

İngilizce Öğretmen Eğitimi Programı Paydaşlarının Akreditasyon Deneyimleri¹

Accreditation Experiences of Stakeholders of the English Language Teacher Education Program

Karya ÇAKMAZ

Öğretmen ♦ Saygın Koleji ♦ karyacakmaz@gmail.com ♦ ORCID: 0009-0004-0944-5281

Gülşen ÜNVER

Prof. Dr. ♦ Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ♦ gulsen.unver@ege.edu.tr ♦ ORCID: 0000-0002-2989-631X

Özet

Akreditasyonun, eğitim kalitesinin artırılması, hesap verebilirlik ve sürekli gelişimin desteklenmesi açısından büyük bir önemi vardır. Bu bütüncül tek durum çalışması, bir devlet üniversitesi İngilizce öğretmenliği lisans programı paydaşlarının akreditasyon sürecindeki deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, akreditasyonun paydaşların akreditasyon sürecindeki deneyimlerini anlamaya yönelik bilgiler sunmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmaya ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen program akreditasyon koordinatörü, öğretim elemanları ve öğrenciler olmak üzere toplam 17 program paydaşı katılmıştır. Katılımcılar, akreditasyonun eğitim standartlarını yükseltme ve programların uluslararası geçerliliğini arttırma potansiyelini vurgulamışlardır. Ancak, süreçte karşılaşılan iş yükü, bürokrasi ve fiziki altyapı eksiklikleri gibi olumsuzluklar da dikkat çekmektedir. Bu nedenle, akreditasyon süreçlerinin daha etkili ve sürdürülebilir hale gelmesi için iş yükünün dengelenmesi, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, dijitalleşme ve geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesi yönünde adımlar atılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, Kalite güvencesi, Program değerlendirme

Abstract

Accreditation is of great importance in enhancing the quality of education, ensuring accountability, and supporting continuous improvement. This holistic single-case study aims to examine the experiences of stakeholders in the accreditation process of the English language teaching Bachelor's program at a state university. The study provides insights into the expectations and experiences of stakeholders during the accreditation process. Data for the study were collected through semi-structured interviews. A total of 17 program stakeholders, including the program accreditation coordinator, faculty members, and students, participated in the study, selected using a criterion sampling method. Participants emphasized the potential of accreditation to elevate educational standards and increase the international validity of programs. However, challenges such as workload, bureaucracy, and deficiencies in physical infrastructure were also highlighted. Therefore, it is recommended that steps be taken to balance the workload, improve physical conditions, promote digitalization, and develop feedback mechanisms to make accreditation processes more effective and sustainable.

Keywords: Accountability, Preservice teacher education, Quality assurance, Program evaluation

¹ Bu çalışma, Karya Çakmaz tarafından Prof. Dr. Gülşen Ünver'in danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma, 18-20 Ekim 2024 tarihleri arasında Bursa Uludağ Üniversitesinde düzenlenen VII. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi'nde (ITEAC) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Yükseköğretim kurumları öğrencilerin, iş dünyasının ve toplumun beklentilerini karşılamak zorundadır. Beklentiler değişse de, bu kurumların belirli bir standardı yakalayarak ve sürdürerek kaliteli hizmet sunmaları gerekmektedir. Bunun için etkili program değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar da kullanılabilecek modellerden biri akreditasyondur.

Akreditasyon, belirli kalite standartlarının karşılanıp karşılanmadığını kontrol etmeyi amaçlayan bir dış değerlendirme biçimidir (Van Berkel & Ynand Wijnen, 2010). Kotarska (2019)'nın akreditasyon tanımı ise, "bir kurumun döngüsel değerlendirme sürecinin ardından dış düzenleyiciler tarafından belirlenen standartları karşıladığını onaylayan resmi bir beyan" (s. 55) şeklindedir. Sonuç olarak, akreditasyon, eğitim kurumlarının ve programlarının kalite standartlarını sağladığının ve bu standartlara uygunluğunun dış bir otorite tarafından doğrulanması süreci olup, hem eğitim alanında güvence sağlayan hem de sürekli gelişimi teşvik eden önemli bir mekanizmadır.

Akreditasyon, kurumlara kalite kontrolü ve güvence sağlamak amacıyla dış değerlendirme süreçleri sunmaktadır (Romanowski & Karkouti, 2022). Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının düzenli iç değerlendirmeler yapmasına ve dış bağımsız akreditasyon ajansları tarafından belirli dönemlerde değerlendirilmesine olanak tanır. Böylece, akademik kalitenin artırılması, şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlanır (Schray, 2006). Sonuç olarak, akreditasyon, uygulanan programlar doğrultusunda genel kurumsal performansı haritalandırarak tüm paydaşların çıkarlarının korunmasına önemli katkılarda bulunmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliğini yükseltmede de akreditasyonun önemli bir yeri vardır. Akreditasyon, genel tanımlarında olduğu gibi öğretmen eğitimi de düzenleyen ve kaliteyi artırmayı hedefleyen bir sistem olarak iş görmektedir. Dolayısıyla, akreditasyon süreci, öğretmen adaylarından beklenen yeterlikleri net bir şekilde belirleyebilmekte ve öğretmen eğitimi programlarının kalitesini artırabilmektedir. Ayrıca programların uluslararası düzeyde daha geçerli ve güvenilir hale gelmesini sağlayabilmektedir.

Akreditasyon çalışmaları, öğretmen eğitimi programlarının belirli standartlara uygunluğunu değerlendirerek kalite güvencesi sağlamaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)/Dünya Bankası (1999) akreditasyonun, programların kalitesini artırmayı ve öğretmen adaylarına daha iyi bir eğitim sunmayı amaçladığını vurgulamıştır. Demirbilek'in (2022) belirttiği gibi, akreditasyon; öğretmen eğitimi programlarının kalitesini genel olarak artırmaktadır.

Dünya genelinde, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu için farklı kurumlar ve süreçler bulunmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE], 1995) programların kalitesini belirli standartlarla değerlendirir. Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation [CHEA], 2023) ise yükseköğretim kurumlarının akreditasyonunu denetler. İngiltere'de, öğretmenlerin akreditasyonundan ve finansmanından sorumlu olan Öğretmen Yetiştirme Ajansı (Teacher Training Agency [TTA], 2005) bulunmaktadır. Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2015) de öğretmen eğitim programlarının akreditasyonunu gerçekleştirmek üzere yetkilendirilmiştir. Kanada'da ise, öğretmen eğitimi programları, her eyaletin öğretmen eğitimi kurumu tarafından değerlendirilmektedir (Council of Ministers of Education Canada [CMEC], 2008).

Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik akreditasyon çalışmalarını, Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) yürütmektedir (EPDAD, 2021). Bu süreçte yapılan değerlendirmeler sonucunda program güncellemeleri gerçekleştirilmekte, eğitim materyalleri modernize edilmekte ve uygulamalı eğitim süreleri

artırılmaktadır (Aktan ve Gencel, 2010). Bu güncellemeler, öğretmen adaylarının deneyim kazanmasını ve teorik bilgilerini uygulamalı olarak geliştirmesini sağlamaktadır. Uygulamalı eğitim sürelerinin artırılması, öğretmen adaylarının gerçek öğretim ortamlarında aktif olarak yer almalarına olanak tanımakta ve bu durum, mesleki yeterliliklerinin güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretim kadrosunun sürekli gelişimi için mesleki eğitim programları düzenlenmektedir. Bu eğitimler, öğretim elemanlarının yeni eğitim teknolojilerini etkili kullanabilmelerini (Adıgüzel, 2022) ve güncel öğretim yöntemlerini öğrenmeleri amacıyla tasarlanmaktadır. Böylece, öğretim elemanları, değişen eğitim gerekliliklerine daha iyi yanıt verebilmekte ve eğitim kalitesi artmaktadır.

Mezunlardan ve paydaşlardan alınan geri bildirimlerin, programların iyileştirilmesinde kritik bir rol oynadığına dikkat çekilmelidir. Bu geri bildirimler, eğitim programlarının güncellenmesine ve geliştirilmesine ışık tutmakta, eğitim süreçlerinin sürekli olarak iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak, bu geri bildirim mekanizması, öğretmen adaylarının yeterliklerinin ve eğitim sisteminin ihtiyaçlara uygun bir biçimde sürekli olarak geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik akreditasyon çalışmaları, eğitim kalitesini artırmak ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmek açısından önemli bir yere sahiptir (Colleen, 1999). EPDAD'ın yürüttüğü bu süreçler, eğitim sisteminin modernizasyonu için kritik roller üstlenmekte ve öğretmen adaylarına daha etkili bir eğitim sağlamak amacıyla sürekli yenilikler ve iyileştirmeler yapılmasını teşvik etmektedir.

Akreditasyon üzerine yapılan çalışmaların, akreditasyonun belirli bir boyutuna odaklandıkları belirlenmiştir. Örneğin, bazı çalışmalar öğrencilerin değerlendirme deneyimlerine odaklanırken (Karaoğlu & Özdemir, 2024), bazıları öğretim üyelerinin görüşlerine yoğunlaşmıştır (Gökçek ve Gökçurt Özdemir, 2024; Yaylacı ve Çiltepe, 2024). Bazı çalışmalarda akredite edilen programlardaki öğretim uygulamaları değerlendirilmiştir (Gökçek ve Gökçurt Özdemir, 2024; Öztürk vd., 2024). Ayrıca, bazı çalışmalar akreditasyon hazırlık sürecindeki zorluk ve fırsatları (Akbaba Altun, 2024; Parker, 2024) veya akreditasyon sürecine katılmayan öğretim elemanlarının görüşlerini ele almıştır (Özdemir, 2024). Bu çalışma ise, alanyazındaki çalışmalardan farklı bir biçimde, hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin düşüncelerini bütüncül bir şekilde bir araya getirmiştir. Böylelikle akreditasyon sürecindeki tüm paydaşları kapsayacak şekilde daha geniş bir bakış açısı sunmaktadır. Bu yaklaşım, tüm paydaşların akreditasyon sürecine dair algılarını çok yönlü bir şekilde anlaşılmasına olanak tanıyabilir. Ayrıca, mevcut araştırmalar akreditasyonun zorluklarını veya yararlarını incelemekle sınırlı kalırken, bu çalışmada her iki boyutu da ele alarak bütüncül bir yaklaşım izlenmiştir. Sonuç olarak, tüm paydaşların görüşlerini içeren ve akreditasyon sürecinin tüm boyutlarını ele alan bu çalışma, alanyazındaki bütüncül çalışmalara yönelik eksikliği gidermeye katkı sunabilir.

Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimi programlarında da benzer akreditasyon süreçleri uygulanmaktadır. Bu programlar da, belirli standartlara uygunluk sağlamak amacıyla akreditasyona katılmaktadır (Khojah & Shousha, 2020). CHEA (2023) İngilizce dil eğitim programları ile kurumları için akreditasyon sağlayan bir komisyondur. Bu komisyonun temel amacı, İngilizce öğretiminde mükemmelliği teşvik ederek, programların sürekli gelişimini sağlamak için titiz bir öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi süreci uygulamaktır. Komisyon, akreditasyon sürecinde farklı standartlar ve ölçütler kullanarak program kalitesini artırmayı ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeyi de hedeflemektedir. Bu komisyondan akreditasyon hizmeti alan İngilizce dil eğitim programları; belirlenen standartlara uygunluklarının değerlendirilmesi, sürekli gelişimin desteklenmesi ve diğer meslek elemanları ile işbirliği olanaklarının sağlanması gibi birçok yarar elde etmektedir.

Türkiye'de, hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimine yönelik özel bir akreditasyon kurumu yoktur. Bunun yerine, EPDAD (2021), hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonun

süreçlerini öğretmenlik alanındaki yeterlilikleri göz önünde bulundurarak yürütmektedir. EPDAD (2025) tarafından Türkiye'deki devlet ($n = 18$) ve vakıf ($n = 13$) üniversitelerinde uygulanmakta olan İngilizce Öğretmenliği programı değerlendirilerek akredite edilmiştir.

Akredite programlar, öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunmakta ve uluslararası düzeyde tanınarak saygınlık kazanmaktadır (Khojah & Shousha, 2020). Bu kalite, öncelikle kurumların titiz standartları karşıladığına dair kamuoyuna güvence vermesi ve öğretmen hazırlığı ile öğrenci öğrenimi için ulusal standartlarla ilişkilendirilmesi yoluyla sağlanmaktadır. Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarının, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı ve güçlü öğrenme sonuçları yaratmak için gerekli görevlerle uyumlu hale getirilmesi de önemli bir faktördür (Ataman ve Adıgüzel, 2023; World Bank, 2009). Akreditasyon süreci, kurumların programda, öğrenci ve öğretim elemanı performanslarında mükemmelliği teşvik etmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda kurumlara temel hedeflerini, işlevlerini ve değerlerini yeniden gözden geçirme fırsatı sunar (World Bank, 2009). Böylece, akreditasyon nitelikli mesleki hazırlığı için yeterli kaynakların harekete geçirilmesine yardımcı olur hesap verebilirliği artırıcı bir araç işlevi görür ve kaliteli bir öğrenme organizasyonu olmayı destekler (Ataman ve Adıgüzel, 2023; World Bank, 2009). Türkiye’de akreditasyon sürecinin, kaliteye yansımaları kapsamında üniversitelerdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı paydaşların akreditasyonu nasıl algıladığı, deneyimlediği ve geri bildirimlerin program çalışmalarına sağladığı katkılarının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nün akreditasyon sürecini ve paydaş deneyimlerini inceleyerek, akreditasyon kurumlarına ve program değerlendiricilere katkı sağlamaktır. İngilizce öğretmenliği programındaki akreditasyon çalışmalarının paydaşlar tarafından nasıl algılandığını ve tespit edilen sorunlara yönelik önerileri paylaşarak, akredite olmayan programlar ve yetkili kurumlar için yol gösterebilir. Çalışmanın bulguları, akreditasyon sürecinin verimliliğini artırmaya yönelik ipuçları sağlayabilir.

Araştırmalar, akreditasyonun öğretmen eğitimi programlarının kalitesini iyileştirdiğini ve öğretmen adaylarının daha nitelikli eğitim aldığını göstermektedir (Khojah & Shousha, 2020). Ancak, bu çalışmalar genellikle akreditasyon süreçlerinin genel etkilerini ele alırken (ör., Darling-Hammond, 2016; Elliott & Lentz, 2018), paydaşların, yani öğretim elemanları öğrenciler ve program yöneticilerinin deneyimlerine ilişkin çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmen eğitimi programı paydaşlarının (fakülte ve program akreditasyon koordinatörü, bölüm öğretim elemanları ve öğrencileri) akreditasyon çalışmalarındaki deneyimlerini inceleyerek akreditasyon çalışmalarının ve İngilizce öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın "*Bir devlet üniversitesinin hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimi programı paydaşlarının akreditasyon çalışmasındaki deneyimleri nasıldır?*" şeklindeki problem cümlesi kapsamında şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. Program paydaşları akreditasyon kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Paydaşların akreditasyona hazırlık ve saha ziyareti sırasındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Paydaşların, akreditasyon sürecinin sonunda alınan geri bildirimlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Paydaşların akreditasyon sonrasında, programda yapılan iyileştirmeler ve sürekli gelişim çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Program paydaşlarının akreditasyon süreci sırasında karşılaştığı sorunlar ve sürecin geliştirilmesi için önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada, belirli bir konuyu veya sorunu en iyi şekilde anlamak için seçilmiş bir durumu anlamayı ve ortaya çıkarmayı amaçlayan bütüncül tek durum deseni işe koşulmuştur (Creswell, 2018). Bu çalışmada durum, bir devlet üniversitesi İngilizce öğretmenliği lisans programının akreditasyon süreci, analiz birimi ise akreditasyon sürecinde yer alan program paydaşlarının deneyimleridir. Bu desen kapsamında veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur. Çalışmada, bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nın akreditasyon sürecine katılım, ana ölçüt olarak belirlenmiştir. Buna göre, çalışmanın örnekleme, fakülte ve program akreditasyon koordinatörü ($n = 1$), İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde görevli öğretim elemanları ($n = 7$) ve EPDAD değerlendirme ekibi ile görüşme gerçekleştiren öğrencilerden ($n = 9$) oluşmuştur. Katılımcılar çalışmada gönüllülük esasıyla yer almışlardır. Koordinatör 2012 yılından beri üniversitede öğretim üyesi olarak görev almakla beraber İngilizce öğretmenliği bölüm başkanlığı görevini de yürütmektedir. Aynı zamanda akreditasyon süreçlerinde hem eğitim fakültesi hem de İngilizce öğretmenliği program akreditasyon koordinatörü görevini de üstlenmiştir. Öğretim elemanlarının, en az yedi en fazla 28 yıl olmak üzere, çoğunluğu 10 yılı aşkın süredir aynı üniversitede görev yapmaktadır. Verilerin toplandığı süreçte, öğrencilerin beşi dördüncü sınıf, dördü mezun durumundadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada program paydaşlarının akreditasyon deneyimlerine ilişkin görüşlerini almak üzere paydaş rollerine göre ayrıca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanması için öncelikle kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve önceki akreditasyon çalışmalarındaki (ör. Alpaydın ve Topal, 2022; Mar, 2022) açık uçlu sorular incelenerek taslak görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlardaki soruların anlaşılır olması, yönlendirici olmaması ve birbirini tekrar etmemesine dikkat edilmiştir. Taslak formlar, nitel araştırma yöntemine ve akreditasyon çalışmalarına hâkim uzmanların ($n = 3$) incelemesine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda soruların Türkçe ifade biçimleri üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Görüşme sorularının dili, içeriği, katılımcıların ve çalışmanın doğasına uygunluğu ile uzunluğunu kontrol etmek amacıyla bir öğretim elemanı ve bir öğrenci ile deneme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ardından, taslak formlar yeniden düzenlenmiş, görüşmenin akışına uygun takip soruları belirlenmiş ve görüşme formları uzman görüşüne tekrar sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelendikten sonra, görüşme formlarına son hali verilmiştir. Görüşme formlarının son halinde fakülte ve bölüm koordinatörü için 28, öğretim elemanları için 27 ve öğrenciler için 19 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme soruları, paydaşların akreditasyon kavramına ilişkin tanımlarını, akreditasyona hazırlık süreci ve saha ziyaretleri deneyimlerini, aldıkları geri bildirimleri, iyileştirme ve sürekli gelişim faaliyetlerini, ayrıca akreditasyon sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu zorluklara yönelik sundukları çözüm önerilerini kapsamaktadır. Tablo 1'de görüşme formlarındaki sorulardan örnekler yer almaktadır.

Tablo 1. Görüşme Sorusu Örnekleri

<i>Görüşme Formu Türü</i>	<i>Soru Örnekleri</i>
Fakülte ve Bölüm Koordinatörü Görüşme Formu	1. Akreditasyon sürecine başlamadan önce, bu sürecin nasıl işleyeceği ve hangi aşamalardan oluşacağı hakkında ne tür beklentileriniz vardı? Örnek verebilir misiniz? 2. Akreditasyon sürecine hazırlık aşamasında ne tür görevler aldınız ve bu görevleri yürütme süreci sizin için nasıldı?
Öğretim Elemanı Görüşme Formu	1. Akreditasyon sürecinde aldığınız geri bildirimler genellikle ne tür bilgiler içeriyordu? Örnek verebilir misiniz? 2. Geri bildirimlerin sizin gelişiminiz ve öğretim süreçleriniz üzerinde etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi oldu, örnek verebilir misiniz?
Öğrenci Görüşme Formu	1. Akreditasyonun mezuniyet sonrası iş bulma olanaklarınıza etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? 2. Akreditasyonun programa sağladığı geri bildirimlerin sizin öğrenme sürecinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Bu konuda örnekler verebilir misiniz?

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2023-2024 öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama sürecinin başında etik ve veri toplama araçlarını uygulama izinlerin alınmıştır. Ardından, yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çalışmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına dayalı olmuştur. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Bilgilendirilmiş onamı alınan katılımcılarla yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Fakülte ve program akreditasyon koordinatörü ile görüşme 1 saat 19 dakika, öğretim elemanları ile görüşmeler 13 - 41 dakika arasında ve ortalama 23 dakika ve öğrenciler ile görüşmeler ise 9 - 17 dakika arasında ve ortalama 13 dakika olmak üzere toplam 6 saat 5 dakika sürmüştür. Araştırmacı, görüşmeler sırasında soruları ve yanıtları takip edebilmek ve veri kaybını önlemek için katılımcıların izni ile görüşmelerin ses kaydını almıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri, program paydaşlarının akreditasyon sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi ve anlamlandırılması amacıyla içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analizi sürecinde, öncelikle görüşme ses kayıtları, araştırmacı tarafından yazılı döküm haline getirilerek veri seti düzenlenmiştir. İçerik analizi dört aşamada uygulanmıştır. İlk aşama, verilerin kodlanmasını kapsamaktadır. İkinci aşamada temalar oluşturulmuştur. Temalar belirlenirken, anlamlı bir bütün oluşturmaları sağlanmış ve süreç içerisinde alan uzmanlarından görüş alınarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Üçüncü aşamada kodlar, tema ve alt temalara göre düzenlenmiştir. Tablo 2’de, verileri kodlama süreci için bir örnek sunulmuştur.

