



EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN AKREDİTASYON SÜRECİNE HAZIR OLMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMENLARININ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Leyla ERKUŞ^{a**}, Soner ÖZDEMİR^b

^a Kırıkkale Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu, Kırıkkale / TÜRKİYE

^b Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi / TÜRKİYE

ÖZET

Bu çalışmada eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri ve görüşlerin cinsiyet, unvan ve idari görevi olup olmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve ODTÜ eğitim fakültelerinde görev yapan 161 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, öğretim elemanları genel olarak akreditasyon sürecine fakültelerinin daha çok öğrenci boyutu yönünden hazır olduğunu düşünürlerken, fakültelerinin akreditasyona hazır olması konusunda ise diğer boyutlar (öğretim elemanı, fakülte, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim, kalite güvencesi) yönünden kararsız tutum sergilemişlerdir. Çalışmada ayrıca, öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerinin akreditasyona hazır olma durumuna ilişkin görüşleri sadece “tesisler, kütüphane ve donanım” yönünden cinsiyet ve unvana göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterirken, diğer boyutlardaki görüşler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, eğitim fakülteleri, öğretmen eğitimi, öğretim elemanları.

ABSTRACT

In this research, the views of academics in faculties of education regarding whether the faculties of education are ready for accreditation process or not and whether there are significant differences among their views according to their gender, title and having an administrative position or not were examined. The descriptive survey model was used in the study. 161 academics who worked in Faculties of Education in Ankara University, Gazi University and Middle East Technical University constituted the sample of the study. According to the findings of the study, while the academics thought that their faculties are ready for accreditation in terms of “student dimension”, they exhibited hesitant attitudes regarding whether their faculties are ready or not in terms of other sub-dimension (“the academic staff”, “faculty”, “faculty-school cooperation”, “facilities, library and equipment”, “administration” and “quality assurance”). In the study, whilst there were significant differences in the opinions of the academics related to ‘facilities, library and equipment’ dimension in terms of gender and title, there were no significant differences in the opinions of the academics regarding the other sub-dimensions.

Key Words: Accreditation, faculties of education, teacher training, academics.

* ”Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yazar: leylaerkus@hotmail.com

GİRİŞ

Son zamanlarda, kalite geliştirme anlayışı diğer sektörlerde olduğu kadar eğitim sektöründe de yaygınlaşmaktadır. “İnsana yapılan yatırım en kârlı yatırımdır” düşüncesiyle eğitim ve öğretim etkinliklerinde de kalite önemli hale gelmiştir. Kalite kavramının anlaşılmasıyla birlikte, işverenler kaliteli üniversitelerden mezun olan eleman seçmek; buna bağlı olarak veliler de, çocukları için kaliteli üniversite seçmek durumuna gelmişlerdir. Üniversitelerin ülke çapında yayılması ve vakıf üniversitelerinin sayısının artması da üniversiteleri kalite konusunda daha duyarlı olmaya zorlamaktadır (Türker, 2003). Yüksek öğretimde kalite geliştirme çalışmaları kapsamında son yıllarda en çok öne çıkan kavramlardan birisi akreditasyondur. Akreditasyon, bir kurum veya programın önceden belirlenmiş kriter ve standartlara uyup uymadığının bir gönüllü ve resmi olmayan akredite ajansı ile belirli aralıklarla izlenerek belirleme süreci olarak tanımlanabilir. Akredite olmak ise, yetkili bir kuruluş tarafından, kabul edilmiş kalite standartlarına uygun ve dönemsel olarak yapılan akademik değerlendirmeler sonucunda bir bölümün/programın kalitesi hakkında resmen yapılan yetkin kılma beyanını almak demektir (Adelman, 1994 ; Kells, 1988).

Akreditasyon kavramı ilk olarak 19. yüzyılın sonlarında ABD’de gündeme gelmiştir. ABD’de 1900 yıllarında ilk olarak mühendislik ve tıp alanlarında ortaya çıkmış ve daha sonra pek çok mesleki alana yayılmıştır (Hernes ve Martin, 2005). Kıta Avrupa’sında önceleri benimsenmeyen yüksek öğretimin akreditasyonu Avrupa Birliği ile birlikte, ülkelerin gündemine girmiş ve devlet denetimine seçenек olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Tüba-Tübitak-TTGV, 1996). 50 yıl boyunca zaman zaman farklı adlarla da olsa, akreditasyon kuruluşları arasında koordinasyon ve gözetimi sağlayan (onları akredite eden) bir kuruluş hep var olmuştur. 1996 yılında CHEA kurulmadan önce kendisinden önce yer alan Yüksek Öğretim Onay Komisyonu (CORPA) ve Yüksek Öğrenim Konseyi (COPA) bu görevi yürütmüştür. Günümüzde bu görevi, Eğitim Bakanlığı gibi akreditasyon kurumlarını tanıyan ve onaylayan ulusal düzeyde bir sivil toplum örgütü olan Yüksek Öğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation) yürütmektedir (CHEA, 1998).

Eğitim fakültelerinin akreditasyonu ise, 1954 yılında, Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği (American Association of Colleges for Teacher Education) de dahil olmak üzere, çeşitli meslek kuruluşlarının ilk eğitim fakülteleri ulusal akreditasyon kuruluşunu oluşturmak için bir araya gelmeleri ile gündeme gelmiştir. 1954 yılında “Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi” (NCATE) geniş bir katılımı ile kurulmuş; ancak programlarını değerlendireceği üniversite ve kolejlere tarafından pek de sıcak karşılanmamıştır (Bradley, 1999). Konsey öğretmen eğitimciler, öğretmenler, yerel ve ulusal politikacılar ile çeşitli uzmanlık alanlarından gelen profesyonellerden oluşmaktadır. Konsey, üniversiteye kadarki aşamada okullarda görev yapacak öğretmen, yönetici ve diğer profesyonel çalışanların eğitim gördüğü profesyonel eğitim birimlerini (lisans ve lisansüstü programları) akredite eder. NCATE’nin dışında ABD’de öğretmen eğitimi programlarını akredite eden ve resmi olarak tanınan diğer kuruluş ise TEAC’tır. TEAC akreditasyonunun özü, eğitim fakültesinin programının öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kavranması konusundaki iddialar için sunduğu kanıtlardır. TEAC (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi) tarafından akredite edilmek için bütün programlar ortak standartları karşılamak zorundadır (Murray, 2001).

