın yapıldığı zaman çerçevesinde 15 Sosyal Bilgiler öğretmenliği programının akredite olduğu belirtilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenliği programı özelinde Türkiye’de kalite standartları ve akreditasyonla ilgili yapılan az sayıda çalışma görülmektedir (Mentiş Taş, 2004; Sak, 2018, Günel ve diğ., 2020; Elçiçeği, 2022; Akdeniz, 2023). Çalışma bu boşluğu doldurmayı ve akredite olma durumunun okul deneyimine yönelik görüşleri etkisini Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı bağlamında ele almayı amaçlamaktadır. Bu nedenle Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi aracılığıyla edindikleri kazanımlara dair görüşleri öğrenim gördükleri programın akredite olma durumuna göre karşılaştırılmıştır.

Bu çerçevede araştırmanın genel amacı, akredite edilen ve edilmeyen üniversitelerin Sosyal Bilgiler öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini karşılaştırarak değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:

7. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik görüşleri hangi düzeydedir?
8. Programın akredite olma durumuna göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik görüşleri farklılaşmakta mıdır?.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, akredite olan ve olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarındaki işlevselliğini öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışmanın yürütülmesinde nicel bir araştırma yöntemi olan tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun inanç, tutum, davranış ve fikir gibi var olan özelliklerini müdahale etmeden ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Jurs ve Wiersma, 2005). Bu çalışmada da öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik mevcut görüşlerini belirlemek amaçlandığı için bu model tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Türkiye'deki eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Son sınıf öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni, öğretmenlik uygulaması deneyiminin son sınıfta yaşanmasıdır. Adayların öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğine yönelik görüş belirtebilmesi için öğretmenliği en az bir dönem deneyimlemiş olmasının önemli olacağı düşüncesiyle bahar dönemi seçilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle 421 öğrenciye ulaşılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2020). Bu öğrenciler, 6'sı akredite olan 11 üniversitede Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileridir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel Verilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Akreditasyon	F	%
Akredite	217	51,54
Akredite değil	204	48,46
Toplam	421	100,00

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan toplam 421 öğretmen adayının 217'sinin (%51,54) akredite olan programlarda, 204'ünün (%48,46)) ise akredite olmayan programlarda kayıtlı olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde Kasap (2015) tarafından geliştirilen ve Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğretmen adayları açısından işlevselliğini belirlemeyi amaçlayan ölçme aracından yararlanılmıştır. Söz konusu ölçme aracı dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla bir form, ikinci bölümde Okul Deneyimi, üçüncü bölümde ise Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik maddeler

bulunmaktadır. Ölçeğin dördüncü bölümünde hem Okul Deneyimi hem de Öğretmenlik Uygulaması derslerini ilgilendiren ortak maddeler yer almaktadır.

Günümüzde öğretmen yetiştiren programlarda sadece Öğretmenlik Uygulaması dersinin bulunması dolayısıyla bu araştırmada ölçeğin yalnızca üçüncü bölümünden yararlanılmıştır. Bu bölüm 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5 dereceli likert tipidir. Dereceler; Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklindedir.

Ölçme aracının güvenirlik katsayılarına bakıldığında 2.Bölümün $\alpha = ,79$, 3.Bölümün $\alpha = ,94$ ve 4.Bölümün ise $\alpha = ,91$ olduğu görülmektedir. Ayrıca, pilot uygulama sonrasında 2.Bölümün KMO değerinin ,70, 3.Bölümün KMO değerinin ,85 ve 4.Bölümün ise ,82 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan bölümün güvenirlik katsayısı $\alpha = ,94$, KMO değeri de ,85'tir. Faktör analizi işlemleri iki defa döndürme sonrasında tamamlanmıştır. Faktör analizinin ilk aşamasında öncelikle deneme uygulamasındaki maddelerin ortak varyanslarına bakılmıştır. Faktörlerin açıklayıcılık gücünün artırılması için ortak varyans değerlerinin ve maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin alt sınırının (,45) olarak alınması benimsenmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde faktör belirlemede Özdeğer (Eigenvalue) tekniği kullanılarak kabul edilen özdeğer ölçütünün 1 ya da 1'den büyük olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada kullanılan 3. Bölümüne ait verilerin Varimax döndürme işlemi sonucunda maddelerin öz değeri 1'den büyük olan 6 faktörde toplandığı anlaşılmıştır. Bu altı faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %72,09'dur. Kullanılan alt ölçeğin güvenirlik katsayısı bu çalışmada ,93 olarak bulunmuştur.

