

AKREDİTASYON SÜRECİNE HAZIR OLMA DURUMU: EĞİTİM FAKÜLTESİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

STATE OF READINESS ACCREDITATION PROCESS: AN APPLICATION ON THE FACULTY EDUCATION

Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Diyarbakır/Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU

Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Siirt/Türkiye



Article Type : Research Article/ Araştırma Makalesi

Doi Number : <http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.1041>

Reference : Aküzüm, C. & Saraçoğlu, M. (2018). "Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumu: Eğitim Fakültesi Üzerine Bir Uygulama", International Social Sciences Studies Journal, 4(26): 5772-5784

ÖZ

Bu araştırma, öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Tarama türünde desenlenen araştırmanın evrenini, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 210 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Örneklemini ise, araştırmaya katılan ve uygulanan veri toplama aracı geçerli sayılan 130 öğretim elemanından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Erkuş (2009) tarafından öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültenin akreditasyon sürecine en çok tesisler, kütüphane ve donanım açısından hazır olduğunu, en az ise kalite güvencesi açısından hazır olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algıları arasında unvan, bölüm ve idari görev değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, kalite geliştirme, öğretim elemanı.

ABSTRACT

This research is a study to determine the perceptions of instructors about their faculty of state of readiness to accreditation process. The population of the research, which is designed as a survey type, is composed of 210 instructor working in the Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education. The sample consisted of 130 instructors who participated in the study and applied the data collection tool. As a data collection tool, the Accreditation Process Preparedness Scale developed by Erkuş (2009), which was the instructors to determine their views on the readiness of the accreditation process was used. The data obtained from the study were analyzed by SPSS package program. The research findings revealed that the instructors stated that the faculty is ready for the accreditation process in terms of facilities, library and equipment, while at least they are ready for quality assurance. In addition, there were significant differences between the perceptions of instructors about their readiness for accreditation process in terms of title, department and administrative duty variables.

Anahtar Kelimeler: Accreditation, quality improvement, instructor.

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde nitelikli insan gücü yetiştirmek, stratejik bir önem taşımaktadır. Nitelikli insan gücüne sahip olmak için öncelikle ülkede nitelikli bir eğitim sisteminin bulunması gerekmektedir. Nitelikli bir eğitim ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesi, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır

(Kayan & Adıgüzel, 2017). Bunun olmazsa olmazları arasında ise öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonlarının sağlanması yer almaktadır. Bu nedenle, son yıllarda yükseköğretim kalite güvence sistemi kurma ve geliştirme çalışmaları hem ulusal hem de uluslararası alanda giderek hız ve yoğunluk kazanmıştır. Türkiye’de ise öğretmen eğitiminde kalite güvencesi çalışmaları, 1990’lı yılların sonunda gündeme gelmiştir (Doğan, 1999). Bu bağlamda Türkiye’de akreditasyon sistemi kurma yolunda ilk somut adım öğretmen yetiştirme alanında atılmıştır. Türkiye’de öğretmen eğitiminin standardizasyonu ve akreditasyonu çalışmaları YÖK-Dünya Bankası işbirliği ile yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) (1999) ile başlamıştır. MEGP ile Türkiye’de, öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon sürecinde yapılması gerekenler genel olarak ortaya konulmuştur. YÖK ve Dünya Bankası (1999) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” konulu milli eğitimi geliştirme projesi çerçevesinde, öğretmen eğitimine yönelik standartlar belirlenmiştir. YÖK/Dünya Bankası işbirliğiyle yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (MEGEP-HÖÖE) faslı kapsamında bir yandan öğretmen eğitimi yeniden yapılandırılırken (1998), diğer yandan da kaliteyi arttırmaya yönelik bir dizi önlem alınmıştır. Bu önlemlerin en önemlilerinden biri, kalite güvencesi için “öğretmen eğitimi akreditasyon sistemi” kurma programının uygulamaya konulmasıdır. Bu program kapsamında standartlar belirlenmiş, değerlendirme araçları geliştirilmiş ve fakültele pilot akreditasyon ziyaretleri yapılmıştır. 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu tarafından Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden düzenlenmiş, öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması benimsenmiş ve bu çerçevede de kaliteyi artırıcı düzenlemeler yapılmıştır (EPDAD, 2016).

Latince kökenli Fransızca bir sözcük olan “accreditation=akreditasyon” güvenilir ve inanılır olma hâlidir. Güvenilir olmanın izlenmesi; güvenilir, inanılır olduğunu belirtmek ise yine Fransızca’da “accrediter=akredite” eylemi ile ifade edilir. Kelime Fransızca kökenli olmasına rağmen uygulama ilk kez 20. yüzyılın başlarında ABD’de ortaya çıkmış, ilerleyen dönemde İngiltere ve Anglosakson ülkelerinde uygulanmıştır (Doğan, 1999). Akreditasyon, bir kalite kontrol ve güvence sürecidir ve bu süreçteki denetleme veya değerlendirme (veya her ikisi) sonunda, bir kurum veya programlarının minimum kabul edilebilir standartları uyguladığı kabul edilir (Adelman, 1994). Akreditasyon, devlete ait olmayan birimlerdeki meslektaşlarca, kurum veya programların, belirledikleri uygun hedeflerine ulaşmalarını ve kurum veya programın belirlenen standartlara ne derece ulaşabildiklerinin değerlendirilmesini sağlamak için yürütülen gönüllü bir süreçtir (Kells, 1988). Eğitimde akreditasyon, kurumların yeterli eğitsel amaçları olduğunu, bu amaçları tatmin edici düzeyde gerçekleştirdikleri ve örgüt, personel ve destek durumuna bakılınca makul bir süre daha bu amaçlarını gerçekleştirebileceğini göstermeleri halinde verilir. Üniversitelerin kendileri ile ilgili düzenlemeleri başka ellere, örneğin devlete bırakmaksızın kendilerinin yapabileceğini, kendi kendilerini yönetebileceklerini gösterdikleri gönüllülük esasına dayalı bir öz-yönetim ve denetim mekanizmasıdır (Dickey & Miller, 1972). Böyle bir izlemeden yani akreditasyondan amaç ise kurumların ürün kalitesini artırmak; bu bağlamda kurum çalışanlarının motivasyonlarını artırmaktır (Doğan, 1999).