ABD’nin dışında İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde de öğretmen eğitimi akreditasyonu ile ilgili çalışmalar ve uygulamalar yapılmaktadır. İngiltere’de öğretmen yetiştirmede üniversiteler, Eğitim Bakanlığı ve onun öğretmen yetiştirmede geniş yetkilerle donatıldığı Öğretmen Yetiştirme Bürosunun (Teacher Training Agency) ve Eğitimde Standartlar Bürosunun aldığı kararlardan ve yaptığı denetimlerden önemli ölçüde etkilenmektedirler

(Graves, 1995). ÖYB tarafından belirlenen standartlar çerçevesinde fakültelerin öğretmen yetiştirme programları ve bu programlar yoluyla öğretmen adaylarına kazandırdıkları bilgi ve beceriler Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından denetlenir. Avustralya’da ise ülkemizde olduğu gibi akreditasyon, özellikle öğretmen eğitiminde akreditasyon çok yeni bir kavramdır. ‘Avustralya Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Ulusal Akreditasyon Sistemi İçin Bir Teklif Önerisi’ adlı çalışmada (2007) Avustralya’da öğretmen eğitiminde akreditasyon için bir sistem önerilmiştir. Ulusal Akreditasyon Sistemi: Aday öğretmenlerden ortak bir beklenti anlayışı oluşturmak, kaliteli öğretmen hazırlama programı için ortak bir anlayışı kayıt etme, yetkililer, işverenler, meslekler ve üniversiteler arasında güçlendirilmiş bir ortaklık sağlamak, mesleki hareketliliğe daha çok izin veren ulusal ve uluslar arası tanınabilirlik sağlamak, kurumların açıkladıkları ilke ve amaçlara ulaşmada kaynakları ne derece verimli kullandıklarını belirlemek için öğretmen eğitiminde akreditasyon oluşturulmuştur (Teaching Australia, 2007).

Türkiye için de yeni bir kavram olan akreditasyon, son yıllarda hizmet ve üretim sektörlerindeki pek çok kurum ve kuruluş tarafından tanınmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Kalite bilincinin artması ve toplam kalite uygulamalarının hizmet sektöründe de bir ihtiyaç haline gelmesi eğitim sektöründe de akreditasyon sisteminin gelişmesine ön ayak olmuştur. Türkiye’de yaygınlaşmaya başlayan üniversite eğitimindeki akreditasyon uygulamalarına ODTÜ Mühendislik Fakültesinde başlanmıştır (Dalgıç, Akay, Halis ve Öner, 2005). ODTÜ Mühendislik Fakültesi ABET tarafından pilot bir proje olarak 2000’de akredite edilmesiyile ODTÜ Türkiye’de uluslararası bir akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilen ilk üniversite olmuştur. ODTÜ’yü takiben Boğaziçi ve Bilkent Üniversiteleri Mühendislik fakülteleri ABET akreditasyonunu, en iyi öğrencileri çekmek için kullanmaktadır. Yeni kurulan özel üniversiteler de uluslararası akreditasyon kuruluşlarının akreditasyonunu pazar amaçları için kullanmaya çalışmaktadırlar. YÖK de üniversitelerdeki yüksek öğretim kalitesini geliştirmek için akreditasyon çalışmalarını desteklemektedir. Uludağ üniversitesi, bütün fakültelerini dış bir akreditasyon kuruluşunca akredite edilmeye başvurmak için hazırlamakla yükümlü bir “Üniversite Akreditasyon Konseyi” kuran tek üniversitedir (Öz, 2005).

Bunların yanı sıra, öğretmen yetiştirme standartlarının oluşturulmasıyla öğretmen eğitiminde akreditasyon alanında da çalışmalara başlanmıştır. YÖK ve Dünya bankası işbirliğiyle 1998’de ABD ve İngiltere akreditasyon modelleri incelenip, “Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” (1999) adlı çalışmada öğretmen yetiştirme standartları oluşturulmuş ve eğitim fakültelerinde akreditasyon alanında çalışmalara başlanmıştır. Altı eğitim fakültesinde (ODTÜ Eğitim Fakültesi, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi) pilot uygulamalar yapılmış, bu fakülteler ‘öz değerlendirme raporları’ni hazırlamış ve ziyaret (değerlendirme) ekibi değerlendirme raporlarını yazmıştır (Günçer, 1999). YÖK öğretmen eğitimi akreditasyon sisteminde standartlar, yedi standart alanında ve her bir alanda üç grup halinde (başlangıç standartları, süreç standartları, ürün standartları) ele alınmaktadır. Söz konusu yedi alan şunlardır: 1. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, 2. Öğretim elemanları, 3.Öğrenciler, 4. Fakülte-okul işbirliği, 5. Tesisler, kütüphane ve donanım, 6. Yönetim ve 7. Kalite güvencesi.

1999’da başlatılan öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları, 2001 yılına kadar çeşitli toplantı ve seminerlerle sürdürülmüş (Kavak, 2007), ancak daha sonra bu konuda çok fazla çalışma yapılmamıştır. Bu konuya ilişkin en son çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde 1–3 Mart 2007 tarihinde düzenlenen çalıştay’dır. Bu çalıştayda ele alınan konulardan biri de eğitim fakültelerinin akreditasyonunun nasıl olması gerektiğidir. Çalıştayda; “eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinin yürütülmesi için özerk bir kurul oluşturulması”, “kaliteye yönelik farkındalık, değerler ve tutumlar geliştirilmesi” ve “akreditasyonun akredite

edilen kurum ya da programdan bağımsız olarak bir ‘dış değerlendirme’ süreci ile yapılmasının önemine” dikkat çekilmiştir (Kargın ve Bıkmaz, 2007).

