

WHAT DO THE TEACHER EDUCATORS THINK ABOUT ACCREDITATION: A MIXED METHOD RESEARCH

Serap Nur DUMAN

Dr., Kirikkale University, Turkey, serapnurcanoglu@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4535-2144

Received: 11.12.2019

Accepted: 29.08.2020

Published: 28.09.2020

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine teacher educators' perceptions of accreditation and to reveal their opinions on accreditation in teacher education. The research was designed in a mixed-methods research and convergent parallel design. 177 teacher educators who were determined according to simple random sampling participated in the quantitative part of the research. 12 teacher educators who were determined through convenience sampling were included in the qualitative part. In order to collect quantitative data, Accreditation Perception Scale was used. Qualitative data were collected by using interview form. The analysis of the quantitative research data was carried out by SPSS analysis program. For the qualitative data analysis, descriptive analysis was used. Based on the findings obtained, quantitative and qualitative findings were presented. Considering quantitative findings, teacher educators' perceptions of accreditation do not differ according to department, title and professional seniority. Based on qualitative findings, the opinions of teacher educators were collected under three subtitles. These are the purposes of accreditation in teacher education, the benefits of accreditation in teacher education and the evaluation of accreditation studies in teacher education. The purposes of accreditation in teacher education, enhancing the quality of education, transparency and accountability of education programs, increasing the competitiveness in education. The benefits of accreditation in teacher education are ensuring continuous assessment of teacher education, increasing the mobility between programs, improving the recognition of institutions. For the evaluation of accreditation studies in teacher education; It was stated that more training on accreditation should be organized, and cooperation with other institutions regarding the accreditation process should be increased. Findings were presented in tables based on the subproblems of the research and supported with direct quotations.

Keywords: Accreditation, teacher education, teacher educator.

INTRODUCTION

With the changing needs in the light of scientific and technological advancements, innovations in the field of education are also inevitable. These innovations, accordingly, make the change in the elements of teacher, student and education program necessary. Especially, the education of teachers who hold a leading and guiding position in education becomes important. Several teachers in different branches, who have completed their education in field knowledge, professional knowledge and general knowledge contents, start a new educational journey with their students. When starting this journey, development of teachers' academic and professional competencies is directly related to the education they have received. At this point, determining the quality of teacher education has a critical value in increasing the essential feature of teacher education (Sağlam & Özçelik, 2017; Yüksel, 2015).

The pursuit of quality in teacher education has brought accreditation with it. Accreditation is to determine the quality of a service or product within the framework of defined standards by establishing its competency (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2020; Oocities; 2020; Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs, 2020). Accreditation is carried out in order to increase the quality of education and training and to improve and ensure its quality (Council of Higher Education, 1999). In line with these purposes, the main objective of accreditation studies carried out in teacher education is to enhance the quality of teacher education and maintain its quality within the framework of determined standards. Setting the standards in teacher education and the accreditation of teacher training institutions with the regular evaluations of conformity to these standards are quite important for the continuity of quality in education (Yüksel, 2015).

In this process, accreditation studies are conducted under two headings. These are institutional accreditation and program oriented (professional) accreditation. While institutional accreditation aims to maintain the quality standards of the institution, program oriented accreditation includes the evaluation of any academic program pursued by the higher education institution in accordance with the quality standards (Aktan & Gencil, 2010). For instance, an accreditation study carried out in the undergraduate program that trains science teacher is a program oriented accreditation practice in teacher education.

On the other hand, an accredited teacher education does not mean a program providing high quality education, but accreditation shows through which standards the program in question provides a teacher education (Bakioğlu & Baltacı, 2000). Therefore, the proliferation of accreditation studies in teacher education is considered important in order to ensure the maintenance of quality standards in teacher education. Having initially appeared in the USA, accreditation studies and practices in higher education became specialized in many fields such as health, law, engineering, education, and all those fields created their own accreditation practices over time (Aktan & Gencil, 2010). When the progress in accreditation in the field of education and especially teacher education is considered, it has been determined that there are accreditation systems specific

to different countries. For example, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) and Teacher Education Accreditation Council (TEAC) are the leading institutions in teacher education accreditation in the USA. While NCATE generally conducts institutional accrediting, TEAC realizes program oriented accreditation (Arslan, 2008). Also, in Canada, each university has its own quality assurance system, and higher education institutions or institutions providing teacher education prepare their own reports. Differently from this, in Singapore, the quality assessment of all higher education institutions is performed by National Institute of Education. In Pakistan, Teacher Education Accreditation Council is stated to be established in order to ensure quality in teacher education (Tatto, Krajcik & Pippin, 2013, cited by Kaya, 2017). In Turkey, Council of Higher Education Teacher Training National Committee deals with the standard development and accreditation studies in teacher education (Yüksel, 2015).

To accomplish the continuity and generalization of accreditation studies in teacher education is closely related to teacher educators as well as these institutions carrying out accreditation studies. Thus, in this study, it is aimed to determine teacher educators' perceptions of accreditation and to reveal their opinions on accreditation in teacher education. For this purpose, subproblems in the research are in the following.

1. What is the accreditation perception level of teacher educators'?

1.1. Do teacher educators' perceptions of accreditation differ significantly according to their department, title and professional seniority?

1.2. According to teacher educators, what are the purposes of accreditation in teacher education?

1.3. According to teacher educators, what are the benefits of accreditation in teacher education?

1.4. How do teacher educators evaluate the accreditation studies in teacher education?

METHOD

Research Model

The research was designed according to mixed methods research. Mixed methods research is a comprehensive research model that promotes the strength of the research with the combination and integration of qualitative and quantitative research methods in the same research study (Christensen, Burke Johnson & Turner, 2015: 423). Different types of research designs are used in mixed methods research according to the order of use of qualitative and quantitative methods and their position in the research (Creswell & Plano Clark, 2014: 76). Among these research designs, convergent parallel design was preferred in the research. Convergent parallel design is used in the researches in which qualitative and quantitative methods are simultaneously used and both methods are equally weighed (Creswell, 2017: 704-705; Creswell & Plano Clark, 2014: 79). In this research, in accordance with convergent parallel design, qualitative and quantitative data were collected in parallel, analyzed independently and the findings were interpreted together.

Research Sample

While determining the sample group in the research, different sampling strategies for the quantitative and qualitative research processes were used. Therefore, sample groups were explained below in detail for the quantitative and qualitative process.

Sampling for quantitative research

In order to obtain quantitative data of the research, simple random sampling, one of the probability sampling methods, was used in the determination of sample group. With this sampling method, a random sample group that would represent teacher educators by equally having the characteristics of teacher educators was specified (Creswell, 2017: 189-190). The sample group in the quantitative research was determined with the inclusion of 177 teacher educators from different departments and with different titles and professional seniorities. Detailed information about the sample group included in the quantitative research was presented in Table 1, Table 2 and Table 3.

Table 1. Distribution of Teacher Educators Included in Quantitative Research According to Departments

Seniority	N	%
1-5 years	22	17
6-10 years	38	29
11-15 years	32	24
16 years and over	41	30
N	133	100

As seen in Table 1, 41.8% of the teacher educators in the research are in Educational Sciences, 20.9% in Mathematics and Science Education, 17.5% in Turkish and Social Sciences Education and finally 19.8% in Basic Education. Since there was no participation from teacher educators from other departments, teacher educators who took part in the research were included in the research. Teacher educators in the departments did not specify their areas of expertise.

Table 2. Distribution of Teacher Educators Included in Quantitative Research According to Titles

Title	N	%
Professor	36	20.3
Associate Professor	47	26.6
Dr. Lecturer	57	32.2
Instructor	37	20.9
Total	177	100.0

As can be seen in Table 2, the titles of teacher educators vary. Teacher educators with the title of dr. lecturer mostly (32.2%) and the least one with the title of instructor (20.9%) participated in the study.

Table 3. Distribution of Teacher Educators Included in Quantitative Research According to Professional Seniorities

Seniority	N	%
1-5 years	26	14.7
6-10 years	32	18.1
11-15 years	34	19.2
16-20 years	32	18.1
21 years and over	53	29.9
Total	177	100.0

As stated in Table 3, it has been determined that the teacher educators in the research generally have a professional seniority of 21 years or over. In addition, teacher educators with a professional seniority of 1-5 years were the group with the least participation in the study.

Sampling for qualitative research

In order to obtain qualitative data of the research, convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the determination of sample group. With this sampling method, which is frequently preferred in qualitative researches in terms of cost and accessibility, 12 teacher educators from different departments and with different titles and professional seniorities were determined (Yıldırım & Şimşek, 2013: 141). Detailed information about the sample group included in the qualitative research was presented in Table 4 and Table 5.

Table 4. Distribution of Teacher Educators Included in Qualitative Research According to Department and Titles

	Educational Sciences	Mathematics and Science Education	Turkish and Social Sciences Education	Basic Education	Total
Professor	1	1	-	1	3
Associate Professor	-	1	2	-	3
Dr. Lecturer	1	1	-	1	3
Instructor	1	-	1	1	3
Total	3	3	3	3	12

As can be seen in Table 4, the distribution of teacher educators in the study according to departments and titles varies. In the distribution of teacher educators who constitute the qualitative sample of the study, attention has been paid to include an equal number of teacher educators according to titles and departments.