Türk öğretmen eğitimi akreditasyon modeli ile (YÖK, 1999);

- ✓ Öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi,
- ✓ Öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması,
- ✓ Eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye’deki öğretmen eğitimi standartları, uluslararası çalışmalar da dikkate alınarak 7 alanda geliştirilmiştir. Bu alanlar: “Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi; Öğretim elemanları; Öğrenciler; Fakülte-okul işbirliği; Tesisler, kütüphane ve donanım; Yönetim, Kalite güvencesi” olarak belirtilmiştir. Çalışmada, her bir boyuta ilişkin başlangıç, süreç ve ürün standartları ayrıntılarıyla ifade edilmiş ve standartların nasıl kullanacağı açıklanmıştır. Başlangıç, süreç, ürün standartları olarak üç kategoride ele alınan standartlara ulaşmada kullanılacak göstergeler, kanıtlar belirlenmiştir. Böylece öğretmen eğitiminin akreditasyonuna ilişkin olası süreç belirlenerek bu süreçte kullanılacak standartlar ortaya konulmuştur.

Öğretmen eğitiminde uygulanması öngörülen Türk akreditasyon sistemi aşağıdaki konular dikkate alınarak tasarlanmıştır (YÖK, 1999):

1. Öğretmen eğitiminde akreditasyonun hedefi, Türkiye'de her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından eğitilmesinin sağlanmasıdır.
2. Öngörülen akreditasyon sistemi standartların karşılanmasını sağlayan bir araç olmasının yanısıra gelişimi destekleyen bir sistem olacaktır.
3. Standartların gelişimi sağlayabilmesi için kurumların amaçları, kaynak düzeyleri ve tarihi gelişimleri arasındaki farklılıkların da dikkate alınması gerekmektedir.
4. Sistemin başarıya ulaşması için, hem Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı hem de fakültelerle uygulama okulları arasında sıkı bir işbirliği gereklidir.
5. Akreditasyon hedefine ulaşmak için, yükseköğretim ilköğretim/ortaöğretim arasındaki işbirliği, hem üniversite-okul hem de YÖK-Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde gerçekleşmek zorundadır.
6. Yüksek nitelikli performans ya da çıktılar için, yüksek nitelikli girdi seviyelerinin ve süreçlerin sağlanması gereklidir.
7. Girdi kalitesinden temelde öğretmen yetiştirmeyle ilgili ilke ve politikaları belirleyenler, süreç kalitesinden öğretim elemanları, ürün kalitesinden de öğretim elemanları ve öğrenciler birlikte sorumludurlar.
8. Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyon için söz konusu standartlar, belirlenen eğitim programları ve yeni mezun öğretmenlerde aranan öğretmen yeterliklerine dayandırılacaktır.
9. Programın başında öğretim elemanları ve öğrencilere performanslarının değerlendirilmesinde hangi standartların uygulanacağını bildirilmesi gereklidir.

Akreditasyon, üniversiteler arasında rekabet yaratarak öğrencilere ve ailelerine daha nitelikli öğrenim imkanı sunmayı hedeflemektedir. Yani üniversiteler, kalite göstergelerine ulaştığını ileri sürüp, bunu akreditasyon belgesi olarak gerçekleştirmekte, öğrencilerin seçimini etkilemeye çalışmaktadırlar (Hesapçioğlu, Bakioğlu & Baltacı, 2001). Bu nedenle 2016 yılından itibaren ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda hangi üniversitenin hangi programının ulusal ya da uluslararası akreditasyona sahip olduğu bilgisi yer almaktadır. Akreditasyon, öğrencilere yüksek lisans müracaatında, yurtdışı başvurularında, öğrenci değişim programlarında avantaj sağlamaktadır. Üniversitelerin verdikleri eğitimi göstermek için ulusal ve uluslararası bağımsız kurumlardan aldıkları kalite belgeleri öğrencilerin üniversite tercihlerinde etkili olmaktadır.