Şu anda, özellikle YÖK’ün yönlendirmesiyle ve “Bologna Süreci” kapsamında yüksek öğretimde kalitenin artırılması yönünde pek çok üniversitenin eğitim fakültesinde akreditasyon çalışmaları devam etmektedir. Bu çalışmaların akreditasyon ilkeleri çerçevesinde ve uluslar arası hedefler ve standartların yanı sıra ulusal hedefler ve değerler çerçevesinde yürütülmesi anlamlı olacaktır. Ayrıca, üniversitelerde yürütülen akreditasyon çalışmalarının akademik-idari tüm personelin ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmesi ve süreklilik arz etmesi de amaca ulaşma bakımından önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarını öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının görüşlerine göre akreditasyon sürecine eğitim fakültelerinin ne düzeyde hazır olduğunu betimlemek amaçlandığı için betimsel yöntem kullanılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara’daki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde görev yapan 161 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışmanın örneklem grubunda bulunan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine göre, %37,9’u Gazi Üniversitesinde, %36,6’sı Ankara Üniversitesinde ve %25,5’i de ODTÜ’de görev yapmaktadır. Ayrıca, öğretim elemanlarının yarıdan biraz fazlası (%52,2) erkek, yarıya yakın kısmı (%47,8) ise kadın öğretim elemanlarından oluşurken, öğretim elemanlarının %10,6’sı profesör doktor, %8,1’i doçent doktor, %16,1’i yardımcı doçent doktor, %46,6’sı araştırma görevlisi ve %18,7’si de öğretim görevlisi doktor, araştırma görevlisi doktor, öğretim görevlisi, okutman ve uzmandır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen kuramsal veriler konuyla ilgili alan yazın taraması yoluyla ve nicel veriler ise araştırma sürecinde geliştirilen “öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin algılarını” belirlemeye yönelik likert tipi bir ölçekle elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde YÖK tarafından yayınlanan “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” adlı çalışmada belirlenen öğretmen yetiştirme standartlarından ve ABD, Avustralya ve İngiltere’deki öğretmen yetiştirme akreditasyon kurumlarının standartlarından yararlanılmıştır. Yurt içi ve yurt dışındaki söz konusu öğretmen yetiştirme standartları göz önüne alınarak 82 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur.

Ölçeğin kapsam geçerliği için Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının görüşleri alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı 66’ya indirilmiş ve bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi ve güvenilirliği için ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda yedi faktörlü ve toplam 59 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Açıklanan toplam varyans 71,818 ve faktörlerin öz değerleri 4,575 ile 31,491 arasında

çıkılmıştır ve faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri .331 ile .936 arasında değişmiştir. Ölçeğe yönelik yapılan güvenirlik analizlerinde ise, ölçeğin tümüne ilişkin elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=.94$ çıkarken, birinci alt faktör için iç tutarlık katsayısı .67, ikinci alt faktör için .81, üçüncü alt faktör için .89, dördüncü alt faktör için .65, beşinci alt faktör için .79, altıncı alt faktör için .78 ve yedinci alt faktör içinse .80 olarak hesaplanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen ölçüm sonuçlarına göre, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bakımından uygulanabilir olduğu söylenebilir. Geliştirilen ölçeğin seçenek aralıkları beşli likert şeklinde ve hiç katılmıyorum ile tamamen katılıyorum aralığında tasarlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca, öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı 0.05 düzeyinde test edilmiş ve p (anlamlılık) değeri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının “görev yaptıkları eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri” ölçeğinin alt boyutlarına göre tablolar şeklinde yorumlanarak verilmiştir.

3.1. Öğretim Elemanlarının Akreditasyonla İlgili Genel Görüşleri

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Üniversitelerinde Akreditasyonla İlgili Bir Çalışma Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet	98	60,9
Hayır	13	8,1
Bilgim yok	46	28,6
Boş	4	2,5
Toplam	161	100,0

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının beşte üçü (%60,9) üniversitelerinde akreditasyonla ilgili bir çalışma yapıldığını belirtirken, dörtte birinden daha fazlası (%28,6) bu konuda bilgilerinin olmadığını ve %8,1'i ise herhangi bir çalışma yapılmadığını ifade etmiştir.

Tablo 2. Öğretim Üyelerinin Üniversitelerinde Akreditasyon İle İlgili Bilgilendirici Bir Seminer Veya Toplantı Düzenlenip Düzenlenmediğine İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet	81	50,3
Hayır	29	18,0
Bilgim yok	45	28,0
Boş	6	3,7
Toplam	161	100,0

Öğretim elemanlarının yarısı (%50,3) üniversitelerinde akreditasyon ile ilgili bilgilendirici bir seminer veya toplantı yapıldığını, yaklaşık beşte biri (%18) yapılmadığını ve dörtte birden daha fazlası (%28) da bu konuda bilgilerinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Fakültenin Akreditasyonu İçin Kendilerinden Görüş Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Evet	46	28,6
Hayır	98	60,9
Boş	17	10,6
Toplam	161	100,0

Örneklem grubunda bulunan öğretim elemanlarının sadece dörtte birden daha fazla bir kısmı (%28,6) fakültenin akreditasyonu ile ilgili kendilerinden görüş alındığını, beşte üçü (%60,9) ise bu konuda kendilerinden herhangi bir görüş alınmadığını belirtmiştir.

3.2. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

Tablo 4. Öğretim Elemanlarının “Öğrenci” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
1. Öğretmen adayları öğretim sürecinde alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmaktadırlar.	159	4,02	,67
2. Mezun olma aşamasındaki öğretmen adayları öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutuma sahiptirler.	160	3,46	,92
3. Mezuniyet aşamasında gelmiş öğretmen adayları nitelikli öğretmenlik becerilerine (öğrenme çıktılarına) sahip olduklarını gösterirler.	160	3,48	,86
4. Öğretmen adayları uluslar arası değişim programları ile yabancı üniversitelerde öğrenim görebilecek yeterliklere sahiptirler.	160	3,06	1,19
Toplam	161	3,51	,91

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının öğrenci boyutuna ilişkin görüşleri genel olarak “katılıyorum” ($\bar{X} = 3,51$) düzeyinde çıkmıştır. Buna göre, öğretim elemanları görev yaptıkları fakültenin öğrenci boyutu yönünden akreditasyon sürecine genel olarak hazır olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, tablonun ayrıntısına bakıldığında, öğretim elemanlarının en fazla katılım gösterdikleri madde, “*Öğretmen adayları öğretim sürecinde alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmaktadırlar*” olurken, öğretim elemanlarının bu boyuttaki en az katıldıkları madde “*Öğretmen adayları uluslararası değişim programları ile yabancı üniversitelerde öğrenim görebilecek yeterliklere sahiptirler*” olmuştur.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının “Öğretim Elemanı” Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
5. Fakültede her bölüm/program için yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı vardır.	161	2,81	1,12
6. Öğretim elemanlarına mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanmaktadır.	161	3,17	1,10
7. Öğretim elemanları öğretmen adaylarına gerekli rehberlik görevlerini yerine getirmektedirler.	161	3,28	,97
8. Öğretim elemanları nitelikli eğitim-öğretim için gerekli bilgi, beceri ve	160	3,58	,89

anlayışlara sahiptirler.

