



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN KALİTESİNİ GELİŞTİRME ÇABALARI
VE BİR MODEL ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

Salih YILMAZ

Malatya – 2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN KALİTESİNİ GELİŞTİRME ÇABALARI
VE BİR MODEL ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

Salih YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Necdet KONAN

Malatya – 2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN KALİTESİNİ GELİŞTİRME ÇABALARI VE
BİR MODEL ÖNERİSİ
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Necdet KONAN

HAZIRLAYAN
Salih YILMAZ

Jürimiz tarafından 19 / 06 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri **Anabilim** Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı **Doktora** Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı	İmza
1. Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU (Başkan)
2. Doç. Dr. Necdet KONAN (Üye)
3. Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR (Üye)
4. Doç. Dr. Emine DURMUŞ (Üye)
5. Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN Üye)

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun / / 2020 tarih ve / sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterildiğini belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Salih YILMAZ

ÖN SÖZ

Yükseköğretimde kalite, dünya genelinde giderek daha fazla üzerinde durulan ve önemsenen bir çalışma alanı olmuştur. Bu doğrultuda yükseköğretimde kalite arayışları öğretmen eğitimi özelinde de kendini daha fazla göstermeye başlamıştır. Ülkemizde öğretmenlik mesleği ile ilgili tarihsel sürece bakıldığında ilk olarak nicelik sorunun yaşandığı görülmüş ve bu durum giderek aşılmıştır. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen ihtiyacından daha çok mezun öğretmen adayı fazlası olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla Eğitim Fakülteleri özelinde nicelikten çok artık niteliğin daha fazla öne çıkmaya başladığı yorumu yapılabilir. Bu durum Eğitim Fakültelerinde kalite konusunu üzerine durulması gereken bir öncelik haline getirmektedir. Bu doğrultuda Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesine yönelik alanyazın bilgileri yanı sıra Eğitim Fakültesi öğretim üyesi, öğrenci ve mezunların görüşlerini bir araya getirilerek bir model önerisi geliştirilmesi amaçlanan bu çalışmanın, uygulamaya ve alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Diğer bir ifadeyle Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesine yönelik olan bu çalışmanın, günümüz yükseköğretimde kalite arayış ve çabalarına hizmet öncesi öğretmen eğitimi odağında katkı sağlaması beklenmektedir.

Yükseköğretim ve öğretmen yetiştirmede kalite arayışlarının arttığı bir dönemde böyle bir konuda çalışmam için bana yol gösteren ve her zaman destek veren danışmanım Doç. Dr. Necdet KONAN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Deneyimleri, görüşleri ve harcadığı emekle bana çok şey kazandıran değerli hocama sağlık, mutluluk ve başarılar diliyorum. Doktora tez izleme komitesi ve tez savunma jürimde yer alan, görüş ve önerileriyle bana yardımcı olan saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN, Doç. Dr. Emine DURMUŞ, Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU ve Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR'a teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitimi sürecinde bize çok yönlü katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ, Doç. Dr. Niyazi ÖZER, Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora sürecini paylaştığım ve desteklerini gördüğüm dostlarım, Dr. Metin KIRBAÇ, Dr. Osman Tayyar ÇELİK, Ayşegül TAŞDEMİR, Büşra BOZANOĞLU, Remzi Burçin ÇETİN'e teşekkür ederim. Bana destek ve fedakârlığını esirgemeyerek her zaman yanımda olan annem Nurten YILMAZ, babam Niyazi YILMAZ ve kardeşim Seda YILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Tüm katkılara rağmen araştırmanın tüm sorumluluğu araştırmacıya aittir.

Malatya-2020

Salih YILMAZ

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN KALİTESİNİ GELİŞTİRME ÇABALARI VE BİR MODEL ÖNERİSİ

YILMAZ, Salih
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet KONAN
Mayıs-2020, XVII+223 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirme çabalarının ortaya çıkarılması, sistem yaklaşımı çerçevesinde paydaş (Eğitim Fakültesi öğretim üyesi, öğrenci, mezun öğretmen) algılarının belirlenmesi ve bu doğrultuda bir model önerisi geliştirilmesidir. Bu çalışma, keşfedici sıralı desende karma yöntemde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Türkiye geneli Eğitim Fakültelerinin dördüncü sınıf öğrencileri, öğretim elemanları ve mezun öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ise çeşitli örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmaya ön ve asıl uygulamalar kapsamında farklı üniversitelerden 861 Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi, 317 Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen ve 25 Eğitim Fakültesi öğretim üyesi olmak üzere toplam 1203 Eğitim Fakültesi paydaşı katılmıştır. Araştırma verilerinin bir bölümü literatür taramayla diğer veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen *Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği* ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz, parametrik ve nonparametrik istatistiksel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. SPSS 25 ve NVivo 12 yararlanılan veri analiz programları olmuştur.

Araştırmada ilk olarak Türkiye’de ve yurt dışında öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirme çabaları ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada ikinci olarak, Eğitim Fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kaliteye yönelik *girdi, süreç, çıktı, dönüt ve çevre* bağlamında öğretim üyesi görüşleri belirlenmiştir. Kavram haritaları çıkarılan araştırmanın bu bölümü sonunda Eğitim Fakültelerinde kaliteye/niteliğe etki eden önemli unsurların bulunduğu görülmüştür. *Girdi kalitesi* ile ilgili olarak öğretmenliğe uygunluk, fakülte kontenjanları ve giriş puanları, test tekniği, formasyon, KPSS, ÖABT, tayin/atama gibi konular öğretmen adayları kapsamında; öğretim elemanı seçme, yetiştirme ve atama, akademik kadro güvencesi, yükselme kriterleri, ders yükü, yayın, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konular öğretim elemanları kapsamında; taşeronluk, hizmet içi eğitim gibi konular eğitici olmayan personel kapsamında; sınıfların yapısı ve öğrenci sayıları, teknolojiye uyum ve eğitim, bütçe, bina, konum, MEB ve Eğitim Fakülteleri arası işbirliği gibi

konular madde kaynağı kapsamında öne çıkmıştır. *Süreç kalitesi* ile ilgili olarak programlar, ders içerikleri ve müfredat, uygulama ve öğrenciyi merkeze alma, öğretim elemanı ve öğrenci sayısı, teknoloji, donanım, öğretim araçları, ders yapılmayan zamanlar ve devamsızlık gibi konular öğrenme ve öğretme süreci kapsamında; katılımcı, çok sesli ve demokratik olma, eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi ve seçilmesi, yönetim basamağı altında çalışanlar ve kalite kültürü gibi konular yönetim kapsamında öne çıkmıştır. *Çıktı, dönüt ve çevre kalitesi* ile ilgili olarak topluma hizmet uygulamaları, MEB talepleri, kuram ve uygulama, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim gibi konular toplum ve kurumun beklentileri kapsamında; uygulamaya dönüklük, akademik teşvik ve doçentlik kriterleri, denetim, teşvik ve ödül, yabancı dil, uluslararası yayın, atıf gibi konular araştırma ve yayın kalitesi kapsamında; mezunlara yönelik bilgi ve dönüt eksiklikleri, mezunlar derneği-günü, mezunlar internet sitesi /sosyal medya, lisansüstü eğitime teşvik, aidiyet duygusu gibi konular mezunların takibi/dönüt kapsamında; paydaşların işbirliği, toplum sorunlarına yönelme, konferans/seminer ve proje gibi konular çevreye katkı kapsamında öne çıkmıştır. Araştırmada üçüncü olarak Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarının genel olarak *orta* değerlerde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ve mezunların fakültelerine yönelik kalite algı düzeyleri, *öğretim elemanı* ve *sınıf* boyutlarında diğer boyutlara oranla daha *yüksek* olduğu belirlenmiştir. *Eğitici olmayan personel, öğrenme-öğretme süreci, okul ve fakülte işbirliği, çıktı, çevre* boyutlarında katılımcı algılarının *orta* değerlerde olduğu; *öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği* ve *dönüt* boyutlarında ise daha *düşük* değerlerde olduğu saptanmıştır.

Araştırmada son olarak elde edilen veriler ışığında Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirme modeli oluşturularak kaliteye etki eden ve geliştirilmesi gereken unsurlar bir çerçevede toplanmıştır. Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmeye yönelik çalışmaların sistem yaklaşımı göz önüne alınarak yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, kalite, nitelik, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretim üyesi, öğretmen, mezun, öğretmen adayı, Eğitim Fakültesi öğrencisi

ABSTRACT

THE QUALITY IMPROVEMENT EFFORTS IN FACULTIES OF EDUCATION AND A MODEL PROPOSAL

YILMAZ, Salih

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Necdet KONAN
May-2020, XVII+223 page

The main purpose of the present research is to reveal efforts to improve the quality of Faculties of Education and to determine the perceptions of the stakeholders (faculty members, students, and alumni/graduate teachers) within the framework of the system approach and to develop a model proposal accordingly. This study has an exploratory sequential mixed methods design. The population of the research comprises last-year students, faculty members, and alumni teachers. Various sampling methods were used together to determine the sample of the study. Within the scope of preliminary and main applications, a total of 1203 Education Faculty stakeholders, including 861 last-year students, 317 teachers, and 25 faculty members from different universities, participated in the research. The research data were obtained by literature review and through *the Perceived Quality in the Faculties of Education Scale* and a semi-structured interview form developed by the researcher. Descriptive analysis, parametric, and nonparametric statistical data analysis techniques were used to analyze the data. SPSS 25 and NVivo 12 have been utilized as data analysis programs.

First, the research has revealed the quality improvement efforts for pre-service teacher education in Turkey and abroad. Second, the views of faculty members in the context of *input, process, output, feedback and environment* for quality in pre-service teacher education of Education Faculties have been figured out. At the end of this part of the research, where concept maps have been created, it is clear that there are important factors affecting quality in Education Faculties. Regarding *the input quality*, subjects such as eligibility for teaching, faculty quotas and entrance scores, test technique, formation, national tests for appointment/assignment are within the scope of teacher candidates; the subjects such as selection, training and appointment of academic staff, academic assurance, criteria of promotion, course load, publication, teaching methods and techniques are within the scope of faculty members; subjects such as subcontracting, in-service training are within the scope of non-educational personnel; topics such as the structure of the classes and the number of students, adaptation to technology and education, budget, building, location, the

collaboration between Ministry of National Education (MoNE) and Faculties of Education have come to the fore within the scope of the physical structure. Regarding *the process quality*, subjects such as programs, course contents and curriculum, implementation and learner centeredness, number of instructors and students, technology, equipment, teaching tools, non-course times and absenteeism are remarked within the scope of the learning and teaching process; issues such as participatory and democratic administration, training and election of the educational administrators, employees working under the administration level and quality culture have come to the fore within the scope of administration. Regarding *the output, feedback and environmental quality*, issues such as community service practices, MoNE demands, theory and practice, professional development and in-service training are within the scope of the expectations of the society and the institutions; topics such as practice-based research, academic incentives and associate professorship criteria, supervision, incentives and awards, foreign languages, international publications, and citations are within the scope of research and publication quality; topics such as lack of information and feedback for graduates, alumni association-day, alumni website/social media, the incentive for postgraduate education, sense of belonging are within the scope of follow-up/feedback; topics such as stakeholder cooperation, addressing community problems, conferences/seminars and projects have come to the fore within the scope of contribution to the environment. Third, the research findings demonstrate that the quality perceptions of the last-year students and alumni/graduate teachers towards their faculties have generally been at a moderate level. The levels of the participants' quality perceptions towards their faculties are high in the *faculty member* and *class* dimensions; moderate in the dimensions of *non-educational staff, learning-teaching process, school and faculty collaboration, output, and environment*; however, the levels of the *encouragement of teaching profession* and *feedback* dimensions are low compared to the other dimensions.

Finally, in the light of the data gathered through the research, a model to improve the quality of Education Faculties has been proposed and the factors that affect the quality and that need to be improved have been gathered in a frame. It is recommended to carry out studies to improve the quality of Faculties of Education by taking the system approach into consideration.

Keywords: Faculty of Education, quality, pre-service teacher education, faculty member, teacher, alumni, teacher candidate

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL ve ONAY.....	iii
ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM	
I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	11
1.3. Alt Problemler.....	11
1.4. Araştırmanın Önemi.....	12
1.5. Varsayımlar.....	12
1.6. Sınırlılıklar.....	13
1.7. Tanımlar.....	13
II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	15
2.1.1. Kalite.....	15
2.1.2. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve Kalite Kültürü.....	18
2.1.3. Kalite Güvence ve Akreditasyon.....	29

	<u>Sayfa</u>
2.2. İlgili Araştırmalar.....	32
2.2.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar.....	32
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	43
III YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği’nin Geliştirilmesi - Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	57
3.3.1.1. Geçerlik Çalışmaları.....	58
3.3.1.1.1. Kapsam Geçerliği.....	58
3.3.1.1.2. Yapı Geçerliği.....	58
3.3.1.1.3. Ölçüt Geçerliği.....	65
3.3.1.2. Güvenirlik.....	65
3.3.2. Puanlanma ve Değerlendirilme.....	66
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	67
IV BULGULAR ve YORUM.....	70
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
4.1.1. Türkiye Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitime Yönelik Kalite Çalışmaları.....	70
4.1.1.1. Fakülte – Okul İşbirliği - YÖK/Dünya Bankası (1998)...	72
4.1.1.2. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon – YÖK/ Dünya Bankası (1999).....	73

	<u>Sayfa</u>
4.1.1.3. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli, MEB (22 Kasım 2001).....	74
4.1.1.4. Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, Ankara Üniversitesi (1-3 Mart 2005).....	74
4.1.1.5. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, Ankara Üniversitesi (2007).....	75
4.1.1.6. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ, 2010) ve Türkiye Öğretmen Genel/Özel Alan Yeterlikleri (2017).....	75
4.1.1.7. Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD, 2014).....	79
4.1.1.8. Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Yetiştirme Sistemi Projesi (2017).....	81
4.1.1.9. Eğitimde Kalite İçin Etkili Öğretmenlik Eğitimi Çalıştayı, YÖK (6 Ekim ve 20 Ekim 2017).....	82
4.1.1.10. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi.....	84
4.1.2. Yurt Dışı Yükseköğretiminde ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Kalite Çalışmaları.....	85
4.1.2.1. Avrupa.....	85
4.1.2.2. Amerika.....	93
4.1.2.3. Avustralya.....	96
4.1.2.4. Asya.....	100
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
4.2.1. 'Öğretim Üyelerinin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Kalite' Ana Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
4.2.1.1. Girdi Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
4.2.1.2. Süreç Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115

	<u>Sayfa</u>
4.2.1.3. Çıktı, Dönüt ve Çevre Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	122
4.2.1.4. Son Değerlendirme Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	139
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	155
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Modeli.....	164
4.5.1. Girdi Boyutu.....	166
4.5.2. Süreç Boyutu.....	168
4.5.3. Çıktı Boyutu.....	169
4.5.4. Dönüt Boyutu.....	169
4.5.5. Çevre Boyutu.....	171

BÖLÜM

V SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	173
5.1. Araştırmanın Sonuçları	173
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	173
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	176
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	179
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar...	180
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	182
5.2. Araştırmanın Önerileri.....	183
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	184
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	187

	<u>Sayfa</u>
KAYNAKÇA	189
EKLER	201
EK-1- Veri Toplama Aracı - Ölçek (Öğretmen Adayı).....	201
EK-2- Veri Toplama Aracı - Görüşme Formu (Öğretim Üyesi).....	203
EK-3- Veri Toplama Aracı - Ölçek (Öğretmen).....	205
EK-4- Etik Kurul Onay, Üniversite Yazışmaları ve İzinler	207



TABLolar LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
1	Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	53
2	Eğitim Fakültesi Mezunları ve Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	56
3	Faktör Analizi İçin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları.....	59
4	Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	60
5	DFA Model Uyumu İçin Gerekli Değerler.....	62
6	Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum İyiliği İndeksleri.....	63
7	Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği İkinci Düzey DFA Uyum İyiliği İndeksleri.....	64
8	Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Alt ve Üst %27'lik Grupların t-Testi Sonuçları.....	65
9	Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Cronbach's Alpha Değerleri.....	66
10	Değişkenlerin Dağılımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları..	69
11	TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Temel Alan Yeterlilikleri.....	76
12	EPDAD Öğretmen Eğitimi Standartları.....	80
13	Katılımcıların Eğitim Fakültelerine Yönelik Kalite Algı Düzeyleri.....	144
14	Katılımcıların Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi.....	155
15	Katılımcıların Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Meslek, Branş ve Fakülte Tekrar Tercih Edip-Etmeme Değişkenlerine Göre Analizi.....	157

Tablo

<u>No</u>		<u>Sayfa</u>
16	Katılımcıların Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Öğretmenlik Mesleği Tercih Sebebi Değişkenine Göre Analizi.....	158
17	Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Üniversite Şehrinden Memnuniyet Değişkenine Göre Analizi.....	160
18	Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi.....	161
19	Mezun Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Kıdem (Yıl) Değişkenine Göre Analizi.....	162
20	Mezun Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi.....	163
21	Mezun Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi.....	163
22	Mezun Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi.....	164

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No		<u>Sayfa</u>
1	Kalite Kültürü ve Unsurları.....	28
2	Araştırmanın Deseni.....	53
3	Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model.....	63
4	Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model.....	64
5	Girdi Kalitesi Kavram Haritası.....	103
6	Süreç Kalitesi Kavram Haritası.....	116
7	Çıktı, Dönüt ve Çevre Kalitesi Kavram Haritası.....	123
8	Son Değerlendirme Kavram Haritası.....	140
9	Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Modeli.....	165

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, Problem Durumu başlığı altında araştırmanın yapılma gerekçesi ve amacı açıklanmış, daha sonra ise Problem Cümlesi, Alt Problemler, Araştırmanın Önemi, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemine geçişten önce, toplumda eğitsel ilişkiler kurulmuştur. Toplumsal eğitim kurumu, okulun olmadığı bir toplumda, anne babaların ve toplumun üyelerinin birbirlerine bildiklerini aktarmasıyla oluşmuştur. Toplumsal eğitim kurumu, zamanla okulumsu örgütleri, sonrasında okulları ve okullardan oluşan eğitim sistemini oluşturmuştur. Toplumsal eğitim kurumunun işlevi, ulusun yaşama problemlerini çözmesine katkıda bulunmaktır. İnsan, hayatını sürdürebilmek için öğrenmek zorundadır. Bu, onun için öğrenmeyi doğal bir hak yapar. Eğitime hakkı öncelikle anne ve babaya aittir. Daha iyi eğitilmek için anne ve babalar, bu hakkının bir kesimini öğretmenlere ve devlete devreder (Başaran ve Çinkır, 2011: 17). İşte burada ailenin yanında eğitim hakkını devralanlar, bireyleri geleceğe hazırlamakta etkin rol alarak toplumsal gelişime öncülük yapması gerekmektedir.

Eğitim, toplumsal bir gelişim ve ilerleme aracı olarak kullanılmaya başlanmasıyla gelişen tüm coğrafyaların en önemli unsurudur. Bir birey veya topluma ait olan her bir dinamik, ancak eğitim süreciyle birikerek biçim ve öze bürünüp, o birey ya da topluma katkıda bulunabilmektedir. Eğitimi, bu yönüyle ele almayı da gelişen bir birey/toplum örneğiyle karşılaştırmak pek mümkün değildir (Beycioğlu ve Konan, 2008: 370). Dolayısıyla geçmişten günümüze eğitim, çoğu toplum tarafından giderek artan önem atfedilen, tartışılan ve sürekli geliştirilmek istenen bir toplumsal odak noktası haline gelmektedir.

Eğitim dünden bugüne, bugünden de yarına uzanan bir köprüdür. Eğitim, insanlığın birçok deneme sonucu ulaştığı bilgilerin nesilden nesile aktarılması için yüzyıllardır kullanılan eşsiz bir yöntemdir. Bu aktarım ilk çağ duvar çizimleriyle başlayarak günümüz bilgi çağında büyük bir hızla ilerleyen bilgiyi depolama ve aktarma yöntemleriyle devam etmektedir. Çeşitli düşünceler ve yöntemler olsa da, eğitimin okullarda ve öğretmenler tarafından yürütülmesi çağdaş dünyada büyük ölçüde kabul görmüş bir uygulamadır (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014: 121-122). Günümüz çağdaş, karmaşık toplumlarında tüm toplumsal kurumlar birbirleriyle etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim örüntüsü içerisinde eğitim kurumunun, yetişmiş insan gücü üretmesi sebebiyle, diğer toplumsal kurumlar üzerindeki etkisi daha belirgin olabilmektedir. Bir eğitim örgütü olan okul ise, vizyon ve misyonlarını gerçekleştirme süreçlerinde, anılan etkileşimin yönünü ve içeriğini belirlemede başat rol oynamaktadır (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2015: 2). Eğitimin okullarda ve öğretmenler tarafından yürütülmesi, öğretmenleri eğitimin en önemli unsurlarından biri olarak karşımıza çıkarmaktadır. Böylelikle öğretmenler, toplumun geleceğini inşa eden birer yapı ustaları olarak kabul edilebilir. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk tarafından da belirtildiği gibi, *“Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır.”*

Okullar, kendi çevrelerinden evrensel düzeye kadar etkide bulunabilen sistemlerdir. Bu etkinin yönü karşılıklı olmakla birlikte, yoğunluğu ve etki gücü açısından ele alındığında okulun daha belirleyici olduğu ifade edilebilir. Okul, daha çok yakın çevresinden aldığı girdiyi, insan ögesinin başat olduğu bir süreçten geçirerek nitelikli çıktılar olarak mezun etmeyi öngörür. Okullarda, okulun çıktısının niteliğini etkileyen en etkili unsur hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenler bunu, sadece klasik anlamdaki bilgi aktarıcılığıyla yapmazlar. Aynı zamanda öğrencilerine, meslektaşlarına ve topluma örnek olacak tutum ve davranışlarıyla oluşturacakları rol modeli olmayla gerçekleştirirler (Konan, 2012: 75). Bu nedenle okullar ve öğretmenler, eğitimde niteliğe çok yönlü etki eden belirleyicilerin başında gelmektedirler.

Eğitim, bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden şekillendirerek geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur. Okulun (eğitimin) yönünü tüm toplumsal kurumlar belirler. Onu özgün yapan, farklı kılan toplumun kültürüdür. Çünkü okul toplumun geleceğe ilişkin özelemlerinin ve beklentilerinin simgesidir (Aydın, 2014: 155-157). Okul denilen sosyal

sistemin en stratejik parçalarından biri ise öğretmendir. Bir memlekette öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçüleri koymasıyla başlar (Bursalıoğlu, 2013: 42). Ülkemizde de öğretmenliğin meslek oluşu ve öğretmenlerin yetiştirilmesi aşağıda kısaca belirtilen bazı süreçlerden geçerek günümüzdeki halini almıştır.

Anne ve babalar ilk öğretmenler olarak günlük bilgi ve becerilerin yanında üretim için bildiklerini, yaptıklarını çocuklarına öğretmişlerdir. Toplumda artan bilgi ve becerileri öğretmede anne ve baba yetersiz kalınca bunu yapabilecek başka kişiler aranmaya başlanmış ve böylelikle bildiğini başkalarına aktaran ustalar ortaya çıkmıştır. Öğretenle öğrenen arasında oluşan bu ilk ilişkiler, toplumda eğitim kurumunun başlangıcı olmuştur. El sanatları ve tarımda üretime yönelik usta çırak ilişkisi; güvenlik alanında komutan savaşçı ilişkisi; din alanında din adamı inanan kişi ilişkisi gibi eğiten eğitilen ilişkisi, toplumda okulumsu örgütleri ortaya çıkartmıştır. Tarihte ilk görülen eğitim işgöreni, öğretmendir. Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye, 16 Mart 1848'de o zamanın öğretim ikinci basamağı sayılan rüştiye okuluna öğretmen yetiştirmekle başlanmış, daha sonra ilköğretime ve ortaöğretime ayrı okullarda öğretmen yetiştirmekle devam edilmiş, sonra okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirilmiştir. Günümüzde, öğretim basamaklarına ayrı ayrı okullarda öğretmen yetiştirme yerine, bütün öğretim basamaklarına öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri bulunmaktadır (Başaran ve Çinkır, 2011: 179-181).

Türk toplumunda ilk öğretmen okulu Da'r-ül Muallimin 16 Mart 1848 tarihinde açılmış ve sonraları Eğitim Enstitüleri, Yükseköğretmen okulları vb. şeklinde varlıklarını sürdürmüşler. 06 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 20 Temmuz 1982 tarihli Kanun Hükmünde Kararname ile Yükseköğretim Kurumları yeniden düzenlenmiş, bu arada tüm öğretmen yetiştiren eğitim kurumları "Eğitim Fakülteleri" ismiyle üniversitelere devredilmiş ve öğretmenlik mesleğini kazandıran dersler (eğitim ortak dersleri) zorunlu hâle getirilmiş ve değişik fakültelerden mezun olup da formasyon derslerini alarak öğretmen olma sıfatını kazanmamış olan kimselerin, öğretmen kadrolarına atanamayacakları da, 1973 tarih ve 1739 sayılı Türk Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da (m. 43) yer almış, böylelikle öğretmenlik mesleği hukuki olarak güvence altına alınmıştır (Çelikkaya, 2013: 63).

Anaokulundan üniversiteye kadar, okul kavramının içine giren bir örgütte öğretme süreciyle uğraşan kişiler öğretmen olarak adlandırılırlar. Bu kişi, öğretmenlik

eğitimi görmüşse, öğretmenlik mesleğini de kazanmıştır. Öğretmen, öğrencilerine eğitim amaçlarına uygun davranışları kazandırmaktan sorumludur. Bu yüzden anne babalar, toplum ve devlet, öğretmenlerden mesleğinde olağanüstü başarı beklerler (Başaran ve Çınkır, 2011: 181). Nitekim öğretmenler birer kişilik şekillendiricisidir ve sadece alan bilgisi değil, davranış ve tutumlarıyla da öğrencileri üzerinde etkili olmaktadır. Başkalarının kişiliğinde etkili olabilecek olan öğretmenlerin, başta kendi kişiliklerinin ve ruhsal niteliklerinin olumlu yönde olması (Yıldırım, Çırak ve Konan, 2011: 87) ve çevrelerine verimli olabilmek için öğretmenlik mesleğine ve meslekleri gereği meydana gelen ürünlere yönelik umut düzeylerinin yüksek olması beklenir (Kaya, Balay ve Demirci, 2014). Öğrenciler model aldıkları öğretmenin tutum ve davranışlarını benimsemekte, kazanımlarını ya kendi akranlarına ya da kendinden sonraki nesillere aktarmaktadır (Konan ve Oğuz, 2013: 107). Bu nedenlerle öğretmenlere yönelik beklentilerin yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin hızla değişen çağa uyum sağlayabilmesini ve beklentilere yeterli cevap verebilecek çabanın sarf edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda genel olarak eğitim açısından bakıldığında ise değişen koşullara uyum, beklentilerin karşılanması, amacın sonuçla etkili bir şekilde buluşması, sonuçlardan memnuniyet gibi durumların eğitimde kalite ile ilgili olduğu ifade edilebilir.

Çağımız insanı önceki çağlardan daha büyük bir hızla değişen bir çevre, değişen bir dünya içinde yaşamaktadır. Çevremizde olup biten bu değişmeler, insana bilinenin dışında yeni katılımlar sağlamaktadır. Yeni oluşan bu etkilere yeni tepkiler üretmek zorunlu olmuştur. İnsanı mutluluğa ulaştırmayı amaçlayan eğitim, bu amaca ulaşabilmek için çevresindeki değişmeleri karşılayabilecek kalitede insana yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. İnsanlığın ve insanımızın kaliteli bir eğitim yolculuğuna ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç kısa zaman dilimleri içinde sonuç alınacak bir uğraş değildir. Bu yolculukta başarılı sonuçlar daima belli bir sorumluluk ve zaman dilimine ihtiyaç duyar. Eğitimde kalite yolculuğu, insanlardaki doğuştan gelen yetenekleri keşfeden, geliştiren, bilgi ve görgülerinde geçerli sayılan değerleri yeni kuşaklara öğreten, aktaran ve geleceğe hazırlanma yüceliğine ulaşmada atılan önemli adımlardır (Çağlayan, 2006: 9-10). Bu doğrultuda eğitimde kalitenin, her kademe ve düzeyde uzun dönemli belki de hiç bitmeyen, sürekli bir arayış olduğu yorumu yapılabilir.

Kaliteli eğitim, bir ulusun güvenliğini, refahını ve huzurunu sağlayabilir. Herhangi bir eğitim sisteminin kalitesi de yükseköğretimin kalitesine bağlıdır, çünkü

yükseköğretim, eğitim sisteminde liderlik rolü oynamaktadır. Yükseköğretimin kalitesini etkileyen başlıca faktörler; öğretim kalitesi, ilgili standartları, mevcut teknolojik altyapı, araştırma ortamı, akreditasyon düzeni, idari politikalar, finansman, değerlendirme ve iyi yönetim olarak değerlendirilebilir (Sultana, Yousuf, Ud Din ve Rehman, 2009).

Yükseköğretimin, geleceğin yapılanması, yeni kuşakların gereksinim duydukları bilgi, beceri ve ideallerle donatılması, sosyokültürel ve ekonomik gelişmedeki yaşamsal öneminin kavranmasında artan bir duyarlılık söz konusudur. Yükseköğretim her yerde; finansman, girişte ve eğitim sırasında eşitlik, uygun bir eleman yetiştirme sistemi, beceriye dayalı eğitim, öğretim, araştırma ve hizmette kalitenin artırılması ve korunması, programların uygunluğu, mezunların istihdamı, uluslararası etkin işbirliği gibi birçok alanda önemli hedefler ve güçlüklerle karşı karşıyadır. Yükseköğretim aynı zamanda, bilgi üretimi, yönetimi, yayımı, bilgiye ulaşma ve kontrol etme alanında ortaya çıkan yeni teknolojilerden de en üst düzeyde yararlanma durumundadır (Rehber, 2002: 1).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemiz yükseköğretim alanında da kalite kaygısı hızlı bir yükseliştedir. Son yıllarda açılan çok sayıdaki üniversite ve kontenjan artırımı ile öğrenci sayısının hızla artması, buna karşılık öğretim üyesi sayısının aynı oranda artmaması, kütüphane, laboratuvar gibi kaynakların yetersizliği kalite endişelerini gündeme getirmiştir (Bakioğlu ve Kurnaz, 2013: 112, 119). Tüm hizmet alanlarında kalite geliştirme çalışmaları yürütülürken, tüm paydaşların ihtiyaçlarının belirlenmesi, onların görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin değerlendirmeye alınması gerekmektedir (Demirhan Yüksel, 2011). Yükseköğretimdeki bu paydaşlar arasında politika yapıcılar, toplum, öğretim elemanları, öğrenciler vb. öne çıkarken mezunlar da göz ardı edilmemelidir. Nitekim her paydaş/bileşen, yükseköğretimde kalitenin ortaya çıkmasını sağlayan önemli bir parçadır.

Yükseköğretimde kalite, çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır. Yükseköğretim kurumlarının kalitesi 1950'li yıllara kadar pek tartışılmamıştır. 1950'lerden itibaren bütün dünyada büyük gelişme gösteren kaliteyi artırma sistem ve çabaları yükseköğretim kurumlarında da uygulama alanı bulmuştur. Sonraki yıllarda başta yükseköğretimin kitleleşmesi, maliyetlerinin artması ve ülkelerarası öğrenci değişimi ve uluslararası işbirliğinin artması gibi nedenlerden dolayı yükseköğretim kurumlarının kalitesi çokça tartışılmıştır (Deveci, 2012; Melek, 2003).

Yükseköğretim bireylerin hayatında çok kritik bir yere sahiptir ve yükseköğretimde kaliteli eğitim almak herkesin hakkıdır. Tüm kalite güvence yöntemlerinin kendi içlerinde tutarsızlıkları ve eksiklikleri bulunmaktadır. Buna rağmen bireylere gelecekte gereksinim duyacakları bilgi ve becerilerle donatacak eğitimin kalitesini garanti etmek, mevcut süreç ve uygulamaları daha kaliteli hâle getirmek için, bir kalite güvence ve kalite iyileştirme yöntemi olarak akreditasyona uzun yıllardır başvurulmaktadır ve uzun yıllar boyunca da başvurulmaya devam edilecektir (Bakioğlu ve Ülker, 2015: 213-215). Yükseköğretimde son zamanlarda dünya çapında gerçekleşen yenilikler ve kalite arayışı, bir kalite temini yöntemi olarak görülen akreditasyon konusuna daha fazla dikkat çekerek bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmasına katkı sağlamıştır. Bu kapsamda ilgili literatür taramasında yapılan araştırma bulgularının çeşitliliği dikkat çekmektedir. İlk başlarda yalnızca kütüphanede bulunan kitap sayısı, mezun olan öğrenci sayısı, doktoralı öğretim elemanı gibi nicel verilere dayalı olarak gerçekleştirilen akreditasyon çalışmalarında, vurgu zamanla öğrencilerin öğrenme kazanımlarına kaymıştır. Bir programdan mezun olan öğrencilerin program sonunda elde ettiği öğrenme kazanımları akreditasyonun merkezine oturmuş ve akreditasyon kuruluşlarının önemli bir önceliği hâline gelmiştir (Bakioğlu ve Ülker, 2015: 1-2).

Eğitim-öğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinin temel amaçları; aynı branşta eğitim veren kurumlardan mezun olanların belirlenmiş olan standartlara ve kriterlere uygunluğunun tespiti, eğitim programlarının geliştirilmesinde bu kurumlara rehberlik sağlama, ilgili dallardaki eğitimin sürekli geliştirilmesi kültürünün kazandırılmasıdır. Kalite güvence sistemleri ve akreditasyon, yaptırımları olan bir kontrol sistemi değildir. Kurumların, bu anlamda öz denetimini sağlayan, içinde bulunduğu sistemin standartlara ne ölçüde uyduğunun fotoğrafını çeken bir mekanizmadır. Kaliteyi sürecin tümüne yayarak sürekli gelişimin etkinliğini kontrol eden sistem kalite güvencesi; müşteri memnuniyetinin dönütle belirlenmesi de kalite kontrolü olarak adlandırılır. Kalite güvencesinin sürekli sağlanabilmesi için ders programlarının tasarımı ve içeriğinin düzenlenmesi, öğretme, öğrenme ve öğrenci değerlendirmesi yapılması, öğrenci gelişimi ve başarısının izlenmesi, öğrenciye destek ve rehberlik hizmetleri verilmesi, öğrenme kaynaklarının zenginleştirilmesi, kalitenin sürekli yükseltilmesi yolunda çaba harcanması gereklidir (Melek, 2003).

Yükseköğretimde kalite, ülkeden ülkeye farklı mekanizmalara sahiptir. Örneğin Avrupa yükseköğretim alanını oluşturmak ve yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak üzere 1999 yılında Bologna Süreci'ne girilmiştir. Avrupa'daki üniversitelerin farklı eğitim kalitesi ve eğitim süreçlerinin bulunması, farklı üniversite geleneklerine sahip olması, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturma ihtiyacını yaratmıştır. Kalite güvencesinin yanı sıra Bologna Süreci'nin ulusal yeterlikler çerçevesi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ve diploma eki, yeterliklerin tanınması, yükseköğretimin sosyal boyutu, uluslararasılaştırma, istihdam edilebilirlik, hareketlilik ve yaşam boyu öğrenme gibi çeşitli reform ve eylem alanlarını içermektedir (Uysal, Kısa ve Kavak, 2017: 772).

Yükseköğretim kalite güvence sistemi kurma ve geliştirme çalışmaları son yıllarda hem yurt içinde hem de yurtdışında giderek ivme ve yoğunluk kazanmıştır. 1990'lı yıllardan sonra Türkiye de farklı alanlarda kalite güvence sistemleri oluşturmaya çalışarak, bu gelişim sürecini yaşayan ülkeler arasına girmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'de akreditasyon sistemi kurma yolunda ilk somut adım öğretmen yetiştirme alanında atılmıştır. "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 önlemler alınmıştır. Bu önlemlerin en önemlilerinden biri, kalite güvencesi için "öğretmen eğitimi akreditasyon sistemi" kurma programının uygulamaya alınmasıdır. MEGEP'in sona ermesi ve bazı sebeplerle yarım kalan bu girişime rağmen "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon" adlı çalışmanın yayınlanması önem teşkil etmektedir. 2014 yılında YÖK'ten "Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi" alan *Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD)*, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna yönelik çalışmaları 13 yıl sonra yeniden başlatmıştır (EPDAD, 2016: 1).

Türkiye Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi, 2015 tarihinde Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (YKGY) ile yeniden yapılandırılmış ve YÖK bünyesinde yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme ve güvencesi çalışmaları ile akreditasyon çalışmalarının düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur (EPDAD, 2016: 1-2).

Öğretmen eğitiminde akreditasyon son yıllarda Yükseköğretim Kurulunun gündemindeki ana konulardan biridir. Üniversitede akreditasyon; vergi ve harç ödemek suretiyle üniversiteye katkıda bulunan halka karşı bir sorumluluk göstergesi olarak kabul edilebilir. Akreditasyon, bir kurum veya programın önceden belirlenmiş kriter ve standartlara uyup uymadığını belirleme sürecidir. Akreditasyon, üniversiteler arasında rekabeti arttırarak öğrenci ve ailelerine daha kaliteli öğrenim imkânı sunmayı amaçlamaktadır. Diğer bir ifadeyle üniversiteler, kalite göstergelerine ulaştıklarını belirterek, bunu akreditasyon belgesi olarak göstermekte, öğrencilerin seçimini kendi üniversitelerinden yana yapmaya çalışmaktadırlar. Öğrencinin öğrenmesindeki sorumluluğu üstlenen üniversite bunu nitelikli bir şekilde sağlamak için akreditasyona gereksinim duymaktadır. Çünkü üniversite “öğrenme” üretmektedir ve bunu güvence altına alınmasında akreditasyon önemli bir yere sahiptir (Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2000: 143-147).

Eğitim Fakültelerinde öğrenci sayılarının hızla artması, uluslararası öğrenci hareketliliği, küreselleşen ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı tüm üniversiteleri etkilediği gibi Eğitim Fakültelerinde de "kalite güvencesi" sorununu gündeme getirmiştir. Bu nedenle kalite güvencesi hem ulusal, hem de uluslararası boyut kazanmış; diplomaların tanınması ve akreditasyon konuları ikili ve çok taraflı ilişkilerde ele alınması gereken alanlar haline gelmiştir. Diğer yandan, eğitim sistemimizdeki sorunlar, öğrenci başarısızlıkları, nitelikli öğrencileri yetiştirmekle görevli nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini ve Eğitim Fakültelerinin performanslarının yükseltilmesini zorunlu kılmaktadır (Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalışmayı Sonuç Bildirgesi, 2007: 70-72).

Öğretmen yetiştirme, uygulamada neler olduğunu yansıtmalı, okullarla sürdürülebilir ortaklıklar geliştirmeli ve öğretmen adaylarının (öğrencilerin) öğretim kalitesini arttırmaya sürekli gayret göstermelidir. Daha büyük bir zorluk, dijital çağda bu iyi niyetlerin nasıl gerçekleştirileceğidir. Öğretmen yetiştirmede, sürdürülebilir ortaklıkların nasıl geliştirileceği ve öğretim, seminerler, dersler ve uygulamalı eğitim dönemlerinde öğretim kalitesinin nasıl arttırılacağı üzerine araştırma temelli bilgiye ihtiyaç bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenler üzerine eğitimsel araştırmalarda yöntemsel iyileştirme ve yeniliğe, artan sayıda katılıma ve öğretim girişimlerinin bir

parçası olarak teknolojinin sorunsuz bir şekilde entegre edilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Krumsvik, 2015).

Öğretmen yetiştirme, bugün, geleneksel öğretim algılarımızı aşarak "gerçekliği derslere getirme" imkânına sahiptir. Örneğin, öğretmen adayları videolar aracılığıyla sınıflarda gerçekçi öğretim durumlarını analiz edebilirler. Diğer yandan, geleneksel algılarımızı tekrar gözden geçirmemiz gerekmektedir: Bugün “ders” sözcüğü neyi ifade etmektedir? Tebeşir, konuşma, etkileşimsizlik ve pasif öğrenciler şeklinde ‘ders’e yönelik geleneksel algımızdan uzaklaşarak sınıfları bazı üniversitelerdeki (Harvard, Stanford) gibi akran tartışması ve teknolojinin sorunsuz şekilde entegre edilmiş büyük bir sınıf atölyesine dönüştürmek mümkündür (Krumsvik, 2015). Eğitim ve teknoloji bağlamında 2013 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre ülkemizde bilişim teknolojileri kullanım oranı çocuklarda ve gençlerde giderek artmaktadır. Günümüzde neredeyse tüm öğrenme etkinliklerinin teknoloji destekli olarak gerçekleştirildiği düşünüldüğünde (Kaya, Balay ve Adıgüzel, 2014) bu durum, geleneksel eğitim/öğretim yöntemleri yanında çocuk ve gençlerin ilgi duyduğu bilişim teknolojilerinin yetiştirilen öğretmenler aracılığıyla eğitimde daha fazla ve çok yönlü kullanılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Belirli bir geçmişi olan öğretmen yetiştirme sistemimizin de günün ve çağın koşullarına göre sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemimiz ile ilgili olarak yaşanan kuram ve uygulama arasındaki kopukluklar, uygulamadan çok kuram ağırlıklı eğitimin olması gibi bazı problemler dikkati çekmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin nitelikleri, Eğitim Fakültelerinde gerçekleşen hizmet öncesi eğitim ve bu kapsamda nitelik/kalite arayışları ülkemizde yapılan çeşitli çalışmada (Adıgüzel, 2008; Akar ve Babadoğan, 2018; Aksoy, 2013; Arkün, 2011; Arslan, 2008; Aslan, 2015; Atik Kara, 2012; Baltacı, 2002; Demirhan Yüksel, 2011; Deveci, 2012; Eldem, 2011; Eret, 2013; Erkuş, 2009; Gök, 2017; Hacıfazlıoğlu, 2006; Kaya ve Selvitopu, 2017; Melek, 2003; Meraler, 2011; Özdemir, 2015; Şahin ve Beycioğlu, 2015; Ülker, 2015; Ünsal, Ağçam ve Korkmaz, 2018; Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri, 2007; Yenen, 2014; Yüksel, 2011) ele alınmıştır.

Yükseköğretimde alanında da kalite arayışı, kalite oluşturulması ve sürekli iyileştirilmesi konuları giderek önem kazanmaktadır. Yükseköğretimde kalite denilince kalite güvence, akreditasyon ve toplam kalite yönetimi gibi uygulamalar öne çıkmaktadır

(Rehber, 2002). Öğretmen yetiştirmede kalite, genel eğitimden yola çıkılarak tanımlanır ve yine buradan kalite güvencesi için prosedürlere ulaşılır. Bu nedenle eğitimde kaliteyi tesis etmek için işleyen genel kavramlar ve prosedürler, öğretmen yetiştirme için de temel teşkil etmektedir (Komorowska, 2017). Avrupa ülkelerinin çoğunda, yükseköğretimin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, öğretmenlik eğitiminde de kullanılmaktadır (Eurodyce, 2006). Dolayısıyla Eğitim Fakülteleri ve öğretmen yetiştirmede kaliteye yönelik çalışmalarda da bu uygulamalarla karşılaşıldığı görülmektedir. Eğitim Fakülteleri hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede kalite kavramı ele alınırken kalite güvence, akreditasyon ve TKY gibi uygulamaların yanı sıra günümüz dijital çağ şartlarının da göz önüne alınması gerekmektedir. Günümüzde kaliteli olarak nitelendirilebilecek bir hizmet öncesi öğretmen eğitiminin gelecekte de herhangi bir gelişim ve iyileştirme yaşamadan bu niteliğini sürdürmesi mümkün görünmemektedir. Özellikle günümüz dijital çağının getirdiği teknolojilerin ilkokulda öğrencilerden Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirilmesine kadar her düzeyde kullanılması ve bu alanda yeterliklerin oluşturulması gerektiği ileri sürülebilir. Etkileşimli tahtalar, tabletler, telefonlar ile eğitimde video, ses, etkileşimli uygulamalar ve eğitimde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi uygulamaların geleneksel yöntemlere oranla her düzeyde öğrencilerin daha çok dikkatini çektiği ifade edilebilir. Nitelikli öğretim verilmesinde ve tasarımında liderlik rolü oynamak için Eğitim Fakülteleri, teknolojinin sınıfa entegrasyonu ve kullanımını konusunda etkin araştırma ve geliştirme yapmalıdır (Altan, 1998). Dolayısıyla Eğitim Fakültelerine yönelik kalite çalışmalarında kalite güvence, akreditasyon ve TKY gibi uygulamaların yanı sıra teknoloji, dijital çağ gibi unsurlar da göz ardı edilmemelidir.

Toplum, bilgi önderliği görevini üstlenen yükseköğretim kurumlarında eğitim gören kişiler aracılığıyla gelişir ve değişir. Toplumun bu gelişme ve ilerlemeyi göstermesi ve kaliteli bir toplumun oluşması için eğitim gören öğrencilerin kalite vasıflarıyla donanmış bir yükseköğretim kurumundan mezun olmaları gerekir. Eğitim kurumlarının en önemli paydaşlarından olan öğrencilerin beklentilerini bilmek ve görüşlerini dikkate almak, eğitim kurumlarında kalitenin yakalanması açısından son derece önemlidir (Meraler ve Adıgüzel, 2012: 124).

Kısaca, temel iş görüşü öğretmen yetiştirmek olan Eğitim Fakültelerinin sayısı 90'a ulaşmış, öğrencilerinin sayısı ise 210 binin üzerine çıkmıştır (Konan, 2016: 307-308; YÖK, 2019). Bu durum beraberinde bazı nitelik sorunlarını getirmiştir. Yükseköğretimde

okullaşma oranını artırma adına, yoğunluklu olarak mesleki eğitim yapan fakültelerin (eğitim, tıp), bilim dallarının özellikle de öğretmenlik mesleğinin niteliğinin düşürülmemesi gerekmektedir (Üstüner, 2004: 12-13). Dolayısıyla Eğitim Fakültelerinde kalite geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına süreklilik kazandırılması önemli bir gerekliliktir (Kara, 2012). Bu bağlamda günümüz yükseköğretimde kalite arayışları ve Eğitim Fakültelerinin sayısındaki artış göz önüne alındığında Eğitim Fakültelerinde kalite geliştirme çalışmalarının bir öncelik haline geldiği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirme çabalarını incelemek, sistem yaklaşımı çerçevesinde paydaş (Eğitim Fakültesi öğretim üyesi, öğrenci, mezun öğretmen) algılarını belirlemek ve bu doğrultuda bir model önerisi geliştirmektir.

1.2.Problem Cümlesi

Eğitim Fakültelerinin kalitesi nasıl geliştirilebilir?

1.3. Alt Problemler

1. Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmek için neler yapılmıştır?
2. Sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
3. Sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretmenlerin (mezunların) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin algıları ne düzeydedir?
4. Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretmen ve öğrenci algıları *cinsiyet, meslek-branş-fakülte tekrar tercih edip etmeme, meslek tercih sebebi, branş değişkenleri* bağlamında her iki katılımcı grubu açısından ve öğretmenlerin *kıdemi, öğrenim düzeyi, okul türü*; öğrencilerin *üniversite şehrinden memnuniyet* değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmek için nasıl bir model önerilebilir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Tarihsel süreç içerisinde öğretmen yetiştirme ile ilgili yaşanan nicelik sorununun giderek aşılmasıyla birlikte Eğitim Fakülteleri hizmet öncesi öğretmen eğitimi özelinde nitelik arayışları artmaya başlamıştır.

Avrupa, Amerika ve Avustralya gibi ülkelerin yanında ülkemizde de yükseköğretimde kalitenin artırılmasına yönelik çalışmalar artırılmış, yükseköğretimde kaliteye verilen önem Eğitim Fakültelerinde kalite özelinde de bir öncelik haline gelmiştir. Dolayısıyla Eğitim Fakültelerinde kalitenin iyileştirilmesine yönelik alanyazın bilgileri yanı sıra Eğitim Fakültesi öğretim elemanı, öğrenci ve mezun görüşlerini sistem yaklaşımı çerçevesinde bir araya getirilerek bir model önerisi getirilmesi amaçlanan bu çalışmanın, literatürde bu kapsamda yeterli çalışma bulunmadığından alandaki eksikliğin giderilmesine ve uygulamaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Diğer bir ifadeyle Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesine yönelik olan bu çalışmanın, günümüz yükseköğretimde kalite arayış ve çabalarına hizmet öncesi öğretmen eğitimi odağında katkı sağlaması beklenmektedir.

Sistem yaklaşımı çerçevesinde bu çalışmanın yürütülmesi, Eğitim Fakültelerinde kalite özelinde yeni bir uygulamadır. Bununla birlikte Eğitim Fakültesi öğretim üyesi, öğrenci ve mezun bakış açılarının sistemli bir şekilde bütünleştirilmesi hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalite çalışma alanına getirilen yeni bir katkıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada şu varsayımlardan yola çıkılmıştır:

1. Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik veriler, literatür tarama, görüşme ve geliştirilen veri toplama aracıyla elde edilebilir.
2. Katılımcıların görüşlerini doğru olarak ortaya çıkarabilecek veri toplama araçları geliştirilebilir.
3. Aktif öğrenciler ve eski öğrenciler aldıkları ve almakta oldukları eğitim ile ilgili değerlendirmeler yapabilirler.

4. Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmeye dönük veriler bütünleştirilerek bir model geliştirilebilir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmaya dâhil edilecek dokümanlar; yükseköğretim ve Eğitim Fakültelerine ilişkin yasal metinler, YÖK Tez Merkezi, İnönü Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanı, Google/Google akademik arama motoru sonuçları ve ilgili basılmış yayınlar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, katılım sağlayan Eğitim Fakültesi öğretim elamanları, öğrencileri ve mezunlarının görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kalite: Eğitim ve öğretime değer katma sürecidir.

Eğitim Fakülteleri Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kalite: Toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, sürekli geliştirme/iyileştirme odaklı, tüm paydaşların geliştiği, sürece katıldığı ve süreçten memnun olduğu, çağı yakalayıp aşarak günümüz ve gelecek öğrencilerin nitelikli eğitimden geçmesini sağlayacak, öğretmen adaylarının fakültelelere gelişinden mezuniyet sonrasına takip edildiği, dönüt alındığı ve bütün aşamaların sistematik şekilde daha iyiye doğru evrildiği bir öğretmen yetiştirme düzeni olarak tanımlanabilir.

Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği: Sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi ve mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarını belirlemeye yönelik bir veri toplama aracıdır.

Mezunlar (öğretmenler): Bursa ili Yıldırım ilçesinde anaokulu, ilkokul ve ortaokulda görev yapan Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerdir.

Mezun izleme: Eğitim Fakültelerinin mezunlarıyla iletişim içinde olması ve dönüt almasıdır.

Öğretim Elemanları: Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyeleri, araştırma görevlileri, öğretim görevlileri ve okutmanlardır.

Öğretim Üyeleri: Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan ve araştırma kapsamında görüşme yapılan Dr. Öğr. Üyeleri, Doçentler ve Profesörlerdir.

Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde Eğitim Fakültesi Bileşenleri: *Girdi:* Eğitim Fakültelerinin öğrenci, öğretim elemanı, eğitici olmayan personel, fiziki koşullar ve öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği gibi öğeleri kapsayan bileşenidir. *Süreç:* Eğitim Fakültelerinde öğrenme ve öğretmenin gerçekleştirilmesi, fakülte ve uygulama okulu işbirliğinin gerçekleştirilmesi ve eğitim fakültelerinin yönetilmesi gibi öğeleri kapsayan bileşenidir. *Çıktı:* Eğitim Fakültelerinin mezun vermesi, araştırma ve yayın yapılması gibi öğeleri kapsayan bileşenidir. *Dönüt (Geri Bildirim):* Eğitim Fakültelerinin gelişimi için dönüt alıp verilmesi süreçlerini kapsayan bileşenidir. *Çevre:* Eğitim Fakültelerinin bulunduğu toplumu, MEB kurumlarını, öğrenci ve mezunların ulaştıkları ve istihdam edildikleri kişi ve kurumları kapsayan bileşenidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması sonucu ulaşılan kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında kalite, toplam kalite yönetimi, kalite kültürü, kalite güvence ve akreditasyon ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Kalite

Kalite kavramına tarihte ilk olarak M.Ö. 2150 tarihli Hammurabi Yasalarında karşılaşılmıştır. Bu yasalarda yer alan hükümlerden birisi şu şekildedir. “Bir inşaat ustasının inşa ettiği bir ev, ustasının yetersizliği ve işini gerektiği gibi yapmaması sebebiyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa, o usta öldürülecektir.” Bu örneğe göre bu tarihlerde kalite, işin doğru yapılması ile eş anlamlı tutulmuştur (Çalapkulu, 2016: 1083-1084).

TDK’ye göre kalite/nitelik “*bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik; bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği; bireyi, nesne veya yaşantının bir yönünü ötekilerden ayırt etmeye yarayan ve ölçülebilen özellik*” şeklinde genel olarak tanımlanmaktadır. Oxford çevrimiçi sözlüğünde ise kalite (quality) “*benzer başka şeylere kıyasla ölçülen şeylerin standardı; bir şeyin mükemmellik derecesi*” olarak tanımlanmış, eski Fransızca ‘qualite’ ve Latince ‘qualitas’ (Yunanca poiōtēs) kelimelerinden türediği belirtilmiştir.

Dünya tarafından kabul edilen genel bir kalite tanımı olmamasıyla birlikte yapılan birçok tanım birbiriyle benzerlik göstermektedir: Kalite, müşteri beklentilerini karşılamak veya aşmaktır. İnsanlar, ürünler, hizmetler, süreçler, gelişimler kalite ile ilgilidir. Kalite sürekli değişmektedir. Örneğin bugün için yeterli olan kaliteli bir ürün veya hizmet yarın için yetmeyebilir. Bu küçük açıklamalardan hareketle şöyle bir tanımlama yapılabilir: *Kalite, müşterilerin beklentilerini karşılayan, hatta aşan; ürüne, hizmete, insana, sürece ve gelişime değer katan dinamik bir durumdur* (Goetsch ve Davis, 2016: 4).

Kalite nesnel ve öznel kriterlere sahip olabilir. Nesnel kriterler; nicel olarak ölçülebilen, standartlaştırılabilen, somut nitelik ve parametreler olarak belirlenebilen özelliklerdir. Bunlar objektiftir ve kişiden kişiye değişmez. Öznel kriterler ise insandan insana değişen ve algıya dayanan özelliklerdir. Bu bağlamda kalite çalışması, nesnel ölçütlerden yola çıkarak öznel bir algı, güven ve itibar oluşturma sürecidir (Çetin ve Arslan, 2017: 3).

Kalite tanımlaması güç ve çok yönlü bir kavramdır. Bu durum bir süre karmaşıklığa neden olmuş ve yükseköğretim kurumlarınca ileri sürülen kavramlar onların çevrelerine, yapılarına ve bileşenlerine bağlı bir anlam taşımıştır. Dolayısıyla üniversitelerin kalite değerlendirmeleri yapılırken birbiriyle ilişkili çok sayıda ölçütün ele alınması gerçeği ortaya çıkar. Bu sebeple üniversitelerin tek bir ölçüt veya konu üzerinden karşılaştırılması kalite konusundaki farklılıkları yansıtmaz (Rehber, 2002: 117). Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA, 2009: 9) tarafından ise kaliteye yönelik olarak şu tanımlar sunulmuştur:

1. Amaca uygunluk olarak kalite
2. Uyum olarak kalite (sıfır hata)
3. Müşteri memnuniyeti olarak kalite
4. Mükemmellik olarak kalite
5. Paranın karşılığı olarak kalite
6. Dönüşüm olarak kalite
7. Geliştirme olarak kalite (kurumun değiştirilme süreci)
8. Kontrol olarak kalite (kalite güvencesinin cezalandırma / ödüllendirme süreci)

Eğitimde kalite, eğitim sisteminin ürünü (çıktısı) olarak eğitim sürecinden geçen bireylerin istenilen özelliklere sahip olmaları ya da eğitim sürecinde edindikleri özelliklerin belirlenen standartlara uygunluğu olarak tanımlanabilir (Adıgüzel, 2008: 2-3). Yükseköğretim açısından kalite ise yükseköğretimde mükemmellik, amaca uygunluk ve beklentilerin karşılanması olarak ifade edilebilir (Cheng, 2016). Diğer bir ifadeyle, yükseköğretimde iyi bir dereceye ulaşmak için belirli aşamaların atlanmasıdır (Bakioğlu ve Ülker, 2015).

Bu tanımlar doğrultusunda *Eğitim Fakülteleri hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalite* ise toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, sürekli geliştirme/iyileştirme odaklı, tüm paydaşların geliştiği, sürece katıldığı ve süreçten memnun olduğu, çağı yakalayıp aşarak günümüz ve gelecek öğrencilerin nitelikli eğitimden geçmesini sağlayacak, öğretmen adaylarının fakültelelere gelişinden mezun oluşuna kadar ve mezun olduktan sonra takip edildiği, dönüt alındığı ve bu aşamaların sistematik şekilde daha iyiye doğru evrildiği bir öğretmen yetiştirme düzeni olarak tanımlanabilir.

Kaliteli eğitim konusundaki hemen her tartışma öğretmenlerle ilişkilidir. Eğitim büyük ölçüde öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim yoluyla gerçekleşen bir öğrenme sürecidir. Süreç iyi işlediğinde, gerçek öğrenme gerçekleşecektir. Çok doğal bir sonuç ise kaliteli eğitimin kaliteli öğretmenler gerektirdiğidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini arttırmaya yönelik kurumsal çabaları göz önüne aldığımızda, yükseköğrenim kalitesini yükseltmek için pedagojik becerileri geliştirmenin yanı sıra öğretimi ilginç, etkili, etkileşimli, iletişimsel ve çekici hale getirmek için en yeni öğretim teknolojilerini kullanmada kurumların etkili bir rol oynaması gerekir. Bununla ilgili olarak, Dünya Öğretmenler Günü (2006) ifadeleri şunları vurgulamaktadır: ‘Biz, dünya öğretmenleri, kaliteli eğitimin ancak üst düzey bir eğitim görmüş nitelikli ve eğitimde profesyoneller olarak çalışabilecek pedagojik imkânları sahip öğretmenlerle gerçekleştirilebileceği hususunda ısrar etmekteyiz.’ (Sultana, Yousuf, Ud Din ve Rehman, 2009: 62). Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi kaliteli eğitim öncelikle kaliteli eğitim görmüş, nitelikli öğretmenlerle sağlanabilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede kalite arayışının, toplumları kaliteli eğitime ulaştırmada bir öncü rol oynayabileceği ileri sürülebilir.

Türk Eğitim Sistemi, son yıllarda bazı değişiklikler ve bununla ilgili bazı sorunlar yaşamıştır. Bu doğrultuda, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemi temel öğretmen sağlayıcı rolünden dolayı büyük ilgi görmektedir. Özellikle, öğretmenlerin kalitesi ve

öğretmen yetiştirmeye yönelik kullanılan programlar sorgulanmaktadır. "Kalite" tanımı üzerinde fikir birliğinin olmaması bu sorunların çözümündeki en büyük engeli oluşturmakta olup, farklı bakış açılarının bir araya getirilmesini gerekli kılmaktadır (Gök, 2017: 623).

2.1.2. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve Kalite Kültürü

Toplam kalite felsefesi, kaliteye yönelik geleneksel bakış açısına farklı bir yön getirmiştir. Geleneksel bakış açısı, üretimde yüzlerce ürünün süreç performansını ölçmeyi öngörmekteydi. Toplam kaliteyle birlikte aynı ölçümler belirli aralıklarla milyonlarca ürüne uygulandı. Geleneksel bakış açısında üretimden sonra kontrole yoğunlaşılırken, toplam kalite anlayışında ürünler üretilirken, sorunların önüne geçebilmek için insan, süreç ve ürünlerin sürekli iyileştirilmesine odaklanılmıştır. Geleneksel olarak düşünen örgütler kısa döneme odaklanırken, toplam kalite yaklaşımını benimseyenler uzun dönemli ve sürekli gelişime odaklanır. Geleneksel bakış açısı ve Toplam Kalite'nin belirli farkları şöyle özetlenebilmektedir (Goetsch ve Davis, 2016: 7-8):

Verimlilik ile kalite karşılaştırması. Geleneksel görüşe göre verimlilik, kaliteyle sürekli çatışır ve ikisi birlikte bulunmaz. Toplam kaliteye göre ise verimlilik ancak kalitenin gelişimiyle sağlanır ve onun doğal bir sonucudur.

Kalitenin nasıl tanımlandığı. Geleneksel görüşte kalite sadece müşteri beklentilerini karşılamaktır. Toplam Kalite görüşüne göre ise müşterinin beklentilerini, isteklerini karşılamak ve hatta aşmaktır.

Kalitenin nasıl ölçüldüğü. Geleneksel görüşe göre karşılaştırarak ölçme yerine kabul edilebilir bir düzeyde ölçüm yapılırdı. Toplam kaliteye göre ise müşteri memnuniyeti ve sürekli performans gelişimi için bir düzey belirlenir ve kalite bunlara göre ölçülür.

Kalitenin nasıl başarıldığı. Geleneksel görüşe göre kalite, ürünün incelenmesidir. Toplam kalitede ise kalite, ürün ve süreç tasarımında belirlenir ve etkili kontrol yöntemleri ile başarılır.

Hatalara karşı tutumlar. Geleneksel görüşte hatalar, üretimin bir parçasıdır ve yüz ürün için kabul edilebilir standart oluşturulur. Toplam kalite görüşüne göre etkili kontrol yöntemleriyle hatalar önlenir ve milyon üretim başına hata ölçülmelidir (Altı Sigma).

İşlev olarak kalite. Geleneksel görüşe göre kalite ayrı bir işlevdir. Toplam kaliteye göre ise kalite örgüte bütünlük olmalıdır. Kalite bütün çalışanların sorumluluğundadır.

Kaliteden sorumluluk. Geleneksel görüşe göre düşük kaliteden çalışanlar sorumlu tutulur. Toplam Kaliteye göre ise kalite sorunlarının en az %85'inden yöneticiler sorumludur.

Tedarikçi ilişkileri. Geleneksel görüşe göre tedarikçi ilişkileri kısa dönemli ve maliyet odaklıyken, Toplam Kalite yaklaşımına göre tedarikçi ilişkileri uzun dönemli ve kalite odaklıdır.

II. Dünya Savaşından sonra Japonya'da, 1980 sonrasında ise tüm dünyada yaygınlaşan bir yönetim yaklaşımı olan Toplam Kalite Yönetimi geçerliliğini günümüzde de korumaktadır. Küreselleşme ve artan müşteri beklentileri ile kalite kavramı işletmelerin ortak dili ve evrensel bir standardı olmuş, dahası etik kaygılar ve işletme paydaşlarının birbirlerine karşı sorumlulukları kalitenin içeriğinin daha da genişlemesini sağlamıştır. Nitekim bir süre yönetim modası olup olmadığı tartışılan toplam kalite yönetimi kendi kapsamını ve bağlamını aşan bir felsefe haline gelmiştir. Güncelliğini sürekli koruyan ve değişmeyen şeylerin başında gelen önemli kavramlardan biri kalitedir. Kaliteye yönelik olarak insanoğlunun deneyimlediği yolculuğun, kalite arayışının ve en önemlisi kaliteye yönelik ilgisinin hiç bitmeyeceği öngörülmektedir (Çetin ve Arslan, 2017: iii-iv).

Toplam kalite yönetimi, temel olarak bir kurumda, kurum içi ve dışı tüm müşterilerin istek, beklenti ve memnuniyetlerinin karşılanmasını, alınan kararlara ve sorunların çözümüne herkesin katılımının sağlanmasını, tüm çalışanların sorumluluk üstlenmesini, karşılaşılan sorunlara ve kaliteye odaklı etkin ekip çalışmalarını, çalışanlar arasında etkili ve samimi iletişimin kurulmasını içeren, ürün veya hizmetlerin sürekli geliştirilmesine odaklanılmış olan, bir yaklaşımdır (Özdemir, 2005: 1).

Toplam kalite ürün, hizmetler, insanlar, süreçler ve çevrenin kalitesinin sürekli gelişimini en üst düzeye çıkarmaya çalışan faaliyetler bütünüdür. Toplam Kalite yaklaşımı şu karakteristik özellikleri benimser (Goetsch ve Davis, 2016: 6):

1. Stratejik tabanlı
2. Müşteri odaklı (iç ve dış müşteri)

3. Kalite öncelikli
4. Problem çözme ve karar vermede bilimsel yaklaşım
5. Uzun dönemli bağlılık
6. Takım çalışması
7. İnsan, süreç, hizmet ve çevrenin sürekli gelişimini sağlama
8. Eğitim ve öğretim
9. Kontrol yoluyla serbestlik
10. Amaç birliği
11. Çalışan katılımı ve güçlendirme
12. Öncelikli olarak yüksek performans

Yöneticilerin ve çalışanların katılımı ile performansın sürekli artırılması toplam kalite yönetiminin hedefi olup toplam kalite, bir kişinin veya bir grubun değil örgütteki tüm insan kaynaklarının işidir. Burada ayrıca hedeflenen ürünün girdisinden tüketiciye ulaşımına kadar her bir aşamasında kaliteyi örgütün bütününe yayarak sağlamaktır. Bu yaklaşım, sistem yönetim kuramlarında olduğu gibi; konuları bütün olarak ele almayı, parçaların birleşerek bir bütün olmasını sağlamayı temel alır. Yeni yönetim kuramları farklılıkların yaratıcılığı desteklediğini, insanları serbest bırakarak kendi istediklerini yapmalarına fırsat vermek gerektiğini vurgulamaktadır. Bu biçimde yapılaşma ve bürokratikleşmenin yerine, kişiyi esas alan biçimsel olmayan grupların alması önerilmektedir (Çetin ve Arslan, 2017: 14).

Toplam kalite sadece bireysel bir yaklaşım olmayıp, birbiriyle ilişkili tüm işbirlikleriyle ilgilidir. Birçok kişi Toplam Kalite olarak bilinen gelişmelere önemli ve anlamlı katkılarda bulunmuştur. Toplam kaliteye en çok katkı yapan kişiler W. Edwards Deming, Joseph M. Juran ve Philip B. Crosby'dir. Bu kişilere Armand V. Feigenbaum ile Shigeo Shingo ve daha birçok Japon uzman da eklenebilir. Pek çok düşünürü göre kalitenin ilerlemesi Deming'e bağlanmaktadır. Deming'in bilinen en ünlü eserleri: Deming Döngüsü (Planla – Uygula - Kontrol Et - Önlem Al - Analiz Et), Deming'in 14 İlkesi ve 7 Ölümcül Hastalık'tır. Deming'in felsefesi on dört ilke işlevselleştirilmiştir (Goetsch ve Davis, 2016: 10-12).

Üniversite sistemi, endüstriye pek çok açıdan benzemesine rağmen eğitimdeki insan faktörü, sistemi karmaşıktır. Öğretim üyesi ve öğrenci arasındaki dinamik etkileşim ve sistemin sonuçlarının (ürünlerinin) tekrar sistemin işleyişini

doğrudan etkilemesi önemli farklılıklar arasındadır. Sistemin öğrenci, aileler, çalışanlar, öğretim elemanları, hükümet, genel olarak toplum gibi, çok farklı beklentilere sahip ve çok sayıda katılımcısı (unsuru) olduğu halde, sistemin müşterisinin tanımlanmasındaki güçlük, karmaşıklığı daha da artırmaktadır. Ancak, eğitim sisteminin bu karmaşık özelliği, iyileşmeyi sağlayacak bir yol olan kalitenin işlevsel bir tanımının yapılmasını engellememektedir. Sistem anlayışı, sistem dışı faktörlerin öğretme-öğrenme sürecine olumlu veya olumsuz etkilerini açık olarak gözlememize de yardımcı olacaktır. TKY endüstri için geliştirildiğinden bunu eğitime uygularken eğitimin bazı özelliklerinin de belirlenmesi gerekir (Rehber, 2002: 51-52):

1. Okul bir fabrika değildir.
2. Öğrenci de bir "ürün" değildir.
3. Öğrencinin eğitimi esas üründür.
4. Ürünün başarı ile ortaya konması, öğrenme sürecinin bir parçası, bir çalışanı olarak öğrencinin bu sürece katılımına bağlıdır.
5. Öğretme ve öğrenme iki ayrı işlemdir. Öğretim, faaliyetlerin detaylı üstlenilmesinden, yönetimine daha yakındır. Öğrenme ise, montajdan daha çok araştırma-geliştirmeye daha yakındır. Araştırma ve geliştirmeyi, bir montaj hattı gibi, fikirlerin birleştirilmesi olarak görmek çok hatalı ve tehlikelidir. Aynı şey eğitim için de geçerlidir.
6. Endüstride kalite yönetimi anlayışına göre, her bir işlemi yerine getirenin (yönetenin) bir müşterisi olmalıdır. Eğer bir işlemin sonunda ortaya çıkan ürünün müşterisi yoksa, bu ürünü üretmenin bir anlamı olmayacaktır. Eğitimciler müşteri kavramını fazla kullanmazlar. Çünkü onlar, her ne olursa olsun, işlemin devam etmesine inanırlar. Bu bağlamda Bridge'e (2015: 12-13, 37) göre müşteri, bir ürünü veya hizmeti alan kişidir. Bu, her zaman parasal alışveriş sonucunu getiren bir kavram değildir. Eğitimde 'müşteri', zor bir kavram ve zor bir deyimdir. Bu zorluğu yurt dışı kaynaklı literatür de kabul eder ancak kullanılmaya devam edilmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında birincil müşteri, hizmet alan öğrenciler; ikincil müşteri öğrencinin annesi ve babası; üçüncül müşteri öğrenci mezun olduktan sonra bilgi ve becerisinden yararlanan işverendir. Diğer yandan kurum içindeki herkes bir biri ile müşteri ilişkisindedir. Buna örnek olarak sekizinci sınıf matematik öğretmenin yedinci sınıf matematik öğretmenin müşterisi

olması, üniversite öğretim elemanlarının lise öğretmenlerinin müşterisi olması gibi örnekler verilebilir. Çünkü onların verdiği eğitimden geçmiş öğrencileri alarak eğitim sürecine devam ederler. Yani herkes müşteri ve hizmet veren konumundadır. Müşterinin ve hizmet verenin eşit sorumluluğu vardır. Eğer bir taraf sorumluluğunu tam olarak yerine getirmezse zincir bozulur, sonuç en iyiyi yansıtmaz.

