



Nitel Sosyal Bilimler/Qualitative Social Sciences

Yıl:2025, Cilt:7 Sayı:1

Year:2025, Vol:7 Issue:1

<https://doi.org/10.47105/nsb.1645215>

Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

Atıf/Citation: Demirbaş, E., Yıldırım, A., & Erol, M. (2025). Sürdürülebilir akreditasyon yönetimi: Otoetnografik yansımalar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 7(1), 64-83. <https://doi.org/10.47105/nsb.1645215>

Sürdürülebilir Akreditasyon Yönetimi: Otoetnografik Yansımalar

^aElif Demirbaş¹, ^bAleyna Yıldırım, ^cMeryem Erol

^aDr. Öğr. Üyesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Tarsus Üniversitesi, Mersin, Türkiye

^bSosyal Hizmet Uzmanı, Bağımsız Araştırmacı

^cArş. Gör., Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Öz

Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemi son yıllarda gittikçe önem kazanmıştır. Bu sistemin bir parçası olan akreditasyon ise yükseköğretim programlarının, bağımsız bir kuruluş tarafından belirlenen ölçütler ışığında değerlendirilmesini içeren bir süreçtir. Bu çalışmada akredite sosyal hizmet bölümlerinden birinde farklı rollerde sürece dahil olan araştırmacılar olarak deneyimlerimiz, nitel araştırma yöntemlerinden otoetnografi tekniği kullanılarak aktarılmıştır. Motivasyon kaynaklarımız, sürece olan inancımız, kırılma noktalarımız ve değerlendirici dernekler ile temasımız, rol ve kimliklerimiz üzerinden bir öznel anlatı ile sunulmuştur. Sürecin, motivasyonu daima canlı tutmayı gerektirdiği, hazırlık ve destek konusunda üniversite yönetimi ile bölüm arasında iş birliğinin önemli olduğu, akademik, idari kadro ve paydaşlar arasında dengeli iş yükü dağılımının rol ve sınır belirsizliğini önleyebileceği, sosyal hizmet alanının özgünlüğünü dikkate alan nitelikte bir değerlendirme yapılmasının daha etkin olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm bu noktalarda önlem alınması ve sürekli iyileştirme yaklaşımının benimsenmesi, akreditasyonun hem kurumsal hem de program düzeyinde sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesini sağlayacaktır. Deneyimlerimizin içe dönük bir bakış açısıyla özgün bir yöntemle ortaya konması ile de akreditasyona yeni başvuracak sosyal hizmet programlarına doğrudan fayda sağlanması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, sosyal hizmet akreditasyonu, otoetnografi, sürdürülebilirlik

¹Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Elif Demirbaş, elifdemirbas@tarsus.edu.tr, Orcid: [0000-0001-6178-1312](https://orcid.org/0000-0001-6178-1312)

A. Yıldırım, yildirimaleyna3009@gmail.com, Orcid: [0000-0001-7210-144X](https://orcid.org/0000-0001-7210-144X)

M. Erol, meryemerol1@aydin.edu.tr, Orcid: [0000-0003-1511-1419](https://orcid.org/0000-0003-1511-1419)

Gönderim Tarihi/Received:22.02.2025

Kabul Tarihi/Accepted:20.05.2025

Yayınlanma Tarihi/Published:30.06.2025

Sustainable Accreditation Management: Autoethnographic Reflections

Extended Summary

In recent years, sustainability has gained a central position in various sectors, including higher education, where the need for quality assurance systems and accreditation processes has become increasingly significant. The growing number of programs and internationalization of higher education institutions have necessitated the monitoring and assurance of educational quality. In this context, quality assurance systems have emerged as strategic tools that not only enhance institutional performance but also support sustainable development efforts. These systems ensure that institutions conduct their educational, research, and administrative activities in line with specific standards, fostering a structure of continuous improvement.

Accreditation, in this framework, has become a key instrument for achieving universal quality standards in higher education. Program-level accreditation, in particular, involves a cyclical process through which institutions continuously review their educational activities through internal self-assessments and external evaluations conducted by authorized bodies. In Türkiye, although accreditation in social work education is still in its developmental phase, significant structural steps have already been taken. These processes are carried out in accordance with criteria developed by national and international bodies and aim to strike a balance between standardization and flexibility by recognizing the unique structure of social work programs.

In this study, our experiences as researchers involved in the process in different roles in one of the accredited social work departments were conveyed using the autoethnography technique from qualitative research methods. Our different roles in the process allowed for a multidimensional reflection of subjective experiences. Our sources of motivation, our belief in the process, our breaking points, and our contact with evaluator associations are presented through a subjective narrative through our roles and identities. This narrative not only conveys personal insights but also aims to shed light on the structural and cultural dynamics of the accreditation process in social work education.

The findings indicate that the sustainability of the accreditation process depends on maintaining continuous motivation, fostering collaboration between university administration and academic departments, and establishing balanced workload distribution among academic and administrative staff and stakeholders. Such distribution helps to reduce role ambiguity and enhances the overall effectiveness of the process. Incorporating criteria specific to the discipline of social work into evaluation procedures strengthens the recognition of the field's unique characteristics and supports the development of relevant assessment standards.

In conclusion, by presenting our experiences through an autoethnographic lens, this study not only documents the accreditation process but also aims to offer a practical guide for social work programs preparing for accreditation. Adopting preventive measures at all relevant points and embracing a continuous improvement approach will enable the sustainable management of accreditation processes at both the institutional and program levels. Furthermore, this study is expected to make a meaningful contribution to programs in the field of social work that are about to embark on their accreditation journey.

Keywords: Accreditation, social work accreditation, autoethnography, sustainability

Giriş

Sürdürülebilirliğin yaşamın her alanında başat bir konum elde ettiği son yıllarda, ürün ve hizmet sunumunda evrensel standartların yakalanması, kurum ve kuruluşların faaliyet gösterdiği alanda öne çıkabilmesi adına önemlidir. Öyle ki evrensel standartlara uygunluk, çağdaş eğitim sisteminde de başarı sağlamanın bir koşulu haline gelmiştir (Parlıyan, 2022). Yükseköğretim kurumlarının giderek sayısının artması, özelleşmesi ve uluslararasılaşması, bu kurumlardaki eğitim kalitesinin güvence altına alınması ihtiyacını doğurmaktadır (Kumar vd., 2020). Bu kapsamda kurumların genel performanslarının iyileştirilmesi adına stratejik bir adım olarak kabul edilen kalite yönetim sistemi uygulamaları, aynı zamanda sürdürülebilir kalkınma çabalarına da sağlam bir temel oluşturmaktadır (Türk Standartları Enstitüsü, 2005). Yükseköğretim kurumlarının, evrensel ve ulusal düzeyde kalite standartlarına uygun adımlar atması, söz konusu kurumların eğitim-öğretim faaliyetleri, bilim üretme, araştırma yapma ve yayma amaçlarıyla da birebir örtüşmektedir.

Üniversitelerde kalite güvence sistemi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli standartlar çerçevesinde yürütülmesini, faaliyetlerin iç tetkikler yoluyla sürekli gözden geçirilmesini ve koşulların standartlara uygun biçimde gerekirse iyileştirilmesini sağlayan faaliyetler bütünüdür. Söz konusu sistem, yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını sağladıklarına dair güvence veren, sistemli bir şekilde sürdürülen işlemler olarak tanımlanırken; “öz değerlendirme”, “dış değerlendirme” ve “değerlendiricilerin onayı ve sürecin izlenmesi” şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır (Ayvaz vd., 2016). İşletilen bu aşamalar yoluyla yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitelerini sürekli ileriye taşıyan bir sistemin canlı tutulması sağlanmaktadır.

Yükseköğretimde kalite güvencesinin bir parçası olan akreditasyon ise eğitim kurumu veya programın evrensel standartlara uygunluğunun belirli göstergeler yoluyla kanıtlanarak ortaya konmasını ifade etmektedir (Aktan ve Gencel, 2010). İlk olarak 1910 yılında tıp alanında (Kılıçaslan, 2020, s. 13), 1950’lerde ise sosyal hizmet alanında Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanmaya başlanan akreditasyon (Yiğit, 2017, s. 162), kurumsal ve programa yönelik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kurumsal akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun; program akreditasyonu ise bir yükseköğretim programının bağımsız bir kuruluş tarafından akademik ve yönetsel açıdan belirli kriterlere göre değerlendirilmesi (Yiğit, 2017) olarak ifade edilmektedir.

Program bazında akreditasyon, bir eğitim kurumunun parçası olan programların kendi öz değerlendirmelerini yaparak bunu yetkilendirilmiş akreditasyon kuruluşlarına sunması ve kuruluşun dışarıdan bir gözle programı değerlendirmesi ile devam eden bir süreç ve sürekli gelişmenin sağlandığı bir sistemdir. Bu değerlendirme sürecinin ardından ilgili programın yeterliğini belgeleyen sertifika alınmakta; ancak süreç bununla bitmemektedir. Bir eğitim kurumu veya program akredite olduktan sonra da belirli aralıklarla yapılan izleme süreci ile belgelenen kalitenin sürdürülebilirliğine katkı sunulmaktadır. Eğitim sisteminde karşılaşılan ulusal ve uluslararası düzeydeki farklılıklar bir bakıma akreditasyon ile standardize edilmekte ve olası karışıklıkların önüne geçilebilmektedir. Şeffaflık ve hesap verebilirlik noktasında da güçlü yanları bulunan yapısı sayesinde yükseköğretimde akreditasyon,

standartlara dair oluşabilecek sorunları çözümleyebilme fırsatı sunmaktadır (Aktan ve Gencel, 2010). Burada istenen programların tek tipleşmesi değil öğrenci merkezli bir yaklaşımla iyileştirme ve sürdürülebilirliği sağlamaktır.