Literatürde öğretmen adaylarının (Ünal, Semerci & Semerci, 2017) ve öğretim elemanlarının programların akreditasyonuna ilişkin görüşlerini ortaya koyan (Baltacı, 2002; Erkuş, 2009; Sağlam & Özçelik, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca farklı ülkelerdeki öğretmen eğitiminde akreditasyon süreçlerinin inceleyerek Türkiye'de öğretmen eğitimi sistemi için bir program akreditasyonu modeli öneren (Arslan, 2008); eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyini ve eğitim fakültelerinde standartların geliştirilmesine yönelik öneriler ile geliştirme çalışmalarında yaşanan güçlükleri öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan (Adıgüzel, 2008); Türk öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarını belirlemeyi ve bu standartların ne derece gerçekleştiğini değerlendiren (Ok, 1991; Bayülken, 1999; Erişen, 2001; Taş, 2004); akreditasyon standartları ile mezun yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Adams, 2000); Türkiye ve ABD'yi akreditasyon uygulamaları çerçevesinde karşılaştıran (Arsal, 2004); öğretim elemanları, öğretmenler ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarını ve bu standartların fakültelerde gerçekleşme durumunu ortaya koymaya çalışan (Taş, 2004) ve son olarak, öğretmen adayı görüşlerine göre eğitim fakültelerinin kalite standartlarını belirleyebilmeyi amaçlayan (Yanpar-Yelken, Çelikkaleli & Çapri, 2007) çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumları konusundaki görüşlerinin ortaya konmasıyla ülkemizdeki mevcut öğretmen eğitiminin akreditasyon sürecine ne kadar hazır olduğu ortaya konulması amaçlanmaktadır. Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinde tüm paydaşların özellikle öğretim elemanlarının fikirlerinin alınması gerekmektedir. Çünkü akreditasyon sürecinin başarılı olması için öncelikle öğretim elemanları tarafından benimsenmesi gerekir. Öğretim elemanlarınca benimsenip uygulanmayan bir değişimin başarıya ulaşması mümkün değildir. Araştırmanın sonuçları ile eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarına yönelik görüşleri doğrultusunda akreditasyon süreci boyunca yaşanabilecek sorunların önceden tespit edilebilmesi ve çözüm önerileri geliştirilebilmesine hizmet edeceği umulmaktadır. Bu nedenle eğitim

fakültelerinin akreditasyon sürecinde yaşanan aksaklıklara ve sorunlara ilişkin algılarının tespit edilmesi ilgililere olası sorunlara karşı çözümler geliştirmeleri fırsatı verecektir. Bu durumda da hem zamandan hem emekten tasarruf sağlanacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algıları;
 - ✓ Cinsiyet,
 - ✓ Unvan,
 - ✓ Bölüm,
 - ✓ İdari görev değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültelerinin akreditasyon sürecine hangi düzeyde hazır olduğunu betimlemeyi amaçladığından, tarama türünde betimsel yöntem olarak desenlenmiştir. Betimsel çalışmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Tarama modeli ise, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmaya konu olan olayı birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Aranacak şey oradadır. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 210 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde 175 öğretim elemanına ölçek uygulanmış, 143 ölçek geri dönmüştür. Uygun şekilde doldurulmayan 13 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma evrenini 130 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan ve veri toplama aracı değerlendirmeye alınan katılımcı grubun demografik niteliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik nitelikleri

<i>Demografik Nitelik</i>	Gruplar	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	30	23.1
	Erkek	100	76.9
<i>Unvan</i>	Prof. Dr.	13	10.0
	Doç. Dr.	16	12.3
	Dr. Öğr. Üyesi	31	23.8
	Öğr. Gör.	18	13.8
	Arş. Gör.	52	40.0
<i>Bölüm</i>	İlköğretim	36	27.7
	OFMAE	28	21.5
	Eğitim Bilimleri	24	18.5
	Diğer	42	32.3
<i>İdari görev</i>	Var	33	25.4
	Yok	97	74.6
<i>Toplam</i>		130	100

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik nitelikleri incelendiğinde; cinsiyetlerine göre kadın öğretim elemanları katılımcı grubun %23.1'ini (f=30) temsil ederken, erkek öğretim elemanları ise grubun %76.9'unu (f=100) temsil etmektedir. Katılımcıların unvan dağılımlarına bakıldığında, %10'unun (f=13) Prof. Dr., %12.3.'ünün (f=16) Doç. Dr., %23.8'inin (f=31) Dr. Öğr. Üyesi, %13.8'inin (f=18) Öğr. Gör. ve %40'ının (f=52) ise Arş. Gör. unvanına sahip olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümlere göre dağılımlarına bakıldığında, %27.7'sinin (f=36) İlköğretim bölümünde, %21.5'inin (f=28) OFMAE bölümünde, %18.5'inin (f=24) Eğitim Bilimleri bölümünde ve %32.3'ünün (f=42) ise Diğer (Güzel Sanatlar, Türkçe Eğitimi, BÖTE, Tarih Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi) bölümlerde görev yaptığı görülmektedir. İdari görev değişkeni bakımından öğretim elemanlarından %25.4'ünün (f=33) çeşitli kademelerde idari görevlerinin olduğu, %74.6'sının (f=97) ise idari görevinin olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 1).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Erkuş (2009) tarafından öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Ölçeği" kullanılmıştır. Erkuş (2009) tarafından ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının demografik özelliklerine (cinsiyet, unvan, görev yapılan bölüm, idari görev durumu) yer verilirken ikinci bölümde ise, ölçeğin 7 boyutunda yer alan 59 maddeye yer verilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla başka bir ifadeyle ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach-Alpha katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Cronbach-Alpha katsayısı alt boyutlara göre de hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alfa Katsayıları.