Akreditasyonun söz konusu olduğu çalışmalarda EPDAD standartlarını temel alan ölçeklerin henüz geliştirilmemiş olması bu kapsamdaki çalışmalar açısından sınırlılıklara neden olmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ölçekte yer alan maddeler de EPDAD standartlarının sadece ürün alt standardını karşılamaktadır. Başlangıç ve süreç boyutlarının da dahil edildiği ölçme araçlarının bulunmaması nedeniyle bunları ölçmek mümkün olamamıştır. Çalışmada doğrudan akreditasyonun etkisinden ziyade mevcut duruma dair görüşlerin akredite olan ve henüz olmamış programlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlandığı için ürün alt standardının ele alınmış olması yeterli görülmüştür. Ancak bu durum çalışma açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 01.04.2024 tarihli ve 2024/03 toplantısında değerlendirilerek uygun bulunmuştur. Ölçek formları doldurulmadan önce amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Anketlerde katılımcıların kimliğine dair herhangi bir bilgi istenmemiş ve gönüllü kişiler araştırmaya alınmıştır. Üniversitelerin isimleri de araştırmada yer almamıştır.

Verilerin Analizi

Birinci alt probleme ilişkin katılımcıların her bir maddeye verdikleri ifadelerin betimsel analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik görüşlerin düzeylerinin belirlenmesi için aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Beşli Likert tipi ölçeğin derecelendirilmesinde Kasap (2015)'in çalışmasına benzer şekilde aşağıdaki değer aralıkları kullanılmıştır:

1 Kesinlikle Katılmıyorum-1.00-1.80

2 Katılmıyorum-1.81-2.60

3 Kararsızım- 2.61-3.40

4 Katılıyorum- 3.41-4.20

5 Kesinlikle Katılıyorum- 4.21-5.00

Olumsuz maddelerde tersinden bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak <0.05 p alınmıştır.

İkinci alt probleme yönelik olarak programın akredite olma durumuna göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine verilerin analizinde kullanılacak yöntemin belirlenmesinde ise öncelikle normal dağılım koşulunun sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2

Kolmogorov-Smirnov Testi ilişkin elde edilen bulgular

Akreditasyon	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	P
Akredite	.073	217	.007
Akredite değil	.059	204	.082

p<0.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi veriler her bir değişken açısından normal dağılmamaktadır ($p>0,05$). Bu nedenle akredite olma durumu değişkeninin Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğine dair öğretmen adayı görüşlerinde farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için non parametrik testlerden biri olan Mann Whitney- U testinden yararlanılmıştır

Bulgular

İlk alt problem kapsamında, Öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin ortalama puanlar

	N	M	Mod	Ss	Ort.	Min.-Max.
Öğretmenlik Uygulaması	421	100,00	115,00	10,06	99,79	23-115

Araştırmaya katılan öğretmen adayların öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik görüşlerinin puan ortalaması $99,78 \pm 10,06$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen adayların, öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sınıf hakimiyeti	192	45.6	206	48.9	19	4.5	3	.7	1	.2	4.39	.633
Sınıf yönetimi	187	44.4	198	47.0	31	7.4	4	1.0	1	.2	4.34	.678
Teorik bilgilerin uygulanması	135	32.1	235	55.8	49	11.6	2	.5	-	-	4.19	.647
Etkili iletişim	238	56.5	168	39.9	12	2.9	2	.5	1	.2	4.52	.604

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Karalılık	191	45.4	176	41.8	48	11.4	6	1.4	-	-	4.31	.727
Hoşgörülü olma	226	53.7	163	38.7	27	6.4	3	.7	2	.5	4.44	.690
Sözlü dil	189	44.9	194	46.1	35	8.3	2	.5	1	.2	4.35	.672
Beden dili	199	47.3	165	39.2	51	12.1	3	.7	3	.7	4.32	.767
Öğretim yöntem ve teknikleri	124	29.5	215	51.1	70	16.6	11	2.6	1	.2	4.07	.764
Öğretim teknolojisi	182	43.2	194	46.1	38	9.0	5	1.2	2	.5	4.30	.722
Konuyu ilişkilendirme	216	51.3	179	42.5	22	5.2	3	.7	1	.2	4.44	.650
Yaşamla ilişkilendirme	252	59.9	144	34.2	21	5.0	3	.7	1	.2	4.53	.649
Mesleki güven	223	53.0	149	35.4	39	9.3	7	1.7	3	.7	4.38	.780
Ders planı	172	40.9	181	43.0	56	13.3	10	2.4	2	.5	4.21	.797
Materyal seçimi	201	47.7	193	45.8	21	5.0	6	1.4	-	-	4.40	.653
Materyal hazırlama	196	46.6	188	44.7	30	7.1	5	1.2	2	.5	4.36	.708
Görsel araç kullanma	223	53.0	179	42.5	14	3.3	4	1.0	1	.2	4.47	.634
Sorulara cevap verme	150	35.6	219	52.0	48	11.4	3	.7	1	.2	4.22	.687
Aktif katılım	212	50.4	182	43.2	26	6.2	1	.2	-	-	4.44	.620
Düşündürücü sorular	204	48.5	182	43.2	32	7.6	3	.7	-	-	4.39	.659
Değerlendirme	195	46.3	190	45.1	33	7.8	2	.5	1	.2	4.37	.669
Alternatif ölçme ve değerlendirme	159	37.8	201	47.7	53	12.6	6	1.4	2	.5	4.21	.749
Günlük ve yıllık plan	148	35.2	195	46.3	67	15.9	10	2.4	1	.2	4.14	.781