Türkiye’de üniversite sayısı gün geçtikçe artarken, bu sayı yalnızca İstanbul’da 11 devlet, 44 vakıf üniversitesi ve 3 vakıf meslek yüksekokulu ile 58’e ulaşmıştır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS], 2025). Sayının bu denli fazla olması ise kurumların kendilerini öne çıkaracak ve tercih edilebilirliği arttıracak hamleler yapmalarını teşvik etmektedir. Hem öğrenci profili hem de akademik kadronun niteliğini arttırmada, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma süreçleri ile yönetsel anlamda kaliteyi sağlaması ve bunu ilgili paydaşlara sunması önemli hale gelmektedir (Özer vd., 2010). Bu kapsamda akreditasyon da özellikle vakıf üniversiteleri arasında “kurumsal rekabet” aracı olarak görülmeye başlanmıştır.

Sosyal Hizmet Eğitiminde Akreditasyon

Sosyal hizmet programları açısından akreditasyon, eğitim faaliyetlerinin niteliğinin uluslararası standartlara ulaşmasında önemli bir adım olarak nitelendirilmektedir. Uluslararası düzeyde akreditasyon süreçlerine bakıldığında, ABD ve eyaletlerinde CSWE (Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyi), COA (Akreditasyon Komisyonu), sosyal hizmet eğitiminde lisans ve yüksek lisans programlarını akredite etmek üzere CHEA (Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi) tarafından yetkilendirilmektedir. Akreditasyon süreci COA tarafından oluşturulan EPAS (Eğitim Politikası ve Akreditasyon Standartları)’a dayanmaktadır (CSWE, 2022). Avustralya’da ise sosyal hizmet program akreditasyonu, AASW (Avustralya Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği) tarafından belirlenen ASWEAS (Avustralya Sosyal Hizmet Eğitim ve Akreditasyon Standartları) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (AASW, 2024). Avrupa’da da Bologna süreci ile yaygınlaşan kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları kapsamında ENQA (Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği) yükseköğretimde standartları belirleyen bir kuruluştur (ENQA, 2024). Ancak Avrupa’da sosyal hizmet eğitimi özelinde ortak bir zemin oluşturulmadığı, ülkeler bazında sosyal hizmet eğitiminde görece çok parçalı bir yapılanma olduğu söylenebilir (Ayyıldız, 2021, s. 79). Bologna sürecinin bir parçası olan Türkiye’de de sosyal hizmet eğitiminde akreditasyon süreçlerinin benzer şekilde farklı kuruluşlar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kuruluşlar arasında FEDEK (Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), SABAK (Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) gibi ulusal kuruluşların yanı sıra AHPGS (Sağlık ve Sosyal Bilimlerde Akreditasyon Derneği) gibi uluslararası kuruluşlar da yer almaktadır.

Türkiye’de sosyal hizmet akreditasyonuna dair yakın süreçteki gelişmelere bakıldığında, 2019 yılının başında SHOD (Sosyal Hizmet Okulları Derneği) tarafından yürütülen kalite güvencesi ve akreditasyon temalı çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda sağlık bilimleri programlarını değerlendirme görevini üstlenen SABAK ile SHOD arasında gerçekleştirilen görüşmeler sosyal hizmet eğitiminde akreditasyon süreçlerini hızlandırmıştır. Sonuç olarak iki derneğin anlaşmaya varmasının ardından çeşitli eğitimler sonucu SHOD’un 5 üyesi akreditasyon değerlendiricisi ünvanını

almış ve bugün bu sayı 14'e yükselmiştir (SABAK, 2025). SABAK'ın talebi üzerine sosyal hizmete özgü ölçütler geliştirilmiş ve 24 akademisyenin bir araya gelmesi ile bu ölçütler 13 maddede toplanmıştır (Alptekin ve Türkeri, 2023). Sosyal hizmete özgü ölçütlerin eklenmesiyle birlikte, sağlık bilimleri fakülteleri içerisinde yer alan sosyal hizmet programlarının farklılaşan yönlerini değerlendirmede önemli bir adım atıldığını söylemek mümkündür.

Türkiye'de sosyal hizmet programlarında akreditasyon faaliyetlerinin yaygınlaşmaya başladığı günümüzde, sosyal hizmet eğitimi açısından akreditasyonun niteliğine ve boyutlarına dair akademik çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu çalışmalar Yiğit (2017), Ayyıldız (2021), Alptekin ve diğerleri (2017) ile Alptekin ve Türkeri (2023)'nin çalışmalarıyla sınırlıdır. Bu çalışma ise, Türkiye'de sosyal hizmet akreditasyonunun güncel durumunu ve akreditasyonun yürütücüsü ve paydaşları tarafından algılanma biçimini, birincil kaynaklardan doğrudan aktararak sosyal hizmet alan yazınına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, akredite sosyal hizmet bölümlerinden birinde akreditasyon sürecinde görev almış üç kişinin deneyimlerini otoetnografik bakış açısıyla aktarmayı amaçlamaktadır. Bu aktarımda, süreci farklı rollerde deneyimlemiş olan E., A. ve M. olarak bizler, sürecin hem etkileyen hem etkileneni olma halimizi, süreçteki his ve düşüncelerimizi en güçlü biçimde yansıtabileceğini düşündüğümüz otoetnografi yöntemini tercih ettik. Hem araştırmacı hem araştırılan olmamız itibarıyla, benliğimize has birden fazla rol ve kişilik özelliğimizin, bu tecrübemiz içerisinde birbiriyle etkileşim halinde olduğu (Sparkes, 2003, s. 67) noktaları bir araya getirdiğimiz bu çalışmada, otoetnografinin özdeşünümsel niteliğinin desteğini alarak okuyucunun da süreçte kendi sesini duyabileceği (Yavuz, 2019, s. 473) ve aktif bir figür olarak yer alabileceği (Sparkes, 2003) bir anlatı oluşturmayı amaçladık.

Araştırmanın Deseni

1970'li yıllarda Karl Gustav Heider, Walter Goldschmidt ve David M. Hayano tarafından ilk kez kullanılmaya başlanan otoetnografi kavramı, postmodern dönemde otobiyografik tarzdan çıkarak nitel araştırma teknikleri arasında yerini almıştır. Geleneksel yöntemlerin aksine araştırma tasarımı, veri toplama ve analiz süreçlerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak yeni bir boyut kazandırmıştır (Wall, 2006, s. 147-148).

Sosyal ve kültürel bağlam içine "kendi"nin konumlandırıldığı bir yöntem olan otoetnografi (Reed-Danahay, 1997), bir bakıma araştırmacının kendini araştırmasıdır (Çelik, 2013). Otoetnografide araştırma yapmaya dair bir anlatıdan ziyade, araştırmayı yaşama hikâyesini aktarmaya odaklanılır (Adams vd., 2014, s. 5). Bizler de akreditasyon deneyimimizin yaşam akışlarımız içinde kapladığı alanı düşündüğümüzde tam da bu noktadan hareketle deneyimlerimizi, duygu ve düşüncelerimizi bilimsel sınırlar içinde ifade etmenin işlevsel bir yolu olması nedeniyle otoetnografi yöntemini tercih ettik. Sürecin hem fiziksel hem duygusal emek bakımından yoğun halini tüm detaylarıyla yansıtarak akreditasyonu yaşama hikayemizi kaleme aldık.

Araştırmacının hem bir “özne” hem de bir “nesne” konumunda araştırmanın merkezinde yer aldığı otoetnografinin “kendine odaklı” bir bakış açısı vardır. Bununla birlikte “bağlam bilincine” sahip yapısı itibarıyla de öze dair anlatıyı başkalarıyla, sosyal olanla ve bir bağlam içerisinde ilişkilendirmeler yaparak sunar (Gant vd., 2019; Ngunjiri vd., 2010, s. 2). Kişisel anlatıya dayanması bakımından öznel olmakla eleştirilse de veri toplama, analiz ve yorumlama aşamalarında “nitel” araştırma yönteminin sistematik yaklaşımını benimser (Ngunjiri vd., 2010, s. 2). Tüm bu açılardan otoetnografi hem bir süreç hem de bir ürün olarak nitelendirilmektedir (Ellis vd., 2011).

Bizlerin bu çalışmada kendi benliklerimizi merkeze aldığımız ve analizlerimiz yoluyla okuyucunun da sürece katılabileceği ‘düşünsel bir dünyanın’ kapılarını açtığımız gibi (Grant vd., 2013), otoetnografide araştırmacının kendisi veri kaynağını oluşturur. Otoetnografik yöntemin sağladığı düşünsellik, çok kültürlü dünya içinde aynı zamanda bizlerin de kendimizi daha iyi anlamamıza katkı sağlayan araç işlevi görürken (Chang, 2016a; Eisner, 1991), diğer bir ifadeyle kendi deneyimlerimiz üzerine bu denli yoğun biçimde odaklanmamız, süreçteki misyonumuzu, iletişim örüntülerimizi yeniden gözden geçirme olanağını da bizlere sundu. Dolayısıyla araştırmacı olarak bizler bu çalışmada Gant ve arkadaşları (2019, s. 710)’nın tanımlamasıyla hem veri toplayıcı hem veri üreticisi veya hem araştırmacı hem araştırmanın katılımcısı konumumuzu ortaya koyduk.

