

Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

Metin Kaya^a, Abdullah Selvitopu^b

^a Fen Bilgisi Öğretmeni, İstanbul, Türkiye

^b İngilizce Öğretmeni, Afyonkarahisar, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen eğitimi kalite güvencesi uygulamaları çerçevesinde Türkiye’de öne çıkan sorunları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili konuda yapılmış araştırmalardan elde edilen sonuçlar literatür taraması yöntemiyle ele alınmıştır. Çalışma kapsamında kalite güvencesinin tanımı, kavramın Türkiye’deki tarihsel gelişimi ve öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında kurumsal özerklik ve akademik özgürlüğü zedelemenin yanı sıra bürokratikleşme ve değerlendirme sorunlarının gündemde olduğu söylenebilir. Akademik kadronun değişime olan direnci, artan iş yükü, akademisyenlerin kalite ekiplerine katılımda isteksiz olması ve kalite standartlarının eğitim ve yönetim alanlarına paralel olarak güncellenmemesi kalite güvence uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorun ve riskler dikkate alındığında, öğretmen eğitimi kalite güvencesi uygulamalarının daha iyi yürütülebilmesi için eğitim fakültelerinde kalite kültürüne önem verilmesi önerilebilir. Ayrıca eğitim fakültelerindeki her paydaş, kalite standartları, prosedürler ve etkinliklerle ilgili önceden sağlıklı bir biçimde bilgilendirilmelidir. Özellikle yönetim görevi olmayan akademisyenlerin kalite ekiplerine katılımı teşvik edilebilir. Son olarak, kalite güvence kurumlarının kurum özerkliği ve akademik özgürlüğü olumsuz yönde etkilemekten kaçınmaları önerilebilir.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 1 Mart 2017

Kabul 3 Mayıs 2017

ANAHTAR KELİMELER

Öğretmen eğitimi; kalite güvencesi; kalite güvence sorunları

Giriş

Türkiye’de öğretmen eğitiminde kalite güvencesi 1990’lı yılların sonundan itibaren önem kazanmaya başlamıştır (Doğan, 1999). Öğretmen eğitimi kalitesinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi bağlamında öne çıkan kalite güvencesi kavramı, günümüzde daha çok kamusal hesap verebilirlik, açıklık, şeffaflık ve uluslararasılaşma bağlamında ön plana çıkmaktadır. Türkiye’de öğretmen eğitiminde yaşanan niceliksel büyüme diğer bir ifadeyle eğitim fakültesi sayısının giderek artması beraberinde kalite sorunlarını da gündeme getirmektedir (Azar, 2011; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Diğer yandan şeffaflık, hesap verebilirlik, uluslararasılaşma gibi küresel düzlemde gelişen faktörler öğretmen eğitiminde kalite güvence sisteminin oluşturulmasını ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik uygulamalarda öne çıkan sorunlar ve riskler ilgili literatür çerçevesinde irdelenmiştir. Bu yüzden öncelikle öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin tanımı ele alınmış, daha sonra kalite güvencesinin Türkiye’deki tarihsel gelişimi ve uygulamalarda karşılaşılan sorunlar sunulmuştur. Bu sorunlar aşabilmek için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışmanın öğretmen eğitiminde etkin ve sürekli bir kalite güvence sisteminin oluşturulması ve geliştirilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesinin Tanımı

Kalite güvencesi genel olarak bir ürün veya bir hizmetin kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığını tespit etmek amacıyla ürün veya hizmetin sistemli ve kapsamlı bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanır (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010; YÖK, 1999). Kalite güvencesi süreci; bir kalite yönetim sistemini ve bununla birlikte kalite problemlerinin önlenmesi için; tanımlama, inceleme, izleme, dokümantasyon olmak üzere planlı ve sistemli faaliyetlerle yapılandırılmış bir yaklaşımı gerektirir. Bu süreçte temel amaç, olumsuz gelişmelerden kaçınmak ve ortaya çıkabilecek niteliksel sorunları önlemektir (Günay, 2012). Bu tanımların ışığında öğretmen eğitiminde kalite güvencesi; öğretmen eğitimi hizmeti veren kurum ve programların önceden belirlenen kalite standartlarına göre eğitim, yönetim, araştırma ve idari faaliyetlerinin sistemli ve kapsamlı bir şekilde tanımlanması, izlenmesi, değerlendirilmesi ve raporlanması olarak tanımlanabilir.

Kalite güvencesinde; akreditasyon, kalite değerlendirme, kalite denetimi olmak üzere üç ayrı yaklaşım söz konusudur. Akreditasyon; bir kurum veya programın önceden belirlenen standartları karşılayıp karşılamadığına odaklanan bir yaklaşımdır. Kalite değerlendirmesi ise daha çok akreditasyon sonrasında bir kurum veya programın çıktılarının kalitesinin ne derece iyi olduğuna odaklanan bir yaklaşımdır. Kalite denetimi ise bir kurum veya programın amaçlarını ne derece gerçekleştirildiğinin kontrol edilmesine odaklanan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Kis, 2005).

Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesinin Tarihsel Gelişimi

Üniversitelerde bir kalite güvencesi yaklaşımı olan akreditasyonun tarihi oldukça yenidir. ABD’de 1952 yılında, öğrencilere burs verme şartı olarak üniversitelerin akredite olması ile kalite güvence sistemleri başlamıştır (Gür, 2012). Öğretmen eğitiminde akreditasyon süreci ise yine ABD’de 1954 yılında Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi’nin (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) kurulmasıyla başlamıştır (Erkuş ve Özdemir, 2010; World Bank, 2009). Daha sonraki yıllarda ise hem üniversite odaklı, hem de öğretmen eğitimine odaklı kalite güvence sistemleri Avrupa ve Asya ülkelerinde kurulmaya başlamıştır (World Bank, 2009). Avrupa’da ilk olarak kurumsal değerlendirme, daha sonra kalite değerlendirme ve toplam kalite yönetimi gibi kontrole dayalı yaklaşımlar, son dönemde ise kalite güvencesi çerçevesinde akreditasyon kavramı ön plana çıkmıştır. Akreditasyonun amacı, yükseköğretim kurumlarında verilen hizmetin ulusal ve uluslararası düzeyde kabul edilebilir bir kalitede olduğunu belgelenmektir (Rehber, 2007). Türkiye’de ise öğretmen eğitiminde kalite güvencesi

çalışmaları,1990'lı yılların sonunda gündeme gelmiştir (Doğan, 1999). Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi çalışmalarını yürütmek üzere YÖK, ilk olarak Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'ni (ÖYMK) kurmuştur (Kavak, 1999). Bu açıdan ÖYMK, öğretmen eğitiminde kalite güvencesi bağlamında Türkiye'de kurulan ilk resmi organizasyon olarak değerlendirilebilir. YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi-Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (MEGEP – HÖÖE) kapsamında öğretmen eğitiminde iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yanı sıra kaliteyi geliştirmeye dönük çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden en dikkate değer olanlarından biri, kalite güvencesi için öğretmen eğitimi akreditasyon sistemidir. Söz konusu sistem kapsamında çeşitli standartlar belirlenmiş, ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmiş ve fakültelere pilot akreditasyon ziyaretleri yapılmıştır. Bu süreçte öğretmen eğitiminde ilk akreditasyon uygulaması olan Hizmet Öncesinde Öğretmen Eğitimi Projesi (1997) YÖK ve Dünya Bankası'nın işbirliği ile uygulamaya konmuştur (Kavak, 1999). Ancak MEGEP projesinin sona ermesinin yanı sıra diğer bazı nedenlerden dolayı söz konusu girişimlerde istenilen başarı elde edilememiştir. ÖYMK'nin kuruluşu referans alındığında, Türkiye'de öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin tarihsel açıdan oldukça yeni bir uygulama olduğu söylenebilir.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri YÖK'e bağlıdır. YÖK, öğretmen eğitiminde kalite güvencesinden yetkili ve sorumlu kuruldur. Öğretmen eğitiminde kalite güvence çalışmalarına Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK) oluşturularak başlanmış ve daha sonra bu komite, Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'na (ÖYÇG) dönüştürülmüştür (YÖK, 2009). Tarihsel süreç genel olarak değerlendirildiğinde kalite güvencesine ilişkin çeşitli girişimlerde bulunulduğu ancak YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle gerçekleştirilen öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmalarının sonuçları itibariyle başarılı olmadığı söylenebilir (EPDAD, 2016).

YÖK, yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik 2005 yılında Yükseköğretim Akademik Değerlenme Kurulu'nu (YÖDEK) kurmuştur. YÖDEK faaliyetleri bağlamında öğretmen eğitimi veren kurumlar, iç değerlendirme süreçlerinde deneyim kazanmışlardır. Bu noktada iç ve dış değerlendirme süreçlerine değinmek faydalı olabilir. İç değerlendirme bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin ve kurumsal kalite geliştirme çalışmalarının, ilgili kurumun görevlendireceği değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bu süreçte kurum, kendi içinden bir ekip oluşturularak, ekibin üniversite hizmetlerinin kalitesini değerlendirmesini sağlar. Dış değerlendirme ise yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin, ilgili kurumdan bağımsız dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesi sürecidir (YÖDEK, 2007). İç ve dış değerlendirme süreçlerinde kurumlar kaliteye ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucu çeşitli iyileştirme ve geliştirme çalışmalarıyla kaliteyi geliştirme yoluna gidebilirler. YÖDEK çalışmaları yanında YÖK, 2015 yılında yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik olarak yeni bir düzenleme yoluna gitmiş ve Yükseköğretim Kalite Kurulu'nu (YKK) kurmuştur. YKK, üyelerinin seçimi açısından YÖK'ten bağımsız, mali olarak YÖK'e bağlı bir kuruldur. Bu açıdan yarı özerk bir kalite güvence kurulu olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra YKK, tüm yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi faaliyetlerinin yürütülmesinden yetkili ve sorumlu kuruldur (YÖK, 2016a; 2016b). YKK ile