Tablo 2. Verileri Kodlama Sürecine Yönelik Bir Örnek*

Veri Kodları	Paydaş Kodları	Açıklama Örnekleri
Standardizasyon	ÖE6 ÖE7 Ö7	Akreditasyon, bir eğitim programının belirli bir standardı karşıladığını ve bu standartların değerlendirildiğini gösteren bir süreçtir." "Bir kurumun ya da üniversitede bir bölüm olabilir, bir fakülte olabilir yaptığı işin, verilen eğitimin belli bir kalite standardında olduğunu onaylayan, onu ispatlayan bir belgedir bir derecedir." "Akreditasyon bölümümüzün belirlenen kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığını bize göstereceğini düşündüğüm bir süreçtir."
Kalite Güvencesi	ÖE2	"Akreditasyon var olan bölümün, programın, kurumun kalite standartlarını belirleyerek eğitimin kalitesini oluşturup bunun sürekliliğini sağlamanın ilk aşaması olarak düşünüyorum."
Kalite Belgesi	ÖE1	"Akreditasyon bir kalite göstergesi. Belli bir sistem vardı, üniversitenin sağladığı eğitim ve diğer ortamların sağladığını gösteren bir belgedir."

*Tema: Paydaşların Akreditasyon Tanımlamaları, Alt Tema: Program Kalitesi

Veri analizinin son aşamasında ise çalışmanın sonuçları belirlenip yorumlanmıştır. Katılımcıların sıkça tekrar eden görüşleri ve dikkat çekici ifadeleri doğrudan alıntı olarak seçilmiştir. Katılımcıların gizliliğinin korunabilmesi için doğrudan alıntılarda adlar yerine kodlar kullanılmıştır [Akreditasyon koordinatörü (AK), öğretim elemanı (ÖE1, ÖE2, ...) ve öğrenci (Ö1, Ö2, ...)].

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik önlemi olarak öncelikle, araştırmacının verilere nesnel bir bakış açısıyla yaklaşabilmesi için veri çeşitliliği sağlanmıştır. Creswell ve Plano Clark (2018)'in, güvenilirlik açısından veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi önerisi doğrultusunda, programın farklı paydaş gruplarından veri toplanmıştır. Ayrıca, çalışmanın bulgularının sunumunda katılımcıların akreditasyon süreçlerindeki deneyimlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilerek veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Böylelikle araştırmanın aktarılabilirliği güvence altına alınmıştır. Veri toplama ve analiz aşamalarında tutarlılığın sağlanması amacıyla, araştırma yöntemi, veri toplama ve analiz süreçleri, elde edilen bulgular ve yorumlar hakkında kapsamlı açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmacının ulaştığı bulgular ve sonuçlara ilişkin, konu hakkında bilgi ve deneyim sahibi uzmanlar tarafından nesnel bir değerlendirme sağlamak; yetersiz kodlama, yanlış kategori oluşturma ve araştırmanın içeriği ile problem durumu arasındaki uyumsuz temaların tespiti için Streubert ve Carpenter (2011) ve Tutar (2022) tarafından önerilen uzman değerlendirme yöntemi uygulanmıştır. Buna bağlı olarak araştırmacının (birinci yazar) akademik danışmanı (ikinci yazar), ortaya çıkan kodlar ile temaların araştırma sonuçlarıyla ilişkisini değerlendirmiştir. Gerekli durumlarda kodlar, alt tema ve temalar üzerinde tartışarak ve önerilerde bulunarak veri analiz sürecinde önyargılar, varsayımlar ve öznel yorumların fark edilmesine yardımcı olmuştur.

Çalışma için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 08.02.2024 tarihinde 01 / 16 sayılı etik kurul izni ve çalışmanın gerçekleştirileceği üniversiteden veri toplama izni verilmiştir. Katılımcıların çalışmaya katılımları tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, katılım öncesinde bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, süreçleri ve olası riskleri hakkında ayrıntılı bilgi verilerek, her birinin kendi kararlarıyla çalışmaya katılma veya katılmama

hakları olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, katılımcıların gizliliğine özen gösterilmiş, elde edilen verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı güvencesi verilmiş ve buna uyulmuştur.

2.7. Araştırmacı Rolü

Bu çalışmada araştırmacılar olaylara müdahale etmeden, doğal akış içinde verileri toplayan dış gözlemciler olarak görev almıştır. Bu yaklaşım sayesinde, görüşmeleri yürüten araştırmacı katılımcılara derinlemesine yorum yapmalarını teşvik eden soruları rahatlıkla yöneltebilmiş, katılımcılar da bu sorulara içtenlikle yanıt verebilmiştir. Ancak dış gözlemci rolünün bazı olası riskleri de bulunmaktadır. Araştırmacının olayların derin anlamlarını tam olarak kavrayamaması ve belirli ayrıntıları irdelemeyi hedefleyen veri toplama sürecini etkili yönlendirememesi olasılığı, çalışmanın bütünlüğü açısından dikkate alınması gereken kaygılar arasındadır (Creswell, 2018). Bu kaygıları gidermek için, çalışmanın veri toplama sürecinde katılımcılarla açık bir iletişim kurmaya, katılımcılara açık uçlu sorular yönelterek daha kapsamlı ve içten yanıtlar almaya ve onların görüşlerini daha derinlemesine ifade edebilmeleri için esnek bir yaklaşım izlemeye özen gösterilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bulguları alt problemler ile bağlantılı bir şekilde paydaşların akreditasyon tanımları, paydaşların akreditasyona hazırlık ve saha ziyareti deneyimleri, akreditasyonun paydaşlara sağladığı geri bildirimler, paydaşların akreditasyon sonrasındaki deneyimleri, paydaşların akreditasyon sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri temaları altında sunulmuştur.

3.1. Paydaşların Akreditasyon Tanımları

Paydaşların akreditasyon tanımları için *program kalitesi, dış denetim uluslararasılaşma, sürdürülebilirlik, hesap verebilirlik* alt temalarına ulaşılmıştır. Paydaşlar, akreditasyonun program kalitesini artıran ve eğitim standartlarını sürdürülebilir hale getirmeye yönelik önemli bir mekanizma olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kalite güvencesi bağlamında; kamuoyuna, akreditasyon sürecinin, eğitim programlarının niteliğini ölçtüğü ve belirli kalite standartlarını karşıladığına dair güvence sunduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, ÖE2, bu süreci "Bölümün, programın, kurumun kalite standartlarını belirleyerek eğitimin kalitesini oluşturup bunun sürekliliğini sağlamanın ilk aşaması" olarak ifade etmiştir. Diğer bir deyişle, paydaşlar akreditasyonu ulusal ve / veya uluslararası standartları karşılamanın göstergesi olarak nitelendirmişlerdir. Ö9'un "Bir eğitim programının belirli bir standardı karşıladığını ve bu standartların değerlendirildiğini gösteren bir süreç." şeklindeki tanımında görüldüğü üzere, paydaşlar akreditasyonu; eğitim kurumlarının, eğitim kurumlarının belirlenmiş standartlara uyum sağladığının belgelendirilmesi olarak tanımlamışlardır. Bazı paydaşlar ise, eğitim kurumlarının sunduğu hizmetlerin kalitesini resmi olarak belgeleyen bir sistem tanımıyla akreditasyonun, kurumların rekabet güçlerinin artırılmasına katkı sağladığını iletmiştir. ÖE1'in "Akreditasyon bir kalite göstergesi, ... (belirli bir) üniversitenin sağladığı eğitim ve diğer ortamları sağladığını gösteren bir belgedir." ifadesi, akreditasyonun bu tanımı için örnek oluşturmuştur. Yanı sıra, akreditasyon, ÖE5'in "Uluslararası standartlara ya da ulusal standartlara göre bir kurumun kendini güncellemesi" tanımında olduğu gibi, paydaşlar tarafından programların güncellenmesi için de bir araç olarak görülmüştür. Böylelikle, eğitim kurumlarının, eğitim programlarını sürekli yenileme ve küresel eğitim eğilimlerine uyum sağlama fırsatı bulunduğu belirtilmiştir.

Akreditasyonun dış denetim tanımı, birçok paydaş tarafından eğitim süreçlerinin kalitesini ve uygunluğunu değerlendiren önemli bir işlev olarak nitelendirilmiştir. Paydaşların, bu işleve ilişkin

görüşleri, ÖE3'ün "Dışarıda olan bağımsız bir takım kuruluşlar bu bölüme gelip denetliyorlar, siz bu uluslararası kurallara ne kadar uyuyorsunuz ya da ne kadar uymuyorsunuz bunun denetlenmesi" şeklindeki tanımında olduğu üzere, kurumların uluslararası ve ulusal standartlara uyum düzeylerinin bağımsız kuruluşlarca kontrol edilmesini içermiştir. AK "Eğitim öğretimdeki tüm süreçlerin kontrol edilebilirliği" diyerek, akreditasyonu uluslararası standartlara uyum sağlamanın yanı sıra, kurumların iç süreçlerini gözden geçirmelerine de olanak sunduğunu belirtmiştir.

Uluslararasılaşma, paydaşların akreditasyonu tanımlarken, küresel tanınırlık ve denklik açısından önemsedikleri bir kavram olmuştur. Örneğin, Ö2'nin "Akreditasyon, bir üniversitenin dünya genelinde belirli standartlara göre kurulmuş olması, verdiği eğitimin yurtdışında da kabul edilebilir olması anlamına geliyor." şeklindeki tanımı, programların uluslararası ölçekte kabul edilebilirliğini vurgulamıştır. Bu bakış açısıyla, bazı paydaşlar akreditasyonun öğrencilere ve öğretim üyelerine yurt dışı iş birlikleri ve akademik fırsatlar sunduğunu dile getirmiştir. Bu konuda, Ö5 "Başka yerlerde ya da yurt dışında bir şey yapmaya kalksam daha avantajlı olacağımı düşünüyorum." diyerek, akreditasyonun uluslararası deneyimler açısından sağladığı olanaklara işaret etmiştir.

Sürdürülebilirlik de, paydaşların akreditasyon tanımlarında, kurumların uzun süreli başarısı için önemi doğrultusunda yer almıştır. Paydaşlar, akreditasyonun kurumsal işleyişin devamlılığını sağladığını ifade etmiştir. ÖE4'ün "Akreditasyon işlerini düzgün yaparsak bizden sonra gelen kişiye de zorlanmadan aynı şekilde sistemi yönetme imkânı sunabiliriz." cümlesi ile, akreditasyonun kurumsal bellek ve işleyişin korunmasındaki ve sürdürülmesindeki rolünü açıklamıştır. Böylelikle eğitim kurumlarının sağlam temellere dayanan yapılar inşa edebilmesi için sürekli gelişimlerini desteklemeleri gerektiği saptanmıştır.

Son olarak, akreditasyon tanımlarında hesap verebilirlik kavramı kullanılmıştır. Paydaşlar, hesap verebilirliği, akreditasyonun bir eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirleme işleviyle ilişkilendirmişlerdir. Hesap verebilirliğin farkındalık yaratma ve sürekli iyileşmeyi teşvik etme açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. AK, akreditasyonu "Birazcık artı ve eksilerimizi görme olarak tanımlayabilirim." ifadesiyle, akreditasyon süreçlerinin, programı iyileştirme alanlarının belirlenmesine olanak tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca, akreditasyonu şeffaflık ve sosyal hesap verebilirlik üzerinden ele alan paydaşlar, AK'ın "Transparency (şeffaflık) dediğimiz sosyal hesap verilebilirlik." ifadesinde olduğu gibi hesap verebilirliğin sosyal açıdan da önemine vurgu yapmışlardır.