Tablo 4'te Öğretmenlik uygulaması ölçeğinde yer alan maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında katılımcıların maddelerin büyük çoğunluğuna (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,22) "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde, üç maddeye (3, 9, 23) ise katıldıklarını belirten görüşler ortaya koydukları görülmüştür. En yüksek düzeyde katılımın 4.53 ile "konuyu yaşamla ilişkilendiririm." ifadesine, en düşük katılımın ise 4.07 ile "öğretim yöntem ve tekniklerini uygun bir biçimde kullanırım" ifadesine yönelik olduğu görülmektedir.

İkinci alt problem bağlamında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğine ilişkin görüşlerinin programın akredite olma durumuna bağlı olarak farklılaşmakta olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U-Testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Akredite Olma Durumunun Öğretmen Uygulaması Dersinin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Akreditasyon	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öğretmenlik Uygulaması	Akredite	217	214,11	46461,00	21460,00	,589
	Akredite olmayan	204	207,70	42370,00		

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının işlevselliğine yönelik görüşlerinin öğrenim görmekte oldukları programın akredite olma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir ($U=21460,00$; $p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının plan yapmayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi öğrenmelerinde, okul ve öğrenciler ile etkileşim kurmalarında, veliler ve meslektaşları ile iletişime geçmelerinde, sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanmalarında ve mesleki gelişimlerinde Öğretmenlik Uygulaması dersinin önemi büyüktür. Bu dersin etkili bir biçimde işlenmesinde ise lisans programlarının yeterli süreyi ayırmış olmasının ve fakülte ve okul arasında nitelikli bir etkileşim sürecine girilmesinin gereği açıktır. Söz konusu ders bağlamında fakülte okul işbirliğinin uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adayı olmak üzere üçlü bir saçı ayağına oturtulmuş olduğu bilinmektedir. Buradan yola çıkıldığında Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenme ve program çıktılarına istenilen düzeyde hizmet edebilmesi için tüm

paydaşların dikkate alınması ve dersin işlenişin buna göre geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada fakülte-okul iş birliği bağlamında Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programı kapsamında ve öğretmen adaylarının görüşleri temelinde incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıfa ve sınıf yönetime hakim olduklarını, öğrencilerle bir öğretmen olarak etkili iletişim kurabildiklerini, sözlü dili ve beden dilini etkin bir şekilde kullanabildiklerini düşündükleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni adayları öğretim teknolojilerinden etkili olarak yararlandıklarını, konuyu önceki ve sonraki derslerle olduğu kadar yaşamla da ilişkilendirmede de başarılı olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Caires ve diğ., (2012) tarafından, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin ortaya konulmasına yönelik olarak yapılan çalışmanın sonuçları da benzer şekilde süresin öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin arttığını ve okulla, öğrencilerle, velilerle ve diğer öğretmenlerle bağlantı ve etkileşimlerinin geliştiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetmiş olarak görmelerine yönelik bulgu Akram ve Sammar (2022)'in çalışmaları ile de örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, Öğretmenlik Uygulaması esnasında karşılaşılan güçlüklerin sınıf yönetimi konusunda özgüven ve yeterlik kazanılmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Terkimbi ve diğ., (2021) ise, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiş oldukları görüşmeler sonucunda öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf yönetimi konusunda yaşanan güçlüklerin yanı sıra öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ve farklı ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanma konularında karşılaşılan sorunlara değinmişlerdir. Aynı şekilde, Retnawati ve diğ., (2018) de matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde kendilerini yeterli görmekle birlikte sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerini geliştirme gereksinimlerini dile getirdiklerini belirtmektedirler. Buradan yola çıkılarak öğretmen adaylarının plan hazırlama, uygulama, sınıf yönetimi ve değerlendirme boyutlarındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin özellikle öğretim süreci ve sınıf yönetimi açısından literatürle karşılaştırıldığında farklılık gösterdiğinin söylenmesi mümkündür.

Araştırmanın örneklemini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersindeki deneyimlerinin sonucu olarak açık ve anlaşılır şekilde ders planı yazma, uygun araç-gereç ve materyal seçme, dersin konusuna uygun materyal geliştirme, konunun gerektirdiği görsel araçları (resim,model,formül vb.) etkili şekilde kullanabilme, öğrencilerin sorularına uygun ve tatmin edici yanıtlar verme boyutlarında da yeterlilik kazandıklarına ve bu konuda kendilerini yeterli bulduklarına dair görüşler ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler düzenleme, konuya uygun ve düşündürücü sorular yöneltilme ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanma açısından da kendilerini, yeterli bulmuşlardır. Nguyen (2023)'in çalışması da benzer şekilde İngilizce öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili görüşlerini

açıklarken ders planı hazırlamaya yönelik deneyimlerinden söz ettiklerini göstermektedir. Bu öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Öğretmenlik Uygulaması sürecinde ders planı hazırlama konusunda kapsamlı bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir.