Eğitim dünyasına kalite kavramının girmesiyle ortaya çıkan Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, müşterilerin (öğrenci, öğretici, diğer çalışanlar, aile, iş dünyası, toplum vs.) eğitim odağında memnun edilmesine yönelik temel noktalar üzerinde çalışmaktadır (Ceylan, 1997).

Yükseköğretimde TKY ise bir dizi temel değer ve kavram üzerine kurulmalıdır. Bu değerler ve kavramlar, temel performans gereksinimlerini kalite çerçevesinde bütünleştirmenin temelini oluşturur. Yükseköğretimde toplam kalite yönetiminin omurgasını sıralanan altı temel değer ile oluşturulabilir: Liderlik ve kalite kültürü; eğitim süreçlerinde sürekli gelişme ve yenilik; çalışanların katılımı ve gelişimi; hızlı tepki ve bilgi yönetimi; müşteri odaklı kalite; iç ve dış ortaklık geliştirme. Bu altı temel unsurun rolü aşağıda açıklanmaktadır (Venkatraman, 2007):

1. Liderlik: Liderlik unsuru, üst düzey yöneticilerin kişisel liderliklerini ve müşteri odaklılık, net hedefler, yüksek beklentiler ve performans üstünlüğünü teşvik edecek bir liderlik sistemi oluşturma ve sürdürme konularındaki rollerini incelemelidir. Endüstri, ebeveyn ve genel toplumla dışarıdan ortaklıklar kurmalı ve personel, öğrenci, kamu sorumluluklarını etkileyecek liderlik sistemi ve politikalarını içeriden incelemelidir. Liderliğin etkililiğindeki gelişmeler, bu iç ve dış paydaşlardan kapsamlı bir 360 derece geribildirim sistemi girdilerini içeren katılımcı bir yönetim tarzı ile sağlanabilir. Bu unsurun stratejik planlaması, kurumun stratejik yönlendirmeleri nasıl ayarladığını ve müşteri memnuniyetine odaklanan temel plan gerekliliklerini nasıl belirlediğini inceleyecektir.
2. Eğitim Yönetimi: Bu öge, öğrenci odaklı eğitim tasarımı, eğitim sağlanması, hizmetler ve kurum işlemleri de dâhil olmak üzere süreç yönetiminin kilit yönlerini incelemelidir. Anahtar süreçlerin yenilikçi olarak nasıl tasarlandığını, etkin bir şekilde yönetileceğini ve sürekli iyileştirildiğini incelemelidir. Bu

unsurun performans sonuçları, öğrencilerin performansını ve gelişimini temel ölçütler ve göstergeler kullanarak ele alacaktır.

3. İnsan kaynakları yönetimi: Bu unsur, personel gelişiminin ve eğitiminin kurum amaçlarıyla nasıl uyum sağladığını incelemelidir. Ayrıca, performans mükemmelliği, tam katılım ve örgütsel büyüme için elverişli bir iklim kurma ve sürdürme çabalarını inceleyecektir. Bu unsurun stratejik itici güçlerinden bazıları, personel alımı, eğitim ve kariyer geliştirme, personel performansı, tanıma ve kaliteli iş ortamı gibi insan gücü gelişimi üzerine olacaktır.
4. Bilgi yönetimi: Bilgi yönetimi unsuru, misyona bağlı performans mükemmelliğini desteklemek için veri ve bilgilerin kullanımının yönetimini ve etkililiğini incelemelidir. Günlük işlem yönetimi için gerekli olan önemli bilgilerin güvenilirliğini ve erişilebilirliğini sağlamalıdır. Aynı zamanda, gerçekleri ve bilgileri analiz etmeye ve durumlara hızlı ve etkili bir şekilde cevap vermeye odaklanacaktır.
5. Müşteri odaklılık ve memnuniyet: Bu unsur, kurumun öğrencilerin ve paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini nasıl belirlediğini incelemelidir. Farklı performans ölçütlerini ve hedeflere nasıl ulaşabileceğini belirlemeyi içerecektir. Performans ölçütlerinden bazıları öğrenci memnuniyet anketleri, öğrenci forumları ve söyleşi oturumları, endüstri ihtiyaçları, memnuniyet anketleri, öğretme ve öğrenme etkililiğinin değerlendirilmesine dayanabilir.
6. Ortaklık geliştirme ve yönetimi: Bu unsur, iç ve dış çeşitli seviyelerde ortaklıkların nasıl kurulabileceğini incelemelidir. Etkili liderlik, etkili eğitim yönetimi, verimli insan kaynağı yönetimi ve çok yönlü bilgi yönetimi, iç ve dış paydaşlarla dinamik ilişkilerin yönetilmesinde yardımcı olacaktır.

Deming'in 14 ilkesinin yükseköğretime nasıl uygulanacağı da önemlidir. Bu prensiplerin yükseköğretim yönetim ve liderlik anlayışına uygulamanın birçok yolu bulunabilir. Örneğin bu 14 ilke yükseköğretime şu şekilde adapte edilmiştir (Bergman 2000 akt. Rehber, 2002: 53-55):

1. *“Öğrenci ve hizmetlerin iyileştirilmesi yönünde değişmez bir amaç belirlemek. Her türlü faaliyeti (işlemi) iyileştirme kapasitesine sahip, toplumda anlamlı pozisyonlar alabilecek, en iyi kalitede öğrenciler yetiştirmek.*

2. *Eğitim yönetimi gç hedefler belirleyecek, sorumluluklar alacak, iyileştirmenin liderliğini yapacak yeni bir felsefe uygulamalıdır.*
3. *Derecelemeyi ve insanları sınıflandırmanın kötü etkisi durdurulmalı ve derecelemeden çok, öğrenmeye ağırlık verilmelidir.*
4. *Kaliteyi ölçmede test uygulamaya son verilmeli, kaliteli davranışa yol açacak, yaratıcılık ve uygulamacılığı geliştirecek öğrenme uygulamaları yaparak, kitle bazında değerlendirme (standardize edilmiş başarı testleri, minimum dereceleme sınavları vs.) ortadan kaldırılmalıdır.*
5. *Öğrencinin geldiği eğitim kurumları ile işbirliği yapılmalıdır.*
6. *Öğrencilere tüm özel yaşamlarında ve toplumda kalite ve verimliliği artıracak deneyimleri kazandıracak dengeli ve sürekli bir sistem geliştirilmelidir.*
7. *Öğrenci, ğretim elemanı, seçilmiş idari personel ve yöneticiler başta olmak üzere, eğitim ortamını (toplumunu) oluşturan her bir bireye hizmet içi eğitim fırsatını yaratacak kurumlaşma sağlanmalıdır.*
8. *İnsanlara meslekleri ile ilgili ekipman ve materyalleri kullanma, yaratıcılık yeteneklerini geliştirme konusunda rehberlik yapacak bir liderlik anlayışı yaratılmalıdır.*
9. *Korkuya değil, güvene dayalı bir ortam yaratarak, herkesin okul sistemi için etkin çalışmalarına olanak sağlanmalı, diğer bir anlatımla, insanlara özgürce konuşacak ve risk alacak bir ortam yaratılmalıdır.*
10. *Öğretim yeleri ve öğrencilerden mkemmел performans ve yeni verimlilik düzey ve hedeflere ulaşmalarını isteyen slogan, tavsiye ve hedef gösterme yaklaşımları ortadan kaldırılmalıdır. Tavsiye veya öğüt, samimi olmayan ilişkilerin doğmasına sebep olabilir. Düşük kalite ve verimliliğin önemli nedenleri sisteme dayanır, bu ğrenci ve ğretim elemanlarının kontrolünün ötesinde bir konudur.*
11. *Öğrenci ve ğretim elemanları üzerindeki çalışma standartları kaldırılmalıdır (rneğin not ortalamalarını % 10 geliştir veya başarisızlık oranını %15 azalt gibi). Bunun yerine, liderlik, öğrenme arzusu ve kaliteli olma isteği yerleştirilmelidir.*
12. *Öğrenci, ğretim elemanları, çalışanların üzerindeki, mükemmelliğe gönüllü ulaşma istek ve işlerinden gurur duyma arzularını engelleyen bağlar kaldırılmalıdır. Bunun anlamı, insanları sınıflandırmaya dayalı*

değerlendirme yaklaşımlarının terk edilmesidir. "Günümüzde öğretim liderlerinin sorumluluklarının sayısal büyüklüklerden kaliteye, klasik yönetim anlayışından gerçek liderlik yaklaşımına doğru değişmesi gereklidir".

13. *Eğitim ve herkes için kişisel gelişmeyi öngören güçlü bir program oluşturulmalıdır.*
14. *Okuldaki herkesin, değişimi başarmaya yönelik olarak çalışmaları sağlanmalıdır. Çünkü sistemin tüm katılanlarının (taraflarının) gerçek işi ve sorumluluğu değişimdir."*

Üniversite sayılarındaki artış tüm üniversiteleri kalite konusunda duyarlı olmaya zorlamaktadır. Toplam Kalite Yönetimi hedef, kaynak ve başarının değerlendirilmesine olanak veren bir yönetim yaklaşımıdır. TKY, üniversitelerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmesini, önündeki fırsat ve tehlikeleri belirlemesini ve kalite artırmaya yönelik hedefleri bu doğrultuda ortaya konmasını öngörmektedir (Özden, 1998: 1).

Kalite Kültürü

Kalite kültürünün ne olduğunu anlamak için, öncelikle örgüt kültürü kavramı anlaşılmalıdır. Her örgütün sahip olduğu kültür vardır. Bir örgütün kültürü, örgütü meydana getiren değerlerin ve geleneklerin gündelik ifadesidir. Örgüt kültürü; çalışanların işlerini yaparken sergiledikleri davranışlarında, çalışanların birbirlerinden ve örgütlerinden olan beklentilerinde ve çalışanların işlerine bakış açılarına bağlı olarak normal durum algılarının ne olduğunda belirir. Bir örgüt kültürü aşağıdaki unsurlara sahiptir (Goetsch ve Davis, 2016: 82):

1. Çevre
2. Örgütsel değerler
3. Kültürel rol modelleri
4. Örgütsel alışkanlıklar, davranış kalıplan gelenekler
5. Kültür aktarıcıları

Örgütlerin içinde bulunduğu iş ortamı, örgüt kültürünün önemli belirleyicisidir. Rekabetçi ve sürekli değişen bir iş çevresinde çalışan örgütlerin, değişim odaklı bir kültür geliştirme eğilimine girmeleri muhtemeldir. Rekabetin sınırlandığı ve durağan bir ortamda çalışan örgütler ise mevcudu koruma kültürü geliştirebilir. Örgütsel değerler örgütün neleri önemli olarak gördüğünü tanımlar. Bu değerlere bağlılığı sürdürmek başarı

anlamına gelir. Kısacası, bir örgütün değerleri onun kültürünün kalbi ve ruhudur. Kültürel rol modelleri, her düzeyde bulunabilen ve örgütün değerlerini yaşatan çalışanlardır. Örgütlerinden ayrıldıkları zaman kültürel rol modelleri, örgütlerinde efsane olurlar ve aktif çalışırken ise çalışanların örgütte nasıl davranış sergilemeleri beklendiği konusunda yaşayan birer örnektirler. Örgütsel davranış kalıpları, alışkanlıklar ve gelenekler işlerin nasıl yapıldığı hakkında örgütün yazılı olmayan kurallarını gösterir. Çalışanların birbirlerini nasıl etkilediği, işlerine nasıl yaklaştığı ve hatta nasıl giyindiği gibi konular örgüt kültürü içindedir. Davranış kalıpları, alışkanlıklar, gelenekler en etkili biçimde çevre baskısı ile yaptırılır. Kültür aktarıcıları, bir örgütün kültürünün çalışanlara iletilmesini sağlar. Örgütlerin sloganları, sembolleri, söylentileri ve kabul törenleri birer kültürel aktarıcıdır (Goetsch ve Davis, 2016: 82).

Kalite kültürü ise kaliteyi kalıcı olarak artırmak isteyen ve iki farklı unsur ile karakterize edilen bir örgüt kültürüyle ilgilidir. Bunlardan birincisi, paylaşılan değerlerin, inançların, beklentilerin ve kaliteye olan bağlılığın kültürel / psikolojik unsuru; ikincisi ise kaliteyi arttıran ve bireysel çabaları koordine etmeyi amaçlayan tanımlanmış süreçlere sahip bir yapısal / yönetsel unsurdur. Dolayısıyla, kültürel / psikolojik unsur, çalışan bireylerle ilgiliyken, yapısal / yönetsel olan kurumla ilgilidir (EUA, 2006).

Bir örgütün değer verdiği şeyler çalışanların davranışlarında kendini gösterir ve hiçbir sahte davranış ya da farklı gösterim bunu değiştiremez. Bir örgütün kültürü, örgütsel davranışta gösterildiği gibi onun değerler sistemini oluşturur. Bu bağlamda kalite kültürü, kalitenin oluşturulmasını ve sürekli iyileştirilmesini sağlayan bir ortama yol açan örgütsel bir değer sistemidir. Kaliteyi geliştirecek değerlerden, geleneklerden, prosedürlerden ve beklentilerden oluşur (Goetsch ve Davis, 2016: 83).

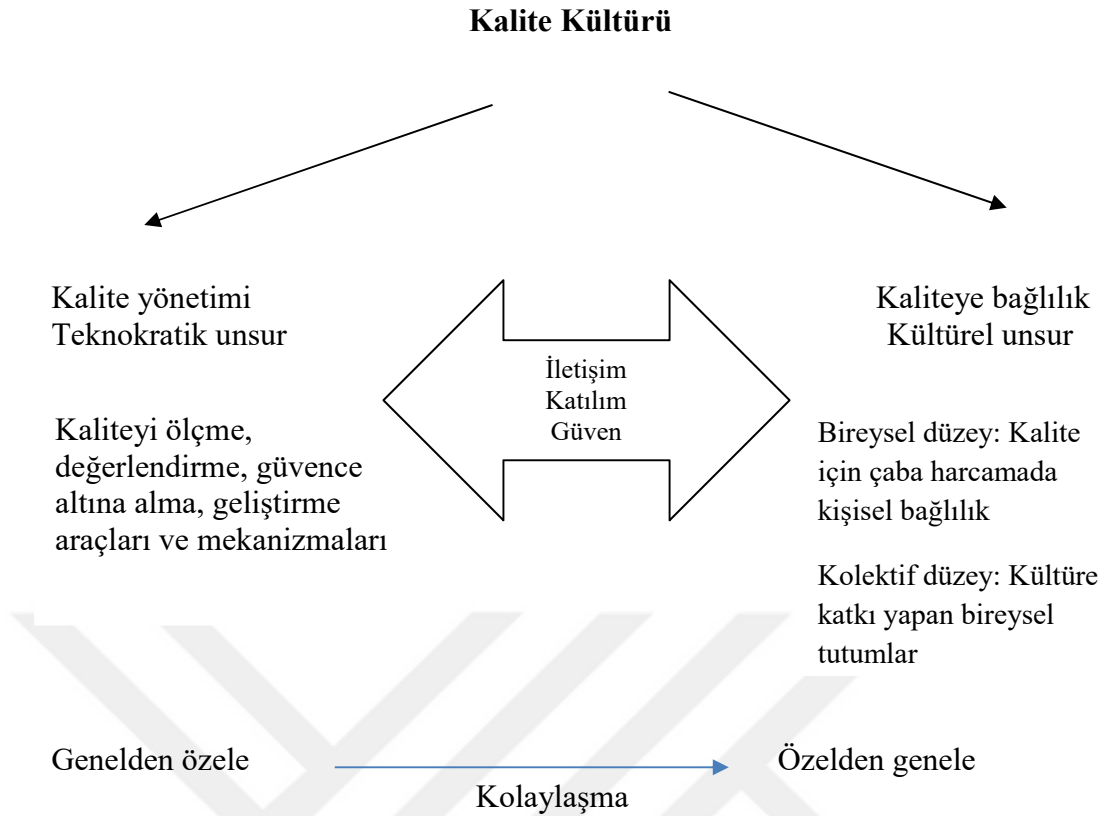
Kalite kültürünü tam olarak tanımlamak güç olsa da bir örgütte kalite kültürünün farkına varılmasını sağlayacak bazı özellikler bulunabilir. Sundukları ürün veya hizmet ne olursa olsun, kalite kültürüne sahip örgütler aşağıda verilen birçok ortak özelliği paylaşabilirler (Goetsch ve Davis, 2016: 83):

1. *Davranışlar sloganlarla uyum içindedir.*
2. *Müşteri girdisi aktif olarak sağlanır ve sürekli iyileştirme için kullanılır.*
3. *Çalışanlar güçlendirilir ve katılımları sağlanır.*
4. *İşler takımlar halinde yapılır.*

5. *Üst yöneticiler sürece kendilerini adanmış ve dâhildirler; kalitenin sorumluluğu alt kademelere devredilmez.*
6. *Kalitenin sürekli iyileştirilmesi için yeterli kaynaklar her yerde ve her zaman hazır edilir.*
7. *Kalitenin sürekli iyileştirilmesi için tüm seviyelerdeki çalışanlara eğitim verilir.*
8. *Ödül ve terfi sistemleri kalitenin sürekli iyileştirilmesine yapılan katkılara dayanır.*
9. *Çalışanlar iç müşteriler olarak görülür.*
10. *Tedarikçilere işletmenin ortağı gibi davranılır.*
11. *İnsanların, süreçlerin ve ürünlerin en üst düzeyde performans göstermesi birincil önceliktir.*

Yükseköğretim sisteminde kalite kültürünü oluşturma çabaları ilk defa 1930'lu yıllarda Amerika'da mühendislik alanında eğitim sağlayan kurumlarda başlamıştır. Yükseköğretimde kalite kültürü ile gelişen teknolojiye uygun eğitim verilmesi ve aynı alanda eğitim sağlayan kurumlar arasında aynı eğitim düzeyinin yakalanması amaçlanmıştır. Kalite kültürü oluşturma çabaları 1970'li yıllarda, mühendislik fakültelerinin bir araya gelerek oluşturdukları ABET (Teknoloji Programları Akreditasyon Kurulu) ile yeni bir aşamaya ulaşmıştır. ABET'in oluşturulması ile yükseköğretim kurumları arasındaki kalite çalışmaları merkezileşmiş ve kurumsallaşmıştır. Diğer yandan Avrupa üniversiteleri ise kalite kültürü oluşturmaya yönelik çalışmalara Amerika'dan sonra, 1990'lı yılların sonunda başlayabilmiştir. Dönüm noktası ve kalite çalışmalarının başlangıcı 1999 yılında bir araya gelen Avrupa Üniversiteleri Rektörleri toplantısı olmuştur. Toplantının Bologna'da yapılması sebebiyle Avrupa Üniversitelerinin kalite çalışmaları "Bologna süreci" olarak isimlendirilmiştir (Alper, 2011: 145).

Etkili bir kalite kültürünün oluşturulması için iki önemli unsur olan kalite yönetimi ve kaliteye bağlılığın ayırımına varılması, bununla birlikte bunların bütünleştirilmesi gerekmektedir. Şekil 1'de kalite kültürü ve bahsedilen unsurlar gösterilmiştir (EUA, 2006: 20):



Şekil 1. Kalite kültürü ve unsurları
(Kaynak: EUA, 2006: 20)

Kaliteye bağlılık (kalite kültürünün kültürel unsuru), bireysel ve kolektif düzey olarak ikiye ayrılır. Bireysel düzeyde, kalite için çaba göstermek kişisel bağlılıktır. Kalite kültürü, paydaşlarla bir araya gelip öğrenim amaçlarını geliştirme yolunda güçlü bir inanç oluşturmayı hedefler. Kolektif düzeyde ise kişisel bağlılıklar kalite kültürüne katkı sağlarlar, bu da her bir üyenin kalite kavramını desteklemesi anlamına gelmektedir. Kalite yönetimi ise kalite kültürünün kaliteyi ölçme, değerlendirme, güvenceye alma ve artırma için gereken araç ve mekanizmaları belirtmek için kullanılan teknokratik yanını göstermektedir. Kalite yönetimi, kurumun istediği sonuçları elde etmek için gerekli olan bireysel çabaları yönlendirme ve koordine etmesini destekleyecek rehberlikler sağlamaktadır. Kalite yönetimi, kalite kültürünün genelden özele yaklaşımına yakinen kaliteye bağlılık kalite kültürünün özelden genele yaklaşımına yakındır (Alper, 2011: 106).

Türkiye yükseköğretim sisteminde ve üniversitelerde son yıllarda yaşanan birçok gelişme yükseköğretimde kalite kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesini önemli hale getirmiştir. Bu gelişmeler, Türkiye'deki üniversiteleri varlıklarını devam ettirmeleri için rekabet güçlerini koruyacak yeniden yapılandırma çalışmalarını gerçekleştirmeye

zorlamıştır. Bu çalışmalar temelde “kalite merkezli” çalışmalar olup, bir kalite kültürü oluşturma ve bunu sürdürmeye yönelik faaliyetler olmuştur. Bu gelişmeler, “2005 yılından sonra çok sayıda yeni devlet ve vakıf (özel) üniversitenin kurulması, değişen yükseköğretim politikasının bir yansıması olarak gelişme seviyesine bakılmaksızın her ilde bir üniversite kurma tercihinin yapılması, artan üniversite sayısına bağlı olarak (özellikle vakıf ve devlet üniversiteleri arasında) rekabetin artması, Türk üniversitelerinin kendi aralarındaki rekabetin yanı sıra, hatta bazı alanlarda bu rekabetten daha şiddetli olarak Amerika ve Avrupa üniversiteleri ile rekabet etmek zorunda kalması, Avrupa üniversitelerinin Amerikan üniversiteleri ile rekabet edebilmek için kendi içlerinde üniversite sistemi yeniden yapılandırma ve uyumlu hale getirmeye yönelik çalışmaları başlatmaları (Bologna süreci)” şeklinde sıralanabilir (Alper, 2011: 1).

Öğretmen kalitesi bir eğitim sisteminin kalitesi ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin hizmet içinde takip edilmesi ve desteklenmesi kadar hizmet öncesinde de çok iyi donatılmış olarak mezun olmaları gerekmektedir. Öğretmen eğitiminin amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinde niteliği artırıcı bir faktör olarak kalite kültürünün oluşturulması önem taşımaktadır (Akar ve Babadoğan, 2018: 2).

2.1.3. Kalite Güvence ve Akreditasyon

Kalite güvence / temini, kalite standartlarının karşılanma durumunu tespit etmek amacıyla bir kurumun çeşitli yönlerinin düzenli izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Uysal, Kısa ve Kavak, 2017). Avrupa Standartları ve Yönergeleri’ne (AYS/ESG, 2015) göre *kalite güvencesi* ise sürekli iyileştirme döngüsündeki tüm faaliyetleri tanımlamak için kullanılmaktadır.

Yükseköğrenim; öğrencileri kendi gelecek kariyerleri için aktif yurttaşlığa hazırlamak, kendi kişisel gelişimlerini desteklemek, geniş bir ileri bilgi temeli oluşturmak, araştırma ve yeniliği teşvik etmek gibi pek çok amacı gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle farklı amaçlara öncelik veren paydaşlar yükseköğrenimdeki kaliteyi farklı şekillerde görebilirler ve kalite güvencesi bu farklı bakış açılarını dikkate almayı gerektirmektedir. Kalite, tanımlanması kolay olmamakla birlikte, esasen öğretmenler, öğrenciler ve kurumsal öğrenme ortamı arasındaki etkileşimin bir sonucudur (ESG, 2015: 2).

Kalite güvence yükseköğretim açısından giriş, eğitimin sürdürülmesi ve istihdam edilebilirlik verilerine odaklanırken, öğrenci profilleri biraz daha geri planda kalmaktadır. Örneğin, kurumlar kabul koşullarını ele almakta, fakat bu kabul koşullarının dezavantajlı öğrencilerin girişini nasıl etkilediğini ele almamaktadır. Sosyoekonomik anlamda dezavantajlı veya etnik değişkenler gibi faktörlerin öğrencilerin yükseköğretime girişinde, mezuniyetinde ve istihdamında nasıl bir rol oynadığını bilmek mümkün değildir (Eurydice, 2014: 4). Dolayısıyla kalite güvence çalışmalarında dezavantajlı öğrenciler ve mezunlar açısından eksiklikler bulunduğu dikkati çekmektedir.

Akreditasyon yeni bir program veya eğitim kurumu kurulurken veya var olanların kalitesini temin etmek için kullanılır. Akreditasyon belirli bir süre için geçerlidir. Amaç eğitim kurumunun akademik çalışmalarını tamamlanması için uygun bir çevreyi sağlayıp sağlayamadığının belirlenmesidir. Eğitim kurumlarının akredite edilmesinde dikkate alınan konular: kurumun amaçları, personel, öğrenciler (öğrenci seçim prosedürleri, önceki öğrenciler, istihdam), başvurular, bina, kütüphane ve yardımcı etkinlikler, öğretim, öğrenme ve işgücü pazarı şeklinde sıralanabilir (Rehber, 2002: 125). Bu akredite konuları değişen zaman ve ihtiyaçlar doğrultusunda daha da detaylanarak ve güncellenerek kurumlar düzeyinde kullanılabilir.

Akreditasyon bir örgütün veya unvan veren bir programın güvenilirliğini ve kamu imajını sağlamaya çalışır. Amaç, kurumun veya programın mevcut standartları yerine getirmesini sağlamaktır. Standartlar birçok durumda göreceli olarak geneldir. Yükseköğretimde akreditasyon ise yeni bir konu olmamakla birlikte örneğin ABD'de yaklaşık 100 yıldır farklı akreditasyon sistemleri olduğu bilinmektedir. Nitekim akreditasyon, ABD'de sayıları binleri aşan yükseköğretim program kalitelerinin uygunluğu ve kamu fonlarından yararlanmaya değer olup olmadıklarını saptamada bir araç olarak kullanılmaktadır (Rehber, 2002: 70). Akreditasyon, eğitim kurumlarının başlangıçta ve ilerleyen süreçte önceden tanımlanmış standartları karşılayabilecek yeterliliğe sahip olduğunun yetkili bir kurum tarafından onaylanmasıdır. Akreditasyon, tüm topluma belirli standartları karşılayabilecek eğitim verildiğinin ve eğitim kalitesinde yeterliliğin göstergesidir (Türkoğlu, 2007: 43). Her akreditasyon sistemi belli bazı amaçlar ve varsayımlar düşünülerek tasarlanır. Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyonun amacı ise her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından yetiştirilmesidir (Günçer, 1999).

Türkiye yükseköğretiminde kalite güvencesinden sorumlu olan kurum Yükseköğretim Kurumudur (YÖK). Bütün üniversitelerin idari ve akademik olarak bağlı olduğu YÖK'ün çalışmaları ve görev tanımları 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1982 Anayasası tarafından belirlenmiştir. Kalite güvencesi geliştirmek için YÖK son yıllarda birçok çalışma yürütmüştür. AB uyum çalışmalarının bir parçası olan “Bolonya Süreci” ve yeni YÖK yasasıyla birlikte 2015 yılında Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, bu bağlamda yaşanan geliştirmelerin örneği olarak öne çıkmaktadır. Bu yönetmelik ile ülkemizin 2000’li yıllardan sonra öncelikli gündemi olan ve belirli bir aşama kaydedilen yatay ve sayısal büyümeden nitelik ve kalite bakımından büyümeye geçişe önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yeni Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğinin genel olarak şöyle özetlenebilir (Eurydice, 2016):

“Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği çerçevesinde çıktı süreçlerinin kontrolü ve bu süreçlerin yönetimi temel alınmıştır. Bunun için YÖK’ün bir birimi, dairesi olarak değil YÖK ile ilişkili, ama ona bağımlı olmayan; ilgili paydaşların üye olarak yer alacağı Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur. Yükseköğretim Kalite Güvence Sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerine ilişkin esasları kapsar. Yükseköğretim Kalite Kurulu dış değerlendirme odaklı iki ana misyonu (1.Kurumsal Değerlendirme, 2. Program Akreditasyonu) koordine edecektir.

Yükseköğretim kurumları her beş yılda bir zorunlu kurumsal değerlendirmelerden geçecektir. Üniversitelerin kendi misyonu ve özgünlüğü öncelenerek kurumsal öz değerlendirme yaklaşımı temel alınacaktır. Değerlendirme sonrası, değerlendirme raporlarının üniversitelerin internet sayfalarında yayımlanması, önemle üzerinde durulan noktalardan biridir. Program akreditasyonu, programa ait yeterlilikler ve uluslararası kalite güvencesi ölçütlerinin de referans alındığı ilke ve esaslar dâhilinde yetkilendirilen ajanslar tarafından yürütülecektir. Yükseköğretim Kalite Kurulu, yükseköğretim kurumlarında, belirlediği veya tescil yetkisi almış özel hukuk tüzel kişileri aracılığı ile kurumsal ve program odaklı kalite güvence

sistemlerinin sağlanması, belirli aralıklarla dış değerlendirilmesinin yapılmasından, yükseköğretim alanındaki kalite güvence çalışmalarının düzenlenmesi ve koordinasyonun sağlanmasından ve ilgili diğer faaliyetlerin yürütülmesinden sorumludur.”

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında Türkiye’de ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar öz olarak tanıtılmıştır.

2.2.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Öğretmen yetiştirmede kaliteye yönelik çalışmalardan bazıları en güncel olandan başlayarak aşağıda özet olarak sunulmuştur:

Akar ve Babadoğan (2018) tarafından yapılan “*Eğitim Fakültelerinde Kalite Kültürü Oluşturma Süreçlerine İlişkin Akademik Yönetici Görüşleri*” isimli çalışmada, iç kalite standartları üzerinde yürütülen bir çalışmanın bir boyutu üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem; eğitim/egitim bilimleri fakültelerinde mevcut kalite politikalarının belirlenmesi amacıyla nicel veri toplama teknikleri (belge analizi) ile bilgi toplanmasına, ardından akademik yöneticilerin (dekan/dekan yardımcıları ve bölüm başkanları) görüşlerine dayalı olarak öğretmen eğitiminde niteliği artıracak kalite kültürü uygulamalarına ilişkin önerilerin belirlenmesi için nitel veri toplama tekniklerinden (görüşme) yararlanılarak derinlemesine bilginin elde edilmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Sonuç olarak; kalite politikaları konusunda araştırmada ulaşılan sonuçlar incelendiğinde üniversitelerin yazılı ve internet ortamında paylaşılan bir kalite politikası olmasına rağmen fakülte düzeyinde bu politikaların yaygın olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte akademik yöneticilerin, öğretmen eğitiminin niteliği artıracak kalite uygulamaları ve kalite kültürü oluşturulmasına ilişkin önerileri incelendiğinde fakülte düzeyinde katılımcı bir anlayışla kalite politikalarının oluşturulması, bu politikalardan tüm katılımcıların haberdar edilmesi ve alınan kararların etkili bir şekilde uygulanması gerektiği konusunda hemfikir olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda istenen kaliteye ulaşılmasını sağlamak için gerekli mekanizmaların, süreçlerin ve işleyişlerin mevcut olduğunun garanti altına

alınması ve kurumların hedeflerine ulaşmalarında onlara yardımcı olacak sistemlerin tasarlanması gerekmektedir.

Aydın ve Çelik (2018) tarafından yapılan “*İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimi Programının Etkinliği Hakkında İnanışları: Ölçek Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*” isimli çalışmada uluslararası TEDS-M çalışması için geliştirilmiş Öğretmen Eğitimi Programının Etkinliği Hakkında İnanışlar Ölçeği'nin (Tatto vd., 2008) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Ünsal, Ağçam ve Korkmaz (2018) tarafından yapılan “*Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı ile ilgili Türkiye Ulusal Kalkınma Planlarının Analizi*” isimli araştırmada, 1963- 2013 yılları arasında Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı ile ilgili olarak hazırlanan beş yıllık ulusal kalkınma planlarının incelemesi amaçlanmıştır. Veriler, ilgili planlardan elde edilmiş ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Genel bulgular, ilgili kararların üç amaca odaklanmış olduğunu göstermiştir: (i) öğretmen eksikliklerini gidermek, (ii) öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmak ve (iii) ülke çapında öğretmenlerin dağılımını dengelemek. Kararların çoğunun başarılı bir şekilde uygulanamamasının nedenleri; politik istikrarsızlık, yeterli hazırlık yapılmadan alınan kararlar ve ulusal kalkınma planlarını uygulama çabalarının yetersizliği olarak sıralanmıştır. Öğretmen nitelikleri ve yetkinlikleri göz önüne alınarak bazı kararlar alınmasına rağmen, niceliksel kaygıların uygulamalarda ertelemeye neden olduğu belirtilmiştir.

Gök (2017) tarafından yapılan “*Öğretmen Yetiştirmede Kalite Tanımlama: Türk Kamu Yükseköğretim Kurumlarından Dersler*” isimli makalede, temel akademik paydaşların akademik kaliteye ilişkin saklı algılarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada kaliteye ilişkin bakış açıları paydaş gruplarla ilişkilendirilmiş üç genel kalite görüşü altında sınıflandırılmıştır: Kamu Görüşü, Yönetim Görüşü ve Akademik Görüş. Bulgulara göre ‘Akademik Görüş’ü en önemli bakış açısı olarak belirlenmiştir ve katılımcıların akademik pozisyonları -akademik yönetici, öğretim üyesi, öğrenci- ve akademik kalitenin üç ögesi - Öğrenci Kalitesi, Öğretim Üyesi Kalitesi ve Müfredat Kalitesi- arasında istatistiksel anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kaya ve Selvitopu (2017) tarafından hazırlanan “*Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler*” isimli makalenin amacı, Türkiye’de öğretmen eğitimi kalite güvencesi uygulamalarında karşılaşılan problemleri ele almaktır. Literatür taraması ile ele edilen bulgular sonunda, öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında akademik özgürlük, kurumsal özerklik, bürokratikleşme ve değerlendirme konularında sorunların olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kalite güvence uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak akademik kadronun değişime olan direnci, çoğalan iş gücü, kalite ekiplerine akademisyenlerin katılımında isteksiz olması ve kalite standartlarının eğitim ve yönetim alanlarına paralel olarak güncellenmemesi olarak sıralanmıştır. Araştırmada, Eğitim Fakültelerinde kalite kültürüne önem verilmesi; Eğitim Fakültelerindeki her paydaş, kalite standartları, prosedürler ve etkinliklerle ilgili önceden bilgilendirilmesi; yönetim görevi olmayan akademisyenlerin kalite ekiplerine katılımının teşvik edilmesi şeklinde öneriler getirilmiştir.

Uysal, Kısa ve Kavak (2017: 772-773) yaptıkları bir çalışmada, EHEA (Avrupa Yükseköğretim Alanı), ENQA'nın (Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği) ve EQAR'ın (Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı) web sayfalarını inceleyerek Avrupa yükseköğretim reformu (Bologna Süreci) kalite güvencesi konusunda neleri öngördüğü; YÖK (Yükseköğretim Kurulu) ve akreditasyon ajanslarının web sayfalarını inceleyerek Türkiye'deki kalite güvencesine yönelik ilerlemelerin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kalite güvencesine yönelik olarak mekanizmaya bakıldığında "ENQA'nın kurulması, ESG standartlar rehberinin yayımlanması ve EQAR'ın kurulması" Avrupa’da meydana gelen temel gelişmelerdir. EQAR'ın kurulmasına bağlı olarak ulusal kalite güvence kurumlarının oluşturulması öngörülmüştür. Türkiye'deki kalite güvencesi/akreditasyon alanındaki ilerlemeler ise Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğinin yayınlanması, Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun kurulması, program değerlendirmeleri için akreditasyon ajanslarının tescillenmesi şeklinde sıralanmıştır.

Şahin ve Beycioğlu (2015) tarafından yapılan “*Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri*” isimli çalışmada, öğretmen adaylarının nasıl bir ortamda yetiştikleri ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği gibi konuların öğretim elemanı görüşlerine göre tartışılması amaçlanmıştır. Ulaşılan bulgulara

göre; bazı katılımcılar, iyi öğretmen yetiştirmek için öğretim programlarını ve programlarda yer alan dersleri yeterli görürken bazı katılımcılar yeterli görmemiştir. Çok az sayıda katılımcı (3kişi), öğretim sürecinin iyi işlediğini ve derslerin hedeflerine ulaştığını; bazı katılımcılar ise genel olarak iyi öğretmen yetiştirilmesine karşın, bazı derslerde hedeflere ulaşmada sorunlar yaşandığını düşünmektedir. Katılımcıların birçoğu öğretmen adaylarının öğretmenlik coşkusunu ya hiç yaşamadıklarını ya da yeterince yaşamadıklarını dile getirmiştir. Katılımcılar tarafından fakültenin atölye, derslik, laboratuvar, kütüphane gibi öğretim ortamları ve internet olanakları bakımından yetersiz olduğu; öğretmenlik uygulamasının hedefine ulaşmadığı ve başarılı olmadığı düşünülmektedir.

Aslan (2015) tarafından yapılan “*Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması*” isimli doktora tezinde Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli temel alınarak Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şöyledir: Öğretmenlik uygulamasına ayrılan süre yetersiz, paydaşların görev ve sorumluluklarının yeterince tanımlanmamış ve uygulama okulları uygun koşullara sahip değildir. Öğretim programının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri uygun hazırlanmamış; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve okul yöneticilerinin gerekli yeterliklere sahip değildir. Öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı görüşlerine göre öğretmen adaylarının sürecin başında yeterince bilgilendirilmediği, seminer çalışmasının düzenli olarak yapılmadığı, etkili bir ders hazırlığı süreci geçirilmediği, yeterli ve nitelikli ders işlenmediği ve ders sonrası dönüt verilmediği, ölçme ve değerlendirmeye dönük yeterli çalışmaların yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarına göre öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma, öğretim teknolojilerini kullanma, ölçme ve değerlendirme, materyal geliştirme, derse aktif katılımı sağlama, pekiştireç verme ve öğrencilere yönerge verme gibi becerilerinin yeterince gelişmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik uygulamasının süresi arttırılarak farklı koşullara sahip okullarda uygulama yapılması, ayrıca öğretmenlik uygulaması öğretim programının kapsamı genişletilerek ders planlama, ders işleme, seminer yapma gibi çalışmaların yanı sıra ölçme-değerlendirme çalışması yapma, idari işler yapma, ders dışı etkinliklere

katılma, okul-aile işbirliği çalışmaları yapma ve günlük tutma gibi çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Özdemir (2015) tarafından yapılan “*Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Bağlamında Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Kaynaklarının İncelenmesi (Gaziantep Üniversitesi Örneği)*” isimli yüksek lisans tezinde, Avrupa Birliği yükseköğretim kurumları öğrenci merkezli kalite göstergeleri doğrultusunda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesinde lisans eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları ile yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler, 796 öğrenciye ölçek uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin olarak kararsız yönde görüş belirten katılımcıların görüşlerinin bazı alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre, tüm alt boyutlarda ise öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca kariyer yönlendirme, öğretim süreçleri, kampus yaşamı ile sınav beklenti alt boyutlarının birlikte öğrencilerin not ortalamalarının yaklaşık %15'ini yordadığı da ulaşılan diğer bir bulgudur. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumunda öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin bazı değişkenlerin öğrenci başarısında pay sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eret (2013) tarafından yapılan “*Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlaması Bakımından Değerlendirilmesi*” isimli doktora tezinde, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimini öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlaması açısından değerlendirmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 1856 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmen eğitimi, öğretim yöntem, teknikleri kullanma ve öğrencilerle iletişim kurma gibi öğretmenlik becerilerini öğretmen adaylarına kazandırma konularında yeterli; velilerle ve okuldaki diğer çalışanlarla iletişim kurma, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışabilme ya da farklı koşullarda öğretmenlik yapabilme konularında yeterli bulunmamıştır. Ortaya çıkan ana sorunlar daha çok sosyal imkânların/ortamın yetersizliği, öğretmenlik uygulamalarındaki aksaklıklar, kuram ağırlıklı dersler, yeterli yönlendirme ve izleme yapılmaması olarak sıralanmıştır. Son olarak, öğretmen adayları öğretmen eğitimine öğrencilerin seçilmesine, öğretmen eğitiminde kullanılacak olası modele ve öğretmen eğitiminin temel boyutlarına ilişkin öneriler getirilmiştir.

Atik Kara (2012) tarafından yapılan “*Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi*” isimli doktora tezinde, öğretmen eğitimi programlarında yer alan ve araştırma kapsamına alınan öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli sekiz öğretim elemanı ve yedi farklı öğretmenlik programında öğrenim gören 14 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin yer bulduğu görülmüştür. Plan türleri, ders dışı etkinlikler düzenleme, araç-gereçlerin kullanımı ile özellikle ölçme ve değerlendirme konularına yönelik performans göstergelerinin kazandırılmasında sorunlar olduğu görülmüştür. ÖMB derslerinin işlenişine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak derslerin daha çok kuramsal işlendiği; farklı yöntem, teknik ve materyal kullanımına gidilmekle birlikte daha çok düz anlatım yönteminin tercih edildiği; öğrenci katılımını sağlamak için çaba gösterilmesine rağmen yeterince etkili olunamadığı; dersler kapsamında işlenen konular için hem diğer ÖMB dersleri hem de öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirmelerinin çok etkili yapılamadığı; öğretim elemanlarının ders yükü, öğrenci sayısı gibi nedenlerle, öğretmen adaylarının ise dersleri gerekli bulmama, önemsememe gibi nedenlerle dersler kapsamındaki sorumluluklarını tam olarak yerine getirmedikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. ÖMB derslerinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünen öğretmen adayları çoğunlukta olmakla birlikte, bir kısım öğretmen adayının da özellikle dersleri aldıkları dönemlerde alan derslerine göre bu dersleri çok fazla önemsemedikleri, derslerin kuramsal yürütülmesi ve öğrendiklerinin meslekle ilişkilendirmesinin yapılmamasını eleştirdikleri görülmektedir. ÖMB dersleri arasında en fazla katkı sağladığı düşünülen derslerin uygulama yapılanlar olduğu görülmüştür.

Deveci (2012) tarafından hazırlanan “*Türk Yükseköğretiminde Eğitim-Öğretim Hizmetlerinin Kalite Düzeyinin ve Kalite Yükseltme Çalışmalarının İncelenmesi: Türkiye'deki Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Üzerinde Bir Saha Çalışması*” isimli yüksek lisans tezinde, Türk yükseköğretim hizmetlerinde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın uygulama bölümünde Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ile

öğrencilerinin Türk yükseköğretime dair değerlendirmelerinin kıyaslanmıştır, değerlendirmelerin sonucuna göre: genel olarak öğrenciler, yükseköğretim hizmetlerini üst yöneticiler kadar kaliteli bulmamakta ve bu hizmetlerden üst yöneticilerin düşündükleri kadar tatmin olmamaktadır. Yükseköğretim hizmetlerinde, hizmet kalitesi algısı tatmin düzeyini olumlu olarak etkilemektedir. Demografik özellikler açısından hizmet kalitesi algısı ve tatmin düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin Bologna sürecine ilişkin değerlendirmeleri devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin değerlendirmelerinden daha yüksektir.

Alper (2011) tarafından hazırlanan “*Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Kültürünün Oluşturulması ve Devamlılığının Sağlanması (Uludağ Üniversitesi Örneği)*” isimli yüksek lisans tezinde dünyada ve ülkemizde yapılan çalışmalar incelenmiş ve çalışma özeti şu şekilde sunulmuştur: Avrupa Birliğine katılma ve uyum sürecinin Türk yükseköğretim sistemine yönelik en önemli etkisi, yükseköğretimde kalite kültürü oluşturma ve devamlılığının sağlanması ile ilgili çalışmaların öne çıkması olmuştur. 2005 yılından sonra “her ile bir üniversite, her lise mezununa üniversitede eğitim fırsatı” sağlamaya yönelik politika tercihi ile sayıları hızla artan devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki rekabet, yükseköğretimde kalite çalışmalarının önemini ortaya koymuştur. Amerikan ve Avrupa üniversitelerinin rekabeti ile 2000’li yıllardan itibaren çok sayıda Türk devlet üniversitesi kalite kültürü oluşturma çabalarına ağırlık vermiştir.

Arkün (2011) tarafından yapılan “*Fakülte - Okul İşbirliği İçin Sosyal Medya Tabanlı Bir Modelin Geliştirilmesi: Okul Uygulamaları Örneği*” isimli doktora tezinde, sosyal medya araçlarının gelişimi, dijital yerliler olarak tanımlanan yeni neslin bu araçları kullanım düzeyleri, BİT'in öğretmen eğitime entegrasyonunun kanıtlanmış önemi ve özellikle söz konusu araçların yansıtıcı öğretmen eğitimi modeline uygunluğu göz önünde bulundurularak; bu çalışmada sosyal medya tabanlı bir çevrimiçi öğrenme ortamı kurulup; bu ortamda uygulama öğretmeni elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarından oluşan bir çevrimiçi öğrenme topluluğu oluşturulması amaçlanmıştır. Alan yazın taraması ve görüşme yoluyla toplanan verilerin analizi ışığında, fakülte - okul işbirliğini sağlamayı amaçlayan; sosyal medya araçları üzerine kurulmuş çevrimiçi bir öğrenme ortamı kullanılarak bir çevrimiçi öğrenme topluluğu oluşturulmasına dayalı bir model oluşturulmuştur.

Demirhan Yüksel (2011) tarafından hazırlanan “*Kalite ve Kaliteli Üniversite Kavramlarına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Algıları (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*” isimli yüksek lisans tezinde, yükseköğretim kurumlarının en önemli paydaşları olan öğrencilerin kalite, kaliteli üniversite, kaliteli öğretim ve kaliteli öğretim elemanının özelliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularında, öğrencilerin Harvey ve Green (1993)’in kalite anlayışlarından en fazla vurgu yaptıkları anlayış “amaca uygunluk anlamında kalite” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kaliteli bir üniversitede bulunmasını en çok istedikleri özelliklerin ‘eğitim ve öğretim’ alanında gerçekleştirilmesi gereken özellikler olduğu saptanmıştır.

Eldem (2011) tarafından yapılan “*Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme (ADEK) Kapsamında Eğitim Fakültelerinin Öğretim Eleman Görüşlerine Göre Değerlendirmesi*” isimli yüksek lisans tezinde akreditasyon sisteminin Eğitim Fakültelerinde uygulanabilirliğinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu ve akreditasyon algısı ölçeği yedi farklı üniversitede ders veren öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Araştırmaya, 167 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırma sonunda, önem derecesi boyutunda öğretim elemanlarının akreditasyon uygulamalarına verdikleri önem ile unvan, deneyim süresi, yaş, ders verdiği ortalama sınıf mevcudu, yönetim görevi, akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme durumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uygulamadaki durum boyutunda ise, akreditasyon standartlarını ne şekilde uyguladığına dair algıları ile unvan, deneyim süresi, yaş, ders verdiği ortalama sınıf mevcudu, yönetim görevi ve akreditasyon konusunda kendilerini bilinçli kabul etme durumları arasında farklılık bulunmaktadır.

Meraler (2011) tarafından hazırlanan “*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*” isimli yüksek lisans tezinde Eğitim Fakültelerinde okuyan 804 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu; “öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini arttıracak eğitsel destek hizmetlerinin yeterli olmasını, üniversite kütüphanesinde zengin basılı ve elektronik kaynakların olmasını, engelli öğrencilere sunulan hizmetlerin yeterli olmasını, öğretim elemanlarının yurt dışında eğitim almış olmasını, üniversitede demokratik bir ortamın olmasını, üniversitenin dünyanın iyi üniversiteleri sıralamasında yer almasını ve

üniversitenin burs verme oranı ve yarı zamanlı iş olanağı sağlamasını” yükseköğretimde kalite açısından önemli bulmuşlardır.

Erkuş (2009) tarafından hazırlanan “*Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” isimli yüksek lisans tezinde, Eğitim Fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarını öğretim elemanlarının görüşlerine göre belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır: “1. Öğretim elemanlarının üçte ikisi üniversitelerinde akreditasyonla ilgili bir çalışma yapıldığını belirtirken, üçte biri akreditasyonla ilgili üniversitelerinde bir çalışmanın yapılmadığını ya da bu konuda bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, çok az sayıda öğretim elemanı, fakültelerinde yapılan akreditasyon çalışmalarına aktif biçimde katıldığını ve rol aldığını belirtmiştir. 2. Öğretim elemanlarının beşte üçü akreditasyon sürecinin fakültelerinde kalitenin artmasına katkı sağlayacağına inanmaktadırlar ve üçte ikisinden fazlası Eğitim Fakültesi programlarının akreditasyonu konusunda pek bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. 3. Öğretim elemanlarının sadece üçte biri fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olduğunu ifade ederken, beşte biri hazır olmadığını ve beşte ikisi de kısmen hazır olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının çoğu öğretmen eğitiminde akreditasyonun gerekli olduğuna inanmaktadırlar.”

Adıgüzel (2008) tarafından yapılan “*Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*” isimli doktora tezinde, 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 belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 708 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırma sonunda, öğretim elemanlarının görüşlerine göre, Eğitim Fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Eğitim Fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi ile ilgili olarak yönetici ile öğretim elemanı görüşleri, Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, Öğretim elemanları ve Yönetim standart alanlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Fakülte-okul işbirliği alanındaki standartların Eğitim Fakültelerinde yeterli düzeyde, Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, Öğretim elemanları, Öğrenciler, Tesisler, kütüphane ve donanım ve

Yönetim alanlarındaki standartların orta düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca, Kalite güvencesi alanındaki standartların Eğitim Fakültelerinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yüksek düzeyde gelişmiş olan fakültelerde standartların gerçekleşme düzeyinin orta ve düşük düzeyde gelişmiş fakülterlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Arslan (2008) tarafından yapılan “*Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi*” isimli doktora tezi, yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde akreditasyona ilişkin üç genel amacı gerçekleştirmeye yöneliktir. Geliştirilen anket formu, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 86 öğretim üyesine verilmiştir. Çalışma grubunda, öğretmen yetiştiren fakültelerin dekan, dekan yardımcıları ile YÖK içerisindeki YÖDEK üyeleri ve akreditasyon konusunda deneyimleri olan bazı öğretim üyeleri yer almaktadır. Araştırma bulguları, yükseköğretimde akreditasyonun yeni açılan programların devlet tarafından onayını sağlamak, programların kalitelerini iyileştirmek gibi amaçlarla yapıldığını; akreditasyonun süresi ve işleyişinde ülkeler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitiminin akreditasyonunun bazı ülkelerde eğitim bakanlığına bağlı bir birim tarafından gerçekleştirilirken, bazılarında kar amacı gütmeyen bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından yapıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, akreditasyon kurumunun oluşturulması yoluyla öğretmen eğitimi programlarının dışsal değerlendirmesinin yapılması; akreditasyon sürecinin işleyişinde önemli olan standart belirleme çalışmalarının yapılması; akademisyenlere akreditasyonla ilgili seminerler verilerek öğretmen yetiştiren kurumlarda kalite kültürünü geliştirme çalışmalarının yürütülmesi şeklinde öneriler getirilmiştir.

Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) tarafından yapılan “*Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği)*” isimli makalenin amacı, öğretmen aday görüşlerine göre Eğitim Fakültelerinin kalite standartlarını belirleyebilmektir. M.Ü. Eğitim Fakültesi'ne devam etmekte olan 2007 yılında mezun durumunda ve 4. sınıfa devam etmekte toplam 140 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerde ve öğretim elemanlarında bulunması gereken en önemli mesleki özellikler "alanına hakim olma ve öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olma", en önemli kişisel özellikler "hoşgörülü olma ve saygılı olma, iletişim becerisine sahip olma, hümanist olma" dır. Eğitim programlarıyla ilgili olarak da "programın uygulamaya yönelik olması", fakülte

yönetiminin "demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması", finansal açıdan "öğrenciler ve öğretim elemanlarına destek sağlayabilecek yeterlikte olması", tesis ve donanım açısından "bilgisayar sayısının yeterli sayıda olması ve internete erişimin sınırsız olması", yerleşkelerde "ulaşılabilir" bir PDR hizmetinin sunulması, bilgi teknolojileri açısından ise "bilgi teknolojileri salonunun olması" gerektiği ön plana çıkmıştır.

Hacıfazlıoğlu (2006) tarafından hazırlanan “*Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri ve Türkiye Örneği*” isimli yüksek lisans tezinde yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda Marmara ve Dokuz Eylül Üniversiteleri’nin eğitim ve işletme fakültelerinde öğrenim görmekte olan 3500 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, fakülteleriyle bütünleşme konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Araştırmada işletme fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre kendilerini fakültelerine daha fazla ait hissettikleri belirlenmiştir. Bütünleşme en fazla yabancı diller bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle, işletme bölümünde öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Bütünleşme en az Eğitim Fakültesinde sözel ve sayısal bölümlerde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinde yaşanmaktadır. Fakültelerindeki öğretim konusunda, öğrencilerin genel olarak kararsız bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. İşletme fakültesi öğrencileri Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre öğretim süreçlerinden daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretim süreçleri alt boyutunda 1. sınıf ve son sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrencilerinin lehine bir farklılık belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin öğretim ve öğrenme süreçleri alt boyutlarının tümünde fakülte, bölüm, sınıf, cinsiyet ve üye olunan kulüp faaliyetlerine ilişkin farklı görüşler belirttikleri belirlenmiştir.

Özdemir (2005) tarafından yapılan “*Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler*” isimli çalışmada; Toplam kalite uygulamalarına son yıllarda eğitim kurumlarında da göze çarptığı; birçok eğitim kurumunda oldukça başarılı TKY uygulamaları görülürken, buna karşın bazı eğitim kurumunda ise toplam kalite uygulamalarının çeşitli yönlerden başarısız olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu çalışmada, eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler; “(1) çalışanların TKY’nin getirdiği değişime hazır olmaması

ve değişime direnç göstermesi, (2) kaliteye dayalı kurum kültürünün oluşturulamaması, (3) çalışanların kalite sürecine kendilerini adamamaları, (4) üst yönetim liderliğinin eksikliği, (5) toplam kalitenin sihirli bir değnek olarak görülmesi, (6) biz zaten bunu yapıyoruz anlayışı, (7) toplam kalitenin bir moda olarak algılanması, (8) yöneticilerin otoritelerinin azalacağı endişesi, (9) sürekli eğitim yetersizliği, (10) takım çalışmasının yetersizliği ve (11) beklenti düşüklüğü” olarak belirlenmiştir.

Melek (2003) tarafından yapılan “*Yükseköğretimde Kalite Yönetimi, Akreditasyon ve Bir Vakıf Üniversitesinde Kalite Kontrol Aracı Olarak Öğrenci Geribildiriminden Yararlanmaya Yönelik Bir Araştırma*” isimli doktora tezinde yükseköğretimde kalite ve kalite sistemleri kuramsal olarak araştırılmıştır. Beklentilerle ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler ve önem dereceleri incelenerek bir yükseköğretim kurumunda öğrenci beklentilerine dayalı bir tatmin ölçüm aracı geliştirme modeli oluşturulmuştur.

Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı (2000) tarafından yapılan “*Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk ve Akreditasyon*” isimli çalışmada, kuramsal olarak sorumluluk, iç denetim, akreditasyon kavramlarının birbirleri ile bağlantıları ve ilişkileri incelenirken, uygulamada, akreditasyonun başlangıç standartlarının durumu ile olası problemler üzerinde durulmakta ve bu deneyimi yaşamış bir ülkeden örnekler paylaşılmaktadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Adams (2018) tarafından yapılan *Eğitmenlerin Öğrenci Memnuniyeti Üzerindeki Etkisinin Sistemik Olarak Analizi* isimli çalışmanın amacı, esnekliğin, öğrencilerin performans ve memnuniyet düzeyini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Bu çalışmada ayrıca, eğitmen memnuniyetinden ödün vermeden ne kadar esnekliğin kullanılabileceği; tartışma grupları ve formatı ile puanlama ve gözden geçirmelerde, incelemelerde esnekliği artırmasıyla öğrenci memnuniyeti ve performansında artış olup olmadığı incelenmiştir. Veriler anket, odak grupları ve görüşmelerle toplanmıştır. Bu çalışmanın öğretmen eğitmenleri için, öğretmenlere yönelik kanıta dayalı uygulamaları modellemenin yanı sıra derslerde işbirliği ile ilgili esneklik miktarı hakkında kararlar vermesi açısından önemli olduğu dile getirilmiştir.

Jenset, Klette ve Hammerness (2018) tarafından yapılan *Dünyada Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarına Odaklanma: Finlandiya, Norveç ve Birleşik Devletler'deki*

Öğretmen Eğitim Programlarındaki Çalışmalarının İncelenmesi isimli makalede öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ile öğrenmeye ne derecede fırsatlar sağladığı incelenmiştir. Araştırmada öğretmen yetiştirmede uygulama ile ilgili yaşanan zorluklar ve uygulamanın sağladığı yararlar ortaya çıkarılmıştır.

Mokher, Cavalluzzo ve Henderson (2018) tarafından Amerika’da yapılan *Ulusal Sertifika Programlarına Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamalarının İncelenmesi* isimli araştırmada, öğretmenlerin ‘uzman, usta’ olabilmeleri için gönüllü ulusal sertifika programlarını tamamlamaları gerektiği dile getirilmiştir. Araştırma dâhilinde yapılan gözlemler ve değerlendirmeler sonunda, bu sertifikaları kazanan öğretmenlerin öğretim niteliği açısından bu sertifika programlarına başvurmayanlara oranla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Ingvarson ve Rowley (2017) tarafından yapılan *Öğretmen Yetiştirmede Kalite Güvence ve Çıktılar: 17 Ülkeye Yönelik Bir Çalışma* isimli araştırmada, gelecek öğretmenlerin niteliği ve matematikte öğrenci başarısı ile yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, işe alınması ve sertifikasyonu ile ilgili politikalar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda, yeni öğretmenlere yönelik güçlü kalite güvence politikalarına sahip olan ülkelerin matematik ile ilgili uluslararası testlerde de yüksek performans gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca yine uluslararası testlerde yüksek başarı gösteren ülkelerde öğretmenlerin mesleki statüsü, maaşları ve çalışma koşullarının da diğerlerine oranla daha iyi düzeyde olduğu dile getirilmiştir.

Psomas ve Antony (2017), tarafından yapılan *Yükseköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi ve Sonuçları: Yunanistan Örneği* isimli makalede on beş özel üniversiteye yapılandırılmış anket aracılığıyla görüşmeler yapılmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır: Yunan yükseköğretim kurumları tarafından çoğunlukla benimsenen TKY unsurları; öğrenci odaklılık, liderlik ve üst yönetim bağlılığı, stratejik kalite planlama, süreç yönetimi, öğretim kadrosu ve çalışanların katılımı ile ilgilidir. Öte yandan, örnekteki yükseköğretim kurumlarının elde ettiği en önemli sonuçlar; kalite performansının iyileştirilmesi, öğretim elemanları ve çalışanların memnuniyeti, işlemsel performans iyileştirme ve topluma olumlu etki şeklindedir.

Hilton (2016) tarafından yapılan *Öğretmen Eğitim Sistemlerinin Kalitesinin Güvence Altına Alınması ve Bunun Öğrenme Kültürünün Gelişimine Etkisi: Uluslararası Hakemin Rolü* isimli çalışmada, standartların geliştirilmesine ilişkin küresel gündemle ilgili olarak yükseköğretimde öğretmen yetiştirme programlarının kalitesini güvence altında almada uluslararası uzman/gözlemcilerden yararlanmaya dikkat çekilerek Doğu Avrupa'daki bazı ülkelerde (Baltık Devletleri) yaşanan öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar tartışılmıştır. Avrupa Birliğiyle geçen üyelik yıllarına rağmen Doğu Avrupa'da öğretmen yetiştirmedeki değişimin yeterince hızlı olmadığı ve bu durum için uzmanlardan yararlanılabileceğine dikkat çekilmiştir.

Vestol (2016) tarafından yapılan *Tasarım, Entegrasyon ve Kalite. Norveç Eğitimde Mükemmellik Merkezi ProTed'in Bakış Açısından Öğretmen Yetiştirme* isimli Norveç'in Eğitimde Mükemmellik Merkezi olan ProTed'in gelişim çalışmalarına odaklanan çalışmada öğretmen eğitiminin tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için merkezi önem taşıyan üç kavramın anlaşılmasına katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Teori seminerleri, yapılandırılmış raporlar ve ProTed'in geliştirme projelerinden elde edilen diğer veriler ışığında tasarım, entegrasyon ve kalite kavramları üzerinde durulmuştur. Tasarım, öğretimin öğrenmeye dönüştüğü dinamik bir yetkinlik gelişim aktivitesi olarak sunulmuştur. Bilgi entegrasyonu, bu tasarımın temel unsuru olarak anlaşılmalı ve entegrasyonun farklı biçimleri ve yönleri irdelenmiştir. Tasarım faaliyeti yoluyla üretilen yetkinlik geliştirmeyi vurgulayan bir kalite değerlendirme anlayışı sunulmuştur.

Grainger ve Weirb (2016) tarafından Avustralya'da yapılan *Yükseköğretimde Kalite Güvencesini ve Değerlendirme Uygulaması Geliştirmek için Alternatif Bir Derecelendirme Aracı* isimli makalede, üniversite derslerinde öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek ve öğrenci çalışmalarında aranacak kalitenin sürekliliğine dayanan değerlendirme kriterleri oluşturulmasını sağlayacak bir model aracılığıyla alternatif bir derecelendirme aracı sunulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar, mesleki gelişim çalıştaylarına odaklanmışlar ve daha sonra modele dayalı olarak oluşturulan ölçütleri gözden geçirip öğretmen eğitim sınıflarında uygulamışlardır. Katılımcıların, modeli deneyimlerini yansıtabilmeleri ve bu yeni derecelendirme aracının tasarımı ve etkinliği hakkında bilgi sağlayabilmeleri için görüşmeler yapılmıştır. Veriler, modelinin geleneksel matris tarzı ölçütlere kıyasla önemli avantajları olduğunu göstermiştir. Bu

avantajlar, farklı standartları tanımlama ve açıklamayı, derecelendirmeyi ve iyileştirme usullerini düzene sokmayı daha kolaylaştırdığı şeklindedir. Ayrıca araştırma sonuçları, akademisyenlerin matris tarzı rubriklerin alternatifine hazır olduklarını ve uygun mesleki gelişim ve fikirlerini paylaşmak için bir foruma sahip oldukları takdirde değerlendirme uygulamalarını geliştirme kapasitesine sahip olduklarını göstermiştir. Ders değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesi, bu şekilde, bir takım ölçümler yoluyla üniversite derslerinde öğrencilerin memnuniyetini artırma potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir.

Freixa Niella, Vilà Baños ve Rubio Hurtado (2015) tarafından yapılan *Yerleştirme Merkezleri için Kalite Güvencesi: Barselona Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Bir Örnek Olay İncelemesi* isimli bir çalışmada, Barcelona Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından kullanılan iş deneyimi sağlayan (staj) kurumların kalite değerlendirmelerinde kullanılabilecek faktörlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bunu başarmak için, çoklu vaka incelemesine dayalı olarak yedi kalite kriterini belirleyen bir anket 291 staj kurumuna uygulanmıştır. Staj kurumlarının ortalama kalite puanlarının analizi sonunda kurumların çoğunun; eğitim faaliyeti, eğitmen-öğrenci oranı, staj kurumu türü (devlet-özel), meslek fırsatlarını sunma kapasitesi, kurumun eğitimi, eğitmenlerin görevleri ve yeterliliklerin kapsamı açısından yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Kaliteye yönelik staj planlarının tanımını iyileştirmenin ve eğitmenlerin çalışmalarının bu alanda tanınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, yapılan çalışmada açıklanan kalite göstergelerini ölçmek ve değerlendirmek için bir araç önerilmektedir. Böylelikle üniversite ve bu staj kurumları arasındaki bağı güçlendirerek staj sisteminin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca genel staj standartlarının hazırlanması ve bu staj kurumlarının belirli kriterleri karşılaması için resmi düzenlemelerin ve standartların oluşturulması gerektiğine dikkat çeken araştırmacıların Perez-Valiente (2011)'den aktardığına göre, eğitmenlerin eğitimi, staj eğitmenlerinin görevlendirilmesinde eğitmenlerin deneyim yılı, projelere katılımı, eğitim ve yeni beceriler edinimi, eğitmen başına düşen maksimum öğrenci sayısı gibi durumlar da özenle ele alınmalıdır.

Koteva-Mojsovska ve Bancotovska (2015) tarafından Makedonya'da yapılan *Öğretmen Yetiştirme Kalitesine Pedagojik Deneyimin Etkileri* isimli bir çalışmada 4. sınıfta bulunan 40 öğrenciye (öğretmen adayına) anket uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının teorik bilgi açısından yeterli oldukları,

pedagojik deneyimlerinin (stajlarının) hizmet öncesi öğretmen eğitimine olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Ancak bu staj programının içerik, yapı, amaç ve düzenleme açısından yeterli olmadığı ve bu nedenle öğretmen adaylarının bu süreçte yeterince aktif olmadığı belirtilerek staj programlarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Ingersoll, Merrill ve May (2014), tarafından hazırlanan *İlk Göreve Başlamada Yaşanan Öğretmen Yıpranmasına Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Etkileri Nelerdir?* isimli araştırma Amerika’da gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi’nin sağladığı 2003-04 Okul ve Personel Anketi, 2004-05 Öğretmen Takip Anketi sonuçları olmuştur. Yapılan analizler, öğretmen adaylarının aldıkları hazırlık ve hizmet öncesi eğitimin çok çeşitlendiğini göstermiştir. Genel olarak, matematik öğretmenleri ve bilhassa fen öğretmenleri daha fazla konu içeriği eğitimi ve diğer öğretmenlerden daha az pedagojik ve metodolojik hazırlık almışlardır. Analizler ayrıca, öğretmenlerin ve okulların geçmiş özelliklerini kontrol ettikten sonra, öğretmenlerin ilk aldıkları eğitim ve hazırlığın bazı açılardan yıpranmaları ile önemli derecede ilişkili olduğunu, ancak bazı yönleriyle ise ilişkili olmadığını göstermiştir. Özellikle kolej türü, derecesi, giriş yolu veya sertifikası düşük düzeyde etki yapmıştır. Esas etki eden unsur ise öğretmenlerin pedagojik olarak aldıkları hazırlık içeriği olmuştur. Öğretim yöntemleri ve pedagojisi konusunda daha fazla eğitime sahip olanlar, özellikle de öğretim pratiği yapan, diğer sınıf öğretimlerini gözlemleyen ve kendi öğretimleri üzerine geribildirim alanlar, mesleklerindeki ilk yıllarından sonra öğretmenliği bırakmaları çok daha az bir düzeyde olmuştur.

Kahn (2013) tarafından Hindistan’da yapılan *Öğretmen Yetiştirme ile ilgili Problemler ve Öneriler* isimli makale, öğretmen eğitiminde sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi çevrede sürmekte olan değişiklikler ışığında, Hint toplumunun değişen ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin yetiştirilmesinde hızlı değişimin gerekli olduğu belirtilmiştir. Toplum ve eğitim, karşılıklı sebep ve sonuç ilişkisi içinde olduğu belirten araştırmacı, belli bir toplumun karakteri eğitim sisteminin niteliğini ve bu daha sonra toplumun karakterini belirlediğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmada da öğretmen eğitiminin kalitesini artırma ihtiyacı vurgulanmaktadır. Öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar ve onları düzeltmeye yönelik öneriler tartışılmıştır.