9.Öğretim elemanları kendilerini mesleki ve kişisel yönden geliştirmek için çaba göstermektedirler.	161	3,58	,91
10.Öğretim elemanları her dönem girecekleri her ders için ayrı ayrı ders planları yapıp, bunları öğrencilere duyurmaktadırlar.	161	3,41	1,03
11.Öğretim elemanlarının ders yükleri uygun düzeydedir.	161	2,65	1,15
12. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı yeterlidir.	161	2,80	1,26
13. Öğretim elemanları her dönem sonunda kendi performansları ile ilgili öğrencilerden geri dönüt alırlar.	161	3,45	1,15
14. Akademik birimlere öğretim elemanı alınırken ve atama yapılırken objektif ve bilimsel ölçütler uygulanır.	161	3,17	1,12
15.Öğretim elemanları uluslar arası değişim programları ile yabancı üniversitelere ziyaret yapmaktadırlar.	159	3,10	1,16
16. Fakülte öğretim elemanlarının eksikliklerini gidermek ve becerilerini artırmak için çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.	161	2,86	1,08
17. Öğretim elemanları için objektif performans değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır.	159	3,03	1,07
18. Öğretim elemanları öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir.	160	3,66	1,10
19. Fakülte öğretim elemanları uluslar arası düzeyde yayınlar yapabilmektedirler.	161	3,72	1,03
20. Uluslararası dergilerde taranan makale yazma konusunda öğretim elemanlarına maddi ve manevi destek olunmaktadır.	160	3,18	1,21
Toplam	161	3,22	1,08

Tablo 5'teki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretim elemanları akreditasyon sürecinde öğretim elemanı boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyona hazır olma konusunda "kararsız" ($\bar{X}=3,22$) yönde bir tutum sergilemişlerdir. Bu boyutta öğretim elemanlarının en yüksek düzeyde katıldıkları maddeler "*Fakülte öğretim elemanları uluslararası düzeyde yayınlar yapabilmektedirler*" ve "*Öğretim elemanları öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir*" olurken, "*Öğretim elemanlarının ders yükleri uygun düzeydedir*" ve "*Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı yeterlidir*" maddeleri ise katılımcıların en az katılım gösterdikleri maddeler olmuştur.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının "Fakülte" Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
21. Fakültenin öğretmen eğitime yönelik açık ve anlaşılır bir vizyonu ve misyonu vardır.	161	3,62	,94
22. Fakülte uygulanan öğretim programların etkililiği konusunda araştırmalar yapılmaktadır.	161	3,17	1,04
23. Fakülte, eğitim öğretim süreçleri ile ilgili kararlara öğrenci katılımı sağlamaktadır.	161	2,79	1,03
24. Öğrencilere performansları hakkında sürekli ve nitelikli dönütler verilir.	160	3,05	1,02
25. Fakülte öğrencilere mesleki gelişimleri için sağlanacak akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sağlanmaktadır.	161	3,01	1,08
26. Programlardaki seçmeli ders sayısı yeterlidir.	160	2,74	1,15

27. Programda, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin oranları arasında denge vardır.	161	3,22	1,11
28. Öğretmen adaylarından beklenen öğrenim çıktıları önceden belirlenir.	161	3,41	,92
29. Öğrencilerin gösterdikleri gelişimler sistematik olarak izlenir ve kaydedilir.	161	2,72	,98
30. Her öğretmenlik programı için ölçülebilir nitelikte hedefler bulunmaktadır.	161	3,31	,88
31. Bir önceki eğitim öğretim yılına ilişkin değerlendirmeler yapılarak iyileştirme sağlanmaktadır.	160	2,78	1,01
32. Fakülte öğrencilerin sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını çözmeye yönelik çalışmalar yapar.	161	3,00	1,03
33. Fakülte, bir adayın öğretmenliğe başlamak için yeterliliğini programın bitiminden önce değerlendirir.	159	2,54	1,05
34. Mezun öğrencilerin okulla ilgili görüşleri araştırılmaktadır.	161	2,70	1,24
Toplam	161	3,01	1,04

Çalışmaya katılan öğretim elemanları, fakültelerinin akreditasyon sürecinde “fakülte” boyutu yönünden hazır olma konusunda, “öğretim elemanı” boyutunda olduğu gibi, “kararsız” ($\bar{X}=3,01$) bir tutum ortaya koymuşlardır. Fakülte boyutu kapsamındaki maddeler içinde, öğretim elemanları en çok “*Fakültenin öğretmen eğitimine yönelik açık ve anlaşılır bir vizyonu ve misyonu vardır*” ve “*Öğretmen adaylarından beklenen öğrenim çıktıları önceden belirlenir*” maddelerine katılım gösterirlerken, “*Fakülte, bir adayın öğretmenliğe başlamak için yeterliliğini programın bitiminden önce değerlendirir*” ile “*Mezun öğrencilerin okulla ilgili görüşleri araştırılmaktadır*” maddelerine ise en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının “Fakülte-Okul İşbirliği” Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
35. Uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve “Fakülte-Okul İşbirliği” kılavuzunda belirtilen ölçütlere uyulmaktadır.	161	3,37	,95
36. Fakülte, Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama koordinatörleri, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında işbirliği yapılmaktadır.	161	3,33	1,04
37. Uygulama okullarında öğretmen adaylarına uygun ortamlar sağlanmaktadır.	161	3,07	,97
38. Okullarda uygulama çalışmaları sonucu öğretmen adayları alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaktadır.	161	2,93	1,08
39. Fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulları ile sıkı bir işbirliği yapmaktadır.	161	2,89	1,08
Toplam	161	3,10	1,02