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Öğretmen adayı	1-2-3-4	.77
Öğretim elemanı	5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20	.85
Fakülte	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34	.88
Fakülte-okul iş birliği	35-36-37-38-39	.86
Tesisler, kütüphane ve donanım	40-41-42-43-44-45-46-47-48	.86
Yönetim	49-50-51-52-53-54-55-56	.91
Kalite güvencesi	57-58-59	.90
Toplam	59 madde	.96

Denek yanıtları, boyutlar çerçevesinde, aritmetik ortalama değerlerine göre, $\bar{x} \leq 1.80$ Kesinlikle Katılmıyorum; $1.81 \leq \bar{x} \leq 2.60$ Katılmıyorum; $2.61 \leq \bar{x} \leq 3.40$ Kararsızım; $3.41 \leq \bar{x} \leq 4.20$ Katılıyorum ve $\bar{x} \geq 4.21$ Kesinlikle Katılıyorum şeklinde düzeyler oluşturulmak suretiyle seçenklere verilen yanıtlar değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özelliklerinin betimlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarını karşılaştırmada kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınaması, verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için de Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamaların sonuçlarına göre; cinsiyet ve idari görev değişkenleri için Independent-Samples t Test, unvan değişkeni için Kruskal-Wallis H testi ve bölüm değişkeni için de Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Scheffe testi ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarını incelemek amacıyla; cinsiyet, unvan, bölüm ve idari görev değişkenlerine göre elde edilen bulgular tablolar şeklinde verilerek yorumlanmıştır.

3.1. Öğretim Elemanlarının Boyutlar Temelinde Genel Görüşlerine Göre Bulgular ve Yorumu

Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültenin akreditasyon sürecine en çok tesisler, kütüphane ve donanım ($\bar{x}=3.29$) açısından hazır olduğunu, en az ise kalite güvencesi ($\bar{x}=2.56$) açısından hazır olduğunu ifade etmektedirler. Diğer boyutların ise; yönetim ($\bar{x}=3.07$), öğretmen adayı ($\bar{x}=2.83$), fakülte ($\bar{x}=2.63$), öğretim elemanı ($\bar{x}=2.60$) ve fakülte-okul iş birliği ($\bar{x}=2.59$) olacak şekilde azalan bir sırada akreditasyon sürecine hazır olduğunu düşündükleri görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretim elemanlarının boyutlar temelinde genel görüşlerine göre betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	SH	Yorum
Öğretmen adayı	130	2.83	.74	.07	Orta düzey
Öğretim elemanı	130	2.60	.56	.05	Alt düzey
Fakülte	130	2.63	.63	.06	Orta düzey
Fakülte-okul iş birliği	130	2.59	.80	.07	Alt düzey
Tesisler, kütüphane ve donanım	130	3.29	.74	.07	Orta düzey
Yönetim	130	3.07	.80	.07	Orta düzey
Kalite güvencesi	130	2.56	.83	.07	Alt düzey
Toplam hazır olma durumu	130	2.90	.72	.06	Orta düzey

Ayrıca, puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretim elemanları görev yaptıkları fakültenin öğretmen adayı, fakülte, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim açısından “orta düzeyde” hazır olduğunu; öğretim elemanı, fakülte-okul işbirliği, kalite güvencesi açısından “alt düzeyde” hazır olduğunu düşünmektedirler. Öğretim elemanları ayrıca, fakültelerinin toplamda “orta düzeyde” ($\bar{x}=2.90$) akreditasyon sürecine hazır olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 3).

3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Cinsiyet değişkeni açısından uygulanan t sınaması sonuçlarına göre, öğretmen adayı [$t_{(128)} = 0.60, p > .05$], öğretim elemanı [$t_{(128)} = 1.59, p > .05$], fakülte [$t_{(128)} = 1.99, p > .05$], fakülte-okul iş birliği [$t_{(128)} = -0.16, p > .05$], tesisler, kütüphane ve donanım [$t_{(128)} = -1.19, p > .05$], yönetim [$t_{(128)} = 1.22, p > .05$] ile kalite güvencesi [$t_{(128)} = 1.36, p > .05$] boyutlarında kadın ve erkek öğretim elemanlarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 4).

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının görüşleri birbirine yakın olmakla birlikte, fakülte-okul iş birliği ile tesisler, kütüphane ve donanım boyutlarında erkek katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu, öğretmen adayı, öğretim elemanı, fakülte, yönetim ve kalite güvencesi boyutlarında ise kadın katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Öğretmen adayı	A) Kadın	30	2.90	.81	128	.60	.55
	B) Erkek	100	2.81	.73			
	Toplam	130					
Öğretim elemanı	A) Kadın	30	2.75	.49	128	1.59	.11
	B) Erkek	100	2.56	.57			
	Toplam	130					
Fakülte	A) Kadın	30	2.83	.61	128	1.99	.06
	B) Erkek	100	2.57	.62			
	Toplam	130					
Fakülte-okul iş birliği	A) Kadın	30	2.57	.83	128	-.16	.87
	B) Erkek	100	2.59	.80			
	Toplam	130					
Tesisler, kütüphane ve donanım	A) Kadın	30	3.15	.81	128	-	.23
	B) Erkek	100	3.34	.72		1.19	
	Toplam	130					
Yönetim	A) Kadın	30	3.23	.81	128	1.22	.22
	B) Erkek	100	3.02	.79			

	Toplam	130				
Kalite güvencesi	A) Kadın	30	2.74	.90	128	1.36 .18
	B) Erkek	100	2.51	.81		
	Toplam	130				

*p<.05

3.3. Unvan Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Farklı beş unvana göre gruplandırılmış öğretim elemanlarının, akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarına yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algılarının unvan değişkenine göre 3 boyutta farklılaştığını göstermektedir. Bunların; öğretmen adayı [$\chi^2_{(4)} = 11.136$, $p < 0.05$], fakülte-okul işbirliği [$\chi^2_{(4)} = 14.663$, $p < 0.05$] ile tesisler, kütüphane ve donanım [$\chi^2_{(4)} = 19.658$, $p < 0.05$] boyutları olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda “öğretmen adayı” boyutunda anlamlı farkın, Dr. Öğr. Üyesi ve Öğr. Gör. unvanına sahip öğretim elemanları ile “Arş. Gör.” unvanına sahip öğretim elemanları arasında olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında Dr. Öğr. Üyesi ve Öğr. Gör. unvanlarına sahip öğretim elemanlarının Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarına nazaran öğretmen adayı boyutu bakımından fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşünmektedirler.