Al-Shammari (2012) tarafından *Öğretmen Yetiştirmede Çıktı Kalitesini İyileştirmek için AMLO Kullanımı* isimli Kuveyt'te yapılan çalışmada, Öğrenme Çıktıları için Bir Analiz Modeli (AMLO) kullanarak öğretmen yetiştirme derslerinde öğrenme çıktıları iyileştirmenin yollarını bulmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, öğrenme çıktılarının gerçekleşme yüzdelerini analiz ederek ve belirli öğrenme amaçlarına ve öğrencinin öğrenmesine, başarısına etkileri ile ilgili müfredat değişiklikleri uygulayarak öğretmen yetiştirme kalitesini geliştirme üzerine odaklanılmıştır. Bir eğitim dersine kaydolmuş iki grup öğrencinin öğrenme çıktıları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, müfredat değişiklikleri uygulandıktan sonra ikinci grupta öğrenme çıktılarında belirgin iyileşmeler olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar öğretmen yetiştirmede kalite gelişimi için öğrenme çıktıları analiz etmenin önemini vurgulamaktadır. Bu yazı AMLO'yu öğretmen yetiştirmede ve diğer disiplinlerde kullanmanın faydalarından bazıları tartışmakta ve öğretim üyeleri, yöneticiler ve araştırmacılar için öneriler sağlamaktadır.

Pourrajab, Basri, Daud ve Asimiran (2011) tarafından Malezya'da yapılan *Sınıflarda ve Öğrenci Başarısızlığını Çözmede Toplam Kalite Yönetimini Uygulama* isimli çalışmada daha çok öğretmen yetiştirme programlarına vurgu yapılarak TKY'nin eğitime uygulanması ele alınmış ve şunlar ifade edilmiştir: Deming tarafından geliştirilen Toplam Kalite Yönetimi (TKY) kavramı, şimdi eğitim uygulayıcıları ve teorisyenler arasında giderek artan bir ilgi gören bir yönetim felsefesidir. Bununla birlikte, TKY'nin çeşitli yorumları, son derece farklı eğitim çıktıları ve süreçleri ile sonuçlanabilmektedir. Crosby "sıfır hata" modelini uygulamaya çalışan öğretmenler, öğretilen içerikten bağımsız olarak daha iyi sınav sonuçları elde etmede ısrar edebilirken, Deming modelinin savunucuları öğrenim ve öğretim süreçlerinde sürekli bir döngüye (sürekli gelişme) vurgu yapabilirler ve nihai sınavlara önem verilmez. Crosby modeli, öğrencilerin ilk girişte sınavları geçebilecek bir duruma gelmesine odaklanırken öğrencilerin etkinlik, yaratıcılık ve esneklik hissini kaybetmesine sebep olabilir. Tek vurgu sınav teknikleri ve memnun olma nedeniyle çalıştıkları konulara uzaklaşabilirler. Buna karşılık, Deming modeli, öğrencileri, problem çözme uygulamaları, sorgulama projeleri, bilgi uygulama aktiviteleri, grup ve işbirlikli çalışma ve öğretmenleri ile iletişimde olma gibi aktif oldukları bir bağlama götürür ve sonuç olarak yaratıcı ve eleştirel düşünürler haline gelirler ve hızla değişen bir teknolojik dünyanın zorluklarını yerine getirmeye yeterince hazırlanırlar. Eğitim sektöründe TKY, ilk ve en önemli olarak TKY ilkelerinin

uygulanmasını gerektirmektedir. Eğitim bağlamında sürekli geliştirme vurgusu, hızlı değişen bir teknolojik dünyada öğrencileri yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyler olmaları için motive edilmelerini sağlayacak öğretim kalitesini sürekli olarak artırılmasını sağlayabilir.

Li (2010) tarafından yapılan *Çin Yüksek Öğretiminde Kalite Güvence* isimli makalede, Çin yükseköğretiminde kalite güvencesinin geçerli yapısı ve yönetimiyle birlikte kalite güvencesi girişimleri bağlamını ve gelişimini gözden geçirerek ve analiz ederek Çin yükseköğretiminde kalite güvencesi konusunda kapsamlı bir genel bakış sunmak amaçlanmıştır. Çalışmada, kalite güvencesinin Çin yükseköğretime entegre olduğu, yükseköğretimde kalite meselesinin nasıl değerlendirileceği ve nasıl geliştirileceğinin Çin yükseköğretiminde ilgilenilen öncelikli konulardan olduğu belirtilmiştir. Son on yılda, Çin yükseköğretiminde kalite güvencesinin geliştirilmesi, ulusal politika, kalite değerlendirme metodolojisi ve kalite güvence şemalarının kurumsal olarak benimsenmesinden kaliteli değerlendirme matrisine kadar geniş bir girişim yelpazesini kapsadığı ifade edilmiştir. Ayrıca Çin yükseköğretimdeki mevcut gerçeklere ve yaşanan zorluklara değinilerek, Çin yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi yolunda daha da ilerlemesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda öğretmenler ve öğrenciler, kendi öğretim ve öğrenimlerinin kalitesinin gelişimine katılmaları gerektiği ifade edilerek öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin, tüm eğitim şemalarının en önemlisi olarak görülmektedir.

Sultana, Yousuf, Ud Din ve Rehman (2009) tarafından yapılan *Öğretimin Kalitesi Artıkça Eğitimin Kalitesi Artar* isimli araştırmanın temel hedefleri; (1) iyi öğretimin göstergelerini değerlendirmek, (2) öğretimi değerlendirecek kurumsal politikaları incelemek, (3) öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine öğretimin katkısını incelemek, (4) öğretim elemanlarının mesleki gelişimini arttırmak için kurumsal çabaları araştırmaktır. Beş federal İslamabad üniversitesi ve öğretim üyeleri araştırma evrenine dâhil edilmiştir. Her üniversitenin 20 öğretim elemanı, her bölümden öğrencilerin yardımıyla seçilerek araştırmanın örnekleme alınmıştır. Öğrenciler, öğretim elemanlarını daha katı değerlendirdikleri düşünüldüğünden, iyi öğretim elemanlarının seçimi; konu ve alan eğitimi, öğretim ve öğrenme ile ilgili yetkinlikler, araştırma yeterlikleri ve mesleki davranış ile ilgili yetkinlikler gibi beş ortak yeterliliğe dayanarak tamamlanmıştır. Bir anket aracılığıyla yürütülen bu çalışma, kaliteli öğretim

gereksinimlerinin üniversitelerde mevcut olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda ulaşılan bulgulardan bazıları, eğitim ortamlarının uygun olmadığı; öğretim tekniklerinin etkisiz olduğu; yönetimin öğretim elemanları arasında bütünlüğü sağlayamadığı; üniversite politikalarının iyi eğitimi desteklemediği; öğretimi değerlendirme kriterlerinin açık ve yeterli olmadığı; iyi öğretim için ödenek sağlanmadığı; araştırmanın, öğretim yerine tercih edildiği; öğretmenlerin nesnel bir şekilde değerlendirilmediği; bilginin güncellenmesi amacıyla konferans, seminer ve çalıştayların uygun bir şekilde düzenlenmediği; öğretim elemanlarının seminer ve konferanslara katılımının desteklenmediği; öğretim elemanlarına mesleki gelişim için eşit şans verilmediği şeklindedir. Ayrıca yine araştırma bulgularına göre, iyi öğretimin öğretim elemanlarının öz tatmini dışında öğretim elemanlarına herhangi bir fayda sağlamamaktadır ve bu da öğretmenlere dikkatini diğer mesleki etkinliklere yönlendirmesine sebep olmaktadır. Bu durum çeşitli araştırmalarda belirtildiği gibi günden güne öğretim elemanlarının öğretimi daha az ciddiye almasıyla sonuçlanmaktadır. Son olarak bu çalışma, yükseköğretimin kalitesinin yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde derecelendirilebileceğini ve tanınabileceğini önermektedir.

Cohen-Vogel ve Hunt (2007) tarafından *Öğretmen Yetiştirmede Kaliteyi Yönetmek: Federal Metin ve Söylemlerin Analizi* isimli Amerika'da yapılan çalışmada, öğretmen kalitesi ve öğretmen eğitimi reformunu çevreleyen bu iki tartışmalı alanın ulusal gündemde yer bulduğu dile getirilmiştir. Uzmanlar için, öğretmen kalitesi bir dizi mesleki standartları karşılamakla eş anlamlıdır. Bu standartların kaldırılmasını isteyenler, bunların yüksek nitelikli adayların öğretimde iş bulmalarını engelleyen barikatlar olarak görmektedir. Öğretmen kalitesini geliştirme araçlarıyla ilgili farklılıklara rağmen, her iki gündem de fikirlerini ampirik olarak sağlam, sonuç odaklı ve Amerikan kamuoyunun çıkarına tasvir etmeye çalıştığı belirtilmiştir. Ayrıca makalede mevzuat ve öğretmen yetiştirme konusundaki halka açık raporları ve konuşmaları analiz ederek bunun, federal politikada nasıl rol aldığını anlaşılmasına çalışılmıştır.

Aly ve Akpovi (2001) tarafından yapılan *California Devlet Üniversitelerinde Toplam Kalite Yönetimi* isimli araştırmada iki devlet üniversitesindeki toplam kalite yönetimi uygulamaları incelenmiştir. Araştırmada TKY uygulamalarında yaşanan en büyük zorlukların öğretim üyeleri, yöneticiler ve çalışanların değişime karşı olan dirençleri ve isteksizlikleri olmuştur. TKY uygulamalarının kalite geliştirme, kalite

kültürü gibi farklı isimler altında gerçekleştirilebileceğini belirten araştırmacılara göre bu uygulamalar, üniversite liderliğinin desteği ve çalışanlar, öğretim üyeleri ve yöneticilerin katılımı olmadan başarısız olacaktır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde Araştırmanın Modeli, Evren, Örneklem, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

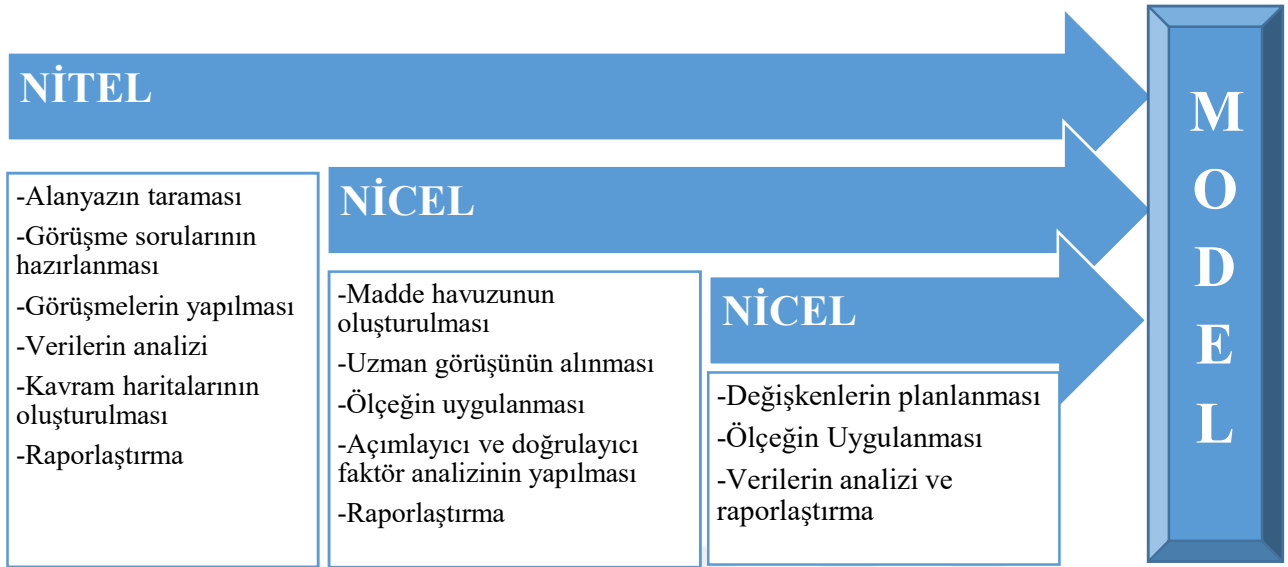
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi, araştırmanın amacını gerçekleştirmek için gereksinim duyulan çok yönlü verilerin toplanmasına ve analizine olanak sağlamasıdır. Karma yöntem ile yapılan araştırmalar, nitel-nicel yaklaşım ve yöntemlerin kasıtlı ve sistematik olarak bir çalışmada kullanımına olanak sağlar. Bununla birlikte, sonuca ulaşırken nitel-nicel veriler yapılan analizler sonrasında bütünleştirilir (Maxwell, 2016).

Bu doğrultuda araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desen, nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesine öncelik verir ve bunlarla başlar. Keşfedilen sonuçlar üzerinden araştırmacı ikinci aşamayı, yani nicel aşamayı uygulamaya başlar ve sonuçları genelleştirir (Creswell ve Plano Clark, 2014: 79). Keşfedici sıralı desende gerçekleştirilen bu araştırmada (Şekil 2) sırasıyla alanyazın tarama, olgubilim deseni, betimsel tarama modeli kullanılmış ve bir model önerisi geliştirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak elde edilen nitel veriler, nicel verilere ulaşmada kullanılmış ve daha sonra veriler bir araya getirilerek genelleştirilmiştir. Ayrıca nitel ve nicel yaklaşımlar sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alınmış, veriler toplanmış, analiz edilmiş ve sonuçlandırılmıştır. Diğer bir ifadeyle Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik katılımcılardan elde edilen veriler toplanıp analiz edilirken ve sonuca ulaşırken Eğitim Fakültelerinin Girdi, Süreç, Çıktı, Dönüt ve Çevre boyutları göz önüne alınmıştır.

KEŞFEDİCİ SIRALI DESEN



Şekil 2. Araştırmanın Deseni

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırma sürecinin gereği olarak evren, örneklem ve çalışma grupları oluşturulmuştur. Araştırmaya toplamda 1203 Eğitim Fakültesi paydaşı (Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, öğrencileri ve mezun öğretmenleri) katılmış olup, bu grupların özellikleri aşağıda beş aşamada paylaşılmıştır:

Birinci aşama: Birinci aşamadaki çalışma grubu, Eğitim Fakültelerinin farklı bölüm ve branşlarında görev yapan 25 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Bu grupta beşinci aşamada detayları paylaşılan üniversitelerden maksimum çeşitliliği sağlama amacıyla farklı bölüm ve branşların yanında farklı unvan ve kıdemlerde bulunan öğretim üyelerine ulaşılmıştır. Bu çalışma gurubunun oluşturulma amacı, akademisyenlerin gözünden Eğitim Fakültelerinde kaliteyi değerlendirmek ve Eğitim Fakültelerinin kalitelerinin geliştirilmesine yönelik öneriler almaktır. Bu doğrultuda katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları, Eğitim Fakültelerinde kaliteye etki eden unsurları ortaya çıkarma, değerlendirme ve kaliteyi geliştirme ile ilgili olarak sistem yaklaşımı çerçevesinde *girdi, süreç, çıktı, dönüt* ve *çevre* boyutları doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Bölüm	Unvan	Kıdemi
K1	Erkek	BÖTE	Dr. Öğr. Ü.	6-10 yıl
K2	Erkek	Sosyal B.	Prof. Dr.	30 yıl üzeri
K3	Erkek	E. Yönetimi	Doç. Dr.	11-15 yıl
K4	Erkek	Sınıf	Doç. Dr.	11-15 yıl
K5	Erkek	Türkçe	Doç. Dr.	11-15 yıl
K6	Erkek	G. Sanatlar	Prof. Dr.	21-25 yıl
K7	Kadın	İ. Matematik	Prof. Dr.	30 yıl üzeri
K8	Erkek	Fen Bilgisi	Prof. Dr.	16-20 yıl
K9	Kadın	O. Öncesi	Dr. Öğr. Ü.	1-5 yıl
K10	Erkek	EPÖ	Doç. Dr.	30 yıl üzeri
K11	Erkek	G. Sanatlar	Dr. Öğr. Ü.	6-10 yıl
K12	Erkek	Fen Bilgisi	Doç. Dr.	21-25 yıl
K13	Erkek	Türkçe	Prof. Dr.	30 yıl üzeri
K14	Kadın	Türkçe	Prof. Dr.	21-25 yıl
K15	Erkek	E. Yönetimi	Prof. Dr.	11-15 yıl
K16	Kadın	O. Öncesi	Dr. Öğr. Ü.	1-5 yıl
K17	Erkek	BÖTE	Prof. Dr.	11-15 yıl
K18	Erkek	İ. Matematik	Prof. Dr.	30 yıl üzeri
K19	Kadın	Fen Bilgisi	Dr. Öğr. Ü.	16-20 yıl
K20	Erkek	BÖTE	Dr. Öğr. Ü.	11-15 yıl
K21	Erkek	Özel Eğitim	Dr. Öğr. Ü.	21-25 yıl
K22	Erkek	İngilizce	Doç. Dr.	6-10 yıl
K23	Kadın	PDR	Prof. Dr.	16-20 yıl
K24	Erkek	İngilizce	Dr. Öğr. Ü.	1-5 yıl
K25	Erkek	PDR	Doç. Dr.	16-20 yıl

İkinci aşama: İkinci aşamadaki çalışma grubu, öğrencilerin ve mezunların (öğretmen) gözünden Eğitim Fakültelerinde kaliteyi değerlendirme amacıyla oluşturulan ölçeğin madde havuzuna katkı sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Açık uçlu soru aracılığıyla kaliteli bir eğitim fakültesinin katılımcılarda neyi ifade ettiği ortaya konan bu grupta, farklı branş, kıdeme sahip, farklı okul düzeylerinde (ilkokul, ortaokul, lise) ve ülkenin farklı bölgelerinde görev yapan 25 gönüllü mezun (öğretmen) ve İnönü, Gaziosmanpaşa ve Osmangazi Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören gönüllü 25 öğrenci ile toplam 50 katılımcı yer almıştır. Katılımcılardan görüşme ve eposta aracılığıyla elde edilen bu veriler, ölçek madde havuzunun oluşturulmasında dikkate alınmıştır.

Üçüncü aşama: Üçüncü aşamanın çalışma grubu ise hazırlanan madde havuzunu değerlendirmek için görüşüne başvurulmuş 9 alan uzmanından oluşmuştur. Bu uzman grubunda, Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan 1 profesör, 4 doçent ve 1 doktor öğretim üyesi ile Eğitim Fakülteleri odağında kalite çalışan Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünden 1 profesör ve Temel Eğitim bölümünden 1 doktor öğretim üyesi yer almıştır. Ayrıca bu çalışma grubuna maddelerin son halini yazım ve dil kontrolü açısından değerlendiren 1 Türkçe alan uzmanı dâhil edilmiştir.

Dördüncü aşama: Dördüncü aşamanın çalışma grubunda geliştirilen veri toplama aracının ön uygulaması yapılmıştır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören gönüllü dördüncü sınıf öğrencileri (15) ve Bursa-Yıldırım ilçesinde görev yapan, son yedi yıl içinde farklı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenler (15) olmak üzere toplam 30 katılımcı ile geliştirilen ölçeğin katılımcılar tarafından doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiş ve asıl uygulamalar öncesi veri toplama aracına son halini verilmiştir.

Beşinci aşama: Beşinci ve son aşamada ise evren ve örneklem belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki tüm Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında ise farklı örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu süreçte ilk olarak küme örnekleme yapılmış ve Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri coğrafi bölgelere ayrılmıştır. Daha sonra bu coğrafi bölgelerdeki tüm Eğitim Fakültelerine ulaşmak mümkün olmadığından örnekleme kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile devam edilmiş ve her bölgeden bir üniversitenin Eğitim Fakültesine ulaşmaya çalışılmıştır. Doğu Anadolu bölgesinden İnönü Üniversitesi, Güneydoğu Anadolu bölgesinden Harran Üniversitesi, İç Anadolu bölgesinden Osmangazi üniversitesi, Karadeniz'den Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Ege bölgesinden Pamukkale Üniversitesi, Akdeniz'den Mersin Üniversitesi Eğitim Fakülteleri araştırmaya dâhil edilmiştir. 4. sınıf öğrencileri için her Eğitim Fakültesinden seçkisiz olarak ikişer bölüm/program belirlenmiş ve toplamda her branşın araştırmaya dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Detayları birinci çalışma grubunda verilen bu fakültelerin öğretim üyelerinden de görüşmeye gönüllü katılmak isteyenler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Mezun öğretmenlerde ise örneklem, farklı Eğitim Fakültesi mezunlarının görev yaptığı Bursa ili Yıldırım ilçesi olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlendikten sonra veri

toplama aracı üzerinde açılımlayıcı faktör analizi gerçekleştirmek için Eğitim Fakültesi 4.sınıf öğrencisi ve mezunlarından oluşan 314 (254 eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi, 60 eğitim fakültesi mezunu öğretmen) katılımcıya ulaşılmıştır.

Daha sonra doğrulayıcı faktör analizleri ve son uygulamanın gerçekleştirildiği 784 (567 eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi, 217 eğitim fakültesi mezunu öğretmen) katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcılara ait demografik değişkenler Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2

Eğitim Fakültesi Mezunları ve Öğrencilerine ilişkin Demografik Bilgiler

Mezun Değişkenleri		N	Dördüncü Sınıf Öğrenci Değişkenleri		N
Cinsiyet	Kadın	157	Cinsiyet	Kadın	409
	Erkek	60		Erkek	158
Branş	BÖTE	6	Branş	BÖTE	37
	Fen	22		Fen	74
	İngilizce	18		İngilizce	43
	Matematik	12		Matematik	69
	Okul Öncesi	9		Okul Önce.	66
	PDR	10		PDR	71
	Sınıf	80		Sınıf	75
	Sosyal	21		Sosyal	39
	Türkçe	24		Türkçe	51
	Özel Eğitim	7		Özel Eğitim	42
Kıdem	Güzel Sanatlar	8			
	1-5 yıl	69			
	6-10 yıl	59			
Okul Türü	11 yıl ve üzeri	89			
	Anaokulu	11			
	İlkokul	88			
Öğrenim Düzeyi	Ortaokul	118			
	Lisans	205			
	Yüksek Lisans	12			

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kullanılan ilk veri toplama aracı, öğretim üyelerinin Eğitim Fakültelerinde kaliteye ilişkin algılarını sistem yaklaşımı çerçevesinde belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-2) olmuştur.

Mezun ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik algılarının belirlenmesi için ise diğer bir veri toplama aracı, Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek aynı maddelerin mezun ve öğrencilerin gözünden uygun bir şekilde değerlendirilmesi için iki forma (EK-1 ve EK-3) dönüştürülmüştür. Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği'nin geliştirilme çalışması, geçerlik ve güvenirlik kapsamında yapılan çalışmalar aşağıda başlıklar halinde rapor edilmiştir.

3.3.1. Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeğinin (EFAKÖ) Geliştirilmesi - Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşaması, böyle bir ihtiyacın olup olmadığını değerlendirmek şeklinde olmuştur. Alan yazının taranması sonunda, yurt içi literatürde Eğitim Fakültesi mezun öğretmenlerin ve Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik algılarını sistem yaklaşımı çerçevesinde belirlemeye yönelik bir ölçeğin bulunmadığı belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmasının ikinci aşamasında ise 118 maddelik bir madde havuz oluşturulmuştur. Bu madde havuzunun oluşturulmasında; literatür incelemesi, araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi bulgularına ek olarak mezun ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinden açık uçlu sorularla Eğitim Fakültelerinde kaliteye/niteliğe yönelik elde edilen veriler bir araya getirilmiştir.

Ölçek geliştirmede temel amaç, tüm çabaların sonunda daha güvenilir ve daha geçerli bir ölçeğin elde etmektir (Tezbaşaran, 2008). Aşağıda ölçeğin geçerliliğine ilişkin kanıtlar verilmiş, daha sonra güvenirlik değerleri sunularak ölçeğin boyutları ve puanlamasıyla ilgili bilgilere değinilmiştir.

3.3.1.1 Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliğine yönelik olarak kapsam, yapı ve ölçüt geçerliğine ilişkin kanıtlar toplanmaktadır (Tezbaşaran, 2008).

3.3.1.1.1. Kapsam Geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Madde havuzunda bulunan boyutlar altındaki maddeler, sekiz alan uzmanı ve bir Türkçe alan uzmanı tarafından “uygun değil”, “ciddi olarak gözden geçirilmeli” “gözden geçirilmeli” ve “uygun” seçenekleriyle değerlendirilmiş, önerileri varsa belirtmeleri istenmiştir. Bu uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden sonra yazılan maddelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı, Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri ve Eğitim Fakültelerinden mezun olmuş toplam 30 katılımcı ile değerlendirilmiş ve böylelikle madde havuzu ön uygulaması yapılmış, gerekli düzeltmelerle denemelik ölçeğin son hali verilmiştir.

3.3.1.1.2. Yapı Geçerliği

Ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğini belirlemek amacıyla genellikle faktör analizine başvurulmaktadır. Faktör analizinin yapılabilmesi içinse yeterli örneklem sayısına ulaşmak gerekmektedir. Faktör analizinde 300 civarında bireye ulaşmanın yeterli olacağı yönünde genel kanı bulunduğundan (Seçer, 2015a: 155) faktör analizi için, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ve Eğitim Fakültelerinden mezun olmuş farklı branşlardan öğretmenler olmak üzere ilk olarak toplam 317 katılımcıya ölçek formları uygulanmıştır. Veri toplama işleminden sonra veriler araştırmacı tarafından SPSS istatistik paket programına girilmiş, hatalı veya kayıp veri olup olmadığı incelenmiş, dağılımın normalliğine bakılmıştır. Normallik varsayımlarının sınanmasından sonra 3 ölçek formu araştırmadan çıkarılmış ve böylece toplam 314 ölçek formundaki verilerle analizler yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde örneklem yeterliliğine ilişkin genellikle Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) örneklem yeterliliği ölçüm tekniğine başvurulmaktadır. 0-1 arasında değer veren KMO testinde elde edilen değer 1'e yaklaşması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine yönelik fikir vermektedir. Diğer yandan veri setinin çok değişkenli normallığe sahip olduğunun belirlenmesinde ise 'Bartlett's Test of Sphericity'

testi kullanılmıştır. Bu testin p değerinin .05 anlamlılık derecesinden düşük olması, veri setinin normal dağılıma sahip olduğuna işaret etmektedir (Can, 2013; Seçer, 2015a).

Tablo 3'te Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği'nin geliştirilmesi için toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına ilişkin KMO ve Bartlett testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

Faktör Analizi için KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser Meyer Olkin (KMO)		,947
	χ^2	16181,924
Bartlett's Test of Sphericity	sd	2556
	p	.000

Tablo 3'e bakıldığında KMO değerinin (.947) oldukça yüksek olduğu, Bartlett testi sonucunun da anlamlı ($p > .00$) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda verilerin ve değişkenlerin faktör analizi için uygun olduğu ifade edilebilir.

Açımlayıcı faktör analizinde faktörler, birbiriyle ilişkili değişkenlerin bir araya gelmesiyle oluşur ve yeterli yük değerine ulaşmayan değişkenler ölçekten çıkarılmaktadır (Erkuş, 2016; Tavşancıl, 2014). Bu bağlamda faktör analizinde temel alınan ölçütler şu şekildedir:

- Ölçek geliştirme sürecinde döndürme işleminde deneysel olarak tüm döndürme işlemlerine başvurup, ortaya çıkan yapının kavramsal yapı ile örtüşmesi ayrı ayrı ele alınmalıdır (Erkuş, 2016).
- Herhangi bir faktör altında yeterince yüksek faktör yüküne (alt sınır .32) sahip olan maddelerin benzer yapıyı ölçtüğü sonucu çıkarılır (Erkuş, 2016).
- Maddelerin birden fazla faktöre girmesi durumunda faktör yükleri arasında en az .10 fark olması gerekir (Tavşancıl, 2014).
- Faktör analizinde bir alt boyutun öz değerinin en az 1.00 üzeri olması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2014).
- Ölçek geliştirmede, açıklanan varyans oranının en az %52 olması beklenir (Henson ve Roberts, 2006).

Tablo 4 incelendiğinde ölçekte yer alan 72 maddenin dokuz faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin yük değerlerinin .33 ile .87 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın ise % 61.86 olduğu belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile elde edilen sonuçları değerlendirmek ve model uyumunun incelenmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA ve DFA sıklıkla aynı tahmin metodu kullanmasına rağmen DFA'nın özelliği, önceki araştırma kanıtları veya teori yoluyla sürdürülmesidir (Çelik ve Yılmaz, 2013). DFA'da uyum iyiliği değerleri açısından χ^2/sd 'nin rapor edilmesi konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği olsa da diğer uyum indekslerinden hangilerinin rapor edilmesi gerektiğine ilişkin araştırmacılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak yapılan önerilerin genel olarak TLI(NNFI), CFI, GFI, RMSEA, SRMR değerleri çevresinde şekillendiği görülmektedir (İlhan ve Çetin, 2014: 31). Model uyumunun ele alınmasında kullanılan değerler Tablo 5'te yer almaktadır.

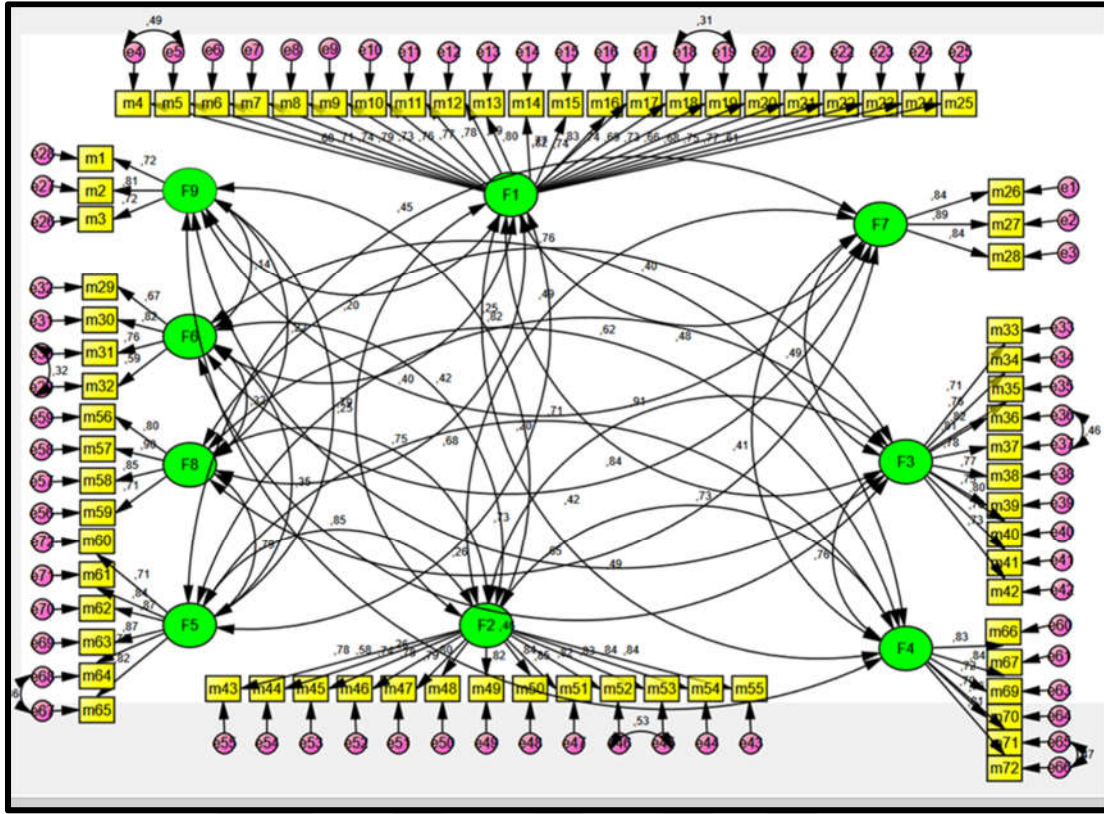
Tablo 5

DFA Model Uyumu için Gerekli Değerler

Uyum Ölçüsü	Kabul edilebilir Uyum	İyi Uyum
RMSEA	.08'den küçük (d)	.05'ten küçük (a, d)
SRMR	.10'dan küçük (e)	.05'ten küçük (e)
CFI	.90'dan büyük (a, d)	.97'den büyük (e)
GFI	.80'den büyük (b, c)	.90'dan büyük (a, d)
NNFI (TLI)	5.0'dan küçük (d)	.90'dan büyük (b, d)
χ^2 / sd	2 ve 3 arası (e)	2'den küçük (e)

Kaynak: (a) Hair, vd. (2010); (b) Forza ve Filippini (1998); (c) Greenspoon ve Saklofske (1998); (d) Awang (2012); (e) Çelik ve Yılmaz (2013)

Araştırmada DFA analizleri AMOS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DFA verileri, açımlayıcı faktör analizinden sonra yapılan son uygulamada yer alan mezun öğretmen ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 784 kişilik örneklem grubundan elde edilmiştir. Birinci ve ikinci düzey DFA için örneklem grubu ikiye bölünmüştür. Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model, Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model

Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum iyiliği indeksleri Tablo 6'da verilmiştir.

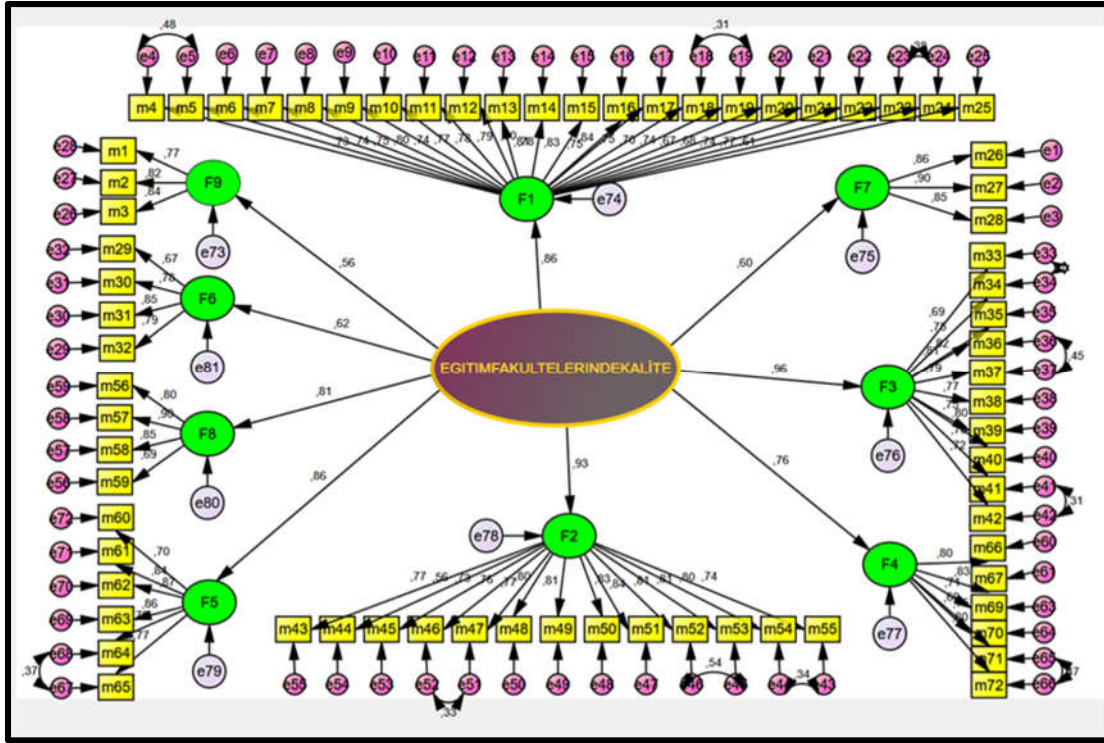
Tablo 6

Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 / sd	TLI(NNFI)	CFI	GFI	RMSEA	SRMR	p
6288.619/2366=2.658	.90	.91	.79	.046	.043	.000

Tablo 6, Tablo 5'te verilen değerlere göre incelendiğinde modelin anlamlı olduğu, TLI (NNFI), RMSEA, SRMR değerlerinin iyi uyum, GFI değerinin kabul edilen değere çok yakın diğer indekslerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. GFI'nin tavsiye edilen değere yakın olması diğer değerlerin uyum göstermesiyle kabul edilebilmektedir (Forza ve Filippini, 1998). Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeğine ait yapının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı söylenebilir.

Çok boyutlu ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda ikinci düzey faktör analizi yapılmadan toplam puan alınarak çeşitli analizler yapılmasına rağmen bu analizinin yapılması önerilmektedir (Seçer, 2015b). Bu kapsamda Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve model Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model

Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği İkinci Düzey DFA Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 / Sd	TLI(NNFI)	CFI	GFI	RMSEA	SRMR	p
6252.987/2402=2.853	.89	.90	.78	.049	.072	.000

Tablo 7, Tablo 5'te verilen değerlere göre incelendiğinde modelin anlamlı olduğu ve RMSEA değerlerinin iyi uyum, GFI değerinin kabul edilen değere çok yakın, diğer indekslerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

3.3.1.1.3. Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği, iç ölçüt ve dış ölçüt geçerliği olarak ele alınmaktadır. Dış ölçüt geçerliği için geliştirilmekte olan ölçekten başka bir ölçek bulunarak iki puan dizisi arasındaki korelasyon katsayısına bakılmaktadır (Tezbaşaran, 2008). Geliştirilmekte olan ölçeğin madde sayısının fazla olması ve benzer kapsamda başka bir ölçek bulunamamasından bu çalışmada iç ölçüt geçerliğine bakılmıştır. İç ölçüt geçerliği için %27'lik alt ve üst grupların puanları arasındaki anlamlılık incelenmiştir. Eğer maddeler ayırt edici ise alt ve üst grupların madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008). Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği %27'lik alt ve üst grupların t testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Alt ve Üst %27'lik Grupların t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	t	sd	p
Üst %27	84	76.60	12.91	23.872	165	.000
Alt %27	84	121.13	11.20			

n=168, p<.05

Tablo 8 incelendiğinde ölçek alt ve üst grubu için t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçek geçerliğinin yüksek ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin ölçeğin bütünüyle tutarlı olduğu söylenebilir.

3.3.1.2. Güvenirlilik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısına bakılmıştır. Nunnaly (1978), Cronbach's Alpha değerinin ölçeklerde .70 ve üzerinde olmasının kabul edilebileceğini belirtmiştir (Akt. Santos, 1999). Asıl uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin boyutları ve geneli için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlilik değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği Cronbach's Alpha Değerleri

Alt boyutlar ve Ölçeğin Geneli	Cronbach Alpha
Girdi- Öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği	.79
Girdi- Öğretim elemanı	.96
Girdi- Eğitici olmayan personel	.89
Girdi- Sınıf	.81
Süreç- Öğrenme ve öğretme	.93
Süreç- Okul ve fakülte işbirliği	.87
Çıktı	.95
Dönüt	.88
Çevre	.92
Genel	.88

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir değerin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin iç tutarlılığa sahip ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; ölçeğin Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve mezun öğretmenlerin, fakültelerine yönelik kalite algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.2. Puanlanma ve Değerlendirilme

Ölçek, girdi-öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği, girdi-öğretim elemanı, girdi-eğitici olmayan personel, girdi-sınıf, süreç-öğrenme ve öğretmen, süreç-okul ve fakülte işbirliği, çıktı, dönüt ve çevre olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracında öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliğine yönelik 3 madde, öğretim elemanlarına yönelik 22 madde, eğitici olmayan personele yönelik 3 madde, sınıflara yönelik 4 madde, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik 10 madde, okul ve fakülte işbirliğine yönelik 7 madde, çıktıya yönelik 13 madde, dönüte yönelik 4 madde ve çevreye yönelik 6 madde yer almaktadır.

Ölçek, 5'li Likert tipi olup katılımcıların belirtilen ifadelere katılma düzeylerini ortaya çıkarmaktadır. Katılma düzeylerine yönelik "hiç" için 1, "az" için 2, "orta" için 3, "çok" için 4, "tam" için 5 puanlamaları yapılmıştır. Ölçekten toplam puan

alınabilmektedir. Ancak ölçekte bulunan 68. madde “Fakültem ve uygulama okulum arasındaki işbirliği, öğretmen adaylarına deneyim sağlamaktan çok kâğıt üzerinde bir formalitedir” olumsuz, diğer tüm maddeler olumlu olarak ifade edilmiştir. Ölçek değerlendirilirken 68. madde puanlamaları ters çevrilmelidir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek toplam puan 360, aritmetik ortalama 5; diğer yandan en düşük puan 72, aritmetik ortalama ise 1’dir. Yapılan hesaplamalarda ölçekten alınan toplam puanların veya aritmetik ortalamaların artması Eğitim Fakültelerinde kaliteye ilişkin olumlu algının da arttığı anlamına gelmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ilk olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kaliteye yönelik ilgili kuramsal bilgiler, farklı ülkelerde yapılan uygulamalar, ulusal ve uluslararası çalışmalara ilişkin verilerin incelenmesi amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır.

Eğitim Fakültelerinde kaliteye ilişkin olarak öğretim üyelerinden elde edilen nitel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmacı, çalışma grubunda yer alan öğretim üyeleriyle 15-30 dakika arasında gerçekleşen yüz yüze görüşmeler yapmış ve görüşme formunda bulunan soruları katılımcılara yönelmiştir. Ayrıca görüşmelerden önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgiler verilmiş, katılımcıların kodlanacağı dile getirilerek sorulara içten cevaplar alınması amaçlanmıştır. Görüşmeler, izin veren katılımcılarda ses kayıt cihazı ile ses kayıt cihazına izin vermeyen katılımcılarda ise not tutularak kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda, katılımcıların görüşleri yazılı metne dönüştürülmüş ve toplam 37 sayfa veri elde edilmiştir. Görüşmeler doğrudan yazıya dökülürken katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır.

Görüşmeler sonunda elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz ile ulaşılan veriler, araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular, boyutlar dikkate alınarak da sunularak özetlenebilir ve yorumlanabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Dolayısıyla bu araştırmada da önceden oluşturulan ana tema ve alt temalar

çerçevesinde toplanan veriler düzenlenmiş, gruplandırılmış, NVivo 12 nitel veri analiz programı ile önce çıkan konular kavram haritalarında görselleştirilmiş, doğrudan alıntılara sık sık yer verilerek vurgulanmış ve daha sonra yorumlanarak analizler tamamlanmıştır. Diğer yandan nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu bölümün inandırıcılığı için ise çeşitli kriterler takip edilmiştir. Burada geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık ifadesi kullanılmıştır çünkü nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlikten çok inandırıcılık olması gerektiği vurgulanırken inanılabilirlik, onaylanabilirlik, güvenilebilirlik ve aktarılabilirlik kriterleri öne çıkmaktadır (Başkale, 2016: 23). Bu bağlamda *inanılabilirlik* için yüz yüze görüşmeler öncesi gerekli bilgilerin verilmesi ve katılımcı gizliliğinin sağlanması ile samimi ve içten yanıtların alınması amaçlanmıştır. Bununla birlikte görüşmelerde alınan yanıtların teyidini sağlamak için doğrulayıcı sorular sorulmuştur. *Onaylanabilirlik* açısından görüşme formu iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve yapılan ön uygulama ile son haline getirilmiştir. Bununla birlikte katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. *Güvenilebilirlik* ve *aktarılabilirlik* açısından ise katılımcıların farklı üniversitelerin Eğitim Fakültelerden olması yanında branş, unvan, cinsiyet ve kıdem açısından çeşitliliği sağlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze, katılımcıların uygun gördüğü yer ve zamanlarda yapılmıştır. Ayrıca katılımcılar kodlanmış, görüşmeler ve alınan notlar herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır.

Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve mezunlarının Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik algılarının belirlenmesi için gerekli veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen Eğitim Fakültelerinde Algılanan Kalite Ölçeği (EK1 ve EK3) aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğin ayrıntıları veri toplama aracı bölümünde verilmiş olup bu ölçek ile elde edilen verilerin analizinde ise aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, ayrıca normal dağılım gösteren ve göstermeyen verilere göre diğer uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normalliği sınamak amacıyla analitik testlerden biri olan Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılımına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Değişkenlerin Dağılımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Eğitim Fakültesi Mezun Öğretmen Değişkenleri		Kolmogorov-Smirnov		Eğitim Fakültesi Dördüncü Sınıf Öğrenci Değişkenleri		Kolmogorov - Smirnov	
		İstatistik	p			İstatistik	p
Cinsiyet	Kadın	.057	.200	Cinsiyet	Kadın	.025	.200
	Erkek	.071	.200		Erkek	.040	.200
Branş	11 Branş	.080-.248	.012-.200	Branş	10 Branş	.049 - .130	.171-.200
Öğretmenliği tercih etme sebebi	Çevre	.105	.200	Öğretmenliği tercih etme sebebi	Çevre	.068	.200
	Kendi isteği	.042	.200		Kendi isteği	.029	.200
	Puan	.135	.079		Puan	.042	.200
Yine Öğretmenliği seçerdim	Evet	.38	.200	Yine Öğretmenliği seçerdim	Evet	.035	.200
	Hayır	.065	.200		Hayır	.057	.200
Yine aynı branşı seçerdim	Evet	.045	.200	Yine aynı branşı seçerdim	Evet	.032	.200
	Hayır	.056	.200		Hayır	.031	.200
Yine aynı fakültemi seçerdim	Evet	.52	.200	Yine aynı fakültemi seçerdim	Evet	.035	.200
	Hayır	.062	.200		Hayır	.037	.200
Kıdem	1-5 yıl	.092	.200	Üniversite - Şehirden memnuniyet	Evet	.036	.200
	6-10 yıl	.069	.200		Hayır	.045	.200
	11 yıl ve üzeri	.059	.200				
Okul türü	Anaokulu	.163	.200				
	İlkokul	.076	.200				
	Ortaokul	.045	.200				
Öğrenim Düzeyi	Lisans	.037	.200				
	Yüksek Lisans	.196	.200				

Tablo 10 incelendiğinde araştırma değişkenleri, mezunların branş değişkeni hariç olmak üzere anlamlılık (p) değerlerinin .05'den büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda mezunların branş değişkeni hariç olmak üzere normal dağılım ve ilgili değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırma değişkenlerinin normalliğini kontrol etmek amacıyla değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına da bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1 arasında değer alması normalliğin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Can, 2013). İncelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin mezunların branş, okul türü ve öğrenim düzeyi değişkenlerinde normal sınırların üzerinde olduğu diğer değişkenlerin ise normal değerler arasında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla mezunların branş, okul türü ve öğrenim düzeylerinin analizinde nonparametrik testler kullanılırken diğer değişkenlerde parametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmek için neler yapılmıştır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Türkiye’de ve yurtdışında öğretmen yetiştiren kurumların kalitesini geliştirmeye dönük yapılanlara ilişkin ulaşılan bulgular iki farklı başlık altında aşağıda sunulmuş ve bulgular paylaşıldıktan sonra genel olarak değerlendirilerek yorumlanmıştır.

4.1.1. Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Kalite Çalışmaları

Ülkemizde öğretmenler 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan okullarda yetiştirilmiştir. Bu tarihe kadar öğretmen yetiştirmeye yönelik politikalarda amaç ve program açısından sık değişim yaşanmış, farklı sebeplerle nitelik yerine nicelik ön plana alınmıştır. Yıllar içinde öğrenci sayılarında yaşanan artışlar, öğretmen açığının farklı yöntemlerle karşılanmasını zorunlu kılmış, çok kaynaklı olan öğretmen yetiştirme ölçütlerine aralarında bir uyum bulunmayan başka yetiştirme kaynakları da eklenmiştir. Öğretmen yetiştirme görevi 1982 tarihinde “41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilat Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile üniversitelere devredilmiştir (Azar, 2011: 37).

Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devri ve 1982-1997 dönemindeki gelişmeler, akademik alt yapı ve öğretim programları ile ilgili düzenlemeler olmuştur. Daha sonra, 1997 yılında öğretmen yetiştirmede yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. 1997 düzenlemesine temel oluşturan çalışmalar, *“Milli Eğitimi Geliştirme Projesi-Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi bölümü altında program geliştirme, öğretim elemanı yetiştirme, donanım sağlama, Eğitim Fakültesi-uygulama okulu işbirliği, Eğitim Fakültelerinin akademik değerlendirmesi (akreditasyon ve standartlar), öğretmen yetiştirme milli komitesi”* şeklinde olmuştur. Bu çalışmaları Eğitim Fakültelerinin yapılanmasında 2006-2007 düzenlemeleri takip etmiştir. Bu düzenlemeler, öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlik programlarının Eğitim Fakültelerine alınması, ortaöğretime öğretmen yetiştirmede yeni düzenleme ve eğitim bilimleri fakültesine yeni bölümlerin açılması şeklinde olmuştur (YÖK, 2007).

Son olarak öğretmenlikle ilgili toplam 25 lisans programının güncellendiği "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" 16 Mayıs 2018 tarihinde tanıtılmıştır. Bu tanıtımda YÖK Başkanı Saraç, kalite, rekabet ve ihtisaslaşma, nitelikli bilgi ve nitelikli insan gücü kavramları temelinde YÖK tarafından yürütülen çalışmalardan bahsederek hala nitelikli öğretmen yetiştirme gibi bir sorunun tam anlamıyla çözümediğini dile getirmiştir. *“Ülkemizde 78'i devlet 17'si vakıf yükseköğretim kurumunda olmak üzere toplam 95 eğitim/egitim bilimleri fakültesi mevcut olup bu fakültelerde yaklaşık 9144 öğretim elemanı görev yaptığını...”* belirten YÖK Başkanı Saraç, *"Lisans öğrenci sayısı 213.000, lisansüstü öğrenci sayısı 20.000 dolayındadır. Bundan sonra, eğitim/egitim bilimleri fakültelerimizde daha etkili öğrenme-öğretme süreçleri gerçekleştirmek, daha nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek, daha çok sosyal fayda sağlamaya dönük projeler ve araştırmalar yapmak, temel amacımız olmalıdır."* ifadelerini paylaşırken bununla birlikte *"Geçtiğimiz yıllarda, YÖK olarak öğretmen yetiştirme ve eğitim/egitim bilimleri fakülteleriyle ilgili birçok düzenleme yaptık. Bunların çoğu, daha nitelikli öğretmenler yetiştirme adına yapılmış olup Öğretmen Strateji Belgesi kapsamında da yer almaktadır"* şeklinde konuşmasını sürdürmüştür (<http://www.yok.gov.tr/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>).

Bu yeni düzenlemenin (2018) son halini almadan önce farklı kongre, çalıştay ve komisyonlarda çeşitli zamanlarda ve illerde tartışıldığı belirtilirken bu program güncellemesinde Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji

Belgesinin (2017-2023) göz önüne alındığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte yeni lisans programlarında Eğitim Fakülteleri ders kredileri açısından sorunların giderildiği ve Bolonya sürecine uyum bağlamında AKTS yönünden standartlık sağlandığı ifade edilmiştir. İki buçuk yıl süren düzenleme/güncelleme, 2018-2019 öğretim yılında kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim Fakültelerinin kalitesine yönelik olarak yukarıda belirtilen resmi düzenlemelere ek olarak çeşitli çalıştay, kongre ve projeler de yürütülmüş ve yürütülmeye devam etmektedir. Aşağıda günümüz Eğitim Fakülteleri akreditasyon süreçlerinin temelini oluşturan YÖK-Dünya Bankası tarafından yapılan hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik çalışmalardan başlanılarak içinde özellikle kalite vurgusu olan ve Eğitim Fakülteleri kalite süreçlerine ışık tutan çalışmalar sunulmuştur.

4.1.1.1. Fakülte – Okul İşbirliği - YÖK/Dünya Bankası (1998): 1994 - 1998 yılları arasında yürütülen YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde hazırlanan kılavuz kitap aracılığıyla Eğitim Fakülteleri ile uygulama okullarının öğretmen yetiştirme konusunda yapacağı ortak çalışmaları düzenlemek amaçlanmıştır. Fakülte-Okul İşbirliği adlı bu kitapta tarafların bu iş birliğindeki görev ve sorumlulukları ile işbirliğinin çeşitli yönlerine ilişkin hususlar yer almaktadır. Bu kitap ayrıca öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ile bu yeterliklerin ölçülmesi için uygulama derslerinin nasıl gözlemleneceği konusunda açıklamaları kapsamaktadır (Günçer, 1998).

Öğretmen eğitimi programlarındaki düzenlemeler, öğretmen adaylarının okullarda geçirecekleri süreyi uzatarak başarılı bir öğretimi sağlayacak becerileri kazanmaları için bu sürenin sistemli bir şekilde planlanması ve izlenmesi gerektiğine yöneliktir. Okul deneyimi ve uygulamaları dersleriyle öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini yaşamaları, ders dışı çalışmalarını fakülteyle ilişkilendirmesi, deneyimlerini üniversite öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve arkadaşları ile tartışabilmesi amaçlanmıştır. Bu kitapta ayrıca Okul Deneyimi başlığı altında bu süreç ile ilgili görevler, etkinlikler ve eğitim programı verilmektedir (Günçer, 1998).

4.1.1.2. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon – YÖK/ Dünya Bankası (1999):

1992 yılında iki yıllık sınıf öğretmenliği eğitim programlarının dört yıllık programlara dönüştürülmesi, 1994’den 1999 yılına kadar Eğitim Fakültesi sayısının 34’ten 51’e yükselmesi ve buna bağlı olarak öğretmen eğitimi programlarındaki öğrenci sayısında artış, 1997’de zorunlu ilköğretim süresini 5 yıldan 8 yıla çıkararak İlköğretim Yasasının yürürlüğe girmesi ile özellikle ilköğretimde öğretmen ihtiyacının büyük ölçüde artması gibi öğretmen eğitiminde meydana gelen değişiklik ve gelişmeler, Türkiye’de akreditasyon sisteminin gelişmesine zemin oluşturmuştur (Günçer, 1999).

Türkiye’de ilk defa eğitimde akreditasyon deyimini, 1996 yılında öğretmen yetiştiren kurumların (Eğitim Fakülteleri ile emsalleri) yeniden yapılanmasında, YÖK ve ilgili birimlerce güncelleştirilen bir deyim olmuştur. Amerikan ve İngiliz uygulamaları incelenerek Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yeni bir düzen ve yön kazandırmanın aracı olmuştur. Bu yeniden yapılandırılmada sürekli denetimle öğretmen yetiştiren kurumların belirli bir kalitenin altına düşmemesi amaçlanmıştır (Doğan, 1999: 503)

Türkiye’de akreditasyon sistemi kurma yolunda atılan ilk adımlardan biri öğretmen yetiştirme alanında olmuştur. YÖK / Dünya Bankası işbirliğiyle yürütülen “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (MEGEP - HÖÖE)” faslı kapsamında kalite güvencesi için "öğretmen eğitimi akreditasyon sistemi" kurma programı uygulamaya konulmuştur. Bu kapsamda standartlar belirlenmiş, değerlendirme araçları oluşturulmuş ve fakültelere pilot akreditasyon ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Fakat bir süre sonra bu girişim, başta MEGEP’in bitmesi ve bazı nedenlerle yarım kalmıştır. Bu süreçte öne çıkan kazanımlarından biri “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon (YÖK/Dünya Bankası, 1999)” adlı eserin yayınlanmasıdır (EPDAD, 2016: 1). Bu eser, Türk öğretmen eğitiminde akreditasyon sürecinde yer alacak tüm birimlerin ve kişilerin sistemin ayrıntılarını öğrenmeleri için hazırlanmıştır. Akreditasyon sürecinde gerekli olan unsurlara, süreçlere ve ayrıntılara yer verilmiştir. Ayrıca kitap içeriğinin o anki şartlara göre hazırlandığı belirtilerek değiştirilip geliştirilebileceği vurgulanmıştır (Günçer, 1999).

2014 yılında YÖK’ten "Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi" alan Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), on üç yıllık

aradan sonra öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna yönelik çalışmaları yeniden başlatmıştır (EPDAD, 2016: 1). YÖK ve Dünya Bankası tarafından hazırlanan öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartları, YÖK Kalite Kurulu tarafından 2014 tarihinde yetkilendirilen Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından geliştirilip güncellenerek kullanılmaktadır.

4.1.1.3. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli, MEB-Ankara (22 Kasım 2000): 24 Kasım Öğretmenler Günü kutlama etkinlikleri kapsamında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Ankara'daki Eğitim Fakülteleri iş birliğinde 22 Kasım 2000 tarihinde Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite paneli düzenlenmiştir. Bu panele katılan panelistlerden Prof. Dr. Yahya Akyüz (Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi) “Tarihsel seyir içinde öğretmen yetiştirmede kalite”; Yrd. Doç. Dr. Soner Yıldırım (ODTÜ Eğitim Fakültesi) “Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında teknoloji kullanımı ve kalite”; Prof. Dr. Ali Uçan (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi) “Türkiye’de öğretmenlik mesleğine bakış”; Doç. Dr. İbrahim Yıldırım (H.Ü. Eğitim Fakültesi) “Kaliteli öğretmen yetiştirmede hizmet içi eğitimin yeri” ve MEB Personel Genel Müdürü Hüseyin Acar “Öğretmenlerin özlük hakları, istihdamı ve norm kadro uygulaması” başlıklı konuşmalarını gerçekleştirmiştir. Panelde, öğretmen yetiştirmede kaliteye yönelik önemli konuların tartışıldığı söylenebilir. Nitekim tarihsel olarak öğretmen yetiştirmede kaliteye yönelik neler yapıldığı, öğretmen yetiştirmede teknolojinin önemi, ülkemizde o dönemlerde öğretmenlik mesleğine yönelik bakış, hizmet içi eğitim ve öğretmenlerin özlük hakları ve istihdamı gibi konular hakkında önemli bilgiler paylaşıldığı ve çeşitli önerilerde bulunulduğu belirtilebilir. Bu konular içinde öğretmenlik mesleğine doğru aday seçimi ve yetiştirilmesi, öğretmenlik mesleğini seçenlerin yetişme, çalışma ve yaşama koşullarının hızla en iyi duruma getirilmesi, kaliteli öğretmen yetiştirmek için gerekli olanlar ve kaliteli öğretmenin nitelikleri gibi paylaşımların göze çarptığı vurgulanabilir.

4.1.1.4. Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, Ankara Üniversitesi (1-3 Mart 2005): 58 Eğitim Fakültesi Dekanı olmak üzere toplam 195 öğretim elemanın katılımı ile gerçekleşen üç günlük çalıştayda öğretmen adayı, eğitim programları (öğretmen yetiştirme programları), öğretim elemanı ve eğitim ortamları konuları ele

alınmıştır. Bu konu başlıkları altında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmıştır (Kısakürek, 2005: 56-59).

4.1.1.5. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, Ankara Üniversitesi (1-3 Mart 2007): Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, kuruluşunun 41. Yılında Eğitim Fakültesi Dekanları ve öğretim elemanları ile "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyonu" konusunu ele almıştır. Güvenirliğin belgelenmesi, verimliliğin kanıtlanması, akreditasyon sürecinde Eğitim Fakültelerinin karşılaştığı sorunlar, sürecin organizasyonu, kapsam ve içeriği ele alınmış, akreditasyon sürecine ilişkin olumlu örnekler incelenerek öneriler paylaşılmış, sonuç bildirgesi ile kamuoyuna ve ilgililere sunulmuştur (Akçamete, 2007: v).

4.1.1.6. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ, 2010) ve Türkiye Öğretmen Genel/Özel Alan Yeterlikleri (2017): Türkiye’de öğretmen yetiştirmede ve Eğitim Fakültelerinin akreditasyonunda dikkate alınan unsurlardan biri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ)’dir. Bu çerçeve, Avrupa Birliği tarafından yayınlanan Lizbon Stratejisi hedefleri (2000) ve ülkemizin 2001 yılında dâhil olduğu Bologna Süreci hedeflerine yönelik olarak "yükseköğretim alanında ulusal yeterlilikler çerçevesi geliştirme" konusunda ulusal düzeyde gerçekleştirilen çalışmaları kapsamaktadır (tyyc.yok.gov.tr).

Yetişmiş insan gücü ve kişi başına düşen gelir, toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen temel iki göstergedir. İnsan gücünün yetişmesi ise bilgi birikimi yüksek, iyi donanımlı, değişime ve gelişime açık, çağdaş öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu işlevin yerine gelmesi için Eğitim Fakültelerinde anabilim dalı ve bölümler örgütlenerek amaç ve görevler doğrultusunda programlar açılmıştır. Programlar oluşturulurken alan, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür kapsamında yer alacak derslerin oranları ve kredileri belirlendikten sonra, dönemlere belirli ölçülere göre dağıtılmaktadır (TYYÇ, 2011: 3-4).

Geniş kapsama sahip olan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimlerinde birey ve toplum beklentilerini bağdaştırma öne çıkmaktadır. Öğretmen eğitiminde yer alması öngörülen yeterlilikler ve çeşitli dersler eğitim bilimleri ile sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarda, öğrenme, öğretme ve değerlendirme ilişkisi kurularak ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim biliminde kuram ve uygulamayı bağdaştıracak, geleceğin gerektirdikleri ve değişken koşullara ilişkin rollerinin farkında, eğitimdeki ulusal öncelikleri görebilecek nitelikte yetişmesi beklenmektedir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirmede öğretmen eğitimi ile eğitim bilimleri ilişkisi önemli bir noktaya sahiptir (TYYÇ, 2011: 3-4).

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı, önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora yeterlilikleri (akademik ağırlıklı) olarak ele alınmıştır. Örneğin lisans eğitimi düzeyinde TYYÇ öğretmen yetiştirme ve temel alan yeterlilikleri Tablo 11'de verilmiştir (TYYÇ, 2011: 6).

Tablo 11

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Temel Alan Yeterlilikleri

TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS	1-Ortaöğretimde kazandığı yeterliliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar. 2-Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir. 3-Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır. 4-Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir. 5-Öğrencilerin gelişim, öğrenme	1-Alanı ile ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır. 2-Alanı ile ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir. 3-Alanı ile ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir. 4-Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve	1-Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır yaklaşım ve alınan görevi değerlendirir. etkin bir şekilde yerine getirir. 2-Kendini bir birey olarak tanıyıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir. 3-Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır.	1-Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir. 2-Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir. 3-Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir. 4-Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.	1-Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır. 2-Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler. 3-Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular. 4-Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir. 5-Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır. 6-Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1	1-Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur. 2-Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır. 3-Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır. 4-Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilirliği amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar. 5-Çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir. 6-Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade

özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir.	tekniklerini uygular.	düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.	edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincindedir.
6-Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıır.	5-Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.	7-Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.	7-Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.
	6-Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.	8-Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.	

Kaynak: TYYÇ, 2011: 6

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede ve Eğitim Fakültelerinin akreditasyonunda dikkate alınan diğer bir unsur olan **Öğretmen Yeterlikleri**; “*Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin ‘öğrenmeyi öğrenmesi’ için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak” gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır. Öğretmen Yeterlikleri’nin (MEB, 2017);*

1. “Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
2. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
4. Öğretmenlerin seçiminde,
5. Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
6. Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir.”

Öğretmen Yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır. Genel ve özel alan yeterlikleri olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Özel alan yeterlikleri de kendi içinde ilköğretim ve ortaöğretim özel alan yeterlikleri olarak sunulmuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2017):

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

“A-Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme***
- A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma***
- A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme***
- A4- Öz Değerlendirme Yapma***
- A5- Kişisel Gelişimi Sağlama***
- A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama***
- A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama***
- A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme***

B-Öğrenciyi Tanıma

- B1- Gelişim Özelliklerini***
- B2- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma***
- B3- Öğrenciye Değer Verme***
- B4- Öğrenciyi Rehberlik Etmek***

C-Öğrenme ve Öğretme Süreci

- C1- Dersi Planlama***
- C2- Materyal Hazırlama***
- C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme***
- C4- Ders Dışı Etkinlikleri***
- C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme***
- C6- Zaman Yönetimi***
- C7- Davranış Yönetimi***

D-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme***
- D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme***

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E-Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi Tanıma

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

F-Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3- Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme”

4.1.1.7. Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD, 2012): Bir dış değerlendirme kuruluşu olarak görev yapan EPDAD’ın temel amacı, “Eğitim Fakülteleri eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktadır”. Bu amaçla güncel ve gelişmekte olan eğitim ve öğretim yaklaşımlarını kavrayan, uygulayan ve daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini hedeflenmektedir (EPDAD, 2017a).

EPDAD’ın vizyonu Türkiye’de “Öğretmen yetiştirmede mükemmeliyeti” gerçekleştirmektir. Misyonu ise “...niteliği garanti altına alan ve örgün eğitimde öğrenci öğrenmesini güçlendirmek amacıyla sürekli gelişimi destekleyen kanıt temelli akreditasyon yoluyla öğretmen yetiştirmede mükemmeliyeti geliştirmektir” (Öztürk, 2017):

2016-2017 döneminde EPDAD’a dokuz üniversiteden 29 program için akreditasyon başvurusu yapılmıştır. Çeşitli sebeplerle bu programların 23’ü başvurusunu bir sonraki yıla ötelemiştir (Öztürk, 2017). EPDAD’a iki yıllık yetki süresi verilmiş ancak akreditasyon sürecini tamamlayamamıştır. Bu süreçte rol oynayan faktörler, Öztürk (2017) tarafından *Altyapı Yetersizliği; Sisteminin Kurulması-Zoru Başarmak; Eğitim Fakültelerinde Çalışma İklimi; Program Güncelleme/Yenileme* başlıklarında ele alınmıştır.

Eğitim Fakülteleri akreditasyonu için tekrar yetkilendirilen EPDAD'ın ilk akredite ettiği programlar; Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ğretmenliği, Fen Bilgisi ğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ğretmenliği programları olmuştur. EPDAD ğretmen Eğitimi Standartları ise Tablo 12'de verilmiştir (EPDAD, 2016b:1-4):

Tablo 12

EPDAD ğretmen Eğitimi Standartları

Alan	Başlangıç Standartları	Süreç Standartları	rn Standartları
1. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi	<p>1.1.1 MEB ğretmen yeterlikleri dikkate alınarak ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler erevesi (TYYÇ) ve Alan Yeterlikleri ile ilişkilendirilerek hazırlanmış lisans programının izlenmesi.</p> <p>1.1.2 Ders ğretim programlarında kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme arasında iç tutarlık bulunması.</p> <p>1.1.3 Ders ğretim programlarının etkili öğretmenlik eğitimini gerçekleştirecek nitelikte olması.</p>	<p>1.2.1 Ders ğretim programları ile uygulama arasında uygunluk.</p> <p>1.2.2 öğrencilerin, fakültede ve uygulama okullarında nitelikli ğretim ve sınıf yönetimini gözleyebilme olanağı.</p> <p>1.2.3 öğrencilere gerçek ortamlarda öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini uygulama olanağı ile performansları hakkında sürekli ve nitelikli dönüt alma fırsatı sağlanması.</p> <p>1.2.4 ğrenci çalışmalarının kendi gelişimlerine yardımcı olacak ve onlara yararlı dönütler sağlayacak şekilde değerlendirilmesi.</p>	1.3.1 ğretmen adaylarının genel ve özel alan öğretmenlik yeterlik düzeyine ulaşmaları.
2. Öğretim elemanları	<p>2.1.1 Programı yürüten ğretim elemanlarının nicelik ve nitelik bakımından yeterli olması.</p> <p>2.1.2 ğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanması.</p>	<p>2.2.1 ğretim elemanlarının mesleki gelişim göstermesi.</p> <p>2.2.2 ğretim elemanlarının öğretme, rehberlik yapma, eleman yetiştirme, uygulama okulunda çalışma, araştırma ve program liderliği ile birlikte tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri</p>	<p>2.3.1 ğretim elemanlarının nitelikli eğitim-ğretim yapması.</p> <p>2.3.2 Nitelikli bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapılması ve bunların ilgili programın nitel gelişimini desteklemesi.</p> <p>2.3.3 ğretim elemanlarının toplum yararına çalışmalar yapması.</p>
3. Öğrenciler	3.1.1 ğrencilerin programa başlayabilmesi için gerekli niteliklere sahip olması.	3.2.1 öğrencilerin mesleki gelişimlerini destekleyecek akademik, sosyal, kültürel vb. etkinliklere aktif katılım göstermesi ve bunun için gerekli danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin sunulması.	3.3.1 Mezuniyet aşamasına gelmiş ğretmen adaylarının ve/veya mesleğe başlayan mezunların başarılı olması.
4. Fakülte-Okul İşbirliği	4.1.1 Okullardaki uygulama çalışmalarına ilişkin yönetsel düzenlemelerin ve belgelerin varlığı.	4.2.1 Fakülte, Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama koordinatörleri, ğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve ğretmen	4.3.1 Okullarda uygulama çalışmaları sonucu ğretmen adaylarının alanlarında

	4.1.2 Uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve "Fakülte-Okul İşbirliği" kılavuzunda belirtilen ölçütlere uygunluk.	adayları arasında işbirliğinin varlığı. 4.2.2 Uygulama okullarında öğretmen adaylarına uygun ortamın sağlanması.	öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaları.
5. Tesisler, Kütüphane ve Donanım	5.1.1 Dersliklerin ilgili dersler için yeterli sayıya, büyüklüğe ve altyapıya sahip olması. 5.1.2 Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, abone olunan e-kaynaklar, bilgisayar ve diğer materyallerin varlığı ve bunların öğretim programlarını destekleme derecesi. 5.1.3 Fakültenin programı yürütebilecek tesis (laboratuvar, atölye, bilgisayar, spor ve güzel sanatlar vb. etkinlikleri için eğitim-öğretim amaçlı mekanlar) ve donanımlara sahip olması. 5.1.4 Öğretim elemanlarının çalışmalarını yapacak ofis, donanım ve diğer desteklere sahip olmaları	5.2.1 Fakülte tesis ve donanımları ile dersliklerin tam kapasite ile etkin biçimde kullanılması. 5.2.2 Kütüphanenin öğrenciler tarafından amaca uygun ve etkili olarak kullanılması.	5.3.1 Öğretmen adaylarının laboratuvar ve teknoloji kaynaklarını etkin biçimde kullanma düzeyine ulaşmış olmaları. 5.3.2 Öğretmen adaylarının kütüphane kaynaklarını etkin biçimde kullanma düzeyine ulaşmış olmaları.
6. Yönetim	6.1.1 Fakültenin yönetim yapısı ve anlayışının etkin bir yönetim için elverişliliği. 6.1.2 Fakültenin öğretmen eğitimi konusunda bir vizyon ve misyona sahip olması.	6.2.1 Yönetim birimlerinin işlevlerini etkin bir biçimde yerine getirmesi. 6.2.2 Fakülte yönetiminin öğretmen eğitiminin gelişimini desteklemesi. 6.2.3 Fakültenin ulusal/uluslararası kurum ve kuruluşlarla ilişkilere sahip olması.	6.3.1 Yönetimin gerekli kaynakları sağlaması ve etkili kullanması.
7. Kalite güvencesi	7.1.1 Fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulama yöntemlerinin olması.	7.2.1 Fakültenin bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulgularının kullanılması.	7.3.1 Mezunların izlenmesinden elde edilen bilgi ve bulguların kalite güvence sistemine yansıtılması.