Genel anlamda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen veriler, Öğretmenlik Uygulaması dersinin amacına ulaştığını ve adayların öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerileri kazandıklarını düşündüklerini göstermektedir. Görge, Çokçalışkan ve Korkut (2013) tarafından gerçekleştirilen ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğini paydaşların görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın sonuçları da bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde mesleki yeterliliklerini kazandırmada yaklaşık %30'u Öğretmenlik Uygulaması dersinin en önemli ders olduğunu belirtmişlerdir. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) de çalışmalarında Öğretmenlik Uygulaması dersini öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiş ve aday öğretmenlerinin öğretim sürecine dair bir çok konuda kendilerini yeterli gördüklerini belirlemişlerdir. Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012)'in araştırmalarında da öğretmen adayları uygulama öğretmenleri tarafından; özellikle öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanma ve ölçme-değerlendirmeye yönelik etkinlikler hazırlama konularında büyük oranda yeterli bulunmuşlardır. Aslan ve Sağlam(2018)tarafından yapılan bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi sayesinde öğretmenlik mesleğini, uzmanlık alanlarını ve ilgili öğretim programlarını daha iyi anladıkları ortaya koymuştur. Aynı çalışma, bu sürecin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, araştırmada öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaştıkları öğretim durumları açısından kendilerini yeterli buldukları da ifade edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayların, “teorik bilgilerimi pratiğe dökebilirim, öğretim yöntem ve tekniklerini uygun bir biçimde kullanırım, günlük ve yıllık planlarım doğrultusunda eğitim programını değerlendiririm” maddelerine ilişkin ortalamalarının, diğer maddelere verdikleri yanıtlarla karşılaştırıldığında düşük düzeyde kaldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları teorik bilgiyi uygulamaya geçirme, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma ve değerlendirme konularında kendilerini yetersiz görmeleri özellikle akredite programlar açısından dikkat çekicidir. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008)'in çalışmalarında da öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili birçok durumda kendilerini yeterli bulması söz konusu iken öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgilenme ve anadilini etkili kullanma konularında ise kendilerini yeterli bulmadıkları ortaya konulmuştur. Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012)'in Öğretmenlik Uygulaması kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliliklerini uygulama öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirdikleri çalışmada da öğretmen adaylarının; yöntem-teknik seçimi, alan bilgisi, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri konularında yetersiz görüldükleri belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada

öğretmen adaylarının materyal geliştirme becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğini ifade ettikleri görülmüştür (Aslan ve Sağlam, 2018).

Öğretmenlik Uygulaması dersinin temel amacının teori ile uygulama arasında bir köprü kurmak olduğu dikkate alındığında bu çalışmanın örneklemini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini yeterli görme konusunda ortalamalarının diğer maddelere göre düşük olması derinlemesine araştırılması gereken bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, eğitim fakültelerinde verilen teorik derslerde kalite ve akreditasyon standartlarının dikkate alınmaması ve derslerin öğrenim çıktılarının ve içeriğinin buna göre güncellenmemesi de bu sonuca katkıda bulunmuş olabilir. Bu nedenle lisans programlarının akreditasyon ölçütleri gereğince güncellenmesinin ve uygulamada da bununla uyumlu hareket edilmesinin bu tür sorunların ortadan kalkmasında ve çözüme kavuşmasında öğretmen adaylarına destek olacağı açıktır. Kalu-Uche ve diğ., (2022) da devlet üniversitelerinde, öğretmen eğitiminde kalite standartlarına uygun eğitim verilmesinin bu açığı kapatmadaki rolüne değinmektedirler.

İkinci alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ölçeğinden almış oldukları puanların akredite olma durumu değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının ölçeğe verdiği yanıtlar “4.3.1. Uygulama öğrencilerinin belirlenen yeterliklere ulaşmış olması” standart alanına göre değerlendirildiğinde; akredite olan programlarda olduğu kadar olmayan programlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının da akreditasyon standartları bağlamında ürün yeterliliklerine ulaşmış olduğunun söylenmesi mümkündür. Türkiye’de eğitim fakültelerinde büyük çoğunlukla ortak program uygulanmasının da söz konusu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra akreditasyonla ilgili olarak yapılmış olan bir çalışmanın (Alpaydın ve Topal, 2022) sonuçları dikkate alındığında; vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının (idari görevi olan ve olmayan) akreditasyon sürecini evrak ve iş yükü olarak görmelerinin akreditasyonun etkisini azalttığı ya da beklenen olumlu etkinin görülmesine engel oluşturduğu söylenmesi mümkündür. Söz konusu çalışmada belirtildiği gibi programların öğrencilerini kendi belirledikleri standartlara göre seçemiyor olmaları (merkezi sınavla öğrenci alımı), öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı ve akreditasyon sürecinin ülkemizde yeni deneyimlenmesi nedeniyle karşılaşılan güçlüklerin de akredite olan ve olmayan programlar arasında değişkenler açısından anlamlı farklılık görülmesinin önüne geçtiği söylenebilir. Akreditasyon bir kültürdür ve bu kültürün kurumlara ve programlara yayılmasının uzun süre alacağı açıktır. Bu nedenle akredite olan programlarının fark yaratabilmesi için kalite kültürünün tüm paydaşlar tarafından sahiplenilmesi ve standartlara yönelik uygulamaların süreklilik kazanması sağlanmalıdır.