Sonuç olarak, paydaşların tanımları, akreditasyonun, programların kalitesini, kurumların uluslararası ölçekte tanınırlığını ve eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak açısından kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Akreditasyon, kurumların ulusal ve uluslararası standartlara uyduğunun belgelendirilmesi ve bu süreçlerin dış denetçi kuruluşlarca kontrol edilmesi ile güvence altına alınan bir mekanizma olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, kurumların rekabet gücünü artırması ve eğitim programlarının sürekli yenilenmesi için fırsatlar sunması nedeniyle önemli bulunmuştur. Sürekli iyileştirme ve şeffaflıkla sosyal hesap verebilirliğe katkı sağladığı da ifade edilmiştir. Bir bütün olarak paydaşların akreditasyonu, eğitimde kalite güvencesi ve stratejik gelişim için önemli bir araç olarak gördüğü belirlenmiştir.

3.2. Paydaşların Akreditasyona Hazırlık ve Saha Ziyareti Deneyimleri

Paydaşların akreditasyona hazırlık ve saha ziyareti deneyimleri için paydaş rolleri, işlemler, saha ziyareti ve iletişim ortamı alt temalarına ulaşılmıştır. Akreditasyon sürecinde paydaşların rolleri ve katılım düzeylerinin, sürecin etkililiğini ve başarısını doğrudan etkileyen unsurlar olduğu belirlenmiştir. Bazı paydaşlar, süreç boyunca pasif roller üstlendiklerini, sadece belirli görevleri tamamlamaya odaklandıklarını belirtmiştir. Örneğin, ÖE4 "Hazırlık sürecinde sadece söylenenleri yapmak suretiyle

işin içinde bulunduk... Kriterlere göre belge hazırladık ama ders içeriğine dair bilgim yoktu." diyerek bu sürecin içine yeterince dâhil olmadığını açıkça ifade etmiştir. Diğer bir deyişle, bazı paydaşların katkılarının sınırlı kaldığı ve çalışmalarının genellikle yönetim tarafından belirlenen görevler etrafında şekillendiği görülmüştür. Öte yandan, bazı paydaşlar sürece etkin bir şekilde katıldıklarını ve iş birliği içinde çalıştıklarını iletmiştir. Örneğin, ÖE6 "Tüm süreçleri herkes beraber yürüttü, kurulun karşılanmasından tutun ders içeriklerinin güncellenmesine kadar." diyerek, paydaşların eşgüdümlü bir şekilde çalıştığını ve tüm süreçleri birlikte yönettiklerini belirtmiştir. Paydaşların ortak düşüncesi akreditasyon süreçlerinin birlikte yürütülmesinin, paydaşların her aşamada daha fazla sorumluluk almasına olanak tanırken, paydaşlar arasında daha iyi bir iletişim ve etkileşim ortamı yarattığı ve akreditasyon sürecinin başarısını ve verimliliğini artırdığı yönündedir. Etkin ve edilgen roller arasındaki farklılıklar, sürecin yürütülme biçimini ve sonuçlarının etkilenme durumunu ortaya koymuştur. Etkin katılım ve iş birliğinin, akreditasyonun daha başarılı sonuçlar vermesi açısından ciddi bir öneme sahip olduğu belirlenmiştir.

Akreditasyon sürecindeki işlemler paydaşların *görev paylaşımı, öz değerlendirme raporu (ÖDR) hazırlama, saha ziyaretine hazırlanma ve sürecin yönetimi* alt temalarından oluşmuştur. Bunlar arasında paydaşlara en çok iş yükü getiren işlem olarak ÖDR hazırlama ifade edilmiştir. ÖE7, ÖDR'nin ayrıntılarıyla ilgili yaptığı katkıyı şu şekilde dile getirmiştir: "Hazırlık sürecinde bölümü tanıtan bir rapor yazdık... Stajla ilgili bölümleri, mezunlarla ilgili iletişimi sağlama bölümlerini ben yazdım." Bu ifadede olduğu gibi, akreditasyon sürecinde rapor hazırlamanın, paydaşlar üzerinde artan sorumluluk ve iş yüküne neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ÖE6 "Tüm süreçleri herkes beraber yürüttü, kurulun (akreditasyon ziyaret ekibinin) karşılanmasından tutun ders içeriklerinin güncellenmesine kadar." sözleri ile de akreditasyon sürecine hazırlık aşamasında paydaşlar arasında görev paylaşımı yapıldığına vurgu yapmıştır. Paydaşlara göre, bu süreçte, her paydaş kendi uzmanlık alanına göre sorumluluk alarak, iş birliği içinde hareket etmiş, sürecin etkililiğini artırmış ve böylece, akreditasyon kriterlerinin başarıyla karşılanmasını sağlamıştır. AK "Herkes elindeki dosya ile hazırды, anabilim dalı temsilcileri neyin isteneceğini biliyordu." cümlesi ile saha ziyaretine hazırlanma sürecinin düzenli bir şekilde yürütüldüğünü, dolayısıyla program paydaşlarının rollerine uygun olarak hazırlandığını belirtmiştir. Saha ziyaretine hazırlığın, etkili iletişim ve iş birliğiyle desteklendiği, anabilim dalı temsilcilerinin sürecin gereksinimlerini önceden değerlendirdiği tespit edilmiştir. Böylelikle, ziyaret sırasında doğru bilgi ve belgelerle hazır bulunmanın, akreditasyon sürecinin başarıyla tamamlanmasına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Saha ziyaretleri sırasında, paydaşlar arasında güven ve gizliliğin hâkim olduğu bir iletişim ortamı oluşturulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Paydaşlar, bu ortamın, sürece etkin katılımı ve dürüst bilgi paylaşımını teşvik ettiğini açıklamışlardır. Örneğin, Ö6 "Ortada güven ve samimi bir ortam vardı. Sorular sordular, biz de dürüstçe cevap verdik." ifadesiyle sürecin güvenli bir atmosferde yürütüldüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö1, ziyaret ekibi için, "Güven veren bir ortam yarattılar, her şey odada kalacak, kimse korkmadan istediğini söyleyebilir dediler." diyerek, akreditasyon sürecinde yaratılan güven ortamını vurgulamıştır. Bu alıntılarda görüldüğü üzere, akreditasyon sürecinde yaratılan güven ortamının, paydaşların katkılarını çekinmeden sunmalarını ve süreçle ilgili görüşlerini içtenlikle paylaşmalarını sağladığı bulunmuştur.

Özetle, akreditasyona hazırlık ve saha ziyaretleri süreçleri paydaşların rolleri ve katılım biçimleri açısından belirgin farklılıklar göstermiştir. Etkin katılımın sürecin başarısını ve verimliliğini artırdığı, paydaşlar arasında daha iyi iletişim, etkileşim ve işbirliği ortamı sağladığı görülmüştür. Böylelikle, saha ziyaretinin başarıyla yönetilebildiği saptanmıştır. Ziyaret sırasında oluşturulan güven ortamının ise,

paydaşların süreçle ilgili görüşlerini gereken açıklıkta dile getirebilmelerine olanak tanıdığı ortaya çıkmıştır.

3.3. Akreditasyonun Paydaşlara Sağladığı Geri Bildirimler

Akreditasyon sürecinde elde edilen geri bildirimler, içeriği ve niteliği bakımından iki alt temada incelenmiştir. Geri bildirimlerin büyük bir kısmı, personel eksikliği, program ve yükseköğretim yeterliklerinin uyumsuzluğu, özel gereksinimli öğrenciler için yetersiz fiziksel koşullar, kütüphane kaynaklarının ve öğrenci etkinliklerinin yetersizliği, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yetersizlikleri ve mezun izleme sisteminin eksiklikleri etrafında toplanmıştır.

Personel eksikliği, paydaşlar arasında en sık dile getirilen sorunlardan biridir. ÖE7'nin "Yeterli öğretim elemanımızın olmadığı ile ilgili geri bildirim aldık, bu çok büyük bir problem." ifadesi, öğretim kadrosundaki eksikliklerin, eğitim kalitesini nasıl etkilediğine dair önemli bir göstergedir. Buna bağlı olarak, ÖE1'in belirttiği, "Eleman başına çok fazla ders yükü olduğuna dair geri bildirim aldık." şeklindeki ifade, öğretim elemanlarının aşırı ders yükü altında kaldığını ortaya koymuştur.

Program yeterlikleri ile yükseköğretim yeterlikler çerçevesinin uyumsuzluğuna ilişkin bir geri bildirimden de söz edilmiştir. AK'ın, "Yükseköğretim yeterlikler çerçevesi ile bizim derslerin kazanımlarının (esasen program yeterliklerinin) uyumadığı şeklinde bir rapor geldi." açıklaması, program yeterlikleri ile ulusal yükseköğretim yeterlikleri arasındaki uyumsuzluğa ilişkin geri bildirim paydaşlar tarafından dikkate değer bulunduğunu göstermiştir.

Paydaşlar tarafından, özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel koşulların yetersizliği de, eğitimin kapsayıcı ve erişilebilir olmasını sağlamak adına önemli bir geri bildirim olarak tanımlanmıştır. ÖE3'ün "Engelli bireyler için merdivenler ve diğer fiziksel koşullar yetersizdi, (ziyaret ekibindeki değerlendiriciler) bunların iyileştirilmesi gerektiğini söylediler." ifadesi, fiziksel altyapının özel gereksinimli bireylere uygun hizmet vermek bakımından güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Paydaşlar kütüphane kaynaklarının yetersizliğine ilişkin geri bildirim, akademik araştırma ve öğretim süreçlerinin temel direklerinden biri olarak önemli görmüşlerdir. ÖE7'nin "Kütüphane kaynaklarının yeterliliği ile ilgili dönüt aldık, yeterli kaynak yokmuş." açıklaması, bu bulguya örnek oluşturmıştır.

Paydaşlar, öğrenci etkinliklerinin yetersizliğine, özellikle kariyer planlamasına yönelik etkinliklerin noksanlığına yönelik de geri bildirim aldıklarını belirtmişlerdir. ÖE4'ün "Etkinliklerde sıkıntı vardı, öğrenci etkinliklerinde özellikle kariyer planlamaya yönelik (etkinlikler)." şeklindeki sözleri, öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilecek etkinliklerin artırılmasının gerekliliğini öne çıkarmıştır.

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki yetersizliklere ilişkin geri bildirim ise, öğrenci başarısını objektif ve adil bir şekilde değerlendirmek amacıyla süreçlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini işaret etmiştir. ÖE4, bu bulguyu, "Hocaların (öğretim elemanlarının) kullandığı ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili geri bildirim aldık, bu yöntemlerin eksik olduğu söylendi." ifadesiyle açıklamıştır.