Tablo 7’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının “fakülte-okul işbirliği” boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna yönelik genel olarak “kararsız” ($\bar{X}=3,10$) bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu boyuttaki maddelere verilen cevaplara bakıldığında, öğretim elemanlarının “*Uygulama okullarının seçiminde ilgili yönerge ve fakülte-okul işbirliği kılavuzunda belirtilen ölçütlere uyulmaktadır*” maddesine daha çok katılım gösterirlerken, “*Okullarda uygulama çalışmaları sonucu öğretmen adayları*”

alanlarında öğretmenlik yapacak yeterliğe ulaşmaktadır” maddesine ise en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının “Tesisler, Kütüphane ve Donanım” Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
40. Derslikler, ilgili dersler için yeterli sayıya, büyüklüğe ve altyapıya sahiptir.	160	2,97	1,28
41. Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, bilgisayar ve diğer materyaller öğretim programlarını desteklemektedir.	160	3,73	1,05
42. Fakülte var olan programları yürütebilecek tesislere (laboratuar, atölye, bilgisayar, spor v.b. etkinlikleri için eğitim-öğretim amaçlı mekânlar) ve donanımlara sahiptir.	160	3,26	1,20
43. Öğretim elemanlarının çalışmalarını rahatça yapabilecekleri oda, donanım ve diğer fiziksel ortamlar mevcuttur.	161	2,85	1,31
44. Fakülte, tesis ve donanımları ile derslikler tam kapasite ile etkin biçimde kullanılmaktadır.	160	3,30	1,17
45. Kütüphane öğrenciler tarafından amaca uygun ve etkili olarak kullanılmaktadır.	161	3,39	1,02
46. Öğretmen adayları laboratuar ve teknoloji kaynaklarını etkin biçimde kullanmaktadır.	160	3,29	1,01
47. Fakültede, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yemek salonu ve kantinler yeterli kalitededir.	161	3,04	1,23
48. Sınıflar ısı ve ışık yönünden uygun donanıma sahiptir.	161	3,25	1,27
Toplam	161	3,23	1,17

Tablo 8’de görüldüğü üzere, önceki üç boyutta olduğu gibi, “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda da öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna yönelik görüşleri “kararsızım” ($\bar{X} = 3,23$) düzeyinde çıkmıştır. Tablonun ayrıntısına bakıldığında, öğretim elemanları bu boyut içinde “Kütüphanede bulunan kitaplar, süreli yayınlar, bilgisayar ve diğer materyaller öğretim programlarını desteklemektedir.” maddesine en yüksek düzeyde katılım gösterirken, “Öğretim elemanlarının çalışmalarını rahatça yapabilecekleri oda, donanım ve diğer fiziksel ortamlar mevcuttur.” maddesi ise en az katıldıkları madde olmuştur.

Tablo 9. Öğretim Elemanlarının “Yönetim” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
49. Fakültenin yönetim yapısı ve anlayışı etkin bir yönetim için elverişlidir.	161	3,22	1,08
50. Yönetim birimleri işlevlerini etkin biçimde yerine getirmektedir.	161	3,24	1,03
51. Fakülte yönetimi öğretmen eğitiminin gelişimini ve kaliteli olmasını desteklemektedir.	160	3,34	1,04
52. Fakülte ulusal/uluslar arası kurum ve kuruluşlarla ilişki içindedir.	161	3,36	1,02
53. Yönetim Kurulu, fakültenin kalite ve bütünlüğünden sorumlu kuruluş olarak tayin edilmiştir.	160	3,63	,83
54. Yönetim etkinliği periyodik değerlendirmelerle yapılmaktadır.	160	2,85	,98
55. Fakülte yönetimi fakültenin etkinliğini artırıcı çalışmalar yapmaktadır.	160	3,02	1,05
56. Fakülte yönetimi alınan kararlarda tüm öğretim üyelerinin görüşlerini almaktadır.	158	2,62	1,10
Toplam	161	3,22	1,02

Öğretim elemanları “yönetim” boyutunda yer alan maddelere ilişkin genel olarak “kararsızım” ($\bar{X}=3,22$) düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu boyuttaki maddelere öğretim elemanları birbirine çok yakın cevaplar verirlerken, “*Yönetim kurulu, fakültenin kalite ve bütünlüğünden sorumlu kuruluş olarak tayin edilmiştir*” maddesi öğretim elemanlarının en yüksek düzeyde, “*Fakülte yönetimi alınan kararlarda tüm öğretim üyelerinin görüşlerini almaktadır*” maddesi de en düşük düzeyde katılım gösterdikleri maddeler olmuştur. Genel olarak, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine yönetim süreçleri ve işleyişi bakımından hazır olma konusunda tereddütlerinin olduğu ve bu konuda kararsız bir tutum içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının “Kalite Güvencesi” Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
57. Fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulama yöntemleri bulunmaktadır.	159	2,76	,94
58. Fakültenin bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulguları kullanılmaktadır.	159	2,69	,95
59. Öğretmen adayları ve yeni mezunların izlenmesinden elde edilen bilgi ve bulgular kalite güvence sistemine yansıtılmaktadır.	160	2,66	,98
Toplam	160	2,71	,96

Çalışmanın örneklem grubunda yer alan öğretim elemanlarının, fakültelerinin “kalite güvencesi” boyutu açısından akreditasyon sürecine hazır olma konusunda “kararsız” ($\bar{X}=3,22$) bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta yer alan üç maddeye de kararsızım düzeyinde görüş belirtilirken, öğretim elemanlarının en fazla katıldıkları madde “*Fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulama yöntemleri bulunmaktadır*” olmuştur. Kısaca, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının kalite güvencesi açısından fakültelerinin akreditasyon

sürecine hazır olup olmama konusunda tam bir fikir birliği içinde olmadıkları ve bu konuda kararsızlık yaşadıkları söylenebilir.