4.1.1.8. Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Yetiştirme Sistemi Projesi (2017): Ahi Evran Üniversitesi (AEÜ) Eğitim Fakültesi'nce, kayıt altına alınan öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra da takip edilebileceği proje hazırlanmıştır. AEÜ Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Refik Balay, AEÜ'de eğitim kalitesinin artırılması için çeşitli projeler geliştirdiklerini ifade ederek bu proje hakkında şunları belirtmiştir (Balay, 2017):

“Üniversitemiz bir kalite sürecinden geçiyor. Bu süreçte yaptığımız kalite çalışmalarımızın üç bölümü var. Bunlardan biri idari, bir diğeri araştırma-geliştirme ve son olarak da eğitim-öğretim. Eğitim Fakültemiz eğitim-öğretim bölümünde kalite çalışmasına öncülük yapıyor. Eğitim Fakültemiz içerisinde de Eğitim Bilimleri ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri pilot seçildi. Bu projemizin adı

"Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Yetiştirme Sistemi". ... Yazılımlar oluşturulmaya başlandı. Dışardan yardımlar da aldık ve son aşamaya yani hocalarımıza eğitimlerimizi verme aşamasına geldik. Bu projeye öğrencilerimizin fakültemize hangi şartlarda geldiğini denetleyebileceğiz. Öğrencimiz fakültemize başladıktan sonra onların bütün eğitim-öğretim dönemini kaliteli bir hale getirmek için sınavlar hazırlayacağız ve sınavlarda sorulacak soruların kalitesi de dâhil olmak üzere hepsini yönetim ve denetim altına alacağız. Bu süreç sonunda öğrencimiz mezun olduğunda; 'Öğrencimiz geldiğinde ne idi, hangi aşamalardan geçti, ne tür yeterlilikleri aldı?' bunları ölçerek mezun edeceğiz. Biz iyi öğretmenliği güvence altına alacak sistemi benimsemeye çalışıyoruz... Bu proje, bizim Osmanlı'dan beri devam eden eğitimdeki kayıt dışılığımızı ortadan kaldıracak. Kayıt dışı ne demek? Mezun ettiğimiz öğrencimizin ne yaptığını, ne durumda olduğunu bilmiyoruz demek. Bu proje ile bu kayıt dışı eğitimimize son vereceğiz. Bizim bu projede pilot seçtiğimiz bölümümüz Sınıf Öğretmenliği bölümü ama bu sistemi hayata geçirdikten sonra diğer bölümlerimizde de uygulayacağız...."

Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme projesinin, Eğitim Fakültelerinin kanıta dayalı olarak öğretmen yetiştirilmesini sağlayacak bir çalışma olduğu ve bununla birlikte mezunların takibini sağlayarak Eğitim Fakültelerinde kalite için gerekli olan dönütü de sağlayacağı söylenebilir. Buna benzer şekilde Ankara Üniversitesi tarafından yapılan mezun takibi ve mezun memnuniyetine yönelik araştırmalarında fakültelerde kaliteye yönelik çalışmalara örnek teşkil ettiği ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının fakülteye gelmesi, öğrenme-öğretme sürecinden geçmesi ve mezun olması sonrasında neler yaşadığının ortaya koyulması, kanıta dayalı olarak Eğitim Fakültelerinde kalite geliştirilmesi için önemli bulgular sağlayabilir. Dolayısıyla bu tür çalışmaların ülke genelinde tüm Eğitim Fakültelerince yapılması gerektiği, yaşanan sorunların ve örnek uygulamaların paylaşılacağı bir platform oluşturulmasının Eğitim Fakültelerinde kaliteyi arttıracığı ileri sürülebilir.

4.1.1.9. Eğitimde Kalite İçin Etkili Öğretmenlik Eğitimi Çalıştayı (YÖK, 6 Ekim ve 20 Ekim 2017): Öğretmen adayı yetiştiren eğitim kurumlarının lisans programlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik olarak "Eğitimde Kalite İçin Etkili Öğretmenlik Eğitimi" adında bir çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalıştayda mevcut sorunlar ve çözüm önerilerini tartışılmıştır. Öğretmen yetiştirmede

üniversite / fakülte ve okul işbirliğinin geliştirmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, daha nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetişmesine imkân veren, kuram ve uygulamayı bütünleştiren, araştırma temelli sürekli mesleki gelişimi sağlayan uygun modellerin tartışılması ve geliştirmesi odağında gerçekleştirilen çalıştayda şu konular üzerinde durulmuştur (YÖK, 2017a):

“Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Güncellenmesi: YÖK tarafından öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili olarak daha nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek amacıyla 240 bin barajının belirlenmesi, kontenjanların tedrici olarak azaltılması, ikinci öğretim programlarının kapatılması gibi bazı düzenlemeler yapıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca toplumsal ihtiyaçlar ve talepler doğrultusunda başlatılan lisans programlarının güncellenmesi çalışmalarının ise devam edildiği belirtilmiştir. Yeni hazırlanmakta olan programlarda, eğitimin tarihi, sosyal, kültürel ve etik boyutlarının dikkate alındığı; konulan bazı yeni derslerle öğretmen adaylarının sosyal, kültürel ve etik konularda duyarlılıklarının arttırmasının amaçlandığı dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Modeller: Çalıştayda daha önce yapılan toplantıda gündeme getirilen bazı konulardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ulusal düzeyde bir yol haritası oluşturabilmek amacıyla izlenebilecek yol ve yöntemler üzerinde durulmuştur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Strateji Belgesi'nde öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi konularında yer alan amaç, hedef ve eylem planları müzakere edilmiştir.

Mesleki Gelişim ve Okul Geliştirme: Daha etkili bir öğretmenlik eğitimi için eğitimcilerin eğitimi, üniversite/fakülte-milli eğitim müdürlüğü/okul işbirliği kapsamında yapılabilecek iyileştirmelere yönelik öneriler üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede, özellikle eğitim/egitim bilimleri fakültelerinin, il düzeyinde öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimi ve "okul geliştirme" konularında daha fazla katkı sağlamasına yönelik modeller üzerinde durulmuştur.

Donanımlı ve Araştırmacı Öğretmen: Geliştirilmesi hedeflenen modelde, öğretmen eğitimi sürecinde teori ve uygulamanın bütünleştirilmesi, araştırma ve uygulama temelli öğretmen eğitimi, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin

kurumsallaştırılması, öğretmen yetiştirme sürecinde uzman/rehber öğretmen desteğinin sağlanması, öğretmen yetiştiren kurumlarla okulların işbirliğinin güçlendirilerek daha nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.”

10.11.2017 tarihli Hürriyet Gazetesi’nde yayınlanan ‘Öğretmen Eğitimi Sil Baştan’ isimli haberde, Eğitim Fakültelerinin programlarının güncelleneceği; Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ekimde iki çalıştay düzenlediği belirtilerek uygulama dersinin iki döneme yayılacağı ve sertifika yerine yüksek lisans gibi çalışmalarının olduğu belirtilmiştir (Ülkar, 2017).

4.1.1.10. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi: 2017 yılında düzenlenmeye başlanan bu kongrenin temel amacı, *“öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaya ilişkin yeni yönelim ve uygulamalar, özellikle de kalite güvence sistemleri ve akreditasyon üzerine yapılan araştırmalarla elde edilen bilimsel bilginin paylaşılması için uluslararası bir zemin oluşturmaktır”*. Kongre’de işlenen konu başlıkları ise şunlardır (iteaccongress.com): “Öğretmen Eğitimi, Etkili Öğretmen Eğitimi Yönelik Modeller, Akreditasyon, Kalite Güvence Sistemleri, Öğretmen Eğitiminde Kalite, Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvence Sistemi, Öğretmen Eğitiminde İyi Örnekler, Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, Alanlara Göre Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitiminde Lisans Programları, Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu, Kültürlerarası Öğretmen Eğitimi Araştırmaları, Öğretmen Eğitiminde 21. yüzyıl Beklentileri, Kalitede Sürdürülebilirlik, Öğretmen Performans, Öğretmen Eğitiminde Mentorluk, Çokkültürlü Toplumlarda Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Özdenemesi, Öğretmen Eğitimi Programları.”

Türkiye Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik olarak yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, YÖK-Dünya Bankası tarafından yapılan çalışmaların bu alana zemin oluşturduğu; Avrupa Yeterlikler Çerçevesi temel alınarak hazırlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi öğretmen eğitimi yeterlikleri ve Öğretmenlik Genel/Özel Alan Yeterliklerinin Eğitim Fakültelerinde kaliteye önemli katkılarının olacağı söylenebilir. Bununla birlikte, 2000’li yıllara gelmeden önce başlanılan kalite çalışmalarının günümüzde artarak sürdüğü, yapılan kongre, çalıştaylar ve projelerle Eğitim Fakültelerinde kalitenin daha büyük bir çalışma alanına dönüştüğü belirtilebilir. Ancak burada belirtmek gerekir ki Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon kongresinde

sunulan çalışmaların sadece birkaçı Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda Eğitim Fakültelerinde kalite bağlamında daha çok çalışmaya ve bu alana yönelecek araştırmacıya ihtiyaç olduğu açıktır.

4.1.2. Yurt Dışı Yükseköğretiminde ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Kalite Çalışmaları

Bu başlık altında yurt dışı yükseköğretiminde ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik yapılan kalite çalışmaları Avrupa, Amerika, Avustralya ve Asya kıtalarından örneklerde sunulmuştur. Yurt dışı yapılan çalışmalar sunulduktan sonra genel olarak değerlendirilerek yorumlanmıştır.

4.1.2.1. Avrupa: Amerika'da olduğu gibi, savaş sonrası dönemde sanayinin ve tarım sektörünün ihtiyaç duyduğu vasıflı ve yarı vasıflı iş gücünü sağlayabilmek için ağırlıklı olarak savaştan dönenlere mesleki eğitim verme amacıyla üniversite bünyesinde çok sayıda yüksekokul açılması (A.B.D deki community colleges gibi) Avrupa üniversite sistemindeki ilk radikal değişikliği oluşturmuştur. Bu değişiklik sayesinde sınırlı sayıdaki kişiye verilen üniversite eğitimi geniş kitlelere yönelmiştir. Her seviyedeki yükseköğretime olan istemin artması değişen refah devleti anlayışı çerçevesinde yükseköğrenim maliyetlerinin devlet tarafından karşılanması, üniversiteleri kitle eğitim kurumları haline dönüştürmüştür. Avrupa'nın bütünleşmesi sürecinde (AB'nin oluşumu) üye ülke öğrencilerinin farklı ülkelerde eğitim almalarını sağlamaya yönelik öğrenci hareketliliğini gerçekleştirmek için yükseköğretim kurumlarının programları arasında bir uyumlaştırma ihtiyacının doğması değişimin ikinci sebebinin oluşturmuştur. Farklı ülkelerden alınan diplomaların diğer ülkelerde de geçerli olmasını sağlamaya yönelik bu değişiklik Avrupa üniversitelerini birbirine yakınlaştırmıştır. Yukarıda belirtilen iç faktörlere ek olarak Avrupa üniversite sistemini değişime ve yeniden yapılanmaya zorlayan üçüncü sebep dış faktör olarak da tanımlanabilen A.B.D.'deki üniversiteleri ile rekabet etme ihtiyacıdır. Bu faktör Avrupa üniversite sisteminde kalite arayışlarını da başlatan en önemli gerekçe olmuştur (Alper, 2011: 39).

Avrupa'da değişik kültürlerin yarattığı farklı yükseköğretim sistemleri değişim ve yeniden yapılanma açısından kalite, değerlendirme ve akreditasyon bağlamında geçen ilk süreçlerin bazıları şu şekilde olmuştur (Rehber, 2002: 110-130):

1. ABD’de akreditasyon uzun bir geçmişi olan kapsamlı bir uygulama iken 1950 yılından bu yana da akreditasyon yanında kalite yönetim (sürekli kalite iyileştirme) sistemleri yaygın hale gelmektedir. Avrupa’da bu konulara sistemli yaklaşımlar son yirmi yılda hız kazanmıştır.
2. 1980’li yıllarda Avrupa’da yükseköğretimin değerlendirilmesi önem kazanmaya başlamış ve 1984 yılında ayrıntılı üniversite değerlendirmesi yapan ilk ülke Fransa olmuştur. Finlandiya’da ilk kurum değerlendirmesi 1990’larda, Hollanda, Danimarka ve İngiltere gibi ülkelerde sistematik program değerlendirmeleri 1980’lerin sonu 1990’ların başlarında yapılmıştır. Avrupa’da kalite güvencesi anlamında akreditasyon uygulamasını yapan ilk ülke ise İngiltere olmuştur. Akreditasyon alanındaki çalışmalar 1998 Sorbonne ve 1999 Bologna Deklarasyonlarının imzalanması ile hızlanmış olup bu alandaki en yeni ülke akreditasyon sistemini 1998 yılında uygulamaya başlayan Almanya olmuştur.
3. Yükseköğretimde ilk olarak lisansüstü programlarının akreditasyonuna başlanması kararlaştırılarak Akreditasyon Konseyi kurulmuştur. Avusturya ve Hollanda gibi ülkeler kendi ulusal kurumlarının akreditasyonu için sistemler geliştirmeye başlamıştır. Ülkelerin çoğunda yapılan değerlendirmelerin temel amacı kalitenin artırılması olmuştur.
4. 1980 yılından itibaren karşılıklı tanınma konusunda ERASMUS ve COMETT, LEONARDO ve COMEBIUS gibi programlar yürütülmüş ve 100 binlerce öğrencinin diğer ülkelerde eğitim ve derece alması sağlanmıştır. Avrupa Komisyonu mobil öğrenciliği gerçekleştirebilecek, Avrupa Kredi Transfer Sistemini (AKTS) başlatmıştır. Topluluk komisyonu ve Parlamento, kuralların basitleştirilmesi ve eşdeğerliğin kabul edilmesi yerine, yeterliliğin (kalite) tanınması ve eğitim sonunda alınan derecelerin (unvanların) kabulüne yönelik aktif düzenlemeler üzerinde çalışmıştır.
5. Avrupa yükseköğretiminde farklı ulusal değerlendirme yaklaşımları olmasına karşın kurumun kendisinin yaptığı öz değerlendirme, öz değerlendirme ve görüşmeleri değerlendirecek bir dış değerlendirme ve sonuç raporu şeklinde ortak yanları bulunmaktadır. Farklılıklar açısından bakılacak olursa Belçika, Danimarka, İspanya, Almanya gibi ülkelerde iş dünyasının görüşü alınırken İtalya, Hollanda, İzlanda dışındaki ülkelerde öğrencilere de danışılmıştır. Avusturya ve İsveç’te kurumsal değerlendirmenin en önemli bileşeni öz

değerlendirme iken, Fransa ve İngiltere’de dış uzmanların görüş ve değerlendirmeleri daha önemli olmuştur.

6. İngiltere’de yükseköğretimde ilk TKY uygulaması ABD’den sonra 1980’lerin sonlarında ve 1990’ların başında olmuştur. ABD’de TKY uygulamaları daha çok üniversiteler tarafından istenmekteyken İngiltere’de bu hareket daha çok devlet tarafından başlatılmıştır. İngiltere’de 1960 ve 1970’lerde üniversite sayısındaki artış finansal sorunları beraberinde getirmiştir. Toplam kalite yaklaşımı uygulayan ve teknoloji yönlü eğitim veren Aston Üniversitesi de fonlarında azalma yaşamış ve 1980-81 döneminde kalite odaklı 15 yıllık bir yeniden yapılanma programı uygulamaya koymuştur. Bu programın dört ana unsuru şu şekilde olmuştur: Kurum kimliği, fiziksel yapılanma, geliştirilmiş akademik destek hizmetleri ve müşteriye dikkate alma, yüksek nitelikli akademik personel ve öğrencileri çekme yeteneği. Üniversitenin kalite yaklaşımında, kalite kavramı teknik olarak ‘amaca uygunluk’ olarak tanımlanırken dört ana konuya bağlanmıştır: Yapılan etkinliklerle ilgili olarak tüketici değerlerinin anlaşılması, ürün veya hizmet oluşturulmasında sağlıklı ve detaylı özellikler geliştirmek, ürün veya hizmet sunumunda belirlenen niteliklere %100 uygunluk sağlama, saptanan niteliklerin iyileştirilmesi veya bunların müşteriye maliyetlerini azaltmak. Diğer yandan bu teknoloji üniversitesi olma misyonuna uygun olarak kalite iyileştirmede esas aldığı öğretim, araştırma ve diğer hizmetlerle ilgili kritik süreçler şu şekilde sunulmuştur: Öğrencilere tam bir eğitim kazandırmak, araştırma etkinliklerinin geliştirilmesi, stratejik plan yönetimi, personel sayı ve sınıflandırma yönetimi, personel kapasitesinin geliştirilmesi, personel refahının artırılması, haberleşme ve iletişim yönetimi, taşınmalar yönetimi, bilgi sistemi sunulması, kütüphane ve haberleşme hizmetleri.
7. İngiltere’de Robert Gordon Üniversitesinde ders verme kalitesine ilişkin öz-değerlendirme amacıyla bir rehber oluşturulmuştur. Bu rehber personelin kendi kendini puanlama işlemine nasıl yaklaşması gerektiği ve her durumu destekleyici kanıtlara ilişkin tavsiyeler yer almaktadır. Personel bu kanıtları üç şekilde ortaya koyabilir: Kendi öz eleştiri ve bilgi birikimi, öğrenciler (öğrenci anketleri yoluyla), çalışma arkadaşları.
8. Akreditasyon olmayıp bazı kurumsal incelemeler yapan Avrupa Üniversiteler Birliği (Association of European Universities -CRE) ve Avrupa Birliği Rektör

Konferansları Birliği 31 Mart 2001’de tek bir isim altında ‘Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association –EUA) birleşerek faaliyetlerini bu isim altında sürdürmeyi kararlaştırmışlardır.

Avrupa Komisyonu’nun ve birçok Avrupa ülkesinin siyasi gündeminde, eğitimde kalite kontrolünün önemli bir yer aldığı görülmektedir. Avrupa’daki eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesinin ve etkinliğinin artırılması, 2010 yılına kadar Lizbon süreci içerisinde gerçekleştirilecek hedefler arasında olmuştur. Bu doğrultuda Avrupa Komisyonu “Öğretmenlerin ve Eğitimcilerin Eğitim Düzeyinin İyileştirilmesi” ile ilgili bir uzman grubu kurmuştur. 2004 yılında bu gruptan uzmanlar, ‘öğretmenlerin eğitimindeki gelişimi ve özellikle sürekli mesleki gelişimlerdeki iyileşmeyi ölçmek için uygun göstergelerin geliştirilmesi’ üzerine çalışmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin temel ve hizmet-içi eğitimlerinin değerlendirilmesi ve akreditasyonu için sistemler geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitiminin iyileştirilmesindeki öncelikler olarak ortaya konmuştur. Öğretmenlerin eğitiminde kalite güvencesi, daha geniş bağlamda yükseköğretimin geliştirilmesi ve Bologna Sürecinin takip edilmesi ile yakından ilişkilidir. Avrupa Yüksek Öğretim Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) Avrupa’daki yükseköğretime ilişkin standartlar ve kılavuz ilkeler belirlemiştir. ENQA “Eğitim kurumlarının sundukları eğitim programları ve verdikleri akademik derecelerin kalite ve standartlarının güvencesi konusunda ortak bir politikaya ve ortak prosedürlere sahip olması gerektiğine” işaret ederek kalite ve kalite güvencesinin önemini fark etmiş, bir kültür oluşturmanın önemine dikkat çekmiştir (Eurydice, 2006: 3).

Avrupa’da uygulanan kalite güvencesi sistemlerinin temel yapılarını ve belirli yönlerini göstermek amacıyla Eurydice tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik eğitimi veren kurumlar veya programlarının akreditasyonu ve değerlendirilmesiyle ilgili ulaşılan sonuçlar özet olarak aşağıda verilmiştir (Eurydice, 2006: 67-69):

“Temel öğretmenlik eğitiminde kalite güvencesi

Bu araştırmada yer alan Lüksemburg dışındaki bütün ülkelerin temel öğretmenlik eğitimini değerlendirmek için resmi olarak uyguladıkları bir sistemleri vardır. Ancak bu tür değerlendirme prosedürlerine ilişkin ne kadar düzenlemeleri olduğu bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir. Çoğu ülkede öğretmenlik eğitimi sunan programların veya kurumların değerlendirilmesine ilişkin belirli

düzenlemeler mevcut değil ya da yalnızca temel öğretmenlik eğitiminin belirli bir aşamasında (mesleki eğitim, öğretmenlik uygulaması veya öğretmenliğe geçiş) uygulanmaktadır. Ülkelerin çoğunluğunda, yükseköğretimin değerlendirilmesine ilişkin genel düzenlemeler öğretmenlik eğitiminin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır. Dış değerlendirme, söz konusu ülkelerin çoğunda zorunludur veya önerilmektedir. İç değerlendirme hususunda da benzer bir durum söz konusudur.

Dış değerlendirmenin temel özellikleri

Ülkelerin çoğunluğunda, dış değerlendirme kamu adına faaliyet gösteren bir kurum, komite veya bağımsız organ tarafından yapılmakta ve değerlendirmeyi yapanlar üst düzey yetkililer ve/veya değerlendirme uzmanlarıdır. Değerlendirme kapsamını belirlemek için kullanılması gereken temel dokümanlar yükseköğretim mevzuatı ve değerlendirme kriterlerini gösteren listedir. Özellikle öğretmenlik eğitimini ele alan bir veya daha fazla sayıdaki dokümana genellikle atıfta bulunmaktadır. Dış değerlendirme temel olarak ilgili her bir kurum veya program tarafından sunulan öğretmenlik eğitimi müfredatının içeriğine odaklanmaktadır. Öğretim ve değerlendirme yöntemleri de bütün ülkelerde göz önünde bulundurulmaktadır. Okullarla kurulan ortaklıklar, temel öğretmenlik eğitimi veya okulda staj kapsamındaki genel ve mesleki eğitim arasındaki dengeden daha fazla dikkate alınmaktadır. Dış değerlendirme, ülkelerin çoğunluğunda öğrenci performansını ülkelerin yarısından fazlasında da öğrenci davranışları ve görüşlerini göz önünde bulundurmaktadır. Dış değerlendirme genellikle yönetim, akademik ve idari personel ile yapılan görüşmeleri içeren bir saha ziyaretini temel almaktadır. Düzenlemeler kapsamında genellikle öğrencilerle görüşmeler de yapılabilmektedir. Dış değerlendirmenin ne sıklıkta yapıldığı bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir. Dış değerlendirmenin ne sıklıkta yapıldığının belirlendiği durumlarda, değerlendirmeler en sık her yıl en nadir de on iki yılda bir yapılmaktadır.

İç değerlendirmenin temel özellikleri

İç değerlendirmenin koordinasyonu esas olarak kurum yönetiminin veya bu amaç için kurulmuş olan özel bir değerlendirme komitesinin sorumluluğu altındadır ve araştırmada yer alan ülkelerin neredeyse hepsinde yönetim, akademik personel ve öğrenciler iç değerlendirmeye aynı ölçüde katılmaktadırlar. İç değerlendirme kriterlerinin tanımlanmasında kullanılan iki temel resmi kaynak

yükseköğretime ilişkin genel mevzuat ve dış değerlendirmede kullanılan kriterlerdir. Ülkelerin büyük bir çoğunluğunda; bilgi toplamak yönetim, akademik ve idari personel ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğretmenlerin sınıfta yaptıkları gözlemler için aynı ölçüde kullanılmaktadır. İç değerlendirmenin kesin olarak belirlenmiş kapsamıyla ilgili olarak çoğu ülkede bu bağlamda hiçbir resmi düzenleme mevcut değildir.

İç ve dış değerlendirme arasındaki ilişki

Neredeyse bütün ülkelerdeki düzenlemeler, dış değerlendirmenin iç değerlendirmeden elde edilen sonuçları temel alması gerektiğini ifade etmektedir. İç değerlendirmenin kapsamının dış değerlendirmenin ihtiyaçlarına oldukça bağlı olduğu da söylenebilir. İç değerlendirmenin genellikle dış değerlendirmeye bağlı olduğu ancak ondan daha sık olarak yapıldığı da bir gerçekliktir.

Sonuçların kullanılması

Ülkelerin çoğunluğunda, dış değerlendirmeden elde edilen sonuçlar kurumların/programların akreditasyonu veya yeniden akreditasyonu konusunda alınacak bir karara temel teşkil etmektedir. Bu sonuçlar, derecelendirme verme ve kamu finansmanı temin etme hakkına ilişkin önemli bir kararın alınmasında kullanılabilir. Sonuçların beklenen düzeyde olmaması durumunda süreç genellikle gelişim planı hazırlama ve yeniden bir dış değerlendirme yapma yükümlülüğünü içermektedir. Bazı durumlarda, olumsuz sonuçlar nihai olarak bir programa devam edilmemesine veya bir kurumun kapatılmasına yol açabilir. Bir kurum veya programın değerlendirilmesinden elde edilen ilgili her bir sonucun yayımlanması oldukça yaygın bir uygulamadır. Elde edilen sonuçların yayımlanmasının zorunlu olduğu ülkelerin neredeyse hepsinde kurum yönetimi, akademik personel ve öğrenciler bu sonuçlara doğrudan ulaşabilir. Ancak ilgili her bir kurum veya programın değerlendirilmesini esas alan temel öğretmenlik eğitimine ilişkin ulusal rapor ve göstergelerin hazırlanması çok yaygın bir uygulama değildir.

Hizmet içi öğretmenlik eğitiminde kalite güvencesi

Hizmet içi öğretmenlik eğitimi sunan kurum ve kuruluşların çeşitliliği ve okulların bu kurumlar arasından seçim yapmak konusunda gittikçe artan özerklikleri dikkate alındığında kalite kontrol meselesi önemli hale gelmektedir. Fransa, Kıbrıs, Litvanya, Malta, Avusturya ve Birleşik Krallık dışındaki ülkelerin hepsinde hizmet içi öğretmenlik eğitimi veren kurum ve kuruluşlarının

akreditasyonu ve/veya değerlendirilmesine ilişkin resmi düzenlemeler vardır. Ancak çoğu ülkede düzenlemeler yalnızca hizmet içi öğretmenlik eğitimi veren mevcut kurum ve kuruluşların bazılarında uygulanmaktadır. Genellikle yazılı bir planın analizi, hizmet içi öğretmenlik eğitimi veren kurum ve kuruluşların özdeğerlendirme raporunun analizi ve bir saha ziyareti ile birlikte düzenlemelerde temel prosedür olarak gösterilmektedir. Ancak çoğu ülkede saha ziyareti yalnızca isteğe bağlı olarak yapılmaktadır. Akreditasyon veya değerlendirme genellikle bir değerlendirme kuruluğu/komitesi veya eğitim bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Çalışmaya katılan ülkelerin yarısında akreditasyon ve/veya değerlendirmenin kapsamına ilişkin düzenlemeler mevcut değildir. Düzenlemelerin mevcut olduğu ülkelerde de faaliyet ve eğitim yöntemlerinin içeriği, eğiticilerin yeterlilikleri, altyapı, katılımcıların görüşleri ve eğitim amaçları ile uygunlukları söz konusu düzenlemelerin kapsamında yer alan özelliklerdir. Değerlendirme ve/veya akreditasyonun ne sıklıkta yapıldığı sadece 12 ülkede düzenlemelere tabidir. İzlenen prosedüre bağlı olarak değerlendirme ve/veya akreditasyon yılda bir kereden her altı yılda bir kereye kadar yapılmaktadır. Elde edilen sonuçlar ya bir programa akreditasyon vermek veya akreditasyonu geri almak ya da genel iyileştirme planları hazırlamak için kullanılmaktadır.”

Birçok ülkede “iyi” bir öğretmeni tanımlama çabası, bir öğretmenden beklenen yeterlilikleri ve nitelikleri belirten standartlarının ve profillerin geliştirilmesini sağlamıştır. Bu tür standartlar giderek yaygınlaşmakta, değerlendirme süreçlerine rehberlik etmekte ve böylelikle öğretmenlik eğitiminin genel amaçları ve hedeflerini öne çıkarmaktadır. Bu noktada bu tür standartların nasıl anlaşıldığı ve öğretmenlik eğitiminin söz konusu mesleki profillerin taleplerine cevap verip veremediği sorusu gündeme gelmektedir. Temel öğretmenlik eğitimi, hizmet içi öğretmenlik eğitimi ile bir öğretmenin ilerletilebileceği yeterliliklerinin geliştirilmesine yalnızca temel teşkil edebilir. Bununla birlikte ne temel ne de hizmet içi öğretmenlik eğitimi, “iyi” öğretmenler yetiştirmek için tek başına sorumlu değildir. Öğretmenlik eğitimindeki gelişmeleri ölçmek için kalite kontrol ölçütlerinin hazırlanması, hiç şüphesiz önemli bir adımdır; ancak bu ölçütlerin nasıl uygulandığı da bir o kadar önemlidir. Avrupa ülkelerinde kalite kontrol ölçütlerinin, öğretmenlik eğitiminin kalitesinin sağlanması ve geliştirilmesi üzerindeki gerçek etkileri henüz net değildir. Bu nedenle bu konulara yönelik daha detaylı analizlere ihtiyaç vardır (Eurydice, 2006: 70).

Bologna Süreci: 1998 yılında Bologna Süreci'nin temelleri İtalya, Fransa, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının Sorbonne'da yayımladıkları Sorbonne Bildirisi ile atılmıştır. Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma fikri ilk kez bu bildiri ile ortaya çıkmıştır. Bologna Süreci'nin temel hedeflerinden altısı bu bildiri ile ilan edilmiştir. Bu hedefler (YÖK, t.y):

1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi),
2. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulamak,
4. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek.

Yükseköğretim sistemlerinde "şeffaflık", "tanınırlık" ve "hareketlilik" süreçlerinin artırılması amacı ile 1999 yılında başlatılmış olan ve ülkemizin de 2001 yılından itibaren üyesi olduğu Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (EHEA - Bologna Süreci) durum değerlendirmesi belli dönemlerde bu ülkelerin Bakanlarının katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Bu toplantılarda, her bir EHEA ülkesinden ilgili dönemin hedeflerine ait elde edilen veriler doğrultusunda "durum tespiti" gerçekleştirilmekte, gelecek 3 yıl için yeni hedefler belirlenmekte ve alınan kararlar kamuoyuna duyurulmaktadır (YÖK, 2015).

Söz konusu toplantılar sonrasında, "Erivan Bildirisi", "4. Bologna Politika Forumu" ve "Avrupa Yükseköğretim Alanı 2015 Uygulama Raporu" yayınlanmıştır. Sürecin başlatılmasından 16 yıl sonra, Beyaz Rusya bu sürece katılımı ile EHEA ülke sayısı 48'e çıkmıştır. Ayrıca, "Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi için Güncellenmiş Standartlar ve Yönergeler (ESG)", "Ortak Programların Kalite Güvencesi

için Avrupa Yaklaşımı", "Resmi bir Avrupa Yükseköğretim Alanı belgesi olarak Yeniden Düzenlenmiş AKTS Kullanıcı Kılavuzu" alanlarında politika tedbirleri kabul edilmiştir (YÖK, 2015).

Tüm AB üyesi ülkelerde öğretmen yetiştirme, yükseköğrenimin yasal çerçevesi içinde işlev gören yükseköğrenim kurumları tarafından sağlanmaktadır. Avrupa Yüksek Öğretim Alanı (EHEA) mevzuatı hem iç hem de dış kalite yönetiminin sağlanmasını gerektirmektedir. Avrupa Yüksek Öğretim Alanında Kalite Güvencesi için Standartlar ve Kılavuz İlkeler (ESG), kalite güvencesinin (a) toplumun, öğrencilerin ve işverenlerin ilgileri ve (b) akademik kurumun özerkliği olmak üzere iki ana faktör grubuna odaklanmasını önermektedir (Komorowska, 2017: 28).

Avrupa Standartları ve Yönergeleri (ASY/ESG), tüm paydaşlar arası ve sınır ötesi öğrenme ve öğretmedeki kalite güvencesi ortak anlayışını desteklemeyi amaçlamaktadır. Kalite güvence süreçleri aracılığıyla “özellikle dış kalite güvencesi ile bağlantılı olmak, Avrupa yükseköğrenim sistemlerine kaliteyi ortaya koyma ve şeffaflığı arttırma olanağı verir; böylelikle karşılıklı güvenin tesisine ve yeterlilikler, programlar ve diğer çıktılarının daha iyi tanınmasına” katkıda bulunur. ASY, kalite güvence ajanslarının kaydından sorumlu Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı (EQAR), kalite güvence ajansları ve kuruluşlar tarafından yükseköğrenimde iç ve dış kalite güvencesi sistemlerinde referans doküman olarak kullanılmaktadır (ESG, 2015: 1).

Avrupa Standartları ve Yönergeleri, kalite güvence süreçlerinin uygulanışını tanımlamaktan ziyade kalite güvence ve öğrenme ortamlarının önemli olduğu alanları kapsayarak rehberlik eder (ESG, 2015: 1). Avrupa yükseköğretim standartları, “*iç kalite güvencesi için standartlar, dış kalite güvencesi için standartlar ve kalite güvencesi ajansları için standartlar*” olmak üzere üç bölümde özetlenmiştir (ESG, 2015: 14-16).

4.1.2.2. Amerika: Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE) resmi olarak ABD Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi, ilk ve orta dereceli okullarda öğretmen ve diğer meslek personeli çalıştırmaya hazırlanan kurumlar için akreditasyon kuruluşu olarak tanınmaktadır. Yüksek Öğretim Akreditasyonu Konseyi (CHEA) de NCATE'yi tanımaktadır. NCATE, gönüllü ve akran değerlendirme süreci yoluyla akredite edilmiş kurumların, tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilecek yetkin,

ilgili ve nitelikli öğretmenler ve diğer profesyonel okul personeli yetiştirmesine yardımcı olmaktadır (NCATE, 2008: 1).

NCATE 1954 yılında kurulmuştur. NCATE'nin oluşturulmasında sıralanan beş grup etkili olmuştur (NCATE, 2008: 5): Amerikan Öğretmen Yetiştirme Birliği (AACTE), Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikasyon Eyalet Yöneticileri Ulusal Birliği (NASDEC), Ulusal Eğitim Birliği (NEA), Baş Eyalet Okul Görevlileri Meclisi (CCSSO) ve Ulusal Okul Kurulları Birliği (NSBA).

NCATE, kâr amacı gütmeyen ve devlete ait olmayan bir örgüttür ayrıca, büyük oranda eğitim mesleğini temsil eden 30'dan fazla ulusal örgütün ortak kuruluşudur. NCATE'yi oluşturan örgütler, NCATE standartlarını, politikalarını ve prosedürlerini geliştiren politika kurullarına temsilciler atamaktadırlar. Politika kurullarına üyelik, (a) öğretmen eğitimcileri, (b) öğretmenler, (c) devlet ve yerel politika yapıcıları ve (d) mesleki uzmanlardan oluşan örgütlerin temsilcilerini kapsamaktadır (NCATE, 2008: 1).

NCATE, ABD'de eğitimcileri hazırlayan okulları, kolejleri, üniversite dışı kurumların, kolejlerin ve üniversitelerin eğitim bölümlerini (mesleki eğitim birimlerini) akredite eder. Bu okullar, kolejler, eğitim bölümleri ve üniversite dışı kuruluşlar, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının hazırlanması için birincil sorumluluğa sahiptir (NCATE, 2008: 5).

NCATE, matematik eğitimi, dil eğitimi, erken çocukluk eğitimi şeklinde çeşitli program standartları sağlamanın yanında altı birim standardı sunmaktadır ve bunlar, eğitim uzmanlardan beklenen bilgi, beceri ve mesleki değerleri tanımlamaktadır. Standartlar aynı zamanda, bu beklentileri karşılamada adayların desteklenmesi için gereken örgütsel yapıları, politikaları ve prosedürleri tanımlamaktadır. Aşağıda 'kabul edilemez', 'kabul edilebilir' ve 'hedef' şeklinde değerlendirilen ve ayrıca alt standartlara da sahip NCATE birim standartlarının genel çerçevesi verilmiştir (NCATE, 2008: 10-13):

Standart 1: Aday Bilgi, Beceri ve Mesleki Değerleri

Okullarda öğretmenler veya diğer okul profesyoneli olarak çalışmaya hazırlanan adaylar, tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak içerik bilgisini, pedagojik içerik bilgisi ve becerilerini, pedagojik ve mesleki bilgi ve becerileri,

gerekli mesleki değerleri bilir ve gösterirler. Değerlendirmeler, adayların mesleki, eyalet ve kurumsal standartları karşıladığını göstermektedir.

Standart 2: Değerlendirme Sistemi ve Birim Değerlendirmesi

Birim, adayların yeterlikleri, adaylık ve mezun olma performansı; birimin ve programlarının performansını değerlendirmek ve iyileştirmek için yapılan uygulamalar ile ilgili verileri toplayan ve analiz eden bir değerlendirme sistemine sahiptir.

Standart 3: Saha Deneyimleri ve Klinik Uygulama

Birim ve okul ortakları, saha deneyimleri ve klinik uygulamaları tasarlar, uygularlar ve değerlendirir; böylece ğretmen adayları ve diğer okul profesyoneli, bütün öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunacak gerekli bilgi, beceri ve mesleki değerleri geliştirir ve sergilerler.

Standart 4: Çeşitlilik

Birim, müfredatı tasarlar, uygular ve değerlendirir, ayrıca adayların, tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için gerekli bilgi, beceri ve mesleki değerleri edinmeleri ve sergilemeleri için deneyim kazandırır. Değerlendirmeler, adayların çeşitlilik ile ilgili yeterliklerini sergileyebilecekleri ve uygulayabileceklerini göstermektedir. Adaylar için sağlanan deneyimler arasında, yükseköğretim ve K-12 (ilk ve orta ğretim) okullarındaki ğretim elemanları, adaylar ve öğrenciler de dâhil olmak üzere çeşitli gruplarla çalışma yer almaktadır.

Standart 5: Öğretim Elemanı Nitelikleri, Performans ve Gelişim

Öğretim elemanları, adayın performansı ile ilgili olarak kendi etkinliklerini değerlendirmesi de dâhil olmak üzere akademik çalışma, hizmet ve öğretimde en iyi mesleki uygulamalarla donanımlı ve örnektir. Aynı zamanda disiplinlerdeki ve okullardaki meslektaşlarıyla da işbirliği yaparlar. Birim, ğretim elemanı performansını sistematik olarak değerlendirir ve mesleki gelişimi kolaylaştırır.

Standart 6: Birim Yönetişimi ve Kaynaklar

Birim, adayların mesleki, eyalet ve kurumsal standartları karşılamak üzere hazırlanması için bilgi teknolojisi kaynakları da dâhil olmak üzere liderlik, yetki, bte, personel, tesis ve kaynaklara sahiptir.

Amerika'da ğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE), ulusal düzeyde akreditasyon çalışmaları genişletmiş, ğretmen Yetiştirmede Akreditasyon

Konseyi (CAEP) ismiyle uluslararası bir kuruluşa dönüşmüş ve uluslararası çapta çalışmalarına devam etmiştir.

4.1.2.3. Avustralya: Avustralya'da öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Kurumu (AITSL) tarafından yürütülmektedir. Kurum Avustralya hükümeti tarafından finanse edilmekte olup Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu: Standartlar ve Prosedürler (2015) çalışmasının geliştirilmesinde önemli eğitim paydaşlarıyla yakın olarak çalışmıştır. Ayrıca standartlar ve prosedürler öğretmenlere yönelik düzenleme otoritelerinden uzmanlar- Avustralya Eğitim Dekanları konseyi, eyalet ve bölge eğitim otoriteleri- tarafından geliştirilmiştir (AITSL, 2015).

Ulusal akreditasyon ilkeleri: Hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının akreditasyonu ve uygulanması için bu *Standartlar ve Usuller* sekiz ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkelerin birçoğu Öğretmen Eğitimi Bakanlık Danışma Grubu tarafından 2014 yılında yazılmış ve hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının nasıl geliştirilebileceği konusunda tavsiyelerde bulunan *Şimdi Harekete Geç: Sınıfa Hazır Öğretmenler* raporunda belirtilmiştir (AITSL, 2015: 3):

1. Etki - Akreditasyon süreci, programın etkisi hakkında kanıtlara dayanır. Etkinin kanıtı, hem hizmet öncesi öğretmen performansından hem de mezuniyet sonuçlarından (çıktılarından) alınır.
2. Kanıta dayalı olma - Kanıtlar, programların tasarımı ve sunumundan, programlarda öğretilen öğretim uygulamalarına kadar, temel öğretmen eğitiminin tüm unsurlarını desteklemelidir. Kanıtlar, jürinin yaptığı akreditasyon önerilerine temel oluşturmaktadır.
3. Özen - Akreditasyon sürecinin tüm unsurlarına özenle ve sürekli odaklanmak, güçlü ve ulusal olarak tutarlı kararların yanı sıra programların ve mezunlarının kalitesinin sağlanmasında hayati önem taşır.
4. Sürekli gelişme - Akreditasyon, Avustralya'daki öğretmen eğitiminin ve dolayısıyla öğretme ve öğrenme kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Sürekli gözden geçirme ve yeniden akreditasyon döngüsü, mezun

öğretmenlerin kalite güvencesini sağlayacak ve mesleğe karşı halkın güvenini kazandıracaktır.

5. Esneklik, çeşitlilik ve yenilik - Akreditasyon, programın olumlu bir etki gösterebildiği sürece öğrencilerin ve mesleğin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için sağlayıcıların programlarda yenilikçi olmasını teşvik eder.
6. Ortaklıklar - Ulusal akreditasyon, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sağlayıcıları, eğitim ortamları, öğretmenler, işverenler ve yetkililer arasında paylaşılan sorumluluk ve yükümlülükleri içeren ortaklıklar etrafında oluşturulmuştur ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi geliştirmek, öğrencilerin öğrenme ve mezuniyet çıktılarını olumlu yönde etkilemek için ortaklık içinde çalışmaya yönelik paylaşılan bir bağlılığa sahiptir.
7. Şeffaflık - Akreditasyon süreci, adayın seçiminden program çıktılarına kadar hizmet öncesi öğretmen eğitiminin tüm unsurlarında şeffaflığı gerektirir. Bu süreç, hizmet öncesi öğretmenleri için ilk öğretmenlik eğitiminden ne bekleyecekleri ve daha sonra dersleri boyunca onlardan ne bekleneceği konusunda net, geçerli, karşılaştırılabilir ve halka açık ulaşılabilir veri ile sonuçlandırılır.
8. Araştırma - Akreditasyon, program tasarımı ve sağlanması konusunda bilgi veren güçlü bir araştırma temelini oluşturur ve buna dayanır, ayrıca öğretmen eğitimi programlarının sağlayıcılar tarafından sürekli geliştirilmesi için bilgi sağlar.

Avustralya'da hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları için ulusal akreditasyon sistemi üç bütünleşik unsura sahiptir (AITSL, 2015: 4):

1. Öğretmenler için Avustralya Mesleki Standartlarının mezuniyet basamağı olan ve ulusal akredite edilmiş programlardan mezun olanların bilgi, beceri ve niteliklerini açıkça belirten *Mezun Öğretmen Standartları*.

Bu standartlar alt standartlara da sahip olup kısaca aşağıda verilmiştir:

Mesleki bilgi: 1. Öğrencileri ve nasıl öğrendiklerini bilme, 2. İçeriği ve nasıl öğretileceğini bilme;

Mesleki Uygulama: 3. Etkili öğretme/öğrenmeyi planlama ve uygulama, 4. Destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme, 5. Öğrenci öğrenimi hakkında değerlendirme, dönüt ve bildirimde bulunma;

Mesleki katılım: 6. Mesleki öğrenmeye katılma, 7. Meslektaşlarla, ebeveynlerle / bakıcılarla ve toplumla mesleki olarak etkinliklerde bulunma

2. Mezun Öğretmen Standartlarına ulaşılmasını sağlayan ve yüksek kalite hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının neye ihtiyaç duyduğunu açıklayan *Program Standartları*.

3. Akreditasyon grubunun oluşturulması, bu grupların programları değerlendirilmesi, akreditasyon kararlarının raporlanması ve ulusal tutarlılığın sağlanması için mekanizmalar da dâhil olmak üzere programları akredite etmek için ulusal olarak tutarlı bir süreç ortaya koyan *Akreditasyon Prosedürleri*.

Ulusal akreditasyon sistemi: Ulusal akreditasyon sistemi, program geliştirme, program dağıtımı, program çıktıları ve iyileştirme üzerine odaklanmaktadır. Akreditasyon sistemi, akreditasyon dönemi boyunca ve sonrasında sürekli iyileştirme ve etkinin gösterilmesine önem vermektedir. Bu dönem, iki akreditasyon aşamasından oluşur ve yıllık raporlamayı içerir. Program Standartları, hem birinci hem de ikinci akreditasyon aşamasında uygulanır. Bununla birlikte ikinci aşama, çıktıların ve sürekli gelişimin kanıtları üzerine odaklanmaktadır. Birinci ve ikinci aşamada akreditasyon ve yıllık raporlama aşağıda verilmiştir (AITSL, 2015: 4-5):

Akreditasyonda birinci aşama: Akreditasyonda birinci aşama, akreditasyon sistemine ilk kez giren yeni programlar için geçerlidir ve (öğretmen eğitimi veren) bir sağlayıcı tarafından sağlanan etki gösterme planına odaklanmaktadır. Bu aşamada programları sunanlar şunları sağlar:

1. Program Standartlarına yönelik kanıt
2. Programda Mezun Öğretmen Standartlarının öğretildiği, uygulandığı ve değerlendirildiğine yönelik betimleme
3. Etki göstermek için bir plan.

Etki gösterme planı, sağlayıcılar tarafından geliştirilmektedir ve bir akreditasyon dönemi sırasında ve sonrasında bir programın etkisini göstermek üzere toplanacak, raporlanacak ve güvenilecek olan hizmet öncesi öğretmen performansı ve mezuniyet sonuçlarının (çıktılarının) ölçümlerini tarif etmektedir. Plan, bir sağlayıcının o programın iyileştirilmesi ile özellikle ilgili olan soruları geliştirmesi ve cevaplaması için fırsatlar sağlar. Plan için gerekli olanlar (ilgili Program Standartlarında) açıklanmaktadır. Onaylandıktan sonra plan, bir sağlayıcının kanıt toplama sürecine rehberlik edecektir.

Akreditasyonda ikinci aşama: Akreditasyonda ikinci aşamanın odak noktası sağlayıcının, program etkisi üzerine topladığı kanıtları yorumlamasıdır. Bu kanıt, özellikle, akreditasyon süresinin başlangıcında, etki gösterme planında tanımlanan hizmet öncesi ve mezun öğretmen çıktı (sonuç) ölçümleri ile ilgilidir. Programların, birinci akreditasyon sırasında ve beş yılı aşmamak kaydıyla belirlenen süreci takip ederek akreditasyonda ikinci aşamayı geçmeleri gerekmektedir. Bu aşamada programları sunan sağlayıcılar şunları sağlar: (a) Hizmet öncesi öğretmen performansı ve mezuniyet sonuçlarıyla ilişkili olarak etki göstermek üzere planlarda belirtildiği şekilde kanıtların analizi ve yorumlanması, (b) Program değişiklikleri, planlanan iyileştirmelerin ve bunlara dayanak oluşturan kanıtların açıklanması, (c) Program Standartlarına uyumu gösteren kanıtlar. Programlar ikinci aşamada akredite olduktan sonra, her yıl rapor vermeye ve ikinci aşamada gerekli öğelere değinilen bir sonraki başvuruyu sağlamaya devam etmeleri gerekmektedir. Sonraki başvurular, akreditasyonun ikinci aşamasında, otorite / yetkili / kurum tarafından risk tabanlı bir yaklaşımla belirlenen bir süre içinde istenmektedir. Sonraki akreditasyonun süresi beş yıldan fazla olamaz.

Yıllık rapor: Akredite edilmiş programlar, yıllık olarak yetkili kuruma şunları rapor edecektir: Etki göstermek için planda tanımlanan veriler; programdaki değişiklikler; ulusal ve / veya temsil yetkisine ait derlemelere, uygunluğa ve hesap verebilirlik amaçlarına katkıda bulunmak için gerekli ulusal veriler; yetkili kurumun talep ettiği ek veri / bilgi.

4.1.2.4. Asya: 2009 ve 2012 PISA sınavlarında ilk sıralarda Finlandiya'nın yanında tamamı Asyalı Şangay (Çin), Hong Kong (Çin), Güney Kore, Singapur, Tayvan (Çin), Makao (Çin) ve Japonya gibi ülkelerin/ekonomilerin yer alması, 21'inci yüzyıl için "Asya yüzyılı" nitelemesini sağlamıştır. Elde edilen bu başarılar, özellikle eğitim politikaları ve uygulamaları konusunda dikkatleri bu bölgenin üzerine çekmiştir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017). Çin yükseköğretiminde kalite güvencesine büyük önem verilmekte olup yükseköğretimde kalite güvence yapısı şu şekildedir (Li, 2010: 65):

- A. Kalite güvence (KG) sisteminin amacı: Eğitim kalitesinin hesap verebilirliği ve geliştirilmesi
- B. Sorumlu kurum / birim
 - (a) Ulusal düzey: Hükümet tarafından kurulan kalite güvence ajansı (HEEC)
 - (b) Kurumsal düzey: Kurum içinde KG'den sorumlu bir birim
- C. İncelemelere gönüllü veya zorunlu katılım: zorunlu
- D. İnceleme ve değerlendirme metodolojileri
 - Öz değerlendirme
 - Saha ziyaretleriyle dış değerlendiriciler tarafından inceleme
 - İstatistiksel bilgilerin analizi ve performans göstergelerinin kullanımı
 - Öğrenci ve personel için anket / görüşme
 - Öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin test edilmesi
 - Öğretimin gözlemlenmesi
- E. Odak
 - (a) Ulusal düzey
 - Kurumsal değerlendirme: Öğretim, yönetim ve kalite güvencesi süreçleri dahil kapsamlı inceleme (2002'den bu yana ülke genelinde yaygın olarak uygulanmaktadır).
 - Disipline dayalı değerlendirme: Hem araştırma hem de öğretimin gözden geçirilmesi (şu an sadece birkaç disiplinde uygulanmaktadır).
 - (b) Kurumsal düzey: İç kalite güvencesi olarak da bilinmektedir ve mevcut gelişim odağında bulunmaktadır.
- F. Raporlama: Gizli veya kamuya açık olarak kurumların kendi kendini inceleme raporları NEEC (Ulusal Eğitim Değerlendirme Merkezi) web sitesinde yayınlanmaktadır. Resmi değerlendirme geribildirimi sadece Eğitim Bakanlığına ve kuruma sunulmaktadır.

- G. Derecelendirme / sıralama: Güncel olarak dört kategoride yapılmaktadır: mükemmel, iyi, kabul ve başarısız.
- H. Takip faaliyetleri: Kurumsal iyileştirme raporu Eğitim bakanlığı ve NEEC'e gönderilir.
- I. Başlatıcı ve karar verici: Eğitim Bakanlığı.
- J. Fon ile ilgili karar verme: Doğrudan öğretim kalitesinin değerlendirilmesinde finansmanla ilgili değildir.
- K. Standardizasyonun kapsamı: Ulusal olarak standartlaştırılmıştır.
- L. Değerlendiriciler: NEEC uzmanları ve üniversitelerin üst düzey yöneticileri (üniversite rektörleri veya rektör yardımcıları gibi).
- M. Mesleki organların katılımı: Mesleki organlarının şu an için düşük düzeyde katılımı bulunmaktadır.
- N. Dış denetçiler: Çoğunlukla öğrenci tezlerinin incelenmesinde kullanılır.
- O. İç ve dış KG sürecinin şeffaflığı: Halka karşı şeffaflıkta eksiklikler bulunmaktadır.

Li'ye (2010: 61-62) göre Çin yükseköğretimle ilgili sıralanan bazı kalite sorunları yaşanmaktadır: *Finansal girdi ve öğrenci sayıları arasındaki uyumsuzluk*; öğrenci sayısının hızlı bir şekilde artması, öğrenci başına kaynakların azalmasına neden olmaktadır. *Nitelikli fakültelerin yapısal eksikliği*; bu eksiklik, mevcut öğretmenler için aşırı iş yüküne ve sınıf büyüklüklerinin iki katına çıkması veya eskisinden birkaç kat daha büyük hale gelmesi gibi sorunlara neden olmaktadır. Bu durumda yeterli öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirmek veya öğretmeyi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamak için çok sınırlı kapasite bulunmaktadır. *Öğrenci giriş seviyelerinin düşürülmesi ve hızlı bir başarı elde etme arzusu*; bazı kurumlar, eğitim haklarında "daha büyük" ve "daha üst düzey" olmaya çalışmaktadırlar. Daha fazla araştırma projesi almak ve gelirlerini arttırmak için bazı kurumlar kasıtlı olarak ek öğrenci çekmek için giriş şartlarını düşürmektedir. Öğretmen değerlendirme sürecinde uygun olmayan uygulamalar öğretmenler arasındaki sağlıklı rekabeti arttırmaktadır.

Mevcut Çin yükseköğrenim kalite yönetim sisteminde yöneticiler, çoğu kurumda kalite politikalarının karar organlarıdır ve Çin yükseköğretiminde kalite yönetimini üst yönetimden öğretmen ve öğrenci merkezli hale dönüştürme ihtiyacı bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler ve öğrenciler, kendi öğretim ve öğrenimlerinin kalitesinin

gelişimine katılmalıdır. Öğretim kadrosu, kalite güvencesinde kilit rol oynamaktadır. Öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve öğretmenler için diğer eğitim türlerini içermektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, tüm eğitim şemalarının en önemlisi olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin tümü, Çin'deki tüm yükseköğretim kurumlarında bu tür eğitimlere katılmak zorundadır (Li, 2010: 71-72; Li, 2014).

Yurt dışında yükseköğretim ve öğretmen yetiştirmede kalite çalışmaları genel olarak değerlendirildiğine, kanıta dayalı olarak öğretmen yetiştirmede kaliteye yönelik standartlar ve akreditasyon süreçlerinin özellikle Amerika ve Avustralya'da yürütüldüğü görülmektedir. Avrupa ve Asya (Çin)'de ise öğretmen yetiştirme programları bazında özel çalışmalardan çok, kurumsal akreditasyon çalışmalarının gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretim üyesi görüşleri nelerdir?*” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla 25 öğretim üyesiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler, “*Öğretim Üyelerinin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Kalite*” ana teması altında oluşturulan dört alt tema altında incelenmiştir.

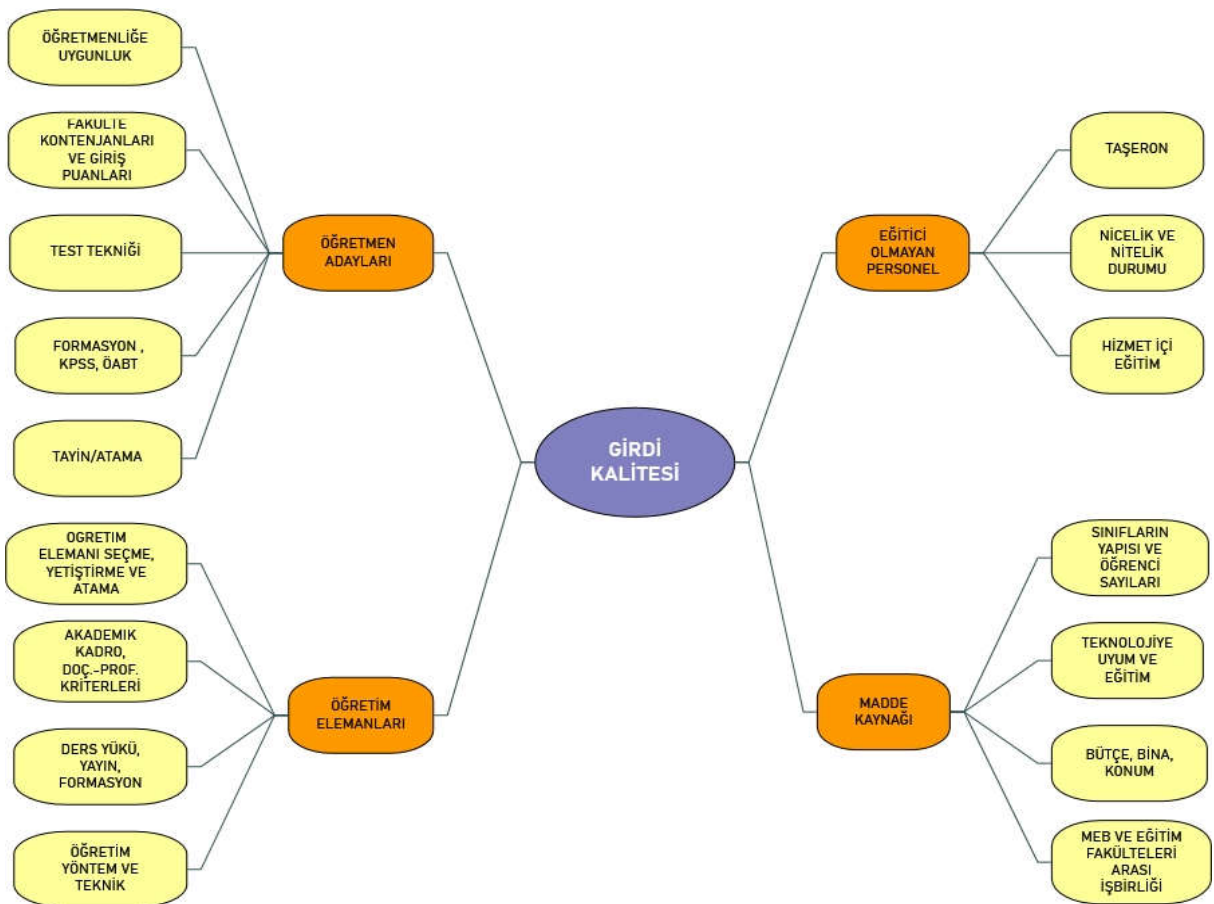
4.2.1. ‘Öğretim Üyelerinin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Kalite’ Ana Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum

“*Öğretim Üyelerinin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Kalite*” ana teması altında *Girdi, Süreç, Çıktı, Dönüt, Çevre* ve *Son Değerlendirme* alt temalar olarak oluşturulmuştur. Bu alt temalar altında elde edilen veriler ve yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.2.1.1. Girdi Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum: “Öğretim Üyelerinin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Kalite” ana teması altında öğretim üyelerinin Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik görüşleri, sistem yaklaşımı (girdi, süreç, çıktı, dönüt ve çevre) çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda **Girdi Kalitesi** bağlamında katılımcılara sorulan ilk soru “*Eğitim Fakültelerini tercih eden öğretmen adaylarının*

niteliğini ne düzeyde buluyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir? Nitelikli ve mesleğe uygun adayların öğretmenliği seçmesini sağlanmaya yönelik önerileriniz nelerdir?” şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve en sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Şekil 5’te sunulan kavram haritasında *girdi kalitesi* ile ilgili öne çıkan kavramlar bir araya getirilmiş ve daha sonra bu kavramların ortaya çıktığı veriler doğrudan alıntılarla gruplandırılmıştır.



Şekil 5. Girdi Kalitesi Kavram Haritası

Eğitim Fakültelerine gelmeden önceki süreçte bulunan **test tekniğinin** niteliği düşürdüğünü vurgulayan katılımcılardan K5 “*Öğrencilerin liseden gelişine baktığımızda test tekniğine dayalı olan bir süreçten geldikleri için bu bizi hakikaten sıkıntıya sokuyor. Çünkü çocuk robotik bir yapıyla ‘abcde’ şıkları arasında gidip geliyor... hikâye, şiir, roman gibi eserlerin incelenmesinde, yorumlanması ve bunların analizi noktasında,*

ayrıca düşüncelerini kağıda dökmeye sıkıntı yaşadıklarını görüyoruz... öğretmenlik eğitimi açısından bir duvara tosluyoruz bu test tekniği yüzünden...” şeklinde düşüncelerini ifade ederken benzer şekilde K7 kodlu katılımcı “...öğrenciler ilkokul, ortaokul ve lise dönemlerinde düşünmeden, araştırmadan test tekniği ve ezberci yöntemle geliyor, dolayısıyla bizim istediğimiz düzeyde sorgulayan, araştırma yapan, öğrenen öğrenciler olmasını istiyoruz, ancak böyle öğrenci gelmiyor. Ancak ezber yapmada nitelikliler, matematikte verdiğimiz problemleri takır takır çözüyorlar. Diğer yandan üst düzey problem çözme gerektiren 1-2 saat grup çalışması yaptılar, öğrenciler de ben de çok mutlu olduk ama bir sonraki uygulamada yapmamak için direndiler... Ezbere o kadar alışmışlar ki, farklı bir şey yaptırdığınızda ikinci seferde biz yapmayalım siz anlatın dediler. Biz eğitimin son basamağıyız, iyice şekillenmiş geliyorlar ve biz bunu değiştiremiyoruz, direnç gösteriyorlar...” şeklinde deneyimlerini paylaşmıştır.

Kontenjanların fazla olması ve giriş puanları gibi sorunların olduğunu vurgulayan katılımcılardan K4, “Nitelik orta. Çok sayıda Eğitim Fakültesinin açılmış olması ve kontenjanların fazla olması sorun. İhtiyaca bağlı olarak kontenjan azaltılırsa öğrenci profili yükselir...”; K15, “Eğitim Fakültelerinde entelektüel, felsefe, sanat bilen, yaratıcı öğretmen adayları yetiştirilmeli. Ancak bu yapılamıyor ve bu Türkiye’nin gelişimi önünde bir engel. Ne yapılmalı? Kontenjanlar düşürülmeli, ihtiyacın 2-3 katına kadar kontenjanlar ayarlanmalı. Eğitim Fakülteleri akredite edilmeli”; K23, “İyi değil. Fakültelelere giriş puanları yükseltilebilir. Kontenjanlar düşürülebilir”; K8, “Orta düzeyde... Öğrenci niteliği her yıl düşüyor... Öğrenci üniversiteyi kazanayım da neresi olursa olsun düşüncesi var, puana göre tercih yapıyor. Öğretmen alımını düşünüyor, öğretmenliği tercih ediyor...”; K16, “Nitelik düştü çünkü giriş puanları, yapılan net sayıları da düştü. Ne kadar beğenmesek de geliş puanları nitelikte etkisi var”; K24, “geçmişe göre geliş puanları düşüyor ve nitelikte düşüyor...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Benzer durumlardan bahseden K12 ayrıca **öğretmenliğe uygunluğa** da bakılması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmen adayları nitelikli değil hem akademik hem davranış açısından daha farklı seçilmeliler... İlk 100 bin şartı getirilmeli. Kontenjanlar düşürülmeli ve ikinci öğretimler tamamen kapatılmalı. Okulu bitirenin hemen atanması gerekli. Bunlar dışında öğrenci birinci sınıfta bölümde komisyon oluşturulup öğretmenliğe uygunluğu değerlendirilmeli mesela ne söylediği anlaşılıyor konuşma özü var, bunlar öğretmenlik dışı bir sonraki tercihinin yerleştirilmeli”. Bununla

birlikte yine **mesleğe/öğretmenliğe uygunluğa** dikkat çeken katılımcılardan K19, “...Niteliğin artması için sınavlara ek olarak ders anlatma vb. açıdan öğretmenliğe uygunluğun değerlendirilmesi ve seçilmesi için kriterler getirilmesi gerekiyor.”; K9, “Sadece sınav puanı olmamalı; adayın konuşması, mesleğe yatkınlığı, fiziksel özellikleri, yapısı, bunlara da bakılmalı” ifadeleriyle sınav yanında değerlendirme yapılabilecek hususlar öne çıkarılmıştır.

Kontenjan, fakülte giriş puanları ve diğer bazı hususları bir arada ele alan K25 kodlu katılımcı ise şunları ifade etmiştir: “Eğitim Fakültelerini tercih eden öğretmen adaylarının nitelikleri dönem dönem değişiyor. Örneğin bundan dört ya da beş sene önce sınıf öğretmenliğine başvuranların puanı yüz puan civarında düşmüştü... Bu bence ciddi bir nitelik kaybıydı... Atamalar burada çok belirleyiciydi... Biz niteliği artırmak için bundan üç yıl öncesinde dedik ki öğrenci sayımızı azaltalım, öğretim elemanlarına düşen öğrenci sayısı çok yüksek biz daha iyi eğitim vermek istiyoruz, ikinci öğretimi kapatıyoruz ve kırk öğrenci istedik... yatay geçiş kontenjanıyla birlikte bu sayı yüz yirmi oldu... Çok enteresan bir manzara. Birçok üniversite için aynı şey geçerli diye biliyorum, maalesef kontenjan ciddi bir sıkıntı.”

Fakülte giriş puanları, motivasyon ve ÖABT ile ilgili görüşlerini paylaşan K22, “Benim değişik fakültelerde derse girme imkânım var... karşılaştığımda bazı bölüme gelen öğrenciler hem ders, öğrenci sorumlulukları, öğrenci - öğretmen ilişkilerini sürdürme açısından çok daha nitelikli... Buradaki nitelik farkının sebebi bazı bölüme gelen öğrenci giriş puanlarının çok yüksek olması... Diğerlerindeki giriş puanlarındaki düşüklük daha önceki öğrenciliklerindeki motivasyonsuzluklarının da bir göstergesi ve aynı durum devam ediyor. Bu durumu hoca değiştiremiyor. Öğrenci bir bölüm kazanıyor, motivasyonsuz bir şekilde lise hayatı yaşıyor, ondan sonra bir yer kazanıyor, bence okuduğu bölümü sevmiyor... Bizde tek sıkıntı 4. sınıfta ÖABT'nin gelmesi öğrenciyi biraz bu sınava odaklanmalarına neden oluyor ve dersleri ikinci plana atıyor...” şeklinde gözlem ve deyimlerini aktarmıştır. **Öğrencilerdeki rahatlığı** dile getiren K17, “Öğrencilerin niteliği kötü. Öğrencilerde rahatlık var, hocalar pek sıkımiyor ve bedavadan ders geçiriyor. Sınavlar titiz yapılmıyor. Üniversiteler yerelleşiyor ve yüksek liseye dönüşüyor” cümleleriyle yaşanan sorunları belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının **fakülteye giriş puanlarının etkisine** dikkat çeken diğer katılımcılardan K11, “Alanımız özel yetenek ve nitelik üst düzeyde değil, puanlar düşük.