Son olarak, mezun izleme sisteminde yaşanan eksiklikler de dikkat çekici bir geri bildirim olarak söylenmiştir. AK'ın dile getirdiği, "(Değerlendirme raporunda belirtilen) en büyük sıkıntılardan biri de mezunlarımızın yakın takibiydi (takip edilmemesiydi)" ifadesi, mezunların iş dünyasındaki performanslarının izlenmesinin ve desteklenmesinin önemine işaret etmiştir. Mezun izleme sisteminin güçlendirilmesinin, mezunların iş dünyasındaki başarılarına katkı sağladığı ve üniversitenin eğitim kalitesini arttırdığı belirlenmiştir.

Geri bildirimlerin niteliği ile ilgili, paydaşlar, detaylı ve yapıcı geri bildirimlerin varlığına dair olumlu görüşler iletilmişlerdir. ÖE2'nin "Raporlarda detaylı geri bildirimler vardı, eksiklerimizi görmemizi sağladı." ifadesi, raporların programa ilişkin geri bildirimleri net bir şekilde ortaya koyduğunu göstermektedir. Ancak, bazı paydaşlar geri bildirimlerin derinlemesine olmamasından şikâyet etmişlerdir. ÖE4 ve ÖE6'nın, geri bildirimlerin yüzeysel ve sınırlı olduğuna dair ifadeleri, süreçte daha derinlemesine analizler ve yapıcı öneriler beklediklerini göstermiştir. Bu süreçte, akreditasyon sürecinin daha etkili ve kapsamlı bir geri bildirim mekanizmasıyla desteklenmesinin gerekliliğine değinilmiştir.

Sonuç olarak, akreditasyon sürecinde elde edilen geri bildirimler, kurumların çeşitli yönlerden iyileştirme yapmalarına olanak sağlayan önemli bir bilgi kaynağı olarak görülmüştür. Geri bildirimlerin; personel eksikliği, program yeterliklerinin ulusal standartlarla uyumsuzlukları ve özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel koşullar gibi temel alanlarda eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlayabilecek ipuçları sunduğu saptanmıştır. Ayrıca, kütüphane kaynakları, öğrenci etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerindeki eksikliklerin düzeltilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu geri bildirimlerin, kurumların stratejik planlamalarını ve kaynak dağılımlarını yeniden gözden geçirerek daha etkin çözümler geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Mezun izleme sisteminin önemine yapılan vurgu, üniversitelerin mezunlarının iş dünyasında izlenmesi ve desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Geri bildirimlerin ayrıntısı ve niteliği konusunda farklı görüşler ifade edilse de, paydaşlar sürecin iyileştirilmesi için akreditasyon süreçlerinin daha derinlemesine ve yapıcı analizlerle desteklenmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir.

3.4. Paydaşların Akreditasyon Sonrasındaki Deneyimleri

Paydaşların akreditasyon sonrasındaki deneyimleri *programın değişen ve değişmeyen boyutları* alt temaları içinde gruplandırılmıştır. Programın değişen boyutları kapsamında paydaşların *program farkındalığının* arttığını, AK "Bir şeylerin farkına vardık. Eğitim süreçlerine daha dikkatli, akreditasyon gözüyle bakmaya başladık." diyerek açıklamıştır. Bu bağlamda, paydaşlar akreditasyon sürecinin gerekliliklerine odaklanarak, eğitim programlarını güncellemeye yönelik belirli alanlarda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Böylelikle ders içeriklerinin modernizasyonu, öğretme-öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin gözden geçirilmesi gibi çalışmalara yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak gerçekleştirilen programı güncelleme çalışmalarının içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine yoğunlaştığını iletilmişlerdir. Bu güncellemelere içerik için, "Ders içerikleri ve çıktıların uyumu tekrar elden geçti, bireysel olarak materyaller güncellendi." (ÖE3), öğretme-öğrenme süreci için "Drama derslerini drama sınıflarında yapıyoruz, anaokullarına gözlem için gidiyoruz." (Ö3), "Hocalar [öğretim elemanları] daha duygudaşlık kurar hale geldi ve değişiklikler oldu. Biz de daha profesyonel düşünmeye başladık." (Ö5) ve ölçme-değerlendirme için "Ölçme yöntemlerinin değiştirilmesi en büyük etki oldu, daha adil oldu." (Ö4), "Özellikle yazılı dönütlere daha fazla önem vermeye başladım. Bu, öğrencilerin gelişimi için önemli." (ÖE7) ifadeleri örnek verilebilir.

Akreditasyon sürecinin, paydaşlar üzerinde hesap verebilirlik ve şeffaflık açısından önemli değişiklikler yarattığı da çalışmanın bulguları arasındadır. Paydaşlar, bu sürecin, programın eksik yönlerini ortaya çıkarma konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. ÖE3 "Akreditasyon bir ayna gibiydi, eksiklerimizi görmemizi sağladı. Şeffaflık, hesap verebilirlik açısından katkıları oldu." ifadesiyle, akreditasyon sürecinin kendilerini değerlendirmelerine yol açtığını belirtmiştir. Bu ifade, akreditasyonun, paydaşların kurum içindeki süreçleri daha iyi anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, akreditasyonun eğitim çalışanlarında yarattığı değişikliklerden de söz

edilmiştir. Örneğin, Ö3 "Öğrenciler de öğretmenler de kendilerine çeki düzen verdi, daha düzgün bir eğitim vermeye başladılar." diyerek, akreditasyonun disiplin ve eğitim kalitesini artırdığını vurgulamıştır. Bu sürecin, öğrenciler ve öğretmenler arasında daha sistemli ve kaliteli bir çalışma ortamının oluşmasını sağladığı belirlenmiştir. Akreditasyonun, kurumların mesleki gelişim etkinliklerini artırmalarına da olanak tanıdığı bulunmuştur. Bu kapsamda, akreditasyon sonrasında, mesleki gelişim alanında yeni adımlar atıldığı, geri bildirimlerin yardımıyla, kurumlarda mezun izleme sistemlerinin geliştirilmesi gibi uygulamaların başlatıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, paydaşların, akreditasyonun programların kamuoyundaki saygınlığını artırdığına inandıkları da saptanmıştır. ÖE5 "Akredite kurumları araştırıp tercihlerine ekleyen öğrenciler var. Bu bize bir tercih bileti sağlıyor." diyerek, akredite olmuş programların daha saygın kabul edildiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bu tür programlara ilgisinin artması ve programları daha çok tercih etmeleri, akreditasyon sürecinin, programların dışarıdan algılanan değerini de artırdığını ortaya koymuştur.

Diğer yandan, bazı paydaşlara göre, akreditasyon sonrasında fiziksel koşullar ve derslerin işlenişinde belirgin bir değişiklik gerçekleşmemiştir. ÖE5, fiziksel koşullara ilişkin değişim olmamasını akreditasyon ziyaret ekibinin bu konudaki yetersizliğine bağlayarak "Fiziki koşulları iyileştirme konusunda bir fark yaratmadı. (Akreditasyon kurumunun) 'Projeksiyonların yarısı tahtada, yarısı duvarda, bunu verimli kullanıyorsun.' demesi lazım." demiştir. ÖE5'in ifadesi, akreditasyonun fiziksel altyapı üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığını ve bu tür iyileştirmeler için belirgin bir yönlendirici rol oynamadığını ortaya koymuştur. Ö8 de "Kütüphanede bir değişiklik olmadı. Kütüphanenin akreditasyondan etkilenmediğini düşünüyorum." ifadesiyle, akreditasyonun kütüphane gibi öğrenci ve akademisyenler için önemli kaynakların geliştirilmesi yönünde doğrudan bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Ek olarak, bazı paydaşlar, derslerin işleniş biçiminde de kayda değer bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Bu görüşler, akreditasyonun bazı kurumsal ve yapısal alanlarda önemli gelişmeler sağlamasına rağmen, fiziksel koşullar gibi alanlarda aynı etkiyi yaratmadığını göstermiştir.

Özetle, akreditasyon sürecinin, paydaşlarda eğitim programları için farkındalık oluşturarak önemli değişikliklere ve gelişimlere katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. İçerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinde yapılan güncellemeler, eğitimin kalitesini artıran adımlar olarak dikkat çekmiştir. Akreditasyonun, kurum içindeki eksikliklerin fark edilmesi ve şeffaflık ile hesap verebilirlik ilkelerinin uygulanması açısından da önemli etkiler yarattığı belirlenmiştir. Mesleki gelişimin teşvik edilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin daha sistemli bir çalışma ortamı oluşturması ve programların kamuoyundaki saygınlığının artması gibi bulgular, akreditasyonun olumlu yönlerinden birkaçıdır. Ancak, bazı alanlarda, özellikle fiziksel koşulların ve kütüphane kaynaklarının gelişmesinde sınırlı değişiklikler olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Paydaşların Akreditasyon Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Paydaşların akreditasyon sürecinde yaşadıkları sorunlar, akreditasyonun doğasından kaynaklanan zorluklar, idari sorunlar, paydaş kaynaklı engeller ve akreditasyon sonrası için öneriler olarak alt temalara ayrılmıştır. Paydaşlar, akreditasyon başvurusu için gereken belgelendirme çalışmalarının aşırı yük getirdiğinden yakınmışlardır. Örneğin, ÖE7'nin "Paperwork [evrak işi] o kadar çoktu ki bir süre sonra artık hiç istemeden yaptık." ifadesi, belgelendirmenin getirdiği iş yükünün paydaşların akreditasyona yönelik tutumlarını da olumsuz etkileyebildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, sürecin zorluğunu daha da artıran başka bir unsur, aynı dönemde birden fazla programın akreditasyonuna yönelik yürütülen çalışmaların karmaşıklığı olarak dile getirilmiştir. AK "10 bölümle saha ziyareti zor oldu, çok yorulduk." diyerek akreditasyonun özellikle koordinatör rolündeki bireylere getirdiği yükü vurgulamıştır. Diğer paydaşlar da akreditasyonun zorlayıcı olmasına dikkat çekmişlerdir.

Bu konuda, ÖE5 "Detaylı ve iş yükü açısından zorlayıcı." yorumuyla sürecin karmaşıklığını dile getirirken, ÖE6 "(Öğretim elemanları) derslerin içeriklerini (planlarını) değiştirmek zorunda kaldılar, bu da bir zorluktu." ifadesiyle öğretim planlarını değiştirmenin zorluklarını belirtmiştir.