Table 5. Distribution of Teacher Educators Included in Qualitative Research According to Department, Title and Professional Seniorities

	Title	Department	Professional Seniority
Teacher Educator-1(TE ₁)	Professor	Educational Sciences	21 years and over
Teacher Educator-2(TE ₂)	Professor	Mathematics and Science Education	21 years and over
Teacher Educator-3(TE ₃)	Professor	Basic Education	16-20 years
Teacher Educator-4(TE ₄)	Associate Professor	Mathematics and Science Education	16-20 years
Teacher Educator-5(TE ₅)	Associate Professor	Turkish and Social Sciences Education	11-15 years
Teacher Educator-6(TE ₆)	Associate Professor	Turkish and Social Sciences Education	11-15 years
Teacher Educator-7(TE ₇)	Dr. Lecturer	Educational Sciences	6-10 years
Teacher Educator-8(TE ₈)	Dr. Lecturer	Mathematics and Science Education	6-10 years
Teacher Educator-9(TE ₉)	Dr. Lecturer	Basic Education	1-5 years
Teacher Educator-10(TE ₁₀)	Instructor	Educational Sciences	6-10 years
Teacher Educator-11(TE ₁₁)	Instructor	Turkish and Social Sciences Education	6-10 years
Teacher Educator-12(TE ₁₂)	Instructor	Basic Education	1-5 years

The names of the teacher educators who constitute the qualitative sample of the study are shown in Table 5. As seen in the table, the distribution of teacher educators by title, department and professional seniority varies.

Data Collection Tools

In the research carried out as a mixed methods research, two different data collection tools were used in order to collect quantitative and qualitative data. To obtain the quantitative data of the research, Accreditation Perception Scale developed by Semerci (2017) was used. This scale is a 5-point Likert scale and consists of 17 items. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale is 0.901. However, in this research, Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.844. Some of the items in the scale are these: "Accreditation facilitates national and international recognition.", "Accreditation is a sign of sustainable quality.", and "Accreditation is a sign of quality of education."

In order to obtain the qualitative data of the research, the interview form developed by the researcher was used. Interviews are often used to directly obtain the experiences and opinions of teacher educators participating in the research. In particular, interview forms prepared with the interview guide approach are preferred in order to obtain data in the best possible way, without deviating from the research objective (Patton, 2014: 341-344). Thus, the interview form in this research was also prepared in two parts with the interview guide approach. In the first part, teacher educators were asked their departments, titles and professional seniority levels. In the second part, research questions were included. Seven semi-structured

interview questions were directed to teacher educators. Before proceeding to data collection through interview form, expert opinion was received from the four field experts (two curriculum and education field experts, two measurement and evaluation field experts) in educational sciences. Approval was obtained from the experts for the suitability to research, scope and face validity of interview questions. After receiving expert opinion, a pilot interview was held with three teacher educators. During pilot interviews, the functionality of interview questions was checked. For the interview questions, the suggestions of the teacher educators participating in the pilot interviews were taken and minor corrections were made. Following the pilot interviews completed in approximately 40 minutes, approval regarding the changes was again obtained from the educational sciences experts.

Data Collection

In the process of data collection, quantitative and qualitative data were simultaneously collected in accordance with convergent parallel design. The scale used in the research during the collection of quantitative data was edited online via Google Form. The access link for the prepared scale and research information were sent to teacher educators individually via e-mail.

During the collection of qualitative research data, teacher educators were firstly informed about the research by e-mail, and then, they were asked for permission to interview. Afterwards, the place and time of the interview was determined with the teacher educators who agreed to interview. All the interviews with the teacher educators were held individually. The interviews were not recorded at the request of the participant, so interview notes were taken by the researcher. At the end of the interview, those notes were presented to the participant and approval was obtained. The interviews lasted for almost 45 minutes and all the interviews were completed in about a month.

Data Analysis

SPSS analysis program was used for the analysis of the quantitative research data. Descriptive statistics and variance analysis were done with the answers given by the teacher educators to accreditation perception scale. While analyzing the data, confidence interval was accepted as 95%. Variance homogeneity was provided as a result of Levene test (Levene test = 1.209, $p > .05$). The quantitative data obtained was presented in tables.

Content analysis was used while analyzing the qualitative data of the research. With content analysis, qualitative data are defined and brought together within the framework of certain codes and presented to the reader. In content analysis, it is important to encode and associate data and present them under a common theme (Yıldırım & Şimşek, 2013: 259-260).

In the data encoding process, three experts in the field of educational sciences and one expert in the field of assessment and evaluation were asked for their approval. Moreover, during data analysis, control coding was performed with a field expert in assessment and evaluation who was not included in the research scope. The researcher and the field expert analyzed the same interview data independently and inter-coder reliability was

determined as 92% (Miles & Huberman, 2015: 64). Considering that the reliability was found to be sufficient, the researcher analyzed the qualitative research data. At the same time, the auditability of the research was provided with the reliability level obtained between the coders. In addition, the method of the research and the data collection process were reported in detail to ensure verification (Miles & Huberman, 2015: 278). Participant confirmation was obtained regarding the qualitative data collected in order to increase the credibility of the study (Yıldırım & Şimşek, 2013: 299). As the result of analysis, findings for the qualitative data were presented in tables and supported by quotation. While quoting, teacher educators were coded as "TE". For example, while quoting about Teacher Educator-1, the expression "TE₁" was included.

FINDINGS (RESULTS)

Quantitative Findings

The accreditation perception level scores of teacher educators have been examined and the scale items can read the mean and standard deviation. Then findings obtained from the scores that teacher educators earned on the scale were presented in tables according to their departments, titles and professional seniorities.

The accreditation perception level scores of teacher educators

The mean and standard deviation values of the scale items regarding the accreditation perception levels of teacher educators are presented in Table 6.

Table 6. The Accreditation Perception Level Scores of Teacher Educators

	Minimum	Maximum	Mean	Standart Deviation
Item1	2.0	5.0	4.480	.6039
Item 2	1.0	5.0	3.780	.7775
Item3	2.0	5.0	3.729	.8222
Item4	1.0	5.0	4.401	.8137
Item5	1.0	5.0	3.164	1.0506
Item6	1.0	5.0	2.831	1.1504
Item7	1.0	5.0	3.531	.9537
Item8	2.0	5.0	4.209	.5803
Item9	1.0	5.0	4.079	.8009
Item10	2.0	5.0	4.435	.6101
Item11	1.0	5.0	4.023	.6480
Item12	1.0	5.0	2.955	1.2005
Item13	2.0	5.0	4.079	.6165
Item14	3.0	5.0	4.582	.5793
Item15	1.0	5.0	3.638	.8423
Item16	2.0	5.0	4.119	.5462
Item17	2.0	5.0	4.367	.5989
Total	36.00	85.00	66.4011	7.29201

According to the findings obtained from teacher educators, the item with the lowest average is the sixth item ($\bar{X} = 2.831$). This article takes place in the form of "Accreditation is the assurance of the future of programs".

Based on this article, it is understood that teacher educators do not consider accreditation as a guarantee of programs. In addition, the item with the highest average in the scale is the 14th item ($\bar{X} = 4.582$). This article is included in the scale as "All stakeholders must be accountable for accreditation and quality". Based on this, it is seen that accountability in the accreditation process is seen as important for teacher educators.

Teacher educators' accreditation perception scores according to their departments

Descriptive statistics for teacher educators' accreditation perception scores were presented in Table 7.

Table 7. Descriptive Statistics for Teacher Educators' Accreditation Perception Scores

	N	\bar{X}	SS
Educational Sciences	74	66.2162	5.88769
Mathematics and Science Education	37	66.4865	7.02623
Turkish and Social Sciences Education	31	65.2581	8.55947
Basic Education	35	67.7143	8.99206
Total	177	66.4011	7.29201

Table 8. Variance Analysis of Teacher Educators' Accreditation Perception Scores According to Their Departments

Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P
Intergroup	103.658	3	34.553	.646	.587
Intragroup	9254.862	173	53.496		
Total	9358.520	176			

The results of the variance analysis done in order to determine the difference between the mean values of accreditation perception scores of teacher educators from different departments were presented in Table 8. As the result of variance analysis, no significant difference was found between the accreditation perception scores of teacher educators at different departments ($F_{3,173}=,646$ $p>.01$). This finding shows that teacher educators' perceptions of accreditation do not differ according to their departments.

Teacher educators' accreditation perception scores according to their titles

Descriptive statistics for teacher educators' accreditation perception scores were presented in Table 9.

Table 9. Descriptive Statistics for Teacher Educators' Accreditation Perception Scores

	N	\bar{X}	SS
Professor	36	65.2778	7.48946
Associate Professor	47	66.8511	8.90525
Dr. Lecturer	57	66.3860	5.84549
Instructor	37	66.9459	7.00772
Total	177	66.4011	7.29201

Table 10. Variance Analysis of Teacher Educators' Accreditation Perception Scores According to Their Titles

Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P
Intergroup	65.939	3	21.980	.409	.747
Intragroup	9292.580	173	53.714		
Total	9358.520	176			

The results of the variance analysis done in order to determine the difference between the mean values of accreditation perception scores of teacher educators with different titles were presented in Table 10. As the result of variance analysis, no significant difference was found between the accreditation perception scores of teacher educators having different titles ($F_{3,173}=,409$ $p>.01$). This finding shows that teacher educators' perceptions of accreditation do not differ according to their titles.