Okullarda sanat dersleri arttırılabilir”; K10, “...genel olarak öğrenciler düşük puanla geliyorlar. Merkezi sınavlardan yüksek puanla gelenler daha iyi. Her yerde Eğitim Fakültesi açılması enflasyon oluşturuyor ve nitelik düşüyor. Öğrenciler de puanı yettiği için geliyor veya bir yere yerleşeyim de ne olursa olsun gibi düşünenler var...Ayrıca öğretmen alınırken sadece sınav değil, öğretmenlik mesleğine uygunluk, empati, hoşgörü gibi belirli kişisel ve psikolojik özellikleri de önceleyen ekstra kriterler getirilmeli”; K13, “akademik açıdan iyi öğrenciler geliyor ve bu eğitimin niteliğine katkı sağlıyor”; K14, “puanı yüksek öğrenciler geliyor. Süreç içinde niteliğin artması için 1. Sınıftan itibaren öğrencilerin MEB okullarına katılımı arttırılmalı, birçok gereksiz ders sayısı yerine uygulama arttırılmalı” şeklinde görüş ve önerilerini paylaşmıştır.

KPSS'nin olumsuz etkisini vurgulayan K18 kodlu katılımcı ise şunları dile getirmiştir: “Öğrenci niteliği matematikte genel olarak iyi. Fakat onları fakülteye başladıktan sonraki 4 sene gevşek buluyorum. Nedenini bilmiyorum ama kapasitelerinin altında çalışıyorlar. Bundan 15 yılki öğrencilerimiz KPSS olmadığı zamanlardaki öğrencilerimiz öğretmenlik mesleğini çok daha iyi benimsiyorlardı, hatta 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar hem dersleri zevkle neşeye takip ediyorlardı, hem öğretmenlik mesleğini benimsiyorlardı, çıkınca direk öğretmen oluyorlardı. Şimdiki öğrencilerimiz 1. Sınıftan itibaren KPSS sınavının yulgunluğunu ve ağırlığını hissediyorlar, bu onları bazen gevşetiyor, hayallerini grileştiriyor...”

Eğitim Fakültelerinde öğretmen adayları açısından niteliği **formasyon ve normal eğitim** olarak iki boyutta değerlendiren K3 kodlu katılımcıya göre “Pedagojik formasyon eğitimi boyutunda düşük. Çünkü akademik başarısı düşük, bu işi başaramayan öğrenciler geliyor. Normal eğitim boyutunda ise Türkçe, Matematik gibi bazı bölümlerde yüksek, çünkü buraya akademik başarısı yüksek öğrenciler geliyor. Diğer yandan sosyal bilgilerde ise düşük. Bunun nedenleri ise günümüzde, çarpık, belirsiz ve politikasız öğretmen yetiştirilme yapılması. Bu nedenle pedagojik formasyon programları sonlandırılmalı, öğretmenlerin seçiminde sadece yükseköğretime geçiş puanları değil öğretmenliği sevip sevmeme, ilgi ve yeteneği ön plana çıkaran düzenlemelerde yapılmalı.”

Öğretmen adayı bağlamında girdi niteliğinin artması için **tayin/atama**'nın önemine dikkat çeken K2 kodlu katılımcı gibi K1 kodlu katılımcı da “Nitelik orta düzeyde. Atamanın şu an kısıtlı olması gibi bir problemle karşı karşıyayız. İstihdamın

sağlanması ve mezunların iş bulabilmesi nitelikli adayları bu alana çekecektir. Çünkü bu alanı tercih edenler atanmak istiyorlar” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde K20 kodlu katılımcı “Nitelik orta düzeyde, daha nitelikli adayların gelmesi için iş garantisinin olması gerekir”; K6, “...daha nitelikli öğrencinin gelip öğretmen olabilmesi için öğretmenlerin özlük haklarının yükseltilmesi gerekiyor. Diğer yandan teorik başarıdan çok uygulama başarısına bakılarak öğretmen alınması gerekiyor” şeklinde önerilerini paylaşmıştır.

Öğretim üyelerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarında niteliğin düşük, orta ve yüksek olma açısından çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adayları bağlamında Eğitim Fakültelerinde niteliğin artması için öğretmen adaylarında mesleğe uygunluğun bir öncelik olarak aranması gerektiği; eğitimde test tekniği süreçlerinden çok, üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek süreçlere odaklanması gerektiği yorumu yapılabilir. Bununla birlikte kontenjanların azaltılması ile öğrencilerin giriş puanları arttırılabilir ve daha yüksek puanlı öğrenciler Eğitim Fakültelerini tercih edebilir. Bunu sağlamak içinse iş garantisi ve atanmanın istenilen düzeye planlı bir şekilde ulaştırılması gerektiği ifade edilebilir.

Girdi Kalitesi bağlamında katılımcılara sorulan ikinci soru “**Eğitim Fakültelerinde öğretim elemanlarının niteliğini ne düzeyde buluyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir? Öğretim elemanlarının niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir?**” şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Öğretim üyelerinin **Fen Edebiyat Fakültesinden Eğitim Fakültesine geçişine** ve fakültelerdeki **akademik kültüre** değinen K7, “...Eğitim Fakültelerine Fen Edebiyat kökenli hocalar geliyor, bu hocalar göçmen durumundalar... fakülteyi benimsemiyorlar. Bunun sonucunda ne akademik gelenek oluşturulabiliyor, ne bir kültür oluşturabiliyorsunuz, bu büyük sorun. Alan eğitimcilerinin yetiştirilip fakülteye sahip çıkmaları sağlanmalı... Akademik kültür oluşması lazım ama maalesef yok. Fakültenin içinde bölüm kültürü bile yok, herkes bir kafadan konuşuyor, kuralsızlık isteniyor, kural koyduğunuz zaman şiddetle itiraz ediliyor. Bu, Eğitim Fakültelerinin dibe vurmasına neden oluyor”; K9, “Eğitim Fakültelerinde nitelik giderek artıyor. Fen Edebiyat kökenli yerine artık Eğitim Fakültesi mezun ve doktoralı kişiler bu alanda daha çok rol alıyor” şeklinde düşüncelerini ifade ederken **akademisyenlerin nitelik, yeterlilik ve**

atamalarına dikkat çeken K3 şunları belirtmiştir: “*Öğretim elemanlarının niteliklerini kuşku verici buluyorum. Düşük, çünkü fen edebiyat bölümünde kadro bulamayan, pedagojik formasyonu olmayan kişiler Eğitim Fakültelerine yönlendiriliyor...Niteliğin artması için üstten işe başlamak gerekir. İlkokul, ortaokul öğretmenlerinde niteliğe bakmadan önce öğretmen yetiştiren akademisyenlerin niteliklerinin, yeterliliklerinin belirlenmesi gerekir. Öğretim elemanı atanmanın öğretmen atamaktan daha kolay olduğu bir süreç var.*”

Öğretim elemanı seçilmesi ve liyakat ile ilgili olarak K3 kodlu katılımcıyla benzer şekilde katılımcılardan K6, “*...Niteliğin artması için akademisyen alınırken akademisyenlik özelliklerine dikkat edilmesi gerekiyor ve davranış olarak da öğretmen davranışına yakın olanların alınmasında fayda var. Eğitim, formasyon dersi hiç alamamış eğitimci olarak görev yapanlarla ilgili sorun yaşıyor...*”; K13, “*Öğretim elemanları objektif ve uluslararası kriterlere alınmalı. İnisiyatif ve siyasi olmamalı*”; K14, “*...Liyakatla öğretim elemanı alınmalı. Her yıl güncellenerek öğretim elemanları için kurs açılmalı, teşvik edilmeli ve katılıma ücret verilmeli. Diğer yandan öğretim elemanları mesai ve müfredat sınırlarından kurtulmalı...Akademisyenlerimize güvenmeli ve onları onore etmeliyiz*”; K16, “*Yeni akademisyenlerde nitelik düşüyor çünkü eskiden alanda gerçekten uzmanlar yetişiyordu, şimdi KPSS ile atanamayanlar akademisyenliğe yöneliyor*”; K17, “*Liyakata uyulursa arttırılabilir. Atamalar yükselmeler kriterlere bağlanmalı*”; K21, “*Öğretim elemanlarının seçiminde son zamanlarda liyakat ve etik sorunlar yaşıyoruz. Bunlar medyaya yansıyor. Diğer yandan var olanların niteliğini sorgulayacak bir mekanizma yok*”; K18- “*...Niteliğin artması için asistanların ben bu üniversitenin elemanı olacağım kendimi ona göre yetiştireyim diyeceği bir zemin oluşması lazım, geleceğe güvenle bakması lazım...*” cümleleriyle görüşlerini aktarmıştır.

Öğretim elemanı yetiştirmenin önemine vurgu yapan katılımcılardan K4, “*Eğitim bilimci alınmalı. Eğitim bilimleri, öğretmenlik meslek alanından çıkışlı olması lazım*”; K8, “*...Eğitim Fakültelerinin niteliğine uygun elemanların yetiştirilmesi gerekiyordu ama ben de dâhil fen fakültesi kökenliyiz. Dolayısıyla bunların eğitimle uyumu süresinde çalışmak durumunda kaldık, kendi alanımızın biraz dışındaydık. Bu alanda da kendimizi geliştirdik ama kendi alanında olmak ayrı. Bundan sonra yetişecek öğrenciler veya gelecek öğretim üyeleri bence kalitenin arttırılmasında çok daha faydalı olacaklardır*”; K22, “*Eğitim Fakültesinde öğretim elemanı yetiştirilmesinde sıkıntı var,*

ya lisansüstü programlar az ya da eğitim bilimlerinde yaygın, diğer alanlarda sıkıntılı” şeklinde fikirlerini dile getirmiştir.

Öğretim elemanlarında **MEB deneyimi** olması gerektiğini belirten K15, “... Akademik açıdan yeterli ancak öğretmenlik meslek bilgisi açısından eksiklikler var. İşin mutfağından gelmiş kişiler, MEB’de en az 5 yıl çalışmış kişiler öğretim elemanı olmalı”; K10 “Birinci şart MEB okullarında çalışmış, tecrübe edinmiş kişiler olmalı çünkü öğretmenliğin icra yeri okullardır. Öğretim elemanlarının mesleğe uygunluğu, kişisel, psikolojik özelliklerine dikkat edilmeli. Her önüne gelen öğretmen olamayacağı gibi öğretim elemanı da olamaz; K20, “Öğretim elemanlarının niteliklerinin daha iyi olabilmesi için Eğitim Fakültesini bitirmiş; öğretmenlik tecrübesi olan kişilerin aranması gerekir, ...hem Eğitim Fakültelerine daha fazla katkı sağlarlar hem de kendileri daha rahat ederler” şeklinde görüşlerini paylaşırken benzer duruma dikkat çeken ve öğretim elemanlarındaki **çeşitliliğe ve işe adanmışlığın önemine** vurgu yapan K5, “Üniversite ve milli eğitim, her kesimin içinde azimli, çalışkan, hedefleri, idealleri olan bir karmaşadan oluşuyor aslında, fakülteler için de öyle... Öğretim elemanı kendini bu işe adanmalı. 1. sınıftan 4. sınıf öğrencilerine, lisansüstü öğrencilerimiz, bizi geçemedikten sonra yaptığımız işin pek bir anlamı yok...Diğer yandan Eğitim Fakültelerine öğretim üyesi, öğretim elemanları, okutman vb. alınacaksa bu kişilerin 3-5 yıl milli eğitimde alanında çalışması şartı aranabilir...Ben öğretmenlik yaptım onun burada çok faydasını görüyorum. Alttan, uygulamadan geldiğim için çocukların işe başladığında neyle karşılaşacağını çok iyi biliyorum” şeklinde deneyimlerini ifade etmiştir.

Üniversitelerin yerelleşmesi, akademik kadro garantisi, öğrenci niteliği ve öğretim, yöntem, teknik eksiklikleri gibi konulara değinen “K11- Üniversite kadroları yerelleşiyor. Dışarıdan öğretim üyesi gelmiyor, etkileşim olmuyor. Her ile üniversite yapmak eğitim niteliğini arttırmıyor”; K12, “Kendini Eğitim Fakültesi üyesi olarak görmeyen kişiler çalışmıyor, maaşı için oturuyorlar. Diğer yandan akademik kadro garantisi olmalı, kadro verilmeyen akademisyenlerin motivasyonu düşüyor”; K19, “Çağdaş öğretim yöntem tekniklerinden çoğumuzda eksiklik var, teorik olarak biliyor olabiliriz ama uygulamada eksikliklerin olduğunu görüyorum”; K1, “Öğretim elemanı niteliği orta yüksek arası...Yüksek nitelikli öğretim elemanları olabilir, ancak bunu bölüm hedefleri ve öğrenci niteliği bunu dengeliyor” şeklinde fikirlerini paylaşırken öğretim elemanlarında niteliğin **doçentlik vb. kriterlerle** artacağına dikkat çeken K24 ise şunları

belirtmiştir: “akademik unvanı hak etmeyen kişiler var. Şimdi doçentlik vb. için kriterler çoğaltıldı, nitelik artacaktır”.

Öğretim elemanlarının ders yükü, yayınları ve formasyon bağlamında katılımcılardan K25, “...öğretim elemanlarının çok fazla ders yükü var, aşağı yukarı yirmi beş otuz beş saat... böyle bir ortamda akademik yayın yapmak biraz zor. Dolayısıyla niteliği arttıramıyoruz. Bizim üniversitede de formasyon programının olması... hafta sonumuzu alıyor...Kongreleri takip etmek için, yayın için zaman kalmıyor vs... Onun dışında fakültede akademik yayınların takip edildiği platform maalesef yok... daha önce akademik paylaşımların yapıldığı toplantılar vardı bu bir yıldır yapılmıyor. Akademik teşvik yönetmeliğinin çıkması bir avantaj oldu ama bunun çok iyi hazırlanmaması suistimale sebep oldu. İkinci yıl değişikliğe uğradı, bu yıl yine değişikliğe uğradı ve yeni haliyle çoğunlukla iyi ama köprü geçerken at değiştirilmez...Dokuz aya kadar BAP projelerinin karşılığı yok, tam metin yayınlanmayan bildirilerin karşılığı yok, o zaman tam metin bildiri yerine makale yapılır. Dolayısıyla akademik teşvik yönetmeliği sık sık değişiyor olması da bence akademisyenlerin motivasyonlarını etkiliyor...” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Eğitim Fakülteleri öğretim elemanları kapsamında niteliğe yönelik olarak yukarıdaki öğretim üyesi görüşleri incelendiğinde; öğretim elemanı seçilmesi, atanması, yeterlikleri ve liyakat gibi hususlarda sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunların sistemli, planlı ve objektif bir öğretim elemanı yetiştirme ve atama sürecine geçilerek aşılabileceği söylenebilir. Nitekim öğretim elemanlarında MEB deneyimi olması ve akademik kadro garantisi ile motivasyonlarının artırılması da öğretim elemanları bağlamında niteliğe katkı sağlayabilecek diğer unsurlar olarak dikkati çekmektedir. Diğer yandan farklı fakültelerden Eğitim Fakültelerine geçişlerde daha özenli ve seçici olunmalı; öğretim elemanı atamalarında Eğitim Fakültesi mezunu olma temel ölçütlerden biri olarak belirlenebilir. Daha özele indirgersek Eğitim Fakültelerinde bir branşa öğretim elemanı atarken Eğitim Fakültesi mezunu olma yanında sadece o branşta yüksek lisans ve doktora yapmış olma şartının getirilmesinin niteliği daha da arttırabileceği ileri sürülebilir. Öğretim elemanlarının ders yükü ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarını azaltmak içinse fakültelerdeki öğrenci kontenjanları azaltılırken öğretim elemanı sayıları arttırılmaya devam edilebilir. Son olarak hızlı bir değişim ve gelişim çağında, öğretim elemanlarının da gelişimini sürdürülmesi ve eksikliklerini gidermesi

için çağa uygun çeşitli eğitim ve etkinliklerin fakültelerce sunulması gerektiği belirtilebilir.

Girdi Kalitesi bağlamında katılımcılara sorulan üçüncü soru “**Eğitim Fakültelerinde eğitici olmayan personelin niteliğini ne düzeyde buluyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir? Eğitici olmayan personelin niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir?**” şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Eğitici olmayan personelin niteliği K1, K5, K12, K18 ve K21 kodlu katılımcılar tarafından **yeterli** bulunmuştur. Bu katılımcılardan K1 “*nitelik yüksek, çünkü öğretim elemanlarının, bölümün personelden beklentileri açık ve bürokratik yapı bunu kolaylaştırıyor*”, K5 “*Her yerde olduğu gibi ufak tefek sıkıntılar vardır ancak yaptıkları iş atomu parçalamak değil. Onların anlayabileceği şekilde söylersek bizim insanımız işe düzgün ve düzenli yapar*”, K12 “*Yeterli, sorun var ama her yerde olabiliyor*”, K18 “*Şikâyetim yok. Personel ve akademisyen arasındaki ilişkisi sıcak olmalı tabi ki arada mesafe olmalı, ama birbirlerine soğuk bakacakları uzaklıkta olmaması lazım. Tepeden bakmamak lazım*”, K21 “*Yardımcı personelin istihdamı olsun, çalışması olsun, performansı olsun bu açılardan iyi düzeydeyiz. Sorun yaşamıyoruz*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Eğitici olmayan personelin niteliği K3, K4, K7, K8, K9, K11, K13, K15, K16, K17, K20, K23 kodlu katılımcılar tarafından **düşük ve yetersiz** bulmuştur. Bu katılımcılardan K15 “*Eğitim odaklı bakamıyorlar. Bu kişiler bazen öğrencilere kötü davranıyor, onlara eğitim verilmeli*”, K16 “*Eskiden hocaya saygı vardı, şimdi personel, arkadaşı gibi görüyor ve işleri ciddi almıyor*”, K20 “*Bölüm sekreterleri az sayıda*”, K7 “*Liyakat yok. Siyasetin üniversiteye girmiş olması hem idari hem akademik kadroda nitelik düşüklüğüne sebep oluyor*” şeklinde görüşlerini paylaşırken **taşeronlara** dikkat çeken katılımcılardan K23 ve K24 şunları ifade etmiştir: “*Taşeron şirketler eliyle yapılıyor, nitelikli eleman gelmiyor; İyi de var kötü de. İş ciddiye almayanlar var*”. **Elemanların niteliğinin farklılık gösterdiğini** ifade eden bir diğer katılımcı K8’e göre “*Nitelikli elemanda var bilinçsizce çalışan kişilerde var. A kişininin B kişininin adamı olarak giriyor, her işi yaparım diyorlar ama siz bu kişiye lavabo bile temizlemiyorsunuz. Bir kişi işini seviyorsa ne olursa olsun yapar. Sevmiyorsan bu işi yapma. Birbirleri arasında kıskançlık var, şunun adamı bunu adamı şeklinde. Bunlar hoş*

şeyler değil. Bunların önlenmesi için yöneticilik yapan kişileri tüm kişilere objektif bakması lazım, kayırma olmaması ve insanlarla iletişimin iyi kurulması gerekmektedir”.

Eğitici olmayan personelin niteliğın artması için K8 kodlu katılımcıya benzer şekilde K3 “Yükseköğretim kurumsallaşması lazım. Eleman alınırken kayırmacılık söz konusu ve niteliksiz kadrolar görev yapıyor. Memurun işlerini ben yapıyorum. Eleman alımında ilke ve kurallar göz önüne alınmalıdır”, K25 “Her bölüm sekreteri aynı katta olmalı ve iş birliğini bu şekilde artırmamız gerekiyor”; **hizmet içi eğitime** dikkat çeken K14 kodlu katılımcıyla aynı doğrultuda K13 “Hizmet içi eğitim sağlanmalı ve seçilirken yine objektif kriterler olmalı”, K10 “Eğitici olmayan personel de öğrencilerle daha çok muhatap oluyor ve onların insan ilişkileri konusunda hizmet içi eğitim ve seminerlerle gelişimi sağlanabilir” şeklinde önerilerini sunmuştur. Bunlara ek olarak K22 kodlu katılımcı da “işlerini isteyerek iyi yapmaya çalışıyor. Bundan önce kapanan bir iş yerinden buraya biri geldi, işi sahiplenmiyordu, emekliliğim geldi, vb. şeyler söylüyordu. Kişi işi sahiplenmeli, birazda bu zamanlar bilgisayar okuryazarlığı gerekiyor, bunda eksik olan memurların elenmesi gerektiği...” şeklinde önerilerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, eğitici olmayan personellerde niteliğın yeterli bulunmadığı söylenebilir. Buna sebep olarak ise, personel alımında taşeronlaşmanın olması ve yeterlilikten çok kayırmacılığın ön plana çıkması gösterilebilir. Eğitici olmayan personel bağlamında niteliğın artması için işe alımlarda liyakate dikkat edilmesi ve mevcut çalışanlara ise ihtiyaç duyulan alana yönelik eğitimler verilmesi gerektiği söylenebilir.

Girdi Kalitesi bağlamında katılımcılara sorulan dördüncü soru “**Eğitim Fakültelerinde madde kaynağı (bina, donanım, sınıf (büyüklük-yerleşim), araç-gereç, teknoloji vb.) niteliğini ne düzeyde buluyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir? Madde kaynağı niteliğının artırılması için önerileriniz nelerdir?**” şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Eğitim Fakültelerinde madde kaynağı K1, K5, K6, K8, K9, K11, K13, K17, K20 ve K23 tarafından **yeterli** bulunmuştur. Bu bağlamda K1 “Bilgisayar, laboratuvar ihtiyacı açısından düşünüldüğünde gerekli malzemeler sağlanıyor...fakülte, rektörlük, proje ile BAP birimi sağlıyor”, K5 “Eğitim Fakülteleri, eğitime yapılan yatırım

noktasında maddi olanakları kısmış bir ülke değiliz. Devlet kaynaklarını çok hızlı aktarabiliyor. Eğitim Fakültelerinde bu bazda bir sıkıntı yok”, K8 “Şu an çok güzel, tüm sınıflarda akıllı tahta var. Tek eksiklik laboratuvarımız yetersiz, fen laboratuvarı deniliyor ancak fizik, kimya, biyoloji bu laboratuvarların ayrı olması lazım... 60 kişilik laboratuvar ortamında öğrencilerle tek tek ilgilenemiyorsunuz, olmuyor. Uygulamada amacına ulaşmamış oluyor”, K9 “Şu an iyi. Ancak teknolojiye sürekli ayak uydurulmalı ve sürekli takip edilmeli. Sınıflar kalabalık kontenjan azaltılmalı, uygulama atölye dersleri daha etkin olur, hem biz hem öğrenciler için daha etkili olur.”, K20 “...Eksik olan laboratuvar, altyapı BAP projeleriyle tamamlanabilir”, K6 “Son 10 yılda Eğitim Fakültelerinin mekân ve teçhizatı, teknolojileri daha iyi donanımlı. ...bazı akademisyenler teknoloji kullanımında zayıf kalıyor, eğitim verilmeli.” şeklinde görüş belirtilen katılımcılar Eğitim Fakültelerinde madde kaynağını yeterli bulmakla beraber **sınıfların kalabalık olması, laboratuvarların yetersiz olması, akademisyenlere teknolojiye yönelik eğitim** verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Farklı bir noktaya dikkat çeken K11 kodlu katılımcı ise “alt yapımız yeterli ancak sorun bu alt yapıyı kullanacak nitelikte öğrenci ve öğrenci istekliliği gerekli. Üniversiteyi kaç puanla bitirirseniz bitirin önemi yok. Önemli olan KPSS, öğrenciler KPSS’yi düşünüyor son yıl herkes kursa gidiyor, KPSS mesleki eğitimin önüne geçiyor...” ifadeleriyle **öğrenci niteliği, istekliliği ve KPSS** gibi konuları vurgulamıştır.

Eğitim Fakültelerinde madde kaynağı açısından niteliği yeterli bulmayan katılımcılardan K3, “Eğitim Fakültelerinde ...bina ve mimariye pek önem verilmiyor... Eğitim Fakültelerine bağlı uygulama okulları olması lazım. Ne çok küçük ne çok büyük sınıflar olmalı, kontenjana göre ayarlanmalı”; K10, “Bina yapılanması, sıralar, sandalyeler açısından belki bazı ilkokullar daha iyi durumda, bu da öğrencinin moralini bozabilir. Araç gereç, vb. açısından ise her branşın kendine has eğitim ortamı olmalı”; K19, “Sınıflar sabit sıralardan oluşuyor, onların yapısı uygun değil. Çağdaş, öğrenci merkezli yaklaşıma göre bir u şekli gereken bir durum için hiç uygun değil. Daha esnek sınıflar oluşturulabilir. Laboratuvarlarda eksiklikler var”; K21, “bizim en çok tartıştığımız konulardan biri sınıflar. Sınıflar, drama etkinliklerine, derslere, sınavlara, sosyal etkinliklere, uygulama etkinliklerine uygun olmaması...İşlevsel, çok fonksiyonlu, çok amaçlı sınıflar oluşturulması gerekiyor. Akıllı sınıflarımız var ama bunun kullanan öğretim elemanı sayısı %1-2’dir” şeklinde görüş belirtirken yine **akıllı tahtalara ve öğretim elamanlarına** dikkat çeken K14, “Güncele yakın donanım var ama akıllı

tahtalar geldi, akıllı akıllı orda duruyor. Teknik özelliklere hâkim olmak lazım, teknoloji açısından ise öğretim elemanlarına yardımcı teknisyen sağlanmalı. Bir fakülte öğretim elemanı kadar niteliklidir. Teknolojiyi ilerden takip etmek gerekir” ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşlerden de anlaşılacağı gibi sınıflarda yapısal sorunlar bulunmakta ve **sınıfların her bransa özel** olarak tasarlanması gerekmektedir. Diğer yandan akıllı tahtalara, değişen **teknolojilere uyum** ve bunun kullanımı ile ilgili öğretim üyelerine **eğitim ve desteklerin** verilmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Benzer şekilde K15 kodlu katılımcı da “*öğrenme ortamları daha zengin ve her branş için daha özel...*” olması gerektiğini dile getirirken K16 kodlu katılımcı “*atölye sayıları arttırılmalı ve materyal sağlanmalı. Öğrenci sayıları düşürülmeli*” şeklinde önerilerini sunmuştur.

Akıllı tahta ve internetin önemli olduğunu vurgulayan K22 kodlu katılımcıya ek olarak **MEB ile Eğitim Fakülteleri** arasındaki **teknolojik uyumsuzluklardan** bahseden K12 “*Eğitim Fakülteleri akıllı tahta, amfi, donanım açısından yetersiz ve MEB ile uyumsuzluk var. Öğrenciler üniversitede kendini lisede gibi hissediyorlar*”, K18 “*YÖK, MEB’e göre teknolojik açıdan daha geri*” görüşlerini belirtirken, benzer şekilde K4 kodlu katılımcı da şunları dile getirmiştir: “*Eğitim Fakülteleri Milli Eğitim Bakanlığı’nu geriden takip ediyor. Örneğin Eğitim Fakültelerinde öğretim üyelerinin EBA şifresi yok...Milli eğitim bakanlığı program geliştiriyor, Eğitim Fakültesi ona göre uyarlayıp müfredat geliştirmeye çalışıyor yani geriden geliyor. Milli Eğitim ile koordineli olunmalı, esas sorun bu. Eğitim 4.0 geliyor ve buna dayalı öğretmen yetiştirme üzerinde çalışılmalı, robot öğretmen üretmeliyiz, ona dayalı bir alt yapı. Ayrıca öğretmen adaylarını ihraç edecek şekilde yetiştirmeliyiz yani Türkiye bir Eğitim Fakültesinden mezun olan biri örneğin Kırgızistan, Azerbaycan’da öğretmenlik yapabilecek...*”

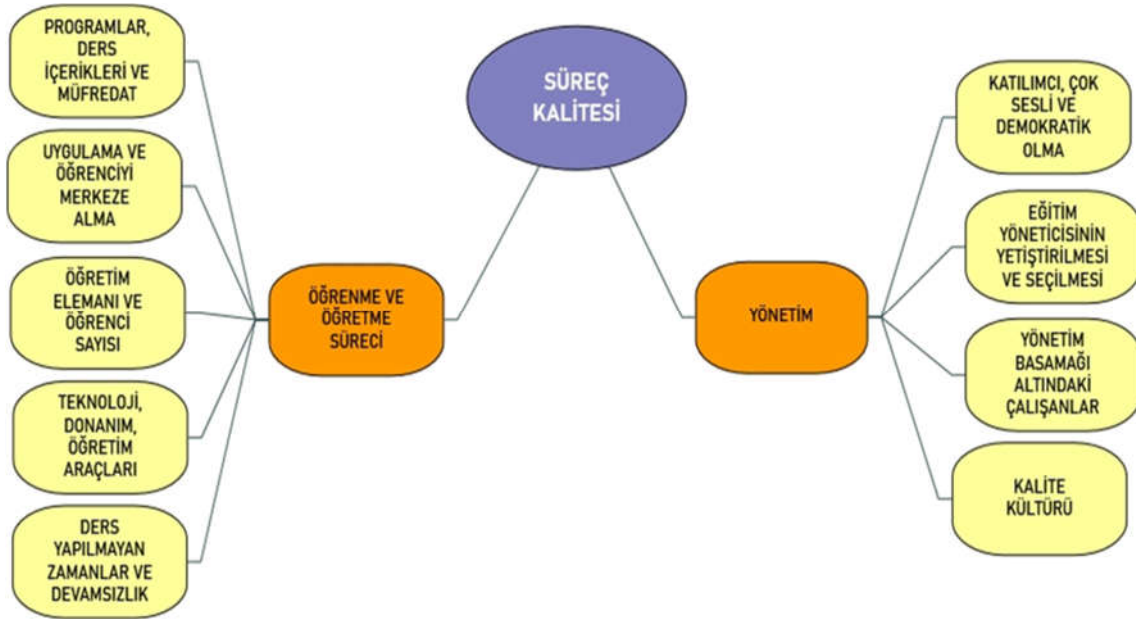
Eğitim Fakültelerinde madde kaynağı açısından **niteliğin arttırılması** için **bütçe ve ödeneklere** dikkat çeken katılımcılara (K13, K17, K23, K24) göre “*Ödenekler iyileştirilmeli; ödenekler arttırılmalı; kaynak sağlanmalı ve doğru kullanılmalıdır*”. Diğer yandan K25 kodlu katılımcı ise “*Eğitim Fakültelerinin bina konumlandırılması, iklimlendirilmesi önemli, çünkü sıcaklık bazen çok fazla yükselebiliyor ve bina, sınıflar pedagojik olarak ders işlemeye uygun olmuyor*” şeklinde görüşleriyle **bina konum ve iklimlendirmesine** dikkat çekmiştir.

Eğitim Fakülteleri madde kaynağına ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin niteliği yeterli bulma ve bulmama açısından bazı farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Mekân,

teçhizat ve donanım açısından niteliği yeterli bulanlar, akıllı tahtaların gelmesi, yaşanan eksikliklerin BAP vb. projelerle aşılabildiği gibi durumları belirttiği görülmektedir. Ancak burada öğretim elemanlarına akıllı tahta vb. teknolojilerin kullanımını ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer yandan Eğitim Fakülteleri madde kaynağı açısından niteliği yetersiz bulanların görüşleri incelendiğinde, yeterli iklimlendirme olmaması, sınıfların kalabalık olması, sınıfların her branşa özel değil standart olması, laboratuvar ve atölye açısından sorunların yaşandığı gibi durumların öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte MEB ve Eğitim Fakülteleri arasındaki işbirliği yetersizliği ve teknolojik uyumsuzluklar da niteliği düşüren unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda madde kaynağında niteliğin artması için kontenjanlar azaltılarak sınıf mevcutları düşürülebilir; sınıflar her branşa özel dizayn edilebilir; Eğitim Fakültelerine sağlanan kaynaklar artırılırken bu kaynakların doğru kullanılması için önlemler alınabilir; MEB-Eğitim Fakülteleri arasında altyapısal uyum ve işbirliğine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.

4.2.1.2. Süreç Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum: *Girdi kalitesinden sonra Süreç Kalitesi* bağlamında katılımcılara sorulan birinci soru “**Eğitim Fakültelerinde öğrenme öğretme sürecinin kalitesini ne düzeyde buluyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir? Öğrenme öğretme sürecinin niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir?**” şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Şekil 6’da sunulan kavram haritasında *süreç kalitesi* ile ilgili öne çıkan kavramlar bir araya getirilmiş ve daha sonra bu kavramların ortaya çıktığı veriler doğrudan alıntılarla gruplandırılmıştır.



Şekil 6. Süreç Kalitesi Kavram Haritası

Programlar, ders içerikleri ve müfredatlar hakkında sorunları dile getiren katılımcılardan K11, “Eğitim programları paket geliyor, programlar bazen uymuyor ve değiştiremiyoruz, başka bir ders açamıyoruz, bu da öğretmenin donanımlı olmasını engelliyor”; K13, “Ders içerikleri eksik, dersler geçiştirme. Alan elemanlarıyla irtibatlı program geliştirilmiyor”; K14, “En büyük sıkıntı 4. sınıflara uygun bir programın olmayışı, 4. Sınıf öğrencilerini **KPSS**’den alamıyoruz. Bu nedenle staja 1. Sınıftan başlanmalı. Uygulamada eksiklikler var ve uygulama dersleri kaldırılıyor. YÖK, dilek ve şikâyet kutusu açmalı. Kurumlar birbirine güvenmeli, bu da liyakata bağlı, liyakatla gelmeyen diken üzerinde oturuyor. Programlar ile ilgili her üniversitenin alanlarından temsilciler olmalı ve yıllık öneriler dikkate alınmalı”; K17, “İçerikleri belirleyemiyoruz, bu fakülteye bırakılmalı”; K20, “Müfredat, yeni modellerin sürekli değiştirilmesi eğitimin kalitesini düşürüyor. Eğitim uzun süreli bir iş, 10 yıllık bir sistem uygulanmalı...”; K2, “Branş alan dersleri yetersiz, alan dersleri çoğaltılmalı”; K11, “biz ne kadar görsel sanatlarda nitelikli öğretmenler yetiştirirsek yetiştirelim MEB’in bize verdiği değer az, 40 dakika ile sanata değer verilmez. Duygusal yönü gelişmiş, yaratıcı bireyler, sanatsız nasıl yetişecek? Sanat, estetik dersleri MEB tarafından arttırılmalı” şeklinde düşüncelerini belirtirken ders içerikleri, programdan farklı olarak daha çok **öğretim üyesi ve öğrenci kalitesini vurgulayan** K24 şunları ifade etmiştir: “Ders içerikleri, program çok önemli değil, öğretim üyeleri ve öğrenci ne kadar kaliteliyse öğrenme öğretme süreçleri gümbür gümbür işler”

2018’de yapılan **öğretmenlik programlarının güncellenmesine** yönelik olarak **ders sayısının artması, uygulamanın azalması** gibi konulara değinen K25, “*Yeni program bizim şu anki sayımızı üçe katlamamızla mümkün olabilecek; ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki bir öğrencinin bir dönemdeki ders sayısı altıdır. Ama biz bunu on iki ye çıkardık. Ders saatini azalttılar. Üç altı saatlik dersi ikiye indirdiler, ders sayısını çıkardılar. Böyle olunca öğretim elemanlarının ders çeşitliliği arttı. Aynı zamanda öğrencinin alması gereken ders sayısı arttı. Ders sayısını artırdık ama uygulama eksikliği ortaya çıktı. Diğer Eğitim Fakültelerinde de benzer sorunlar yaşanıyor...*”; K12, “*nitelik zayıf son program güncellemesinin içi boş, alan bilgileri çok zayıf. Dersler kuramsal, uygulama yok. Son sınıflarda ders işlenmiyor, öğrenciler sadece KPSS’ye odaklanıyor*”; K16, “*yeni programlarla uygulama sayısı azaltıldı, hatta bazı dersler de kaldırıldı. Öğrenciye ders anlatırma öğrenci merkezli eğitim sayılıyor*” şeklinde paylaşımda bulunmuştur.

Eğitim Fakültelerinde öğrenme-öğretme sürecinin kalitesinin artırılması için **uygulamanın önemini** vurgulayan ve **uygulamanın artırılması** gerektiğini belirten katılımcılardan K5, “*...Biz süreçte yaparak öğrenmeliyiz ancak öğrenciler sadece 4. Sınıfta belirli periyodlarla okula giderek öğretmenliğin alt yapısını oluşturamazlar. 2.-3.-4. sınıflarda uygulamaya dayalı olması lazım*”; K9, “*Uygulama artırılmalı, ...ayrıca merkez köylere de staj için öğrenciler gönderilmeli*”; K3, “*Program ve içerik yeterli değil. Bazı derslerdeki hocaların bilgisi eksik. Dersler genelde teorik, daha çok uygulama olmalı. Fakültelerde kültür oluşmalı, öğrenciler tek gaye için geliyorlar o da diploma almak, diğer hevesli olanlar ise daha çok akademisyenliği tercih ediyorlar.*”; K8, “*... Öğrenci gönderiliyor okula ama bunu takibi önemli. Öğrenci gerçekten derse gitti mi ders anlattı mı anlatmadı mı bunların takibinin yapılması gerekir...Uygulama önemli, öğretmen sahaya inmedikçe teorik olarak ne kadar yöntem teknikle anlatırsanız anlatın uygulama olmadıkça çokta nitelikli olmayacaktır*” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Benzer şekilde **uygulama ve öğrenciyi merkeze alma** hakkında K15 ise “*süreç sıkıntılı çünkü dünya öğrenciyi merkeze alıyor, Eğitim Fakültelerinde merkezde öğretmen var. Bilginin alınıp verildiği bir anlayış var. Bilginin kavrama, analiz, sentezi yok. Uygulama az. Akademik personele eğitimdeki güncel durumlar hakkında eğitim verilmeli*” ifadeleriyle görüşlerini açıklamıştır. **Staj** açısından farklı bir bakış açısı getiren K22 şunları dile getirmiştir: “*Değişik ülkelerde stajlar yapılabilir, ama bu ülkenin maddi imkânlarıyla ilgili*”.

Teknoloji, donanım ve öğretim araçlarında çeşitlilik konusunda görüşlerini sunan K18, “*öğretim elemanları teknolojiyle biraz daha yakın irtibatı, kullanımı onların işlerini kolaylaştıracaktır*”; K19, “*...teknolojinin sürekli kullanılması da öğrencide bir şey oluşturuyor; ben ders anlatırken projeksiyon ve slaytlarla anlattığımda bir süre sonra ilgilerini çekmediğini düşünüyorum. Çok farklı yöntemleri, farklı zamanlarda farklı konulara uygun denemek gerekiyor. Her şeyin azı karar çoğu zarar. Sürekli aynı şeyi kullandıkça karşı tarafta bir bıkkınlık, olağanlaşma söz konusu. İlgiyi aktif tutmak için farklı teknoloji, teknik farklı şeyler denemek gerekiyor*”; K21, “*.... Daha nasıl nitelikli, nasıl öğrenme ve öğretme süreci sağlanabilir; mesela çok duyuya dayalı eğitim nasıl verilebilir, akıllı tahta nasıl kullanılabilir, projektörler, etkinlikler vb. ama derslerin %80-90’ı düz anlatımla, PowerPoint sunularıyla gidiyor. Bu bir sıkıntı kaynağı*” şeklinde paylaşımda bulunurken **uzaktan eğitim** ve **mikro öğretimi** vurgulayan K4 “*Bilgi bazlı dersler, uzaktan eğitim olarak verilebilir. Demode okul ve sınıf ortamını günümüz Türkiye’sine uygun görmüyorum. Yani bir çocuk bilgi bazlı dersleri uzaktan eğitimle istediği zamanda, istediği yerde öğrenebilmeli. Öğretmenlik meslek becerisi gibi uygulamaya yönelik dersler kesinlikle mikro öğretim ağırlıklı uygulamaya dayalı okul ve sınıf ortamında olmalı, o konuda sorunlar var*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Sınıfların kalabalık olduğunu dile getiren K6 gibi “*Sınıflarda niteliğin düşmesinin en büyük sebebi sınıfların kalabalık olması. Sınıflarda öğrenci sayısı arttıkça kalite düşüyor...*”; **öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının** yarattığı sorunları ifade eden K25, “*Niteliğin artırılması için öğrenci ve öğretmen dengesini korumak lazım... Bir örnek veriyim topluma hizmet uygulamaları diye bir ders var... Benim üzerimde yetmiş tane öğrenci var. Bir hocanın bu derste yetmiş öğrenciyle ilgilenmesi imkânsız, yapabilecek şeyler çok derinlemesine değil, malumunuz burası büyük bir sıkıntı... Sadece yüz yüze eğitim, sadece konuşmaya dayalı eğitim yeterli değil hem çoklu değerlendirme olacak hem de birden fazla öğretim yöntem tekniğinden faydalanmamız gerekiyor. Yaparak, öğreterek, yaşatarak proje temelli öğretimleri artırmamız gerekiyor. Bu noktada hem ders içerikleri değiştirilmeli, sadece teorik değil teorik ve uygulama birçok derste olmalı. Belki bir ve ikinci sınıfta teorik olabilir ama üç ve dört sınıflarda uygulamalı dersler artırılmalı*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Bununla birlikte, **öğretim elemanlarının ders yüküne** değinen K23, “*öğretim üyesi kalitesi arttırılmalı ve hocaların ders yükü azaltılmalı...*” ifadesiyle düşüncelerini özetlemiştir.

Bazı zamanlarda ders yapılmaması, devamsızlık, derslerin tamamen öğrenciye yıkılması gibi çeşitli durumlara değinen katılımcılardan K10, “*devam devamsızlığa önem verilmeli. Ders giriş çıkışlara hocalar dikkat etmeli. İlk hafta, son hafta, vize öncesi final öncesi hafta ders yapılmadığı oluyor. Sınıf mevcutlarının çok olması verimi düşürüyor. Dersler öğrenci odaklı olmalı lazım, ama bu geçit töreni gibi tamamen öğrenciye yıkılmamalı, öğrenci aktif olmalı ancak hocanın ağırlığı hissedilmeli ve meslek sırlarını hoca aktarmalı*”; K7, “*Eğitim Fakültelerinde ders yapılma bazında sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Hocalar bazen kendi müfredatlarını değil bildiklerini anlatıyorlar. Mesela ben müfredattan dersimi anlatıyorum, öğrenci başka hocanın da aynı şeyleri anlattığını söylüyor... Dönem başı ve sonunda öğretim elamanları derse girmiyor. Bunlar niteliği düşürüyor. Önlem alınıyor mu hayır. Önlemek için ceza da eğitimin bir parçası, ceza verilmeli. Belki ücret ödenmemeli hocaya, uyarı yapılmalı, soruşturma açılmalı...*” şeklinde fikirlerini paylaşmıştır.

Eğitim Fakülteleri eğitim öğretim süreçlerinde kalite ile ilgili olarak öğretim üyelerinin görüşleri incelendiğinde; programlar, ders içerikleri, eğitim-öğretim araçlarında çeşitliliğin az olması, uygulama, sınıfların kalabalık olması, öğretim elemanlarının ders yükü, belirli zamanlarda derslerin yapılamaması gibi sorunların yaşandığının vurgulandığı görülmektedir. Bu sorunların aşılarak eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için ders içerikleri, programlar, müfredat yenilenirken bölüm/alan bazlı olarak öğretim elemanların geniş kapsamlı katılımı ve katkısı alınabilir ve yine uygulamada fakülte şartlarına göre esneklikler sağlanabilir. Eğitim öğretim araçlarının kullanımında PowerPoint sunularının yanında artık günümüz etkileşimli tahtalarında kullanılacak etkileşimli içerikler, artırılmış gerçeklik, uzaktan eğitim gibi teknolojik araçlara ve uygulamalara yönelik çalışmalara da öncelik vermeye başlanabilir. Daha önce madde kaynağında da bahsedildiği gibi sınıf mevcutları azaltılabilir ve ayrıca alanında yetkin öğretim elemanı alımlarıyla öğretim elemanlarının ders yükü azaltılarak, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla daha fazla ilgilenebileceği eğitim öğretim ortamları oluşturulabilir. Diğer yandan ara sınav öncesi, sonrası, final öncesi gibi zamanlarda ders kayıplarının önlenmesi için planlarda ve akademik takvimlerde düzenlemeler yapılabilir.

Süreç Kalitesi bağlamında katılımcılara sorulan ikinci soru “*Eğitim Fakültelerinde yönetimin niteliğini ne düzeyde buluyorsunuz? Bunun nedenleri*

nelerdir? Yönetimin niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir? Kalite kültürü için neler gereklidir?” şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Eğitim Fakültelerinde yönetimin **katılımcı** olduğunu dile getiren K10 kodlu katılımcı yanında yönetimin **çok sesli ve demokratik** olması gerektiğini ifade eden K14 “*Yönetim çok sesli olmalı. Yönetici hizmete talip olduğunu unutmamalı. Amir kılıcını bırakıp önlüğünü giymeli. Uygulamaya inmeli, bizlerle çalışmalarda işbirliği yapmalı. Eğitim yöneticilerinin vereceği kurslara gönüllülük esaslı katılım olmalı. Liyakat önemli siyaset işin içine girmemeli. Herkesin şikâyeti dinlenmeli. Eğitim yöneticisi iyi hizmet üreticisi olmalı, işleri kolaylaştırmalı, çözüm odaklı olmalı ve emredici olmamalı. Eğitim Fakülteleri 3 kişi ile değil koordineli yürütülmeli”*; K18, “*daha demokratik ve katılımcı olması, işbirliği sağlar. Bütün sorunlar rahatlıkla tartışılabilir. Aykırı fikirlerin hoşgörüsüyle karşılandığı ortamların oluşturulması lazım. Bu ne kadar gerçekleştiriliyor, şüphelerim var. Yöneticiler ulaşılamaz olurlarsa eğitim öğretimdeki sorunlara çözüm bulamayız, işkenceye döner, sorun ortada kalır”* şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Eğitim Fakültelerinin yönetiminde **niteliği düşüren bazı sorunlara ve kaynaklarına** yönelik olarak K4 “*Yöneticilik hep yük olarak algılanıyor. Özellikle pedagojik formasyon gibi maddiyatın fakültelerin içine girmesi yönetim problemi oluşturuyor”*; K8, “*Yönetimde niteliğin esas ayağı YÖK’tür. YÖK’ün bunu çok iyi analiz edip çözmesi lazım. Eğitim Fakültelerinde dersler paket olarak geliyor ve siz kendiniz yerleştiremiyorsunuz. ...ders içeriklerinde çok büyük eksiklikler görüyorsunuz. Öğrenci KPSS’ye girecek alan eğitiminden bahsediliyor, ama alanın yüzdeliği çok az. Sadece eğitim dersleriyle çocukların sahada yetiştirilmesi sağlanamaz...”*; **bölgelere yetki verilmesi** hususunda K22, “*...birçok fakültede yaz okulu uygulaması var, benim de öğrencilerim bana talepte bulunuyor ve ben de dekanlığa yazıyorum, fakülte kuruluna geliyor, ben hariç herkes açılmasını diyor, ben açmak istiyorum ama elim kolum bağlanıyor. Öğrencim var, hocam var ama fakülte kurulu açmıyor, böyle olunca öğrencim başka üniversiteye gidiyor...”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Eğitim Fakültelerinde yönetimin “**politik ve siyasi**” olduğunu dile getiren K24 kodlu katılımcı gibi K11, “*kadrolar yükselmeler siyasi oluyor. Daha nitelikli olması için liyakat gerekli”*; K12, “*Eğitim kurumları olmasına rağmen yönetim siyasi kökenli*

oluşturuluyor. Bu nedenle yönetim, fikirlerine zıt fikir üretmeyen kişilerden oluştuğu için alınan kararlar fakültelerin niteliğini geliştirmiyor”, benzer duruma değinen K19 “yöneticiler kendi düşüncelerindeki kişilerle birlikte çalışmak istiyor ve karşı görüşten, hatalarını eleştiren kişiyle çalışmak istemiyor. Bu da sorunların büyümesine, bazılarının içine kapanmasına neden oluyor”; K20, “farklı siyasi görüşler yönetime hâkim oluyor”; K21, “en büyük sorunlardan biri üniversite üst yönetimin politize olmuş olması, bu beraberinde liyakatsizliği, adam kayırmayı, baskıyı getiriyor...” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Eğitim yöneticisinin yetiştirilmediğine dikkat çeken K3, “Eğitim yöneticisi yetiştirilmiyor, dolayısıyla yönetici yeterlilikleri, liderlik becerileri olamayan kişilerden yöneticilik yapması bekleniyor” şeklinde görüşlerini belirtirken **yöneticilerin özel olarak yetiştirilmesini** vurgulayan K4 ile benzer şekilde K15, “Eğitim Fakültesi dekanların %20’si eğitim kökenli. Eğitimin bir tıp kadar ağırlığı yok. Eğitim fakültelerinin uzmanlık gerektirdiğinin anlaşılması gerekir. Eğitimi çok yönlü ele alabilecek eğitimciler gerekli. Eğitim yöneticilerinden Eğitim Fakültesi dekanları seçilmeli”; K6, “Yönetici olmak akademik unvanla çok bağlantılı bir durum değil. Yöneticilik beraberinde farklı bir yeteneği de gerektiriyor, yöneticilik yeteneği olanların seçilmesi fayda sağlar” gibi önerilerde bulunmuşlardır. Eğitim Fakültelerinde yönetim bağlamında **niteliğin artması** için ayrıca katılımcılardan K13, “iş ehline vermek gerekiyor”; K16, “yönetim adil ve objektif olmalı. Siyasi olmamalı. Liderlik ve yöneticilik yapabilecek kişiler seçilmeli”; K17, “yöneticiler atanmaz, biz seçersek bence nitelik daha artar”; K1, “unvanı daha düşük olan Dr. Öğr. Üyesi, araştırma görevlisi gibi öğretim elemanlarının da yönetimde söz sahibi olacağı bir temsil gücü olabilir” şeklinde fikirlerini sunmuştur.

Alt basamaktaki çalışanlara dikkat çeken K7, “En üst yönetimdeki kişinin başarılı olabilmesi için alt basamaktakilerin düzgün ve ahlaklı çalışması lazım, eğer bu yoksa yönetici istediği kadar ahlaklı, liyakat sahibi olsun başarılı olamaz. Yani tabandan gelmesi gerekir”; K5, “...Bir yerde sorun varsa önce bireylere bakmak gerekir. İşler ilerlemiyorsa, birileri çalışmıyorsa, birileri üretmiyorsa, birileri yönetimden şikâyetçiye önce yönetime sonra alttaki elemana bakmak lazım, karşılıklıdır bu” ifadeleriyle düşüncelerini paylaşmıştır.

Eğitim Fakültelerinde **kalite kültürü** bağlamında K25 kodlu katılımcı “Kalite kültürünü oluşturmak için birincisi düzenli akademik toplantılar ve içinin dolu dolu

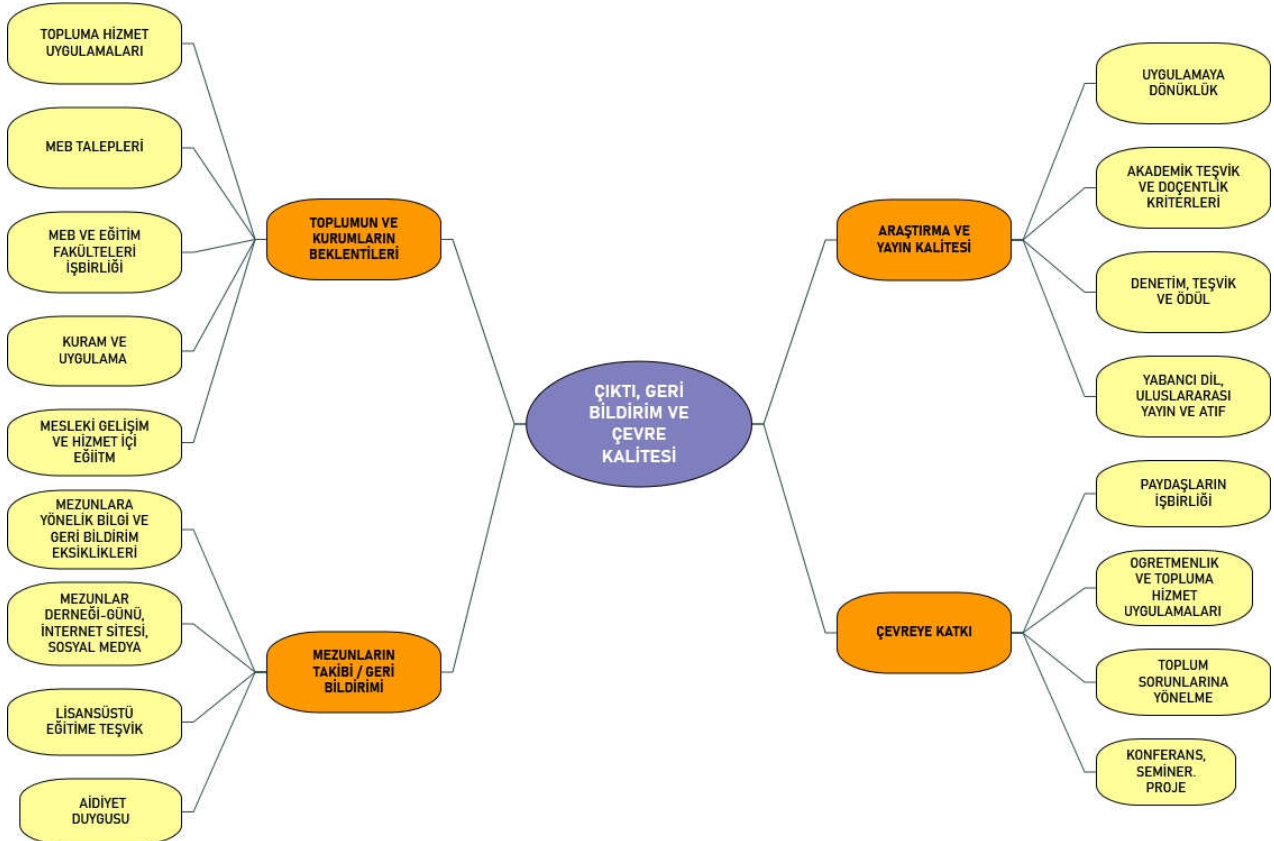
yapılması gerekiyor. Akademik teşviklerin sadece hükümetten veya YÖK tarafından değil de üniversite ve fakülte tarafından da mutlaka desteklenmesi gerekiyor. Yapılan yayınların, çalışmaların, projelerin bütün hocalara duyurulması gerekiyor. Biz hocaların cv'lerine baktığımızda kimin ne yaptığını tam bilmiyoruz. Aynı zamanda akademik kalite kültürünü geliştirmek için hocaların informal ortamlarda da desteklenmesi ve bir araya getirilmesi gerekiyor. Bilgi çalıştayları yapılabilir, fakülteler içerisinde bu olursa ve bu kurumsal hale gelirse bence kalite kültürü oluşabilir” şeklinde görüşlerini ileri sürerken K2 kodlu katılımcı “kalite kültürünün, kaliteli hoca ve kaliteli öğrenci ile...” oluşturulabileceğini dile getirmiştir.

Eğitim Fakültelerinde yönetimin niteliği bağlamında öğretim üyesi görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim yöneticisinin yetiştirilmemesi, pedagojik formasyon, programların paket gelmesi, siyasi görüşlerin yönetimlerde hakim olması, yönetimde tek seslilik, alt basamaktaki çalışanlar, kalite kültürü açısından öğretim elemanlarına üniversite ve fakülte bazında teşviklerin yetersiz olması, bölüm düzeyinde özerkliğin olmaması gibi sorunların öne çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla eğitim yöneticisi yetiştirilmesi, liyakat sahibi olanların yönetime objektif şekilde atanması ve fakültelerin çok sesli, katılımcı bir şekilde yönetilmesinin Eğitim Fakültelerinde yönetim açısından niteliği arttıracak önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte programlarda esneklik sağlanması, bölüm düzeyinde bazı özerkliklerin getirilmesi ve pedagojik formasyonun kaldırılması ile Eğitim Fakültelerinde kalitenin artırılabilmesi ileri sürülebilir. Son olarak Eğitim Fakültelerinde kalite kültürünü oluşturmada yöneticilerin rolü büyük olsa da öğretim elemanları, alt basamaktaki çalışanlar ve öğrencilerin de bu sürecin önemli birer aktörü olduğu göz önüne alınmalıdır; çünkü eğitimde kalite, her bileşenin sorumluluğudur. Bu süreçte bileşenlerin/paydaşların katkılarına teşvik ve motivasyona yönelik duyurular yapılabilir, ödül törenleri ve etkinlikler kurumsal ritüeller haline getirilebilir.

4.2.1.3. Çıktı, Dönüt ve Çevre Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum: Süreç Kalitesinden sonra **Çıktı, Dönüt ve Çevre Kalitesi** birbirleriyle bağlantılı olduklarından bir arada ele alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılara sorulan birinci soru “**Eğitim Fakültesi mezunlarının (öğretmen, okul yöneticisi, maarif müfettişi) toplumun / kurumların beklentilerini ne düzeyde karşıladığını düşünüyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir? Eğitim Fakültesi öğrencilerini, beklentileri karşılar nitelikte mezun edilebilmesi için**

neler yapılmasını önerirsiniz?” şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Şekil 7’de sunulan kavram haritasında *çıkıtı, dönüt ve çevre kalitesi* ile ilgili öne çıkan kavramlar bir araya getirilmiş ve daha sonra bu kavramların ortaya çıktığı veriler doğrudan alıntılarla gruplandırılmıştır.



Şekil 7. Çıkıtı, Dönüt ve Çevre Kalitesi Kavram Haritası

Eğitim Fakültesi mezunlarının **toplumun, kurumların beklentilerini karşıladığını** ancak *“beklentilerin istenilen düzeyde olmadığını”* dile getiren K1 kodlu katılımcıyla birlikte K3, *“bazı öğrenciler olumlu iyiler, atanmış öğretmenlerle çalışan yöneticilerden olumlu dönütler alıyoruz, ancak pedagojik formasyonun sıkıntılı”* olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan K9, *“yeni mezunlardan umutluyum, nitelikli olduklarını düşünüyorum. Görüştüğüm öğretmenlerden buna yönelik dönüt alıyorum”* şeklinde aldığı **dönütlerden** bahsederken K14 *“son dönemlerde topluma hizmet uygulamalarıyla fırsatlar sağlandığı...”* böylelikle **topluma daha fazla katkıda** bulduklarını belirtmiştir. Diğer yandan K25 *“...Milli Eğitim’den gelen bütün talepleri*

hemen hemen yerine getiriyoruz ve biz topluma karşı da sorumluyuz. Topluma hizmet uygulamaları dersiyse biz genel itibari ile her bölüm üzerine düşen görevi yerine getiriyor... Hocalarımızın büyük bir çoğunluğu okullardan gelen davetlere göre seminerlere katılıyorlar bazen konferanslar veriyorlar ama çoğunluğun zamanları burada derse girmekle geçiyor... Yetişkinlik eğitimi konusunda belediye ile sivil toplum kuruluşlarıyla çok fazla proje yürütüldüğünü sanmıyorum...Toplumun gelişimi, eğitimi ve kültür seviyesinin artırılması konusunda çok iyi bir noktada olmadığımızı düşünüyorum” şeklinde **topluma hizmet uygulamaları** ve **MEB’den gelen talepleri karşıladıklarını** ifade ederken bazı **olumsuz düşüncelerini** de dile getirmiştir.

Eğitim Fakültesi mezunlarının **kuram ve uygulama** ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerini dile getiren katılımcılardan K15, “*Öğrenciler diyor ki Eğitim Fakültelerinde aldığım eğitim uygulamayla örtüşmüyor. Teori çok, uygulama az. Bunun için teori ve uygulamaya yönelik öğrencilerle çalıştaylar yapılabilir*”; K6, “*Uygulamada, deneyim kazanmada sorunlar var. Dolayısıyla göreve giden mezunlar uygulama sorunu yaşıyorlar, bocalıyorlar, zorlanıyorlar, ancak kısa sürede uyum sağlıyorlar*” K16 “*teorik olarak memnunuz ama uygulama olarak öğretmenler memnun değil*”; K13, “*Kaliteli eğitim yok, bunun kaynağı öğretim elemanlarının alt yapı eksikliği ve performans eksiklikleri*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Mezunlara yönelik bilgi eksikliklerinden bahseden katılımcılardan K7, “*Bu konu hakkında hiçbir araştırma gözlemim olmadığı için bir şey söylemeyeyim. Araştırmalar yapılmalı*”; K18- “*mezunlarımız hakkında bilgi sahibi olmamız lazım ki bunu bilelim. Bu konuda bilgim yok*” şeklinde görüşlerini belirtirken benzer duruma değinen K17’de bu durumun çözümü için şu öneriyi getirmiştir: “*Mezunlardan haberimiz yok, MEB ile işbirliği arttırılmalı*”. Bu bağlamda K8, “*Öğrencilerin sahaya indikten sonra ne yaptığını bilmiyoruz... Biz okullarda araştırma görüşmelerle bir şeyler öğrenebiliyoruz ama bizden çıktıktan sonra MEB’e bağlılar. MEB’in eksiklikleri görüp, bunun giderilmesi için Eğitim Fakülteleriyle işbirliği yapması...*” gerektiğini vurgulamıştır.

Benzer şekilde **MEB ile Eğitim Fakülteleri** arasındaki **koordinasyon ve işbirliğinden** bahseden diğer katılımcılardan K10, “*Yeterli bir MEB-Eğitim Fakültesi işbirliği yok...MEB projeler yaptırmak istiyor ama Eğitim Fakülteleri bu kültürde öğrenci yetiştirmiyor. Öğretmenler okullara gidince veli – çevre işbirliği açısından yeterli olmuyorlar ve yalnız kalıyor ancak öğretmenin özel yeteneği ve çabası olanlar daha iyi*

bir işbirliği oluşturuyor ve fark yaratıyor”; K19, “*Milli Eğitimle bir koordinasyon gerekli. Sadece öğretmenlik uygulaması dersinde okula gidiyor öğrenciler. Mevcut öğretmenlere de hizmet içi verilmesi gerekiyor ama yetersiz, imza atmak veya yoklamada olmak için gidiliyor. Öğretmen adaylarımız, öğretmenlerimiz ve öğretim üyelerimiz günceli takip etmiyor dolayısıyla”* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

K19 kodlu katılımcı gibi **hizmet içi eğitime** ve benzer sorunlara dikkat çeken K21, “*belirli bir nitelikte öğretmen yetiştiriyoruz fakat hizmet içi eğitim, mesleki gelişim konusunda, mesleğinden memnun olma konusunda sıkıntılar yaşıyoruz. Mezunlar çok fazla mesleki gelişime, kendi gelişimlerine odaklanmıyor. Bilimsel kongrelere, çalışmalara gitmeye, projelere katılmaya, lisansüstü eğitime fazla odaklanılmıyor...toplumun beklentilerine, gelecek beklentilerine, ihtiyaçlarına cevap verecek bir mesleki gelişim politikamız yok ...her kurum kendi gününü, sistemini kurtarma derdinde. Böyle olunca günü birlik politikalarla sorunları çözmeye odaklanıyor. Deniyor ki konferans verin, seminer verin, hizmet içi eğitim verin gibi klasik günü kurtarmaya dayalı hizmet içi eğitim politikası güdüyor. Uzun vadeli planlarda MEB ve üniversiteler işe vuruk olarak bir araya ...”* gelemediklerini dile getirmiştir.

Amacın kendini geliştirmekten çok sadece diploma almak olduğu gibi diğer bazı konulara dikkat çeken katılımcılardan K24, “*her yıl nitelik daha kötüye gidiyor. Öğrenciler kendini geliştirmekten çok aceleyle diploma alıp gitmeye bakıyor”* sözleriyle görüş bildirirken bu bağlamda K5 ise “*Fakülteye gelen öğrenciler çok farklı bakış açısı ve hedeflere sahip olmalı... Öğrenci sadece öğretmenlik odaklı geldiği zaman 4. Sınıftan sonra öğretmen olamadığı zaman sıkıntı orda başlıyor. Hedefleri geniş olursa toplumun farklı yerlerinde de çalışabilirler”* şeklinde farklı bir noktaya dikkat çekmiştir. Diğer yandan **öğrencilerin Eğitim Fakültelerinde edindikleri bilgileri yeterli** gören ve **MEB** ile ilgili **sorunlara** dikkat çeken K20 ise şunlar ifade etmiştir: “*mezunlar gittikleri yerlerde gerek duyacakları şeylerden fazla şeyi biliyorlar ama Milli Eğitimde öğrendiklerini uygulayabilecekleri alan sınırlı...Milli Eğitimin müfredatı, sistemi, ders içerikler zayıf. Eğitim Fakülteleri bu konuda elinden geleni yapıyor”*. Mezunların kurumlara geçişi hususunda **KPSS**'yi eleştiren K4 “*KPSS gibi 2 saatte yapılan ürün değerlendirme çok makul değil. Sürece dayalı değerlendirmede dikkate alınmalı. Öğretmen alımı özel sektör gibi olmalı”* görüşünü ileri sürmüştür.

Eğitim Fakóltesi mezunlarının kurumların/toplumun beklentilerini karşıladığını söyleyen öğretim üyelerinin paylaşımlarına bakıldığında dönütün informal olarak alındığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcılarından bazılarının mezunlardan haberlerinin olmaması, MEB'in bu süreçte etkin rol almasının beklenmesi ve Eğitim Fakólterleriyle işbirliğinin gerekliliğinin dile getirilmesi mezunlardan dönüt almada yaşanan boşluğa işaret etmektedir. Mezunlara yönelik çalışmalar birkaç üniversite tarafından yürütölse de bunun tüm Eğitim Fakólterine MEB işbirliği ile yayılması gerektiği söylenebilir. Mezunlardan dönüt alan öğretim üyelerinin bir bölümü, mezunların uygulamada sorunlarla karşılaştığını, bu duruma öğrenme öğretme süreçlerinde kuram ağırlılığının neden olduğunu ifade etmesi; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulama ağırlılığının arttırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte Eğitim Fakólterinde öğretmen adaylarının uygulamada gerekli olacak bilgi ve beceriden çok daha fazlasını edindiğinin belirtilmesi de MEB müfredatı ve içeriklerine dikkati çekmektedir. Diğer yandan öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimden çok diploma alıp gitmeye çalıştığının dile getirilmesi, üzerinde düşünölmesi gereken bir konudur, çünkü bu durum öğretmen adayları içinde bir bölümünün Eğitim Fakólterini öğretmen olma idealinden çok bir üniversite bitirme ve işe başlama amacıyla tercih ettiğini göstermektedir. Mezunların öğretmen olarak göreve başlaması için gerekli olan kısa süreli sınavların yerini süreç değerlendirmelerinin alması, eğitimi boyunca öğretmen adaylarının kendilerini daha iyi hazırlamalarını sağlayabilir. Eğitim Fakóltesi mezunlarının, işe başladıktan sonra hizmet içi eğitime katılmaya ve kendilerini geliştirmeye yönelik isteksizlikleri ise sistemli mesleki gelişim politikaları ve yeterli teşviklerle açılabilir.