Otoetnografinin alt türlerinden biri olan kolektif/iş birlikçi otoetnografi (collaborative autoethnography) seçimi ile de birden fazla araştırmacı etkileşiminin sağlayacağı bakış açısı zenginliğinden yararlanmayı ve araştırmacılar olarak kendi özlerimize fazla odaklanmanın önüne geçmeyi hedefledik (Ngunjiri vd., 2010, s. 6). Akreditasyonla tanışmamızdan belgelendirme sürecine kadar olan tüm serüvenimizi üç ayrı perspektiften ele aldık. Bu sayede Chang ve diğerleri (2012, s. 24)’nin söylemiyle birer yazar/araştırmacı, aynı zamanda birer katılımcı olarak kendi bağımsız sesimizi “kolektif bir ses” olarak bir araya getirdik. Böylece akreditasyon deneyimimizin çeşitli boyutlarını, her birimizin birbirimizden bağımsız olduğunda yapamayacağı ölçüde güçlü bir şekilde sorgulama imkânı elde ettik (Chang vd., 2012, s. 24). İş birlikçi/kolektif otoetnografinin sunduğu bu olanak sayesinde Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde akreditasyon süreçlerini, en başından sonuna kadar bizim deneyimlediğimiz biçimiyle şeffaf bir biçimde yansıtmaya çalıştık.

Akreditasyon kavramı ile süreç başladığı anda her birimizin bir tanışıklığı vardı. Ancak üzerine düşündüğümüz bir noktada değildi ya da akreditasyona hazırlık bağlamında bir faaliyetimiz yoktu. Süreç üniversite yönetiminden gelen ‘Akreditasyona başvurulacak!’ talebi ile hiç de hazır olmadığımız bir anda başladı. Dolayısıyla biz bu süreci yolda öğrendik. Bu yolculukta, çalıştığımız kadar süreci anlamak adına da sürekli birbirimizle konuşuyor ve birbirimize destek olmaya çalışıyorduk. Konuşmalarımız bazen çalışmalarımızın o kadar önüne geçiyordu ki tecrübelerimizi paylaşmanın süreci ilk defa deneyimleyecek olanlara ‘yol gösterici’(Taşçı ve Kenan, 2021) olması açısından anlamlı olacağına karar verdik.

E., akreditasyon kavramı ile ilk kez araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladığı vakıf üniversitesi bünyesinde uygulanan sınav dosyaları hazırlığı ile tanışmıştı. A., bölümün ilk

mezunlarındandı ve akreditasyon sürecinde bir huzurevinde sosyal hizmet uzmanı/kalite birim sorumlusu olarak görev yapıyordu. M. ise o dönemde bir dernekte stajına devam eden sosyal hizmet son sınıf ve aynı zamanda psikoloji bölümü üçüncü sınıf öğrencisiydi. E.'nin artık akreditasyon sürecini tamamlayan bir bölümün öğretim üyesi olarak geldiği noktayı ileri taşıma isteği ve A. ve M.'nin süreçte daha sınırlı rol alsalar da akreditasyona ve otoetnografi yöntemine dair deneyimlerinin bir araya gelmesiyle bu çalışma ortaya çıktı.

Süreci ölçütler bağlamında didaktik olarak yansıtmaktan ziyade hisler ve düşünceler bağlamında anlatmanın akreditasyon çalışmalarını içselleştirmeyi sağlayabileceğine olan inancımız bizi otoetnografi yöntemine götürdü. Kişisel anlatılardan yararlanmamız sayesinde kendi araştırma yolculuğumuzun döngüleşmesini sağladık. Böylece kendi benliklerimizdeki değişimi ve gelişimi görme olanağı (Ellis vd., 2011) elde ettik. Farklı deneyimleri ve bakış açılarını yansıtarak, otoetnografinin bireylere ve topluma ışık tutma nosyonunu (Ellis, 1999, s. 672-674) sosyal hizmetin bireysel ve toplumsal fayda sağlamayı hedefleyen yapısıyla bir araya getirdik. Bu sayede akreditasyon ve kalite süreçlerine dair teorik bilgiyi deneyimsel anlatılarla desteklemekle, sürece yeni başlayacak bölümlere fayda sağlamayı amaçladık. Bu amaca uygun olarak belirlediğimiz alt amaçlar ise aşağıdaki gibidir:

1. Akreditasyon sürecinin yürütülmesinde temel motivasyon kaynaklarımız ve kırılma noktalarımız nelerdi?
2. Sahip olduğumuz rollerin akreditasyon sürecine uyum ve olası çatışmalara etkisi nasıldı?
3. Akreditasyon algımız ve süreci kişisel olarak yorumlayışımız nasıldı?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın öznelere aynı zamanda araştırmanın yürütücüleridir. Akreditasyon sürecimiz akademik ve idari kadro ile sürecin tüm paydaşlarının rol aldığı bir ekip çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Ancak bu otoetnografik çalışma, ekibin üyesi olan bir öğretim elemanı, bir mezun ve bir öğrencinin görüşlerini yansıtmaktadır.

Bu çalışmada E., A. ve M. olarak deneyimlerimizden yola çıkan otoetnografik içeriğin oluşturulmasında, kişisel ve grup mesajlarımız, resmi evrak ve yazışmalar, kişisel gözlem ve alan notlarımız, süreci somutlaştıran fotoğraflar ve oluşturduğumuz çevrim içi dokümanlardan yararlanılmıştır. 2020 yılı temmuz ayından 2021 yılı aralık ayına kadar elde ettiğimiz tüm bu verilere ek olarak kişisel özelliklerimizin sürece etkisini görmek adına kişilik özelliklerimiz ile ilgili öz değerlendirmelerimizi bir diğer veri kaynağı olarak kullandık. Verilerimizin içeriğine dair açıklamalar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Veri Kaynakları

Veri Kaynağı	Verinin Kapsamı
Mesajlar	Üniversite içerisinde fakülte ve bölüm özelinde kurulan iletişim ağları ve yazışmalar, kişisel ve grup mesajları (Fakülte grupları, bölüm grubu, araştırma görevlisi grubu, öğrenci grubu, uzaktan eğitim grubu, erişilebilirlik grubu)
Resmî Belge ve Yazışmalar	Kurumsal e-mailler, öğretim üyeleri, öğrenciler, dış paydaşlar arasında gerçekleşen yazışmalar, toplantı davet yazıları, toplantı tutanakları
Kişisel Gözlem ve Notlar	Araştırmacıların kendi akreditasyon deneyimlerine dair aldıkları saha ve gözlem notları, birbirleriyle yaptıkları paylaşımlar
Fotoğraflar	Yapılan toplantılar, etkinlikler, geç saatlere kadar kalınan mesailerden arta kalan anı fotoğrafları
Çevrim içi Dokümanlar	Pandemi nedeniyle çevrim içi platforma taşınan belgeler/kayıtlar (WhatsApp grupları, Zoom toplantı kayıtları, Google Drive belgeleri)

Otoetnografide veriler, “hatırlama”, “eser ve belge toplama”, “başkalarıyla görüşme”, “kendini analiz etme”, “kendini gözlemleme” ve “araştırma konusuyla ilgili meseleler üzerine düşünme” yoluyla toplanabilir (Chang, 2016a). Her birimiz için yeni bir süreç olan akreditasyon serüvenimizin en başında, akreditasyonun ne olduğunu ve amacını tam anlamıyla kavramaya çalıştığımız bir sürenin ardından, kalite, akreditasyon, sosyal hizmet eğitimi gibi konularda akademik çalışma yapma istek ve düşüncemizin kesiştiği noktada bu çalışmayı kolektif bir şekilde yapmaya karar verdik. Ardından “Hep Akademik” isimli bir WhatsApp grubu oluşturduk ve süreçte elde ettiğimiz tüm deneyimlerimiz bir anda bu grubun içinde akmaya başladı, konuştukça çoğaldık.

Bir yandan da süreci kendi perspektifimizden değerlendirerek bireysel notlar tutmaya ve geçmişin ‘anlık görüntülerini’ yakalamamıza yardımcı olacak (Muncey, 2010, s. 55) fotoğraf ve belgeler gibi somut kanıtları da toplamaya başladık. Birbirimizin düşüncelerinden etkilenmeden gözlemlerimizi yansıttığımız alan notlarımızı bireysel olarak defalarca okuyarak düşünömsel anlatılara dönüştürdük. 2023 yılı Eylül-Kasım ayları arasında haftalık olarak planladığımız toplantılarda bu anlatılarımızı analiz etmeye başladık. Daha sonra birbirimizden aldığımız geri bildirimlerle hatırlamakta zorlandığımız noktaları da ekleyerek son şeklini verdiğimiz en önemli veri setimiz ortaya çıktı (Oswald vd., 2020). Araştırmamızın öznel boyutunu, özdeşünömsel anlatılarımız oluştururken, nesnel boyutu ise kalite, akreditasyon ve sosyal hizmet eğitimi ile ilgili literatür taraması sonuçlarına dayanmaktadır (Watts, 2015).