Fakülte-okul işbirliği boyutunda anlamlı farkın, Öğr. Gör. unvanına sahip öğretim elemanları ile Prof. Dr. ve Doç. Dr. unvanlarına sahip öğretim elemanları arasında olduğu ayrıca, Dr. Öğr. Üyesi ve Öğr. Gör. unvanına sahip öğretim elemanları ile Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanları arasında olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında Dr. Öğr. Üyesi ve Öğr. Gör. unvanlarına sahip öğretim elemanlarının Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarına nazaran, yanı sıra Öğr. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarının da Prof. Dr. ve Doç. Dr. unvanlarına sahip öğretim elemanlarına nazaran fakülte-okul işbirliği boyutu bakımından fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşünmektedirler (Tablo 5).

Tesisler, kütüphane ve donanım boyutunda ise, anlamlı farkın, Doç Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi unvanlarına sahip öğretim elemanları ile Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanları arasında olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında Doç Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi unvanlarına sahip öğretim elemanlarının Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarına nazaran tesisler, kütüphane ve donanım boyutu bakımından fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşünmektedirler (Tablo 5).

Ancak, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öğretim elemanı [$\chi^2_{(4)} = 5.183$, $p > 0.05$], fakülte [$\chi^2_{(4)} = 6.581$, $p > 0.05$], yönetim [$\chi^2_{(4)} = 4.531$, $p > 0.05$] ve kalite güvencesi [$\chi^2_{(4)} = 5.453$, $p > 0.05$] boyutlarına ilişkin algılarının unvanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Söz konusu boyutlarda da Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarının diğer unvan gruplarına nazaran fakültelerinin akreditasyon sürecine sahip olma durumu bakımından daha düşük düzeyde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin Unvan değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Öğretmen adayı	A) Prof. Dr.	13	70.12				
	B) Doç. Dr	16	61.47				
	C) Dr. Öğr. Üyesi	31	80.16	4	11.136	.03*	C-E D-E
	D) Öğr. Gör	18	74.17				
	E) Arş. Gör	52	53.85				
	Toplam.	130					
Öğretim elemanı	A) Prof. Dr.	13	67.38				
	B) Doç. Dr	16	73.16				
	C) Dr. Öğr. Üyesi	31	71.21	4	5.183	.27	-
	D) Öğr. Gör	18	73.47				
	E) Arş. Gör	52	56.51				
	Toplam	130					
Fakülte	A) Prof. Dr.	13	66.15	4	6.581	.16	-

	B) Doç. Dr	16	69.22				
	C) Dr. Öğr. Üyesi	31	76.37				
	D) Öğr. Gör	18	71.00				
	E) Arş. Gör	52	55.81				
	Toplam	130					
Fakülte-okul iş birliği	A) Prof. Dr.	13	59.73	4	14.663	.01*	A-D B-D C-E D-E
	B) Doç. Dr	16	61.69				
	C) Dr. Öğr. Üyesi	31	77.77				
	D) Öğr. Gör	18	86.44				
	E) Arş. Gör	52	53.55				
	Toplam	130					
Tesisler, kütüphane ve donanım	A) Prof. Dr.	13	64.85	4	19.658	.00*	B-E C-E
	B) Doç. Dr	16	80.72				
	C) Dr. Öğr. Üyesi	31	84.06				
	D) Öğr. Gör	18	63.11				
	E) Arş. Gör	52	50.13				
	Toplam	130					
Yönetim	A) Prof. Dr.	13	55.85	4	4.531	.34	-
	B) Doç. Dr	16	71.09				
	C) Dr. Öğr. Üyesi	31	75.19				
	D) Öğr. Gör	18	67.42				
	E) Arş. Gör	52	59.75				
	Toplam	130					
Kalite Güvencesi	A) Prof. Dr.	13	55.85	4	5.453	.24	-
	B) Doç. Dr	16	71.09				
	C) Dr. Öğr. Üyesi	31	75.19				
	D) Öğr. Gör	18	67.42				
	E) Arş. Gör	52	59.75				
	Toplam	130					

*p<.05, **p<.00

3.4. Bölüm Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Analiz sonucunda öğretim elemanı boyutunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur [$F_{(3-126)} = 2.94, p < 0.05$]. Başka bir deyişle, katılımcı grubun öğretim elemanı boyutuna ilişkin algıları, bölümlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Tablo 6). Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffé testi sonucunda anlamlı farkın Diğer (Güzel Sanatlar, Türkçe Eğitimi, BÖTE, Tarih Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi) bölümlerde görev yapan öğretim elemanları ile İlköğretim bölümünde görev yapan öğretim elemanları arasında olduğu görülmüştür ($p = .04$). Buna göre, Diğer ($\bar{x}_D = 2.76$) katılımcı grubunda olan öğretim elemanlarının, İlköğretim bölümü ($\bar{x}_A = 2.43$) grubunda olan öğretim elemanlarına nazaran fakültelerinin öğretim elemanı boyutu bakımından akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır (Tablo 6).