Çıktı Kalitesi, Dönüt ve Çevre bağlamında katılımcılara sorulan ikinci soru ***“Eğitim Fakólterinde yapılan araştırma ve yayınların kalitesini ne düzeyde buluyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir? Araştırma ve yayın kalitesinin arttırılması için önerileriniz nelerdir?”*** şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Eğitim Fakólterinde yapılan araştırma ve yayınların niteliğine yönelik **destek ve imkânlardan** bahseden katılımcılardan K9, ***“nitelik giderek artıyor çünkü imkânlar artıyor ve istenilen her řeye ulaşılabiliyor”***; K20, ***“yayınların niteliği iyi ancak yayınlara, çalışmalara yönelik daha çok destek gerekli, çünkü masraflı. Daha çok yerli, indekse***

girmiş dergimiz olursa yayınların da sayısının artacağını düşünüyorum” şeklinde paylaşımında bulunurken **nitelik için zaman ve emeğin** önemini vurgulayan K5, “...Akademik çalışmalar kuyruğunuza bağlanmış teneke gibidir, ne kadar boş olursa o kadar çok ses çıkarır. Bence niteliksiz çalışma olmaz yani hoca yeterince üzerinde durmadan belki çalışmayı kesmiştir...” ifadeleriyle düşüncelerini sunmuştur. Nitelik için **takım çalışmasına** dikkat çeken K3 ise “Yayınlar nicelik olarak yüksek, ancak nicelik arttıkça nitelikten ödün veriliyor. Akademik teşvikin niteliğe yönelik olması gerekir. Ayrıca fakültelerde takım çalışmaları yapılırsa yapılan araştırma ve yayınlarında niteliği yükselir. Tabii burada 1 kişinin çalışmayı yapıp 6 kişinin de isminin yazılmaması, gerçek manada herkesin işe katılması gerekir...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Eğitim Fakültelerinde yapılan **araştırmaların uygulamaya dönük olmadığı** ve **çok soyut** olduğunu vurgulayan K4 “Araştırmalar, çok ütopyik ve teorik özellikle eğitim bilimlerinde. Memleketin eğitim sistemine çözüm üretecek, işe vuruk yayın çok az. Çok soyut kavramlar yerine mesela taşınabilir eğitimin sorunlarına bakılmalı...Yurt dışında yapılan çalışmaları çok cazip görüp Milli Eğitimi çalışmıyorlar... Ahlakı, Kolberg’den öğreniyorsak yayınlarımızda sorun var demektir...” şeklinde görüşlerini ifade ederken benzer olarak katılımcılardan K13 “Araştırmalar çoğunlukla göstermelik. Bir yaraya merhem olacak çalışma yok. Kontrol, takip eksikliği var. Kimin ne ürettiği önemli değil”; K15, “Çalışmalar teorik, uygulama araştırmaları az. Eylemsel, deneysel, gözleme dayalı ve süreç araştırmaları gerekli...”; K2, “Yayınlar bilimsel bilgi oluşturmaktan çok günü kurtarmak için yapılıyor...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Araştırmaların yöntem, anlamlılığı ve hocaların ders, öğrenci sayıları üzerine K19, “Yayınlarda büyük bir yöntem ve istatistik fetişizmi var...yönteme sayfalarca yer verilmiş ama tartışma, sonuç, çıkarımlarda fazla bir şey yok... Kalitenin arttırılması için lisansüstü düzeyde az ama öz öğrenci alınmalı. Fakülte belirli sayı olmazsa lisansüstü açmıyor. Bu da hocaların çok sayıda öğrenci almasına, onlarla yeterince ilgilenmemesine, tezini ince ayrıntısına kadar gözden geçirememesine neden oluyor...”; K22 ise “...Bize anket rica ediliyor, öğrenci bunun dönütünü bilecek miyim diyor, sonucu ne olacak. Bilemiyoruz. Sonra takır takır dolduruyor. Mesela genel seçimde bile insanların anketlere verdiği cevap ve seçimdeki cevap birbirini tutmuyor. Araştırmaların nitelikli olması için nicel yeterli değil, kişilerin görüşleri olmalı, nitel de olmalı” görüşleriyle **karma yöntem araştırmaların** önemini vurgulamıştır.

Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırma ve yayınların kalitesine **akademik teşvikin olumsuz etkileri** olduğunu belirten ve bazı öneriler sunan katılımcılardan K1, “... Akademik teşvik gibi çok fazla niceliğe yönelik motivasyon kaynakları değil de niteliğe yönelik motivasyon kaynakları olursa daha iyi olur”; K4, “Akademik teşvikten sonra sorunlar oluştu. Bir sempozyumda 5 -10 tane bildirisi olan hocalar var. Sadece Sempozyum düzenleyen ve para işiyle uğraşan öğretim elemanları var. Uluslararası sempozyum denilip bir tane uluslararası katılımcısı olmayan sempozyumlar var. YÖK bu konuda acilen tedbir alması gerekiyor. Her sempozyuma ISBN gibi bir kodlama sistemi verilip bunların denetlenmesi gerekiyor...Dergileri, sempozyumları, akademik yayınların etik kısmını incelemeli. YÖK bunları inceleyecek birim kurmalı” şeklinde görüşlerini ifade ederken yine **denetim** için **YÖK** yanından üniversiteler tarafından da **kurul** oluşturulabileceğini ifade eden K14, “akademik teşvik para tuzağı niteliksiz yayın sayısını arttırdı. 700 TL’ye SCI yayın hazırlayanlar var. Eğitim Fakültelerinde uygulama ağırlıklı çalışmalar öncelenmeli... Lisanstan itibaren bilimsel etik öğretilmeli. Liyakatsiz birine beyin ameliyatı yaptırır mısınız? Aynı şekilde kendi çocuklarını teslim edeceği öğretmenler mezun edilmeli. Araştırma niteliği YÖK veya üniversitelerce oluşturulacak editörlük gibi bir kurulla....” takip edilebileceğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde yine akademik teşvik konusunda K8, “Akademik teşvik ile amaç para kazanayım mantığı olduğu zaman kaliteli yayın da çıkmıyor aslında...Araştırmayı yapan kişinin bizzat ilgilenmesi lazım. Örneğin anket yaptırıyoruz, öğrenciye veriyorsunuz ama işin başında olmadığınız zaman öğrenci yapmıyor...”; K10, “Teşvik nicelik ivmesi kazandırdı ancak kaliteyi düşürüyor. Nitelik için iç güdülenme, motivasyon önemli. Manevi yönü ağır basan ödüllendirmeler yapılmalı ve akademik olarak önü açılmalı” şeklinde önerilerini dile getirmiştir.

Uluslararası yayınların gerekliliğini vurgulayan katılımcılardan K24, “uluslararası çalışmalar önemli, YÖK bunun için kriter koymalı. Dünyaya entegre olunmalı ve katkı sağlayarak dünyadan atıf alınmalı”; K6, “son yıllarda Eğitim Fakültelerinin yayın sayıları arttı. Yurt dışı yayınlar yapılmasına yönelik teşvik verilebilir. Yurt dışı yayın yapan hocaların kıyas yapması ve böylece kalite noktasında kendini yenilemesi daha kolay oluyor” şeklinde görüşlerini ifade ederken bu doğrultuda **dil sorununa** dikkat çeken K23, “Yayınların niteliği orta düzeyde. Öğretim elemanlarının dil sorunu var. SCI, uluslararası yayınlar yapılması için bu yayınların

okunması, karşılaştırmalar yapılması için dil gerekli” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Araştırma ve yayınlarda nitelik için **eğitimcilerin iyi yetiştirilmesi** ve **SCI, SSCI** gibi indekslerde taranan dergilere odaklanılması gerektiğini vurgulayan K7, “*Eğitim Fakültelerinde araştırmaların iyi olması için alan eğitimcilerinin olması ve çok iyi yetişmesi gerekiyor... Akademik teşvikte niteliği biraz düşürdü, kişiler artık ciddi yayın yapmak yerine teşvik alacak türde yayınlar yapmaya çalışıyorlar. Bence bir öğretim elemanı akademik teşvik için bir senede 3-4 yayın yapacağına 1 senede 1 tane SCI güzel bir kaliteli yayın çıkarırlar. Akademik teşvik için bir sürü bildiriler sunuluyor, sürekli sempozyumlara gidiliyor, bunların kalitesi ne derecede, onu incelemek lazım. Bu konuda endişeli...*” olduğunu belirtirken benzer konulara değinen, ayrıca **kolay dergi kurulması ve yayın yapılmasına** dikkat çeken K12, “*araştırma ve yayınlarda nitelik çok düşük. Sebebi ahbap çavuş ilişkisiyle dergi kurulup yayın yapılıyor. Hakem süreçleri tanıdıklara gönderiliyor. SCI yayında yok çünkü bunu yapabilecek öğretim elemanı da iyi yetiştirilmiyor*”; K16, “*Çalışmalar akademik teşvik için yapılıyor; amaç SSCI olmalı. Akademisyenler uygulamaya inmeli ve MEB’le ortak projeler yürütmeli*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Yine **akademik teşvik**, ayrıca **doçentlik kriterleri** hakkında görüşleri yanında **akademisyenlerin yaptığı çalışmaların üniversitede duyurulup** belirli başarı gösterenlerin herkesin huzurunda **onore edilmesi** gerektiğini belirten K25, “*...Akademik teşvik yönetmeliği çıktıktan sonra makale sayıları arttı. Ama nitelik artmadı. Aynı zamanda doçentlik kriterleri sürekli değişiyor. Bu da bazen niteliği bazen niceliği artırıyor. Yani bir standardımız maalesef yok. Dil puanı ile ilgili yapılan müdahaleler örneğin altmış beşten elli beşe düşürmek, YÖKDİL’i çıkarmak, kolaylaştırmak gibi. Yani bunlar bence niteliği düşürdü, artırmadı... Üniversitelerin akademik anlamda SCI, SSCI veya diğer temel diğer indekslerdeki önemli makalelerde desteklemesi gerekiyor. Ben post doktora için Amerika da bulunmuştum. Orada birkaç toplantıya katıldım. Fakülte toplantılarına, açılış kapanış toplantılarına vs. orada herkesin eline bir çıktı veriyorlar... elinizdeki listeye baktığınız zaman kaç hoca, ne yayını yapmış hepsini görüyorsunuz. Sonra hocaların başarıları varsa ödül almışlarsa o toplantı da bunlar takdim ediyor onore ediliyor... Ben ülkemizde bu başarıların çoğu yerde takdir edildiğini, insanların gözü önünde yapıldığını görmedim açıkçası. Mesela akademik teşvik puanlamasında yüz*”

puan alan arkadaşlar var... En azından yüz alanlara bir teşekkür ederim, milletin huzurunda takdir edelim, nasıl başardıklarını soralım, yeni gelen kişiler için bir kültür oluşsun...” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

K25 kodlu katılımcı gibi **doçentlik kriterleri, akademik teşvik** yanında **atıf sayıları** ve **ülke sorunlarını** vurgulayan K21, “...2015'ten sonra, akademik teşvik alabilmek için,100 puanı doldurayım da nasıl olursa olsun anlayışı girdi. Yayın arttı ama nitelik düştü... Bunu düzeltmek için bakmak lazım dünya ne yapıyor, başarılı örnekler neler... bu insanlar kaliteli, nitelikli yayınları nasıl teşvik ediyorlar, motive ediyorlar. Bu yayınlar hangi katma değerleri sağlıyor... Yani toplumun, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin topyekûn ülkenin sorunlarına, gereksinimlerine olanak sağlıyorsa, bunun yanında dünya çapında yankı uyandırabiliyorsa, yani atıf alabiliyorsa bunlar önemli ölçütler. Atıf sayılarına bakmak lazım. Bunlar yeni yayınlara projelere ne kadar dönüşmüş bunlara bakmak lazım” ifadelerini kullanırken yine **doçentlik kriterleri** üzerine görüş belirten K18, “öğretim elamanları, kariyer yapan kişiler örneğin doçentlik için şartları sağlamada yayın yaparken kaliteyi göz ardı edebiliyorlar. Başka da bir ölçüt yok, bu nedenle niteliğe pekte bakmadan yayın yapılıyor. Buna çözüm olarak jüriler sayıya değil de çalışmaların niteliğine bakarsa o kişinin hakkını verir... mesela doçentlik kriteri hazırlanırken alanların kendine özgülüğü dikkate alınarak bu alanın uzmanları kriterleri belirlemeli. Mesela bazı alanlarda yılda bir yayın yeterlidir” şeklinde **alanların kendine özgülüğüne** de dikkat çekmiştir.

Yukarıda paylaşılan öğretim üyesi görüşleri incelendiğinde, Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırma ve yayınlarda kaliteye ulaşmak için takım çalışmasına, emek vermeye ve zaman ayırmaya, destek ve imkânların sağlanmasına, çalışmaların soyut olmaktan çok anlamlı ve uygulamaya dönük olmasına, karma yöntem araştırmalara, yabancı dil sorunları aşılarak öğretim elemanlarının SSCI, SCI gibi önemli dizinlerdeki uluslararası yayınları takip etmesine, uluslararası karşılaştırmalar yapmasına ve kendilerinin de bu indekste taranan dergiler için yayın üretmesine; çalışmalara gelen atıf sayısının artmasına; bununla kapsamda öğretim elemanlarının da iyi yetiştirilmesine ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Diğer yandan araştırma ve yayınlarda niteliği düşüren unsurlar olarak akademik teşvikte niceliğin öncelenmesi, araştırmalarda yöntemin bulgular ve sonuçtan daha öne çıkması; bazı çalışmaların soyut olması, akademisyenlerin fakülte tarafından yeterince teşvik edilmemesi; sempozyum, kongre vb. etkinlikler ve

ulusal akademik dergilere yönelik denetleme biriminin olmaması sıralanabilir. Bu sorunların aşılması ve kaliteye ulaşmak için ifade edilenlerin yanında ulusal ve uluslararası eğitim sorunlarına hâkim olunmalı, akademik teşvikte ve doçentlik kriterlerinde nitelikli çalışmalara daha fazla önem verilmelidir. Kongre, sempozyum vb. etkinliklerin ve ulusal akademik dergilerin kalitesi YÖK tarafından kurulacak birimlerce, oluşturulacak kriterlerle denetlenip çeşitli düzeyde kalite etiketleriyle belgelenebilir. Üniversite bazında ise akademisyenler tarafından yapılan çalışma ve yayınların niteliğini teşvik, dönüt sağlama ve iyileştirme amacıyla değerlendirecek bir birim kurulabilir; belirli başarı gösterenler üniversitede duyurulup çeşitli teşviklerle ödüllendirilebilir.

Çıktı Kalitesi, Dönüt ve Çevre bağlamında katılımcılara sorulan üçüncü soru *“Eğitim Fakülteleri mezunlarını izlemekte midir? Sizce Eğitim Fakülteleri mezunları hakkında nasıl dönüt almalıdır? Mezunların gelişimini sürdürmek için Eğitim Fakülteleri sizce neler yapabilir?”* şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Eğitim Fakültelerinde mezun takibinin **köklü üniversitelerde** yapıldığını belirterek takip için **mezunlar derneği/günü, internet zinciri** gibi görüş ve önerilerini sunan katılımcılardan K21, *“... mezunlar günü, mezunlar gecesi, mezunlarla ilgili projeler ve çalışmalar, bunun yanında mezunlardan dönüt almada mezunlar derneği oluşturulabilir, internet zinciri oluşturulabilir...çıktının neye dönüştüğünün görülmesi sağlanabilir. Kısa vadede KPSS’yi kazanacak nitelik kazandırdık ama uzun vadede, gittikleri okullara, şehirlere, gittikleri yerlere ne kazandırmış, nelerle mesleki gelişimlerini sürdürmüşler bunlara bakmak lazım”* şeklinde paylaşımda bulunurken mezunları izlemeye **yeni yeni başladığı** (K23- *yeni başladık, mezunlardan gelebilenleri dönüt için toplantılarımıza çağırıyoruz*) ancak **mezunların isteksizliği, hocaların ders yükü** gibi yaşanan sorunlara dikkat çeken K6 *“Öğrencileri izlemeye çalışıyoruz. Öğrencileri çeşitli faaliyetlerimize davet ediyoruz fakat mezunlar, mezun olduğu okulla çok fazla diyalog kurmuyorlar, mezunların isteksizliği var. Bunun için ortak etkinlikler, sempozyumlar, hizmet içi eğitimler yapılmalı. Diğer bir sebep hocaların ders yükünün fazla olması, mezunlarla diyalog kurmaya fırsat kalmıyor, gelse bile bulamıyor mesela”* ifadeleriyle durumu açıklamıştır.

Eğitim Fakóltesi **mezunlarının izlenmediğini** ifade eden çoğu katılımcı, bu bağlamda görüş ve önerilerini şu şekilde paylaşmıştır:

K3- İkili ilişkilerle bir şeyler öğrenebiliyoruz. Rehberlik servisleri, üniversitelerin kalite birimleri, ARGE'nin mezunları takip edebileceği bir sistem kurulabilir.

K12: Bir iki duyarlı öğretim üyesi bunu yapıyor. Mesela ben sıkıştığımız yerde bana ulaşın diyorum. Kurumsal bir dönüt, takip sistemi olmalı.

K13- Saldım Çayra Mevlam Kaytra. Organizasyon lazım. Eğitim öğretim ciddiye alınmıyor.

K14: Mezunları takip edebilirsek hangi dersler lüzumsuz öğrenebiliriz. Niye atanamıyor öğrenebiliriz. Süreç odaklı olarak mezunlar takip edilmeli böylelikle nerde yanlış yapıldığı görülebilir.

K19: Takip edilmiyor. İlk olarak öğrenci fakólteye adını atar atmaz, öğrenci sahiplenilmeli ve bölüm tanıtılmalı, sosyal etkinlikler daha sık yapılmalı. Öğrencilere o fakóltenin bir üyesi, ferdi olduğu hissettirilmeli ve benimsetilmeli. Bu oluşursa işimiz daha kolay; sosyal medya, gruplar oluşturarak, bloglar yardımıyla geri bildirim alınabilir. Bu nedenle öğrencinin mezun olduktan sonra ben buranın mezunuyum diye gururla söyleyebilmeli. Onu başarmakta herkese düşüyor.

K9: Geri bildirim açasından sosyal ağlardan bize ulaşıyorlar, şöyle eksikliklerimiz var şeklinde.

K22: Mezunlarla Eğitim Fakólterinin bağlantısı kopuk. Kişisel bağlantılar, zaman zaman ziyarete gelen öğrenciler dışında öğrencilerimizden geri dönüt almak gibi bir uygulama yok. Bunlar için mezun.edu.tr gibi siteler kuruldu ama pek işlemedi. Amerika'daki üniversitelerin sitelerine girdiğinde **alumni diye site var, kendi mezunlarını tanıtıyorlar, şöhretli, başarılı kişileri orda tanıtıyorlar ve diyor ki şu kişi benim mezunumdur. Ama bizde bu yok...**

K24- Mezunlar kopuyor gidiyor. Her fakólte Facebook veya mezun web sitesi açaabilir ve hocalarla iletişim sürebilir. MEB ile projeler yapılabilir.

K10- Mezunlar izlenmesi yeterli değil. Bu bölümler bazında yapılmalı. Bunun için öncelikle öğrenciler sahiplenilmeli, mezun olduktan sonra bile bölümün web sayfalarının takip edilmesi sağlanmalı, buradan öğrencilere ulaşılmalı, güncel,

pratik, bilimsel bilgiler buradan yine paylaşılabilir. Bunlar zorunlu hale getirilmeli.

K1-Belirli periyotlarda **çalıştaylarla, sempozyumlarla ve kongrelerle** Eğitim Fakülteleri kendi mezunları olan öğretmen adaylarına ve görev başında olan öğretmenlere aktif olarak rol ve görevler vererek dönüt alabilir ve gelişimlerini sağlayabilir.

K16- Mezunlardan dönüt almak için mezunlara yönelik site gibi platform açılabilir. **Mezunlar gecesi, tören** düzenlenebilir.

Eğitim Fakültesi mezunlarından **anket, yazılım, sosyal medya** vb. araçlarla **dönüt** alınabileceğini söyleyen katılımcılardan K5, “Her üniversitede YÖK bazında küçük basit yazılımlarla mezun ettikleri insanları 1 yıl, 3 yıl sonra 5 yıl, bir ankette geri dönüt alınabilir... Biz yetiştirip gönderiyoruz, ne yapıyorlar bunu bilemiyoruz, dönütünü alamadığımız için sorunlar o yüzden çıkıyor. Bu yüzden Eğitim Fakültelerinde hoca olacak insanların öğretmenlikte bir 5 yıl geçirmeleri işte bu yüzden gerekli, alt yapıyı doldurmak için” şeklinde görüş paylaşarak ayrıca Eğitim Fakültelerine başlamadan önce **öğretim elemanlarının öğretmenlikte 5 yıl** geçirmesinin de yararlı olacağını dile getirmiştir. Diğer yandan kendi branşında yaşanan soruna dikkat çeken katılımcılardan K11, “çoğu öğrencimizle sosyal medya üzerinden iletişim kuruyoruz ve örneğin güzel sanatlar derslerinin okullarda pek önemsenmediği, yerine test çözülmesi isteniyor...”; K25, “... Öğrencilerin sosyal medyayı ne kadar aktif kullandığını biliyoruz. Bir yazılımla öğrencilerin sosyal ağ hesapları da buraya dâhil edilebilir... Aynı zamanda mezun izleme sistemine bunlar üye olabilirler. Bilgilerin güncellenmesi için birimler bağlantılı olabilir. Üniversitede buna yönelik birimlerin olması gerekiyor. Bunlar kaliteyi artırmak için gerekli. ...İzleme birimini açılabilir. İzleme birimi de öğrencileri hem eğitimde izler hem de mezuniyet sonrasında izler. Bunlar dışında mesela yapay zekâ geliştii, sosyal medya var...” şeklinde **sosyal medya** yanında **izleme birimlerinin kurulması** gibi önerilerini ifade etmiştir.

Mezunların gelişiminin sürmesi için **lisansüstü eğitimi** öneren katılımcılardan K8 “Lisansüstü programların buna büyük katkısı olur. Lisansüstü kişiye farklı bakış açısı kazandırır ve ufkunu açar. Bunlar daha fazla teşvik edilmeli” derken bu hususta **yaşanan sorunlara** değinen K9 “lisansüstü eğitim teşvik edilebilir ancak MEB izin vermiyor, okullar sorun çıkarıyor gelmek isteyenlere, özellikle sınıf ve okul öncesi branşlarında”;

K7, “*Mezunlar gelişimi sürdürmek için tezsiz yüksek lisansa başvurabilir, ama lisans lisansüstünü ciddi yapmayan hocalar, bunları da ne kadar ciddi yapar, tartışmalı*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Farklı olarak **lisansüstü eğitimin öğretmen atamaları için zorunlu** olması gerektiğini söyleyen K4, “*Lisansüstü eğitim, öğretmen atamalarında şart olmalı. Doktoralılar sınavsız mülakatsız atanmalı. Zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu bir sistemde +4 yıl okumuş öğretmen adaylarının %100 istihdamı pek makul değil... Öğretmen alımında da nitelik ve kariyeri artırmamız gerekiyor... Bir lise mezunu, ben öğretmen olacağım zaman 6 yıl okuyacağım artı 2-3 yıl stajyerlik olacak vesaire yani gerçekten o mesleği isteyerek, aşama aşama kaydederek, tırmanarak gidip olabileceğini bilsin, bu kadar kolay olmaması da aşırı arz talep önler, gerçekten istekliler girmiş olur. Kısa yoldan yapınca olay aşırı talebe giriyor, sıkıntı yaratıyor*” şeklinde fikirlerini ileri sürmüştür.

Mezunların takibine yönelik olarak öğretim üyesi görüşleri incelendiğinde mezunlara yönelik çalışmaların bazı üniversitelerce yürütüldüğü, bu çalışmalara yeni yeni başlayan fakültelerin de olduğu anlaşılmaktadır. Buna rağmen mezunların takibi ve mezunlardan dönüt alınmasına yönelik Eğitim Fakülteleri-MEB işbirliği ile Türkiye geneli kapsayıcı bir sisteme ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Bu sistem, sosyal medya araçları, mezunlar günü/gecesi, anketler, mezunlar sitesi, mezunlar derneği gibi çok yönlü çalışmaların yürütüldüğü bir yapı olabilir. Bu süreçleri yürütmek için ise Eğitim Fakültelerindeki kalite birimleri altında mezun takip birimi kurulabilir. Bu birim MEB ile sürekli iletişim halinde çalışabilir. Öğretim elamanları açısından da benzer şekilde mezunlarından haber almak için sosyal medya grupları, internet zincirleri oluşturulabilir, öğretim elemanları buradan aldığı dönütleri mezun takip birimleriyle paylaşabilir. Böylelikle her yıl takip birimi topladığı verileri dekanlığa sunarak süreçlerde yaşanan aksaklıklara ve çözümüne yönelik çalışmalar yürütülebilir. Mezunlar açısından bakıldığında ise mezunların üniversiteleriyle iletişimlerini sürdürmesi ve dönüt sağlaması için istekli olması gereklidir, bunu sağlamak için öğrenciler Eğitim Fakültelerine ilk geldiği günden mezun olduğu güne kadar fakültenin bir bileşeni olduğunu hissetmesine ve aidiyet duygusunun oluşmasına yönelik çalışmalar planlanabilir. Diğer yandan mezunların gelişimlerini sürdürmesi için lisansüstü eğitim teşvik edilebilir ve bunu yapmak isteyen öğretmenlere yönelik MEB tarafından kolaylıklar ve yeterli teşvik sağlayabilir. Bu bağlamda katılımcılardan birinin de vurguladığı gibi lisansüstü eğitim artık günümüzde öğretmen atamaları için artı puanlama ölçütü olarak dikkate alınabilir.

Çıktı, Dönüt ve Çevre bağlamında katılımcılara sorulan dördüncü soru “**Eğitim Fakültelerinin çevresinde bulunan okul ve toplum ile işbirliği ve Eğitim Fakültelerinin çevresine katkısını ne düzeyde yeterli buluyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir? Fakülte ile okul, çevre, toplum işbirliği ve Eğitim Fakültelerinin çevreye katkısının artırılması hakkında önerileriniz nelerdir?**” şeklinde olmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar çerçevesinde ulaşılan veriler analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Eğitim Fakültelerinin MEB, okul ve toplum ile işbirliği ve çevreye katkısı hususunda **yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine** dikkat çeken K10, “... *Hocaların, yöneticilerin yaptığı çalışmalar ne kadar pratiğe dönük. Yapılan çalışmalar yakın çevre eğitim sorunlarını dikkate almalı ve fayda sağlamalı*”, K12, “*çok düşük. İşbirliği, dayanışma yok. MEB bilim merkezleriyle proje hazırlıyor ama Eğitim Fakültelerinden hiç katkı almıyor...*”; K13, “*pek bir iletişim, koordinasyon yok*”; K18, “*Eğitim Fakültesi dekanı ve il milli eğitim müdürü işbirliği içinde olmalı...*”; K19- “*...Üniversiteler MEB’den bağımsız hareket ediyor, milli eğitim üniversiteleri dikkate almıyor*” şeklinde görüş belirtirken, benzer şekilde **MEB ve Eğitim Fakülteleri arasında işbirliği olmamasının yarattığı sorunları FATİH projesi** bağlamında örnekleyen katılımcılardan K20 de “*Eğitim Fakültelerinin Milli Eğitime desteği tam, fakat Milli Eğitim’de bazı eksiklikler var. Mesela bir FATİH projesi gündeme getiriliyor... Bizim burada yetiştirdiğimiz öğretmen, ona uygun olarak yetişmeden gidiyor. İşbirliği yapılmış olsa önce biz burada yetiştiririz. Dolayısıyla öğretmenlere bir de ekstradan hizmet içi eğitimler vermek zorunda kalıyor*” ifadeleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

Benzer sorunları ifade eden ve **bileşenlerin/paydaşların bir araya gelebilecekleri etkinlikler** öneren K22 “*biz Milli Eğitimin personel tedarikçisiyiz, ama onlarla üst düzey hariç pek bir bağlantımız yok. Staj dersi için birkaç kez okullara gidiyoruz, staj öğretmenleriyle 1-2 defa tanışabiliyoruz, bunu yapmayan da çok. Yıl içinde okullar ve Eğitim Fakülteleri hocaları zaman zaman bir araya gelmeli...Bu görüşmelerde, nelerde sorun yaşadıkları öğrenilebilir, formal değil informal da olabilir... Ben bile fakültemdeki pek çok meslektaşımı tanımıyorum ki, bir araya gelme vesilemiz yok, bayramdır, yılbaşısıdır. 24 Kasım töreni oluyor mesela arkadaşların çoğu gelmiyor. Yıl içinde MEB hocaların ve üniversite hocalarının bir araya gelebileceği toplantı, etkinlikler yapılabilir*” şeklinde görüşlerini paylaşırken K21 “*gereksinime odaklı, sorun*

çözmeye odaklı projelere odaklanmak lazım. Mesela öğrencilerin, öğretmenlerin, anne baba ve bütün paydaşların gereksinimlerine odaklanabiliyor mu seminerler, projeler, hizmet içi? Öğretmenler bilimsel yayınları neden okumuyorlar, niye ilgilenmiyorlar? Çünkü şöyle bir inanç var, benim okuduğum makaleler benim yaşadığım sorunları çözmeyecek gibi bir yanlış anlayış var, belki çözecek bunu bilmiyoruz... Katma değerli, sorunları çözmeye yönelik proje ve yayınlar mı yapmalıyız yoksa herkesi gemisini kurtaran kaptan mı yapacağız veya herkesi doçent yapacak, atıf sağlayacak, akademik teşvik sağlayacak proje yayın mı yapmalıyız? Bu ikilemi ortadan kaldırıncaya her şey kendiliğinden gelecek. Aslında realiteyi biliyoruz, fakat sorunu çözmek anlamında paydaşlar bir araya gelip işbirliği koordinasyon sağlayıp, bunu bir adım öteye götürmeliyiz” görüşleriyle yaşanan sorunların **paydaşların işbirliği** ile aşılabileceğine dikkat çekmiştir.

Eğitim Fakültelerinin **okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları ve topluma hizmet uygulamalarıyla** yaptığı katkılardan bahseden katılımcılardan K1, “Bu yoğunluklu olarak okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması dersleriyle yapılıyor. Topluma hizmet uygulamaları da var... Her dönem bazı okullar seçilerek öğretim üyesi ve öğrencilerin bu okullara aktif katkı sağlaması mutlaka okullara kazanç sağlayacaktır”; K2, “öğretmenlik uygulamalarıyla gerekli destek sunuyoruz. Çevreden bize eğitim taleplerine de karşılık veriyorum ama talep gelmeli”; K5, “...topluma hizmet noktasında yaşlı huzur evi, okullarda çocuklara dış firçalama alışkanlıkları, tiyatro faaliyetleri, okul bakım onarım, duraklarda kitap okuma bölümleri yapılıyor. Aslında bunları yaptığımız zaman çocuklar hem eğitimle iç içe olacaklarını, hem öğretmen olacaklarını, aynı zamanda bir toplum mühendisi olacaklarını fark ediyorlar. Toplum ve öğretmen adaylarının daha fazla iç içe olması için dersler arttırılabilir”; K11, “Biz topluma hizmet açısından büyük katkı sağlıyoruz. Okul duvarlarını boyuyoruz, resim sergileri açıyoruz, ancak bazı illerde sanat galerisi yok, üniversite ile sınırlı kalıyor sergiler. Ayrıca belediye ve yerel yönetimlerin sanata pek ilgisi yok” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Eğitim Fakültelerinin çevresine katkısının **toplum sorunlarına yönelmek** ve Eğitim Fakültelerin yanına açılacak **uygulama okulu, Eğitim Hastanesi** ile artabileceğini söyleyen katılımcılardan K4, “Eğitim Fakültelerinin en büyük katkısı araştırmalar olur, yani milli eğitimin sorunlarını belirleme ve çözüme olur. Topluma hizmet uygulamalarıyla öğretmen adayları toplumla iç içe oluyor mesela... Eğitim

Fakültesinin çevresine topluma en büyük katkısı, öğretim elemanlarının, araştırmacıların devletin, toplumun eğitim sorunlarına çözüm üretici araştırma yapması. Öğretmene şiddet, taşınmalı eğitim sorunu var; ütopyik, milli eğitimle bağlantısı olmayan sorunlarla ilgileniliyor... Neden Eğitim Fakültelerinde vatandaş danışma merkezi yok mesela, yani disleksisi olan bir çocuklu veli, neden Eğitim Fakültesine gelip çocuğuyla ilgili bilgi alamaz. Bir tıp fakültesinin yanında hastane var mesela, sizde Eğitim Fakültesi için Eğitim Hastanesi deyin ismine, değişim budur...”; K9, “Fakülte yanına uygulama okulu açılabilir. Velileri de buraya çekmiş oluruz ve etkili bir çalışma alanı oluşabilir. MEB ve Eğitim Fakülteleri daha işbirlikli çalışabilir” şeklinde fikirlerini ileri sürmüştür.

Eğitim Fakültelerinin çevresine katkısının **topluma hizmet, seminer, proje, danışma, sempozyum, konferans**, vb. etkinliklerle sağlandığını “topluma hizmet, konferans ve seminer ile katkımız var” ifadesiyle dile getiren K17 yanında bunlarda **yaşanan sorunlara ve önerilere** değinen katılımcılardan K3, “Çevremizde MEB’e bağlı okul ve birimler için seminer, danışma, vb. etkinlikler yapıyoruz ancak buna katılan örneğin müdürler, katılımcılar, vb. isteksizler ve öğrenmek istemiyorlar. Milli eğitimde üniversiteyle işbirliği ile personelin gelişimi adı altında çalışmalar yapılacak diyor ama bazı şeyleri yapmış olmak için yapıyor... Diğer yandan topluma hizmet uygulamaları var. Toplum sorunlarına katkı sağlamak için öğrenciler de istekliler. Bunu daha da geliştirmek için ders ve etkinlik sayısı arttırılabilir...” şeklinde görüşlerini belirtirken benzer durumu vurgulayan K6, “Fakülteler buldukları yerde milli eğitimle ya da özel okullarla irtibat halinde çalışıyorlar, son yıllarda bu diyalog daha iyi ancak çoğunlukla resmiyeti yerine getirmek için yapıyor... Bu paydaşlar arası diyalog, işbirliği projelerle desteklenebilir ve hocaların sık sık sempozyum, konferans veya ders işleme gibi artı projeler dahil etmeleriyle yükseltilebilir”; K16, “Yeterli değil. Birkaç özel rica minnet, kendi ideolojilerine yakın kişiler çağırıyor, çalışanlara zorla dinletiyorlar; gönüllülük olmalı”; K14, “...Eğitim Fakültelerinde günlük servisler, olmalı çevre köylere gidilmeli, topluma hizmet ile eksiklikler belirlenerek giderilmeli. Bölümler arası etkileşim yok ki çevre ile olsun. Okul yöneticileri, veliler ile iletişim, koordinasyon ve işbirliği arttırılmalı” cümleleriyle paylaşımda bulunmuşlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın çevreye katkı açısından daha fazla sorumlu olduğunu dile getiren K8, “Bu biraz daha MEB’i ilgilendiriyor. Biz bu işin takipçisi olamıyoruz, öğrenci gittikten sonra. Bulunulan çevrenin şartları, aile durumları göz

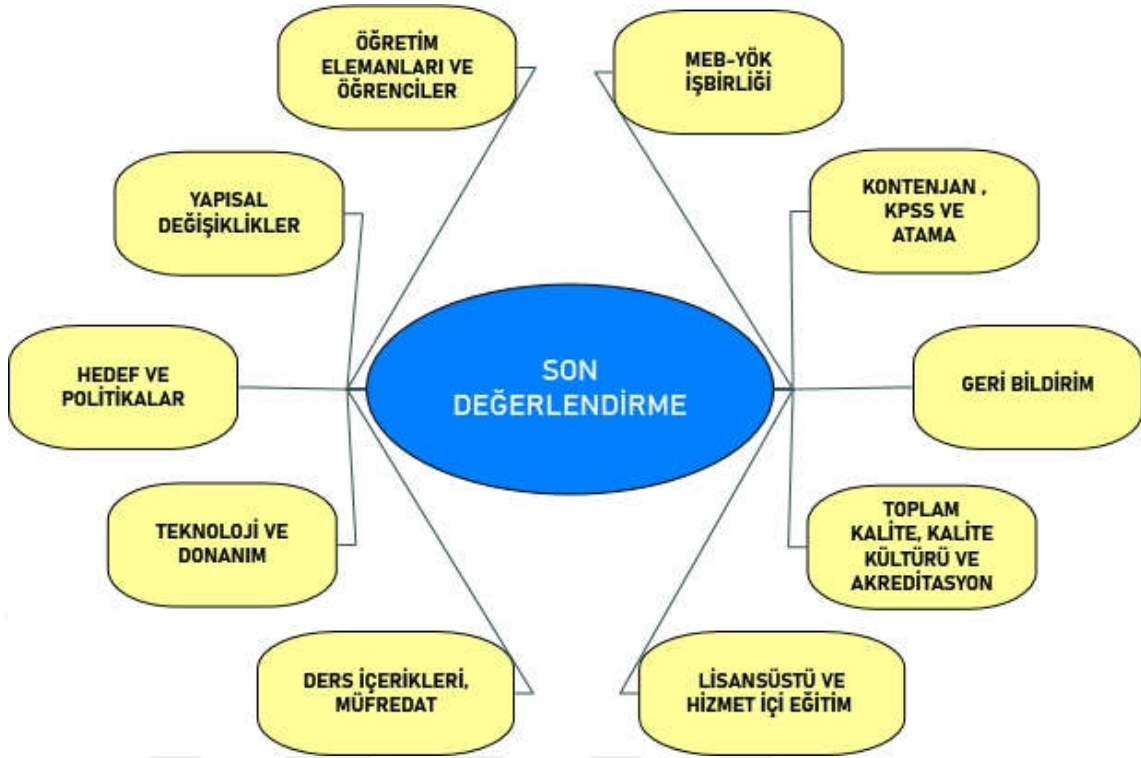
önüne alınmalı” görüşünü paylaşırken yine Eğitim Fakülteleri ile okullar arasında “sınırlı etkileşim” olduğunu dile getiren K15’e göre “Okullarda akademik ofisler kurulabilir.” Benzer öneride bulunan ve MEB tarafından yapılan seminer taleplerindeki sorunlara değinen K25- “... Okullara akademik birimler kuralım... Bunu çalıştaylarla, toplantılarla, birlikte yapacağımız etkinliklerle zenginleştirmemiz gerekiyor. Sadece başlatmak yetmiyor, devamını getirmemiz gerekiyor. Örnek uygulamaları takdir edip ödüllendirmemiz gerekiyor. Medyanın huzurunda takdir etmemiz gerekiyor. ‘Marifet iltifata tabiidir. İltifatsız marifet zayıdır’ diye bir söz var. Bizden seminer talep ediyorlar. Hangi konu ile ilgili dediğimizde iki cevap geliyor. Birincisi hocam istediğiniz konuda verebilirsiniz. İkincisi ise sınav kaygısı veya motivasyon. Ben kimlik gelişimi, arkadaşlık ilişkileri, sosyal medya kullanımı gibi birçok konu var. Bunlarla ilgili bir soru sorun veya talep edin. Öğretmenlerle ilgili bir eğitim talebi olduğunda diyorum ki içerik analizi yaptınız mı veya ihtiyaç analizi yaptınız mı yoksa rastgele mi? Hocam bu senelik yap da seneye düşünürüz diyorlar, mevzu bu. Dolayısıyla ben küçük gruplarla çalışmayı seviyorum. Hazır olan ve alt yapısı olan çalışmalara katılmak istiyorum. Niteliği artırmak istiyorsak önce ne istediğimizi bilmemiz gerekiyor...” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Öğretim üyelerinin, Eğitim Fakültelerinin toplum ve çevreyle işbirliğine, bunlara katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde, Eğitim Fakülteleri ve MEB arasındaki işbirliği yetersizliğinin öne çıktığı görülmektedir. Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitimin birbirinden bağımsız ve habersiz hareket etmesi, bu kurumlar arası işbirliği sağlayacak birimlerin olmaması burada sorunlara neden olmaktadır. MEB tarafından Eğitim Fakültelerinden istenilen seminer, eğitim taleplerinin ise bazı zamanlarda yapılmak için yapıldığı, bir amaca hizmet etmediği, katılımcıların isteksizliği, yaşanan diğer sorunlar olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte yaşanan sorunlara rağmen Eğitim Fakültelerinin topluma katkısının seminer, konferans, eğitim, topluma hizmet uygulamalarıyla sürdüğü belirtilebilir. Eğitim Fakültelerinin MEB ve çevre ile işbirliğinin, sağlanan katkının artırılması için Eğitim Fakülteleri ile Milli Eğitimde işbirliğini sağlayacak birimler kurulabilir. Eğitim Fakültelerinin MEB’e sağladığı eğitim vb. hizmetlerin daha verimli hale gelmesi için MEB tarafından ihtiyaç analizleri yapılabilir. Bunlara ek olarak Eğitim Fakültesi içinde bulunan öğretim elemanlarının kendileri içinde bir araya gelebileceği etkinlikler yanında uygulama okullarındaki öğretmenlerle de görüş alışverişinde bulunabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Diğer yandan Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırmalarda toplumun, çevrenin sorunlarına eğilmek ve çözümü için projeler

oluşturmak çevreye önemli katkılar sağlayabilir. Eğitim Fakültelerinin yanına açılacak uygulama okulları, Eğitim Hastanesi fikirleri ise ailelerin çocuklarının eğitimi, kendilerinin eğitimi gibi konularda Eğitim Fakültelerinden daha fazla yararlanmalarını sağlayabilir. Nitekim burada genel olarak öne çıkan unsur, bileşenlerin/paydaşların işbirliği ve birbirinden haberdar olması gösterilebilir.

4.2.1.4. Son Değerlendirme Alt Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum: Son olarak, araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde **Son Değerlendirme** alt teması altında “**Bu sorular kapsamı dışında Eğitim Fakültelerinin kalitesini artırmaya dönük belirtmek istedikleriniz...**” şeklinde ifadeyle katılımcıların konuya ilişkin belirtmedikleri ve akıllarına gelen hususların ortaya çıkarılması amacıyla son bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik olarak görüşlerine eklemeye bulunan katılımcıların paylaşımları analiz edilerek aşağıda paylaşılmış ve en sonunda genel olarak yorumlanmıştır.

Şekil 8’de sunulan kavram haritasında son değerlendirmede öne çıkan kavramlar bir araya getirilmiş ve daha sonra bu kavramların ortaya çıktığı veriler doğrudan alıntılarla gruplandırılmıştır.



Şekil 8. Son Değerlendirme Kavram Haritası

Öğretmen yetiştirmede hedef ve politikalara dikkat çeken katılımcılardan K1, “*öğretmen yetiştirmenin hedeflerinin iyi belirlenmesi gerekiyor. Hedef ne kadar kaliteli olursa hem öğretim elemanları, hem programlar hem de öğrenciler nitelikli olacaktır*”; K6, “... Özellikle ülkemizde eğitim politikası çok sık değişiyor. Bu sık değişim bir sistemi oturtulana kadar yenisinin devreye girmesiyle bozuluyor. Tutarlı bir sistemin oturtulması ve iyi denetlenerek yürütülmesi lazım... ” şeklinde görüşlerini sunarken **MEB - YÖK işbirliğini** vurgulayan K8, “*öncelikle YÖK Milli Eğitimle işbirliği yapması lazım. En büyük sorun o. Örneğin 4+4+4 yapıldı tamam ama öğretmen yetiştiren kurum biziz, bizim programımız buna uygun değildi. YÖK ve MEB bir araya gelsin sorun çözülür*”; K14, “*MEB ve YÖK birbirinden haberi olmalı. TEOG’un kaldırılacağına Eğitim Fakülteleri karar vermeli mesela...*” ifadeleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. **Sistemde yapısal değişikliklerin** olması gerektiğini ve bazı önerilerini ifade eden K4, “*Kontenjanlar azaltılacak; öğretim elemanları performansa dayalı sorgulanacak; 657 sözleşmeliye dönecek, daimi kadro olmayacak, performansa dayalı. Yeni gelişen küresel dünya öğretmen yetiştirme ihtiyacına dayalı öğretmen yetiştirilecek, robot öğretmen, eğitim 4.0, teknolojiye dayalı.... Özel sektör bazlı düşünmek gerekir, sistemin en büyük sıkıntısı bu*” ifadeleriyle önerilerine açıklık getirmiştir.

Ders içerikleri, lisansüstü, teknolojik altyapı, vb. konularına değinen katılımcılardan K7, “*Eğitim Fakültelerinde verdiğimiz gerçeklikle, ülke gerçeklikleri örtüşmüyor. Hocalar formasyona giriyor, dersleri var lisans, lisansüstü var. Lisansüstünde de ful öğrenci alıyor, hoca niteliğini düşürüyor bu... Öğrenciler üzerinden basit düzeyde yayınlar, sözlü bildiriler, akademik teşvik, ücret; nitelik düşüyor. Herkesin birinci önceliği ücret, para almak olmuş, niteliğe önem veren çok az kişi var...*”; K22, “*teknolojik alt yapı iyileştirilmeli; alanlarda lisansüstü genişletilmeli, yoksa başka alandan başka alanlara öğretim üyeleri geçiyor. Lisansüstü açmak için yeterli eleman yok. Talep çok arz az*” görüşleriyle yaşanan sorunları dile getirmiştir. “*Devlet kurumlarındaki hantallığın Eğitim Fakültelerine de sindiğini...*” söyleyen K10 “*...Yöneticiler özel okul gibi biraz personeli takip etmeli, sıkmalı, tatlı sert bir şekilde. Ben yöneticiyken dersler başladıktan 1 ay sonra öğrenciler geldi ve hocalarının bir aydır derslere gelmediğini belirttiler, baktık ki gerçekten de mazereti olmadan 1 aydır derslere gelmiyor o kişi, çünkü rahat bir toplumuz, çalışmayı pek sevmiyoruz...*” şeklinde deneyim ve önerilerini paylaşmıştır.

KPSS konusuna değinen katılımcılardan K18, “*üniversiteler dershaneye dönecek gibi. KPSS filan, liselerden üniversiteye geçişte nasıl son 1 ay önemsenmiyorsa, şimdide üniversitemizde 2. Sınıftan sonra öğrencilerimiz dersleri önemsemiyor. Burada da böyle bir tehlike görünüyor*”; K25, “*kaliteyi artırmak için bence Eğitim Fakültelerine mutlaka girişimcilik dersi konulması gerekiyor. Bizim öğrencilerimiz Anadolu çocuğu ve atanmazlarsa da hayatta başarılı olamayacaklarını düşünen ve bu şekilde kimliklenmiş kişiler ve KPSS dışında hiçbir yaşam haklarının olmadığını düşünüyorlar. Onun için bence yeni dünyaların var olduğuna, yeni seçeneklerin olabileceğini kavratmamız gerekiyor...*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğretmen adayları (öğrenciler), kontenjanlar, atama ve dönüt bağlamında görüşlerine eklemeye bulunan katılımcılardan K5, “*...gelen öğrenci 4 yıl sonra ben atanma kaygısı yaşamamalıyım diyebilmeli. 1. Sınıfa gelen 70 tane öğrencim bu kaygıyla geliyor, bu kaygıyla geldiği için stres oluyor ve bu 4. Sınıfa kadar devam ediyor. Dolayısıyla biz de öğrencileri pek sıkıştıramıyoruz. 3 ödev vereceksek 1 ödev veriyoruz. Çünkü hem ora sıkıştırır hem siz sıkıştırırsanız gençliği bunaltır ve patlatırsınız. Bir taraftan sıkılırken bir tarafın gevşemesi lazım. YÖK, MEB bana 70 değil de 35 tane öğrenci verecek, bu kişilerin atanması garanti olacak biz de 1. sınıftan 4. sınıfa bu*

öğrencileri A'dan Z'ye en mükemmel şekilde yetiştirip, her birini hem toplum mühendisi hem birer eğitimci olarak sunacağız”; K19, “ilk tercihlerinde öğretmenliği tercih edenlere burs gibi katkı sağlanabilir. Öğretmenlerden dönüt alınmalı, sadece bununla kalınmamalı dikkate de alınması ve gereğinin de yapılması gerekir”; K12, “...öğrenci size yön vermeli, sıkıştırmalı, hocada onları sıkıştırmalı. Ama şöyle bir şey de var sıkıştıran hoca kötü hoca, rahat bırakan hocam baba hoca olarak görülüyor. Diğer yandan kaliteli öğrenciler çekebilmek için atama olması lazım, en azından mezunların %70'nin atanması garanti olmalı. Eğitim politikası yapılmalı...” şeklinde paylaşımda bulunmuştur.

Öğretim elemanları, sinerji, öğretim elamanı başına düşen öğrenci sayıları ve ders saatleri, müfredat, teknoloji kullanımı, politize olma gibi konulara değinen katılımcılardan K15, “akademisyenlerde dünya görüşü olmalı; çok politize olduk, politik düzene göre kişiler kendini konumlandırıyor. Politik yollara malzeme olmamalıyız, bilimsel bakışı kaybetmemeliyiz. Bir akademisyen iktidara yakınsa derslerde olayları pozitifleştiriyor, karşıysa kötüliyor. Bunların dışında durmalıyız ve hayata pozitif bakan kişiler yetiştirmeliyiz”; K16, “kaliteli, işini seven akademisyen gerekli. Tüm eğitim fakültesi anabilim dalları birleşip proje yapmalı, sinerji gerekli...”; K9, “öğretim elemanlarına öğretmen eğitimi ile ilgili yurt dışı gözlem yapmaları, iyi uygulamaları izlemeleri için yurt dışı desteği arttırılabilir”; K17, “hoca başına düşen öğrenci sayıları azaltılmalı. Hocaların girdiği ders sayısı azaltılmalı ve müfredatı biz belirleyebilmeliyiz”; K23, “...Fakültelerde kontenjanlar azaltılmalı, fiziksel unsurlar iyileştirilmeli”; K24, “...Teknolojiye uyum sağlanmalı. Çalışanların çalışmaları desteklenmeli, teşvik edilmeli ve çalışanlar ödüllendirilmeli. Çalışanın fark edildiğini bilmesi lazım. Ayrıca kontrol mekanizması da olmalı, hoca derse geliyor mu, bilgileri güncel mi, teknolojiyi kullanıyor mu, kendini geliştiriyor mu?...” şeklinde düşüncelerini ifade ederken benzer şekilde K13 **çalışanların teşviki, çaba göstermesi ve niteliği önemsemesi** için şunları dile getirmiştir: “Marifet iltifata tabiidir. Sizin bilgi, beceri ve yaptıklarınız karşılık görüyorsanız üretirsiniz. Müşterisiz meta zayıdır.”

Üniversitelerde toplam kalite, akreditasyon, sertifikasyon, kalite yönetimi gibi girişimlerin bulunduğu dikkat çeken K21 “Bunlar var, ancak bunlar tabiri caizse alaturka girişimler oluyor. Yani işe vuruk, operasyonel çok fazla şeyler yapılamadığını görüyoruz. İhtiyaç analizleri yapılarak ona göre çalışmaların yapılması gerektiğini...”

dile getirmiştir. Son olarak, **kalitenin bir felsefe** olduğunu dile getiren ve **yükseköğretimde yeniden yapılanma ve kalite kültürüne** işaret eden K3, “*Kalite bir felsefedir ve buna yönelik bir felsefe oluşturulmalıdır. Tüm toplum kurumlarına bu felsefe girmeli, sistemik olarak bütüncül düşünülmelidir. Çünkü kalite Türkiye’nin bir sorunudur. Yükseköğretimde yeniden yapılanma olmalı, kalite kültürünün oluşması sağlanmalı, denetim-takip yapılmalı ve nitelikli personel yetiştirilmelidir*” cümleleriyle görüşlerini sonlandırmıştır.

Yukarıda paylaşılan öğretim üyesi görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştirmede hedef ve politikalarda bilimsel ve istikrarlı bir zemin oluşturulmasının kalite için bir öncelik olduğu görülürken, bu zeminin oluşturulmasında MEB-YÖK işbirliğinin önemi bir kez daha öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda MEB-YÖK işbirliğinin temel çalışma konuları, dünya eğitim rekabetine ayak uydurma ve geleceğe yönelik planlamalar; eğitimde yapılacak yapısal değişim ve yenilikler; müfredat ve ders içerikleri; teknolojik alt yapıların kurumlar arası eşitlenmesi ve geliştirilmesi; fakültelere alınacak öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi ve öğrencilerin seçilmesi; nitelikli öğretim elemanı yetiştirme ve atama; öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması; mezuniyet sonrası atama ve iş garantisi; mezunlardan dönüt alma; mezunların seminer, hizmet içi, lisansüstü eğitim, vb. ile mesleki gelişimini sürdürmesi; eğitim kurumlarında niteliği önceleyen çok yönlü teşvik politikaları, vb. şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte, kalite bir felsefe olarak ele alındığı gibi bu felsefenin tüm eğitim kurumlarına girmesi için eğitim bileşenlerine önemli görevler düşmektedir. Çünkü eğitimde kalite, her bileşene sorumluluk veren sürekli bir yolculuk olduğundan bu süreçte her bileşenin yeterli çaba göstermesi gereklidir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretmenlerin (mezunların) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin algıları ne düzeydedir?*” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin ve dördüncü sınıf öğrencilerinin geliştirilen ölçeğe verdiği toplam puanların aritmetik ortalamaları alınmış ve bu aritmetik ortalamalar algı düzeylerini belirlemede kullanılmıştır. Ayrıca mezun ve öğrenci algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Katılımcıların Eğitim Fakültelerine yönelik kalite algı düzeyleri, bunun belirlenmesinde kullanılan aritmetik ortalama değerleri ve katılımcı türü açısından yapılan t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların Eğitim Fakültelerine Yönelik Kalite Algı Düzeyleri

Boyut	Katılımcı Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	d																																																																																																																
Girdi - Öğretmenlik mes. teşvik ediciliği	Öğrenci	567	3.00	.91	782	6.356	.000	.53																																																																																																																
	Mezun	217	2.54	.82					Girdi - Öğretim elemanı	Öğrenci	567	3.34	.74	782	-1.370	.171		Mezun	217	3.42	.79	Girdi - Eğitici olmayan personel	Öğrenci	567	3.10	.98	782	.093	.926		Mezun	217	3.09	.86	Girdi - Sınıf	Öğrenci	567	3.42	.85	782	-1.102	.271		Mezun	217	3.49	.85	Süreç - Öğrenme ve öğretme	Öğrenci	567	3.18	.77	782	-1.159	.247		Mezun	217	3.25	.82	Süreç - Okul ve fakülte işbirliği	Öğrenci	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Mezun	217	3.12	.77	Çıktı	Öğrenci	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Mezun	217	3.33	.83	Dönüt	Öğrenci	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Mezun	217	3.08	.91	Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433		Mezun	217	3.18	.92	Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632
Girdi - Öğretim elemanı	Öğrenci	567	3.34	.74	782	-1.370	.171																																																																																																																	
	Mezun	217	3.42	.79					Girdi - Eğitici olmayan personel	Öğrenci	567	3.10	.98	782	.093	.926		Mezun	217	3.09	.86	Girdi - Sınıf	Öğrenci	567	3.42	.85	782	-1.102	.271		Mezun	217	3.49	.85	Süreç - Öğrenme ve öğretme	Öğrenci	567	3.18	.77	782	-1.159	.247		Mezun	217	3.25	.82	Süreç - Okul ve fakülte işbirliği	Öğrenci	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Mezun	217	3.12	.77	Çıktı	Öğrenci	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Mezun	217	3.33	.83	Dönüt	Öğrenci	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Mezun	217	3.08	.91	Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433		Mezun	217	3.18	.92	Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Mezun	217	3.27	.69								
Girdi - Eğitici olmayan personel	Öğrenci	567	3.10	.98	782	.093	.926																																																																																																																	
	Mezun	217	3.09	.86					Girdi - Sınıf	Öğrenci	567	3.42	.85	782	-1.102	.271		Mezun	217	3.49	.85	Süreç - Öğrenme ve öğretme	Öğrenci	567	3.18	.77	782	-1.159	.247		Mezun	217	3.25	.82	Süreç - Okul ve fakülte işbirliği	Öğrenci	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Mezun	217	3.12	.77	Çıktı	Öğrenci	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Mezun	217	3.33	.83	Dönüt	Öğrenci	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Mezun	217	3.08	.91	Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433		Mezun	217	3.18	.92	Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Mezun	217	3.27	.69																					
Girdi - Sınıf	Öğrenci	567	3.42	.85	782	-1.102	.271																																																																																																																	
	Mezun	217	3.49	.85					Süreç - Öğrenme ve öğretme	Öğrenci	567	3.18	.77	782	-1.159	.247		Mezun	217	3.25	.82	Süreç - Okul ve fakülte işbirliği	Öğrenci	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Mezun	217	3.12	.77	Çıktı	Öğrenci	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Mezun	217	3.33	.83	Dönüt	Öğrenci	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Mezun	217	3.08	.91	Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433		Mezun	217	3.18	.92	Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Mezun	217	3.27	.69																																		
Süreç - Öğrenme ve öğretme	Öğrenci	567	3.18	.77	782	-1.159	.247																																																																																																																	
	Mezun	217	3.25	.82					Süreç - Okul ve fakülte işbirliği	Öğrenci	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17	Mezun	217	3.12	.77	Çıktı	Öğrenci	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Mezun	217	3.33	.83	Dönüt	Öğrenci	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Mezun	217	3.08	.91	Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433		Mezun	217	3.18	.92	Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Mezun	217	3.27	.69																																															
Süreç - Okul ve fakülte işbirliği	Öğrenci	567	3.26	.82	782	2.091	.037	.17																																																																																																																
	Mezun	217	3.12	.77					Çıktı	Öğrenci	567	3.26	.80	782	-1.118	.264		Mezun	217	3.33	.83	Dönüt	Öğrenci	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Mezun	217	3.08	.91	Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433		Mezun	217	3.18	.92	Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Mezun	217	3.27	.69																																																												
Çıktı	Öğrenci	567	3.26	.80	782	-1.118	.264																																																																																																																	
	Mezun	217	3.33	.83					Dönüt	Öğrenci	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18	Mezun	217	3.08	.91	Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433		Mezun	217	3.18	.92	Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Mezun	217	3.27	.69																																																																									
Dönüt	Öğrenci	567	2.91	.89	782	-2.337	.020	.18																																																																																																																
	Mezun	217	3.08	.91					Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433		Mezun	217	3.18	.92	Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Mezun	217	3.27	.69																																																																																						
Çevre	Öğrenci	567	3.23	.82	782	.785	.433																																																																																																																	
	Mezun	217	3.18	.92					Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632		Mezun	217	3.27	.69																																																																																																			
Genel	Öğrenci	567	3.24	.65	782	-.479	.632																																																																																																																	
	Mezun	217	3.27	.69																																																																																																																				

Tablo 13'e bakıldığında Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri (\bar{X} = 3.24) ve mezun öğretmenlerin (\bar{X} = 3.27) fakültelerine yönelik kalite algıları genel olarak orta değer olan 3'ün üzerinde çıktığı görülmektedir. Özdemir vd. (2013) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonunda Eğitim Fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyetlerinin orta düzeyde

olduğu bulunmuştur. Aksu (2016) tarafından yapılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bölümleri ile ilgili görüşlerine yönelik bir çalışmada ise eğitimin kalitesini artırmak için eğitim hizmetlerinin alıcısı konumundaki öğrencilerin memnuniyetinin sağlanmasının büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada, öğrenim gören öğrencilerin, üniversiteden ve ayrıca eğitim gördükleri bölümden genelde memnun oldukları belirlenmiştir.

Tablo 13'te görüldüğü üzere katılımcı türü açısından ölçek geneli istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($t=-.479$, $p>.05$); katılımcı türü açısından sadece *Girdi-öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği* ($t=6.356$, $p<.05$), *Süreç-okul ve fakülte* ($t=2.091$, $p<.05$), *Dönüt* ($t=-2.337$, $p<.05$) boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. İncelenen *Cohen's d* değeri, öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği boyutunda bu farklılığın orta ($d=.53$) etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Diğer iki boyutta ise *Cohen's d* değerleri düşük etki büyüklüğünü ($d=.17$, $.18$) ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği ve okul fakülte işbirliği ile ilgili mezun öğretmenlerin algılarının öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, dönüt açısından ise öğrencilerin mezunlara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük algıya sahip olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda, öğrencilerin ve mezunların fakültelerine yönelik kalite algı düzeylerini belirten aritmetik ortalama değerlerinin, *sınıf* ve *öğretim elemanı* boyutlarında diğer boyutlara oranla daha *yüksek* olduğu belirlenmiştir. *Eğitici olmayan personel*, *öğrenme öğretme süreci*, *okul ve fakülte işbirliği*, *çıkıtı*, *çevre* boyutlarında katılımcıların puanlamalarının *orta* değerlerde olduğu; *öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği* ve *dönüt* boyutlarında ise diğer boyutlara oranla daha *düşük* aritmetik ortalamaların olduğu saptanmıştır. Bu analizlerde göze çarpan olumlu yönler, katılımcıların Eğitim Fakülteleri sınıf ve öğretim elemanı boyutlarında diğer boyutlara oranla daha yüksek katılımında bulunmuş olmasıdır. Bu bulgu Eğitim Fakülteleri sınıf ve öğretim elemanı boyutunda katılımcılara göre yeterli niteliğin olduğuna işaret etmektedir. Diğer yandan bu analizlerde göze çarpan eksik yönler ise öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliğinin ve dönütün katılımcılarca diğer boyutlara göre daha düşük bulunması olmuştur. Bu durum üzerinde ayrıca çalışılması gereken bir konudur. Nitekim öğretmenlik mesleğinin teşvik edici olması, daha başarılı lise mezunlarının Eğitim Fakültelerini tercih etmesini

sağlayabilirken etkili dönüt süreçleri de fakültelerin kalite geliştirme çalışmalarına yön verebilir.

Eğitim Fakültelerine yönelik çeşitli araştırmalarda da kalite ile ilgili bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Ayık ve Ataş Akdemir (2015) yaptıkları çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu; öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesine ilişkin algıları okula yabancılaşmalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

Benzer bir araştırmada Argon ve Kösterelioğlu (2009), öğrencilerin fakülte kültürüne ilişkin algılarının olumlu olduğunu, üniversite yaşam kalitesi kapsamında en kaliteli olarak algıladıkları boyutun “Karara Katılım” boyutu olduğunu, en düşük düzeyde algıladıkları boyutun ise “Gelecek” boyutu olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin fakülte kültürü ve üniversite yaşam kalitesi ile ilgili bulgulara göre “Fakülte kültürü” ile “Öğretim elemanı-öğrenci iletişimi”, “Kimlik ve “Gelecek” alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı; “Fakülte kültürü” ile “Karara katılım” ve “Sınıf ortamı” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Şahin (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yönetim, kaynaklar ve bilgisayar olanakları alt boyutlarında “oldukça düşük” gerçekleştiği; öğretim elemanları, danışmanlık ve ders programları alt boyutlarında ise “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim Fakültelerinde algılanan kalite boyutlarına ait elde edilen bulgular ilgili araştırmalarla aşağıda ele alınmıştır.

Girdi-öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği boyutunda, öğretmenlik mesleğinin mevcut saygınlığı, itibarı, toplumsal değeri, mevcut çalışma koşulları ve mevcut ekonomik koşulları, lise mezunlarının Eğitim Fakültelerini tercih etmesi açısından öğretmenlerce yeterince teşvik edici bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, itibarı ve mevcut ekonomik koşulları açısından eksikliklere dikkat çekmekte olup bunların giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması öncelikli olarak gerekmektedir. Bu bağlamda Ingvarson ve Rowley (2017), uluslararası testlerde yüksek başarı gösteren ülkelerde öğretmenlerin mesleki statüsü, maaşları ve çalışma koşullarının da diğerlerine oranla daha iyi düzeyde olduğunu vurgulamıştır.

YÖK tarafından yapılan bir ankette (2018) adayların gelecek yıl YKS'ye girmesi ve tercih hakkı elde etmesi durumunda seçeceği programlar belirlenmiştir. İlk sırayı %22.66 ile Mühendislik programları, ikinci sırayı %19.97 ile Tıp-Diş-Eczacılık programları, üçüncü sırayı %16.76 ile Sosyal Bilimler programları, dördüncü sırayı %15.18 ile öğretmenlik programları almıştır. Bu programları sırasıyla diğer sağlık programları (%12.28), fen bilimleri programları (%5.73), güzel sanatlar (%4.49) ve açık öğretim fakültesi programları (%2.95) takip etmiştir. Adayların, öğretmenlik taban başarı şartını (300 bin) sağladığı halde öğretmenlik programlarını tercih etmeme sebepleri olarak ise öğretmenlik alanının adayların ilgisini çekmemesi (%48.19); bu alandan mezun olduktan sonra iş bulma imkânının kısıtlı olması (%31.46); istenilen üniversitenin öğretmenlik programına puanın yetmemesi (%8.34); vakıf üniversitelerinde öğrenim ücretlerinin yüksek olması (%4.70); aile ve çevrenin adayın öğretmenlik öğrenimini görmesini istememesi (%3.49); istenilen üniversitenin adayın bulunduğu şehirden uzak olması (%1.93); KKTC üniversitelerinde öğrenim ücretlerinin yüksek olması (%1.89) olarak sıralanmıştır. YÖK anket sonuçlarının bu araştırma bulgularıyla benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Anket sonucunda taban puan şartını sağladığı halde öğretmenlik alanını katılımcıların ilgilerini çekmemesi ve seçmemesi, bu mesleğin yeterince teşvik edici nitelikte bulunmamasından kaynaklanabilir.

Girdi-öğretim elemanı boyutunda, öğretim elemanlarının alanın uzmanı olması, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmesi ve ülkemizin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgili olması öne çıkmaktadır. Diğer yandan, öğretim elemanlarının bazı zayıf bulunan yönleri de belirlenmiştir. Bu yönler doğrultusunda, öğretim elemanlarından daha fazla önerilere açık olması, öğretmen adaylarını derse katılıma daha fazla teşvik etmesi ve dersin işlenişinin iyileştirilmesi için daha fazla dönüt alması ve sürekli kendilerini geliştirmesi beklenebilir. Bozak, Özdemir ve Seraslan (2016) yaptıkları çalışmada Eğitim Fakültelerinde ders veren öğretim elemanlarının öğretmenliği bilen, tanıyan ve kendini iyi yetiştirmiş kişilerden olması gerektiği vurgulamıştır. Benzer şekilde Meraler ve Adıgüzel (2012) tarafında yapılan araştırmada ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite ile ilgili olarak 'öğretim elemanı' boyutundaki kalite göstergelerine 'oldukça katılıyorum' şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. "Eğitim fakültesi öğrencileri, öğretim elemanlarının öğrencileri önemsemesini ve başarılarını desteklemesini yükseköğretimde kalitenin önemli bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, yurtdışında eğitim gören, kendileri tarafından yeterli görülen, ulusal ve

uluslararası yayınları olan öğretim elemanlarını kaliteli olarak” nitelendirmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının iyi iletişim kurmaları ve akademik yeterlilikleri vurgulanmıştır. Farklı bir çalışmada ise Eğitim Fakültelerinde görev yapan akademik personelin akademik kökenleri ve öğretmen yeterlikleri araştırılmıştır. Eğitim Fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenlerinin değişken olduğu, öğretmen eğitimi kökenli öğretim elemanları yanında, önemli sayıda öğretmen eğitimi dışındaki yeterliklere sahip öğretim elemanlarının da Eğitim Fakültelerinde görev yaptığı belirlenmiştir (Erginer, Erginer ve Bedir, 2009). Öğretmenlik kutsal bir meslek olup öğretmenlik görevini yürüten öğretim elemanları da bu kutsallığın içindedir. Öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgileri genişletmesi kalite için bir zorunluluktur (Semerci, 2003: 203). Dolayısıyla öğretmen yetiştiren eğitimcilerin, öğrencilerinin eğitim yaşantılarını geliştirebilmeleri için onların nasıl öğrendiklerini, öğrenme yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının gelişimine öğrenme çevresinin etkilerini anlamaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2011: 65).

Goodwin ve Kosnik (2013) tarafından Amerika’da yapılan araştırmada öğretmen yetiştiren eğitimcilerin, öğrettiklerinin ve öğretme tarzlarının değişmediği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra hizmet öncesi öğretmen eğitimi uygulamalarının geçen yüzyıl boyunca büyük oranda sabit kaldığı; öğretmen eğitimi kültürünün yeni bilgi edinimi yollarına dirençli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştiren eğitimcilerin nasıl hazırlanması ve yeni rollerine geçme konusunda nasıl desteklenmesi gerektiğinin henüz cevaplanmamış bir soru olduğunu dile getiren araştırmacılar, öğretmen yetiştiren eğitimcilerinin bir hazırlık programına ihtiyaç duyduğunu ileri sürmüştür.

Avrupa bağlamında ise Snoek, Swennen ve van der Klink (2011) yaptığı çalışmada, çağdaş Avrupa politika tartışmalarının öğretmen eğitimcilerinin kalitesinin daha da gelişmesine nasıl değindiğini incelemiştir. Çalışmada, 16 Avrupa ülkesinde bulunan kilit politika yapıcılara anket uygulanmış ve yedi Avrupa politika belgesi analiz edilmiştir. Bulgular, Avrupa Birliği politika belgelerinin öğretmen eğitimcilerinin kalitesine sınırlı bir ilgi gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştiren eğitimcilerin kendi profesyonelliğini güçlendirecek politikalar geliştirmedeki rollerinin çok sınırlı olduğu ifade edilmiştir.

Diğer yandan Koster, vd. (2005), öğretmen yetiştiren eğitimciler için gerekli kalite göstergeleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, eğitimcilerin sahip olması gereken

örgütsel ve pedagojik yeterliliklerin yanı sıra iletişim, alan ve yansıtma yeterlilikleri sıralanmıştır.