YÖDEK'ten farklı olarak öğretmen eğitimi veren kurumlar, dış değerlendirme süreçlerini tecrübe edebileceklerdir. Ayrıca YKK, bağımsız kalite güvence derneklerine dış değerlendirme için yetki vermektedir (YÖK, 2016a; 2016b). Bu durumda dış değerlendirme faaliyetlerinin daha sağlıklı yürütülebileceği söylenebilir. Yükseköğretim programlarının sayı ve çeşitliliği dikkate alındığında YKK'nın öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik süreçleri, yetki verdiği bağımsız kalite güvence dernekleri ile birlikte sürdürebileceği düşünülebilir.

Bu gelişmelerin yanı sıra Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi'nin girişimleri ile Eğitim Fakültesi Program Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurulmuştur. Bir dış değerlendirme kuruluşu olarak EPDAD'ın temel amacı, eğitim fakülteleri eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye'deki eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktır. Bu amaçla güncel ve gelişmekte olan eğitim ve öğretim yaklaşımlarını kavrayan, uygulayan ve daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (EPDAD, 2016). EPDAD, eğitim fakültelerinde dış değerlendirme ve akreditasyon faaliyetlerini yürütebilme yetkisi almıştır. Ancak EPDAD aracılığıyla dış değerlendirme süreçleri, fakültelerin gönüllü olarak başvurması durumunda gerçekleştirilmektedir. Gönüllük esasına dayalı bir dış değerlendirme sürecine katılım oranı oldukça düşük olabilmektedir. Diğer yandan sadece kurumların kalite birimi olarak kurguladıkları yapılarda görev alan personelin kurumda çalışan kişilerden oluşması sonucu yapılan öz değerlendirmelerin sağlıklı olduğu söylenemez (Sanyal ve Martin, 2007). Bu yüzden yükseköğretim kurumlarının bağımsız dış değerlendirme kuruluşlarıyla birlikte çalışmaya teşvik edilmesi önemlidir.

Öğretmen Eğitimi Kalite Güvencesi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Kalite güvence organizasyonlarının amaçlarındaki farklılıklar, kalite güvence uygulamalarının finansmanı, eğitim fakültelerinin kalite güvence uygulamalarına hazır olma durumları, bu uygulamada karşılaşılan engeller ve kalite güvence sisteminin taşıdığı riskler bu bölümde sunulmuştur.

Öğretmen eğitimi kalite güvencesinden sorumlu organizasyonlar ve amaçları

Türkiye'de öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik yetki ve sorumluluk, resmi organizasyonlar olan YKK ve ÖYÇG'ye aittir. Ayrıca eğitim fakültelerinin gönüllü olarak başvurmaları durumunda YKK'dan yetki almış bağımsız program değerlendirme ve akreditasyon dernekleri de yetkili olabilmektedir. YKK'nın kalite güvence politikaları ve prosedürleri dikkate alındığında; değerlendirme süreçleri daha çok kurumsal odaklı ve üniversite düzeyindedir (YÖK, 2016c). YKK daha çok kamusal hesap verebilirlik ve sürekli iyileştirme amacıyla kalite güvence faaliyetlerini yürütmektedir. Öte yandan bağımsız dernek/lerin kalite güvence politikaları ve prosedürleri dikkate alındığında; değerlendirme süreçleri hem kurumsal hem de program düzeyindedir (EPDAD, 2016). Bağımsız dernek/ler, daha çok mükemmelleştirme ve sürekli iyileştirme amacıyla kalite güvence faaliyetlerini yürütmektedir. Bağımsız dernekler YKK'ya göre daha çok öğretmen adaylarının niteliklerine ve öğretmen eğitimi programlarına

odaklıdır. ÖYÇĞ ise öğretmen eğitiminde kalitenin geliştirilmesinden sorumlu olmasına rağmen bugüne kadar öğretmen eğitimine ilişkin etkin politika ve strateji geliştirdiği söylenemez.