İdari sorunlar olarak organizasyon yetersizliği, personel eksikliği, bilgilendirme eksiklikleri ve teknik yetersizlikler öne çıkmıştır. AK'ın "İlk etapta çok korktum, nasıl organize edeceğimizi bilemiyordum." ifadesi, sürecin başlangıcında yaşanan belirsizliklerin paydaşlarda oluşturduğu kaygıyı yansıtmıştır. Personel yetersizliğinin, bu sürecin etkin bir şekilde yürütülmesini zorlaştırdığı bulgusuna örnek olarak ÖE2 "Öğretim elemanı kendisi kanıtlarını toplamak zorunda kalıyor, personelimiz az olduğu için bu süreç zor." şeklinde konuşmuştur. Ayrıca, akreditasyon süreci hakkında bilgi eksikliğinin, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında iletişim kopukluğuna neden olduğu bulunmuştur. Bu konuda, ÖE4 "Yetkili biri önceden gelip bizi bilgilendirseydi, adımları anlatsaydı, destek alsaydık daha verimli olurdu." şeklindeki ifadesiyle akreditasyon süreçlerine hâkim bir uzman tarafından bilgilendirilme ihtiyacını dile getirmiştir. ÖE3 de "Süreç hakkında bilgi verilmedi, programın ne zaman akredite olduğunu öğrenmedik." örneğiyle bilgi akışındaki sorunlara işaret etmiştir. Ayrıca teknik yetersizliklerin, akreditasyon kurumunun dijital sistemine dosya yükleme aşamalarında ciddi aksaklıklara neden olduğu belirlenmiştir. ÖE4 "Bilgisayarda dosyaları yükleyip (akreditasyon kurumunun) kontrol etmeleri sırasında bazı teknik aksaklıklar oldu, dosyalarda sorun yaşandı." ifadesiyle bu zorlukların sürecin işleyişine olumsuz etkisini açıklamıştır.

Paydaş kaynaklı sorunlar; *direnç, isteksizlik, kaygı, yoğun iş yükü ve şikâyet kültürü* şeklinde belirlenmiştir. Direnç, paydaşların akreditasyon sürecine yönelik olumsuz tutumlarının bir sonucu olarak gösterilmiştir. ÖE5'in "Akreditasyonun en büyük sorunu dirençtir. İnsanlar ilk başta direnç gösterir ama toplantılar yapıldıkça bu direnç azalır." şeklindeki yorumu, direncin başlangıçta doğal olduğunu ve paydaşların sürece katılmaları sayesinde azalabileceğini göstermiştir. AK'ın "Bazı bölümler sürece ruhen hazır değildi, isteksizlik oldu ama sonra toparlandık." ifadesi de bu bulguyu desteklemiştir. Paydaşların akreditasyon ziyaret ekibine veri sağlama sürecindeki kaygılarının da, sürece katkı sağlamaları için duygusal bir engel olduğu bulunmuştur. Bu bulgu için, Ö9'un "(Ders ve öğretim elemanları ile ilgili görüşlerimizi) açık açık söyledik ama acaba başım yanar mı, dersten kalır mıyım diye düşündüm." ifadesi örnek oluşturmuştur. Aynı zamanda yoğun iş yükü, paydaşların sürece katılımını azaltan bir faktör olarak öne sürülmüştür. Son olarak paydaşlarda şikâyet kültürünün yaygın olması da akreditasyon sürecini zorlaştıran bir etmen olarak dile getirilmiştir. Ö9'un "Bazı öğrenciler sadece hocaları eleştirdi, görüşme amacından sapmış oldu." ifadesi, şikâyet kültürünün akreditasyon sürecinde toplanan verilerin niteliğini zayıflattığını ortaya koymuştur.

Paydaşların akreditasyon sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik öneriler, üç alt tema etrafında şekillenmiştir: değerlendirme yaklaşımı, planlama, bilgilendirme ve yönlendirme. Değerlendirme yaklaşımında rekabet, iş birliği ve dijital bilgilendirme sistemleri önerileri öne çıkmıştır. AK "Tek bir kurum var, rekabet olmasını isterdim. Yurt dışından bir kuruluşun gelip denetlemesini de isterdim..." diyerek akreditasyon süreçlerinde rekabetin önemine dikkat çekmiştir. Paydaşlar, rekabet ortamının oluşturulmasının, mevcut kurumların kendilerini geliştirmeleri ve kalitelerini artırmaları açısından teşvik edici olacağı inancını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, akreditasyon kuruluşu sayısının artmasının, eğitim kurumlarının akredite olmak için daha fazla çaba göstermelerini sağlayabileceği görüşündedirler. ÖE6 ise, "Süreç daha fazla iş birliği içinde yürütülmeli." diyerek akreditasyon çalışmalarında iş birliğinin önemini vurgulamıştır.

Planlama aşamasına ilişkin önerilerde, yönetici desteği, esneklik ve süreç odaklı kalite ölçümü ön plana çıkmıştır. ÖE3'ün "Sadece bölüm değil, fakülte ve yönetimin de destek vermesi gerekiyor." şeklindeki ifadesi, yönetsel desteğin sürecin yönetimindeki kritik rolünü işaret etmiştir. Bu tür

desteklerin, paydaşların süreçlere daha etkin bir şekilde dâhil olmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Diğer bir öneride, akreditasyon sürecinin daha esnek olması beklentisi dile getirilmiştir. Bu öneriyi, ÖE2'nin "Akreditasyon işinin sert, esnek olmayan yapısı geliştirilmeli." şeklinde ifade etmesi, akreditasyon sürecindeki işlemleri katı bulduğunu da göstermiştir. Bununla birlikte, esnek bir yapının, paydaşların değişen ihtiyaçlarına yanıt vermede önemli bir yol sunduğu ve uygulamalar sırasında karşılaşılan güçlüklerin aşılmasını kolaylaştırdığı ortaya konmuştur. Süreç odaklı kalite ölçümü önerisi ise, ÖE7'nin, "Akreditasyon işlemlerinin gerçekten kaliteyi ölçmesi gerekiyor. Çok fazla paperwork iş yükü doğuruyor." ifadesinde olduğu gibi, akreditasyon sürecindeki bürokratik işlemlerin azaltılması ve kaliteyi artırmaya odaklanması gerektiğine işaret etmiştir.

Bilgilendirme ve yönlendirme konusundaki öneriler ise, sürecin daha şeffaf ve katılımcı bir yaklaşımla yürütülmesine yoğunlaşmıştır. Örneğin, Ö4 "Akreditasyon sürecinde daha fazla bilgilendirme yapılmalı." diyerek paydaşların yeterli bilgiye erişiminin sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Bu bilgi akışının, paydaşların sürece daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlayarak özellikle öğretim elemanları ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurulmasına olanak tanıdığı belirlenmiştir. ÖE6'nın "Akreditasyon işlemlerinin daha kullanıcı dostu" olmasını önererek, sürecin paydaşlar için daha anlaşılır hale getirilmesine vurgu yapmıştır.

Paydaşların akreditasyon sonrasındaki çalışmalar için önerilen akreditasyon farkındalığı ve programı iyileştirme eylemleri, sürekli gelişim anlayışını desteklemiştir. Ö5'in "Değişikliklerin sürekli hale getirilmesi gerekirdi. Akreditasyon sonrası farkındalık yaratmak önemliydi." ifadesi, akreditasyon sürecinin sadece bir dönemle sınırlı kalmaması gerektiğini, tersine sürekli bir iyileştirme çabasıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, paydaşların akreditasyon sonrasındaki süreçlerde daha proaktif bir tutum sergilemeleri gerektiği ortaya konulmuştur.

Akreditasyon sürecinde, bu program değerlendirme modelinin doğası nedeniyle yaşanan temel sorunlar belgelendirmenin getirdiği aşırı iş yükü, buna bağlı olarak motivasyon düşüklüğü şeklinde belirlenmiştir. İdari açıdan organizasyon yetersizliği, personel eksikliği ve sürece ilişkin eksik bilgilendirme ve teknik olanakların yetersizliği sorunlarının yaşandığı saptanmıştır. Paydaş kaynaklı sorunlar; paydaşların akreditasyona direnç göstermeleri, isteksiz olmaları, değerlendirilme kaygısı duymaları, yoğun iş yükü nedeniyle sınırlı katılım göstermeleri ve sürece şikâyet kültürünü katmaları olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümü için paydaşlar tarafından, akreditasyona hazırlık aşamasında yöneticilerin kendilerine destek olmaları, sürecin esnekleştirilmesi, kalite ölçümünün süreç odaklı yürütülmesi önerilmiştir. Diğer bir öneri ise, sürecin şeffaf ve katılımcı odaklı işletilmesi, bunun için paydaşlara gerekli bilgilendirme ve yönlendirmelerin yapılmasıdır. Paydaşlar, son olarak akreditasyon sonrasında programı iyileştirme çalışmalarının sürekli gelişim anlayışı ve paydaşların etkin katılımıyla gerçekleştirilmesini önermişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, bir üniversitenin hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimi programı paydaşlarının akreditasyon sürecindeki deneyimlerini incelemiştir. Araştırmanın birinci alt problemi, "Program paydaşları akreditasyon kavramını nasıl tanımlamaktadır?" kapsamında; paydaşların akreditasyon tanımlarının çoğu kalite, uluslararasılaşma, sürdürülebilirlik ve hesap verebilirlik kavramlarını içermiştir. Program değerlendirme alan yazınında da akreditasyonun tanımlanmasında standartlara yer verilmektedir (Fitzpatrick vd., 2011; Scriven, 2000). Paydaşların akreditasyon tanımları kavrama yabancı olmadıklarını ve doğru kavramsallaştırdıklarını göstermektedir. Ancak bazı paydaşların akreditasyonu denetim kavramı ile ilişkilendirerek tanımlamaları akreditasyona hazırlık, veri toplama

süreci ve değerlendirme bilgilerini kullanma açısından uygun görünmemektedir. Çünkü akreditasyonu denetim olarak algılamak, bu çalışmada saptanan direnç, isteksizlik, kaygı gibi sorunlara neden olabilir.