Akdeniz (2023)’in sadece akredite olan üniversiteler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında ise tüm boyutlar (başlangıç, süreç, ürün) dikkate alındığında Öğretmenlik Uygulaması açısından akreditasyonun olumlu etkisi ortaya konulmuştur.

Bu duruma göre akreditasyonun standart sağladığı ve EPDAD tarafından belirlenen standartların da fakültelerde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada akreditasyon bağlamında sadece ürün boyutunun ölçülmüş olmasının akredite olan ve olmayan programlar arasında anlamlı bir fark olmaması sonucuna ulaşılmasını beraberinde getirdiği düşünülebilir. Bununla birlikte Akdeniz (2023) de öğretim süreci başında adaylara gerekli materyallerin sunulması, iki saatlik teorik dersin düzenli olarak yapılması ve ölçme değerlendirme konusunda öğretmen adaylarının yeterliliklerinin geliştirilmesi gibi konularda akredite olan programlarda da eksiklikler bulunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla akredite olma durumunun Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğine dair görüşler üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmamasının nedenleri arasında akredite olan programlarda da halen iyileşmeye açık yönlerin bulunması da yer alabilir.

Program akreditasyonu öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazır bulunuşluklarında önemli bir role sahibidir. Pedregosa (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da öğretmen adaylarının hazır bulunuşluğu ile akreditasyon arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Parveen ve diğ., (2021) da akreditasyonun öğretmen eğitimi programlarının gelişimine katkısını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte Iqbal ve diğ. (2023) akredite olmanın yüksek öğretim kurumlarında motivasyon ve performans açısından dolaylı etkisinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada akreditasyonun önemli bir etkisi yokmuş gibi görünmesinin bir diğer nedeni ise Jalal ve diğ. (2020) tarafından Pakistan bağlamında ele alındığı gibi gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde akreditasyonun etkisinin özellikle ürün bazında görülmesindeki güçlükler olabilir. Belgeler üzerinde standartlara uygun görülmeyle birlikte uygulamada ve ürün boyutunda akredite kurumlarla olmayan arasında büyük oranda benzerliklerin bulunması süreci olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu çalışmanın akreditasyonun farklı değişkenler üzerindeki etkisini veya etkisine yönelik görüşleri elde etmeye ilişkin yapılacak çalışmalara başlangıç teşkil edeceği ve Türkiye özelinde akreditasyonun öğretmen adaylarının hazır bulunuşluklarına etkisinin derinlemesine çalışılmasına zemin oluşturacağı varsayılmaktadır. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına yönelik çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılması halinde ise bu sonucun nedenlerinin ve akreditasyonun değerlendirme boyutunun irdelenmesinin gerekeceği açıktır.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Çalışmada, akredite olma durumunun Öğretmenlik Uygulaması dersinin işlevselliğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedenlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Akreditasyonun Öğretmenlik Uygulaması dersi üzerindeki etkisinin belirlenmesinde tüm paydaşların (uygulama koordinatörleri, uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları) katılımının sağlanacağı çalışmalar yapılmalıdır.

- Araştırma EPDAD standartlarının “ürün” bölümünü ölçmektedir. Sonraki çalışmalarda EPDAD’ın bütün boyutları (başlangıç, süreç, ürün) çalışmaya dahil edilmelidir.
- EPDAD’ın fakülte – okul iş birliği standardının tüm alt standartları ile ölçülebilmesini mümkün kılacak ölçme araçları geliştirilmelidir.
- Öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz gördükleri konular üzerinde hem akredite olan hem de olmayan programlarda iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