Öğretmen eğitiminde kalite güvence sisteminin finansmanı

Kalite güvence kuruluşlarının finansmanı, ABD’de, kuruluşa üye üniversiteler aracılığı ile sağlanır (Gür, 2012). Serbest piyasa ekonomisinin hüküm sürdüğü, herhangi bir kişi veya kuruluşun kendiliğinden üniversite kurabildiği ABD gibi ülkelerde, kalite güvence sisteminin finansmanı yine üniversiteler tarafından sağlanmaktadır. Diğer yandan Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA) üye ülkelerinde kalite güvence ajanslarının çoğunluğunun finansmanı hükümetler tarafından karşılanmaktadır (Özer, 2012). Bu durum kalite güvencesi sorunsalına önem verildiğini ve ciddi bir politika izlendiğini göstermektedir.

Türkiye’de üniversiteler ve fakülteler kanun ile kurulur. Üniversitelerin finansmanı ya merkezi bütçeden karşılanmakta ya da kurucu vakıflar tarafından sağlanmaktadır. Genel olarak üniversitelerin özelde ise eğitim fakültelerinin kalite güvence uygulamaları ile ilgili finansmanı, yine kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. YKK, mali olarak YÖK’e bağlıdır ve kalite güvencesi uygulamalarının finansmanı kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. Ancak bağımsız dernekler, kalite güvence faaliyetlerini sürdürebilmek için çeşitli finans sorunları ile karşılaşmaktadırlar.

Eğitim fakültelerinin kalite güvence uygulanmasına hazır olma durumu

Yükseköğretim sistemlerinde kalite güvencesi sağlanmasına ilişkin sorunlar ve riskler, aynı şekilde öğretmen yetiştirme sistemi için de geçerlidir. Yükseköğretimde kalite güvence sistemleri, yükseköğretim kurumlarının talepleri veya ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmamıştır. Bu sistemleri hükümetlerin küresel rekabet ortamında kurumları etkin kılma, hesap verebilirlik ve iyileştirme amacına hizmet için oluşturdukları üst düzenlemelerdir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011). Ancak yükseköğretimde kalite güvencesinin ön plana çıkması ile Avrupa Birliği ülkeleri, Türkiye ve bazı diğer ülkelerde yeterli ve yerel analizler yapılmadan kalite güvence sistemleri ithal edilmektedir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010). Öğretmen eğitiminde de benzer bir durum söz konusudur. Bu çerçevede “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümü” başlığı altında YÖK ve Dünya Bankasının işbirliği ile uygulamaya konan model bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Söz konusu model, ABD ve İngiltere’deki öğretmen eğitiminde akreditasyon modellerinin Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine uyarlanması olarak değerlendirilebilir (Arsal, 2004; Kavak, 1999).

Diğer yandan yapılan çalışmalarda eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi standart alanları bağlamında öğrenci nitelikleri boyutunda kalite güvence uygulamalarına hazırlıklı olduğu, diğer standart alanlarında (öğretim elemanı nitelikleri, fakülte-okul işbirliği, ortam, programların planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi, kalite güvence prosedürleri ve yönetim) ise yeterince hazır olmadıkları ve eğitim fakültelerinde kalite güvencesi politika ve prosedürlerinin gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Erkuş ve Özdemir, 2010; Sağlam ve Adıgüzel, 2009). Bu çalışmaların bulguları ışığında Türkiye’deki eğitim fakültelerinin kalite güvence uygulamalarına yeterli düzeyde hazırlıklı

olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen eğitimi veren kurumlarda kalite kültürünün yeterli düzeyde oluşmadığı da düşünülebilir.

Eğitim fakültelerinde kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan engeller

Dökmener, Aysal ve Ağan (2015) çalışmalarında, üniversitelerde kalite güvencesi uygulamalarında karşılaşılan engeller bağlamında kalite çalışmalarının desteklenmemesi, bürokratik caydırıcılık ve personel direncini gündeme getirmişlerdir. Bunun yanı sıra mevzuat ile kalite güvence sistemi süreçleri arasındaki uyumsuzluk, kalite kültürünün kurumda oluşmaması, birimler arası iletişimsizlik, kalite yönetimi ile ilgili personelin eğitim almamış olması gibi sorunlar da kalite güvence sisteminin uygulanmasında engel olarak değerlendirilmektedir. Diğer yandan Gitta (2014) eğitim kurumlarında kalite güvencesi sisteminin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların; kurumların mali sınırlılıkları, iç kalite güvence birim veya takımlarının çeşitli nedenlerden dolayı oluşturul(a)maması, akademik personel üzerinde denetim ve değerlendirmelerden kaynaklanan gerilim, sistemli ve düzenli iç kalite denetim mekanizmalarının geliştirilmemesi, aşırı iş yükü ve etkisiz zaman yönetimi olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan Batılı Okul ve Üniversiteler Birliği (WASC) yükseköğretimdeki değişimlere paralel olarak kalite güvence sistemlerini etkileyen problemlere farklı bir açıdan dikkat çekmiştir (WASC, 2011). Söz konusu problemler; düşük mezun oranları, programlar arası öğrenci geçişlerinde ders kredilerinin transfer edilememesi, uzaktan eğitim programlarının hızlı artışı ve niteliği, öğrenci profilindeki değişim ve dönüşümler, açık kaynakların eğitimde kullanılması gibi durumlara ilişkin kalite güvence sistemlerinin standartlarının belirsiz olmasıdır.