3.3. Öğretim Elemanlarının Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 11'deki bulgularda görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının ölçeğin alt boyutlarından “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık bulunurken ($t=-2,017$; $p<.045$), diğer altı alt boyutta ise cinsiyet bakımından anlamlı düzeyde farklılıklara rastlanmamıştır. Anlamlı farklılığın olduğu “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına göre daha olumlu görüş belirttikleri, bir başka ifadeyle, erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına oranla, bu boyuta yönelik olarak fakültelerinin akreditasyon sürecine daha çok hazır olduğunu düşündükleri söylenebilir. Diğer altı alt boyuttaki maddelere ilişkin ise erkek ve kadın öğretim elemanlarının görüşlerinin birbirine benzer olduğu ve görüşlerin anlamlı farklılık yaratacak düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 11. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

BOYUTLAR		N	\bar{X}	S	t	p
Öğrenci	Kadın	77	3,57	,68	1,166	,245
	Erkek	84	3,45	,68		
Öğretim Elemanı	Kadın	77	3,24	,65	,438	,662
	Erkek	84	3,19	,69		
Fakülte	Kadın	77	2,96	,62	-,779	,437
	Erkek	84	3,04	,69		
Fakülte-Okul İşbirliği	Kadın	77	3,11	,83	-,159	,874
	Erkek	84	3,13	,88		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Kadın	77	3,09	,88	-2,017	,045
	Erkek	84	3,36	,82		
Yönetim	Kadın	77	3,27	,76	,903	,368
	Erkek	84	3,17	,76		
Kalite-Güvencesi	Kadın	77	2,64	,87	-,880	,380
	Erkek	83	2,77	,92		

Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

BOYUTLAR		N	\bar{X}	S	t	p
Öğrenci	Öğretim Üyeleri	56	3,50	,62	-,047	,962
	Diğer Akademik Personel	105	3,51	,71		
Öğretim Elemanı	Öğretim Üyeleri	56	3,22	,64	,070	,944
	Diğer Akademik Personel	105	3,21	,69		
Fakülte	Öğretim Üyeleri	56	3,05	,61	,592	,554
	Diğer Akademik Personel	105	2,98	,69		
Fakülte-Okul İşbirliği	Öğretim Üyeleri	56	3,22	,85	1,059	,291
	Diğer Akademik Personel	105	3,07	,86		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Öğretim Üyeleri	56	3,43	,81	2,127	,035
	Diğer Akademik Personel	105	3,13	,86		
Yönetim	Öğretim Üyeleri	56	3,13	,78	-1,019	,310
	Diğer Akademik Personel	105	3,26	,75		
Kalite Güvencesi	Öğretim Üyeleri	56	2,61	,95	-,998	,320
	Diğer Akademik Personel	104	2,76	,87		

Tablo 12’de gösterilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri arasında sadece “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda unvana göre anlamlı düzeyde farklılıklar bulunurken ($t=-2,127;p<.035$), ölçeğin diğer alt boyutlarındaki maddelere yönelik görüşler arasında ise anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. Anlamlı düzeyde farklılık bulunan “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda öğretim üyelerinin görüşlerinin diğer akademik personele (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman vd.) göre daha olumlu olduğu, başka bir ifadeyle öğretim üyelerinin diğer akademik personele göre tesisler, kütüphane ve donanım yönünden fakültelerinin akreditasyon sürecine daha fazla hazır olduğunu düşünmektedirler. Diğer alt boyutlarda ise öğretim elemanlarının görüşlerinin unvan bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, yani öğretim üyeleri ve diğer akademik personelin akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşlerinin birbirine oldukça benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İdari Görevi Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

BOYUTLAR		N	\bar{X}	S	t	p
Öğrenci	Evet	22	3,64	,53	,999	,319
	Hayır	139	3,49	,70		
Öğretim Elemanı	Evet	22	3,22	,65	,001	,999
	Hayır	139	3,22	,68		
Fakülte	Evet	22	2,97	,72	-,274	,785
	Hayır	139	3,01	,65		
Fakülte-Okul İşbirliği	Evet	22	3,07	,96	-,294	,769
	Hayır	139	3,13	,84		
Tesisler, Kütüphane ve Donanım	Evet	22	3,34	,93	,647	,518
	Hayır	139	3,21	,84		
Yönetim	Evet	22	3,19	,99	-,157	,875
	Hayır	139	3,22	,72		
Kalite Güvencesi	Evet	22	2,60	1,10	-,581	,562
	Hayır	138	2,72	,87		

Tablo 13'te görüldüğü gibi, ölçeğin tüm alt boyutlarında araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri, idari görevlerinin olup olmama durumu yönünden anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, fakültelerinde idari görevi bulunan ve bulunmayan öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin birbirine oldukça yakın görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yüksek öğretim sistemlerinde uluslar arası ve ulusal boyutlarda niteliğin yükseltilmesi ülkemiz de dâhil olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde odak noktalarından birini oluşturmuştur. Kaliteyle birlikte gündeme gelen kavramlardan biri de akreditasyondur. Yüksek öğretimde akreditasyon aslında bir üniversitenin/yüksek öğretim kurumunun uluslararası standartlara veya kalite ilkelerine ne düzeyde sahip olduğunun göstergesidir denilebilir. Son yıllarda ülkemizde diğer fakülte ve programların akreditasyonunun yanı sıra, eğitim fakültelerinde de öğretmen yetiştirme kapsamında akreditasyon çalışmaları başlamıştır. YÖK (1999) öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması, eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar vb) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amacıyla Türk öğretmen eğitiminde akreditasyon modeli oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu amaçla, öğretmen eğitiminde ulusal ve uluslararası standartlar karşılanarak kaliteli öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırılması ve nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi düşünülmektedir.

Diğer fakültelerde ve programlarda olduğu gibi, eğitim fakültesinde ve öğretim eğitiminde akreditasyon çalışmalarında başarılı olmanın ve belirlenen amaçlara ulaşmanın temelinde kurumdaki herkesin (öğrencisinden öğretim elemanına, idari personeline kadar) bilgi sahibi olması ve bu sürece aktif biçimde katılımlarının sağlanmasıdır. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, çalışmanın yürütüldüğü üç üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının yaklaşık %40'ı akreditasyonla ilgili üniversitelerinde bir çalışma yapıp yapılmadığını bilmedikleri, yine yaklaşık %50'si de bu konuda üniversite çapında bir seminer veya toplantı düzenlenip düzenlenmediği hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, ya üniversitelerin tarafından akreditasyonla ve akreditasyon çalışmalarıyla ilgili tüm akademik personeli bilgilendirme çalışmalarının yeterince yapılmadığını ya da bu konuda bilgisi bulunmayan öğretim elemanlarının yapılan çalışmalarla pek ilgilenmedikleri anlamına gelmektedir.