Gerçekleştirdiğimiz toplantılarda analiz ve yorumlarımız doğrultusunda deneyimlerimizin ortaklaşan ya da farklılık barındıran yönlerini listeledik ve akreditasyon deneyimimizi etkilediği noktasında fikir birliğine vardığımız ‘kritik noktaları’ ortaya çıkardık (Chang, 2016b). Öz anlatılarımız ve diğer veri kaynaklarımız üzerine yaptığımız değerlendirmeler, akreditasyonun her birimiz için ifade ettiği ‘anımları’ derinlemesine tartışmamızı sağladı (Chang, 2016b) ve bizi iki ana temaya ulaştırdı. Bu temalar “Motivasyon ve Kırılmalar” ve “Roller, Sınırlar ve Belirsizlikler” olarak şekillendi.

Bizden Yansıyanlar

Motivasyon ve Kırılmalar

Akreditasyon gibi kapsamlı, çok boyutlu ve uzun süreli emek gerektiren bir süreçte motivasyonun her daim canlı tutulması kritik öneme sahiptir. Akreditasyon sürecini yürütebilmek için üst yönetimin size verdiği görevlerden biri ya da işinizin bir parçası olduğu kabulü dışında başka motivasyon kaynaklarına da ihtiyacınız var. Çünkü akreditasyon sürecini başarıyla, kalite standartlarını içselleştirmiş olarak yürütmenin ve kalite açısından sürdürülebilirliği sağlamanın ön koşullarından biri de yapılan çalışmaları sadece bir iş yükü olarak nitelendirmenin ötesine geçmektir. Birbirinden farklı rollerde bulunduğumuz akreditasyon sürecinde bizler, yapılan çalışmaları ve akreditasyonun gerekliliklerini salt iş yükü olarak nitelendirmeyen, motivasyonunu canlı tutmayı başaranlar arasında olduğumuzu söyleyebiliriz.

Sürecin uzunluğunu göz önüne aldığımızda E. içsel motivasyonunu, *“Teknik olarak “Biz akredite olduk.” demek için yapılabilecek ya da üniversite yönetimi “Bunu yapacaksınız.” dediği için emek harcanabilecek bir şey değildi. Bu yolu yürürken kişisel özelliklerimiz, alanımıza duyduğumuz ilgi, bölümümüz için daha iyisini yapabilmek, meslektaşlarımızı daha yetkin kılmak, akademinin sağlayabileceği her şeyi en iyi halinde sunmak adımlarımızı güçlendiren noktalar.”* şeklinde ifade ediyor. O dönem hemen her aşamasını karmaşık ve kaygılarla dolu bir süreç olarak algıladığımız akreditasyonda, A. ve M.’yi motive eden ve süreçte daha fazla sorumluluk almaya teşvik eden noktalar ise aidiyet ve bağlılık ekseninde ortaklaşıyordu. Akreditasyon sürecinde öğrenci temsilcisi olarak yer alan M., süreçte aktif yer almasını *‘bölümü ve hocalarıyla kurduğu olumlu bağın sonucu’* olarak *‘bir yandan öğrenim gördüğü bölüme değer katacak bir şeyi yapması, bir yandan da hocalarının bir talebini yerine getirmiş olmanın verdiği olumlu hisse’* dayandırıyor. A. ise bölümün ilk mezunlarından biri olması dolayısıyla *‘her şeyin yeni olduğu, sistemin oturmadığı dönemleri yaşamasına, türlü karmaşıklığa rağmen aldığı eğitimin bakış açısını ne kadar geliştirdiğini görmesi’* ve üniversite eğitimi boyunca hocaları ile güçlü iletişiminin, sürece katılımında etkili olduğunu ifade ediyor.

Akreditasyon sürecinde motivasyonumuzun kırıldığı noktalar, özellikle sürecin iş yükü olarak görüldüğü anlarda ortaya çıkıyordu. İzin hakkı, maaş kesintilerinin kaldırılması (üniversite yönetimimizin zaman zaman uyguladığı kesinti politikası), ödüllendirme veya motivasyonel aktiviteler gibi üst yönetimden gelebilecek teşvik unsurlarının eksik kaldığı noktada, E.’nin meslektaşlarıyla diyalogu *‘maaşla çelişen iş yükü’* söylemleri etrafında dolaşıyordu. Üniversite yönetimleri nezdinde önemi gittikçe artan akreditasyona başvuru kararları çoğunlukla programların/bölümlerin bilgisi ve isteği dışında alındığında, bizdeki gibi sürecin dirençle karşılanması (Kaygusuz, 2023) olasıdır. Benzer şekilde Fidan, Bıyıklı ve Özkara (2022) da sürecin özellikle yeni olmasından kaynaklı tecrübesizlikle beraber (İri ve Bayraktar, 2023; Van Kemenade ve Hardjono, 2009) öğretim elemanlarınca tepki ve dirençle karşılandığını ifade etmişlerdir. Böylesi bir başvuru sürecinin ardından akreditasyon, kimilerince yeni kimilerince sınırlı bilgi ile girilen bir maceraya dönüşmektedir.

“Akreditasyon almaya geliyor mu?” cümlesi, E.’nin süreci anlamaya çalışırken yine evrak işleriyle boğulduğu bir günde yaptığı işi sorgulamasının bir ifadesiydi. Akreditasyonun önemi ve gerekliliğine dair güçlü bir inancınız yoksa sürecin külfet olarak gelebileceğini biliyorduk. Bu noktada başvuru öncesinde veya akabinde akreditasyona dair kapsamlı bir bilgilendirmenin yapılmasının, belirsizlikleri yok ederek akredite olmaya yüklediğimiz anlamları değiştireceğini söyleyebiliriz. Alan notlarımızı tartışırken fark ettik ki ekip arkadaşlarımızla mesajlaşmalarımızda söylemlerimiz “*Hocam bu akreditasyon çok karışık.*” cümlesinden, “*Akreditasyon bizim ana görevimiz şu an.*” ifadesine dönüşmeye başlamıştı. Çünkü bilmediğimiz ya da uzak olduğumuz bir sürece kaygıyla yaklaşıyorduk. E.’nin kaygıları “*Ekip olarak aynı heyecanı duyacak mıydık, aynı sorumluluğu alacak mıydık, dosyalarımız yeterli miydi, kendimizi ifade edebilecek miydik?*” soruları üzerinde yoğunlaşırken; A. ve M.’nin kaygıları, paydaş olarak yer aldıkları değerlendirme toplantılarında bölümü doğru temsil etmeye dair sorumluluk duygusundan geliyordu. Açıkçası yabancıysa olduğumuz bir deneyimin içerisine dahil olunca, kaygılarımız süreci öğrendikçe içselleştirme ile azaldı.

Sürecin en başında bilinmezliklerin içerisindeyken motivasyonumuzu sağlamada kendi içsel kaynaklarımızı harekete geçirmiştik. Bu kaynaklar sosyal hizmet mesleğine bağlılığımızla yakından ilişkiliydi. Süreçte ise dış paydaşlarla kurduğumuz güçlü ilişkilerin eğitim kalitesini arttırdığını ortaya koymak ve bu noktada dernek tarafından olumlu geri bildirimler almak bizleri motive eden noktalar arasındaydı. Bunun yanı sıra akreditasyonun bölüm imkanlarının iyileştirilmesinde üst yönetime karşı bir güç unsuru olduğunu, fiziksel koşullarda da iyileştirmelere vesile olduğunu görmüştük. Tüm bunlar da bize akreditasyonun program faaliyetlerinin iyileştirilmesine yaptığı katkıyı doğrudan deneyimleme fırsatı veriyordu.

“Akademik kadromuzdaki eksikliğin süreçte dernek tarafından bize ifade edilmesi, kadromuzu güçlendirme konusunda geçmiş yıllarda da yaptığımız taleplerin o dönem yönetim tarafından dikkate alınmasını sağladı. Örneğin müfredat değişiklikleri, ders seçimlerinde birtakım karışıklıklara neden olabildiği için yönetim tarafından çok desteklenmezken ölçütlere uygun hareket etme amacıyla taleplerimiz o dönem olumlu karşılanmıştı. Ayrıca uygulama dersleri için aynalı bir sınıf tahsis edilmesi talebimiz de yerine getirilmişti.” (E.)

Neticede akreditasyon gibi karmaşık bir yolculukta motivasyonumuzun asıl kaynağının, aidiyet duygusu, sistemin içinde var olma/varlığını kanıtlama çabası ve bölümü sahiplenmekten geldiği noktasında fikir birliğine vardık. Sürecin içselleştirilmesi gerekiyordu ama kurumsal dayatmalar, kısıtlı zaman, geçmiş deneyimin olmayışı, akreditasyona dair çalışmaların rutin işlere eklenmesi gibi iç içe geçmiş zorluklar motivasyonu kıran etkenler haline geliyordu.

Bunun yanında sürekli aramızda dönüp dolaşan bir inanç vardı, kalite ve akreditasyon süreçlerinin akademinin (İri ve Bayraktar, 2023) ve özellikle sosyal bilimlerin ruhuna uygun olmadığı, akademisyenlerin özerkliğine müdahale edildiği (Hahn ve Wagner, 2016), akreditasyonun formalite olduğu (Hamutoğlu vd., 2020), bölümlerin birbirine tıpatıp benzeyerek akademiye tek tipleşme riski yarattığı (Kaygusuz, 2023) ki bu inançlar da bazı akademisyenlerin geri çekilmesine neden olurken; elini taşın altına koyanlar için sorumluluk daha da artıyordu.