Yükseköğretimde kaliteye ilişkin yapılan tanımlarda farklı öğeler ön planda olduğu için kalite anlayışı ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çerçevede sürekli iyileşme olarak kalite, amaca uygunluk olarak kalite, mükemmellik olarak kalite, ölçütlere ve değerlere uygunluk olarak kalite, müşteri memnuniyeti olarak kalite gibi farklı durumlara odaklı kalite tanımları yapılmaktadır (Kis, 2005; Özer, 2011; Zibeniene ve Savickiene 2014; Szymenderski, Yagudina, ve Burenkova, 2015). Söz konusu tanımlar kurumun misyon, vizyon ve demografik özelliklerine göre değişebilmektedir. Örneğin, öğrenci memnuniyetini ön plana alan bir eğitim kurumundaki kalite güvencesi, memnuniyet düzeyini artırıcı kalite çalışmalarıyla daha yakından ilgili olabilir.

Hidalgoa Villoria, ve Romero-Cerezo (2011) kalite güvence sisteminin gerekliliğine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmen eğitimcileri ve öğrencilerin kalite politikası çerçevesinde amaç, öğretimin planlaması ve kaynakların kullanımına ilişkin görüşlerinin farklılaştığını bulmuşlardır. Bu araştırmaya göre kalite kültürü öğrenci ve öğretmen eğitimcileri tarafından farklı şekillerde algılanmaktadır. Bunun yanı sıra Zibeniene ve Savickiene (2014) eğitim fakültesi öğrencilerinin kalite güvencesi uygulamalarında kalite anlayışlarını incelemişler ve öğrencilerin kaliteyi daha çok sürekli iyileştirme ve mükemmellik olarak gördüklerini belirlemişlerdir.

Süzen ve Çalık (2016) üniversitelerde öğretim üyelerinin iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçlerine katılım düzeylerinin düşük olduğu ve bu çalışmaların genellikle merkezi bir komite aracılığıyla yürütüldüğünü bulmuşlardır. Eğitim fakültelerindeki iç ve dış kalite değerlendirme çalışmalarına öğretim elemanlarının katılım sağlamaları önemli bir detaydır.

Kalite güvence sistemi uygulamalarına akademisyenler ve öğrenciler direnç gösterebilmektedirler. Akademisyenler, kalitenin bireysel yönüne vurgu yaparak kalite için güvence sistemlerine ihtiyaç olmadığını öne sürebilmekte ve kalite güvence sisteminin kendileri üzerinde bir güç kullanım aracı olduğunu savunabilmektedirler. Akademisyenlerin nasıl bir direnç göstereceği, kalite güvence sistemi uygulamalarının sonuçlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Belenli, vd. 2011).

Sonuç olarak öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında, öğretim elemanlarının uygulamalara gösterdiği direnç, uygulamalar ile birlikte artan iş yükü ve eğitim fakültelerinde kalite kültürünün geliştiril(e)memesi, öğretim ve yönetim alanında değişimlere paralel kalite standartlarının güncellenmemesi önemli engeller olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen eğitiminde kalite güvence uygulamaları ve riskler

Kis (2005) ve Özer, Gür ve Küçükcan'a (2010) göre yükseköğretim kurumlarında kalite güvence uygulamaları, yönetimde merkezileşme eğilimini artırma, bürokratik iş yükünü artırma ve akademik özgürlüğü sınırlandırma gibi riskler barındırmaktadır. Söz konusu riskler kurumun kalite kavramını tanımlama biçimiyle de yakından ilgili olduğu söylenebilir. Kaliteyi, sadece yüksek performans bağlamında standart testlerden en çok öğrenciye en yüksek puanları aldırarak değerlendiren bir kurumda akademik özgürlüğün ciddi şekilde sınırlandırıldığı söylenebilir. Bu durumda akademisyen ya da öğretmen eğitimi önceleyen bir tutum sergilediğinde öğrencilerin test başarılarının düşmesi kalite sorunu olarak değerlendirilebilir. Bu yüzden öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında, kurumsal özerklik ve akademik özgürlük sınırlaması gibi sorunlarla kalite güvence organizasyonlarının başa çıkması gerekmektedir (Eaton, 2012).