References

- Adıgüzel, A. (2022). Bazı ülkelerin öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması [A comparative study of some countries teacher education accreditation practices: A meta-synthesis study]. *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 [Programme standards and accreditation in teacher education]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92296>
- Aina, S. A., Akinyemi, A. L., Olurinola, O., Aina, M. A., & Oyeniran, O. (2023). The Influences of Feeling of Preparedness, Mentors, and Mindsets on Preservice Teachers' Value of Teaching Practice. *Psychology*, 14(5), 687-708. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.145037>
- Akdeniz, Ş., (2023). *Akredite edilen Sosyal Bilgiler öğretmenliği programlarındaki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi [Evaluation of the teaching practice course in accredited Social Studies teaching programmes]*. (Tez No.808520) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın University]. Council of Higher EducationThesis Centre.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri [Cooperating Teachers' Opinions about Social Studies Pre-Service Teachers' Competencies in Teaching Practice Course]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/374/2202>
- Akram, N., & Samar, S. (2022). Experiences of Elementary Prospective Teachers' during Practice Teaching. *Journal of Elementary Education*, 31(1), 77-86. <http://111.68.103.26/journals/index.php/jee/article/viewFile/2186/2493>
- Aktan, C.C., & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon [Accreditation in higher education] *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/333097>
- Alpaydın, Y., & Topal, M. (2022). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma [A qualitative study on accreditation experiences in faculties of education]. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2491224>

- Anderson, N. A., Barksdale, M. A., & Hite, C. E. (2005). Preservice Teachers' Observations of Cooperating Teachers and Peers While Participating in an Early Field Experience. *Teacher Education Quarterly*, 32, 97-117. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795332.pdf>
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of teaching practice course according to opinions of student teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Atatekin, E. & Dulupçu, M. A. (2018). Kalitede yeni bir sayfa mı yoksa eskilerin tekrarı mı? Bazı devlet üniversitelerinin kurumsal iç değerlendirme raporlarının eğitim perspektifi [A new page in quality or a repetition of old?The educational perspective of some state universities institutional internal evaluation reports]. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-24. <https://doi.org/10.32329/uad.394020>
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A.O., & Borat, O. (2016). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri [Quality assurance and accreditation processes]. *Yeni Türkiye*, 88, 1-8. <https://ww4.ticaret.edu.tr/enm/wp-content/uploads/sites/84/2016/06/6-Kalite-G%C3%BCvencesi-ve-Akreditasyon-Berk-Ayvaz-Ali-Osman-Ku%C5%9Fak%C3%A7%C4%B1-O%C4%9Fuz-Borat.pdf>
- Aziz, A. (2020). Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvencesi ve iletişim eğitimi akreditasyonu [Quality assurance in higher education and accreditation of communication education in Turkey]. *Yeni Yüzyıl'da İletişim Çalışmaları*, 1(1), 12-29. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3002029>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Buyuran, N., (2019). Öğretmen eğitiminde standartlaşma ve eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumu [Standardisation in teacher education and the readiness of faculties of education for the accreditation process]. (Tez No.549848) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran University]. Council of Higher Education Thesis Centre.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. (29.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European journal of teacher education*, 35(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>

- Cantimer, G.G., & Şengül, S. (2022). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında web destekli öğretim uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 80-102. <https://doi.org/10.35235/uicd.1093391>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2024). *History of CAEP*. <https://caepnet.org/about/history> adresinden erişilmiştir.
- Çetin, Ö. F., & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi [Investigation of the evaluation of school experience I, II and teaching practice courses by mentor teachers and student teachers]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67089>
- Duarte, N. & Vardasca, R. (2023). Literature review of accreditation systems in higher education. *Education Sciences*, 13(6), 582. <https://doi.org/10.3390/educsci13060582>
- Eaton, J. S. (2015). An overview of US accreditation. Revised November 2015. *Council for Higher Education Accreditation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569225.pdf>
- Elçiçeği, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisansüstü programları akreditasyon standart-gösterge ve kanıtlarının belirlenmesi [Determination of accreditation standards-indicators and evidence for social studies teaching graduate programmes]*, (Tez No. 778142) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Elçiçeği, B., & Yılmaz, K. (2024). Öğretmen eğitiminde lisansüstü akreditasyon standart-gösterge ve kanıtlarının belirlenmesi: Lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi standart alanı [Identification of postgraduate accreditation standards-indicators and evidence in teacher education: Graduate programme self-assessment team standard area]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 162-184. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1303599>
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri [Primary mathematics teacher candidates’ views on “teaching practice”]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 3(1), 207-221. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39779>
- Erişti, B. (2004). *Avrupa kalite yönetimi vakfı mükemmellik modelinin eğitim fakülteleri için uyarlanması [The adaptation of the European Foundation for quality management excellence model to education faculties]*. (Tez No.143970) [Doktora Tezi, Anadolu University]. Council of Higher Education Thesis Centre. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Erkuş, L. (2009). *Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the views of academics in faculties of education regarding whether their faculties are ready for accreditation process or not]*. (Tez No.261336) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Eurydice. (2024). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/euryperia/turkiye/yuksekogretimde-kalite-guvencesi>
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği [The functionality of the practicum course in terms of teacher candidates, mentors, and practice lecturers]. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23512/250524>
- Günel, E., Türe, H., & Deveci, H. (2020). Akredite edilen sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen adaylarına göre akreditasyon: Anadolu üniversitesi örneği [Accreditation according to pre-service teachers of accredited social studies teaching programme: The case of Anadolu university]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1015-1034. <https://doi.org/10.17679/inuefd.728360>
- Hamarta, E., Yılmaz, E., Traş, Z., & Karadeniz, S. (2022, June). Akreditasyon sürecinin özdeğerlendirme aşamasında yaşanan zorluklar (Ahmet Keleşoğlu eğitim fakültesi örneği). *VI. International Teacher Education and Accreditation Congress*, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale
- Hanh, N. D. (2019). Review some issues of quality assurance, quality accreditation for higher education institutions and reality of Vietnam. *American Journal of Educational Research*, 7(7), 524-529. <https://pubs.sciepub.com/education/7/7/13/index.html>
- Harman, GS., Meek, VL., Harman, G., & Meek, LV. (2000). Repositioning quality assurance and accreditation in Australian higher education. AusInfo. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dde8c839110f023087e003b51a6dcab8b6904fc2>
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/1360080042000218267>
- Iqbal, S., Taib, C. A. B., & Razalli, M. R. (2023). Examining the effect of accreditation on higher education performance through motivation as a mediator. *Participatory Educational Research*, 10(3), 89-105. <https://doi.org/10.17275/per.23.46.10.3>