Teacher educators' accreditation perception scores according to their professional seniorities

Descriptive statistics for teacher educators' accreditation perception scores were presented in Table 11.

Table 11. Descriptive Statistics for Teacher Educators' Accreditation Perception Scores

	N	\bar{X}	SS
1-5 years	26	68.1923	6.09931
6-10 years	32	66.1563	7.05330
11-15 years	34	66.5588	7.54859
16-20 years	32	67.2813	8.24322
21 years and over	53	65.0377	7.19231
Total	177	66.4011	7.29201

Table 12. Variance Analysis of Teacher Educators' Accreditation Perception Scores According to Their Professional Seniorities

Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P
Intergroup	209.487	4	52.372	.985	.417
Intragroup	9149.033	172	53.192		
Total	9358.520	176			

The results of the variance analysis done in order to determine the difference between the mean values of accreditation perception scores of teacher educators with different professional seniorities were presented in Table 11. As the result of variance analysis, no significant difference was found between the accreditation perception scores of teacher educators having different professional seniorities ($F_{4,172}=,985$ $p>.01$). This finding shows that teacher educators' perceptions of accreditation do not differ according to their professional seniorities.

Qualitative Findings

Qualitative findings obtained from the interviews with teacher educators were presented in tables, separately under the subtitles of the purposes of accreditation in teacher education, benefits of accreditation in teacher education and evaluation of accreditation studies in teacher education.

Purposes of accreditation in teacher education

The codes obtained based on the opinions of teacher educators about the purpose and function of accreditation in teacher education were presented in Table 13.

Table 13. Purposes of Accreditation in Teacher Education

Codes	N	%
Enhancing the quality of education	5	41.6
Transparency and accountability of education programs	4	33.3
Increasing the competitiveness in education	3	25
Total	12	100

The codes emerging from the opinions of teacher educators for the purposes of accreditation in teacher education were defined as enhancing the quality of education (n=5), transparency and accountability of education programs (n=4) and increasing the competitiveness in education (n=3), respectively. According to teacher educators, these purposes constitute the basic function of accreditation in teacher education. The participants, who are of the opinion that the standards of education programs, teacher educators and prospective teachers will increase with the accreditation process, believe that the quality in teacher education will also enhance in this way. Moreover, it is emphasized that teacher education programs will be organized in a more transparent, comprehensible, accountable and comparable way through accreditation. Some quotations from teacher educators expressing their opinions under these codes are as follows:

“With accreditation, I believe that we will educate prospective teachers more qualified. Because the main purpose of accreditation is to increase the quality of education. If we realize it in the field of teacher education, I think that prospective teachers will be trained in a more quality educational process and educated by more qualified educators. We will need to both improve ourselves as educators and strengthen the education program. And so, the quality of education will have increased.” (TE₄)

“When the quality of education increases by means of accreditation, the question of which program is more eligible will come to mind this time. So, a competition between the various programs will start to be better. In order to educate teachers better, provide better conditions of education and improve educational environments, competition between programs will increase.

For this reason, I think that accreditation will also meet its objective by ensuring the competition between education programs.” (TE₁)

Benefits of Accreditation in Teacher Education

The codes obtained based on the opinions of teacher educators about how accreditation process would contribute to teacher education were presented in Table 14.

Table 14. Benefits of Accreditation in Teacher Education

Codes	N	%
Ensuring continuous assessment of teacher education	5	41.6
Increasing the mobility between programs	5	41.6
Improving the recognition of institutions	2	16.6
Total	12	100

The codes emerging from the opinions of teacher educators for the benefits of accreditation in teacher education were defined as ensuring continuous assessment of teacher education (n=5), increasing the mobility between education programs (n=5) and improving the recognition of institutions (n=2), respectively. According to teacher educators, one of the greatest benefits of accreditation is the continuous assessment and improvement of teacher education process. Particularly, assessing the objective and content of teacher education programs and learning-teaching process continuously and receiving the opinions of prospective teachers enhance the quality of teacher education. Organizing the physical conditions, materials and equipments based on the assessment results also pleases teacher educators. In addition, accreditation process increases and promotes the mobility of prospective teachers and teacher educators between education programs. The same standards can be met by the various programs with accreditation; thus, teacher education can be continued in different institutions and regions without compromising the quality of education. Finally, the strong opinion upon the benefits of accreditation is the improvement of institutional recognition. It was underlined that candidates who want to become teachers are more interested in the teacher education programs which are accredited or in the process of accreditation. This situation shows that accreditation studies increase the recognition of teacher education programs and teacher training institutes. Some quotations from teacher educators expressing their opinions under these codes are as follows:

“You are expected to evaluate and improve yourself constantly to maintain the quality and standards of your education. In this sense, we make the evaluation continuous in order to improve teacher education process in terms of both program and practice. We have worry for how we can constantly achieve the better on the basis of both course and program in terms of both prospective teachers and teacher educators. As for me, this assessment function is the most important contribution of accreditation.” (TE₆)

“When the educational quality of accredited programs or inter-institutional education is similar, we can benefit more from each other. Similarly, prospective teachers can also go on exchange more easily. Since the education quality has the same standards, we can transfer prospective teachers for one or two semesters, or they come to us. We can make advantage of differences; but, at the same time, we maintain the quality of teacher education. Therefore, we must emphasize this aspect of accreditation, as well. It provides us with more opportunities of mobility.” (TE₉)

Evaluation of Accreditation Studies in Teacher Education

The codes obtained based on the opinions of teacher educators about the evaluation of accreditation studies related to teacher education were presented in Table 15.

Table 15. Evaluation of Accreditation Studies in Teacher Education

Codes	N	%
Carrying out more researches on accreditation	6	50
Organizing more trainings on accreditation	4	33.3
Increasing cooperation with other institutions for the accreditation process	2	16.6
Total	12	100

The codes emerging from the opinions of teacher educators for accreditation studies in teacher education were defined as carrying out more researches on accreditation (n=6), organizing more trainings on accreditation (n=4) and increasing cooperation with other institutions for the accreditation process (n=2), respectively. According to teacher educators, the biggest problem with accreditation studies in teacher education is related to the inadequate number of researches carried out in this field. There is a need for theoretical researches which emphasize the necessity and importance of accreditation in teacher education. Also, it is important to present the positive and negative experiences in the accreditation process and the actions to be taken in this process with the research findings. The number of studies emphasizing the opinions of teachers, prospective teachers or teacher educators on accreditation in teacher education is also not enough. In order to extend the accreditation studies in teacher education and ensure more teacher education programs to be accredited, it was stated that more researches are required to be done in this field. In addition, it was expressed that both teacher training institutions and teacher educators do not have enough knowledge and experience for accreditation process in teacher education. For this reason, it is thought that organizing trainings, seminars and workshops on accreditation both theoretically and practically will support the studies conducted in this field positively. These trainings are also considered necessary to share the results of accreditation studies done in the field. Lastly, the teacher educators who evaluated accreditation studies pointed out that cooperation with other institutions and organizations involved in this process should be increased. Collaborating with the educational institutions from which the candidates wanting to become teachers will have graduated before

they take their parts in teacher education is considered important in order to meet the standards for prospective teachers. It is also considered important to collaborate with the institutions where the prospective teachers will start to serve as teachers after they graduate in order to determine with which competencies the teachers will graduate. In this regard, the teacher educators, who have stated that cooperation is not considered enough in accreditation studies in teacher education, expressed that relevant practices promoting inter-institutional cooperation should be included more in further studies. Some quotations from teacher educators expressing their opinions under these codes are as follows:

“There are some points that we need to learn in many ways such as how the accreditation process is planned, how it is implemented in teacher education, and what changes in this process. In addition to this, as teacher educators, we do not exactly know to what extent we are aware of accreditation and how much we know about it. In this sense, it is obvious that we need theses, articles, and practices in this field. Studies carried out so far are a bit inadequate, in this sense.”(TE₃)

“Special programs can be arranged on an institution basis, and certificates can be issued within these programs. Workshops can be planned. We really need to get information on how we can actualize this process in a successful manner. For this reason, these studies need to be done more on the basis of teacher education. And even, they should be carried out more often. Participation in these organizations should be promoted.”(TE₁₀)

CONCLUSION and DISCUSSION

When the quantitative and qualitative findings obtained in the study are evaluated together, it is seen that the findings obtained support each other. When the quantitative findings were examined, firstly the items with the lowest and the highest average according to teacher educators were examined. The item with the lowest average is concerned with securing the future of programs through accreditation. According to teacher educators, accreditation is not a process about securing the future of programs. With accreditation, it should be aimed to strengthen and increase the quality of the programs. On the other hand, the item with the highest average is related to accountability. According to teacher educators, it is essential that everyone involved in the accreditation process be transparent and accountable. Based on this, it can be said that one of the basic principles in accreditation studies in teacher education is to be accountable.

Based on the analysis of quantitative findings, it has been determined that the scores for teacher educators' perception of accreditation do not differ according to department, title and professional seniority. Similarly, as the result of qualitative findings obtained through the interviews with teacher educators, it has been found that they expressed their opinions under common codes, regardless of department, title and professional seniority. Considering all findings, teacher educators' opinions on the purposes and benefits of accreditation in teacher education and the evaluation of accreditation studies in this field are similar. All educators who train teachers in the departments of educational sciences, mathematics and science education, Turkish and social

sciences education, and basic education have a positive attitude towards accreditation studies in teacher education.