Akreditasyon hazırlıklarının ekibin tamamına yaygınlaşması kalitenin bir şartıdır. Ancak bu koşul sağlanamadığında, ekip üyelerinden bazıları fiziksel ve zihinsel emeğin yanı sıra daha fazla duygusal emek sarf etmek zorunda kalırlar. Bizim sürecimizde ise *“Sürecin tüm ekip tarafından eşit derecede yürütülmesi zordu. Başta herkesin bu deneyimi yaşamakla ilgili endişeleri giderilmemişti. Akışta ekip üyelerinden bazıları bu işin içinde olmaktan keyif alırken bazıları arka planda kalmayı tercih ediyorlardı. Çalışan ekibin bu noktada sürdürülebilirliği sağlamak için kişisel motivasyonlarını arttırmaları çok daha fazla gerekliydi.”* (E.) Aramıza yeni katılan araştırma görevlisinin işe başlamasıyla birlikte kendisini akreditasyon sürecinin içerisinde bulması ile E.’ye gönderdiği *“Her şey iyi güzel hoş ama akreditasyon işini sevedim hocam.”* WhatsApp mesajı, süreçte tecrübesizliğinin yanı sıra iş yükünün eşitsiz dağılımından kaynaklı isyanının bir parçasıydı.

Kişisel alan notlarımız ve gözlemlerimiz üzerinden ‘Nelerin daha farklı olmasını istedik?’ ya da ‘Biz neyi, daha farklı yapsaydık akreditasyon sürecimiz daha kolay geçerdi?’ sorularına yanıt aradığımız toplantılarda ortaya çıkan sonuç, sürece başlamadan önce ve süreçte bize düzenli hizmet içi eğitimler verilmesi, toplantılar düzenlenmesi, sürecin katkılarıyla ilgili bilgilendirmeler yapılması ve süreci yönetirken açık bir iletişim (Fidan vd., 2022) kurabilmektir.

Roller, Sınırlar ve Belirsizlikler

Akreditasyon sürecinde farklı kimliklere sahip, süreci farklı rollerde karşılayan ve bazen de mevcut rol ve kimlikleri arasında kendi karmaşalarını yaşayan bir ekip olarak deneyimlerimizi yansıttığımız bu başlık altında, rol ve kimliklerimizin akreditasyon sürecimizle temas eden noktalarını, akreditasyon algımızı ve kendimizi ifade etme şeklimizi tartıştık.

E., akreditasyonda çoklu rollere sahip olduğu için kendisini tek bir şey üzerinden tanımlayamadığını, çünkü bölümde en uzun süredir çalışan kişi olduğu için sürecin her anında aktif olmasının önemli olduğunu belirtiyor. Bir yandan da derslere girmek, idari görevlerini sürdürmek, öğrenci danışmanlığı yapmak, doktora öğrencisi olmak gibi çoklu rollerini akreditasyon deneyimiyle beraber sürdürüyordu. “Akademisyen” olmanın getirisi olan sürekli yoğun olma durumunu, aile ve arkadaşlarına anlatmada zorlanırken, akreditasyon süreciyle birlikte artık sosyal çevresiyle bir araya gelmek için vakti dahi kalmamıştı. Pandemi süreci ile de işlerin daha fazla eve taşındığı yeni bir çalışma kurgusuna uyum sağlamaya çalışıyordu.

Süreçte rol ve görev dağılımının düzenlenmesi, kanıtların toplanması, değerlendirme ölçütlerinin anlaşılması gibi iş ve işlemler zaman zaman belirsizlikler yaratıyordu. Bu noktada kendisini “Bölümün Hafızası” olarak tanımlayan E.’ye her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyuluyordu. Bölüm başkanının sınav dosyaları üzerinden tanımlandığı “akreditasyon” kavramıyla tanışıklığı ile başlayan süreç genişliyordu. Yapılan her şeyi dosyalar halinde ofisinde saklıyordu ki düzenli bir arşiv sistemi olmasının önemini (Ataman ve Adıgüzel, 2020; İri ve Bayraktar, 2023; Kaygusuz, 2023) sürecin içinde görecekti. Tek tek her birini ilgili ölçütlerin başlıklarına yerleştirmek, somut adımları göstermek gerekiyordu. Tüm bunları yaparken süreç kişisel olarak E. için bir yandan da keyifliydi. Düzeni, sınırları, verilen emeğin görünür olmasını ve karşılık bulmasını seven biri olması, süreçteki evrak işleriyle

ilgilenirken onu adeta bir kaostan içinden kurtarıyordu. Sonuçta somut bir kanıt dosyası elinizin altında olduğunda hem hesap verebilir oluyorsunuz hem de süreci sağlıklı yürütmenizi sağlayan materyaller oluşturuyorsunuz.

Benzer şekilde M. de dokümantasyon, tasnif, raporlama gibi iş ve işlemlere olan ilgisinin, süreçte daha aktif yer almasında etkili olduğunu düşünüyor. Eğitim süreçlerinin en önemli parçalarından biri olan öğrencilerin akreditasyon çalışmalarına dahil edilmesinin önemine dair düşüncelerini anlatılarında dile getiriyordu:

“Belki öğrencilerin akreditasyon sürecine benim kadar dahil olmasına gerek olmadığı düşünülüyor. Ancak uluslararasılaşma, standardizasyon, eğitimde öğrenci odaklılık gibi noktaları düşününce, dahil edilmemiz kesinlikle yararlı bence. Akreditasyonu en azından program amaçları, öğrenme çıktıları seviyesinde dahi olsa öğrencilerin bilmesi gerekiyor ki akreditasyonun katkı sunmaya çalıştığı planlama, sistematik ilerleme, izleme gibi noktaları kavranabilsin. Çünkü akreditasyon sürecinin sonunda kalite süreçleri ile ilgili edindiğim bilgilerin daha planlı çalışmaya katkı sağladığını, bakış açımı genişlettiğini fazlasıyla hissetmişim.” (M.)

Buradan hareketle söyleyebiliriz ki akreditasyon, bölümde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına uygunluk kriterlerini öğrenmesine de katkı sağlamaktadır. Öğrenciler bir yandan da akredite bölümlerde aldıkları eğitim vesilesiyle sosyal hizmetin etik kodları ışığında mesleki bilgi ve beceriyle donanmış olarak mezun olmaktadır (Yiğit, 2017, s. 162). Öğrencilerin yalnızca akreditasyon hazırlıklarında değil tüm eğitim süreçlerinde aktif yer almaları, kalite kültürünün öğrencilerden başlayarak bölümün tüm aktörleri tarafından benimsenmesi adına da yararlıdır.

Akreditasyon sürecinde her birimizin öne çıkan bazı kişisel özellikleri de görev dağılımını etkiliyordu. Neyi iyi biliyorsanız o sizin sorumluluğunuz oluyor, hatta üzerinize yapışıyordu. Ancak herkesin Drive kullanımı, arşivleme, dosyalama, raporlama gibi yetkinliklere sahip olması gerekirken; hazırlıklar ekibin bir parçasının sorumluluğuna bırakılmamalıydı, herkes elini taşın altına koymalıydı.

M., öğrenci temsilcisi olarak yer aldığı akreditasyon süreci öncesinde de kalite yönetimi, akreditasyon gibi konulara ilgi duyuyordu, kalite süreçleri ile ilgili dersler almıştı, Kaizen tekniği uygulamalarını içeren çalışma deneyimi vardı. Edindiği tecrübelerin ve hocalarıyla olan güçlü iletişiminin etkisiyle sürece dahil olmuştu. Hazırlık sürecinde yazılan raporlarda özellikle öğrenciler üzerinden temin edilecek verileri toplamada, geri bildirim anketlerinin hazırlanması ve sonuçlarının raporlanması gibi bazı konularda öğretim üyelerinden gelen talep doğrultusunda görev alıyordu. Bir yandan da kendisinin ve öğrenci arkadaşlarının talep ve düşüncelerini yönetime ve komisyona daha rahat iletebileceği bir konumdaydı. Pandeminin en yoğun dönemine denk gelen periyotta öğrencilik deneyimi ise online derslere, yeni sınav sistemine uyum sağlamaya çalışmak ile pandeminin getirdiği riskler sürerken staj yapma zorunluluğu arasında sıkışıp kalmıştı.