Diğer boyutlar olan öğretmen adayı [$F_{(3-126)} = 1.10, p > 0.05$], fakülte [$F_{(3-126)} = 1.62, p > 0.05$], fakülte okul iş birliği [$F_{(3-126)} = 0.73, p > 0.05$], tesisler, kütüphane ve donanım [$F_{(3-126)} = 0.48, p > 0.05$], yönetim [$F_{(3-126)} = 1.21, p > 0.05$] ve kalite güvencesi [$F_{(3-126)} = 0.64, p > 0.05$] boyutlarında katılımcıların algıları arasında görev yaptıkları bölüm değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Tablo 6).

Söz konusu boyutlara ilişkin olarak her ne kadar katılımcıların algıları arasında bölümleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmesi de Diğer (Güzel Sanatlar, Türkçe Eğitimi, BÖTE, Tarih Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi) bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Öğretmen adayı	A) İlköğretim	36	2.70	Gruplar arası	1.826	3	.609	1.10	.35	-
	B) OFMAE	28	2.86							
	C) Eğitim Bilimleri	24	2.74	Gruplar içi	69.429	126	.551			
	D) Diğer	42	3.02							
	Toplam	130	2.83							
Öğretim elemanı	A) İlköğretim	36	2.43	Gruplar arası	2.627	3	.876	2.94	.04*	D-A
	B) OFMAE	28	2.69							
	C) Eğitim Bilimleri	24	2.49	Gruplar içi	37.554	126	.298			
	D) Diğer	42	2.76							
	Toplam	130	2.60							
Fakülte	A) İlköğretim	36	2.62	Gruplar arası	1.889	3	.630	1.62	.19	-
	B) OFMAE	28	2.67							
	C) Eğitim Bilimleri	24	2.40	Gruplar içi	48.890	126	.338			
	D) Diğer	42	2.75							
	Toplam	130	2.63							
Fakülte-okul iş birliği	A) İlköğretim	36	2.59	Gruplar arası	1.420	3	.473	.73	.53	-
	B) OFMAE	28	2.51							
	C) Eğitim Bilimleri	24	2.44	Gruplar içi	81.361	126	.646			
	D) Diğer	42	2.72							
	Toplam	130	2.59							
Tesisler, kütüphane ve donanım	A) İlköğretim	36	2.68	Gruplar arası	.805	3	.268	.48	.70	-
	B) OFMAE	28	3.37							
	C) Eğitim Bilimleri	24	3.15	Gruplar içi	7.648	126	.561			
	D) Diğer	42	3.50							
	Toplam	130	3.38							
Yönetim	A) İlköğretim	36	2.26	Gruplar arası	2.302	3	.767	1.21	.31	-
	B) OFMAE	28	3.12							
	C) Eğitim Bilimleri	24	2.80	Gruplar içi	79.794	126	.633			
	D) Diğer	42	3.14							
	Toplam	130	3.04							
Kalite güvencesi	A) İlköğretim	36	2.44	Gruplar arası	1.339	3	.446	.64	.59	-
	B) OFMAE	28	2.99							
	C) Eğitim Bilimleri	24	2.89	Gruplar içi	87.961	126	.698			
	D) Diğer	42	3.10							
	Toplam	130	3.03							

* $p < .05$

3.5. İdari Görev Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Öğretim elemanlarının, görev yaptıkları fakültelerin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarının idari görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, öğretim elemanı [$t_{(128)} = 2.38, p < .05$] boyutunda idari görevi olan ($\bar{x}_A = 2.80$) ile idari görevi olmayan ($\bar{x}_B = 2.54$), fakülte [$t_{(128)} = 2.91, p < .05$] boyutunda idari görevi olan ($\bar{x}_A = 2.90$) ile idari görevi olmayan ($\bar{x}_B = 2.54$) ve fakülte-okul iş birliği [$t_{(128)} = 2.25, p < .05$] boyutunda idari görevi olan ($\bar{x}_A = 2.85$) ile idari görevi olmayan ($\bar{x}_B = 2.50$) katılımcıların puan ortalamaları arasında idari görevi olan grubun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (Tablo 7). Bu bulguya göre öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algıları ile idari görev durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Söz konusu boyutlarda idari görevi olan öğretim elemanlarının idari görevi olmayanlara nazaran fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu ifade ettikleri görülmektedir (Tablo 7).

Diğer boyutlar olan öğretmen adayı [$t_{(128)} = 0.38, p > .05$], tesisler, kütüphane ve donanım [$t_{(128)} = 1.94, p > .05$], yönetim [$t_{(128)} = 1.19, p > .05$] ve kalite güvencesi [$t_{(128)} = 1.55, p > .05$] boyutlarında ise öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algıları ile idari görev test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İdari görevi olan ve idari görevi olmayan katılımcıların algıları birbirine yakın olmakla birlikte, tüm boyutlarda idari görevi olan katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin idari görev değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Öğretmen adayı	A) Var	33	2.87	.70	128	.38	.71
	B) Yok	97	2.81	.76			
	Toplam	130					
Öğretim elemanı	A) Var	33	2.80	.50	128	2.38	.02*
	B) Yok	97	2.54	.56			
	Toplam	130					
Fakülte	A) Var	33	2.90	.64	128	2.91	.00*
	B) Yok	97	2.54	.60			
	Toplam	130					
Fakülte-okul iş birliği	A) Var	33	2.85	.87	128	2.25	.03*
	B) Yok	97	2.50	.76			
	Toplam	130					
Tesisler, kütüphane ve donanım	A) Var	33	3.51	.79	128	1.94	.06
	B) Yok	97	3.22	.72			
	Toplam	130					
Yönetim	A) Var	33	3.21	.91	128	1.19	.24
	B) Yok	97	3.02	.75			
	Toplam	130					
Kalite güvencesi	A) Var	33	2.76	.84	128	1.55	.12
	B) Yok	97	2.50	.82			
	Toplam	130					