Within the scope of their study, Kayan and Adıgüzel (2017) have reviewed 27 studies conducted in Turkey between 1999 and 2014, regarding accreditation studies in teacher education. As the result of this review, it has been stated that only the two of the researches done on accreditation studies in teacher education were completed in mixed methods research design and surveys and documents were generally used as data collection tool in the researches. This result shows that comprehensive researches are needed in terms of the accreditation studies in teacher education. According to another important finding obtained in the same study, teacher educators have stated that there is a need for accreditation in teacher education. This result is also in line with the findings obtained from this research. Through the implementations of accreditation in teacher education, quality assurance in teacher education will be ensured and teacher qualifications will be improved (Kaya, 2017). In another study that includes the instructor opinions on the accreditation of teacher education programs, it was emphasized that the opinions and suggestions of instructors at universities should be asked during accreditation process (Sağlam & Özçelik, 2017). This result also underlines the importance of this research that reveals teacher educators' perceptions of accreditation and their relevant opinions.

In the study carried out by Kaya and Selvitopu (2017) to identify the problems in quality assurance practices in teacher education, the necessity of informative studies to raise the awareness of quality in the agents at the faculty of education, namely teacher educators, in order that studies for quality in teacher education can be carried on with success was emphasized. Similarly, in this research, there are some important evaluations made by teacher educators for the organization of more training on accreditation. In this respect, it can be said that the opinions of teacher educators are important in terms of accreditation and quality studies in teacher education.

It is stated that accreditation studies will enable the institutions to know and recognize each other, the inter-institutional exchange programs to be implemented easily, and also, the institutions to evaluate and assess themselves continuously in a transparent and accountable process (Aktan & Gencel, 2010; Council of Higher Education, 2020). In this respect, teacher educator opinions obtained from the research in relation to the purposes and benefits of accreditation are also similar. Teacher educators have stated that teacher education will be constantly evaluated through accreditation studies, and therefore, the quality of education will increase and education programs will be transparent and accountable. In parallel with these opinions, the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) has assigned one of the accreditation standards it has set to evaluation. According to this standard, the assessment systems of teacher education programs expecting to be accredited are examined in detail (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008; Özcan, 2011: 278-279).

When the findings obtained for accreditation in teacher education and the results of similar researches are considered together, it is clearly understood that accreditation is highly important and necessary in teacher education. It has already been observed that there is a need for qualified teachers in a quality education system and a quality teacher education for qualified teachers. To this end, it is considered important to extend accreditation studies and to raise the awareness of teacher educators towards accreditation studies in order to ensure quality in teacher education. In this research that aims to determine perceptions and opinions of teacher educators, it is believed that the findings obtained will contribute to accreditation studies in teacher education.

RECOMMENDATIONS

For further researches, it is suggested to include the experiences of teacher educators in accreditation, to identify problems in accreditation practices and to reveal the changes in accredited teacher education programs.

ETHICAL TEXT

In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author(s) for any violations that may arise regarding the article.

REFERENCES

- Aktan, C. C. & Gencil, U. (2010). Yüksek öğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-155.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi*. (Unpublished PhD Thesis). Ankara University.
- Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs. (2020, February 4). *Akreditasyon nedir*. <https://epdad.org.tr/icerik/akreditasyon-nedir>
- Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2000). Üniversitede akreditasyon ve düşünceler. *Öneri Dergisi*, 3(13), 39-47.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Trans. Ed.). Ankara: Anı.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2020, April 13). *What is accreditation*. <http://www.org/accreditation/about-accreditation/what-is-accreditation>
- Council of Higher Education. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. CoHE / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara. https://www.researchgate.net/publication/255756196_Turkiye'de_Ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon

- Council of Higher Education. (2020, March 19). *Yükseköğretimde akreditasyon*.
<https://denklik.yok.gov.tr/akreditasyon-tanima-denklik-nedir>
- Creswell, J. W. & PlanoClark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2nd Edition, Y. Dede & S. B. Demir, Trans. Ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Trans. Ed.). Istanbul: EDAM.
- Kaya, M. & Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler, *Harran Education Journal*, 2(1), 14-25.
- Kaya, M. (2017). Quality assurance institutions in various countries in teacher education and suggestions for Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 411-418.
- 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.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. AkbabaAltun & A. Ersoy, Trans. Ed.). Ankara: Pegem.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional standards accreditation of teacher preparation institutions*. <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en>
- Oocities. (2020). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon: İngiltere ve A.B.D. örnekleri*.
<http://www.oocities.org/duypinar/ogretmenakreditasyon.htm>
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. Ankara: Turkish Education Association.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Trans. Ed.). Ankara: Pegem.
- Sağlam, D. & Özçelik, C. (2017, May 19-21). *Academic staffs’ views on accreditation of teacher training programs*. Paper presented at the International Teacher Education and Accreditation Congress, Istanbul, Turkey. <https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/International-Teacher-1.pdf>
- Semerci, Ç. (2017). Akreditasyon algısı (AA) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3), 1093-1104.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th Edition). Ankara: Seçkin.
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21.yy öğretmenini yetiştirme. *Journal of Turkish Private Schools Association*, 8(32), 23-28.

ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİ AKREDİTASYON HAKKINDA NE DÜŞÜNÜYOR? BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

ÖZ

Bu araştırmada öğretmen eğitimcilerinin akreditasyona yönelik algılarını belirlemek ve öğretmen eğitiminde akreditasyona yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma karma araştırma modelinde ve yakınsayan paralel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde basit seçkisiz örneklem ile oluşturulan 177 öğretmen eğitimcisi yer almıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise kolay ulaşılabilir örneklem ile oluşturulan 12 öğretmen eğitimcisi yer almıştır. Nicel veriler Akreditasyon Algısı Ölçeği ile, nitel veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak nicel ve nitel bulgular sunulmuştur. Nicel bulgulara göre, öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısının bölüm, unvan ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Nitel bulgulara göre, öğretmen eğitimcilerinin görüşleri üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; öğretmen eğitiminde akreditasyonun amaçları, öğretmen eğitiminde akreditasyonun yararları ve öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesidir. Öğretmen eğitiminde akreditasyonun amaçları; eğitimin kalitesini artırma, programların şeffaf ve hesap verebilir olması, eğitimde rekabeti artırma olarak belirlenmiştir. Öğretmen eğitiminde akreditasyonun yararları ise; öğretmen eğitiminin sürekli değerlendirilmesini sağlama, programlar arası hareketliliği artırma, kurumların tanınırlığını artırmadır. Öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik de; akreditasyon hakkında daha fazla araştırma yapılması, akreditasyon hakkında daha fazla eğitim düzenlenmesi, akreditasyon sürecine yönelik diğer kurumlarla işbirliğinin artırılması ifade edilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak tablolar halinde sunulmuş ve alıntılarla desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimcisi.

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığında değişen ihtiyaçlarla beraber eğitim alanında da yenilikler kaçınılmazdır. Bu yenilikler beraberinde öğretmen, öğrenci ve eğitim programı öğelerinde de değişimi gerekli kılmaktadır. Özellikle eğitimin içinde yönlendirici ve yol gösterici konumunda yer alan öğretmenlerin eğitimi önemli hale gelmektedir. Alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür içeriklerinde eğitimlerini tamamlayan farklı branşlarda pek çok öğretmen öğrencileriyle yeni bir eğitim yolculuğuna başlamaktadır. Bu yolculuğa başlarken öğretmenin akademik ve mesleki yeterliliklerini geliştirmesi aldığı eğitimle doğrudan ilgilidir. Bu noktada öğretmen eğitiminin kalitesinin belirlenmesi, öğretmen eğitiminin niteliğinin artmasında kritik değere sahiptir (Sağlam ve Özçelik, 2017; Yüksel, 2015).

Öğretmen eğitiminde kalite arayışları ise beraberinde akreditasyonu getirmiştir. Akreditasyon; bir hizmet ya da ürünün belirlenmiş standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanarak kalitesinin belirlenmesidir (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2020; Oocities, 2020; Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği, 2020). Akreditasyon; eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması, geliştirilmesi ve kalitesinin güvence altına alınması amacıyla yapılmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 1999). Bu amaçlar çerçevesinde öğretmen eğitiminde yapılan akreditasyon çalışmalarının temel amacı ise, öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve öğretmen eğitiminin belirlenmiş standartlar çerçevesinde kalitesinin korunmasıdır. Öğretmen eğitiminde standartların belirlenmesi, öğretmen yetiştiren kurumların bu standartlara uygunluğunun düzenli olarak değerlendirilerek akredite edilmesi eğitimde kalitenin sürekliliği adına önemlidir (Yüksel, 2015).

Bu süreçte akreditasyon çalışmaları iki başlık altında sürdürülmektedir. Bunlar; kurumsal akreditasyon ve programa dönük (profesyonel) akreditasyondur. Kurumsal akreditasyon, kurumun kalite standartlarını korumayı amaçlarken; programa dönük akreditasyon ise yükseköğretim kurumu tarafından sürdürülen herhangi bir akademik programın kalite standartlarına göre değerlendirilmesini içerir (Aktan & Gencel, 2010). Örneğin; fen bilgisi öğretmeni yetiştiren lisans programında yapılan bir akreditasyon çalışması, öğretmen eğitiminde programa dönük bir akreditasyon uygulamasıdır.