Süreçte dış paydaş olarak yer alan A., yapılan paydaş toplantılarında ve faaliyet planlama aşamalarında her koşulda sorumluluk almaktan ve uzmanlık bilgi ve becerilerini paylaşmaktan çekinmiyordu. A.’nın akreditasyon sürecindeki kişisel yaşamı, işi ve yüksek lisansını yapmakta olduğu okulu arasında, alanda çalışan idealist bir sosyal hizmet uzmanı olarak bir yandan görev ve

sorumluluklarını yerine getirmeye, işten arta kalan zamanlarında yüksek lisans tezine vakit ayırmaya çalıştığı bir dönemi kapsıyordu. Başvuru esnasında akreditasyona dair düşünceleri kendi ifadeleriyle şu şekildeydi: *“Çalıştığım kurumda kalite süreçleriyle ilgilenince akreditasyon sürecindeki bazı benzerlikleri daha iyi anlamaya başlamıştım. Bazen çok yakın bazen de çok uzaklaştığım bir şey olduğundan karmaşıktı bir hayli benim için.”*

Bizim akreditasyon serüvenimizde çoklu rollerimizin etkileşimini, özellikle pandeminin etkisiyle daha fazla deneyimlediğimiz süreçler bulunuyor. Süreç pandemi ile iç içe olduğumuz bir dönemde başladığından istenen belge ve raporları çevrim içi ortamda hazırlıyorduk. Bu süreçte araştırma görevliliğinden öğretim görevliliğine yeni geçmiş olan E., bir yandan eğitim-öğretim sürecini yönetirken, bir yandan da akreditasyon sürecini pandemi ile iç içe ve pandemiye rağmen yönetmeye çalışıyordu. Çevrim içi yürütülen derslerin yanı sıra akademisyenlerin dönüşümlü de olsa üniversitede bulunma zorunluluğu arasında bir yerde E., Koronavirüs hastalığına da yakalanmıştı. Böylesi bir çıkmazın içindeyken, akreditasyon toplantılarının birinde defterine karaladığı *“Hayatta kalmak mı, akreditasyon almak mı?”* sorusu artık tükenme noktasına geldiğini gösteriyordu. Bu cümle, çoğunlukla kişisel olarak yükselttiği motivasyonunun, üniversiteye gitmek, rapor hazırlamak, hastalığa yakalan(ma)mak üçgeninde kaybolmak üzere olduğunun bir göstergesiydi.

Bir bilinmezliğin içinde, bilgisayarlara taşınan iş yaşamı, mesai kavramından uzak, belirgin olmayan görev tanımlarına da zemin hazırlamıştı. Sürecin paydaşları olan üniversite yönetimi ve idari kadronun sorumluluğunda olan noktalarda kimi zaman yaşanan belirsizlikler sürece en yoğun haliyle maruz kalan E.’nin akreditasyondaki rolü ile çatışmasına neden oluyordu. Bu durumda iç ve dış paydaşların tamamının akreditasyon sürecinde aktif rol almasının, öğretim görevlilerinin sorumluluğunda olmayan noktalarda üniversite yönetiminin harekete geçmesinin, rol belirsizliğini önleme ve sürecin, üniversitenin tüm aktörleri tarafından benimsenmesi açısından önemini tecrübe ediyorduk. Öyle ki E.’nin aktardığı üzere üniversite yönetiminin sorumluluğunda olan eksikliklerin giderilmemesi halinde akreditasyon değerlendirme sürecinin olumsuz etkilendiği görülüyor:

“Bölümün yetkisi dahilinde tahsis edilemeyecek fiziksel ortamların değerlendirilmesinde muhatap üniversite yönetimidir. Ancak bölümün üniversiteden bağımsız değerlendirilmesi mümkün olmadığından bu sürecin de yönetilmesinde bölüm olarak aktif rol aldık. Var olan fiziksel eksiklikler (İri ve Bayraktar, 2023) de yine bölümün değerlendirmesini olumsuz etkileyen unsurlardan biriydi.” (E.)

Akreditasyon sürecini olumsuz etkileyen noktalardan biri de ölçütler ve ölçütleri karşılayacak kanıtları sunmada bizden beklenenin ne olduğunu anlamak, yorumlamaktı. Dernek tarafından atanan mentöre yazdığımız e-postalara ya da yaptığımız aramalara gelen cevapları anlamak için bir kez daha kendi aramızda istenenin ne olduğuna dair tartışıyorduk. Sizden somut kanıtlar istenirken kanıtları nasıl somutlaştıracağımıza dair söylemler oldukça soyut kalıyordu. Dernek tarafından belirlenen ölçütlerin, standardizasyonu sağlamak adına etkin bir işlevi olmasına karşın; bu ölçütlere bizim sunduğumuz kanıtlarda sağlık bilimleri fakülteleri bünyesinde yer alan fakat sosyal bilim niteliği de taşıyan sosyal hizmet bölümü için göstergeler değerlendiricilerin beklentilerini karşılamada zorlanmamıza neden oluyordu, *“Bir mühendislik kafası gerekiyordu sanki. Her şey somut ve sınırları keskin, net bir şekilde*

açıklanmalıydı. Ancak sosyal bilimler bu formata çok da uygun değil gibi görünüyordu.” (E.). Bu zorluğun bir sebebi de değerlendirme takımında yalnızca bir sosyal hizmet akademisyeni bulunması ve bize derneğin atadığı mentör ve diğer iki değerlendiricinin de sağlık bilimlerinden olmasıydı. Bizim için farklı disiplinlerden değerlendiricilere zaman zaman kendimizi ifade etmek bu nedenle zorlaşıyordu.

Tartışma ve Sonuç

Bugün sürdürülebilirlik sosyal, ekolojik ve ekonomik açıdan gıda endüstrisinden, tarımdan, tekstile, ekonomik ve sosyal kalkınmaya kadar birçok alanda tartışılmaktadır. İçinde bulunduğumuz değişim ve dönüşüm çağında sürdürülebilirliğin eğitimde bulunduğu karşılıklardan biri olan akreditasyonu, sosyal hizmet programları açısından ele aldığımız bu çalışmada akreditasyonun sürdürülebilir biçimde yönetilmesinin önemi vurgulanmakta ve bu sürecin yalnızca belirli dönemlerde yapılan başvuru hazırlıkları ile sınırlı kalmaması gerektiği savunulmaktadır. Akreditasyon, kurumun tüm birimlerine yayılması gereken ve sistematik biçimde yürütülen faaliyetleri kapsayan bütüncül bir süreç olarak ele alınmalı, kurumsal kültürün bir parçası haline gelmeli ve kurum yönetiminden başlayarak programlar düzeyinde de benimsenmelidir. Böylece akreditasyon, ulaşılması gereken bir amaç değil, sürekli gelişimi ve kaliteyi önceleyen dinamik bir süreç olarak sürdürülebilirlik kazanacaktır.

Kalite güvencesi bağlamında belirlenen standartlar, hesap verebilirlik ve şeffaflık sağlayarak sürdürülebilirliğe katkı sunmakta ve potansiyel risklerin belirlenmesini kolaylaştırmaktadır. Standartları kullanan ve/veya standartlardan etkilenen taraflardan biri de bu çalışmanın konusu olan yükseköğretim kurumları ve eğitim programlarıdır (Gökmen-Kavak, 2018). Kalite güvencesinin bir parçası olarak akreditasyon çalışmaları, kurumları geliştiren, yenilenmeye fırsat sağlayan, aksaklıkları giderme imkânı yaratan, fırsatları çoğaltan (Kaygusuz, 2023) bir süreçtir. Bu çalışmanın bulguları da öğretim üyesi alınması, sınıf tahsisi, müfredat değişikliği gibi taleplerin akreditasyonla karşılık bulunduğunu göstermektedir. Akreditasyon, hesap verebilirlik, öğrenci odaklılık (İri ve Bayraktar, 2023), öğrenme ve öğretme sürecinde iyileştirme, kalite kültürünü yaygınlaştırma ve sürekli gelişim anlayışı (Alpaydın ve Topal, 2022; Ataman ve Adıgüzel, 2020) açısından da bizde olduğu gibi öğrenci ve mezunların da paydaş olarak sürecin bir parçası olmasını sağlamış, çalışmalarımızı görünür kıldığından sürecin sürdürülebilirliğine katkı sağlayan ve bölümümüzü güçlendiren bir işleve sahip olmuştur.

Bu çalışmanın bulguları, akreditasyon sürecine doğrudan yönetim talebiyle başlanmasının, süreci içselleştiremememe problemi yarattığını; hatta dirençle karşılandığını ortaya koymaktadır. Alpaydın ve Topal (2022)’in çalışmasında da akreditasyon sürecinde eğitim fakültelerinde en çok yaşanan sorunun ilk kez uygulama yapılmasıyla ilgili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, yapılan araştırmalar (Fidan vd., 2022; İri ve Bayraktar, 2023; Kaygusuz, 2023; Van Kemenade ve Hardjono, 2009) da sürecin özellikle yeni olmasından kaynaklı tecrübesizlikle beraber soruna dönüştüğünü ifade etmektedir. Yürütülen çalışmalara dair öğretim elemanlarına çalışmaların görünürlüğü ve bilinirliği açısından düzenli bilgilendirmeler yapılması (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2022) hatta süreci daha önce deneyimlemiş olan bir kurum ile görüşme ya da yerinde izleme (Alpaydın ve Topal, 2022; İri ve Bayraktar, 2023) gibi

önlemler sürecin içselleştirilmesine katkı sağlayabilir. Bizler için de süreçte yapılan bilgilendirmeler, başvuru öncesinde yapılmış olsaydı akreditasyon yönetimimiz çok daha etkin olabilirdi. Çünkü bilgilendirmeler, akreditasyonun sadece bazı öğretim elemanlarının işi olmadığını, kurumsal bir ekip işi olduğunu gösterebilir ve birlikte hareket edilmesini sağlama noktasında farkındalık yaratabilir.