Çalışmanın ikinci alt problemine, “Paydaşların akreditasyona hazırlık ve saha ziyareti sırasındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” yönelik bir bulgusuna göre, öğretim elemanları, başlangıçta sürece karşı isteksiz ve dirençli bir tutum sergilemişlerdir, hatta zamanla fikirlerini değiştirmiş olsalar bile, ilk baştaki çekinceleri devam etmiştir. Uçar ve Levent (2017) de, akreditasyon sürecinin başarısının, katılımcıların sürece yönelik algı ve inançlarının güçlü tutulmasına bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgular, akreditasyon sürecinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, tüm paydaşların sürece dair olumlu bir tutum geliştirmesinin ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Vickers-Hulse ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırmada, akreditasyon sürecinin başlangıcında katılımcıların sürecin amacının ve gerekliliklerinin net bir şekilde ifade edilmemiş olmasının direnç yarattığı belirtilmiştir. Bu direncin nedenlerini anlamak amacıyla, öğretim elemanlarının başlangıçtaki tutumlarının detaylı bir şekilde ele alınması önemlidir. Bu direncin, sürecin amacının ve gerekliliklerinin yeterince net bir biçimde ifade edilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcılara yönelik bilgilendirme eksikliği, sürecin öneminin kavranmamasına yol açmış olabilir. Bu bağlamda, etkili bir akreditasyon süreci için paydaşların her aşamada bilinçli ve destekleyici bir tutum sergilemeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak, yeterli bilgilendirme ile sürecin önemine dair güçlü bir inanç ve güven oluşturulması, bu tür direncin aşılmasını ve sürecin daha verimli ilerlemesini sağlayabilir. Bunun için akreditasyon sürecinde geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesi ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerinin daha belirgin hale getirilmesi gerekmektedir (Uçar ve Levent, 2017; Vickers-Hulse vd., 2024). Ayrıca, öğrenci ve öğretim elemanlarının sürece daha fazla dâhil edilmesi, onların görüş ve önerilerinin dikkate alınarak süreçlerin şekillendirilmesi, akreditasyonun etkinliğini artırabilir. Dolayısıyla sadece resmi bir süreç değil, karşılıklı etkileşime dayalı, katılımcı bir değerlendirme süreci oluşturulması önem arz etmektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemine, “Paydaşların, akreditasyon sürecinin sonunda alınan geri bildirimlere ilişkin görüşleri nelerdir?” yönelik bulgular arasında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının akreditasyon sürecinde önemli bir sorun olarak değerlendirilmesi dikkat çekmektedir. Buckner ve Zhang (2021), yükseköğretim alanında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının artmasının, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimleri için daha az fırsat sunarak öğrenme kalitesi üzerindeki endişeleri artırdığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak, Erkuş ve Özdemir (2010) öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazlalığını da akreditasyon sürecinde dikkate alınması gereken ciddi bir eksiklik olarak belirtmiştir. Bu durum, eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir; çünkü fazla sayıda öğrenciye aynı anda hizmet veren öğretim elemanları, bireysel öğrenci takibini ve etkileşimini sınırlı tutmak zorunda kalabilir. Bu çalışmada akreditasyon sonucunda alınan geri bildirimler arasında fiziksel altyapıya yönelik eksiklikler de bulunmaktadır. Bu bulgu, Alpaydın ve Topal (2022)’ın devlet üniversitelerinin ancak fiziksel koşullarının belirli standartlara yükselttikten sonra akreditasyona başvurması gerektiği görüşünü desteklemektedir. Bu nedenle, akreditasyon sürecinde öğretim elemanları ile öğrenci sayısına ve öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarına ilişkin değerlendirme yapılması ve geri bildirim verilmesi hem eğitim kalitesinin artırılması hem de akademik performansın sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Çalışmanın dördüncü alt problemine, “Paydaşların akreditasyon sonrasında, programda yapılan iyileştirmeler ve sürekli gelişim çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” ilişkin bulguları, akreditasyonun eğitim kalitesini artırmaya yönelik bir araç olarak görülse de, bu süreçlerin tüm paydaşların akreditasyonun kurumsal ve program uygulamalarının kalitesini iyileştirdiğine dair duyduğu olumlu inançlara rağmen, bu süreçlerin tüm paydaşların beklentilerini tam anlamıyla

karşılamaadığını ortaya koymaktadır. Bougherira ve diğerleri (2024), çalışmalarına katılan bireylerin, akreditasyonun mevcut kalite uygulamalarını pekiştirdiği ve uygulamaların kurumsallaşmasına dair düşüncelerini desteklediğini bulmuştur. Ancak, bu çalışmada olumlu gelişmelere rağmen, akreditasyon süreçlerinin yeterliliği açısından hala önemli eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, akreditasyonun sağladığı yararların, tüm paydaşların ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığını göstermektedir. Diğer yandan, akreditasyon sonrasında özellikle eğitim içerikleri ve değerlendirme yöntemlerinde yapılan bazı değişiklikler olumlu karşılansa da fiziksel ve teknolojik altyapıdaki gelişmelerin yeterli görülmediği belirlenmiştir. Bu durum, program çalışmalarında, akreditasyonun sağladığı geri bildirimlerin tümünden yararlanılması gerektiğine işaret etmektedir.

Çalışmanın son alt problemine, “Program paydaşlarının akreditasyon süreci sırasında karşılaştığı sorunlar ve sürecin geliştirilmesi için önerileri nelerdir?” yönelik bir bulgu, akreditasyon sürecinde yaşanan sorunların başında akreditasyonun kurumlara getirdiği bürokratik iş yoğunluğunun geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Woelert (2023)’in belirttiği gibi, üniversitelerde verimliliği ve hesap verebilirliği artırmaya yönelik performans yönetim sistemlerinin, içerdiği raporlama ve dokümantasyon yükü nedeniyle önemli bir idari yük kaynağı haline gelebileceği gerçeğiyle desteklenmektedir. Alpaydın ve Topal (2022) da, bu süreçlerin aşırı evrak işi ve bürokratik yük getirdiğini, bu durumun öğretim elemanları ve idari personel üzerinde ek baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, akreditasyon süreçlerinin getirdiği ek iş yükünün, eğitim kurumlarının esnekliğini zayıflatarak örgütsel işleyişlerini olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, akreditasyonun, yalnızca eğitim kalitesini artırmaya yönelik bir araç olarak değil, aynı zamanda bürokratik iş yükünü artıran bir faktör olarak da tartışılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği programındaki akreditasyon deneyimleri ile sınırlıdır. Çalışmanın veri kaynaklarından birinin hem programın hem de fakültenin akreditasyon koordinatörü olması ve programın birincil paydaşlarından veri toplanması, bu sınırlılığı azaltmaya yardımcı olmuştur. Verilerin sadece bir üniversite ve bir kurumda toplanmış olmasına rağmen diğer üniversitelerdeki özellikle İngilizce öğretmenliği program akreditasyonunu deneyimleyen ya da ileride deneyimleyecek programlar için kullanışlı olabileceği düşünülmektedir. Çalışma ayrıca veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme ile sınırlıdır. Çalışmada belirlenen durum ve analiz biriminin bir akreditasyon çalışmasını hazırlık, süreç, sonuç ve sonrası deneyimleri edinmiş olması geçmişe dönük veri toplamaya yöneltmiştir. Gelecekteki çalışmalar için, akreditasyon sürecini yaşayan bir programda, katılımcı gözlem tekniği de kullanılarak eş zamanlı veri toplanması önerilebilir. Ayrıca veri kaynaklarına akreditasyon kurumundan paydaşların eklenmesi de veri çeşitliliğini artırabilir.

Sonuç olarak, akreditasyonun eğitim kurumlarına sunduğu yararlar yadsınamaz. Ancak, akreditasyonun daha etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için akreditasyona hazırlık aşamasında, saha ziyareti sırasında ve sonrasında paydaşların sürece etkin katılmaları önemlidir. Paydaşların süreçte bilgilendirilmeleri de akreditasyon çalışmalarına dirençlerinin azalması ve sürece istekle katılmaları için yararlı olabilir. Dijitalleşme, iş yükünün dengelenmesi, geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesi ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi gibi alanlarda atılacak adımlar, akreditasyonun kurumlara daha fazla değer katmasını sağlayabilir. Akreditasyon sonrasında geri bildirimlerin programı iyileştirmek için kullanılması da akreditasyonun etkisini artırabilir. Akreditasyon süreçleri, sadece bir formalite olarak değil, kurumların gelişimi ve öğrenci başarısını destekleyen bir araç olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda, sürecin dinamik bir yapıya kavuşturulması, kurumsal kültüre katkı sağlayabilir ve uzun vadeli gelişim hedeflerine ulaşılmasını mümkün kılabilir.

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. (18-20 Ekim 2024). *Akreditasyonun yararlarının belirlenmesi ölçeğinin geliştirilmesi* [Sözlü bildiri]. VII. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Bursa, Türkiye.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Akreditasyon sürecine hazır olma durumu: Eğitim fakültesi üzerine bir uygulama. *Social Sciences Studies Journal*, 4(26), 5772-5784. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1041>
- Alpaydın, Y., & Topal, M. (2022). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265. dx.doi.org/10.12658/M0657
- Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2024). Instructors' views regarding the level of importance and implementation of quality standards in intensive English programs. *TESOL Journal*, 15(2), e765.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and procedures*. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/general/accreditationof-ite-programs-in-australia.pdf?sfvrsn=3013e33c_2. Date Accessed: 21.12.2024.
- Bougherira, M. R., Elasmara, M. H., & Alrayes, N. S. (2024). An evaluation of the impact of academic accreditation on the quality of higher education: Lessons learnt from the academics' perceptions. *Journal of Further and Higher Education*, 48(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2302026>
- Buckner, E., & Zhang, Y. (2021). The quantity-quality tradeoff: A cross-national, longitudinal analysis of national student-faculty ratios in higher education. *Higher Education*, 82, 39-60. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00621-3>
- Council of Ministers of Education Canada [CMEC]. (2008). *Education in Canada*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-inCanada2008.pdf>. Date Accessed: 21.12.2024.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, & B. S. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2014'de yayımlanmıştır).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2023). *About CHEA*. <https://www.chea.org/about-chea>. Date Accessed: 09.07.2024.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Demirbilek, M. (2022). Öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların akreditasyonu: Türkiye ve dünya uygulamaları üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 35-58.
- Elliott, J., & Lentz, P. (2018). The impact of accreditation on teacher education programs: A review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 219-233.

- Erkuş, L., & Özdemir, S. M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 118-133.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. M., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Gökçek, T., & Gökkurt Özdemir, B. (18-20 Ekim 2024). *Akredite edilen ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanlarının süreçle ilgili görüşleri* [Sözlü bildiri]. VII. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Bursa, Türkiye.
- Karaoğlu, H., & Özdemir, A. (18-20 Ekim 2024). *Akreditasyon takımlarında görev alan öğrenci değerlendiricilerinde değerlendiricilik deneyimleri* [Sözlü bildiri]. VII. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Bursa, Türkiye.
- Khojah, A., & Shousha, A. (2020). Academic accreditation process of English language institute: Challenges and rewards. *Higher Education Studies*, 10(2), 176-188. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n2p176>
- Kotarska, L. (2019). Accreditation: A commodity or a quest for quality? In D. F. Staub (Ed.), *Quality assurance and accreditation in foreign language education: Global issues, models, and best practices from the Middle East and Turkey* (pp. 55-71). Springer.
- Mar, T. (2022). *Akreditasyon sürecinde görev yapan Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri: Bir vakıf üniversitesi örneği* (Yayın No: 771034) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (1995). *Standards, procedures & policies for the accreditation of professional education units*. ED: 385532. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385532.pdf>. Date Accessed: 04.12.2008.
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD]. (2021). *EPDAD öğretmen eğitimi standartları kılavuzu*. EPDAD. https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD_Standartlar_Surum_1.1_Kilavuz.pdf. Erişim Tarihi: 18.10.2023.
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD]. (2025). *Akredite edilen programlar*. EPDAD. <https://epdad.org.tr/icerik/akredite-edilen-programlar>. Erişim Tarihi: 07.04.2025.
- Özdemir, A. (18-20 Ekim 2024). *Akreditasyon sürecine katılmayan öğretim elemanlarının görüşleri: ilköğretim matematik öğretmenliği programları üzerine bir inceleme* [Sözlü bildiri]. VII. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Bursa, Türkiye.
- Öztürk, C., Traş, Z., Acar, Ç., Yakıcı, H. B., & Oğuz, Ş. (18-20 Ekim 2024). *Kalite ve akreditasyon sürecine ilişkin öğretmen algılarının metafor analizi ile incelenmesi* [Sözlü bildiri]. VII. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Bursa, Türkiye.
- Paker, T. (18-20 Ekim 2024). *Akreditasyon hazırlık süreci deneyimi: zorluklar ve fırsatlar* [Sözlü bildiri]. VII. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Bursa, Türkiye.