Diğer yandan kalite güvence uygulamaları kâğıt üzerinde işleyen bürokratik bir değerlendirme süreci olabileceği için çeşitli sorunlara yol açabilir. Bu sorunlar kalite güvence uygulamalarının zamanla ritüelleşmesi ve simgeselleşmesi ile sonuçlanabilir (Sanyal ve Martin, 2007). Bu durum öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin bir araç olmaktan çok, amaç haline dönüşmesine sebep olabilir. Kalite güvencesi uygulamaları teşvik edilmeden doğrudan üniversite yönetimlerinin dayatması sonucunda kabul edildiğinde ise boyun eğme ya da örtbas etme eğilimi ortaya çıkabilir. Özetle, aşırı kamusal eğilimlerle yürütülen kalite güvence uygulamalarının bir aldatmaca olabileceği gibi riskleri barındırdığı düşünülebilir (Brennan ve Willams, 2007, akt: Belenli, vd. 2011). Nitekim, kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamalarında merkezi hükümetin yönlendirmesi ya da akreditasyon kuruluşlarını kontrol etme eğiliminin akreditasyonun gerçek amacına büyük zarar verdiği söylenebilir (Sanyal ve Martin, 2007).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen eğitiminde kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin alan yazında yapılmış çalışma bulguları ışığında öne çıkan sorunlar ele alınmıştır. Sonuç olarak, genelde tüm programlarda özelden öğretmen eğitimi programlarında kalite güvencesi uygulamalarının Türkiye'de oldukça yeni olduğu söylenebilir. 1990'lı yıllardan itibaren başlayan ancak bazı dönemlerde sekteye uğrayan kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin son yıllarda YÖK bünyesinde çeşitli politikalar geliştirilmektedir. Bu çalışmalar, diğer gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında yetersiz görülebilir ancak YÖK ve üniversite üst

yönetimlerinin süreci sahiplenmesiyle ilerlemenin daha hızlı olabileceği düşünülebilir. Yapılan alan yazın incelemelerinden elde edilen veriler ışığında öğretmen eğitiminde kalite güvencesi uygulamalarının kurumsal özerklik, akademik özgürlüğün kısıtlanması, bürokratikleşme ve eğitim-öğretim kalitesinin gelişimine beklenen düzeyde katkı sağlayamama gibi riskleri taşıdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra akademik personelin değişime gösterdiği direnç, iş yükünde artış, iç kalite değerlendirme takımlarına öğretim üyelerinin katılım oranının oldukça düşük olması, eğitim ve öğretim alanındaki değişim ve gelişimlere paralel olarak standartların güncellenmemesi gibi durumların kalite güvence uygulamalarını olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlıklı ve etkin yürütülmesi için eğitim fakültelerinde kalite kültürünü destekleyici faaliyetlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Kalite kültürünün gelişimi, zamana ve kalite bilincine bağlıdır. Öncelikle Türkiye'deki öğretmen eğitimine ilişkin yönetim, araştırma, öğretim ve idari hizmet faaliyetlerine ilişkin saha analizlerinin yapılması önemlidir. Buna ek olarak eğitim fakültesi aktörlerinde kalite bilincini uyandıracak seminer ve paneller uygulamalardan önce düzenlenerek sağlıklı bir bilgilendirme süreci yaşanması sağlanabilir. Kalite güvence uygulamalarına eğitim fakültelerinin hazırlıklı olması için üniversite ve eğitim fakültesi yöneticilerinin kalite kültürü faaliyetlerini ön plana almaları önerilebilir. Bu tür çalışmalar, kurumsal kalite anlayışının eğitim fakültesi çalışanları tarafından da benimsenmesini sağlayacaktır. Diğer yandan öğretmen eğitiminde kalitenin sürekli iyileştirilmesi ve mükemmelleştirilmesi amacıyla eğitim fakültelerinde kalite güvence uygulamalarının bağımsız dernekler tarafından yürütülmesi üniversite ve fakülte yönetimi tarafından kolaylaştırılmalıdır. Öğretmen eğitiminde bağımsız kalite güvence derneklerinin YKK ve MEB tarafından mali açıdan desteklenmesi kalite güvence kültürünün oluşumuna katkı sağlayabilir.

Eğitim fakültesi çalışanları, kalite güvence uygulamalarından doğan değişimlere direnç gösterebilmektedirler. Bu direnci düşürebilmek için eğitim fakültesi çalışanları kalite güvence uygulamalarından önce kalite güvence standartları, prosedürler ve diğer etkinlikler hakkında bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirmelerin bağımsız bir kalite güvence kuruluşu tarafından yapılması eğitim fakültesi çalışanlarının uygulamalara yönelik gösterebilecekleri direnci azaltmak açısından önemli olabilir. Bu tür bilgilendirme süreçlerinde kalite güvence uygulamalarını daha önce deneyimleyen eğitim fakültesi öğretim üyesi veya yöneticilerinin de sürece katılımı sağlanabilir.