Sürecin dışında kalanlar olduğunda ek bir zaman maliyeti, iş yükü ve ekstra evrak (Alpaydın ve Topal, 2022; Fidan, vd., 2022; Hamutoğlu vd., 2020; İri ve Bayraktar, 2023) nedeniyle yürütülen çalışmaların benimsenmesi istenen düzeyde olmamaktadır. E. için de özellikle bölüm içinde adil dağılmayan görevler ve alınmayan sorumluluklar akademik çalışmalarını yürütmede, tezini tamamlamada, derslerini sürdürmede motivasyonunu kırdığı gibi akreditasyonu öncelemek durumunda kalmasından kaynaklı diğer rollerinde aksamalara neden olmuştur.

Fidan ve diğerleri (2022) akreditasyon süreçlerinde aktif olarak yer alan öğretim elemanlarının sürece dair bilgi ve farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit ederken, sorumluluk verilmeyenlerin ise sürece olan inanç ve sahiplenmelerinin düşük olduğunu söylemektedir. Bu çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Biz bu işin bir parçası olduğumuzdan süreç hem yorucu hem öğretici olmuştur. Ancak bu zaman zaman bölüm ya da üniversite içerisinde yalnız kaldığımız gerçeğini de değiştirmemişti. Akreditasyon süreci bölümün tüm aktörleri tarafından içselleşmediğinde, iş birliği ve görev dağılımı konusunda zaman zaman sorunlar yaşamıştık. Bilgili ve diğerleri (2019)'nin yürüttüğü çalışmada öğretim üyeleri arasında sağlanan iş birliği sayesinde iş yükünün azaldığı ve motivasyonun arttığı görülmüştür. Ataman ve Adıgüzel (2020) de yapılan çalışmaların personelin tamamına yayılmasının, planlı ve dengeli iş bölümünün önemine vurgu yapmıştır. Bizim de süreçten beklentimiz adil bir iş bölümü ile motivasyon ve inancın güçlendirilmesine yönelik izin hakkı, maaş kesintilerinin kaldırılması, ödüllendirme veya motivasyonel aktiviteler gibi destek mekanizmalarının oluşturulmasıydı.

Sosyal hizmet alanında ise Alptekin ve arkadaşları (2020)'nin SHUÇEP'te vurguladığı gibi öğrenmenin, öğrenci-öğretim elemanı arasında yatay hiyerarşik bir ilişki içerisinde, öğrenci merkezli bir bakış açısıyla, bireysel farklılıklara duyarlı ve özerkliği destekleyen bir ortamda gerçekleşmesi gerekmektedir. Akreditasyon çalışmaları da bu amacın gerçekleştirilmesinde aracı bir rolde değerlendirilmelidir. Nitekim M. ve A.'nın deneyimleri de akreditasyon süreçlerinde öğrenci katılımının, öğrencilerin bakış açılarının gelişimine katkı sağladığını ve bölüm içerisinde gerçekleştirilen tüm faaliyetleri anlamlandırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Akreditasyon sürecinde yapılan çalışmalara öğrencilerin de dahil edilmesi, kalite kültürünün bölümün tüm unsurları tarafından benimsenmesine, başta öğretim elemanı ve öğrenciler olmak üzere bölümde gerçekleştirilen faaliyetlerde ekip ruhu oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin akreditasyon sürecinde önerilerinin dikkate alınması hem öğrenci kitlesini güçlendirici hem de öğrenci katılımını artırıcı bir etken olmaktadır.

Akreditasyon kapsamında belirlenen ölçütler, bir programın sahip olması gereken özellikleri belirler ki bu da o programın yeterliğine karar verilebilmesi için çerçeve sunmaktadır. Ancak bu ölçütler

her bir programın kendi standartlarını oluşturmayaacağı anlamına gelmemektedir (Alptekin vd., 2020). Bu noktada sosyal hizmet eğitim programlarının niteliğinin artırılması amacıyla çalışmalar yürüten SHOD'un kalite güvencesi ve akreditasyon sürecinde aktif olarak rol alması, bölümler için sürecin daha anlaşılır ve kolaylaştırıcı olmasını sağlayacağından kritik öneme sahiptir. Programa özgü ölçütlerin belirlenmesine ek olarak değerlendirici derneklerin sosyal hizmet akreditasyonunda, önceliği sosyal hizmet akademisyenlerine vermesi ve bu alanda değerlendirici sayısının artırılmasını teşvik etmesi önemlidir. Bizim deneyimimizde de değerlendiriciler ve ölçütler noktasında belirlenen kişi ve kriterlerin sosyal hizmet alanına uygun nitelikte olması gerekliliği, süreci anlamlandıran ve sürdürülebilirliği sağlayan noktalardan biriydi. Ölçütleri karşılayacak kanıtları sosyal hizmetin yapısına uygun biçimde sunduğumuzda anlaşılır olmasını bekledik. Burada ifade etmek istediğimiz, değerlendiriciler alan dışından olduğunda, değerlendiricilerin kendi öznelliklerinden ayrı olarak sağlık bilimcisinin bakış açısının katılığı ile sosyal bilimcinin esnekliğinin çatışmasından kaynaklı sorunlardı. Kaygusuz (2023) da akreditasyon ölçütlerini akademisyenlerin fazlaca katı bulduğunu ve bölümler, fakülteler hatta şehirler özelinde koşulların dikkate alınarak kriterlerde esneme payı olmasını savunduklarını belirtmiştir.

İnsanla doğrudan çalışan bir meslek ve akademik disiplin olan sosyal hizmetin, ölçütlere karşılık sunacağı kanıtların sağlık bilimleri programları içinde her bir bölümden aynı şekilde talep edilmesi, sosyal hizmetin kendi özgünlüğünü dışarıda bırakma riskini taşıyabilir. Bu noktada değerlendiricinin alandan olması ve sosyal hizmetin mesleki etik ilkelerine dayalı bir temel üzerinden değerlendirilmesi, sosyal hizmet mesleğini herkesin yapabildiği, sosyal hizmet eğitimini de herkesin verebildiği bir konuma dönüşmekten çıkarabileceği düşüncesindeyiz. Bu noktada Derneğin yapılanmasının nispeten yeni olduğu düşünüldüğünde, ilgili eksiklerin dernek tarafından da zamanla fark edilerek değerlendirme kriterlerinde değişikliklere gidildiği ve değerlendirici havuzlarının genişletildiği de görülmektedir.

Önemli olan sosyal hizmet eğitimindeki kontrolsüz büyüme gibi kontrolsüz bir akreditasyon sürecinin yaşanmasını önlemektir. 2025 yılı itibarıyla plansız bölüm açma süreçleri ile açık öğretim bölümleri ile de sosyal hizmet eğitimi veren bölüm sayısı 119'a ulaşmıştır. Üstelik sosyal hizmet bölümleri açılırken söz konusu süreç 10 ayrı fakülte/yüksekokul bünyesinde yer alan kompozisyonları beraberinde getirmiştir (YBYS, 2025). Bu noktada akreditasyon başvurusu yapacak bölümler sosyal hizmet akreditasyonu açısından fakülteler bazında yetkilendirilmiş birden fazla derneğe başvurabileceklerdir. Bu durumun standardizasyon açısından da değerlendirilmesi önemlidir.

Sosyal hizmet eğitiminde, alan dışı akademik personel fazlalığı, yüksek öğrenci kontenjanı, istihdam edil(me)me durumu, dikey geçiş alanlarının çeşitliliği, açık öğretim programlarının varlığı gibi (Alptekin, 2021) birçok sorun söz konusudur. Akreditasyon süreçleri, sorunları çözmede YÖK (Yükseköğretim Kurulu)'e taleplerin iletilmesi ve üniversite yönetimlerinden destek alınmasında etkin olarak kullanılabilecek bir araç iken; arzu edilen eğitim niteliğine kavuşmada tek tipleşme riski (Erdoğan, 2014) barındırması ile de çift yönlü bir süreçtir.

Sonuçta, bizim akreditasyon deneyimimiz belirsizliklerle başlamış, inanç ve emekle yoğrulmuş ve üçümüz için de öğretici bir süreç olarak tamamlanmıştı. Sürecin öğretileri, bu ekibin sosyal hizmet eğitimi ve akreditasyon konularıyla daha fazla ilgilenmesinin kapılarını da açtı. E., SABAK üyesi olmaya karar verdi ve değerlendirici eğitimi aldı, çeşitli programların değerlendirme ekibinde dernek üyesi olarak yer aldı. M., akademik çalışmalarında kalite ve akreditasyon konularına yoğunlaştı. A. ise bu süreçten öğrendikleriyle çalıştığı kurumda sorumlu olduğu kalite denetimini çok daha kolay atlattı. Sürdürülebilir akreditasyon yönetimi açısından, bizim deneyimimiz sürecin iyileştirici, geliştirici ve sahiplenilen bir çalışma ruhu ile yürütülmesinde etkin olabilecek birtakım kritik noktalara da dikkatimizi çekti. Örneğin kalite ve akreditasyon konularında hizmet içi eğitimin artırılması, sürecin iş yükü olarak görülmesini engelleyecek motivasyon artırıcı faaliyet ve destek mekanizmalarının oluşturulması, akademisyenlerin kalite ve akreditasyon süreçlerinde gönüllü olmalarının teşvik edilmesi, iş yükü dağılımının dengelenmesi; bu sayede rol ve görev belirsizliğinin önlenmesi, bölümlere özgü değerlendirici akademisyen sayısının artırılması, ölçütlerde programa yönelik esnekliklerin yaratılması gibi öneriler sunabiliriz. Tüm bu gerçekliklerin içinde mevcut belirsizlikleri akademik ve idari kadro, iç ve dış paydaşların aktif çalışması ve böylece sürecin bütüncül yönetimini sağlayarak aşmak mümkün hale gelecektir.