Girdi-eğitici olmayan personel boyutunda, eğitici olmayan personelin öğrencilerle olumlu diyalog içinde olma ve öğrenci taleplerinin zamanında karşılanması konuları öne çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitici olmayan personelin öğrencilerle olumlu diyalogu geliştirmesi ve taleplerin zamanında karşılanması için çaba göstermesi beklenebilir.

Girdi-sınıf boyutunda, sınıf ile ilgili temizlik ve aydınlatmanın yeterliliği göze çarparken mevsimine uygun iklimlendirme ve sınıflar arası gerekli yalıtımın daha iyi olabileceği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda fakültelerde yalıtım ve iklimlendirme ile ilgili iyileştirmeler beklenebilir.

Süreç-öğrenme ve öğretme boyutunda, Eğitim Fakültelerinde ders içeriklerinin zamanın koşullarına uyum sağlayıcı nitelikte olması; ders içeriklerinin uygulamayla örtüşmesi; öğretmenlik meslek ve alan bilgisi açısından donanımlı bireylerin yetiştirilmesi öne çıkmıştır. Diğer yandan öğrenci merkezli eğitim; girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yy. becerileri ve diğer mesleki-kişisel gelişime yönelik etkinlikler; öğretmen adaylarının zayıf yönlerini geliştirmeyi öğrenme, güçlü yönlerini kullanmayı öğrenme konularında Eğitim Fakültelerinin çalışmalar yürütebileceği söylenebilir.

İlgili araştırmalardan birinde Kara ve Sağlam (2014), öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmeyi amaçlamıştır. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamındaki öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikler altında yer alan performans göstergeleri temel alınan araştırmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilgili performans göstergelerini karşıladığı anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin derslere yansıdığını düşündükleri belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazanmış oldukları ifade edilmiştir.

Öğrenci merkezli eğitim ile ilgili olarak Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adayları öğrenci merkezli eğitimi (ÖME); öğrencilerin aktif katılımcı ve öğrenmenin merkezinde olduğu, öğretim elemanının rehber rolünü üstlendiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamışlardır. ÖME yaklaşımı uyguladıklarını dile getiren öğretim elemanları, derslerde öğretim yöntem ve tekniği olarak öğrenci sunumu, uygulamalar, grup etkinlikleri, araştırma, proje çalışmaları yaptıklarını belirtirken; öğretmen adayları ise bu derslerde en fazla sunum ve yarı öğretmen-yarı öğrenci merkezli uygulamalar yapıldığını ifade etmiştir. ÖME yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak öğretim elemanı ve öğretmen adayları, fiziki olanaksızlıkları ve kalabalık sınıfları dile getirmişlerdir.

Bu çalışmalara ek olarak Günüş, Odabaşı ve Kuzu (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenci özelliklerini nasıl tanımladığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tanımlamaları ile 21. yüzyıl öğrenci özellikleri; “kişisel beceriler (bilişsel, içsel/öz ve sosyal), araştırma ve bilgi edinme becerileri (araştırma, öğrenme ve bilgiyi edinme), yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri (kariyer ve yenilik) ve teknoloji becerileri (kullanım ve yaygınlaştırma)” olarak 4 ana tema ve 10 alt tema altında toplanmıştır. Nitekim Meraler ve Adıgüzel (2012) de Eğitim Fakültesi öğrencilerinin; “yeni öğretim teknolojilerinin kullanılmasını, öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini arttıracak eğitsel destek hizmetlerinin yeterliliğini, bireysel öğrenme olanaklarının sağlanmasını ve öğretme-öğrenme süreçlerinde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını yükseköğretimde kalite” ile özdeşleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Tatto, vd. (2016) ise dezavantajlı çocuklara-gençlere ulaşma ve zorlu ortamlarda nasıl öğretim yapılabileceğini bilme gibi ihmal edilen alanlarda öğretmenlerin en iyi şekilde hazırlamaya yönelik çabaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, öğretmen yetiştirmede etik ve sosyal sorumluluk öğretiminin nasıl ele alınacağı, öğretmen yetiştiren eğitimcilerinin gelecekteki öğretmenleri liderlik ve yeniliğe nasıl daha iyi hazırlanabileceği, okul öncesi eğitiminde en iyiye nasıl ulaşılacağı ve insan gelişimine yönelik örgüt olarak okulları nasıl hazırlanabileceği konularında araştırmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Süreç-okul ve fakülte işbirliği boyutunda, okul-fakülte işbirliğinin öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi derslerin verimli yürütülmesinin sağlanması; diğer yandan bu işbirliğinin deneyim sağlamaktan çok formalite olarak görülmesi öne çıkmaktadır. Bununla birlikte okullardaki rehber (uygulama) öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesi; okul-fakülte işbirliğinin öğretmen adaylarını öğretmenlik yapmaya yeterince hazır hale getirmesi gibi konularda eksiklikler belirmiştir. Bu bağlamda okul-fakülte işbirliğinin artırılması ve bu süreçte öğretmen adaylarıyla daha fazla ilgilenilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Benzer şekilde, Hammerness ve Klette (2015), öğretmen yetiştirmeye yönelik uluslararası bağlamda yaptığı bir araştırmada, üniversite deneyimleri ve okul uygulamaları arasında düşük bir uyum olduğu sonucuna ulaşılmış, ayrıca araştırma verilerine dayanarak öğretmen adaylarının öğretim deneyimi yaşama açısından yeterince fırsata sahip olmadığını ifade etmiştir.

Bozak, Özdemir ve Seraslan (2016) tarafından yapılan araştırmada da mesleğe yeni başlayan öğretmenler; öğrencilerle daha çok vakit geçirebilecekleri uygulamaya dönük bir eğitim almak istediklerini, staj süresinin uzatılması gerektiğini dile getirmiştir.

Fakülte-okul işbirliğine yönelik Ogan Bekiroğlu, vd. (2010) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğretmen adayları bu işbirliği sayesinde kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini, kuram olarak öğrendiklerini uygulama imkânı bulduklarını ve özgüvenlerinin arttığını dile getirmiştir. Ayrıca, aday öğretmenler kendilerini pasif hissettikleri birçok etkinliğin bulunmasını, uygulama öğretmenlerinin ilgisizliğini ve işbirliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını sorun olarak ifade etmiştir.

Diğer yandan Stewart, vd. (2017) tarafından öğretmen yetiştirmede kaliteyi keşfetme isimli çalışmada etkili uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler; çalışkan, ilişki odaklı, iletişimci, motive edici, ahlaki karaktere sahip, mentor, program planlayıcısı, etkili öğretmen ve profesyonel başlıkları altında toplanmıştır.

Bu kapsamda Çakır, vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada uygulama öğretmenlerinin, işbirliğinin felsefesi, işleyişi ve içeriği konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı, öğretmenlerin rehberlik yapmak için bir rehberliğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Bununla birlikte işbirliğinin geliştirilmesi için alttan dersi olan

öğrencilerin staja gitmeyi ciddiye almamaları ve motive olamamaları nedeniyle okul-fakülte işbirliği programına başlatılmamaları gibi çeşitli öneriler getirilmiştir.

Akbayır ve Taş'ın (2009) araştırmasına katılan öğretmen adayları, Eğitim Fakültelerinde yaptırılan öğretmenlik stajlarında yeterli ve başarılı olarak görülmüştür. Benzer bir çalışmada (Karadüz, vd., 2009), öğretmenlik uygulaması dersine yönelik araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, öğretim sürecinde edindikleri kavram, ilke, kuram ve teknikleri analiz ederek, uygulamada beceriye dönüştürdükleri ve böylelikle kendilerini geliştirdikleri belirtilmiştir. Öğretim süreciyle ilgili uygulamaların öğretmen adaylarına katkıda bulunacağı, yani öğretmen adaylarının uygulamada var olan durumla karşılaşmalarının onların gelişimlerini sağladığı ifade edilmiştir.

Benzer bir çalışmada Gökçe (2005), uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ve öğretim elemanı arası işbirliğinin yeterli bulunmadığı, uygulama öğretmenlerinin ders planı ve materyal geliştirme ile ilgili yeterince destek sağlamadıkları ve uygulama etkinliklerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmalara ek olarak Bilgin Aksu (2004) tarafından yapılan araştırmada; ilköğretim okulunda görev yapan, kadın, fen ve uygulamalı (müzik, bilgisayar, vb.) ders öğretimi alanında çalışan, 15 yıldan az kıdeme sahip ve mezun olduğu öğrenim kurumu eğitim fakültesi olan uygulama öğretmenleri daha başarılı bulunmuştur. Katılımcılardan daha önce uygulama öğretmenliğini yapanlar, bir uygulama öğretmeninde en fazla aradıkları niteliğin beş yıllık deneyimle kazanılacağını düşündükleri alanda uzmanlık olduğunu dile getirmiştir.

Göktaş ve Şad (2014) tarafından okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik olarak yapılan araştırma sonunda ise uygulama öğretmenlerinin hangi ölçütlere göre seçildiği (okul ve üniversite koordinatörünün informal görüşleri, öğrenci ve uygulama öğretim elemanının informal dönütleri vb.), bu süreçte yaşanan sorunlar (seçimin okul yönetiminden bağımsız yapılması, öğretmenler arasında adaletsizlik algısının oluşması vb.) betimlenmiş ve katılımcıların seçim süreci ile ilgili önerilerine

(kurumlar arası [il, okul, bölümler ve üniversite koordinatörleri] iş birliği ve koordinasyon yapılması, öğretmen performansına dayalı seçim vb.) paylaşılmıştır.

Çıktı boyutunda, Eğitim Fakültelerinde insan hakları ve demokrasi duyarlılığı olan, ulusal ve evrensel değerlere değer veren, toplumsal duyarlılıkları yüksek, mesleğin etik ilkelerine özen gösteren öğretmen adayları yetiştirildiği öne çıkmaktadır. Diğer yandan öğretmen adaylarının kısa sürede göreve başlayamaması da bu boyutta öne çıkan bir konudur.

Benzer şekilde Meraler ve Adıgüzel (2012) araştırmalarında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin; “öğrenim gördükleri üniversiteden memnun olmalarını, üniversiteden mezun olan öğrencilerin (herhangi bir üniversitede) lisansüstü eğitime kabul edilme oranlarını ve mezun olan öğrencilerin iş bulma olanaklarının yüksek olmasını kalite göstergesi olması açısından önemli” bulduklarını belirlemiştir.

Bu bağlamda Bozak, Özdemir ve Seraslan (2016) tarafından yapılan araştırmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenler sınav sisteminin eğitimlerini olumsuz etkilediğini düşünürken KPSS'nin kaldırılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Karataş ve Güleş (2013) tarafından yapılan benzer bir araştırma sonuçlarına göre, birinci sınıftan itibaren KPSS'yi düşünen öğretmen adayları, fakültelerinde aldıkları eğitimin sınav başarısı için yeterli görmeyerek dershaneye gitmeyi planlamaktadır. Bu sınav kaygısı, öğretmen adaylarının üniversite başarısını olumsuz etkileyen bir unsur olarak görülmektedir. Öğretmen adayları, atamaların sadece bilişsel becerileri ölçen bir sınavla değil, başka ölçütlerin de dikkate alınarak yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmen adayları, sınavın genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında bilgi düzeyini yeterli bir biçimde ölçemediği şeklinde görüş paylaşmıştır. Sınavın objektifliği ile ilgili öğretmen adayları bazı tereddütlere sahiptir.

Benzer şekilde Akbayır ve Taş (2009) araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamak için yapılan KPSS sınavına hemen hemen hepsinin karşı çıktığını belirtmiştir.

Bu bulguların sebebinin, öğretmen atamada süreç değerlendirmeleri yerine kısa süreli değerlendirilmelerin yapılması, öğretmen adayı yetiştirme ve atamada ihtiyaç

analizleri ve planlamanın yeterince yapılmaması, bunların sonucunda da öğretmen adaylarının atama kaygısı yaşamalarıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Dönüt boyutunda, Eğitim Fakültelerinin öğrenci memnuniyeti için çaba gösterme, aidiyet oluşturma, dilek-şikayet ve önerileri dikkate alması ile ilgili konular öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmaya katılan mezunlardan 12'si mezun olduğu fakültenin onlardan dönüt aldığını belirtirken 205'i ise fakültelerinin dönüt almadığını ifade etmiştir.

Meraler ve Adıgüzel (2012) tarafından yapılan araştırma sonunda da Eğitim Fakültesi öğrencileri; “üniversitede demokratik bir ortamın olmasını ve üniversite yönetiminin öğrencilerin sorunlarına ciddiyetle yaklaşılmasını ve üniversite yönetiminin karar verme sürecinde öğrenci görüşlerini dikkate almasını yükseköğretimde kalitenin vazgeçilmez bir unsuru” olarak görmüşlerdir.

Bu doğrultuda Eğitim Fakültelerinin öğrencilerinde aidiyet duygusu oluşturma, mezunlarla iletişime geçme ve öğrencilerin dilek, şikâyet, önerilerine yönelik daha fazla çalışma yapması gerektiği söylenebilir.

Çevre boyutunda, Eğitim Fakültelerinin topluma hizmet uygulamalarıyla çevreye önemli katkılar sağladığı öne çıkmaktadır. Yapılan araştırma, seminer ve konferanslar ile çevreye yapılan katkı, topluma hizmet uygulamalarına oranla daha geri planda kaldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılacak ihtiyaç analizleriyle çevreye yönelik çalışma ve etkinliklerin artırılabilceği söylenebilir. Yılmaz (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitim fakültelerinin sosyal sorumlulukları kapsamında topluma hizmet uygulamaları (THU) dersinin değerlendirilmesi amaçlanan bu araştırmada, katılımcılar genel olarak “THU dersinin idealde çok yararlı bir ders olduğunu, ancak uygulama ve planlama ile ilgili sorunlar olduğunu” dile getirmişlerdir. Katılımcılara göre, THU dersinin daha etkili olabilmesi için, öğretmen adaylarının ilgileri göz önünde alınmalıdır. Uğurlu ve Kırıl (2012) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise öğretmen adayları “THU dersinin işleniş sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle koşut olarak, bürokratik engellerin ortadan kaldırılmasında daha fazla danışman desteği, bilgisayar ve internet bağlantısı nedeniyle karşılaştıkları engelleri aşmak için fakülte ortamında proje grup çalışma salonu temin edilmesi ve proje bütçesi için destek sağlanması, proje danışmanı ile daha çok görüşme olanağı ve proje gerçekleştirmek için

daha çok zaman tanınmasının dersin etkililiğini ve verimliliğini artıracakını” ifade etmişlerdir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretmen ve öğrenci alguları cinsiyet, meslek-branş-fakülte tekrar tercih edip etmeme, meslek tercih sebebi, branş değişkenleri bağlamında her iki katılımcı grubu açısından ve öğretmenlerin kıdemi, öğrencilerin üniversite şehrinden memnuniyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?*” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçek genelinde verdiği puanlar, katılımcıların kişisel özellikleri ve bazı sorulara verdikleri yanıtlara göre analiz edilmiştir.

Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve mezun öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde kaliteye ilişkin genel algılarının analizinde kullanılan ilk değişken **cinsiyet** olmuştur. Bu değişkenin anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Katılımcıların Eğitim Fakültelerinde Kalite Algularının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	d
Öğrenci	Kadın	408	3.23	.64	563	-1.127	.260	
	Erkek	157	3.30	.64				
Mezun	Kadın	157	3.36	.64	212	3.095	.002	.47
	Erkek	57	3.05	.67				

Tablo 14 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fakültelerine yönelik kalite algularının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(563)=-1.127$, $p>.05$]. Diğer yandan mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algısının, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$t(212)=3,095$, $p<.05$]. Ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin algı ortalamalarının ($\bar{X}=3.36$) erkek öğretmenlerin algı ortalamalarından ($\bar{X}=3.05$) daha

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitekim *Cohen's d* değeri incelendiğinde mezun öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde kaliteye ilişkin algı ortalamalarındaki farklılaşmada cinsiyetin ortaya yakın küçük etki ($d=.47$) büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre göreve başlayan kadın öğretmenlerin, öğretmenliği ve fakültelerini daha fazla sahiplendikleri ve bunlara yönelik daha olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin %76'sı, tekrar seçme şansları olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini dile getirirken bu oran erkeklerde %60 olarak belirlenmiştir.

İlgili literatürde de benzer araştırma bulgularıyla karşılaşmıştır. Örneğin Meraler ve Adıgüzel (2012), Eğitim Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerinin, onların yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada kullanılan maddelerin yükseköğretimde kalite göstergeleri olduğuna kadın öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla katılımında bulunmuştur. Doğan ve Çoban (2009) tarafından yapılan bir çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgulara göre kızların, mesleğini yakınlarına önerenlerin, mesleğini sevenlerin ve iş bulma konusunda iyimser olanların daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İş bulma konusunda karamsar olanların daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlik mesleğine yönelik kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal ve dil bilim alanlarında okuyan öğrencilerin fen ve matematik alanlarında okuyan öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Program ve sınıf değişkenleri açısından öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Diğer yandan Özdemir, vd. (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve mezun öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde kaliteye ilişkin algılarının analizinde değerlendirilen diğer değişkenler **meslek, branş ve fakülte tekrar tercih edip-etmeme** ile ilgili olmuştur. Bu değişkenlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Katılımcıların Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Meslek, Branş ve Fakülte Tekrar Tercih Edip-Etmeme Değişkenlerine Göre Analizi

	Değişken	N	\bar{x}	S	sd	t	p	d	
Seçme şansım olsa yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.	Öğrenci	Evet	404	3.33	.64	565	5.421	.000	.50
		Hayır	163	3.01	.62				
	Mezun	Evet	155	3.34	.66	213	2.342	.020	.34
		Hayır	60	3.10	.72				
Seçme şansım olsa yine aynı branşımı seçerdim.	Öğrenci	Evet	353	3.34	.66	565	4.577	.000	.40
		Hayır	214	3.08	.60				
	Mezun	Evet	139	3.35	.70	213	2.198	.029	.31
		Hayır	76	3.14	.63				
Seçme şansım olsa yine aynı fakültemi seçerdim.	Öğrenci	Evet	285	3.41	.64	565	6.276	.000	.53
		Hayır	282	3.07	.62				
	Mezun	Evet	142	3.46	.63	213	5.813	.000	.65
		Hayır	73	2.92	.65				

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların fakültelerine yönelik kalite algılarının meslek, branş ve fakülte tekrar tercih edip-etmeme değişkenlerinin tümüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Seçme şansını olsa yine öğretmenliği seçeceğini dile getiren öğrencilerin ($\bar{x}=3.33$) ve mezunların ($\bar{x}=3.34$) fakültelerine yönelik kalite algı ortalamaları, bu seçimi tekrar yapmayacağını dile getiren öğrenci ($\bar{x}=3.01$) ve mezunların ($\bar{x}=3.10$) ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. İncelenen *Cohen's d* değeri, bu farklılıkta Eğitim Fakültelerine yönelik kalite algılarının öğrencilerde orta ($d=50$), mezunlarda küçük ($d=34$) etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Seçme şansını olsa yine aynı branşı seçeceğini dile getiren öğrencilerin ($\bar{x}=3.34$) ve mezunların ($\bar{x}=3.35$) fakültelerine yönelik kalite algı ortalamaları, bu seçimi tekrar yapmayacağını dile getiren öğrenci ($\bar{x}=3.08$) ve mezunların ($\bar{x}=3.14$) ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. İncelenen *Cohen's d* değeri, bu farklılıkta Eğitim Fakültelerine yönelik kalite algılarının öğrencilerde ($d=40$) ve mezunlarda ($d=31$) küçük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Seçme şansı olsa yine aynı fakülteyi seçeceğini dile getiren öğrencilerin ($\bar{X}=3.41$) ve mezunların ($\bar{X}=3.46$) fakültelerine yönelik kalite algı ortalamaları, bu seçimi tekrar yapmayacağını dile getiren öğrenci ($\bar{X}=3.07$) ve mezunların ($\bar{X}=2.92$) ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. İncelenen *Cohen's d* değeri, bu farklılaşmada Eğitim Fakültelerine yönelik kalite algılarının öğrencilerde ($d=53$) ve mezunlarda ($d=65$) orta etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlik mesleğinden, branşından ve fakültesinden memnun olan öğrencilerin ve mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik daha olumlu kalite algısına sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Eğitim fakültelerinde kaliteye yönelik katılımcı algılarının, **öğretmenlik mesleğini tercih sebebi** değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Katılımcıların Eğitim Fakültelerinde Kalite Algularının Öğretmenlik Mesleği Tercih Sebebi Değişkenine Göre Analizi

Mezun	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
1. Çevre etkisi	35	3.37	.52	Gruplararası	3.819	2	1.909	4.573	.011	1-3, 2-3	0,04
2. Kendi isteği	143	3.31	.68	Gruplarıçi	87.273	209	.418				
3. Puan	34	2.96	.55	Toplam	91.091	211					
Öğrenci	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
1. Çevre etkisi	49	3.14	.74	Gruplararası	4.292	2	2.146	5.100	.006	2-3	0,04
2. Kendi isteği	396	3.30	.65	Gruplarıçi	237.344	564	.421				
3. Puan	122	3.10	.58	Toplam	241.637	566					

Tablo 16'da hem mezun öğretmenlerin [$F(2-564) = 5.100, p < .05$] hem de Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri [$F(2-209) = 4.573, p < .05$] fakültelerine yönelik kalite algı düzeyleri, öğretmenlik mesleğini tercih etme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Mezun öğretmenlerde anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Analizler sonucunda aile/öğretmenleri gibi olumlu çevre etkisi ($\bar{X}=3.37$) ve çocuklarla çalışma/mesleğin koşullarını düşünerek kendi isteği ($\bar{X}=3.31$) ile öğretmenlik mesleğini seçenlerin fakültelerine yönelik kalite algı ortalamaları, yükseköğretime geçişte aldığı puanı bu alana yettiği için tercih edenlerin ($\bar{X}=2.96$) ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan eta-kare

değerinden hareketle mezun öğretmenlerin algı ortalamalarındaki farklılıkta öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebinin küçük ($\eta^2=0,04$) etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinde anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, çocuklarla çalışma ve mesleğin koşullarını düşünerek kendi isteği ($\bar{X}=3.30$) ile öğretmenlik mesleğini seçenlerin fakültelerine yönelik kalite algı ortalamaları, yükseköğretime geçişte aldığı puanı bu alan yettiği için tercih edenlerin ($\bar{X}=3.10$) ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan eta-kare değerinden hareketle dördüncü sınıf öğrencilerinin algı ortalamalarındaki farklılıkta öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebinin küçük ($\eta^2=0,04$) etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Akbayır ve Taş (2009) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) büyük bir çoğunluğu öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiklerini söylerken bir kısmı da başka şanslarının olmadığını söylemiştir. Meraler ve Adıgüzel (2012) tarafından üç fakültede yapılan başka bir araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye yönelik görüşlerinin ‘öğretmenliği tercih nedeni’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yukarıda elde edilen bulgular doğrultusunda, yükseköğretime geçişte aldığı puanı yettiği için öğretmenliği seçen katılımcıların fakültelerine yönelik daha düşük kalite algısına sahip olduğu belirtilebilir. Bu durum öğretmenlik mesleğini isteyerek ve çevrenin olumlu katkısıyla seçmenin önemine dikkat çekmekte olup bunun fakültele ve diğer paydaşlara yönelik daha olumlu algıya katkıda bulunacağı söylenebilir.

Benzer bir araştırmada YÖK, 27 Ekim – 5 Kasım 2018 tarihlerinde lisans baraj puanını (180) geçen ancak tercih yapmayan 31.000’den fazla üniversite adayına anket uygulanmıştır. Anket sonucunda adayların, YKS sürecinde yararlandıkları kaynaklar sırasıyla öğretmenler-rehber öğretmenler (%24.56); aile (%16.99); sosyal medya (%15.19); arkadaşlarının görüşleri (%14.92); YÖK-Atlas uygulaması (%11.80); üniversitelerin web sayfaları (%10.57); TV/gazetelerdeki rehberlik uzmanları (%3.11); üniversite tanıtım fuarları (%2.86) şeklinde olmuştur. Bununla birlikte üniversite ve bölüm tercihlerini belirleyen faktörler ise, tercih edilen bölümden mezuniyet sonrası iş bulma (istihdam imkanları %25.86); üniversitenin bulunduğu il (%18.27); ilgili bölümün taban puanı (%15.61); üniversitenin toplumdaki imajı ve kalitesi (%12.84); ailenin

ekonomik durumu (%8.66); tercih edilen bölümün ulusal veya uluslararası bir kuruluş tarafından akredite edilmiş olması (%6.82); üniversitenin burs imkanları (%4.03); ilgili bölümün il merkezine yakınlık durumu ve ulaşım kolaylığı (%4.02); aileye yakın olma (%3.90) olarak sıralanmıştır. Görüldüğü üzere ankete katılan üniversite adayları için üniversite ve bölüm tercihi yapmada en önemli belirleyici iş imkânının olmasıdır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Eğitim fakültelerinde kaliteye yönelik algılarının analizinde kullanılan diğer bir değişken **üniversitenin bulunduğu şehirden memnuniyet** ile ilgili olmuştur. Bu değişkenin anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Üniversite Şehrinden Memnuniyet Değişkenine Göre Analizi

Değişken		N	\bar{X}	S	Sd	t	p	d
Üniversitemin bulunduğu şehirden memnunum.	Evet	353	3.35	.64	565	5.012	.000	.43
	Hayır	214	3.07	.63				

Tablo 17 incelendiğinde Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin fakültelerine yönelik kalite algılarında, üniversitenin bulunduğu şehirden memnuniyetin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka neden olduğu belirlenmiştir [$t(565)=5.012$, $p<.05$]. Ortalamalar incelendiğinde üniversitenin bulunduğu şehirden memnun olduğunu dile getiren dördüncü sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3.35$) algı ortalamalarının, üniversitenin bulunduğu şehirden memnun olmadığını dile getiren öğrencilerin ($\bar{X}=3,07$) algı ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte *Cohen's d* değeri incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fakültelerine ilişkin kalite algı ortalamalarındaki farklılıkta üniversitenin bulunduğu şehirden memnuniyetin ortaya yakın küçük etki ($d=.43$) büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Eğitim Fakültelerine yönelik dördüncü sınıf öğrencilerinin kalite algılarında, üniversitelerin bulunduğu şehirlerden memnuniyetin de etkisi olduğu söylenebilir. Farklı olarak Meraler ve Adıgüzel (2012) tarafından üç eğitim fakültesinde yapılan yükseköğretimde kalite ile ilgili araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, üniversitenin bulunduğu şehrin nicel özelliğini ve üniversitenin kuruluş tarihini çok fazla önemsemedikleri belirlenmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Eğitim fakültelerinde kaliteye yönelik algılarının, branş değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Branş	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
1. BÖTE	37	3.16	.47	Gruplar arası	23.491	9	2.610	6.665	.00	3-4, 3-5, 3-6, 10-4,10-6	.09
2. Fen Bilgisi	74	3.38	.60	Gruplar içi	218.146	557	.392				
3. İngilizce	43	3.65	.58	Toplam	241.637	566					
4. Matematik	69	3.04	.67								
5. Okul Öncesi	66	2.94	.56								
6. PDR	71	3.13	.67								
7. Sınıf	75	3.29	.62								
8. Sosyal	39	3.35	.63								
9. Türkçe	51	3.16	.61								
10. Özel Eğitim	42	3.55	.74								

Tablo 18 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fakültelerine yönelik kalite algılarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir [$F(9-557) = 6.665, p < .05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fakültelerine ilişkin kalite algı ortalamalarının ($\bar{X}=3,65$), matematik ($\bar{X}=3,04$), okul öncesi ($\bar{X}=2,94$) ve PDR ($\bar{X}=3,13$) bölümü öğrencilerinin algılarına oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenliği ($\bar{X}=3,55$) bölümü öğrencilerinin fakültelerine yönelik kalite algıları da matematik ($\bar{X}=3,04$) ve PDR ($\bar{X}=3,13$) alanı öğrencilerinin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Hesaplanan eta-kare değerinden hareketle eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin algı ortalamalarındaki farklılıkta öğrenim gördükleri branşlarının orta ($\eta^2=.09$) etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Özdemir, vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da Eğitim Fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinde öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin memnuniyeti ilköğretim matematik öğretmenliği

öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bir başka çalışmada da Meraler ve Adıgüzel (2012), Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığını belirlemiştir. Yabancı Diller bölümünde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri, İlköğretim Bölümünde öğrenim görenlerinkine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kalite bağlamında algılarının bölüm/branş değişkenine göre farklılaşabildiğini göstermektedir.

Mezun öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinin kalitesine yönelik algılarının, **kıdem** değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Mezun Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
1-5 yıl ^a	68	3.40	.65	Gruplararası	2.935	2	1.468	3.228	.042	a-c, b-c	0,02
6-10 yıl ^b	58	3.31	.53	Gruplarıçi	96.407	212	.455				
11 yıl ve üzeri ^c	89	3.14	.76	Toplam	99.342	214					

Tablo 19’da görüldüğü gibi mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algı düzeyleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-212) = 3.228, p < .05$]. Mezun öğretmenlerde anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Analizler sonucunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.40$) ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.31$) fakültelerine yönelik kalite algı ortalamaları, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.14$) ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan hesaplanan eta-kare değerine bakılarak mezun öğretmenlerin algı ortalamalarındaki farklılaşmada kıdem değişkeninin küçük ($\eta^2=0,02$) etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Mezun öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinin kalitesine yönelik algılarının, **branş** değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Mezun Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Branş	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p
1. BÖTE	6	114.88			
2. Fen	22	101.50	10	10.563	.393
3. İngilizce	18	150.06			
4. Matematik	12	121.58			
5. Okul Öncesi	9	100.06			
6. PDR	10	96.40			
7. Sınıf	82	103.24			
8. Sosyal	21	103.14			
9. Türkçe	24	107.69			
10. Özel Eğitim	7	126.21			
11. Güzel Sanatlar	8	104.50			

Tablo 20'deki analiz sonuçları, mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarının, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($x^2=10.563$; $sd=10$; $p>.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarında branşlarının herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Mezun öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinin kalitesine yönelik algılarının, anaokulu, ilkokul ve ortaokul şeklinde **görev yapılan okul türü** değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Mezun Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
1. Anaokulu	11	112.50			
2. İlkokul	86	104.21	2	.431	.806
3. Ortaokul	117	109.45			

Tablo 21'deki analiz sonuçları, mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarının, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($\chi^2 = .431$; $sd=2$; $p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarında görev yaptıkları okul türünün herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Mezun öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinin kalitesine yönelik algılarının, lisans ve yüksek lisans şeklinde **öğrenim düzeyi** değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

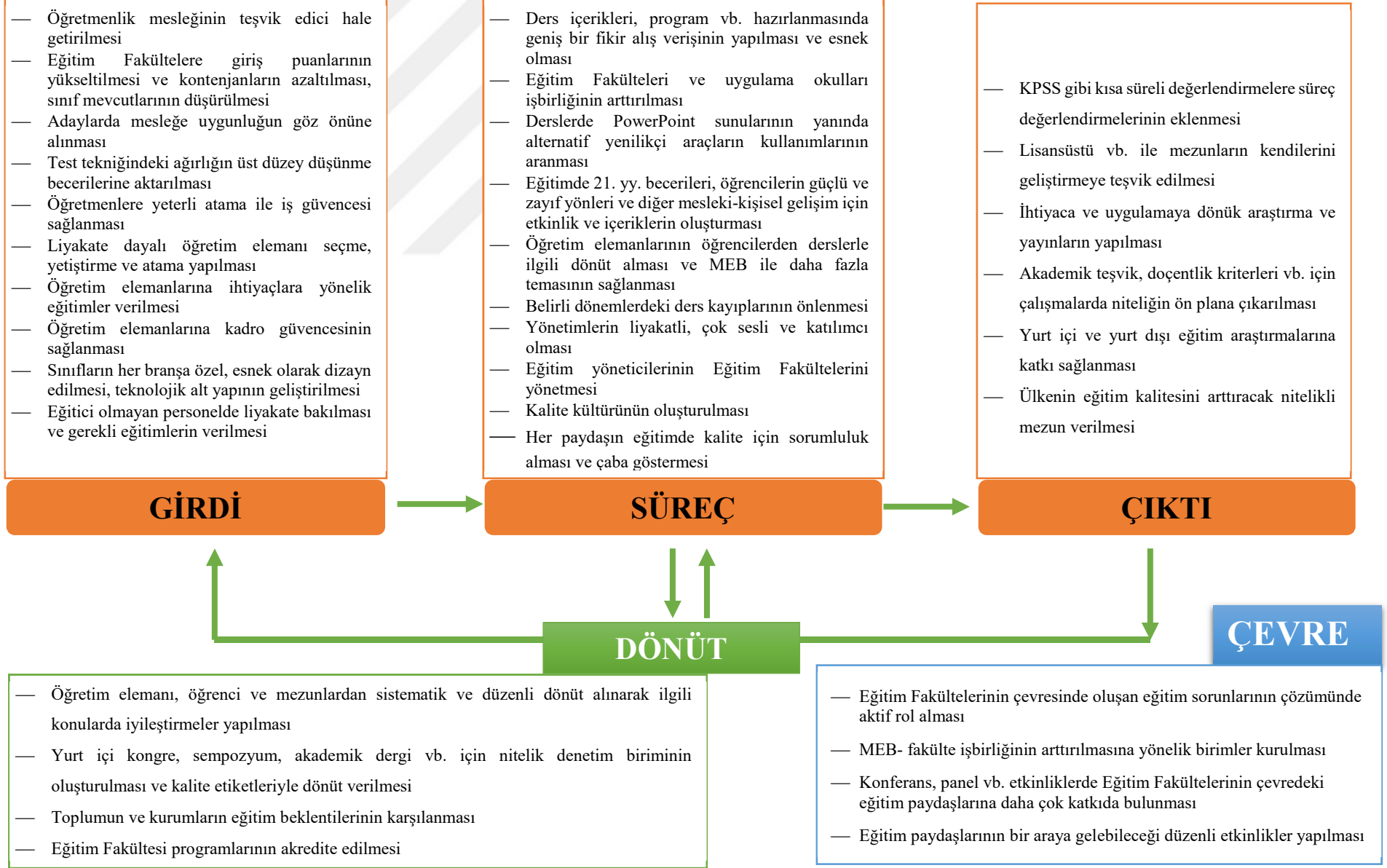
Mezun Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Kalite Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
1. Lisans	201	106.69	21445.50	1144.50	-.297	.767
2. Yüksek Lisans	12	112.13	1345.50			

Tablo 22'deki analiz sonuçları, mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarının, öğrenim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($U = 1144.50$; $p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algılarında öğrenim düzeylerinin herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın son alt problemi "Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmek için nasıl bir model önerilebilir?" şeklinde düzenlemiştir. Bu alt problemde araştırmanın tüm bulguları göz önüne alınarak Eğitim Fakültelerinde kalitenin artırılması için bir model önerilmiştir (Şekil 9). Sistem yaklaşımıyla oluşturulan bu model girdi, süreç, çıktı, dönüt ve çevre şeklinde beş boyuta sahiptir. Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesi için geliştirilen modelin her boyutu açıklanmış gerekli durumlarda yorum ve önerilerde bulunulmuştur. Bu kapsamda modelde öne çıkan konuların başlı başına birer çalışma konusu olabileceği belirtilebilir.



Şekil 9. Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Modeli

4.5.1. Girdi Boyutu

Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Modelinin (EFKAGEM) ilk boyutunu girdi ve girdiye etki eden unsurlar oluşturmaktadır. Bu boyut altında ilk göze çarpan, öğretmenlik mesleğinin teşvik edici statü ve koşullara sahip olması gerektiğidir. Öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği, yeterli ve planlı atama ile iş güvencesinin sağlanması; öğretmenlerin maaşlarının artırılması; çalışma koşullarının tüm okullarda iyileştirilmesi ve daha önemlisi öğretmenliğin itibarının korunması ve artırılması için gerekli önlemlerin alınması ile sağlanabilir. Öğretmenliğin teşvik edilen bir meslek olması, bu alanın daha fazla tercih edilmesi ve daha başarılı lise mezunlarının bu alana gelmesini sağlayacaktır. Çünkü araştırma bulgularında ğretim üyelerinin ifade ettiği gibi ğretmen adayları ne kadar yüksek puanla Eğitim Fakültelerine geliyorsa öğretmenlik eğitimi süreçlerinde ders içi katılımı, görev-sorumluluk alması ve akademik başarısı o doğrultuda yüksek olmaktadır. Sadece gerekli puanı almak, öğretmenlik mesleği için yeterli olmamakta, bunun yanında ğretmen adaylarının kişisel, fiziksel ve psikolojik durumları açısından mesleğe uygunluğunun da değerlendirilmesi önemli bir kriter olarak belirlemektedir.

Bunlarla birlikte Eğitim Fakültelerinde kalitenin artması için fakülte ve daha çok fakülte öncesi dönemde (lise, ortaokul) ğrencilerin test tekniğine dayalı hazırlık süreçlerinin yerine, üst düzey düşünme becerilerinin ağırlıklı olduğu bir eğitimden geçmiş olmaları gerekir. Araştırma bulgularında, ğretim üyelerinin belirttiği gibi, test tekniği öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini köreltmektedir. Bunun önüne geçmek için eğitim içeriklerinin belirlenmesi, paylaşılması ve ğrenci seçmede kullanılan yöntemlerin gözden geçirilmesi ve çağa uygun yeni alternatifler üretilmesi gerekmektedir.

Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesinde en önemli unsurdan biri ise ğretim elemanlarıdır. Başarılı, donanımlı ve mesleğe uygun lise mezunlarının Eğitim Fakültelerine gelmesinin sağlanmasından sonra ğretim elemanlarına büyük roller düşmektedir. Nitekim ğrenim yaşantıları boyunca ğretim elemanları ğretmen adayları için birer rol model olmaktadır. İşte burada ğretim elemanlarının liyakate dayalı olarak seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması önemli bir yere sahiptir. Öğretim elemanı atamanın ğretmen atamaktan daha kolay bir süreçte yürüdüğünü belirten bir ğretim yesi, bu süreçteki eksiliğe dikkat çekmektedir. Dolayısıyla Eğitim Fakültelerinde kalitenin arttırılması için sistemli, planlı ve liyakatli bir ğretim elemanı seçme, yetiştirme ve atama sürecinin ülke genelinde uygulamaya koyulması gerekmektedir. Bunun sağlanması da tek başına yeterli olmamakta,

teknoloji, günün ihtiyaçları ve koşulları göz önüne alınarak öğretim üyelerinin sürekli kendilerini geliştirmeleri için eğitimler, fırsatlar, vb. fakültelerce sağlanmalıdır. Bununla birlikte farklı fakültelerden Eğitim Fakültelerine geçişlerde çok özenli ve dikkatli olunmalı ve Eğitim Fakültesi kaynaklı öğretim elemanlarına öncelik verilmeli; bir branşa/bölüme öğretim elemanı alırken aynı branşta lisans, yüksek lisans ve doktora yapmış olma ve akademik çalışmalarda bulunmuş olma ön koşuluna özen gösterilmelidir. Diğer yandan öğretim elemanlarının ders yükü azaltılmalı, öğrenci kontenjanlarının azaltılmasıyla öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayıları düşürülmelidir. Araştırmada belirlenen diğer bir husus ise doçentlik ve profesörlük kadrolarına atanma koşullarını yerine getiren öğretim üyelerinin bu kadrolara atamak için uzun süre beklemeleri ve bu sürece takılan kişilerin motivasyon düşüklüğü yaşamalarıdır. Bu duruma çözüm olarak akademik kadro güvencesi getirilebilir ve doçentlik, profesörlük için belirlenmiş akademik kriterleri yerine getirenlerin beklemeden bu kadrolara geçmeleri sağlanabilir.

Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesinde rol oynayan diğer bir unsur ise sınıflardır. Bu sınıfların yeterli büyüklüğe, donanımına ve her branşa özel esnekliğe sahip olması gerekmektedir. Günümüzde Eğitim Fakültelerinin çoğunda sabit sıraların olması ve her branşın benzer sınıflarda eğitim görmek zorunda kalması, derslerdeki esnekliğin ve kişiler arası etkileşimin önüne geçmektedir. Dolayısıyla her branş kendine özel sınıfları dizayn edebilme esnekliğine sahip olmalıdır. Bununla birlikte donanım ve teknolojik alt yapılar da MEB ile eşgüdümlü olarak geliştirilmelidir.

Eğitim Fakültelerindeki kaliteye eğitici olmayan personel de etki etmektedir. Çünkü bu personeller, sınıfların temizliğinin yanında öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla etkileşim halinde olarak idari işlerin yürütmesine katkıda bulunmaktadır. Bu personelin öğrencilere kötü davranması, belirli işleri yapması gereken personelin yapacağı işlerin öğretim elemanlarınca yapılması, bu sürecin etkililiğini düşürecektir. Dolayısıyla eğitici olmayan personellerin seçiminde ve yükseltilmesinde de liyakat aranmalı ve gerçekten hak eden, işini severek yapacak kişilere görev verilmelidir. Ayrıca mevcut çalışanlara da gerek duyulan alanlarda hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu personellerin öğrencilerle olumlu bir diyalog içinde ve işine hâkim olması, öğrencilerin fakültelerine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmasına etki edebilir. Diğer yandan işine hâkim olan bu personeller, öğretim elemanlarına da yardımcı olarak bazı gereksiz iş yükünün hafifletilmesini sağlayabilir.

4.5.2. Süreç Boyutu

Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Modelinin (EFKAGEM) ikinci boyutunu süreç oluşturmaktadır. Bu sürece etki eden unsurların başında Eğitim Fakülteleri *ders içerikleri ve programları* gelmektedir. Bu programlar oluşturulurken veya yenilenirken bölüm/alan bazlı olarak öğretim elemanların geniş kapsamlı katılımı ve katkısı alınabilir ve yine uygulamada fakülte şartlarına göre esneklikler sağlanabilir. Bu hususta paydaşlardan dönüt alma ve programlarda esneklik önemli birer unsur olmakla birlikte öğrenme ve öğretme süreçlerinde uygulamalara daha fazla zaman ayrılması ve öğretmenlik uygulamaları, ders deneyiminin ikinci sınıftan itibaren yapılmaya başlanması üzerine fakülteler arası görüş alışverişinde bulunulabilir. Okul fakülte işbirliği daha da arttırılabilir, öğretim elemanlarının MEB okullarında danışmanı oldukları öğrencilerle, öğrenme öğretme sürecinde daha etkili olmak amacıyla, daha fazla zaman geçirmesi sağlanabilir. Öğretim elemanları öğrencilerini derslerle ilgili dönüt vermeye teşvik edebilir ve bu konuda önerilere açık olduğunu dile getirebilir.

Eğitim öğretim araçlarının kullanımını açısından PowerPoint sunularının yanında artık günümüz etkileşimli tahtalarında kullanılacak etkileşimli içerikler, arttırılmış gerçeklik, uzaktan eğitim gibi teknolojik araçlar ve uygulamalara yönelik çalışmalara da yer verilmeye başlanabilir. Girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yy. becerileri ve diğer mesleki-kişisel gelişim için etkinlik ve içerikler oluşturulabilir. Öğrencilerin mezun olmadan önce bu etkinliklere katılımlarını belgelemeleri istenebilir. Bununla birlikte fakülte öğrencilerinin güçlü yönlerini kullanmayı öğrenmeye ve zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler de yapılabilir.

Ara sınav öncesi/sonrası, final sınavı öncesi gibi zamanlarda ders kayıplarının önlenmesi için planlarda ve akademik takvimlerde düzenlemeler yapılabilir.

Eğitim Fakülteleri için eğitim yöneticisi yetiştirilmesi, liyakat sahibi olanların yönetsel konumlara atanması, aynı kişinin çok sayıda yönetsel konuma atanmasından kaçınılması ve fakültelerin çok sesli, katılımcı bir şekilde yönetilmesi için düzenlemeler yapılabilir. Eğitim Fakültelerinin yönetilmesinde Eğitim Yönetimi'nde akademik çalışmalar yapmış olanlara öncelik tanınabilir.

Eğitim Fakültelerinde kalite kültürünü oluşturmada yöneticilerin rolü büyük olsa da ğretim elemanları, alt basamaktaki çalışanlar ve öğrencilerin de bu sürecin önemli birer aktörü olduğu göz önüne alınarak tüm paydaşların işbirliğinin arttırılmasına, sorumluluk almasına ve çaba göstermesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Paydaşların Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik katkılarını teşvik ve motivasyona yönelik duyurular yapılabilir, ödül törenleri ve etkinlikler kurumsal ritüeller haline getirilebilir.

4.5.3. ıktı Boyutu

Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Modelinin (EFKAGEM) ıktı boyutunun odağında öncelikli olarak *mezunlar* bulunmaktadır. Mezunların ğretmen olarak göreve başlaması için gerekli olan KPSS gibi kısa süreli sınav puanlarına fakültedeki öğrenimleri boyunca yapılan süreç değerlendirmeleri eklenebilir, böylelikle fakültedeki öğrenimleri boyunca ğretmen adaylarının kendilerini daha iyi hazırlamaları sağlanabilir.

Eğitim Fakültesi mezunlarının, işe başladıktan sonra hizmet içi eğitime katılmaya ve lisansüstü, vb. ile kendilerini geliştirmeye istekli olanlar için MEB tarafından kolaylıklar sağlanabilir; isteksiz olanları da bu sürece katmak için sistemli mesleki gelişim politikaları ve yeterli teşvikler üzerinde çalışılabilir. Mezunların gelişimlerini sürdürmesi için lisansüstü ğretim teşvik edilebilir ve bunu yapmak isteyen öğretmenlere yönelik MEB tarafından kolaylıklar ve yeterli teşvik sağlayabilir. Lisansüstü ğretim artık günümüz ğretmen atamaları için artı bir puanlama ile zendirebilir.

Ulusal ve uluslararası eğitim ğretim yönelimlerine ve sorunlarına hâkim olmak, uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar yapabilmek için ğretim elamanlarında yabancı dil yeterliğine ilişkin sorunlarının aşılmasına yönelik eğitimler ve yurt dışı dil eğitimi programlarına katılım arttıracak düzenlemeler yapılabilir.

Akademik teşvikte ve doçentlik, profesörlük kadrolarına atanma kriterlerinde nitelikli (günümüz sorunlarına ve ihtiyaa yönelik, SCI, SSCI, ESCI vb. yurt dışı ve yurt içi önemli indekslerde taranan dergilere yönelik) alışmalara daha fazla oran verilebilir.

4.5.4. Dönüt Boyutu

Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Modelinin (EFKAGEM) dönüt boyutunda ğretim elemanı, ğrenci, mezun, toplum ve ilgili kurumları kapsayacak bir

sürekli dönüt mekanizması oluşturulabilir. Toplumun ve kurumların beklentilerine cevap verilmesini sağlayacak dönüt, tüm boyutlara etki edecek ve kanıta dayalı veri sağlayacak bir unsurdur. Bu hususta mezunlar özelinde de büyük eksikliklerin olduğu görülmektedir.

Mezunlara yönelik dönüt çalışmaları birkaç üniversite tarafından yürütülse de bunun tüm Eğitim Fakültelerine MEB işbirliği ile yayılması sağlanabilir. Mezunlarla iletişimi sürdürmek ve dönüt almak amacıyla işlevsel bir sistem kurulabilir. Bu sistem, sosyal medya araçları, mezunlar günü/gecesi, anketler, mezunlar sitesi, mezunlar derneği gibi çok yönlü çalışmaların yürütüldüğü bir yapı olabilir. Diğer yandan mezun takip süreçlerini yürütmek için Eğitim Fakültelerindeki kalite birimleri altında mezun takip birimi kurulabilir. Bu birim MEB ile sürekli iletişim halinde çalışabilir.

Öğretim elamanları açısından mezunlarından haber almak için sosyal medya grupları, internet zincirleri oluşturulabilir, öğretim elemanları buradan aldığı dönütleri mezun takip birimleriyle paylaşabilir. Böylelikle her yıl takip birimi topladığı verileri yönetsel konulara ve akademisyenlere sunarak süreçlerde yaşanan aksaklıklar ve çözümüne yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Mezunların üniversiteleriyle iletişimlerini sürdürmesi ve dönüt sağlama için istekli olması gereklidir, bunu sağlamak için öğrenciler Eğitim Fakültelerine ilk geldiği günden mezun olduğu güne kadar fakültenin değerli bir bileşeni olduğunu hissetmesine ve aidiyet duygusunun oluşmasına yönelik çalışmalar planlanabilir ve katılımcı biçimde uygulanabilir.

Kongre, sempozyum, vb. etkinliklerin niteliğini değerlendirecek ve kalite etiketleriyle belgelendirecek YÖK/ÜAK tarafından birimler kurulabilir. Ulusal akademik dergilerin kalitesi YÖK/ÜAK tarafından kurulacak birimlerce, oluşturulacak kriterlerle denetlenip çeşitli düzeyde kalite etiketleriyle belgelenebilir. Bununla birlikte tüm Eğitim Fakültelerinin akreditasyon süreçlerini başlatması teşvik edilebilir.

Üniversite ve fakülte bazında, akademisyenler tarafından yapılan çalışma ve yayınların niteliğini teşvik, dönüt sağlama ve iyileştirme amacıyla değerlendirecek bir birim kurulabilir; belirli başarı gösterenler bölüm, fakülte ve üniversite düzeylerinde duyurulup ödüllendirilebilir.

4.5.5. Çevre Boyutu

Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Modelinin (EFKAGEM) son boyutu çevredir. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinin MEB ve çevre ile işbirliğinin, sağlanan katkının arttırılması için Eğitim Fakülteleri ile Milli Eğitimde işbirliğini sağlayacak birimler kurulabilir. Eğitim Fakültelerinin MEB'e sağladığı eğitim, seminer, konferans, çalıştay, değerlendirme kurulu (jüri) üyeliği, vb. hizmetlerin daha verimli hale gelmesi için MEB tarafından ihtiyaç analizleri yapılabilir, kişisel ilişkilerle değil kurumsal davetlerle öğretim elemanlarının katkıları istenebilir.

Eğitim Fakültesi içinde bulunan öğretim elemanlarının kendileri içinde bir araya gelebileceği etkinlikler yanında uygulama okullarındaki öğretmenlerle de görüş alışverişinde bulunabilecekleri düzenli etkinlikler planlanabilir. Böylece yeni güncel gelişmelerden öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerçekleştirilirken, uygulamanın sorunları ve bu sorunların nasıl çözüme ulaştırılmaya çalışıldığı konusunda öğretim üyeleri bilgilendirilmiş olur. Kuram ve uygulamanın paylaşılmasına olanak sağlanır.

Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırmalarda toplumun, çevrenin sorunlarına eğilmek ve çözümünü için daha fazla proje oluşturmak çevreye önemli katkılar sağlayabilir. Örneğin Eğitim Fakültelerinin yanına açılacak uygulama okulları ile ailelerin çocuklarının eğitimi, kendilerinin eğitimi gibi konularda Eğitim Fakültelerinden daha fazla yararlanmalarını sağlayabilir.

Yakın çevreden başlayarak, bölgesel, ulusal ve evrensel doğru öncelikleri olan eğitimsel sorunlar araştırma konusu yapılabilir. Eğitimsel sorunların Eğitim Fakültelerinin etkisi ve katkısıyla çözülebildiğine ilişkin yaşantılar kamuoyu ile de paylaşılabilir.

Eğitim Fakülteleri rol ve sorumluluklarını, sadece öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesiyle sınırlamayıp hizmet içi eğitimleri konusunda da duyarlı davranabilir. Bunu sadece MEB'e bırakmak yerine Eğitim Fakülteleri de sorumluluk alabilir. Gerekliyse MEB'in istemini beklemeden kendileri öncü rolünü oynayarak bu sorumluluğa talip olabilir.

Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirmenin dışında, hemen hemen tüm öğrenim basamaklarının yönetim ve denetleme rol ve sorumluluklarını yerine getirenlerin de kaynağını oluşturmaktadır. Bu temel rol ve sorumlulukların etkili ve verimli biçimde yerine getirilmesi, bu alandaki atama ve görevlendirmelerde liyakate uygun bir zemin

oluşturulması, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dallarının tekrar işlevselleştirilmesiyle gerçekleştirilebilir.

Eğitim Fakülteleri toplumdaki tüm kurum, kuruluş ve kişilerin karşılaştıkları veya karşılaşabilecekleri olası eğitim öğretim sorunlarının çözümünde uzmanlık hizmeti alabilecekleri, danışabilecekleri bilimsel bir kurum olarak da hizmet sunabilir.



BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirme çabaları incelenmiş ve bu doğrultuda öğretim üyesi, öğrenci ve mezunların algıları da bir araya getirilerek Eğitim Fakültelerinde kalitenin artırılması için bir model önerisi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak alanyazın taraması yapılmış, daha sonra öğretim üyeleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve son olarak öğrenci ve mezunların Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik algıları ortaya çıkarılmıştır. Bütün bu verilerden yola çıkılarak bir model geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler iki ayrı alt orta başlık halinde aşağıda paylaşılmıştır.

5.1. Araştırmanın Sonuçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler alt problemlere yanıt olacak biçimde analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda alt problemlerin sırasına göre öz olarak sunulmuştur.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmek için neler yapılmıştır?” biçiminde düzenlenmiştir. Türkiye çerçevesinde bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan literatür taraması sonucunda, “1982 yılına kadar öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda yetiştirildiği; 1982 tarihinde öğretmen yetiştirme görevinin 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilat Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredildiği; 1982 ve 1997 yılları arasında akademik alt yapı ve öğretim programları ile ilgili düzenlemeler yapıldığı; 1997 düzenlemesine temel oluşturan çalışmaların Milli Eğitimi Geliştirme Projesi-Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi bölümü altında program geliştirme, öğretim elemanı yetiştirme, donanım sağlama, Eğitim

Fakültesi-uygulama okulu işbirliği, Eğitim Fakültelerinin akademik değerlendirmesi ve öğretmen yetiştirme milli komitesi konularında olduğu; bu gelişmeleri öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi, ortaöğretime öğretmen yetiştirmede yeni düzenleme ve Eğitim Bilimleri Fakültesine yeni bölümlerin açılması gibi çalışmaların yürütüldüğü 2006-2007 düzenlemeleri takip ettiği; bu resmi düzenlemeler bağlamında son olarak 16 Mayıs 2018 tarihinde 25 lisans programının güncellendiği yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarının tanıtıldığı” görülmüştür. Bu güncellemede, 2017-2023 yılları için bir yol haritası olarak hazırlanan Öğretmen Strateji Belgesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri ele alınmış ve bazı çalıştaylar yapılmıştır. Eğitim Fakülteleri hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalitenin geliştirilmesi için belirtilen resmi düzenlemelere ek olarak çeşitli kongre, çalıştay, proje vb. yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir.

Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik çabalar, yukarıda bahsi geçen düzenlemelere ek olarak Eğitim Fakülteleri eğitim programlarının akreditasyonu ile sürdürülmektedir. Eğitim Fakültesi eğitim programlarının akreditasyonu, 2014 yılında kurulan EPDAD tarafından yapılmaktadır. Eğitim Fakültelerinde akreditasyon çalışmalarının temelleri ise YÖK-Dünya Bankası çalışmaları ile 1990’lı yıllarda atılmıştır. YÖK-Dünya Bankası işbirliği içinde gerçekleştirilen Fakülte - okul işbirliği (1998) ve Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon (1999) çalışmaları öne çıkmaktadır. Daha sonraki yıllarda Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik çabalar; “MEB tarafından gerçekleştirilen Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli (2001), Ankara Üniversitesi tarafından yapılan Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı (2005) ve Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı (2007), Bologna süreci hedefleri doğrultusunda hazırlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ, 2010) ve MEB çalışmalarıyla oluşturulan Türkiye Öğretmen Genel/Özel Alan Yeterlikleri (2017), Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından geliştirilen Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Yetiştirme Sistemi Projesi (2017), YÖK tarafından yapılan Eğitimde Kalite İçin Etkili Öğretmenlik Eğitimi Çalıştayı (2017)” şeklinde sırasıyla ifade edilebilir. Bu çalışmalardan da anlaşıldığı gibi Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirmede kaliteye yönelik çabalarda giderek bir artış olduğu belirtilebilir. Bu kapsamda EPDAD tarafından 2017 yılında başlatılan ve her yıl düzenlenmesi planlanan Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi de bu çalışmaların somut örnekleri arasında verilebilir. Öğretmen yetiştirmede kalitenin artmasına yönelik araştırmacıların bir araya gelmesini ve yapılan çalışmaların paylaşılmasını sağlayan bu kongrede, öğretmen yetiştirmede kaliteye odaklanan araştırmacı

ve çalışma sayısı bağlamında yaşanan bazı eksikliklerin olduğu, buna rağmen önemli paylaşımların yapıldığı belirtilebilir

Öğretmen yetiştirmeye yönelik yurt dışı kalite çalışmalarında ise Amerika ve Avustralya öne çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirme özelinde kalite standartları ve akreditasyon süreçlerinin varlığı bu ülkelerde göze çarpmaktadır. Amerika’da ulusal olarak görev yapan Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE), Öğretmen Yetiştirmede Akreditasyon Konseyi (CAEP) ismiyle uluslararası bir kuruluşa dönüşerek akreditasyon çalışmalarına başlamıştır. Avustralya’da ise akreditasyon çalışmaları Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Kurumu (AITSL) aracılığıyla yapılmaktadır. Amerika ve Avustralya akreditasyon çalışmalarında, kanıta dayalı verilerin önemsenmesi, öğretmen adaylarının seçilmesi, uygulama, uygulamadaki ortaklıklar, araştırma yapılması, programların etkisi, sürekli geliştirme ve mezunlarla iletişim öne çıkmaktadır.

Avrupa ve Asya’da akreditasyon çalışmalarının öğretmen yetiştirme programları özelinde olmayıp kurumsal düzeyde yapıldığı ifade edilebilir. Avrupa’da öğretmenlik eğitimini değerlendirme amacıyla bazı resmi sistemler bulunsa da ülkeler arası farklılıklar olmakta, çoğu ülkede ise öğretmenlik programlarının değerlendirilmesine yönelik özel düzenlemelerle karşılaşmamaktadır. Avrupa ülkelerinin önemli bir kısmında yükseköğretime yönelik genel değerlendirmeler temel öğretmen eğitiminde de kullanılmaktadır. Ayrıca kurum veya program değerlendirilmesi temelinde öğretmenlik eğitimine ilişkin standart, gösterge ve rapor hazırlanması yaygın görülmemektedir. Ayrıca, Avrupa yükseköğretiminde kalite ile ilgili yapılan çalışmalar; “Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği (ENQA), Bologna Süreci, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, Avrupa Standartları ve Yönergeleri (ESG)” olarak sıralanabilir. Asya kıtasında inceleme konusu yapılan ülke olarak alınan Çin’de ise yükseköğretimde kalite güvence, devletin kurduğu kalite güvence ajansı (HEEC) tarafından gerçekleştirilir. NEEC (Ulusal Eğitim Değerlendirme Merkezi) ve üniversitelerin üst düzey yöneticileri aracılığıyla değerlendirmeler yapılır. Değerlendirmeler, 5 yıllık olarak misyon, program oluşturma ve reform, personel, ekipman, yönetim, öğrenme ortamı ve sonuç/çıktı gibi ana unsurları denetlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Ayrıca Çin’de öğretmen yetiştirmede kaliteye yönelik standart ve düzenlemelere rastlanmamıştır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretim üyesi görüşleri nelerdir?*” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla “Öğretim Üyelerinin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Kalite” ana teması ve bu ana tema altında Girdi, Süreç, Çıktı-Dönüt-Çevre ve Son Değerlendirme alt temaları oluşturulmuştur. Bu alt temalar çerçevesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Girdi alt teması içerisinde nitelik odaklı olarak öğrenci (öğretmen adayı), öğretim elemanı, eğitici olmayan personel ve madde kaynağına yönelik öğretim üyesi görüşleri incelenmiştir. Bu temada altında yapılan analizlerde, öğretmen adayları ile ilgili olarak girdi niteliğinin fakülteye giriş puanları ile orantılı olarak çeşitlilik gösterdiği; mesleğe uygunluk açısından öğretmen adaylarının değerlendirilmesi gerektiği; öğrenme-öğretme ve öğrenci seçme süreçlerinde test tekniği ağırlığının yerini üst düzey düşünme becerilerine aktarılması gerektiği; planlı olarak Eğitim Fakültesi kontenjanların ihtiyaçlara göre düşürülmesi gerektiği ve iş-atama güvencesi ile başarılı öğrencileri Eğitim Fakültelerine çekebilecek düzenlemelere ihtiyaç olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitim Fakülteleri öğretim elemanları kapsamında niteliğe yönelik öğretim üyelerinin görüşlerinin analizi sonrasında şu sonuçlara varılmıştır: Öğretim elemanı seçilmesi, atanması, yeterlikleri ve liyakat gibi konularda bazı sorunlar öne çıkmaktadır. Kişisel ilişkilerle ve liyakate özen gösterilmeden yapılan atamaların genel bir sorun olduğu, bu yönüyle bu yolla yapılan atamaların ve görevde yükselmelerin, öğretmen atamaktan daha kolay bir süreçte gerçekleştiğinin vurgulanması, bu tür uygulamaların dikkat çekici bir sorun olarak algılandığını göstermektedir. Öğretim elemanları kapsamında yaşanan nitelikle ilgili diğer sorunlar, Eğitim Fakültelerine farklı fakültelerden geçiş, öğretim elemanı / öğrenci sayısının yüksek ve ders yükünün fazla olması, MEB’de çalışma deneyimine sahip olmama şeklinde ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretim üyelerinde akademik kadro güvencesi olmaması, özlük haklarının korunmasına yeterince özen gösterilmemesi (doçentliğe, profesörlüğe atama koşullarını yerine getirenlerin hak ettikleri kadrolara atanma süreçlerindeki belirsizlikler vb.) bu süreçte kalan öğretim üyelerinin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Eğitici olmayan personel kapsamında öğretim üyesi görüşlerinin analizleri sonunda niteliğin, yeterlilik yerine kayırmacılıkla personel alımı ve taşeronlaşma ile düştüğü anlaşılmaktadır.

Madde kaynağı kapsamında nitelik ile ilgili olarak öğretim üyesi görüşlerinde akıllı tahtalar, BAP vb. projelerle altyapı ve donanım sorunlarının çözülmesi olumlu görülürken akıllı tahta sayısı yetersiz görüşmüş, ayrıca akıllı tahta gibi teknoloji kullanımı hakkında öğretim elemanlarına eğitim gerekliliği ortaya çıkmıştır. Madde kaynağında niteliği etkileyen diğer öğelerin; yeterli iklimlendirme, sınıfların kalabalık olmaması, sınıfların branşlara özel olması, sıraların yer değiştirilebilir olması, laboratuvar ve atölye eksikliklerinin giderilmesi ile ilgili olduğu görülmüştür.

Süreç alt temasında Eğitim Fakülteleri eğitim öğretim süreçlerinin kalitesi ile ilgili olarak; program ve ders içerikleri, uygulama yetersizliği, öğretim araçlarında çeşitliliğin azlığı, sınıflarda öğrenci sayısının fazlalığı, öğretim elemanlarında ders yükü fazlalığı, dönem başı-sonu, sınav öncesi-sonrası gibi belirli haftalarda derslerin işlenmeyişi gibi konuların niteliği düşürdüğü anlaşılmıştır. Bununla birlikte yine süreç teması altında yönetim kapsamında niteliği etkileyen durumlar ise eğitim yöneticisinin yetiştirilmemesi, programların hazır gelmesi, pedagojik formasyon, siyasi görüşlerin yönetime hakim olması, tek seslilik, alt basamaktaki çalışanlar, kalite kültürü oluşturma çalışmalarının yetersizliği olarak açığa çıkmıştır.

Çıktı, dönüt ve çevre alt teması altında niteliğe yönelik öğretim üyesi görüşleri, mezunların kurumların / toplumun beklentilerini karşılama, araştırma ve yayınlar, mezunların takibi ve Eğitim Fakültesi toplum-çevre işbirliği odağında ele alınmıştır.

Eğitim Fakültesi mezunlarının kurumların / toplumun beklentilerini karşılama ile ilgili olarak öğretim üyelerinde bilgi eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bazı öğretim üyeleri mezunlardan haberlerinin olduğu belirtirken bazıları mezunlardan haberinin olmadığını, MEB- Eğitim Fakülteleri işbirliğinin gerekliliğini ifade ederek mezun dönütünde yaşanan boşluğu ortaya çıkarmıştır. Mezunlara ulaşan öğretim üyelerinin bir bölümü, mezunların uygulamada sorunla karşılaştığı, bu duruma derslerde kuram ağırlığının neden olduğu belirtmesi; öğretmen yetiştirmede uygulama ağırlığının artırılması gerektiğine dikkati çekmiştir. Diğer yandan mezunların uygulamada kullanacakları bilgi ve beceriden daha fazlasını Eğitim Fakültelerinde edindiğinin belirtilmesi, MEB müfredatı ve

içeriklerinin de göz önüne alınmasına dikkat çekmektedir. Bunlardan farklı olarak öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimden çok diploma odaklı olduğunun belirtilmesi dikkat çekici bir durumdur. Dolayısıyla bazı öğretmen adaylarında öğretmen olma idealinin yeşermediği akıllara gelmektedir.

Araştırma ve yayınlarda kalite kapsamında yapılan analizler sonunda kaliteye ulaşmak için takım çalışmasına, emek ve desteğe, ihtiyaca, uygulamaya dönük anlamlı ve soyut olmayan çalışmalara; SSCI gibi önemli dizinlerde bulunan uluslararası yayınları takip etmeye ve bu dergilerde yayın yapmaya, atıf almaya ve bunları yapacak öğretim üyelerinin de iyi yetiştirilmesine ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Araştırma ve yayınlarda niteliği düşüren durumlar olarak, teşviklerde niceliğin öne çıkması, araştırma yönteminin bulgu ve sonuçların önüne geçmesi, soyut çalışmaların yapılması, sempozyum-kongre gibi etkinliklerde ve ulusal dergilerde denetlemelerin yeterince yapılmaması verilebilir.

Mezunların takibi ile ilgili yapılan analizler sonunda, mezunlara yönelik çalışmaların yeterli düzeyde yapılmadığı anlaşılmıştır. Toplum ve çevre işbirliği kapsamında Eğitim Fakülteleri ve MEB arası işbirliğinin istenilen düzeyde olmaması dikkati çekmektedir. Bu durumlara, Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitimin birbirinden yeterince haberdar olmaması ve iş birliği kuracak birimlerin bulunmaması neden olabilmektedir. MEB tarafından Eğitim Fakültelerine iletilen konferans, seminer, değerlendirme kurulu (jüri) üyeliği ve eğitim taleplerinin ise ihtiyaç analizi yapılmadan yapılmak için yapıldığı ve katılımcıların bu eğitime isteksizliği karşılaşılan diğer sorunlar olarak belirmektedir. Karşılaşılan sorunlara rağmen Eğitim Fakültelerinin topluma katkısının eğitim, konferans, seminer ve topluma hizmet uygulamalarıyla devam ettiği anlaşılmaktadır.

Son değerlendirme alt teması altında gerçekleştirilen analizler sonunda, bilimsel bir zeminde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin hedef ve politikalarının oluşturulması; YÖK-MEB işbirliği; eğitimde güncel teknolojilerin kullanımı; ders içerikleri ve müfredat; öğretmenliğe uygun öğrencilerin seçimi; kontenjan planlamaları; mezun olanların göreve başlamada sorun yaşamaması; mezunlarla iletişim ve dönüt; mezunların gelişimlerini sürdürmesi; kalite kültürü, niteliği/kaliteyi öne çıkaran eğitim kurumlarındaki düzenlemeler; nitelikli öğretim elemanı yetiştirme ve atama gibi konuların önemi ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretmenlerin (mezunların) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin algıları ne düzeydedir?*” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizlerde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algıları genel olarak *orta* değerlerde çıkmıştır.

Öğrencilerin ve mezunların fakültelerine yönelik kalite algı düzeylerini belirten aritmetik ortalama değerlerinin, *öğretim elemanı* ve *sınıf* boyutlarında diğer boyutlara oranla daha *yüksek* olduğu belirlenmiştir. *Eğitici olmayan personel, öğrenme öğretim süreci, okul ve fakülte işbirliği, çıktı, çevre* boyutlarında katılımcıların puanlamalarının *orta* değerlerde olduğu; *öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği* ve *dönüt* boyutlarında ise diğer boyutlara oranla daha *düşük* aritmetik ortalamaların olduğu saptanmıştır

Girdi-öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği boyutunda, öğretmenlik mesleğinin mevcut saygınlığı, itibarı, toplumsal değeri, mevcut çalışma koşulları ve mevcut ekonomik koşulları, lise mezunlarının Eğitim Fakültelerini tercih etmesi açısından öğretmenlerce yeterince teşvik edici bulunmamıştır.