Çalışmada ayrıca katılımcıların %60'ı akreditasyon konusunda kendilerinden görüş alınmadığını belirtmiştir. Kalite gelişiminin önemli araçlarından biri olan akreditasyon sürecinde eğitim kurumunun tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması hayati önem taşımaktadır. Başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere, okulu oluşturan herkes kendileri ve okulla ilgili konularda karar süreçlerine katılabilmeli, sorumluluk üstlenebilmeli, kendi uygulamalarının sonuçlarını değerlendirebilmeli ve bunları yapabilmek için de güçlendirilmelidirler (Şişman, 1999). Akreditasyon sürecinde tüm katılımcıların görüşlerinin alınması genelde öz değerlendirme ile yapılmaktadır. Bir öz değerlendirme raporu kurumun kaynakları, programları ve işleyişi konusunda önemli ölçüde bilgi sağlarken, kurumun ne derece iyi çalıştığını ve hedeflerini ne ölçüde yakaladığını da analiz eder (NEASC, 1998).

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanları fakültelerinin akreditasyon sürecine en çok öğrenci boyutu yönünden hazır olduğunu düşünmektedirler. Özellikle öğretmen adaylarının öğretim sürecinde alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandıklarını ve mezuniyet aşamasına gelmiş öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenlik becerilerine (öğrenme çıktıklarına) sahip olduklarını gösterebildiklerine inanırlarken, öğretmen adaylarının uluslararası değişim programları ile yabancı üniversitelerde öğrenim görebilecek yeterliklere sahip oldukları konusunda ise kararsız bir tutum göstermişlerdir. Öğretmen yetiştirme programlarının temel amacı nitelikli öğretmen adayları yetiştirmektir. Eğitim fakültelerinin akreditasyonu sürecinde belki de en önemli göstergelerden birisi öğretmen adaylarının nitelikli çıktılara sahip olup olmadıklarıdır. Çalışmaya katılan öğretim elemanları, öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) genel olarak öğretmenlik için gereken niteliklere sahip biçimde yetiştiklerini belirtmeleri, fakültelerinin de bu boyut yönünden hazır olduğuna inandıkları anlamına gelmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre, öğretim elemanları ölçeğin diğer alt boyutlarına ilişkin maddelere yönelik olarak genelde kararsız bir tutum sergilemişlerdir. Bununla birlikte, öğretim elemanları özellikle ders yüklerinin fazla olduğunu, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğunu ve istenen nicelik ve nitelikte öğretim elemanı bakımından fakültelerinin pek yeterli olmadığını düşünmektedirler. Şüphesiz bir üniversitenin kalitesinin en önemli göstergelerinden biri de öğretim elemanlarının sayısı ve niteliğidir. Ne yazık ki ülkemizdeki üniversitelerin çoğunda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı oldukça fazladır. Kavak ve diğerlerinin (2007) aktardığına göre, AB ülkelerinde bir öğretim elemanına 10 öğrenciye düşerken, Türkiye’de ise bir öğretim elemanına 38 öğrenci düşmektedir. Özellikle pek çok eğitim fakültesinde bu oran çok daha fazladır. Ayrıca, eğitim fakültelerindeki öğrenci sayısının fazla olması paralelinde öğretim elemanlarının ders yükleri de oldukça fazladır. Öğretim elemanlarının büyük bir kısmı haftada 30 saatin üzerinde derse girmektedir. Bunun temel nedeni ise öğretim elemanı eksikliği olarak gösterilebilir. Buna göre, hem öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması hem de nitelik ve nicelik yönünden yeterli öğretim elemanı eksikliği ve öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olması sorunları eğitim fakültelerinin bir yandan kaliteli öğretim hizmeti vermelerini, diğer yandan da akreditasyon sürecine tam olarak hazır olmalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak değerlendirilebilir.

Bunun yanında, “fakültenin bir adayın öğretmenliğe başlamak için yeterliliğini programın bitiminden önce değerlendirmesi, mezun öğrencilerin okulla ilgili görüşlerinin araştırılması, öğrencilerin gösterdikleri gelişimlerin sistematik olarak izlenmesi ve kaydedilmesi, öğretim elemanlarının çalışmalarını rahatça yapabilecekleri oda, donanım ve diğer fiziksel ortamların mevcut olması, dersliklerin ilgili dersler için yeterli sayıya, büyüklüğe ve altyapıya sahip olması, fakülte yönetiminin alınan kararlarda tüm öğretim elemanlarının görüşlerini alması, yönetim etkinliğinin periyodik değerlendirmelerle yapılması, fakülte düzeyinde kalite güvence politikası ve uygulamalarının bulunması, fakültenin bir bütün olarak geliştirilmesinde kalite güvence bulgularının kullanılması ve öğretmen adayları ve yeni mezunların izlenmesinden elde edilen bilgi ve bulgular kalite güvence sistemine yansıtılması” konularında da öğretim elemanları diğer maddelere göre daha olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yukarıda sayılan hususlarda görev yaptıkları eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine tam olarak hazır olmadığını düşündükleri söylenebilir. Benzer bulgular Türkiye’de bu konuda yapılmış olan sınırlı çalışmalardan biri olan Baltacı (2002) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının %41,8’i akademik kurullarda öğretim elemanlarının söz hakkının olmadığını, %40’ı da kısmen olduğunu ifade etmiştir. Yine Baltacı’nın (2002) çalışmasında, öğretim elemanlarının görüşlerine göre, eğitim fakültesinde uygulamada en az gerçekleştirilen hususlar donanım, kütüphane ve “kalite güvencesi” boyutuna ait standartlar olduğu bulunmuştur.