Diğer taraftan akredite edilen bir öğretmen eğitimi, yüksek kalitede eğitim veren bir program değildir ancak akreditasyon, söz konusu programın hangi standartlarla bir öğretmen eğitimi sunduğunu göstermektedir (Bakioğlu & Baltacı, 2000). Bu nedenle, öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının yaygınlaşması öğretmen eğitiminde kalite standartlarının sürekliliğinin sağlanması adına önemli görülmektedir. İlk olarak ABD’de ortaya çıkan yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları zaman içinde sağlık, hukuk, mühendislik, eğitim gibi pek çok alanda özelleşmiş ve kendi akreditasyon uygulamalarını yaratmıştır (Aktan ve Gencel, 2010). Eğitim alanında ve özellikle öğretmen eğitimi alanında akreditasyonun gelişimi incelendiğinde ise farklı ülkelere özgü akreditasyon sistemlerinin olduğu belirlenmiştir. Örneğin, ABD’de öğretmen eğitiminin akreditasyonunda National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) ve Teacher Education Accreditation Council (TEAC) öne çıkan kuruluşlardır. NCATE genelde kurumsal akreditasyon çalışmaları sürdürürken, TEAC ise

programa dönük akreditasyon gerçekleştirmektedir (Arslan, 2008). Kanada’da ise her üniversitenin kendi kalite güvence sistemi bulunmaktadır ve yükseköğretim kurumları ya da öğretmen eğitimi veren kurumlar kendi raporlarını hazırlamaktadır. Bundan farklı olarak Singapur’da ise tüm yükseköğretim kurumlarının kalite değerlendirmesi Ulusal Eğitim Kurumu tarafından gerçekleştirilmektedir. Pakistan’da ise Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi öğretmen eğitiminde kaliteyi sağlamak adına oluşturulmuştur (Tatto, Krajcik ve Pippin, 2013’ten akt. Kaya, 2017). Türkiye’de de öğretmen eğitiminde standart geliştirme ve akreditasyon çalışmalarıyla Yükseköğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi ilgilenmektedir (Yüksel, 2015).

Öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının başarıyla sürdürülmesi ve yaygınlaştırılması, akreditasyon çalışmalarını yürüten bu kuruluşlar yanında öğretmen eğitimcileri ile de yakından ilişkilidir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada öğretmen eğitimcilerinin akreditasyona yönelik algılarını belirlemek ve öğretmen eğitiminde akreditasyona yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algı düzeyi nedir?

1.1. Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algıları bölüm, unvan ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Öğretmen eğitimcilerine göre öğretmen eğitiminde akreditasyonun amaçları nelerdir?

1.3. Öğretmen eğitimcilerine göre öğretmen eğitiminde akreditasyonun yararları nelerdir?

1.4. Öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitiminde akreditasyonun çalışmalarını nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma, karma araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Karma araştırma modeli, bir araştırma içinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla araştırmanın gücünü artıran kapsamlı bir araştırma modelidir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015: 423). Araştırma içinde nitel ve nicel yöntemlerin kullanım sırasına ve araştırma içindeki konumuna göre karma araştırma modelinde farklı araştırma desenleri kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014: 76). Bu desenlerden yakınsak paralel desen, çalışmada tercih edilmiştir. Yakınsayan paralel desen, nicel ve nitel yöntemlerin eş zamanlı olarak çalışmada kullanıldığı ve her iki yöntemin araştırma içinde eşit statüde yer aldığı çalışmalarda kullanılmaktadır (Creswell, 2017: 704-705; Creswell & Plano Clark, 2014: 79). Bu çalışmada da yakınsak paralel desene uygun olarak nicel ve nitel veriler birlikte toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulgular birlikte yorumlanmıştır.

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu belirlenirken nicel ve nitel araştırma süreçlerine yönelik farklı örneklem stratejileri kullanılmıştır. Bu nedenle örneklem grupları nicel ve nitel araştırma süreci için detaylı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Nicel araştırma için örneklem

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için örneklem grubunu belirlemede olasılıklı örneklem modellerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem modeli ile öğretmen eğitimcilerini temsil edecek ve öğretmen eğitimcilerinin özelliklerine eşit düzeyde sahip rastgele bir örneklem grubu belirlenmiştir (Creswell, 2017: 189-190). Farklı bölümlerde yer alan, farklı unvanlara ve mesleki kademelere sahip 177 öğretmen eğitimcisine yer verilerek nicel araştırmada yer alacak örneklem grubu belirlenmiştir. Nicel araştırmada yer alan örneklem grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 1. Nicel Araştırmada Yer Alan Öğretmen Eğitimcilerinin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	N	%
Eğitim Bilimleri	74	41.8
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	37	20.9
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	31	17.5
Temel Eğitim	35	19.8
Toplam	177	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada yer alan öğretmen eğitimcilerinin %41.8'i Eğitim Bilimlerinde, %20.9'u Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde, %17.5'i Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitiminde ve son olarak %19.8'i Temel Eğitimde yer almaktadır. Diğer bölümlerden yer alan öğretmen eğitimcilerinden katılım sağlanamadığı için araştırmada yalnızca dört bölümde yer alan öğretmen eğitimcilerine yer verilmiştir. Bölümlerde yer alan öğretmen eğitimcileri uzmanlık alanlarını belirtmemiştir.

Tablo 2. Nicel Araştırmada Yer Alan Öğretmen Eğitimcilerinin Unvanlara Göre Dağılımı

Unvan	N	%
Profesör	36	20.3
Doçent	47	26.6
Dr. Öğretim Üyesi	57	32.2
Öğretim Görevlisi	37	20.9
Toplam	177	100.0

Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğretmen eğitimcilerinin unvanları değişiklik göstermektedir. Araştırmaya en çok doktor öğretim üyesi unvanına sahip öğretmen eğitimcisi (%32.2), en az ise öğretim görevlisi unvanına sahip öğretmen eğitimcisi (%20.9) katılmıştır.

Tablo 3. Nicel Araştırmada Yer Alan Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Kademelere Göre Dağılımı

Mesleki Kadem	N	%
1-5 yıl	26	14.7
6-10 yıl	32	18.1
11-15 yıl	34	19.2
16-20 yıl	32	18.1
21 yıl ve üzeri	53	29.9
Toplam	177	100.0

Tablo 3'te belirtildiği gibi, araştırmada yer alan öğretmen eğitimcilerinin genellikle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen eğitimcileri araştırmada en az katılım gösteren grup olmuştur.

Nitel araştırma için örneklem

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için örneklem grubunu belirlemede amaçlı örneklem modellerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda maliyet ve ulaşılabilirlik yönüyle sıklıkla tercih edilen bu örnekleme modeli ile farklı bölümlerden, farklı unvanlara ve mesleki kıdemlere sahip 12 öğretmen eğitimcisi belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 141). Nitel araştırmada yer alan örneklem grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Nitel Araştırmada Yer Alan Öğretmen Eğitimcilerinin Bölüm ve Unvanlara Göre Dağılımı

	Eğitim Bilimleri	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Temel Eğitim	Toplam
Profesör	1	1	-	1	3
Doçent	-	1	2	-	3
Dr. Öğr. Üyesi	1	1	-	1	3
Öğretim Görevlisi	1	-	1	1	3
Toplam	3	3	3	3	12

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmada yer alan öğretmen eğitimcilerinin bölümlere ve unvanlara göre dağılımı değişiklik göstermektedir. Araştırmanın nitel örneklemini oluşturan öğretmen eğitimcilerinin dağılımında unvanlara ve bölümlere göre eşit sayıda öğretmen eğitimcisinin araştırmada yer almasına dikkat edilmiştir.

Tablo 5. Nitel Araştırmada Yer Alan Öğretmen Eğitimcilerinin Bölüm, Unvan ve Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımı

	Unvan	Bölüm	Mesleki Kıdem
Öğretmen Eğitimcisi-1 (ÖE ₁)	Profesör	Eğitim Bilimleri	21 yıl ve üzeri
Öğretmen Eğitimcisi-2 (ÖE ₂)	Profesör	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	21 yıl ve üzeri
Öğretmen Eğitimcisi-3 (ÖE ₃)	Profesör	Temel Eğitim	16-20 yıl
Öğretmen Eğitimcisi-4 (ÖE ₄)	Doçent	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	16-20 yıl
Öğretmen Eğitimcisi-5 (ÖE ₅)	Doçent	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	11-15 yıl

Öğretmen Eğitimcisi-6 (ÖE ₆)	Doçent	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	11-15 yıl
Öğretmen Eğitimcisi-7 (ÖE ₇)	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Bilimleri	6-10 yıl
Öğretmen Eğitimcisi-8 (ÖE ₈)	Dr. Öğretim Üyesi	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	6-10 yıl
Öğretmen Eğitimcisi-9 (ÖE ₉)	Dr. Öğretim Üyesi	Temel Eğitim	1-5 yıl
Öğretmen Eğitimcisi-10 (ÖE ₁₀)	Öğretim Görevlisi	Eğitim Bilimleri	6-10 yıl
Öğretmen Eğitimcisi-11 (ÖE ₁₁)	Öğretim Görevlisi	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	6-10 yıl
Öğretmen Eğitimcisi-12 (ÖE ₁₂)	Öğretim Görevlisi	Temel Eğitim	1-5 yıl

Araştırmanın nitel örneklemini oluşturan öğretmen eğitimcilerinin araştırma içinde hangi isimlerle yer aldığı Tablo 5'te gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmen eğitimcilerinin unvan, bölüm ve mesleki kademelerine göre dağılımı değişkenlik göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Karma araştırma modelinde gerçekleştirilen araştırmada nicel ve nitel verileri toplama için iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için Semerci (2017) tarafından geliştirilen Akreditasyon Algısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Bu ölçek, 17 maddeden oluşan beşli likert ölçeğidir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.901'dir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.844 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları; "Akreditasyon, ulusal ve uluslararası tanınmayı kolaylaştırır.", "Akreditasyon, sürdürülebilir bir kalite göstergesidir.", "Akreditasyon, eğitim kalitesinin bir göstergesidir." şeklindedir.