* $p < .05$

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Günümüzde bilgi ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler, eğitim sistemlerinin de güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumlarının da yüksek standartlarını garanti etmeleri ve sürekli geliştirerek kaliteyi arttırmaları gerekmektedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumları hem kendi içinde hem de dışarıdan bağımsız kalite akreditasyonu kurumları tarafından kalitelerini dönemsel olarak değerlendirmesine imkân veren bir gönüllü kalite güvence sürecine içerisine girerek akreditasyon belgelerini almaktadırlar. Akreditasyon, kalite güvencesi sağlaması ve bu kalitenin sürekliliğini temin etmesi açısından önemli bir uygulamadır. Bu uygulamanın başarıyla yürütülmesi için öğretim elemanlarının algılarının tespit edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algıları; cinsiyet, unvan, bölüm ve idari görev değişkenlerine göre ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültenin akreditasyon sürecine en çok “tesisler, kütüphane ve donanım” açısından hazır olduğunu, en az ise “kalite güvencesi” açısından hazır olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, öğretim elemanları görev yaptıkları fakültenin “öğretmen adayı”, “fakülte”, “tesisler, kütüphane ve donanım” ve “yönetim” açısından “orta düzeyde” hazır olduğunu; “öğretim elemanı”, “fakülte-okul işbirliği”, “kalite güvencesi” açısından “alt düzeyde” hazır olduğunu düşünmektedirler. Öğretim elemanları ayrıca, fakültelerinin toplamda “orta düzeyde” akreditasyon sürecine hazır olduğunu da ifade etmişlerdir. Sağlam ve Özçelik’in (2017) eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının, programın akreditasyonu ile ilgili düşüncelerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğretim elemanlarının genel olarak olumlu görüşlerde buldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algıları cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak, “fakülte-okul işbirliği” ile “tesisler, kütüphane ve donanım” bakımından erkek öğretim elemanlarının akreditasyon sürecini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Aynı şekilde Erkuş’un (2009) çalışmasında da, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri sadece “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda cinsiyet yönünden

anlamli düzeyde farklılık göstermiştir, diğ er altı alt boyutta ise cinsiyet bakımından anlamli düzeyde farklılıklara rastlanmamıştır. Buna göre, erkek öğretim elemanları kadın öğretim elemanlarına göre fakültelerinin akreditasyon sürecine “tesisler, kütüphane ve donanım” yönünden daha fazla hazır olduğunu düşünmektedirler. Baltacı'nın (2002) yaptığı çalışmada ise kadın öğretim elemanlarının fakültelerinin uygulamada öğrenci boyutundaki standartlara ulaşma derecelerini yeterli bulmadıkları, yani, öğrenciler ile ilgili hususların daha az gerçekleştiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algılarının unvan değişkenine göre; Dr. Öğr. Üyesi ve Öğr. Gör. unvanlarına sahip öğretim elemanları Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarına nazaran “öğretmen adayı” boyutu bakımından fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşünmektedirler. Dr. Öğr. Üyesi ve Öğr. Gör. unvanlarına sahip öğretim elemanlarının Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarına nazaran, yanı sıra Öğr. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarının da Prof. Dr. ve Doç. Dr. unvanlarına sahip öğretim elemanlarına nazaran “fakülte-okul işbirliği” boyutu bakımından fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşünmektedirler. Doç Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi unvanlarına sahip öğretim elemanlarının Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarına nazaran “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutu bakımından fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, öğretim elemanlarının “öğretim elemanı”, “fakülte”, “yönetim ve kalite güvencesi” boyutlarına ilişkin algılarının unvanlarına göre anlamli bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Söz konusu boyutlarda da Arş. Gör. unvanına sahip öğretim elemanlarının diğ er unvan gruplarına nazaran fakültelerinin akreditasyon sürecine sahip olma durumu bakımından daha düşük düzeyde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Unvan değişkenine göre daha yüksek unvanlara sahip öğretim üyelerinin akreditasyon sürecine yönelik algılarının daha yüksek olmasının sebebi, daha yüksek unvana sahip öğretim elemanlarının akreditasyon sürecinde gerçekleştirilen uygulamaları daha net görüyor olmaları şeklinde değerlendirilebilir. Erkuş'un (2009) çalışmasında, öğretim elemanlarının görüşleri sadece “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda unvana göre anlamli düzeyde farklılık gösterirken, diğ er boyutlara yönelik görüşler arasında unvan bakımından anlamli farklılık çıkmamıştır. Anlamli farklılık çıkan “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda, çalışmaya katılan öğretim üyeleri, diğ er akademik personele (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman vd.) göre fakültelerinin akreditasyon sürecine bu yönden daha hazır olduğunu düşünmektedirler. Buna göre, öğretim üyelerinin diğ er akademik personele göre fakültelerinin donanım bakımından akreditasyona daha hazır olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu anlamli farklılığın kaynağı olarak, öğretim üyelerinin yönetim ve fiziksel yapı ile ilgili konularla daha yakından ilgili olmaları, hiyerarşik bakımdan daha üst statüde bulunmaları, çeşitli yönetim organlarında görev almaları ve bu nedenle de bu konuda daha koruyucu bir tutuma sahip olmaları gösterilebilir (Erkuş, 2009). Buna karşın, Baltacı'nın (2002) çalışmasında öğretim elemanlarının unvanlarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerde belirleyici faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının unvanlarının, cevaplarının birbirinden farklı olmasına yol açmadığı ve hem öğretim üyelerinin hem de diğ er akademik personelin benzer düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bölüm değişkenine göre; Diğ er (Güzel Sanatlar, Türkçe Eğitimi, BÖTE, Tarih Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi) katılımcı grubunda olan öğretim elemanlarının, İlköğretim bölümü grubunda olan öğretim elemanlarına nazaran fakültelerinin öğretim elemanı boyutu bakımından akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Bölüm değişkeni ile ilgili tüm bölümlerdeki öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algıları orta düzeyde olmakla birlikte tesisler, kütüphane ve donanım boyutunda Diğ er bölümlereki öğretim elemanlarının algılarının yüksek olması fakültelerini donanım açısından daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