- Jalal, H., Buzdar, M. A., & Naoreen, B. (2020). Effectiveness of accreditation in assuring the quality of teacher education programs: exploring the case of an underdeveloped country. *Global Social Sciences Review*, 1, 84-94. [http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2020\(V-I\).09](http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2020(V-I).09)
- Jurs, S. & Wiersma, W. (2005). *Research methods in education: An introduction* (8th ed.). Ally and Bacon.
- Kalu-Uche, N., Akanwa, U. N., & Opara, M. A. (2022). Assuring Quality in Teacher Education: Extent of Implementation of Professional Standards in Science Teacher Preparation. *Rivers State University Journal of Education*, 25(1), 106-117. [file:///C:/Users/HP/Downloads/Assuring+quality+in+teacher+education%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Assuring+quality+in+teacher+education%20(1).pdf)
- Kasap, G. (2015). *Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi [Determination of pre-service teachers' views on school experience and teaching practice courses]*. (Tez No.415484) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kaya, M.(2017).Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler [Quality assurance institutions in teacher education in various contries and recommendations for Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 411-418 .<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1711637>
- Koppel, K., Stenberg, K., & Palojoki, P. (2022). Estonian student teachers' experiences on professional development during teaching practice. *Journal of teacher education and educators*, 11(2), 249-268. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/97224419-b781-420f-bd08-f980fea5531a/content>
- Kumar, P., Shukla, B.,& Passey, D. (2020). İmpact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Investigacion Operacional*, 41(2), 151-167. <https://rev-inv-ope.pantheonsorbonne.fr/sites/default/files/inline-files/41220-01.pdf>
- Lebala, O., Baliyan, S. P., & Baliyan, P. S. (2024). Do the Challenges Perceived by Pre-Service Teachers Predict the Effectiveness of Their Teaching Practice?. *Creative Education*, 15(2), 346-365. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.152021>
- Mentiş Taş, A. (2004). *Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi [Determination of social studies teacher education programme standards]*. <https://pdfs.semanticscholar.org/1560/c6e15a030a2a9a20d43f7fbc37195aaae139.pdf>

- Nguyen, H.T.M., & Baldauf Jr, R. B. (2010). Effective peer mentoring for EFL pre-service teachers' instructional practicum practice. *Asian EFL Journal*, 12(3), 40-61.
- Nguyen, T. D. (2023). Exploring the perceptions of EFL student teachers on their learning experience during the teaching practicum: a comparative study. *British Council*. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2023-09/MDA%202023_East_Anglia_Thuy_Dieu_Nguyen.pdf
- Nurcahyani, S. R., Saptono, A., & Pratama, A. (2022). Does teaching practice experience affect interest in becoming a teacher? the role of self-efficacy as an intervening variable. *Review of Multidisciplinary Education, Culture and Pedagogy*, 1(4), 1-16. <https://doi.org/10.55047/romeo.v1i4.333>
- Omosin, F., Olujuwon, O., & Bamiro, N. B. (2024). Teaching practice attitude and belief among teachers' trainees in Lagos State, Nigeria. *International Journal of Humanities Technology and Civilization*, 39-44. <https://doi.org/10.15282/ijhtc.v9i1.9488>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). (2024a). *Tarihçe [History]*. <https://epdad.org.tr/icerik/tarihce>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). (2024b). *EPDAD öğretmen eğitimi standartları [EPDAD teacher training standards]*. <https://epdad.org.tr/icerik/epdad-ogretmen-egitimi-standartlari>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). (2021). *EPDAD öğretmen eğitimi standartları kılavuzu [EPDAD teacher education standards manual]*. https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD_Standartlar_Surum_1.1_Kilavuz.pdf
- Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi [Quality and accreditation in higher education institutions: evaluation of engineering education programmes]. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/739511>
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of Teaching Practice Course According to Opinions of Teacher Candidates]. *İlköğretim online*, 7(3), 726-737. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8600/107092>.