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşmeler, araştırmada yer alan öğretmen eğitimcilerinin deneyimlerini ve görüşlerini doğrudan elde etmek için sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle mülakat kılavuzu yaklaşımı ile hazırlanan görüşme formları, araştırmanın amacından sapmadan en iyi şekilde verileri elde etmek için tercih edilmektedir (Patton, 2014: 341-344). Bu araştırmada hazırlanan görüşme formu da mülakat kılavuzu yaklaşımı ile iki bölüm olarak hazırlanmıştır. Birinci bölümde; öğretmen eğitimcilerine bölümü, unvanı ve mesleki kademeleri sorulmuştur. İkinci bölümde araştırma soruları yer almıştır. Öğretmen eğitimcilerine yedi tane yarı-yapılandırılmış soru sorulmuştur. Görüşme formu ile veri toplama aşamasına geçmeden önce dört eğitim bilimleri alan uzmanından

(iki eğitim programları ve öğretim alan uzmanı, iki ölçme ve değerlendirme alan uzmanı) uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünde görüşme sorularının araştırma için uygunluk, kapsam ve görünüş geçerliğine yönelik onay alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra üç öğretmen eğitimcisi ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerde görüşme soruların işlevselliği kontrol edilmiştir. Pilot görüşmelerde yer alan öğretmen eğitimcilerinin görüşme sorularına yönelik önerileri alınmış ve küçük düzeltmeler yapılmıştır. Ortalama 40 dakikada tamamlanan pilot görüşmelerden sonra eğitim bilimleri alan uzmanlarının yapılan değişiklikler hakkında yeniden onayı alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde yakınsayan paralel desene uygun olarak nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Nicel verileri toplama sürecinde araştırmada kullanılan ölçek Google Form aracılığıyla online olarak düzenlenmiştir. Hazırlanan ölçeğin erişim linki ve araştırma bilgileri öğretmen eğitimcilerine bireysel olarak e-posta ile gönderilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini toplama sürecinde öğretmen eğitimcilerine öncelikle e-posta ile araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme yapmak için kendilerinden izin istenmiştir. Görüşme yapmayı kabul eden öğretmen eğitimcileri ile daha sonra görüşme yeri ve zamanı belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcının isteği üzerine ses kaydına alınmamış ve araştırmacı tarafından görüşme notları tutulmuştur. Görüşme sonunda, katılımcıya görüşme notları sunulmuş ve onayı alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık bir ay içinde tamamlanmıştır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS analiz programından yararlanılmıştır. Öğretmen eğitimcilerin akreditasyon algısı ölçeğine verdikleri cevaplar ile betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken güven aralığı %95 olarak kabul edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucu varyans homojenliği sağlanmıştır (Levene testi=1.209, $p>.05$). Elde edilen nicel bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın nitel verileri analiz edilirken içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile nitel veriler tanımlanır ve belirli kodlar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucuya sunulur. İçerik analizinde verilerin kodlanması ve ilişkilendirilmesi ve ortak tema altında sunulması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 259-260). Verilerin kodlanması sürecinde üç eğitim bilimleri alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanının onayı alınmıştır. Bunun yanında veriler analiz edilirken araştırmada yer almayan bir ölçme değerlendirme alan uzmanı ile kontrol kodlaması gerçekleştirilmiştir. Aynı görüşme verisini birbirinden bağımsız olarak araştırmacı ve alan uzmanı analiz etmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik % 92 olarak belirlenmiştir (Miles & Huberman, 2015: 64). Güvenirliğin yeterli düzeyde çıkması sonucunda araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Aynı zamanda kodlayıcılar arası elde edilen güvenilirlik düzeyi ile araştırmanın denetlenebilirliği sağlanmıştır. Bunun yanında doğrulanabilirliği sağlamak için araştırmanın yöntemi ve veri toplama süreci detaylı

olarak raporlanmıştır (Miles & Huberman, 2015: 278). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak adına toplanan nitel verilere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 299). Analiz sonucunda nitel bulgular tablolar halinde sunulmuş ve alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılar verilirken öğretmen eğitimcileri “ÖE” olarak kodlanarak yazılmıştır. Örneğin; Öğretmen Eğitimcisi-1 ile ilgili alıntı yapılırken “ÖE₁” ifadesine yer verilmiştir.

BULGULAR

Nitel Bulgular

Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algı düzeyi puanları incelenmiş ve ölçek maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Daha sonra öğretmen eğitimcilerinin ölçek puanlarından elde edilen bulgular bölümlerine, unvanlarına ve mesleki kıdemlerine göre tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algı düzeyleri

Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algı düzeylerine ilişkin ölçek maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Eğitimcilerinin Akreditasyon Algı Düzeyleri

	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Madde1	2.0	5.0	4.480	.6039
Madde2	1.0	5.0	3.780	.7775
Madde3	2.0	5.0	3.729	.8222
Madde4	1.0	5.0	4.401	.8137
Madde5	1.0	5.0	3.164	1.0506
Madde6	1.0	5.0	2.831	1.1504
Madde7	1.0	5.0	3.531	.9537
Madde8	2.0	5.0	4.209	.5803
Madde9	1.0	5.0	4.079	.8009
Madde10	2.0	5.0	4.435	.6101
Madde11	1.0	5.0	4.023	.6480
Madde12	1.0	5.0	2.955	1.2005
Madde13	2.0	5.0	4.079	.6165
Madde14	3.0	5.0	4.582	.5793
Madde15	1.0	5.0	3.638	.8423
Madde16	2.0	5.0	4.119	.5462
Madde17	2.0	5.0	4.367	.5989
Toplam	36.00	85.00	66.4011	7.29201

Öğretmen eğitimcilerinden elde edilen bulgulara göre ortalaması en düşük madde altıncı maddedir ($\bar{X}=2.831$). Bu madde “Akreditasyon, programların geleceğinin güvence altına alınmasıdır” şeklinde ölçekte yer almaktadır. Bu maddeye bağlı olarak öğretmen eğitimcilerinin, akreditasyonu programların güvencesi olarak düşünmediği anlaşılmaktadır. Bunun yanında ölçekte ortalaması en yüksek bulunan madde on dördüncü maddedir ($\bar{X}=4.582$). Bu madde “Akreditasyon ve kalite için tüm paydaşların hesap verebilir olması gerekir” şeklinde ölçekte yer

almaktadır. Buna dayalı olarak akreditasyon sürecinde hesap verilebilirliğin, öğretmen eğitimcileri için önemli görüldüğüne ulaşılmaktadır.

Öğretmen eğitimcilerinin bölümlerine göre akreditasyon algısı puanları

Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Eğitimcilerinin Akreditasyon Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Eğitim Bilimleri	74	66.2162	5.88769
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	37	66.4865	7.02623
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	31	65.2581	8.55947
Temel Eğitim	35	67.7143	8.99206
Toplam	177	66.4011	7.29201

Tablo 8. Öğretmen Eğitimcilerinin Buldukları Bölüme Göre Akreditasyon Algısı Puanlarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	103.658	3	34.553	.646	.587
Gruplarıçi	9254.862	173	53.496		
Toplam	9358.520	176			

Farklı bölümlerde yer alan öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Varyans analizi sonucunda farklı bölümlerde yer alan öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{3,173}=,646$ $p>.01$). Bu sonuç, öğretmen eğitimcilerinin bölümlerine göre akreditasyon algısının değişmediğini göstermektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin unvanlarına göre akreditasyon algısı puanları

Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Öğretmen Eğitimcilerinin Akreditasyon Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Profesör	36	65.2778	7.48946
Doçent	47	66.8511	8.90525
Dr. Öğr. Üyesi	57	66.3860	5.84549
Öğretim Görevlisi	37	66.9459	7.00772
Toplam	177	66.4011	7.29201

Tablo 10. Öğretmen Eğitimcilerinin Unvanlarına Göre Akreditasyon Algısı Puanlarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	65.939	3	21.980	.409	.747
Gruplarıçi	9292.580	173	53.714		
Toplam	9358.520	176			

Farklı unvanlara sahip öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Varyans analizi sonucunda farklı unvanlara sahip öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{3,173}=,409$ $p>.01$). Bu sonuç, öğretmen eğitimcilerinin unvanlarına göre akreditasyon algısının değişmediğini göstermektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin mesleki kıdemlerine göre akreditasyon algısı puanları

Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11. Öğretmen Eğitimcilerinin Akreditasyon Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
1-5yıl	26	68.1923	6.09931
6-10yıl	32	66.1563	7.05330
11-15yıl	34	66.5588	7.54859
16-20yıl	32	67.2813	8.24322
21yıl ve üstü	53	65.0377	7.19231
Toplam	177	66.4011	7.29201

Tablo 12. Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akreditasyon Algısı Puanlarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	209.487	4	52.372	.985	.417
Gruplarıçi	9149.033	172	53.192		
Toplam	9358.520	176			

Farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Varyans analizi sonucunda farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{4,172}=,985$ $p>.01$). Bu sonuç, öğretmen eğitimcilerinin mesleki kıdemlerine göre akreditasyon algısının değişmediğini göstermektedir.