İç değerlendirme ekiplerine eğitim fakültesi öğretim üyelerinin katılımının sağlanması kalite kültürünün oluşumu ve benimsenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden kurumsal olarak üniversitenin iç kalite değerlendirme ekiplerine eğitim fakültesi öğretim üyesi veya yöneticilerinin katılımı sağlanmalıdır. Eğitim fakültesi iç kalite değerlendirme ekibinin yönetim görevi olmayan öğretim üyelerinden oluşması süreci daha sağlıklı hale getirebilir. Son olarak, kalite güvence kuruluşlarının yaptıkları uygulamalarda kurumsal özerkliği ve akademik özgürlüğü zedeleyici davranışlardan kaçınmaları önerilebilir. Ayrıca bürokratik caydırıcılığı artırıcı prosedür ve işlemlerin tekrar gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Arsal, Z. (2004). Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamasının karşılaştırılması, *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (8), 1-16.
- Azar, A. (2011), Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38.
- Belenli, İ., Günay, D., Öztemel, E., Demir, A., Sivrikaya Şerifoğlu, F., Elmas, vd. (2011). Türkiye yükseköğretim kurumları için kalite güvence oluşumu üzerine bir model önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (3), 128-133.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (4), 503-519.
- Dökmener, A. E. ve Ağan, Y. (2015). Yükseköğretim kurumlarında ISO 9001: 2008 kalite yönetim sistemi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar: Bir devlet üniversitesi örneği, *KAÜ İİBF Dergisi*, 6 (10), 155-190.
- Eaton, J. S. (2012). What future for accreditation: The challenge and opportunity of the accreditation-federal government relationship. *Inquiry, Evidence, and Excellence: The Promise and Practice of Quality Assurance*. Teacher Education Accreditation Council. Washington, DC, EEUU, 77-88.
- EPDAD (2016). Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı, <http://www.epdad.net/belgeler-ve-formlar> adresinden 10.11. 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Erkuş L. ve Özdemir S. M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 118-133.
- Gitta, E. (2014). Quality assurance; Understanding the need, boundaries and linkages in the education sector, *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5 (3), 1-16.
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi, (Ed. Gür, S.B. ve Özer M.) *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi*, Ankara: Pelin Ofset.
- Gür, S. B. (2012). Kalite güvence sisteminin imkân ve riskleri, (Ed. Gür, S.B. ve Özer M.) *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi*, Ankara: Pelin Ofset.
- Hidalgo, E., Villoria, J. & Romero-Cerezo, R. (2011). The necessity and challenge of setting up a quality assurance system in the higher education system in Andalusia (Spain). *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2972–2976.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (20), 313-324.
- Kis, V. (2005). Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf>, adresinden 12/11/2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özer, M. (2012). Avrupa yükseköğretim alanında kalite güvence sistemi ile ilgili genel eğilimler. (Ed. Gür, S.B. ve Özer M.) *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi*, Ankara: Pelin Ofset.
- Özer, M., Gür, S. B. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (2), 59-65.
- Özer, M., Gür, S. B. ve Küçükcan, T. (2010). Yükseköğretimde kalite güvencesi. Ankara: Pelin Ofset.
- Özoğlu, M, Gür, S.B. ve Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik, *Eğitim-Bir-Sen Yayınları*, Ankara.
- Rehber, E. (2007). Dünyada Değişen Yükseköğretim ve Kalite Anlayışı, (Ed: Aktan, C.C.) *Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler ve Yeni Paradigmalar*, Yaşar Üniversitesi Yayını, İzmir.
- Sağlam, M., Adıgüzel, A. (2009). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 303-313.
- Sanyal, B. C. & Martin, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: an overview in higher education in the world. Palgrave Macmillan, New York and Basingstoke and Global University Network for Innovation (GUNI), Barcelona.