- Öztuna, V. (2014). Eğitimde akreditasyonun önemi [The importance of accreditation in education]. *Türk Ortopedi ve Travmatoloji Birliği Derneği Dergisi*, 13, 478-480.
https://web.archive.org/web/20180604192259id_/http://dergi.totbid.org.tr/totbid/dergi/pdf2014_6_5.pdf
- Pedregosa, J. V. (2021). Program Accreditation and Preparedness of the Pre-service Teachers. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 3(1), 109-118. file:///C:/Users/HP/Downloads/12926-1306-43025-1-10-20210326.pdf
- Peker, Ö. (1996). Eğitimde kalite ve akreditasyon [Quality and accreditation in education]. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 19-32.
https://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/documents/article/1/29/4/2_peker.pdf
- Perveen, U., Idris, M., & Zaman, A. (2021). Impact of Accreditation on Improvement of the Teacher Education Programs/Institutions in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1), 194-217.
<https://doi.org/10.22555/joeed.v8i1.518>
- Petrarca, D., & Kitchen, J. (2022). Practicum in Ontario's teacher education programs: Identifying practices that enhance deeper learning. In J. Kitchen & D. Petrarca (Eds.), *Initial teacher education in Ontario: The four-semester teacher education programs after five years* (pp. 51-75). Canadian Association for Teacher Education / Canadian Society for the Study of Education.
- Retnawati, H., Sulistyaningsih, E., & Yin, L. Y. (2018). Students' readiness to teaching practice experience: A review from the mathematics education students' view. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 5(1), 1-17.
<https://doi.org/10.21831/jrpm.v5i1.18788>
- Sak, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I ve II derslerinin akademik öğrenme standartlarının belirlenmesi [Determination of academic learning standards of social studies teaching special teaching methods I and II courses]*. (Tez No. 513222) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sanyal, BC., & Martin, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: An overview. Report: Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?.
<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/8095/bikas.pdf?sequence=1&disAllow>

- Süngü, H., & Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları [Accreditation studies in higher education after the Bologna process]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256231>
- Tan-Şişman, G., & Özcan, B. (2022, October). Akredite edilen İngilizce öğretmenliği lisans programlarında öğretmenlik mesleği [Teaching profession in accredited English language teaching undergraduate programmes]. *X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terkimbi, G. F., Odus, A. A., & Wanger, A. C. (2021). Assessment of Student Teachers' Experiences during Teaching Practice in Benue State: Implications on their Perception of the Teaching Profession. <https://rsisinternational.org/journals/ijrsi/digital-library/volume-8-issue-7/110-116.pdf>
- Tokcan, H. & Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri [Opinions of pre-service social studies teachers about teaching practice course]. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5(7), 663-678. <https://doi.org/10.9761/JASSS291>
- Uçar, M. Y. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması [Case study on teaching practice]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (12)4, 2637-2660.
- Ünver, S. K., Özgür, Z., & Güzel, E. B. (2023). Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimleri: Geri bildirim ve fakülte-okul beklentilerindeki farklılıklardan kaynaklanan ikilemler [Pre-service mathematics teachers teaching practice experiences: Dilemmas arising from differences in feedback and faculty-school expectations]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2230-252. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1358192>
- Yakar, Z. Y., Uzun, E., & Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri [Problems encountered in the teaching practice course and suggestions for solutions]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1998). *Fakülte-okul işbirliği [Faculty-school cooperation]*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1999). *Türkiyede öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon [Standards and accreditation in teacher education Turkey]*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf

- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları* [Teacher training undergraduate programmes]. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2024). *Program akreditasyonu nedir?* [What is programme accreditation?]. <https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-kuruluslari-nedir>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Atlas. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler. YÖK Lisans Atlası. [All universities offering social studies teaching programmes]. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10192>

Ethical and Author Declarations | Etik ve Yazar Beyanları**Authors' Contributions**

The authors contributed equally to the study.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Yazarlar çalışmaya eşit katkıda bulunmuştur.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no competing interests relevant to the content of this article.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların, bu makalenin içeriğiyle ilgili beyan edilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Ethical Approve

This study has been approved by the Ethics Committee for Human Research in Social Sciences at Bolu Abant İzzet Baysal University (decision dated April 1, 2024, meeting number 2024/03, decision number 2024/116).

Etik Onay

Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu kararı (01.04.2024 tarih, 2024/03 toplantısı 2024/116 sayısı) ile uygun bulunmuştur.

This study has been evaluated under double-blind peer review and verified to be free of plagiarism using iThenticate software.

Bu çalışma, çift taraflı kör hakemlik kapsamında değerlendirilmiş ve iThenticate yazılımı kullanılarak intihal içermediği teyit edilmiştir.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as open access under a CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır

Ethical disclosure | Etik bildirim: ebfd@ankara.edu.tr