- Romanowski, M. H., & Karkouti, I. M. (2022). United States accreditation in higher education: Does it dilute academic freedom? *Quality in Higher Education*, 30(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2127165>
- Schray, V. (2006). *Assuring quality in higher education: Key issues and questions for changing accreditation in the United States*. https://www.educationalfraud.com/m/2006/20060803_SchrayAssuringQualityinHigherEducationRecommendationsforImprovingAccreditation.pdf. Date Accessed: 21.12.2024.
- Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 249-278). Kluwer Academic Publishers.
- Teacher Training Agency [TTA]. (2005). *Qualifying to teach: Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. TTA Publication.
- Uçar, E. M., & Levent, F. (2017). Yükseköğretimde uluslararası akreditasyon deneyimi: Bir vakıf üniversitesi yabancı diller hazırlık okulu örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 846-857. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1941>
- Van Berkel, H., & Wijnen, W. (2010). Accreditation in the Netherlands: does accountability improve educational quality? *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 88-97.
- Vickers-Hulse, K., Carter, J., & Whitehouse, S. (2024). The impact of the initial teacher education reaccreditation process on teacher educator identity. *British Journal of Educational Studies*, 72(5), 645-662. <https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2376138>
- Woelert, P. (2023). Administrative burden in higher education institutions: A conceptualisation and a research agenda. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(4), 409-422. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2190967>
- World Bank. (2009). *Teacher education quality assurance: Accreditation of teacher education institutions and programs*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/911611468103140966/pdf/705480BRIOP1060ons0300December02009.pdf>. Date Accessed: 25.02.2025.
- Yaylacı, A., & Çiltepe, S. (2024, October 18-20). *Examining the relationship between academicians' accreditation awareness and organizational belonging levels: The case of Cappadocia University* [Paper presentation]. VII. International Teacher Education and Accreditation Congress, Bursa, Türkiye.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK)/Dünya Bankası. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. YÖK Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Accreditation in higher education is a system that allows institutions to conduct self-assessments and to be subject to external evaluations by authorized accreditation bodies. This process aims to enhance the institution's credibility and recognition while seeking continuous quality improvement through long-term and regular internal and external assessments. It facilitates teacher education institutions in their continuous self-assessment and development while reinforcing the principle of accountability in education. The accreditation of teacher education programs plays a pivotal role in enhancing the quality of educational systems and safeguarding the professional competencies of teachers. By fostering the continuous advancement of educational programs, the accreditation process aims to enhance the professional competencies of prospective teachers and, consequently, bolster student achievement. Particularly in the domain of English language teaching, accreditation processes are meticulously implemented, akin to other educational programs.

A more in-depth examination of the experiences of program stakeholders in accreditation studies carried out in education faculties in Turkey is a significant need for ensuring the continuous development of the education system. In this context, understanding the effects of accreditation on teacher education programs and examining the experiences of stakeholders, such as the accreditation coordinator, faculty members, and students, could be an important step in increasing the effectiveness of this process.

This study aims to contribute to the improvement of accreditation studies and English language teacher education programs by examining the experiences of the stakeholders (accreditation coordinator, faculty members, and students) of an English language teacher education program at a public university in the accreditation process. The research question of the study is: "*What are the experiences of the stakeholders of a public university's pre-service English language teacher education program in the accreditation process?*" The following sub-problems have been developed within the scope of this main question:

1. How do program stakeholders define the concept of accreditation?
2. What are the stakeholders' views on their experiences during the preparation for accreditation and the site visit?
3. How do the stakeholders view the feedback they receive following the accreditation?
4. What are the stakeholders' views on the improvements made to the program and the continuous development efforts after accreditation?
5. What problems did program stakeholders encounter during the accreditation process, and what suggestions do they have for improving the process?

Method

In this holistic single-case study, the unit of analysis is the experiences of the program stakeholders involved in the accreditation process of the English Language Teaching Department at a public university. Within this design, individual interviews were conducted for data collection.

Participation in the accreditation process of the English Language Teaching Bachelor's Program at a public university was the main criterion for sampling. Accordingly, the sample of the study consists of the faculty and program accreditation coordinator ($n = 1$), faculty members ($n = 7$) working in the English Language Teaching Department, and students ($n = 9$) who participated in interviews with the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs evaluation team.

To obtain the opinions of program stakeholders regarding their accreditation experiences, semi-structured interview forms were developed according to stakeholder roles. The interview forms included 28 open-ended questions for the coordinator, 27 for the faculty members, and 19 for the students. The interview questions covered stakeholders' definitions of the concept of accreditation, their experiences during the preparation process and site visits, feedback they received, improvement and continuous development activities, and problems and the solutions they suggested for these challenges. The interviews with the stakeholders were conducted face-to-face and lasted a total of five hours and 50 minutes, with each interview ranging from at least nine minutes to a maximum of an hour and 19 minutes.

For analyzing and interpreting the stakeholders' experiences with the accreditation process, content analysis was preferred. The data were analyzed in four stages while applying the content analysis method. The first stage involved coding the data. In the second stage, themes were created, and in the third stage, the themes and codes were organized. In the fourth and final stage, the study results were determined and interpreted. These stages were followed in this study, and codes and themes were determined. Some efforts were made to ensure that the themes formed a meaningful whole, and necessary changes were made with input from field experts during the process.

Results

The results comprehensively reflect the stakeholders' experiences regarding the accreditation process. These results include definitions of the concept of accreditation, the preparation stages of the process, site visits, feedback mechanisms, continuous development activities, challenges encountered, and proposed solution strategies for these challenges. These themes provide an important foundation for increasing the effectiveness of the accreditation process and better understanding the stakeholders' experiences.

This study focused on how accreditation is defined by different stakeholders. Stakeholders approached accreditation through various sub-themes, such as program quality, internationalization, sustainability, accountability, and auditing. In the context of program quality, accreditation was seen as a tool that promotes quality assurance, standardization, and continuous updates. From an auditing perspective, it was emphasized that accreditation ensures external auditing processes and the alignment of educational quality with international standards. From the perspective of internationalization, accreditation was seen as enhancing the international acceptability of programs and providing students with opportunities abroad. In the context of sustainability and accountability, accreditation was seen as ensuring institutional continuity and transparency, as well as helping to identify the strengths and weaknesses of programs.

In the accreditation process, while some stakeholders took on active roles during the process, others preferred more passive roles. Those who took active roles participated in every stage of the process, while the passive ones only performed specific tasks. Throughout the process, tasks such as division of labor, preparing the self-assessment report (SAR), preparing for the site visit, and managing the process were carried out.

During the site visit, a communication environment based on trust and confidentiality was established among the stakeholders. The stakeholders answered questions honestly in a sincere atmosphere, and a secure communication environment was maintained. This trust environment facilitated the accreditation process.

The feedback received during the accreditation process included issues such as staff shortages, misalignment between program qualifications and higher education standards, inadequate physical

conditions for students with special needs, deficiencies in library resources and student activities, shortcomings in assessment and evaluation methods, and gaps in the alumni tracking system. In particular, the shortage of faculty members and excessive teaching loads were highlighted. Additionally, the misalignment of program qualifications with higher education standards and the inadequacy of physical conditions for students with special needs were emphasized. Regarding the quality of the feedback, while some stakeholders stated that detailed evaluations were provided, others expressed that they were superficial and limited.

After accreditation, stakeholders experienced various changes and aspects that remained the same within the program. Among the changing aspects, stakeholders approached the educational processes more carefully and consciously. Program updates focused on content, the teaching-learning process, and assessment and evaluation. In terms of content, course contents and materials were updated, more practical and empathy-oriented approaches were adopted in the teaching-learning process, and fairer methods were adopted in assessment and evaluation. It was also stated that accreditation contributed to transparency and accountability, positively affected work discipline, established an alumni tracking system, and increased the program's reputation in the public eye. The aspects that remained the same were physical conditions and the delivery of some courses. It was believed that some areas, such as the library, were not affected by accreditation.

The problems encountered by stakeholders during the accreditation process were classified as arising from the nature of the process, administrative issues, and stakeholder-related causes. Issues stemming from the nature of accreditation were identified as documentation workload and the exhausting nature of the process. Administrative issues were defined as organizational deficiencies, staff shortages, lack of information, and technical inadequacies. Stakeholder-related issues included resistance, unwillingness, anxiety, and excessive workloads. Solution proposals were presented in the context of evaluation approach, planning, processes, and using evaluation information. For the evaluation approach, the importance of competition, collaboration, and digital information systems was emphasized. In the planning stage, attention was drawn to managerial support, flexibility, and quality measurement. Going forward, it was stated that accreditation awareness should be raised and programs should be improved.

Conclusion, Suggestion and Recommendations

This study addresses the stakeholders' definitions of accreditation, including concepts such as quality, internationalization, sustainability, and accountability, with some defining accreditation in relation to auditing. This perception may lead to issues such as resistance and anxiety. Although accreditation is considered a tool for improving educational quality, it was found that it does not meet the expectations of all stakeholders.

In the feedback received after accreditation, criticisms regarding the inadequacy of the physical infrastructure were prominent. This supports the views of Alpaydin and Topal (2022), who argue that state universities need to upgrade their physical infrastructure to a certain standard before applying for accreditation. After the accreditation process, while some changes in educational content and assessment methods were positively received, it was found that developments in physical and technological infrastructure were insufficient.

The results also highlight that the bureaucratic workload brought by the accreditation process is a significant issue for educational institutions. Alpaydin and Topal (2022) also mention that these processes bring excessive paperwork, creating additional pressure on both teaching staff and administrative personnel. Furthermore, as noted by Erkuş and Özdemir (2010), it was emphasized that

the student-to-faculty ratio was an important issue during the accreditation process. Therefore, it is necessary to maintain a balanced student-to-faculty ratio.

Another result of the study was that faculty members initially displayed reluctance and resistance to the accreditation process. Uçar and Levent (2017) emphasized that the success of the accreditation process depends on maintaining strong perceptions and beliefs about the process among participants. This resistance often arises from a lack of awareness about the importance of the process. During this process, it is crucial for each individual to understand their role and not lose faith in the process.

Accreditation provides significant benefits to educational institutions, but to enhance its effectiveness and sustainability, certain improvements are needed. By advancing digitalization, balancing workloads, strengthening feedback mechanisms, and upgrading physical infrastructure, accreditation can add more value to institutions. It should be viewed not just as a formality but as a tool that supports institutional growth and student success. In this context, creating a dynamic process can enrich institutional culture and help achieve long-term development goals.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 08.02.2024 tarihinde 01 / 16 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya birinci yazar %60 (çalışmanın tasarlanması, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması, veri analizi ve raporlaştırma) ve ikinci yazar %40 (çalışmanın tasarlanması, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması, veri analizi ve raporlaştırma sürecinde danışmanlık) oranında katkı sağlamıştır.

Teşekkür

Çalışmanın verilerini sağlayan program paydaşlarına teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Çalışmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar / çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.