Araştırmacıların Katkı Oranı/ Contribution Statement

Çalışmaya tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır. / All researchers contributed equally to the study.

Destek ve Teşekkür Beyanı/ Funding Statement and Acknowledgements

Araştırma kapsamında herhangi bir destekten yararlanılmamıştır. / This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Çatışma Beyanı/ Declaration of Competing Interest

Çıkar çatışması bulunmamaktadır. / There is no conflict of interest.

Etik Onay/ Ethics Committee Approval

Etik kurul onayı gerekmemektedir. / Ethical approval was not required for this study

Kaynaklar

- Adams, T., Jones, S. H. & Ellis, C. (2014). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- AASW (Avustralya Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği). (2024, Mayıs). *Accreditation*. <https://www.aasw.asn.au/education-employment/higher-education-providers/accreditation/>
- Aktan, C. C. & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Aküzüm, C. & Saraçoğlu, M. (2022). Akreditasyon sürecine hazır olma durumu: Eğitim fakültesi üzerine bir uygulama. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(26), 5772-5784.
- Alpaydın, Y. & Topal, M. (2022). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265.
- Alptekin, K. (2021). Sosyal hizmet eğitiminde kontrolsüz büyüme döneminin ağır faturası: Açıköğretim. İçinde M. Kırlioğlu & D. Akarçay Ulutaş (Ed). *Sosyal hizmet eğitiminin genişleyen sınırları: uygulama ve araştırma için bir rehber*, (ss. 42-62). Eğitim Yayınevi.
- Alptekin, K., Topuz, S. & Zengin, O. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde neler oluyor? *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 50-69.
- Alptekin, K., Topuz, S. & Zengin, O. (2021). COVID-19 pandemisi döneminde sosyal hizmet bölümlerinin boş kalan kontenjanları bize ne söylüyor? İçinde M. Fahri Bulduk & S. Köksal (Yay.hz.). *23.Ulusal Sosyal Hizmet Sempozyumu 2021, Covid-19 ve sosyal hizmet*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Alptekin, K., Bulut, A., İçağasıoğlu Çoban, A., Acar, H., Özbesler, C., Kahramanoğlu, E., & Yiğit, T. (2020). *Sosyal hizmet ulusal çekirdek eğitim programı* (SHUÇEP). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/sosyal-hizmet-ulusal-cekirdek-egitim-programi.pdf
- Alptekin, K. & Türkeri, S. S. (2023). Ulusal sosyal hizmet eğitimi standartları ve yeterliliklerini belirleme üzerine yapılan çalışmalara genel bir bakış. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 18-29. <https://doi.org/10.55109/tushad.1255478>
- Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2020). Akreditasyon sürecini tamamlayan yabancı diller yüksekokulu öğretim elemanlarının sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 279–290. doi:10.2399/yod.19.515834.
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O. & Borat, O. (2016). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *Yeni Türkiye*, 88, 1-8.
- Ayyıldız, A. A. (2021). Sosyal hizmet eğitimi ve akreditasyon. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 72-84.
- Bilgili, H., Aras Kemer, F.N. & Ergene, T. (2019). Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programının akreditasyon süreci: Çıkarılan Dersler. İçinde A. M. Demirkıran, K. Demirutku, O. Yılmaz, A. Aracı-İyiyıldın, Y. Kamacı & Z. Yeler (Eds.). III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı (ss. 419-425). Hacettepe Üniversitesi.
- Chang, H., Ngunjiri, F. & Hernandez K.A.C. (2012). *Collaborative autoethnography*. Routledge.
- Chang, H. (2016a). *Autoethnography as method*. Routledge.
- Chang, H. (2016b). Individual and collaborative autoethnography as method. İçinde S. H. Jones, T. Adams, & C. Ellis (Eds.) *Handbook of autoethnography*, (ss. 107-122). Routledge.
- CSWE (Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyi). (2022). *2022 education policy and accreditation standards (EPAS) for*

- baccalaureate and master's social work programs. <https://www.csworg/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-EPAS.pdf>
- Çelik, H. (2013). Kültür ve kişisel deneyim: bir araştırma yöntemi olarak otoetnografi. *Istanbul Journal of Social Sciences*, 6(1), 1-14.
- Eisner, W. (1991). *The enlightened eye qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan.
- Erdoğan, İ. (2014). Eğitimdeki değişimlere dair eleştirel irdelemeler. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 129-140.
- Ellis, C. (1999). Heartful autoethnography. *Qualitative Health Research*, 9(5), 669-683. doi:10.1177/104973299129122153
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research/ Historische Sozialforschung*, 36(4(138)), 273–290.
- ENQA (Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği), (2024, Mayıs). About ENQA. <https://www.enqa.eu/about-enqa/>
- Fidan M., Bıyıklı F. & Özkara, B. (2022). Akademisyenler için akreditasyon ne anlama geliyor? Yükseköğretimde kalite üzerine nitel bir araştırma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 213-236. doi: 10.54733/smar.1166028
- Gant, V., Cheatham, L., Di Vito, H., Offei, E., Williams, G. & Yatosenge, N. (2019). İşbirlikçi otoetnografi yoluyla sosyal hizmet. *Sosyal Hizmet Eğitimi*, 38(6), 707–720.
- Gökmen-Kavak, D. (2018). Türkiye Sağlık Hizmetleri Kalite ve Akreditasyon Enstitüsü (TÜSKA) sağlıkta akreditasyon standartları. *Sağlıkta Kalite ve Akreditasyon Dergisi*, 1(1), 14-20.
- Grant, A., Short, N. P., & Turner, L. (2013). Introduction: Storying life and lives. İçinde I. Goodson, N. P. Short, & L. Turner (Eds.). *Contemporary British autoethnography*, (ss.1–16). Sense
- Hahn, M. & Wagner, G. (2016). Organisation im on/off-Modus. *Sozialer Sinn*, 17(1), 35-68.
- Hamutoğlu, N. B., Başarmak, U., Sezen-Gültekin, G. & Elmas, M. (2020). The views of the quality ambassadors on quality management in higher education and the technological barriers encountered, *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49 (1), 316-351.
- İri, R., & Bayraktar, M. (2023). Öğretim elemanlarının üniversitelerin uyguladıkları akreditasyon faaliyetlerine yönelik algıları: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 557-577.
- Kaygusuz, E. (2023). Türkiye’de iletişim eğitiminin akreditasyonu: Akredite programlardaki idareci akademisyenlerin görüşlerine yönelik bir araştırma. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 64, 123-153.
- Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde akreditasyon. *PEYZAJ, 2020 (Özel Sayı)*, 10-18.
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Investigación Operacional*, 41(2), 151-167.
- Muncey, T. (2010). *Creating autoethnographies*. Sage.
- Ngunjiri, F. W., Hernandez, K. C., & Chang, H. (2010). Living autoethnography: Connecting life and research [Editorial]. *Journal of Research Practice*, 6(1), 1-15.
- Oswald, A.G., Bussey, S., Thompson, M. & Ortega-Williams, A. (2020). Disrupting hegemony in social work doctoral education and research: Using autoethnography to uncover possibilities for radical transformation.

- Qualitative Social Work*. 21(1).
- Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Parlıyan, B. M. (2022). Eğitimde kalite ve akreditasyon. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 2(1), 93-95.
- Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/ethnography rewriting the self and the social*. Routledge
- SABAK. (2025, Mayıs). SABAK-Üyeler. <https://www.sabak.org.tr/index.php/tr/dernegimiz/uye/uyeler>
- Sparkes, A. C. (2003). Bodies, identities, selves: Autoethnographic fragments and reflections. İçinde J. Denison & P. Markula (Eds.) *Moving writing: Crafting writing in sports research*, (ss. 51-76). Peter Lang.
- Taşçı, G., & Kenan, S. (2021). Uluslararası Araştırmacıların alan deneyimleri üzerine bir analiz. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 265-286.
- Türk Standartları Enstitüsü. (2005). *Kalite yönetim sistemleri – Şartlar*. Ankara.
- Van Kemenade, E. & Hardjono, T. W. (2009). Professionals freaking out: the case of accreditation in Dutch higher education. *The TQM Journal*, 21(5), 473-485.
- Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 146-160.
- Watts, L. (2015). An autoethnographic exploration of learning and teaching reflective practice, *Social Work Education*, 34(4), 363-376, doi:10.1080/02615479.2015.1016903
- Yavuz, O. (2019). Otoetnografik yaklaşımda fotoğrafın yeri ve yöntemi üzerine: Pia Arke'nin çifte kimliği. *Moment Dergi: Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 6(2), 470-491.
- Yiğit, T. (2017). Türkiye'de sosyal hizmet eğitim/öğretiminde kalite güvence sistemi ve akreditasyon standartlarına ilişkin bir model çerçeve önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 151-168.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS]. (2025, Mayıs). *Tüm üniversiteler hakkında genel bilgiler* <https://istatistik.yok.gov.tr/>