Çalışmada ayrıca, öğretim elemanlarının fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin görüşleri sadece “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda cinsiyet yönünden anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna göre, erkek öğretim elemanları kadın öğretim elemanlarına göre fakültelerinin akreditasyon sürecine tesisler, kütüphane ve donanım yönünden daha fazla hazır olduğunu düşünmektedirler. Baltacı'nın (2002) yaptığı çalışmada ise kadın öğretim elemanlarının fakültelerinin uygulamada öğrenci boyutundaki standartlara ulaşma derecelerini yeterli bulmadıkları, yani, öğrenciler ile ilgili hususların daha az gerçekleştiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bir başka bulguya göre, öğretim elemanlarının görüşleri yine sadece “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda unvana göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, diğer boyutlara yönelik görüşler arasında unvan bakımından anlamlı farklılık çıkmamıştır. Anlamlı farklılık çıkan “tesisler, kütüphane ve donanım” boyutunda, çalışmaya katılan öğretim üyeleri, diğer akademik personele göre fakültelerinin akreditasyon sürecine bu yönden daha hazır olduğunu düşünmektedirler. Bu anlamlı farklılığın kaynağı olarak, öğretim üyelerinin yönetim ve fiziksel yapı ile ilgili konularla daha yakından ilgili olmaları, hiyerarşik bakımdan daha üst statüde bulunmaları, çeşitli yönetim organlarında görev almaları ve bu nedenle de bu konuda daha koruyucu bir tutuma sahip olmaları gösterilebilir. Buna karşın, Baltacı'nın (2002) çalışmasında öğretim elemanlarının unvanlarının ölçüğün alt boyutlarına ilişkin görüşlerde belirleyici faktör olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada ayrıca, idari görevi olup olmama durumunun öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturacak ölçüde etkili olmadığı bulunmuştur. Öğretim elemanlarından hem idari görevi bulunanların hem de herhangi bir düzeyde idari görevde bulunmayanların akreditasyon sürecine fakültelerinin hazır olma durumuna yönelik benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Baltacı'nın (2002) çalışmasında elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak, akreditasyon sürecine öğrencisinden öğretim elemanına ve idari personeline kadar tüm çalışanlara akreditasyon ve eğitim fakültelerinin akreditasyonu süreci ile ilgili seminer ve bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi, ayrıca akreditasyon çalışmalarına bu paydaşların tümünün katılımının sağlanması önerilebilir. Ayrıca, öğretim elemanlarının akreditasyon süreci ile ilgili sorun olarak gördükleri konularda (ders yüklerinin ağır olması, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, fiziksel ortamların yeterli olmaması, izleme ve değerlendirme çalışmalarının yetersizliği, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin yeterince alınmaması, kalite güvencesi ile ilgili hususlardaki eksiklikler vb.) gerekli hususların iyileştirilmesi ve önlemlerin alınması eğitim fakültelerinin akreditasyonu için önemli adımlardır.

KAYNAKÇA

- Adelman, C. (1994). Accreditation. Burton G.Clark (Ed), The Encyclopedia of Higher Education. Pergamon Pres. (1).
- Baltacı, R. (2002). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde akreditasyon konusundaki algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bradley, A. (1999). Educating the educators. <http://www.edweek.com/ew/1999/02fain.h19>. adresinden 19.04.2008 tarihinde alınmıştır.
- CHEA (1998). A chronology of accreditation. <http://www.chea.org/Com4mentary/history.htm> adresinden 20.04.2008 tarihinde alınmıştır.

- CRE. (2001). Towards accreditation schemes for higher education in Europe. Brussel: The Association of European Universities.
- Dalgıç, A. C., Akay, E., Halis, M. & Öner, M.D. (2005). Mühendislik eğitiminin akreditasyonu: öz değerlendirme projesinin İnternet üzerinde uygulanması. Akademik Bilişim 2005 Konferansında sunulmuş bildiri. Gaziantep Üniversitesi, 2-4 Şubat 2005. <http://ab.org.tr/ab05/tammetin/195.doc> adresinden 10.09.2008 tarihinde alınmıştır.
- Graves, N. (1995). Teacher education or teacher training for the English experience. *New Era in Education*, 76 (1).
- Günçer, B. (1999). Öğretmen eğitiminde akreditasyon: İngiltere ve ABD örnekleri. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm adresinden 20.04.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hernes, G. & Martin M. (2005). Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: Findings from an IIEP research project. UNESCO.
- Kargın, T. & Bıkmaz, F.H. (2007). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyonu çalıştayı. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın no 204.
- Kavak, Y. (2007). Öğretmen eğitiminde akreditasyon: Türkiye deneyimi. *Çağdaş Eğitim*, 33 (340), 17-26.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba-Altun, S. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Yüksek Öğretim Kurulu Yayını No- 5. Meteksan A.Ş. ANKARA. ISBN: 987-975-7912-36-1.
- Kells, H.R. (1988). Self study process, American Council on Education. New York: Macmillan Publishing Company.
- Murray, F.B. (2001). Overreliance of accreditors on consensus standarts. *Journal of Teacher Education*, 52 (3), 211-222.
- NEASC (1998). Self-Study Guide. Commusion on Institutions of Higher Education.
- Öz, H. H. (2005). Accreditation processes in Turkish Higher Education. *Higher Education in Europe*, 30 (3), 335-344.
- Şişman, M. (1999). Toplam kalite yönetiminin okula uygulanması. Kamu Yönetiminde Kalite Ulusal I. Kongresi, TODAİ. Yayın No: 289. Mart, Ankara.
- Teaching Australia (2007). A proposal for a national system for the accreditation of pre-service teacher education. Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- TÜBA-TÜBİTAK-TTGv-Bilim-Teknoloji-Sanayi Tartışmaları Platformu. (1996). Avrupa Birliği'nin bilim-teknoloji-mühendislik alanlarına ilişkin akreditasyon kural ve kurumları çalışma grubu, yüksek öğretimde kalite yönetimi alt grubu raporu. Ankara: 67.
- Türker, A. R. (2003). Yüksek öğretimde kalite. *Üniversite ve Toplum (e-dergi)*, 3 (4).
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı). (1999). Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/giris/giris.html> adresinden 19.04. 2008 tarihinde alınmıştır.