Girdi-öğretim elemanı boyutunda, öğretim elemanlarının alanın uzmanı olması, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmesi ve ülkemizin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgili olması öne çıkmaktadır. Diğer yandan, öğretim elemanlarının daha da geliştirebileceği yönler, öğretim elemanlarından daha fazla önerilere açık olması, öğretmen adaylarını derse katılıma daha fazla teşvik etmesi ve dersin işlenişinin iyileştirilmesi için daha fazla dönüt alması ve sürekli kendilerini geliştirmesi ile ilgilidir.

Girdi-eğitici olmayan personel boyutunda, eğitici olmayan personelin öğrencilerle olumlu diyalog içinde olma ve öğrenci taleplerinin zamanında karşılanması konuları öne çıkmaktadır. Girdi-sınıf boyutunda, sınıf ile ilgili temizlik ve aydınlatmanın yeterliliği göze çarparken mevsimine uygun iklimlendirme ve sınıflar arası gerekli yalıtımın daha iyi olabileceği ortaya çıkmıştır.

Süreç-öğrenme ve öğretim boyutunda, Eğitim Fakültelerinde ders içeriklerinin zamanın koşullarına uyum sağlayıcı nitelikte olması; ders içeriklerinin uygulamayla

örtüşmesi; öğretmenlik meslek ve alan bilgisi açısından donanımlı bireylerin yetiştirilmesi öne çıkmıştır. Diğer yandan öğrenci merkezli eğitim; girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yy. becerileri ve diğer mesleki-kişisel gelişime yönelik etkinlikler; öğretmen adaylarının zayıf yönlerini geliştirmeyi öğrenme, güçlü yönlerini kullanmayı öğrenme konularında Eğitim Fakültelerinin çalışmalar yürütmesinin önemi belirlemiştir.

Süreç-okul ve fakülte işbirliği boyutunda, okul-fakülte işbirliğinin öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi derslerin verimli yürütülmesinin sağlanması; diğer yandan bu işbirliğinin deneyim sağlamaktan çok formalite olarak görülmesi öne çıkmaktadır. Bununla birlikte okullardaki rehber (uygulama) öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesi; okul-fakülte işbirliğinin öğretmen adaylarını öğretmenlik yapmaya yeterince hazır hale getirmesi gibi konularda eksiklikler belirlemiştir.

Çıktı boyutunda, Eğitim Fakültelerinde insan hakları ve demokrasi duyarlılığı olan, ulusal ve evrensel değerlere değer veren, toplumsal duyarlıkları yüksek, mesleğin etik ilkelerine özen gösteren öğretmen adayları yetiştirildiği öne çıkmaktadır. Diğer yandan öğretmen adaylarının kısa sürede göreve başlayamaması da bu boyutta öne çıkan bir konudur.

Dönüt boyutunda, Eğitim Fakültelerinin öğrenci memnuniyeti için çaba gösterme, aidiyet oluşturma, dilek-şikayet ve önerileri dikkate alması ile ilgili konular öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmaya katılan mezunlardan 12'si mezun olduğu fakültenin onlardan dönüt aldığını belirtirken 205'i ise fakültelerinin dönüt almadığını ifade etmiştir.

Çevre boyutunda, Eğitim Fakültelerinin topluma hizmet uygulamalarıyla çevreye önemli katkılar sağladığı öne çıkmaktadır. Yapılan araştırma, seminer ve konferanslar ile çevreye yapılan katkı, topluma hizmet uygulamalarına oranla daha geri planda kaldığı belirlenmiştir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi *“Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik öğretmen ve öğrenci alguları cinsiyet, meslek-branş-fakülte tekrar tercih edip etmeme, meslek tercih sebebi, branş değişkenleri bağlamında her iki katılımcı grubu açısından ve öğretmenlerin kıdem, öğrencilerin üniversite şehrinden memnuniyet değişkenleri açısından*

anlamli farklilik gostermede midir?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan istatistiksel analizlerle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla fakültelerine yönelik kalite algı düzeyleri anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinde cinsiyet değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebi değişkeni açısından hem öğrenci hem de mezun algıları anlamlı farklılık göstermiştir. Aile, kendi öğretmenlerini örnek alma gibi olumlu *çevre etkisiyle* ve çocuklarla çalışma, mesleğin özellikleri gibi nedenlerle *kendi isteği* ile öğretmenlik mesleğini tercih eden mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algıları, öğretmenlik programını yükseköğretime giriş *puanları* yettiği için tercih ettiğini ifade eden öğretmenlere oranla daha yüksektir. Dördüncü sınıf öğrencileri açısından ise kendi istekleri ile öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin kalite algıları, puanları yettiği için bu alanı tercih edenlerin algılarından anlamlı olarak daha yüksektir.

‘Seçme şansım olsa, yine öğretmenlik mesleğini seçerdim’, ‘yine aynı branşımı seçerdim’, ‘yine aynı fakültemi seçerdim’, yargılarına katılan Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algı düzeyleri, ‘Seçme şansım olsa, yine öğretmenlik mesleğini seçmezdim’, ‘yine aynı branşı seçmezdim’, ‘yine aynı fakülteyi seçmezdim’ yargılarına katılanlara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Üniversitelerinin bulunduğu şehirden memnun olduğunu ifade eden Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin fakültelerine yönelik kalite algıları, şehirden memnun olmadığını ifade edenlere oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Branş değişkeni açısından İngilizce öğretmenliği alanında olan dördüncü sınıf öğrencilerinin fakültelerine yönelik kalite algıları, matematik, okul öncesi ve PDR öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek; özel eğitim öğrencilerinin algıları da matematik ve PDR öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Diğer öğretmenlik branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir.

Kıdem değişkeni açısından 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan mezun öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algıları, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin fakültelerine yönelik kalite algıları, branş, okul düzeyi (anaokulu, ilkokul, ortaokul), öğrenim düzeyi (lisans, yüksek lisans) değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir.

Ulaşılan bu verilerin, öğrenci ve mezunların eğitim fakültelerinde kaliteye yönelik algılarında nelerin etkili olduğunu ortaya çıkarması açısından önemli olduğu belirtilebilir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmek için nasıl bir model önerilebilir?” şeklinde düzenlemiştir. Bu alt problem altında araştırmanın tüm bulguları göz önüne alınarak Eğitim Fakültelerinde kalitenin artırılması için girdi, süreç, çıktı, dönüt ve çevre şeklinde beş boyuta sahip bir model önerilmiştir. Geliştirilen bu modelde Eğitim Fakültelerinde kaliteye etki eden unsurlar da ortaya çıkarılmıştır.

Geliştirilen modelin girdi boyutunda, öğretmenlik mesleğinin teşvik edici hale getirilmesi; Eğitim Fakültele giriş puanlarının yükseltilmesi ve kontenjanların azaltılması, sınıf mevcutlarının düşürülmesi; adaylarda mesleğe uygunluğun göz önüne alınması; test tekniğindeki ağırlığın üst düzey düşünme becerilerine aktarılması; öğretmenlere yeterli atama ile iş güvencesi sağlanması; liyakate dayalı öğretim elemanı seçme, yetiştirme ve atama; öğretim elemanlarına ihtiyaçlara yönelik eğitimler verilmesi; öğretim elemanlarına kadro güvencesinin sağlanması; sınıfların her branşa özel, esnek olarak dizayn edilmesi, teknolojik alt yapının geliştirilmesi; eğitici olmayan personelde liyakate bakılması ve gerekli eğitimlerin verilmesi gerektiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Geliştirilen modelin süreç boyutunda, ders içerikleri, program vb. hazırlanmasında geniş bir fikir alışverişinin yapılması ve esnek olması; Eğitim Fakülteleri ve uygulama okulları işbirliğinin artırılması; derslerde powerpoint sunularının yanında alternatif yenilikçi araçların kullanımlarının aranması; eğitimde 21. yy. becerileri, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ve diğer mesleki-kişisel gelişim için etkinlik ve içeriklerin oluşturması; öğretim elemanlarının öğrencilerden derslerle ilgili dönüt alması ve MEB ile daha fazla teması; belirli dönemlerdeki ders kayıplarının önlenmesi; yönetimlerinin liyakatli, çok sesli

ve katılımcı olması; eğitim yöneticilerinin Eğitim Fakültelerini yönetmesi; kalite kültürünün oluşturulması; her paydaşın eğitimde kalite için sorumluluk alması ve çaba göstermesi gerektiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Geliştirilen modelin çıktı boyutunda, KPSS gibi kısa süreli değerlendirmelere süreç değerlendirmelerinin eklenmesi; lisansüstü vb. ile mezunların kendilerini geliştirmeye devam etmesinin teşviki; ihtiyaca ve uygulamaya dönük araştırma ve yayınların yapılması; akademik teşvik, doçentlik kriterleri vb. için çalışmalarda niteliğin ön plana çıkarılması; yurt içi ve yurt dışı eğitim araştırmalarına katkıda bulunulması; ülkenin eğitim kalitesini arttıracak nitelikli mezun verilmesi gerektiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Geliştirilen modelin dönüt boyutunda, öğretim elemanı, öğrenci ve mezunlardan sistematik ve düzenli dönüt olarak iyileştirmeler yapılması; yurt içi kongre, sempozyum, akademik dergi vb. için nitelik denetim biriminin oluşturulması ve kalite etiketleriyle dönüt verilmesi; toplumun ve kurumların eğitim beklentilerinin karşılanması; Eğitim Fakültesi öğretmenlik programlarının akredite edilmesi gerektiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Geliştirilen modelin çevre boyutunda, Eğitim Fakültelerinin çevresinde oluşan eğitim sorunlarının çözümünde aktif rol alması; MEB- fakülte işbirliğinin artırılmasına yönelik birimler kurulması; konferans, panel vb. etkinliklerde Eğitim Fakültelerinin çevredeki eğitim paydaşlarına daha çok katkıda bulunması; eğitim paydaşlarının bir araya gelebileceği düzenli etkinlikler yapılması gerektiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

5.2. Araştırmanın Önerileri

Araştırma sonucu ulaşılan bulgulara dayanarak, sorunun çözümüne yönelik olarak Uygulamacılara Yönelik Öneriler; benzer ne tür araştırmalar yapılabileceğine ilişkin ise Araştırmacılara Yönelik Öneriler geliştirilmiş ve bu öneriler aşağıda iki yan başlık altında maddeler biçiminde sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesi için uygulamacılara yönelik öneriler girdi, süreç, çıktı, dönüt ve çevre boyutları altında verilmiştir.

Girdi Boyutu

1. Mezunların atama sorunu yaşamaması ve böylelikle mezunların iş güvencesine sahip olması yapılacak planlamalarla sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin ekonomik koşulların, okulların imkânlarının olası en iyi seviyede eşitlenerek çalışma koşullarının iyileştirilmesiyle öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilebilir.
2. Eğitim Fakültesi öğrenci kontenjanları azaltılırken öğretim elamanı sayıları artırılabilir. Böylelikle öğrenci sayıları azaltılarak öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla daha yakından ilgilenmeleri sağlanabilir.
3. Eğitim Fakültesinde bulunan eğitici ve eğitici olmayan personelin seçiminde liyakate bakılarak gelişimleri için gerekli eğitimler verilebilir.
4. Eğitim Fakültesi sınıfları her bransa özel dizayn edilebilecek esneklikte oluşturulabilir ve fiziki koşulları günümüz çağdaş teknolojileri ile donatılarak MEB işbirliğiyle güncellenebilir.
5. Farklı fakültelerden Eğitim Fakültelerine geçişlerden özenle kaçınılarak öğretim elamanı atamalarında Eğitim Fakültesi mezunu olma tercih nedeni olarak belirlenebilir.

Süreç Boyutu

1. Eğitim Fakültelerinde ders içerikleri, programlar, müfredat yenilenirken bölüm/alan bazlı olarak öğretim elemanlarının geniş kapsamlı katılımı sağlanabilir.
2. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde uygulamalara daha fazla zaman ayrılabilir ve öğretmenlik uygulamaları, okul ve ders deneyimi son sınıftan önce de yapılmaya başlanabilir.
3. Girişimcilik, yaratıcılık, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yy. becerilerine yönelik ve öğrencilerin güçlü yönlerini belirlemeye, zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik mesleki-kişisel gelişim etkinlikleri ve içerikleri oluşturulabilir.

4. Eğitim öğretim araçlarının kullanımında PowerPoint sunularının yanında artık günümüz etkileşimli tahtalarında kullanılacak etkileşimli içerikler, arttırılmış gerçeklik, uzaktan eğitim gibi uygulamalara ve teknolojik araçlara yönelik çalışmalara da başlanabilir.
5. Ara sınav öncesi/sonrası, final öncesi gibi zamanlarda ders kayıplarının önlenmesi için planlarda ve akademik takvimlerde düzenlemeler yapılabilir.
6. Paydaşların Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik işbirliğini ve katkısını teşvik etmeye yönelik duyurular yapılabilir, ödül törenleri ve etkinlikler kurumsal ritüeller haline getirilebilir.

Çıktı Boyutu

1. Eğitim Fakülteleri öğrencilerini hangi eğitim süreçlerinden geçirdikleri, nasıl değerlendirdikleri ve öğrencilerin elde ettiği başarıları, belirli seviyeye ulaşamayan öğrenciler için yapılanları rapor olarak websitelerinde dönemlik olarak yayınlatabilir.
2. Mezunların öğretmen olarak göreve başlaması için gerekli olan kısa süreli sınavların yerini süreç değerlendirmeleri alabilir; böylelikle eğitimleri boyunca öğretmen adaylarının kendilerini daha iyi hazırlamaları sağlanabilir.
3. Lisansüstü eğitim, öğretmen atamaları ve mesleki gelişimin sürmesi için teşviklerle özendirilebilir.
4. Mezunlara yönelik çalışmalar birkaç üniversite tarafından yürütülse de bunun tüm Eğitim Fakültelerine MEB işbirliği ile yayılması sağlanabilir.
5. Akademik teşvikte ve özellikle doçentlik, profesörlük kadrolarına atanma ölçütlerinde nitelikli (günümüz sorunlarına ve ihtiyaca yönelik, SCI, SSCI, ESCI vb. önemli indekslerde taranan dergilere yönelik) çalışmalara daha fazla önem verilebilir.
6. YÖK/ÜAK tarafından akademik dergi, kongre, sempozyum, vb. etkinliklerin niteliğini değerlendirecek ve çeşitli düzeyde kalite etiketleriyle belgelendirecek birimler kurulabilir.

Dönüt Boyutu

1. Eğitim Fakültelerinde öğretim elemanlarına, öğrencilere ve mezunlara yönelik etkili dönüt mekanizmaları oluşturulabilir. İstek, dilek ve şikâyetlerin neler olduğu ve

- bunların karşılanması için fakülte tarafından yapılan ve yapılması planlananlar belirli aralıklarla duyurulabilir.
2. Mezunlarla iletişimi sürdürmek ve dönüt almak amacıyla bir sistem kurulabilir. Bu sistem, sosyal medya araçları, internet zincirleri, mezunlar günü/gecesi, anketler, mezunlar sitesi, mezunlar derneği gibi çok yönlü çalışmaların yürütüldüğü bir yapı olabilir.
 3. Mezun takip süreçleri yürütmek için Eğitim Fakültelerindeki kalite birimleri altında mezun takip birimi kurulabilir. Bu birim MEB ile sürekli iletişim halinde çalışabilir.
 4. Eğitim Fakültesi programlarında akredite süreçlerinin başlatılması ve sürdürülmesinde Eğitim Fakültesi yönetimi ve çalışanları için bir teşvik mekanizması kurulabilir. Akredite edilen Eğitim Fakültesi çalışanlarının tamamına ek ödenekler sağlanabilir.
 5. Mezunların üniversiteleriyle iletişimlerini sürdürmesi ve dönüt sağlaması için istekli olması gereklidir, bunu sağlamak için öğrenciler Eğitim Fakültelerine ilk geldiği günden mezun olduğu güne kadar fakültenin seçkin bir bileşeni olduğunu hissetmesine ve aidiyet duygusunun oluşmasına yönelik çalışmalar planlanabilir.

Çevre Boyutu

1. Eğitim Fakültelerinin MEB ve çevre ile işbirliğindeki sağlanacak katkının artırılması için Eğitim Fakülteleri ile Milli Eğitimde işbirliğini sağlayacak birimler kurulabilir.
2. Eğitim Fakültelerinin MEB'e sağladığı eğitim, çalıştay, konferans, değerlendirme kurulu üyeliği (jüri), seminer, vb. hizmetlerin daha verimli hale gelmesi için MEB tarafından ihtiyaç analizleri yapılabilir.
3. Eğitim Fakültesi içinde bulunan öğretim elemanlarının kendileri içinde bir araya gelebileceği etkinlikler yanında uygulama okullarındaki öğretmenlerle de görüş alışverişinde bulunabilecekleri düzenli etkinlikler planlanabilir.
4. Yakın çevreden başlayarak, bölgesel, ulusal ve evrensele doğru öncelikleri olan eğitimsel sorunlar araştırma konusu yapılabilir. Eğitimsel sorunların Eğitim Fakültelerinin etkisi ve katkısıyla çözülebildiğine ilişkin yaşantılar kamuoyu ile de paylaşılabilir.

5. Eğitim Fakülteleri hizmet içi eğitim konusunu sadece MEB'e bırakmak yerine sorumluluk alabilir. Gerekiyorsa MEB'in istemini beklemeden kendileri öncü rolünü oynayarak bu sorumluluğa talip olabilir.
6. Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirmenin dışında, hemen hemen tüm öğrenim basamaklarının yönetim ve denetleme rol ve sorumluluklarını yerine getirenlerin de kaynağını oluşturmaktadır. Bu temel rol ve sorumlulukların etkili ve verimli biçimde yerine getirilmesi, bu alandaki atama ve görevlendirmelerde liyakate uygun bir zemin oluşturulması, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dallarının tekrar işlevselleştirilmesiyle gerçekleştirilebilir.
7. Eğitim Fakülteleri toplumdaki tüm kurum, kuruluş ve kişilerin karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri olası eğitim öğretim sorunlarının çözümünde uzmanlık hizmeti alabilecekleri, danışabilecekleri bilimsel bir kurum olarak da hizmet sunabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Eğitim Fakültelerinde ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalite konusunda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir.

1. Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmeye yönelik çalışmalar sistem yaklaşımı göz önüne alınarak yürütülebilir.
2. Eğitim Fakültelerinde yaşanan kalite sorunları, her branş özelinde detaylı olarak ele alınabilir.
3. Eğitim Fakültesi öğrencileriyle fakültelerinde kaliteyi düşüren unsurlara ve kalitenin artırılmasına yönelik görüşmeler yapılabilir, fakültelerine dönüt sağlama eğilimleri incelenebilir.
4. Eğitim Fakültelerinin kalitelerinde belirleyici olanların etkileri ve etkilerinin oranlarının belirlendiği ve bunların nasıl geliştirileceğine yönelik önerilerin oluşturulacağı araştırmalar yapılabilir.
5. Eğitim Fakültesi programlarının akredite olmadan önce ve olduktan sonra öğrencilerin fakültelerine yönelik kalite algılarını karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
6. Mezunları izleme araştırmalarının fakültelerin kalite geliştirme süreçlerine katkıları araştırılabilir.

7. Vakıf üniversiteleri ve devlet üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinin fakültelerine yönelik kalite algıları karşılaştırılabilir.
8. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme evrimindeki önceki kurumlar ile Eğitim Fakültelerinin kaliteleri karşılaştırma konusu yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Adams, M. G. (2018). Systematically investigating instructor impact on student satisfaction in graduate programs. In D. Polly, M. Putman, T. Petty, & A. Good (Eds.), *Innovative Practices in Teacher Preparation and Graduate-Level Teacher Education Programs* (pp. 200-214). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-3068-8.ch012
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- AITSL - Australian Institute for Teaching and School Leadership (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia, Standards and Procedures*. Melbourne.
- Akar, T., ve Babadoğan, M. (2018). Opinions of academic administrators regarding constructing a quality culture at education faculties. *Journal of Education and Future*, (13), 1-11.
- Akbayır, K. ve Taş, Z. (2009). Türkiye’de matematik eğitimi ve öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal Of Qafqaz University*, (26), 190-197
- Akçamete, G. (2007). *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalıştay*, 1-3 Mart 2007, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, H. H. (2016). Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin bölümleri hakkındaki görüşleri: Giresun Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 299-316.
- Al-Shammari, Z. (2012). Using AMLO to improve the quality of teacher education outcomes. *Educational Research Quarterly*, 36(1), 48-62.
- Altan, M. Z. (1998). Eğitim Fakülteleri, teknoloji ve eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (3), 295-304
- Aly, N. & Akpovi, J. (2001). Total quality management in California public higher education. *Quality Assurance in Education*, 9(3), 127-131, <https://doi.org/10.1108/09684880110399077>
- Alper, E. N. (2011). *Yükseköğretim kurumlarında kalite kültürünün oluşturulması ve devamlılığının sağlanması (Uludağ Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ankara Üniversitesi (2005). *Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları çalıştay*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1-3 Mart 2005.
- Argon, T. ve Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30) 8, 43-61

- Arkün, S. (2011). *Fakülte - okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 121-142. DOI: 10.17679/iuefd.75431
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24. doi: 10.14527/kuey.2015.001
- Aslan, M. (2015) *Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atik Kara, D. (2012) *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Awang, Z.H. (2012). *A Handbook on SEM: Structural equation modeling(4th ed.)*. Kualalumpur: Centre For Graduate Studies, University Teknologi MARA Kelantan
- Ayas, A. P. (2007). *Akreditasyon süreci ve akreditasyon sürecinde eğitim fakültelerinin karşılabilecekleri güçlükler konulu çalıştay alt grubu sonuç raporu*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, 1-3 Mart 2007, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Aydın, S., ve Çelik, D. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimi programının etkinliği hakkında inanışları: Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 777-788. doi:10.24106/kefdergi.342342
- Ayık, A. ve Ataş Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (4), 429-452
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2017). *Çin'de eğitim*. Ankara: Nobel
- Bakioğlu, A. ve Kurnaz, Ö. (2013). *Araştırmada kalite*. Ankara: Nobel.

- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2015). *Üniversitede akreditasyon*. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2017). *Öğretmen adaylarına mezuniyet sonrası takip*. Web: <http://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-adaylarina-mezuniyet-sonrasi-takip-40554375>, Erişim tarihi: 15.10.2017.
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde akreditasyon konusundaki algıları*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 369-382
- Bilgin Aksu, M. (2004). *Fakülte – okul işbirliği semineri ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Malatya ili örneği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Bozak, A., Özdemir, T. ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (36), 100-113
- Bridge, B. (2015). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem
- Ceylan, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve müşteri memnuniyeti. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 23-29.
- Cheng, M. (2016). *Quality in higher education*. UK: Sense Publishers
- Cohen-Vogel, L. & Hunt, H. (2007). Governing quality in teacher education: Deconstructing federal text and talk. *American Journal of Education*, 114 (1), 137-163
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Çağlayan, A. (2006). *Eğitimde kalite yolculuğu*. Web: <http://www.kitapyurdu.com/kitap/egitimde-kalite-yolculugu>, Erişim tarihi: 25.05.2017
- Çakır, M., Ogan Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A. ve Şeker, H. (2010). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (31), 69 - 81

- Çalapkulu, Ç. (2016). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi ve iletişimin önemi. M. Elmas, A. İşman & A. Eskicumalı (Eds.), *International Conference on Quality in Higher Education* kitabı içinde (ss. 1083-1088), Sakarya: Sakarya Üniversitesi
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı.
- Çelikkaya, H. (2013). *Okul yönetimi ve yükseköğretimde öğretmenlik*. Ankara: Nobel
- Çetin, C. ve Arslan, M. L. (2017). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Cheng, M. (2016). *Quality in higher education*. UK: Sense Publishers
- Demirhan Yüksel, Y. (2011). *Kalite ve kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algıları (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Deveci, N. K. (2012). *Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(4), 503-519
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168
- Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı (2007). Web: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/>, Erişim tarihi: 03.11.2017
- Elassy, N. (2015) "The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement", *Quality Assurance in Education*, 23 (3), 250-261, doi: 10.1108/QAE-11-2012-0046
- Eldem, Y. (2011). *Akademik değerlendirme ve kalite geliştirme (ADEK) kapsamında Eğitim Fakültelerinin öğretim eleman görüşlerine göre değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- EPDAD- Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (2016a). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. Web: <https://www.epdad.org/belgeler-ve-formlar>, Erişim tarihi: 15.05.2018.
- EPDAD (2016b). *Öğretmen eğitimi standartları*. Web: <http://www.epdad.net>, Erişim tarihi: 10.04.2018.
- EPDAD (2017a). *EPDAD hakkında*. Web: www.epdad.net, Erişim tarihi: 9.11.2018.
- EPDAD (2017b). *EPDAD'ın tescil belgesinin yenilenmesi ve akreditasyon faaliyetleri takvimi*. Web: <http://www.epdad.org/2017/08/10/epdadin-tescil-belgesinin-yenilenmesi-ve-akreditasyon-faaliyetleri-takvimi/>, Erişim tarihi: 15.10.2018.

- Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erginer, E., Erginer, A. ve Bedir, G. (2009). Eğitim Fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 94-107
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- 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.
- EUA (2009). Quality culture in european universities: A bottom-up approach. Web: <http://www.eua.be>, Erişim tarihi: 20.09.2017.
- Eurydice (2006). *Avrupa'da öğretmenlik eğitiminde kalite güvencesi*. Web: <http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/> kitaplar, Erişim tarihi: 15.11.2018.
- Eurydice (2014). *Avrupa yükseköğretimin modernizasyonu: Giriş, eğitimin sürdürülmesi ve istihdam (Eurydice Özetler)*. Web: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication>, Erişim tarihi: 13.11.2018.
- Eurydice (2016). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Web: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/> Türkiye: Yükseköğretimde Kalite Güvencesi, Erişim tarihi: 30.04.2018.
- ESG - Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015). Web: <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Turkish.pdf>, Erişim tarihi: 05.05.2018.
- Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1–20. doi:10.1016/s0925-5273(98)00007-3
- Freixa Niella, M., Vilà Baños, R., & Rubio Hurtado, M. J. (2015). Quality assessment for placement centres: A case study of the University of Barcelona's Faculty of Education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 40(2), 199-217.
- Goetsch, D. L. & Davis, S. (2016). *Toplam kalite yönetimi: Örgütsel Mükemmellik*. (Ö. İpekil Doğan & M. Topoyan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334–346. doi:10.1080/13664530.2013.813766
- Gök, E. (2017). Öğretmen yetiştirmede kalite tanımlama: türk kamu yükseköğretim kurumlarından dersler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 623-673. doi: 10.14527/kuey.2017.020

- Gökçe, E. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 43-72
- Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Uygulama Öğretmenlerinin Seçim Süreci: Ölçütler, Sorunlar ve Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 115-128
- Grainger, P. & Weirb, K. (2016). An alternative grading tool for enhancing assessment practice and quality assurance in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1),73–83, <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2015.1022200>
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Personality and Individual Differences*, 25(5), 965-971, [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00115-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00115-9)
- Güntüç, S., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 436-455
- Günçer, B. (1998). Sunuş. *Fakülte – okul işbirliği* içinde. Ankara: YÖK Yayınları
- Günçer, B. (1999). Sunuş. *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon* içinde. Ankara: YÖK Yayınları
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (2010). *Multivariate data analysis (7th edition)*. Prentice Hall
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *International Perspectives on Education and Society*, 27, 239–277. doi:10.1108/s1479-367920140000027013
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393–416. doi:10.1177/0013164405282485
- Hesapçıoğlu, M., Bakıoğlu, A. ve Baltacı, R. (2000). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 143–160
- Hilton, G. L. S. (2016). Assuring the quality of teacher education systems and its link to improvement in learning cultures: The Role of the International Reviewer. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1253-1258.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?*. Research Report (#RR-82). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania

- Ingvarson, L. & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, Vol. XX No. X, pp. 1–17, DOI: 10.3102/0013189X17711900
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (2), 26-42.
- Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69 (2), 184 – 197
- Kahn, Z. N. (2013). Problems and suggestions related to teacher education. *Elixir Edu. Tech*, (64), 19426-19428
- Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), 28-86
- Karadüz, A., Eser, Y. Şahin, C. ve İlbay, A (2009). Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 442-455
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (kpss) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119
- Kaya, A., Balay, R. ve Adıgüzel, A. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 4(Özel Sayı1), 83-99. <http://ebad-jesr.com>
- Kaya, A. Balay, R. ve Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 47-68.
- Kaya, M. ve Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Education Journal*, 2(1), 14-25, <http://dx.doi.org/10.22596/2017.0201.14.25>
- Kısakürek, M. A. (2005). *Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları çalıştay sonuç bildirgesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Komorowska, H. (2017). Quality assurance in teacher education. *GLOTTODIDACTICA XLIV* (1), DOI: 10.14746/gl.2017.44.1.02
- Konan, N. (2012). İlköğretim okulu ve lise öğretmenlerinin sigara içme alışkanlıkları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 74-98.
- Konan, N. (2016). Türkiye’de eğitimin yönetimi. Erdal Toprakçı (Ed.), *Eğitbilim Pedagogji* içinde 270-310. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Konan, N. ve Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1) 105-119.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157–176. doi:10.1016/j.tate.2004.12.004
- Koteva-Mojsovska, T. & Bancotovska, S. Z. (2015). The Effects of the pedagogical experience on the quality of teacher education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 3 (2), 41-46
- Kozikoğlu. İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. İstanbul: İstanbul kültür üniversitesi yayınları.
- Krumsvik, R. J. (2015). Increasing teaching quality in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10 (1), 4–7
- Li W. (2014) Quality assurance in higher education in China: Control, accountability and freedom. *Policy and Society*, 33 (3), 253-262, DOI: 10.1016/j.polsoc.2014.07.003
- Li, Y. (2010). Quality assurance in Chinese higher education. *Research in Comparative and International Education*, 5 (1), 58-76
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1) 12–27
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve ilköğretim/ortaöğretim özel alan yeterlikleri*. Web: <http://oygm.meb.gov.tr>, Erişim tarihi: 25.11.2017.
- Melek, M. (2003). *Yükseköğretimde kalite yönetimi, akreditasyon ve bir vakıf üniversitesinde kalite kontrol aracı olarak öğrenci geribildiriminden yararlanmaya yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Meraler, S. (2011). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Meraler, S. ve Adıgüzel, A.(2012). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (97), 123-144
- NCATE- National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Web: www.ncate.org, Erişim tarihi: 15.10.2018

- Mokher, C. G., Cavalluzzo, L., & Henderson, S. (2018). Examining teachers' instructional practices as they progress through the national board certification process. In D. Polly, M. Putman, T. Petty, & A. Good (Eds.), *Innovative Practices in Teacher Preparation and Graduate-Level Teacher Education Programs* (pp. 464-487). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-3068-8.ch025
- Neuman, W. L. (2013). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (6. Basım). S. Özge (Çev.). Ankara: Yayınodası.
- Ogan Bekiroğlu, F., Kahveci, A., İrez, S., Şeker, H. ve Çakır, M. (2010). fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Ortaöğretim fen alanları öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 148-168
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli. (2000). MEB: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Özdemir, M. (2015). *Avrupa birliği yükseköğretim kalite göstergeleri bağlamında öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının incelenmesi (Gaziantep Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Öğdem, Z. ve Er, E. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 1-23.
- Özden, Y. (1998). *Yeni kurulan üniversitelerde toplam kalite yönetiminin uygulanması*. Erişim tarihi: 19.11.2017 Erişim Adresi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/18581Ozden-2.pdf>
- Öztürk, C. (2017). *EPDAD yolun neresinde?*. Web: <http://www.epdad.net/2017/07/12/epdad-yolun-neresinde/>, Erişim tarihi: 15.10.2017
- Pourrajab, M, Basri, R., Daud, S. M. & Asimiran, S. (2011). Applying total quality management in the classroom and solving students failure. *KASBIT Business Journal* 4, 69-76.
- Psomas, E. & Antony, J. (2017) "Total quality management elements and results in higher education institutions: The Greek case", *Quality Assurance in Education*, 25 (2), 206-223, <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2015-0033>
- Rehber, E. (2002). *Yükseköğretimde kalite sorunu: Akreditasyon ve kalite yönetimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *The Journal of Extension*, 37 (2).
- Savickiene, I. (2006). Priorities of higher education quality improvement: Student and teacher attitude. *Quality of Higher Education*, 368-80.
- Seçer, İ. (2015a). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Seçer, İ. (2015b). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2011). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 65-80
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğretmenlerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 203-210.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664. doi:10.1080/19415257.2011.616095
- Stewart, J., Lambert, M. D., Ulmer, J. D., Witt, P. A. & Carraway, C. L. (2017). Discovering Quality in Teacher Education: Perceptions Concerning What Makes an Effective Cooperating Teacher, *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 280-299. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01280>
- Sultana, N., Yousuf, M. I., Ud Din, M. N., & Rehman, S. (2009). The higher the quality of teaching the higher the quality of education. *Contemporary Issues in Education Research*, 2(3), 59-64.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim Fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 106-122
- Şahin, İ. ve Beycioğlu, K. (2015). Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50, DOI: 10.17679/iuefd.16259330
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)*. USA: Pearson.
- Tatto, M. T., Richmond, G., & Carter Andrews, D. J. (2016). The research we need in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 247-250. <https://doi.org/10.1177/0022487116663694>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (52), 593-614
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap)*. Web: <https://www.academia.edu/1288035/> Erişim tarihi: 20.10.2018
- Türkoğlu, A. (2007). Eğitim Fakültelerinde akreditasyon süreci çalıştay alt grubu sonuç raporu. Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalıştayı, 1-3 Mart 2007, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- TYYYÇ (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi - temel alan yeterlilikleri: Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri*. Web: http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf, Erişim tarihi: 20.10.2017.
- Uğurlu, Z. ve Kıral, E. (2012). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 59-93
- Uysal, F., Kısa, N. ve Kavak, Y. (2017). Bologna süreci bağlamında üniversitelerdeki kalite güvencesi / akreditasyon uygulamaları. *26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Özetler Kitabı* (s. 771-773) içinde. Ankara: Pegem.
- Ülkar, E. (2017, 11 Aralık). Öğretmen eğitimi sil baştan. *Hürriyet*. Erişim tarihi: 20.11.2017, Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-egitimi-sil-bastan-40640107> sitesinden erişilmiştir.
- Ülker, N. (2015). *Yabancı dil hazırlık programlarının akreditasyonunun akademik kaliteye etkisi üzerine uluslararası bir araştırma*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünsal, S., Ağçam, R., ve Korkmaz, F. (2018). Analysing national development plans in Turkey regarding teacher training and employment. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 5(1), 132-148.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82. http://www.pegem.net/akademi/makale_detay.aspx?id=8232 sitesinden erişilmiştir.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15 (1), 92-112, <https://doi.org/10.1108/09684880710723052>
- Vestol, J. M. (2016). Design, integration, and quality. Teacher education from the perspective of proted, a Norwegian centre of excellence in education. *Acta Didactica Norge*, 10 (2), 73-91
- Yalçın İncik, E. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 172-184
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim Fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215
- Yenen, E. T. (2014). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde klinik uygulama modelinin uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T., Çırak, Y., ve Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-100
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim Fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 86-108
- YÖK (t.y). *Bologna süreci*. Web: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler/bologna-sureci-nedir>, Erişim tarihi: 20.10.2018.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK Yayını
- YÖK (2015). *Avrupa Yükseköğretim Alanı 2015 / Bologna süreci uygulama raporu*. Web: <http://www.yok.gov.tr>, .Erişim tarihi: 13.11.2018.
- YÖK (2017a). *YÖK'te öğretmenler için mesleki gelişim çalıştayı*. Web: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/ogretmenler-icin-mesleki-egitim-calistayi>, Erişim tarihi: 7.11.2018.
- YÖK (2018). *Tercih anketi*. Web: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yok-un-tercih-anketi-sonuclandi>, Erişim tarihi: 4.1.2019
- Yüksel, S. (2011). Fen- edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.

EKLER

EK-1- Veri Toplama Aracı - Ölçek (Öğretmen Adayı)

Sayın Öğretmen Adayı,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisiyim. Eğitim Fakültelerinde Kalite konulu doktora tez için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Aşağıda Eğitim Fakültelerinin Kalitesini belirlemeyi amaçlayan ifadeler yer almaktadır. Sizden her bir maddenin fakültenizde ne düzeyde (Hiç, Az, Orta, Çok, Tam) gerçekleştiğine karar vererek ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtmeniz beklenmektedir. Bu çalışmada elde edilecek veriler, araştırma dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Salih YILMAZ (ylmz_salih@hotmail.com)

1. **Cinsiyetiniz:** 1[]Kadın, 2[]Erkek
2. **Branşınız:** (Lütfen yazınız):
3. **Yeniden seçme şansım olsa, yine öğretmenlik mesleğini seçerdim** 1[]Evet, 2[]Hayır;
aynı branşımı seçerdim 1[]Evet, 2[]Hayır; **aynı fakültemi seçerdim** 1[]Evet, 2[]Hayır
4. **Üniversitemin bulunduğu şehirden memnunum.** 1[]Evet, 2[]Hayır
5. **Öğrenim gördüğünüz fakülteye sizi çeken ne olmuştur?**.....
6. **Öğretmenlik mesleğine sizi çeken ne olmuştur?**.....

	KATILMA DÜZEYİNİZ				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öğretmenlik mesleğinin mevcut saygınlığı, itibarı ve toplumsal değeri, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Öğretmenlik mesleğinin mevcut çalışma koşulları, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Öğretmenlik mesleğinin sağladığı mevcut ekonomik koşullar, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Fakültemdeki öğretim elemanları,					
ilgili alanın uzmanıdır.	()	()	()	()	()
ülkemizin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgilidir.	()	()	()	()	()
gelişmiş ülkelerin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgilidir	()	()	()	()	()
öğretmen adayları için olumlu birer rol modeldir.	()	()	()	()	()
öğrencilere ödev, uygulama ve sınavlar, vb. konularda etkili geri bildirim sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
uzmanlık alanına ilişkin kuramsal bilgileri yeterlidir.	()	()	()	()	()
uzmanlık alanına ilişkin uygulamaya dönük bilgi ve becerileri yeterlidir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına rehberlik yapacak yeterli tecrübeye sahiptir.	()	()	()	()	()
dersleri istekli bir şekilde işlemektedir.	()	()	()	()	()
mesleğine kendisini adamıştır.	()	()	()	()	()
dersin işlenişinin geliştirilmesi için öğretmen adaylarından geri bildirimler almaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına çağın önceliği olan bilgiye ulaşma, değerlendirme vb. yöntemlerini model olarak gösterebilmektedir.	()	()	()	()	()
her öğretmen adayının derse katılımını teşvik etmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının gelişimine yaptığı katkı memnun edici düzeydedir.	()	()	()	()	()
önerilere açıktır.	()	()	()	()	()
öğrencileri ihtiyaç duyduğunda, onlara zaman ayırmaktadır.	()	()	()	()	()
öğrencileriyle olumlu bir diyalog geliştirecek düzeyde iletişim becerileri gelişmiştir.	()	()	()	()	()
sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmektedir.	()	()	()	()	()
dersin hedeflerini öğretim yılının başında/dersin başında öğrencilerine duyurmaktadır.	()	()	()	()	()
derslerinde uygun öğretim yöntem, teknik ve araçları etkili bir biçimde kullanmaktadır.	()	()	()	()	()
dersin hedefleri doğrultusunda uygun ve etkili ölçme ve değerlendirme yapmaktadır.	()	()	()	()	()
yansız, adil davranır.	()	()	()	()	()
Fakültemdeki eğitici olmayan personel (bölüm sekreteri, hizmetli, öğrenci işleri çalışanları vb.),					
öğrencilerle olumlu bir diyalog içerisindedir.	()	()	()	()	()
yaptıkları işlere hakimdir.	()	()	()	()	()
Öğrencilerin taleplerini zamanında karşılamaktadırlar.	()	()	()	()	()
Fakültem/de,					
sınıflar arasında ses geçişlerini engellemek için gerekli yalıtım yapılmıştır.	()	()	()	()	()
sınıflar düzenli olarak temizlenmektedir.	()	()	()	()	()
sınıfların aydınlatması yeterlidir.	()	()	()	()	()
sınıflar mevsime uygun şekilde yeterli iklimlendirilmektedir.	()	()	()	()	()

EK-1- Devamı

ders içerikleri, uygulamayla örtüşmektedir.	()	()	()	()	()
verilen eğitim zamanının koşullarına uyum sağlayabilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
öğretmenlik meslek bilgisi açısından donanımlı bireyler yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adayları güçlü yönlerini etkili bir şekilde kullanabilmeyi öğrenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adayları zayıf yönlerini geliştirmeyi öğrenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmenlik alan bilgisi açısından nitelikli bireyler yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğrenci merkezli eğitim yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yy becerilerinin öğretmen adaylarında gelişimi için yeterli ders ve etkinlikler düzenlenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının genel kültür düzeyi yükseltilmektedir.	()	()	()	()	()
adayların kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak etkinlikler düzenlemektedir.	()	()	()	()	()
yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
etkili öğrenme ve öğretme süreci sayesinde öğretmen adayları atanma süreçlerini başarıyla geçerek kısa sürede göreve başlayabilmektedir.	()	()	()	()	()
gelişim ve öğrenmeye ilişkin kazandırılan bilgiler , okullarda öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlükleri açısından kapsayıcıdır.	()	()	()	()	()
görev yapacakları okulların buldukları çevre ve ailelerle işbirliği yapabilecek düzeyde iletişim becerisine sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
görev yapacakları okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunabilecek öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
her öğrencinin farklı olduğunu anlayan, bu farklılıklara değer veren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
idealist öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
mesleğin etik ilkelerine uyma konusunda özen gösteren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
toplumsal duyarlıkları yüksek öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
ulusal ve evrensel değerlere değer veren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
insan hakları ve demokrasi duyarlılığı olan öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
bilimsel düşünce ve çalışma biçimini benimsemiş öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
ülkenin geleceğine katkıda bulunabilecek nitelikli öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğrenci memnuniyetini sağlamak için çaba göstermektedir.	()	()	()	()	()
dilek, şikâyet ve önerileri almaya yönelik yeterli araçlara sahiptir.	()	()	()	()	()
iletile dilek, şikâyet ve önerileri dikkate almaktadır.	()	()	()	()	()
oluşturduğu aidiyet duygusu ile mezuniyet sonrasında da mezunların fakülteleri ile iletişimi sürdürmelerini sağlayabilmektedir.	()	()	()	()	()
topluma hizmet uygulamalarıyla çevreye önemli katkılar sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
bulduğu çevrenin kendine özgü eğitimsel ihtiyaçlarına, sorunlarına çözüm bulmaya çalışmaktadır.	()	()	()	()	()
toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için yararlı etkinlikler düzenlemektedir.	()	()	()	()	()
çevresinde gelişen eğitimle ilgili konularda öğretim elemanlarının etkin rol almasını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
yapılan seminer, sempozyum, konferans... vb. etkinliklerle çevre ve paydaşların gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
yapılan araştırmalarla elde edilen bilgi birikimi ile toplumu aydınlatmaktadır.	()	()	()	()	()
<i>Fakültem ve uygulama okulum arasındaki işbirliği.</i>					
öğretmenlik deneyimi sağlamada öğretmenlik uygulaması açısından yeterlidir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarını sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hale getirmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına deneyim sağlamaktan çok, kağıt üzerinde bir formalitedir.	()	()	()	()	()
danışman öğretim elemanlarının uygulama süresince öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
okullarda bulunan rehber (uygulama) öğretmenlerin uygulama süresince öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini gerçek bir ortamda tam olarak uygulama imkânı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi... vb. derslerin verimli yürütülmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()

EK-2- Veri Toplama Aracı – Görüşme Formu (Öğretim Üyesi)

Sayın Hocam,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi bilim dalında doktora öğrenciyim.

Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi konulu doktora tezi için ekte örneğini paylaştığım yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretim üyesi görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktayım. Bu kapsamda görüşmek üzere uygun olduğunuz gün ve saatler için randevu talep etmekteyim.

Görüşmenin yaklaşık 20-30 dakika sürmesi öngörülmektedir. Uygun görürseniz görüşmemiz ses kayıt cihazıyla kayıt edilecektir. Ses kayıt sonrası görüşme yazıya dökülecek ve sizin onayınızdan sonra çalışmada kullanılacaktır. Araştırmada katılımcıların herhangi bir kimlik bilgisi olmayacaktır ve katılımcılar K1, K2 şeklinde kodlanarak görüşleri paylaşılacaktır.

Yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ediyorum.

Salih YILMAZ

Öğretim üyeliğindeki kıdeminiz:

Bölümünüz/Branşınız:

Ünvanınız: [] Prof. Dr. [] Doç. Dr. [] Dr. Öğr. Ü.

Girdi Kalitesi

1. Eğitim Fakültelerini tercih eden *öğretmen adaylarının* niteliğini ne düzeyde yeterli buluyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Nitelikli ve mesleğe uygun adayların *öğretmenliği* seçmesini sağlanmaya yönelik önerileriniz nelerdir?
2. Eğitim Fakültelerinde *öğretim elemanlarının* niteliğini ne düzeyde yeterli buluyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Öğretim elemanlarının niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir?
3. Eğitim Fakültelerinde *eğitici olmayan personelin* niteliğini ne düzeyde yeterli buluyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Eğitici olmayan personelin niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir?
4. Eğitim Fakültelerinde *madde kaynağı* (bina, donanım, sınıf (büyüklük-yerleşim), araç-gereç, teknoloji vb.) niteliğini ne düzeyde yeterli buluyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Madde kaynağı niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir?

EK-2-Devamı

Süreç Kalitesi

5. Eğitim Fakültelerinde *öğrenme öğretme sürecinin kalitesini* ne düzeyde yeterli buluyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Öğrenme öğretme sürecinin niteliğinin artırılması için önerileriniz nelerdir?
6. Eğitim Fakültelerinde *yönetimin niteliğini* ne düzeyde yeterli buluyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Yönetimin niteliğinin artırılması ve Fakültede kalite kültürünün oluşturulması için önerileriniz nelerdir?

Çıktı, Çevre ve Geri Bildirim Kalitesi

7. Eğitim Fakültesi *mezunlarının (öğretmen, okul yöneticisi ,maarif müfettişi)* toplumun / kurumların beklentilerini ne düzeyde karşıladığını düşünüyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Eğitim Fakültelerinin öğrencilerini, beklentileri karşılar nitelikte mezun edilebilmesi için neler yapılmasını önerirsiniz?
8. Eğitim Fakültelerinde yapılan *araştırma ve yayınların kalitesini* ne düzeyde yeterli buluyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Araştırma ve yayın kalitesinin artırılması için önerileriniz nelerdir?
9. Eğitim Fakülteleri *mezunlarını izlemekte* midir? Sizce Eğitim Fakülteleri mezunları hakkında nasıl *geri bildirim* almalıdır? Mezunların gelişimini sürdürmek için Eğitim Fakülteleri sizce neler yapabilir?
10. Eğitim Fakültelerinin *çevresinde bulunan okul ve toplum ile işbirliği* ve *Eğitim Fakültelerinin çevresine katkısı* ne düzeyde yeterli buluyorsunuz (düşük-orta-yüksek)? Bunun nedenleri nelerdir? Fakülte ile okul, çevre, toplum işbirliği ve Eğitim Fakültelerinin çevreye katkısının artırılması hakkında önerileriniz nelerdir?

Bu sorular kapsamı dışında Eğitim Fakültelerinin kalitesini artırmaya dönük belirtmek istedikleriniz varsa almak isterim.

Katkılarınız için tekrar teşekkür ediyorum.

EK-3- Veri Toplama Aracı - Ölçek (Öğretmen)

Sayın Meslektaşım,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisiyim. Eğitim Fakültelerinde Kalite konulu doktora tez için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Aşağıda Eğitim Fakültelerinin Kalitesini belirlemeyi amaçlayan ifadeler yer almaktadır. Sizden her bir maddenin mezun olduğunuz Fakültenizde ne düzeyde (Hiç, Az, Orta, Çok, Tam) gerçekleştiğine karar vererek ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtmeniz beklenmektedir. Bu çalışmada elde edilecek veriler, araştırma dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Salih YILMAZ (yilmz_salih@hotmail.com)

1. **Cinsiyetiniz:** 1[] Kadın, 2[] Erkek
2. **Branşınız:** (Lütfen yazınız):
3. **En son tamamladığınız öğrenim basamağı:** 1[] Önlisans 2[] Lisans 3[] Yüksek Lisans 4[] Doktora
4. **Öğretmenlikteki görev süreniz (kıdeminiz)** (Lütfen yazınız): (yıl)
5. **Görev yaptığınız okul düzeyi:** 1[] Okul öncesi, 2[] İlkokul, 3[] Ortaokul
6. **Yeniden seçme şansım olsa, yine öğretmenlik mesleğini seçerdim** 1[] Evet, 2[] Hayır;
aynı branşımı seçerdim 1[] Evet, 2[] Hayır; aynı fakültemi seçerdim 1[] Evet, 2[] Hayır
7. **Mezun olduğunuz fakülte geri bildirim almak için sizinle iletişime geçmekte midir?** 1[] Evet, 2[] Hayır
8. **Öğretmenlik mesleğine sizi çeken ne olmuştur?** (Yazınız).....

	KATILMA DÜZEYİNİZ				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öğretmenlik mesleğinin mevcut saygınlığı, itibarı ve toplumsal değeri, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Öğretmenlik mesleğinin mevcut çalışma koşulları, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Öğretmenlik mesleğinin sağladığı mevcut ekonomik koşullar, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Mezun olduğum Fakülte'deki öğretim elemanları,					
İlgili alanın uzmanıdır.	()	()	()	()	()
Ülkemizin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgilidir.	()	()	()	()	()
Gelişmiş ülkelerin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgilidir	()	()	()	()	()
Öğretmen adayları için olumlu birer rol modeldir.	()	()	()	()	()
Öğrencilere ödev, uygulama ve sınavlar, vb. konularda etkili geri bildirim sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
Uzmanlık alanına ilişkin kuramsal bilgileri yeterlidir.	()	()	()	()	()
Uzmanlık alanına ilişkin uygulamaya dönük bilgi ve becerileri yeterlidir.	()	()	()	()	()
Öğretmen adaylarına rehberlik yapacak yeterli tecrübeye sahiptir.	()	()	()	()	()
Dersleri istekli bir şekilde işlemektedir.	()	()	()	()	()
Mesleğine kendisini adanmıştır.	()	()	()	()	()
Dersin işlenişinin geliştirilmesi için öğretmen adaylarından geri bildirimler almaktadır.	()	()	()	()	()
Öğretmen adaylarına çağın önceliği olan bilgiye ulaşma, değerlendirme vb. yöntemlerini model olarak gösterebilmektedir.	()	()	()	()	()
Her öğretmen adayının derse katılımını teşvik etmektedir.	()	()	()	()	()
Öğretmen adaylarının gelişimine yaptığı katkı memnun edici düzeydedir.	()	()	()	()	()
Önerilere açıktır.	()	()	()	()	()
Öğrencileri ihtiyaç duyduğunda, onlara zaman ayırmaktadır.	()	()	()	()	()
Öğrencileriyle olumlu bir diyalog geliştirecek düzeyde iletişim becerileri gelişmiştir.	()	()	()	()	()
Sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmektedir.	()	()	()	()	()
Dersin hedeflerini öğretim yılının başında/dersin başında öğrencilerine duyurmaktadır.	()	()	()	()	()
Derslerinde uygun öğretim yöntem, teknik ve araçları etkili bir biçimde kullanmaktadır.	()	()	()	()	()
Dersin hedefleri doğrultusunda uygun ve etkili ölçme ve değerlendirme yapmaktadır.	()	()	()	()	()
Yansız, adil davranır.	()	()	()	()	()
Mezun olduğum Fakülte'deki eğitici olmayan personel (bölüm sekreteri, hizmetli, öğrenci işleri çalışanları vb.)					
Öğrencilerle olumlu bir diyalog içerisindedir.	()	()	()	()	()
Yaptıkları işlere hakimdir.	()	()	()	()	()
Öğrencilerin taleplerini zamanında karşılamaktadırlar.	()	()	()	()	()
Mezun olduğum Fakülte/de,					
Sınıflar arasında ses geçişlerini engellemek için gerekli yatırım yapılmıştır.	()	()	()	()	()
Sınıflar düzenli olarak temizlenmektedir.	()	()	()	()	()
Sınıfların aydınlatması yeterlidir.	()	()	()	()	()

EK-3- Devamı

sınıflar mevsime uygun şekilde yeterli iklimlendirilmektedir.	()	()	()	()	()
ders içerikleri, uygulamayla örtüşmektedir.	()	()	()	()	()
verilen eğitim zamanın koşullarına uyum sağlayabilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
öğretmenlik meslek bilgisi açısından donanımlı bireyler yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adayları güçlü yönlerini etkili bir şekilde kullanabilmeyi öğrenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adayları zayıf yönlerini geliştirmeyi öğrenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmenlik alan bilgisi açısından nitelikli bireyler yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğrenci merkezli eğitim yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yy becerilerinin öğretmen adaylarında gelişimi için yeterli ders ve etkinlikler düzenlenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının genel kültür düzeyi yükseltilmektedir.	()	()	()	()	()
adayların kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak etkinlikler düzenlemektedir.	()	()	()	()	()
yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
etkili öğrenme ve öğretme süreci sayesinde öğretmen adayları atanma süreçlerini başarıyla geçerek kısa sürede göreve başlayabilmektedir.	()	()	()	()	()
gelişim ve öğrenmeye ilişkin kazandırılan bilgiler , okullarda öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlükleri açısından kapsayıcıdır.	()	()	()	()	()
görev yapacakları okulların buldukları çevre ve ailelerle işbirliği yapabilecek düzeyde iletişim becerisine sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
görev yapacakları okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunabilecek öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
her öğrencinin farklı olduğunu anlayan, bu farklılıklara değer veren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
idealist öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
mesleğin etik ilkelerine uyma konusunda özen gösteren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
toplumsal duyarlıkları yüksek öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
ulusal ve evrensel değerlere değer veren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
insan hakları ve demokrasi duyarlılığı olan öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
bilimsel düşünce ve çalışma biçimini benimsemiş öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
ülkenin geleceğine katkıda bulunabilecek nitelikli öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğrenci memnuniyetini sağlamak için çaba göstermektedir.	()	()	()	()	()
dilek, şikâyet ve önerileri almaya yönelik yeterli araçlara sahiptir.	()	()	()	()	()
iletilen dilek, şikâyet ve önerileri dikkate almaktadır.	()	()	()	()	()
oluşturduğu aidiyet duygusu ile mezuniyet sonrasında da mezunların fakülteleri ile iletişimi sürdürmelerini sağlayabilmektedir.	()	()	()	()	()
topluma hizmet uygulamalarıyla çevreye önemli katkılar sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
bulduğu çevrenin kendine özgü eğitimsel ihtiyaçlarına, sorunlarına çözüm bulmaya çalışmaktadır.	()	()	()	()	()
toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için yararlı etkinlikler düzenlemektedir.	()	()	()	()	()
çevresinde gelişen eğitimle ilgili konularda öğretim elemanlarının etkin rol almasını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
yapılan seminer, sempozyum, konferans... vb. etkinliklerle çevre ve paydaşların gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
yapılan araştırmalarla elde edilen bilgi birikimi ile toplumu aydınlatmaktadır.	()	()	()	()	()
<u>Mezun olduğum fakülte ve uygulama okulum arasındaki işbirliği.</u>					
öğretmenlik deneyimi sağlamada öğretmenlik uygulaması açısından yeterlidir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarını sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hale getirmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına deneyim sağlamaktan çok, kağıt üzerinde bir formalitedir.	()	()	()	()	()
danışman öğretim elemanlarının uygulama süresince öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
okullarda bulunan rehber (uygulama) öğretmenlerin uygulama süresince öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini gerçek bir ortamda tam olarak uygulama imkânı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi... vb. derslerin verimli yürütülmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()

EK-4- Etik Kurul Onay, Üniversite Yazışmaları ve İzinler

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
11.04.2019	6	2019/6-6	
<p>Karar No: 2019/6-6: Kurulumuz 11.04.2019 tarihinde İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı toplantı odasında toplandı. Değirmen Önü İlkokul-Yıldırım/Bursa Öğretmen Dr. Öğrencisi Salih YILMAZ'ın, sorumlu araştırmacı olduğu; “ Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi ” başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin raportör raporu görüşüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde; çalışmanın <u>etik açıdan uygun olduğuna</u>; oy birliği ile karar verilmiştir.</p>			
<p>Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Etik Kurul Başkanı</p>			
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Etik Kurul Başkan Yardımcısı	KATILDI	Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi	KATILDI

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/04/2019-E.7613

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50235129-100
Konu : Uygulama İzni (Salih YILMAZ)

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Salih YILMAZ, Doç. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tezinin gereği olarak Üniversitemiz Eğitim Fakültelerinde görev yapan Öğretim Üyeleri ile 4. Sınıf öğrencilerine uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçeninin anılan çalışmasını yapabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı ve ekleri

Dağıtım:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Uludağ Üniversitesi Rektörlüğüne
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğüne
Harran Üniversitesi Rektörlüğüne
Mersin Üniversitesi Rektörlüğüne
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Rektörlüğüne
Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğüne

Evrakı Doğrulamak İçin: https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE8VB3UAF Pin Code: 58212

İNönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 04223773090 Faks No: 04223410053
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/cms/ogrenci>

Bilgi İçin: Ayşe Gökdemir
Unvan: Memur



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/04/2019-E.26132



Sayı : 84504069-302.08.01
Konu : Uygulama İzni (Salih YILMAZ)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 19/03/2019 Tarihli, 84504069-302.08.01-22340 sayılı yazımız,

İlgi yazımızda yüksek lisans öğrencisi olarak sevhen yanlış yazılan Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Salih YILMAZ, Doç. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi**" konulu tezinin gereği olarak İnönü, Uludağ, Gaziosmanpaşa, Harran, Mersin, Osmangazi ve Pamukkale Üniversitelerindeki Eğitim Fakültelerinde görev yapan Öğretim Üyeleri ile 4. Sınıf öğrencilerine uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçeninin anılan çalışmasını yapabilmesi için gerekli iznin alınması hususunda gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Ahmet KARA
Enstitü Müdürü V.

Ek: Anabilim Dalı Başkanlığı'ndan gelen yazı
ve ekleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/03/2019-E.22093



Sayı : 84100066-399
Konu : Anket İzni (Salih YILMAZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Necdet KONAN'ın danışmanlığını yürüttüğü Anabilim Dalımız Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Salih YILMAZ tarafından "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere, Ek1 ve Ek2'deki ölçeklerin İnönü, Uludağ, Gaziosmanpaşa, Harran, Osmangazi ve Pamukkale Üniversitelerinin Eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri ile 4. Sınıf öğrencilerine, Ek3'deki ölçeklerin de Bursa İli Yıldırım Merkez İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi Anaokulları, ilkokulları ve ortaokullarındaki Öğretmenlere 25 Mart - 31 Mayıs 2019 tarihleri arasında uygulanabilmesi için ilgili kurumlardan gerekli izinlerin alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Anabilim Dalı Başkanı

Ek: (1) Takım

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma İzin Talebi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına

Tarih : 18/03/2019

Öğrenci Bilgileri

Adı:	SALİH	Anabilim Dalı:	Eğitim Bilimleri
Soyadı:	YILMAZ	Bilim Dalı:	Eğitim Yönetimi
Öğrenci No:	37140011012	Programı:	Doktora
T.C. Kimlik No:	4: 0	Tez Danışmanı:	Doç. Dr. Necdet KONAN

Tez Adı-Konusu:	Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi
Araştırmanın Gerçekleştirileceği Kurumlar/Yerler	<p>1. Ek 1 ve Ek 2 formları için aşağıda sıralanan fakülteler;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi -Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi -Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi -Şanlıurfa Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi -Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi -Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi -Mersin Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi <p>2. Ek 3 formu için Bursa İli Yıldırım Merkez İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Bağlı Resmi Anaokulları, İlkokulları ve Ortaokulları</p>

Veri toplama araçlarının uygulanacağı ve görüşmelerin yapılacağı kişiler	<ul style="list-style-type: none"> -Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri (Ek-1) -Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri (Ek-2) -Öğretmenler (Ek-3)
---	--

Tarih Aralığı	25/03/2019 - 31/05/2019	
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın temel amacı, Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirme çabalarını incelemek, paydaş algılarını belirlemek ve bu doğrultuda bir model önerisi geliştirmektir.	
<p>İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması yapmaktayım. Araştırmada ihtiyaç duyulan çalışma grubuna ulaşmak için yukarıda belirtilen kurumlardan izin almam gerekmektedir. Tez öneri formu (Ek-4), MEB uygulama izni ön başvuru belgesi (Ek-5) ve uygulanacak veri toplama araçlarına ilişkin formlar ekte sunulmuştur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.</p>		
Öğrencinin Adı Soyadı		Tez Danışmanın Adı Soyadı
SALİH YILMAZ		Doç. Dr. NECDET KONAN

Adres: Değirmenönü İlkokulu, Yıldırım/BURSA

Telefon: 54

E-Posta: ylmz_salih@hotmail.com

EK 1: Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanacak form

EK 2: Eğitim Fakültesi öğretim üyesi görüşme formu

EK 3: Öğretmenlere uygulanacak form

EK 4: Tez Önerisi

EK 5: MEB uygulama izni ön başvuru belgesi

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİNE

15/03/2019

BAŞVURU NO	201903154290548615
ÜNİVERSİTE ADI	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Eğitim Bilimleri
BÖLÜM ADI	Eğitim Yönetimi
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	4: 0
KONU	Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Doktora Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	BURSA
KURUM TÜRLERİ	Resmi Anasınıfı, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:Değirmenönü İlkokulu, Yıldırım / BURSA- Telefon:(54) . Eposta:yilmz_salih@hotmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Veri toplama araçları

SALİH YILMAZ
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile BURSA VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.



Evrak Tarih ve Sayısı: 06/05/2019-E.34531

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50235129-300
Konu : Salih YILMAZ' ın Uygulama İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24/04/2019 tarihli ve 8156936 sayılı yazı,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi olan Salih YILMAZ'ın, anket uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı ve eki.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 04223773090 Faks No: 04223410053
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/cms/ogrenci>

Bilgi İçin: Ayşe Gökdemir
Unvan: Memur

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/05/2019-E.11334



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.8156936
Konu : Salih YILMAZ'ın Uygulama İzni

24.04.2019

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu
22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) 15/04/2019 tarihli ve E.7617 sayılı yazınız.
c) Salih YILMAZ'ın 09.04.2019 tarihli ve 7182127 sayılı dilekçesi

İlgi yazınızda, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Salih YILMAZ'ın "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" tezini ilimiz Yıldırım ilçesine bulunan Anaokul, İlkokul ve Ortaokullarda uygulanması ile ilgili Salih YILMAZ'ın aynı içerikli ilgi (c) tarihli ve sayılı dilekçesine istinaden alınan 16.04.2019 tarihli ve 7663529 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Ekrem KOZ
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Makam Onayı (1 Sayfa)

~~Murat~~ TEMURÇİN
Memur
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
24 Nisan 2019
.....20.....

Adres : Hocasahan Mh. İlbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi için : Engin SEYMEN
AR-GE VHKİ
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 51e0-4ba8-369b-87be-ac50 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.7663529
Konu : Salih YILMAZ'ın Uygulama İzni

16.04.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Salih YILMAZ'ın "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu araştırma isteği Salih YILMAZ'ın 09/04/2019 tarihli ve 7182127 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Salih YILMAZ'ın "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu araştırmasını Yıldırım ilçesinde bulunan ekli listede belirtilen resmi okullarda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Okul Listesi (1 Sayfa)

OLUR
16.04.2019

Sabahattin DÜLGER
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocahasan Mh. İlbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konakı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224)445 16 00 Fax: 445 18 10
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Engin SEYMEN
AR-GE VHKJ
(0224) 215 25 39

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/04/2019-E.30809



Sayı : 50235129-300
Konu : Uygulama İzni (Salih YILMAZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.04.2019 tarih ve E.26132 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Salih YILMAZ' ın, Doç. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tezinin gereği olarak Eğitim Fakültesinde görev yapan Öğretim Üyeleri ile 4. Sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteğinin Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından uygun görüldüğüne dair 17.04.2019 tarih ve 26312 sayılı cevabi yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek: Eğitim Fakültesi Dekanlığı' nın yazısı (1 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/04/2019-E.29915



Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 92512750-100
Konu : Uygulama İzni (Salih YILMAZ)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 15/04/2019 tarihli ve 7613 sayılı yazınız,

İlgi yazı gereği Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Salih YILMAZ, Doç. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tezinin gereği olarak Fakültemizde görev yapan Öğretim Üyeleri ile 4. Sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteğinde Dekanlığımızca bir sakınca bulunmamaktadır. Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Nevzat BAYRİ
Dekan V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/03/2019-E.14228



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 21180072-300
Konu : Uygulama İzni (Salih YILMAZ)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26/03/2019 tarihli ve 13686 sayılı yazı,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Salih YILMAZ, Doç. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tezinin gereği olarak Fakültemizde görev yapan Öğretim Üyeleri ile 4. Sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR
Dekan V.

Evrak Doğrulama İçin : https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BENN4L5H6

Adres:Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Osmanbey Kampüsü 63000
Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3466 Faks:0414 318 3646
e-Posta:egitimfakultesi@harran.edu.tr Elektronik Ağ:http://egitim.harran.edu.tr/

Bilgi için:Ramazan YİĞİT
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: 0414 318 3624

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Tarih ve Sayı: 28/03/2019-E.4817



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/
Konu :Anket İzni

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 21.03.2019 tarih ve 50235129-300-6059 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Salih YILMAZ'ın ilgi yazınız ekinde yer alan anketi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteğinin (kendisi tarafından yapılması şartıyla) Rektörlüğümüzce uygun görüldüğü hususunu bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bekir Süha PARLAKTAŞ
Rektör V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.gop.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BE84BCPV3

Taşlıçiftlik Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye

Tel: (0356)2521616
Faks: (0356)2521625

E-Posta: gensek@gop.edu.tr
Elektronik ağ: gensek@gop.edu.tr

Bilgi için: E.POLAT Bilgisayar İşletmeni

KeP Adresleri :
gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr
gou@hs01.kep.tr (tebligat adresi)
gaziosmanpasauni.hastane@hs03.kep.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/05/2019-E.12018



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik



Sayı : 86930425-604.99-E.56338
Konu : Uygulama İzni (Salih YILMAZ)

10/05/2019

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25/04/2019 tarihli ve 8134 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Salih YILMAZ'ın yürütmekte olduğu "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri ile 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Kamil ÇOLAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/84c9a4ac-9478-4cee-a48f-00c9e57f4d68>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazari	Ayrıntılı Bilgi	: Hatice ÇEVİK - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 5054	Faks	: 2391074
E-Posta	: hcevik@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://www.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEL5B5E1Z adresinden yapılabilir.



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Öğrenci İşleri Birimi

Mersin Üniversitesi - ÖĞRENCİ
İŞLERİ BİRİMİ
Tarih: 03.07.2019 17:32
Sayı: 98161189-100-E.00001091438



E.00001091438

Sayı : 98161189-100
Konu : Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 27.06.2019 tarihli ve 40752009-100/00001084982 sayılı yazınız.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Salih YILMAZ, Doç. Dr. Necdet KONAN danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması için Fakültemizde de görev yapan Öğretim elemanlarına ve 4. Sınıf öğrencilerine uygulama isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Dekan V.



Adres: yenişehir kampüsü eğitim
fakültesi
E-posta: senem33@mersin.edu.tr
Telefon: +90 42013

Ayrıntılı bilgi için: senem bal

Fax: +90 03243412823

Elektronik ağ: www.mersin.edu.tr



1 / 1

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.mersin.edu.tr> adresinden ce3caef2-16cc-4342-a515-3635a37569aa kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/05/2019-E.11272



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :93282220-302.08.01/
Konu :Anket Uygulama İzni - Salih YILMAZ

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a) 21/03/2019 tarih ve 300/E.6059 sayılı yazımız.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 26/04/2019 tarih ve 044/E.29468 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Salih YILMAZ'ın tez danışmanı Doç. Dr. Necdet KONAN sorumluluğunda yürütmekte olduğu "Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları ve Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında araştırmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ile 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Erdinç DURU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :
İlgi (b) yazı (1 sayfa)

Evrak Doğrulamak İçin : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/KRK351D>

Kıvıklı Yerleşkesi Rektörlük Binası 20160/DENİZLİ Ayrıntılı bilgi için irtibat : Bilal DÜLGER
Tel: 0 (258) 296 21 51 Faks: 0 (258) 296 23 32
E-Posta: oid@pau.edu.tr Elektronik Ağ:<http://www.pau.edu.tr/oidb>



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEA5BBRVK adresinden yapılabilir.