Nitel Bulgular

Öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular öğretmen eğitiminde akreditasyonun amaçları, öğretmen eğitiminde akreditasyonun yararları ve öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesi başlığıyla tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen eğitiminde akreditasyonun amaçları

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi sürecinde akreditasyonun amacı ve işlevi hakkındaki görüşlerine dayalı olarak elde edilen kodlar Tablo 13’de verilmektedir.

Tablo 13. Öğretmen Öğretiminde Akreditasyonun Amaçları

Kodlar	N	%
Eğitimin kalitesini artırma	5	41.6
Programların şeffaf ve hesap verebilir olması	4	33.3
Eğitimde rekabeti artırma	3	25
Toplam	12	100

Öğretmen eğitimcilerin akreditasyonun amaçlarına yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla eğitimin kalitesini artırma (n=5), programların şeffaf ve hesap verebilir olması (n=4) ve eğitimde rekabeti artırma (n=3) şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcilerine göre, bu amaçlar akreditasyonun öğretmen eğitimi sürecindeki temel işlevini oluşturmaktadır. Akreditasyon süreciyle eğitim programlarının, öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının standartlarının artacağını düşünen katılımcılar, bu sayede öğretmen eğitimi sürecinde de niteliğin artacağını inanmaktadır. Aynı zamanda akreditasyon ile birlikte öğretmen eğitimi programlarının daha şeffaf, anlaşılabilir, hesap verilebilir ve karşılaştırılabilir bir şekilde düzenleneceği vurgulanmıştır. Bu kodlar altında görüş belirten öğretmen eğitimcilerine ait bazı alıntılar şunlardır:

“Akreditasyon ile birlikte öğretmen adaylarını daha nitelikli yetiştireceğimize inanıyorum. Çünkü akreditasyonun asıl amacı eğitimin kalitesini artırmak. Bunu öğretmen eğitimine taşırsak, öğretmen adaylarının daha nitelikli bir eğitim sürecinde ve daha nitelikli eğitimcilerle yetişeceğini düşünüyorum. Hem bizim eğitimci olarak kendimizi geliştirmemiz gereken hem de programı güçlendirmemiz gereken. Eğitimin niteliği artmış olacak.” (ÖE₄)

“Akreditasyonla birlikte eğitimin niteliği artınca bu sefer hangi programın daha nitelikli olduğu sorusu akla gelecek. Dolayısıyla programlar arası daha iyi olma yarışı başlayacak. Daha iyi öğretmen yetiştirmek için, daha iyi eğitim koşulları sağlamak için, eğitim ortamlarını daha iyi hale getirmek için programlar arası rekabet artacak. Bu nedenle akreditasyonun, programlar arası rekabeti sağlayarak da amacına ulaşacağını düşünüyorum.” (ÖE₁)

Öğretmen eğitiminde akreditasyonun yararları

Öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon sürecinin öğretmen eğitimine nasıl katkı sağlayacağına yönelik görüşlerine dayalı olarak elde edilen kodlar Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14. Öğretmen Öğretiminde Akreditasyonun Yararları

Kodlar	N	%
Öğretmen eğitiminin sürekli değerlendirilmesini sağlama	5	41.6
Programlar arası hareketliliği artırma	5	41.6
Kurumların tanınırlığını artırma	2	16.6
Toplam	12	100

Öğretmen eğitimcilerin akreditasyonun yararlarına yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla öğretmen eğitiminin sürekli değerlendirilmesini sağlama (n=5), programlar arası hareketliliği artırma (n=5) ve kurumların tanınırlığını artırma (n=2) şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcilerine göre akreditasyonun en büyük yararından biri, öğretmen eğitimi sürecinin sürekli değerlendirilmesi ve iyileştirilmesidir. Özellikle öğretmen eğitimi programlarının amacının, içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinin sürekli değerlendirilmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması öğretmen eğitiminin kalitesini artırmaktadır. Aynı zamanda fiziksel koşulların, materyallerin, donanımların değerlendirme sonucuna göre düzenlenmesi öğretmen eğitimcilerini mutlu etmektedir. Bunun yanında akreditasyon süreci, öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin programlar arası hareketliliğini artırmakta ve teşvik etmektedir. Akreditasyonla birlikte programların aynı standartlara kavuşması ile eğitim kalitesinden ödün vermeden farklı kurumlarda ve bölgelerde öğretmen eğitime devam edilebilmektedir. Son olarak akreditasyonun yararları hakkında öne çıkan görüş ise, kurumlarının tanınırlığının artmasıdır. Akreditasyon sürecinde bulunan ya da akredite olan öğretmen eğitimi programlarına öğretmen olmak isteyen adayların daha çok ilgi gösterdiği vurgulanmıştır. Bu durum akreditasyon çalışmalarının, öğretmen eğitimi programlarının ve öğretmen yetiştiren kurumların tanınırlığını artırdığını göstermiştir. Bu kodlar altında görüş belirten öğretmen eğitimcilerine ait bazı alıntılar şunlardır:

“Eğitiminin kalitesini ve standartlarını koruman için kendini sürekli değerlendirmen ve geliştirmen bekleniyor. Bu anlamda öğretmen eğitimi sürecini hem program yönüyle hem uygulama yönüyle geliştirmek için de değerlendirmeyi sürekli hale getirmiş oluyoruz. Hem ders bazında hem program bazında hem öğretmen adayı yönüyle hem öğretmen eğitimcisi yönüyle sürekli daha iyiye nasıl ulaşıyoruz kaygısı taşıyoruz. Bu değerlendirme işlevi bence akreditasyonun en önemli katkısı.” (ÖE₆)

“Akredite edilen programlar ya da kurumlar arası eğitim kalitesi benzer olduğunda biz birbirimizden daha çok yararlanabiliyoruz. Aynı şekilde öğretmen adayları da daha rahat geçiş yapabiliyor. Eğitimin niteliği aynı standartlara sahip olduğu için bir dönem ya da iki dönem için öğretmen adaylarını gönderebiliyoruz ya da onlar bize geliyorlar. Farklılıklardan

yararlanabiliyoruz ama aynı zamanda öğretmen eğitimini niteliğini korumuş oluyoruz. Dolayısıyla akreditasyonun bu yönünü de vurgulamak lazım; bize daha çok hareketlilik olanağı yaratıyor.” (ÖE₉)

Öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesi

Öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen eğitimiyle ilgili akreditasyon çalışmaları hakkındaki değerlendirmelerine yönelik görüşleriyle elde edilen kodlar Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15. Öğretmen Öğretiminde Akreditasyon Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Kodlar	N	%
Akreditasyon hakkında daha fazla araştırma yapılması	6	50
Akreditasyon hakkında daha fazla eğitim düzenlenmesi	4	33.3
Akreditasyon sürecine yönelik diğer kurumlarla işbirliğinin artırılması	2	16.6
Toplam	12	100

Öğretmen eğitimcilerin öğretmen eğitimindeki akreditasyon çalışmalarına yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla akreditasyon hakkında daha fazla araştırma yapılması (n=6), akreditasyon hakkında daha fazla eğitim düzenlenmesi (n=4) ve akreditasyon sürecine yönelik diğer kurumlarla işbirliğinin artırılması (n=2) şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcilerine göre öğretmen eğitiminde yapılan akreditasyon çalışmalarındaki en büyük eksiklik, bu alanda yeterince araştırmanın yapılmamış olmasıdır. Öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekliliğini ve önemini vurgulayan kuramsal çalışmalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda akreditasyon sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimlerin, bu süreçte yapılması gereken işlemlerin de araştırma bulgularıyla sunulması önemlidir. Öğretmen eğitiminde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da öğretmen eğitimcilerinin akreditasyona yönelik görüşlerini vurgulayan araştırmalar da yeterli sayıda değildir. Öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının yaygınlaştırılması ve daha fazla öğretmen eğitimi programının akredite olması için bu alanda daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmen eğitiminde akreditasyon sürecine yönelik hem öğretmen yetiştiren kurumların hem de öğretmen eğitimcilerinin yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmadığı ifade edilmiştir. Bu nedenle teorik ve uygulamalı olarak akreditasyon hakkında eğitim, seminer, çalıştay düzenlenmesinin bu alanda yapılan çalışmaları olumlu destekleyeceği düşünülmektedir. Yapılan akreditasyon çalışmalarının sonuçlarının paylaşılması için de bu eğitimlerin gerekli olduğu düşünülmektedir. Son olarak akreditasyon çalışmalarını değerlendiren öğretmen eğitimcileri, bu süreçte yer alan diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliğinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen olmak isteyen adayların öğretmen eğitiminde yer almadan önce mezun oldukları eğitim kurumları ile iş birliği yapmak öğretmen adaylarında standartları sağlamak adına önemli görülmektedir. Aynı zamanda mezun olduktan sonra öğretmen olarak görev yapacak her adayın, görev yapacağı

kurumlarla da işbirliğinin yapılması, öğretmenlerin hangi yeterliliklere sahip olarak mezun olacağını belirlemek adına önemli görülmektedir. Öğretmen eğitiminde yapılan akreditasyon çalışmalarında iş birliğinin yeterince önemselenmediğini belirten öğretmen eğitimcileri, bundan sonraki çalışmalarda kurumlar arası iş birliğini artıran uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu kodlar altında görüş belirten öğretmen eğitimcilerine ait bazı alıntılar şunlardır:

“Akreditasyon süreci öğretmen eğitiminde nasıl planlanıyor, nasıl uygulanıyor, bu süreçte neler değişiyor pek çok yönden öğrenmemiz gereken noktalar var. Bunun yanında biz öğretmen eğitimcileri akreditasyondan ne kadar haberdarız, bu konuda ne kadar bilgi sahibiyiz bunu da tam bilmiyoruz. Bu anlamda tezlere, makalelere, uygulamalara ihtiyaç duyduğumuz çok açık. Yapılan çalışmalar bu anlamda biraz yetersiz kalıyor.” (ÖE₃)

“Kurum bazında özel programlar yapılabilir, bu programlarda sertifika verilebilir. Atölyeler ya da çalıştaylar planlanabilir. Gerçekten bizim bu süreci nasıl başarıyla gerçekleştireceğimiz yönelik bilgi almaya ihtiyacımız var. Bu nedenle öğretmen eğitimi bazında bu çalışmaların daha çok yapılması gerekiyor. Daha sık yapılması gerekiyor. Bu organizasyonlara katılımın teşvik edilmesi gerekiyor.” (ÖE₁₀)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Nicel bulgular incelendiğinde, ilk olarak öğretmen eğitimcilerine göre en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip maddeler incelenmiştir. En düşük ortalamaya sahip madde, akreditasyon ile programların geleceğinin güvence altına alınması ile ilgilidir. Öğretmen eğitimcilerine göre, akreditasyon programların geleceğini garanti altına almakla ilgili bir süreç değildir. Akreditasyon ile programların güçlendirilmesi ve niteliğinin artırılması amaçlanmalıdır. Diğer taraftan ortalaması en yüksek bulunan madde hesap verilebilirlikle ilgilidir. Öğretmen eğitimcilerine göre, akreditasyon sürecinde yer alan herkesin şeffaf ve hesap verebilir olması temel gerekliliktir. Buna dayalı olarak öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarındaki temel prensiplerden birinin hesap verebilir olmak olduğu söylenebilir.

Nicel bulgulara göre, öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon algısı puanlarının bölüm, unvan ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmen eğitimcileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel bulgularda da bölüm, unvan ve mesleki kıdeme bağlı olmaksızın öğretmen eğitimcilerinin ortak kodlar altında görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Elde edilen tüm bulgulara dayalı olarak öğretmen eğitiminde akreditasyonun amaçları, yararları ve öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik öğretmen eğitimcilerinin görüşleri benzer niteliktedir. Eğitim bilimleri, fen ve matematik eğitimi, Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi ile temel eğitim bölümlerinde öğretmen yetiştiren tüm eğitimciler öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları hakkında olumlu bir tutum içindedir.

Öğretmen eğitiminde akreditasyona ilişkin yapılan çalışmaları inceleyen Kayan ve Adıgüzel (2017) yaptıkları araştırmada 1999-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılan 27 çalışmayı incelemiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarına yönelik yapılan araştırmaların yalnızca ikisinin karma araştırma yönteminde tamamlandığı ve veri toplama aracı olarak genellikle anket ve dokümanlardan yararlanıldığı belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuç, öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarına yönelik kapsamlı araştırmalara ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada elde edilen diğer önemli bulguya göre, öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitiminde akreditasyona ihtiyaç bulunduğunu belirtmektedir. Bu sonuç, bu araştırmada elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir. Öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamaları ile öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanabilecek ve öğretmen nitelikleri iyileştirilecektir (Kaya, 2017). Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine yer veren başka bir çalışmada ise, akreditasyon sürecinde üniversitelerdeki öğretim elemanlarının görüş ve önerilerine başvurulması gerektiği vurgulanmıştır (Sağlam & Özçelik, 2017). Elde edilen bu sonuç, öğretmen eğitimcilerinin akreditasyona yönelik algılarını ve görüşlerini ortaya koyan bu araştırmanın önemini de vurgulamaktadır.

Öğretmen eğitiminde kalite güvence uygulamalarındaki sorunları belirlemeye yönelik Kaya ve Selvitopu (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen eğitiminde kalite çalışmalarının başarılı sürdürülmesi için eğitim fakültesi aktörlerinde yani öğretmen eğitimcilerinde kalite bilincini uyandıracak bilgilendirme çalışmalarının yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırmada da benzer şekilde öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon hakkında daha fazla eğitim düzenlenmesine yönelik değerlendirmeleri bulunmaktadır. Bu yönüyle öğretmen eğitiminde akreditasyon ve kalite çalışmalarında, öğretmen eğitimcilerinin görüşlerinin önemli olduğu söylenebilir.

Akreditasyon çalışmaları ile kurumların birbirini tanımalarının sağlanacağı, kurumlar arası değişim programlarının uygulamasının kolaylaşacağı ve aynı zamanda kurumların şeffaf ve hesap verilebilir bir süreçte kendini sürekli değerlendireceği belirtilmektedir (Aktan & Gencel, 2010; Yükseköğretim Kurulu, 2020). Bu yönüyle araştırmada elde edilen öğretmen eğitimcilerinin akreditasyonun amaçları ve yararlarına yönelik görüşleri de benzer niteliktedir. Öğretmen eğitimcileri akreditasyon çalışmaları ile öğretmen eğitiminin sürekli değerlendirileceğini, eğitim kalitesinin artacağını ve programların şeffaf ve hesap verebilir olacağını belirtmektedir. Buna paralel olarak Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Komitesi (NCATE) de belirlemiş olduğu akreditasyon standartlarından birini değerlendirmeye ayırmıştır. Bu standarda göre akredite olmak isteyen öğretmen eğitimi programlarının değerlendirme sistemleri detaylı incelenmektedir (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008; Özcan, 2011: 278-279).

Öğretmen eğitiminde akreditasyona yönelik elde edilen bulgular ve benzer araştırma sonuçları birlikte ele alındığında, öğretmen eğitiminde akreditasyonun önemli ve gerekliliği anlaşılmaktadır. Kaliteli bir eğitim sisteminde kaliteli öğretmenlere, kaliteli öğretmenler için de kaliteli bir öğretmen eğitime ihtiyaç bulunduğu görülmüştür. Bu amaçla öğretmen eğitiminde kalitenin sağlanması için akreditasyon çalışmalarının

yaygınlaştırılması, akreditasyon çalışmalarına yönelik öğretmen eğitimcilerinin farkındalıklarının artırılması önemli görülmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin algılarını ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulguların öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmen eğitimcilerinin akreditasyon deneyimlerine yer verilmesi, akreditasyon uygulamalarındaki sorunların belirlenmesi ve akredite olmuş öğretmen eğitimi programlarındaki değişimlerin ortaya konulması önerilmektedir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir.

KAYNAKÇA

- Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2010). Yüksek öğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-155.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2000). Üniversitede akreditasyon ve düşünceler. *Öneri Dergisi*, 3(13), 39-47.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2020, Nisan 13). *What is accreditation*. <http://www.ncate.org/accreditation/about-accreditation/what-is-accreditation>
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2.Baskı, Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). EDAM.
- Kaya, M. (2017). Quality assurance institutions in various countries in teacher education and suggestions for Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 411-418.
- Kaya, M. ve Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Education Journal*, 2(1), 14-25.
- Kayan, M. F. ve 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.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

- National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional standards accreditation of teacher preparation institutions*. <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en>
- Oocities. (2020). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon: İngiltere ve A.B.D. örnekleri*. <http://www.oocities.org/duypinar/ogretmenakreditasyon.htm>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2020, Şubat 4). *Akreditasyon nedir*. <https://epdad.org.tr/icerik/akreditasyon-nedir>
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Sağlam, D. ve Özçelik, C. (2017, May 19-21). *Academic staffs' views on accreditation of teacher training programs*. Paper presented at the International Teacher Education and Accreditation Congress, İstanbul, Turkey. <https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/International-Teacher-1.pdf>
- Semerci, Ç. (2017). Akreditasyon algısı (AA) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1093-1104.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara. https://www.researchgate.net/publication/255756196_Turkiye'de_Ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon
- Yükseköğretim Kurulu. (2020, Mart 19). *Yükseköğretimde akreditasyon*. <https://denklik.yok.gov.tr/akreditasyon-tanima-denklik-nedir>
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21.yy öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8(32), 23-28.