- Süzen, Z. B., Çalık, T. (2016). Üniversitelerde kurumsal değerlendirme çalışmalarına öğretim üyelerinin katılımı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, (3) 1403-1418.
- Szymenderski, P., Yagudina, L. & Burenkova O. (2015). The impact of an assurance system on the quality of teaching and learning: Using the example of a university in Russia and one of the universities in Germany, *Higher Education Studies*, 5, (5) 15-25.
- WASC (2011). Situating WASC accreditation in the 21st century: Redesign for 2012 and beyond, <http://www.wascenior.org/files/WASC.pdf> adresinden 06.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- World Bank. (2009). Teacher education quality assurance: Accreditation of teacher education institutions and programs. Policy Brief, No: 2, <http://documents.worldbank.org/curated> adresinden 06.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖDEK (2007). Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi. <http://www.yodek.org.tr> adresinden 06.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2009). Öğretmen yetiştirme çalışma grubu. <https://www.yok.gov.tr> adresinden 11.10.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2016a). Yükseköğretim kalite kurulu bilgi notu. <http://www.yok.gov.tr> adresinden 06.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2016b) Yükseköğretim kalite kurulunun çalışma usul ve esasları, <http://www.yok.gov.tr> adresinden 06.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2016c). Kurumsal dış değerlendirme klavuzu: Sürüm 1.1. <http://www.yok.gov.tr> adresinden 06.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon, http://dosya.marmara.edu.tr/aef/dekanlik/konsey/yok_dunyabankas_kitapcik.pdf adresinden 31.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Zibeniene, G., Savickiene, I. (2014). Acceptability of the conceptions of higher education quality to first year students of the study field of pedagogy, *Quality of Higher Education*, 11, 44-65.

SUMMARY

Problems Regarding Quality Assurance Practices in Teacher Training and Some Suggestions

Keywords: Teacher training, quality assurance, quality assurance problems

Purpose and method

The aim of this study is to examine the problems faced with quality assurance practises in teacher training in Turkey. This is a literature review study. In the context of this study, we presented the definition of quality assurance, historical development of the concept in Turkey and problems faced with quality assurance practises in teacher training. After that some suggestions were presented.

Introduction

Quality assurance in teacher training has been an important issue in Turkey since 1990's. The concept was mostly about the development and improvement of teacher training in Turkey but nowadays it brings accountability, transparency and internationalization in the foreground. The emphasis in the quantity of teacher training with the number of educational colleges brought another problem with quality issues (Azar, 2011; Özoğlu, Gür and Altunoğlu, 2013). Some factors such as improvement, accountability, transparency and internationalization are mandatory to set up a quality assurance system. However, some problems regarding quality assurance practises occur during the process. It is important to handle these problems and make some suggestions to set an active and continuous quality assurance system in teacher training.

Quality assurance in teacher training

The definition of quality assurance in teacher training, covers the systematical and extensive definition, monitoring, evaluation and reporting processes of institutions' educational services regarding some quality standarts determined beforehand.

Development of quality assurance in teacher training

Quality assurance studies in teacher training started in 1990's in Turkey (Doğan, 1999). To conduct these studies, Higher Education Council (HEC) firstly founded the National Committee of Teacher Training [NCTT] (Kavak, 1999). NCTT is the first formal organization for the quality assurance in teacher training. Then the first accrediton project, Teacher Training Before Service was conducted in cooperation with HEC and World Bank (Kavak, 1999). Considering the history of NCTT, quality assurance in teacher training is quiet new in Turkey.

Problems in quality assurance practises

Some problems faced with quality assurance in teacher training may be summarized as follow;

In Turkey, Higher Education Quality Board and Teacher Training Study Group are two responsible foundations for quality assurance in teacher training. Apart from these, organizations that gain the authority from the Higher Education Quality may work as accreditation centers. But the aims of these organizations in quality assurance may differ. Quality assurance practises in universities especially educational colleges are financed by the state. Higher Education Quality Board is under the Higher Education Board financially and quality assurance practises are financed by public resources. On the other hand, independent associations may face financial problems with their quality assurance activities.

Educational colleges in Turkey are not ready enough for quality assurance practises (Erkuş and Özdemir, 2010; Sağlam and Adıgüzel, 2009). Also some other barriers such as faculty resistance to change, academics heavy workload and updating the quality standards parallel to education and management fields. As for the risks, quality assurance practises may cause an increasing centralization trend in higher education management, bureaucracy workload and some restrictions for academic freedom (Kis, 2005; Özer, Gür and Küçükcan, 2010). In quality assurance practises of teacher training, it is sometimes possible to have some restrictions on institutional autonomy and academic freedom (Eaton, 2012).

Conclusion

In this study, problems regarding quality assurance practises in teacher training were examined. As a result, it is seen that there are some risks in quality assurance practises in teacher training such as restrictions on institutional autonomy and academic freedom, bureaucratization and measurement problems of quality assurance. Resistance of academic staff to change, increased workload, unwillingness of faculty members to participate in the quality teams and updating problems of quality standards parallel to education and management fields affect quality assurance practises adversely.

Considering these problems and risks, it is suggested to have a quality culture in educational colleges to better conduct quality assurance practises in teacher training. Also every stakeholder in educational colleges should be well informed about quality standards, procedures and other activities beforehand. Faculty members especially those who do not hold a management task should participate in quality teams. Finally, quality assurance institutions should avoid damaging the institutional autonomy and academic freedom.