“Öğretim elemanı”, “fakülte” ve “fakülte-okul iş birliği” boyutlarında idari görevi olan öğretim elemanlarının idari görevi olmayanlara nazaran fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Diğ er boyutlarda ise “öğretmen adayı, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi” öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algıları ile idari görev test puanları ortalamaları arasında anlamli bir farklılık görülmemiştir. İdari görevi olan ve idari görevi olmayan katılımcıların algıları birbirine yakın olmakla birlikte, tüm boyutlarda idari görevi olan katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İdari görev değişkeni bakımından, idari göreve sahip öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algılarının yüksek olmasından hareketle, idari görevi olan öğretim elemanlarının akreditasyon süreçleri ile daha yakın bir ilişki içinde oldukları söylenebilir. Bu durumun aksine Erkuş (2009) çalışmasında, idari görevi olup olmama durumunun öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşleri üzerinde anlamli farklılık oluşturacak ölçüde etkili olmadığı bulunmuştur. Öğretim elemanlarından hem idari görevi bulunanların hem de herhangi bir düzeyde idari görevde bulunmayanların akreditasyon sürecine

fakültelerinin hazır olma durumuna yönelik benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Bu durum ise idari görevi olsun olmasın genel olarak öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine tam olarak hazır olmadığını ve bu konuda çeşitli soru işaretlerine sahip olduklarını göstermektedir (Erkuş, 2009). Baltacı'nın (2002) çalışmasında elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada, öğretim elemanlarının herhangi bir yönetim görevi olmasının onların cevaplarının diğerlerinden farklı olmasına yol açmadığı ve idareci pozisyonunda olan ve olmayan öğretim elemanlarının ölçeğin her iki boyutunda da benzer düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur. Adıgüzel'in (2008) çalışmasında da, "Tesis kütüphane ve donanım" ve "Öğrenciler" alanında yer alan standartların eğitim fakültelerinde gerçekleşme düzeyi yönetici ve öğretim elemanı görüşlerine göre farklılık göstermemektedir.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

Üniversitelerin her birimi için önemli olmakla birlikte öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri açısından daha büyük bir öneme sahip akreditasyon sürecine yönelik öğretim elemanlarının algılarının orta düzeyde olması üniversite üst yönetimlerince ve fakülte yönetimlerince dikkate alınmalı eksiklikler giderilmeli, varsa yapılan çalışmalara hız kazandırılmalıdır.

Ayrıca yapılan çalışmaların görünürlüğünün ve bilinirliğinin artırılmasına yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Bu kapsamda ilgili birimlerce, öğretim elemanlarına belirli periyotlar halinde önceki durum ve gelinen nokta arasında değerlendirmelerin yapıldığı brifingler sunulmalıdır.

5. KAYNAKÇA

Adams, S. A. S. (2000). *Relationship between national accreditation standards and graduate knowledge as measured by the national counselor examination for licensure and certification (NCE)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Texas Üniversitesi.

Adelman, C. (1994). Accreditation. Burton G. Clark (Ed), *The encyclopedia of higher education*. Pergamon Pres, 1313-1318.

Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baltacı, R. (2002). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde akreditasyon konusundaki algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bayülken, N. (1999). *Üniversitelerde kalitenin stratejik yönetimi ve konu ile ilgili bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dickey, F. G. & Miller, J. W. (1972). *A current perspective on accreditation: Clearinghouse on higher education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 503-519.

EPDAD (2016). Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon. Erişim adresi: https://epdad.org/wp-content/uploads/2017/07/ogretmen_egitiminde_kalite_guvenesi_ve_program_akreditasyonu.pdf Erişim tarihi: 26 Ocak 2018.

Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erkuş, L. (2009). *Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Hesapçioğlu, M., Bakıoğlu, A. & Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 143-160.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Ofset.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kayan, M. F. & Adıgüzel, A. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyonuna ilişkin ulusal düzeyde yapılan çalışma sonuçlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 85-102.
- Kells, H. R. (1988). *Self-study processes: A guide for postsecondary and similar service-oriented institutions and programs* (The American Council on Education/Macmillan series in higher education). New York: Collier Macmillan Publishers.
- Ok, A. (1991). *The determination of admission standards for teacher training programs: A Delphi study*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, D. & Özçelik, C. (2017). Öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna ilişkin görüşleri. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, 19-21 Mayıs 2017, 1-9, İstanbul.
- Taş, A. M. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- Ünal, F., Semerci, N. & Semerci, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin algıları. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, 19-21 Mayıs 2017, 10-16, İstanbul.
- Yanpar Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. & Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen aday görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- YÖK (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.