

Defining Quality in Teacher Education: Initial Lessons from Turkish Public Higher Education Institutions*

Öğretmen Yetiştirmede Kalite Tanımlama: Türk Kamu Yükseköğretim Kurumlarından Dersler

Enes Gök¹

Abstract

The Turkish education system has confronted radical changes over the last fifteen years, as well as problems associated with it. In this context, the Turkish teacher education system attracts a lot of attention due to its role as the main teacher provider. Specifically, the quality of the teachers and the programs used to train them are being questioned. The biggest barrier to resolve these questions is a lack of consensus on the definition of "quality," and the purpose of the general research design is to bring together various perspectives and examine them individually in relation to the quality of Teacher Education Programs (TEPs). Due to time limitations, this study examines only the embedded perceptions of key academic stakeholders regarding academic quality. A survey was administered to 31 academic administrators, 80 faculty members and 569 students. The research method is quantitative, and uses the Multinomial Probit and Ordered Probit models discussed by Long and Freese (2006) for analysis. Using Harvey and Green typology (1993), a stakeholder model was created, and perspectives on quality were categorized into three general quality views associated with stakeholder groups: the Public View, the Management View and the Academic View. In phase 1, findings revealed that while key academic stakeholders generally agreed on the importance of these three perspectives with high ratings, on their number one choice 75% considered the Academic View the most important. There was no significant difference between administrators and students, or between faculty and students. Phase 2 revealed some statistically significant relationships between the participants' academic positions -academic administrator, faculty member or student- and their level of agreement with the three academic quality components: Student Quality, Faculty Quality, and Curriculum Quality. Findings also revealed some significant relationships between participants' academic positions and their number one choice among the three academic quality components.

Keywords: Quality, teacher education, higher education, Probit analysis, Turkey

Öz

Türk Eğitim Sistemi, son on beş yıl içinde radikal değişiklikler ve bu değişikliklerle ilgili bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu bağlamda, 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 oluşturmaktadır. Bu sorunu çözmek için bir araştırma tasarımı yapılmış ve her birini Öğretmen yetiştirme programlarının kalitesiyle ilişkili olarak ayrı ayrı incelemektedir. Zaman kısıtlılığı nedeniyle bu çalışma sadece temel akademik paydaşların akademik kaliteye ilişkin saklı algılarını incelemektedir. Çalışmaya 31 akademik yönetici, 80 öğretim üyesi ve 569 öğrenci katılmış ve katılımcılara bir anket uygulanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve verilerin analizi için Long ve Freese (2006) tarafından ele alınan Multinomial Probit ve Ordered Probit regresyon modelleri kullanılmıştır. Harvey ve Green tipolojisi (1993) kullanılarak bir paydaş modeli oluşturulmuş ve kaliteye ilişkin bakış açıları paydaş gruplarıyla ilişkilendirilmiş üç genel kalite görüşü altında sınıflandırılmıştır: Kamu Görüşü, Yönetim Görüşü ve Akademik Görüş. Birinci aşamadaki bulgulara göre, temel akademik paydaşlar genel olarak bu üç bakış açısının önemini yüksek oranlarla kabul etmesine karşın, %75'lik kesim bir numaralı tercihlerinde 'Akademik Görüş'ü en önemli bakış açısı olarak değerlendirmiştir. Hem yöneticiler ve öğrenciler arasında hem de öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İkinci aşamada ise katılımcıların akademik pozisyonları -akademik yönetici, öğretim üyesi, öğrenci- ve akademik kalitenin üç ögesi - Öğrenci Kalitesi, Öğretim Üyesi Kalitesi ve Müfredat Kalitesi- arasında istatistiksel olarak bazı anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların akademik pozisyonları ile akademik kalitenin üç ögesi içinden bir numaralı tercihleri arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Anahtar sözcükler: Kalite, öğretmen yetiştirme, yükseköğretim, Probit analizi, Türkiye

Received: 17.01.2017 / Revision received: 28.08.2017 / Second revision received: 30.11.2017 / Approved: 04.12.2017

¹Assist. Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Rize-Turkey, enesgok@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Gök, E. (2017). Defining quality in teacher education: Initial lessons from Turkish public higher education institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 623-673. doi: 10.14527/kuey.2017.020

English Version

Introduction

Higher education around the world develop and evolve in an environment where technological revolution and social, political and economic changes bring both opportunities and threats to education providers. Educational expenditures are increasing, which in turn increases demand for access and accountability. With more scrutiny and intervention than ever from all aspects of the community, educational institutions need to provide concrete evidence of the quality of their endeavors. In addition, the relationship between education and economic growth (Barro, 2001; Stevens & Weale, 2003) and the role granted to educational institutions in relation to the development of human capital and economic growth are changing in many countries based on the needs of society. In this discussion, higher education institutions keep a very special place due to their granted role as the engine of the national economies. Governments, higher education institutions, and private organizations invest money and time to assure the quality of the education sector all over the world, yet such mechanisms of quality control, quality assurance and quality improvement seems to be lacking one simple but most crucial component—the clear and concrete definition of the term “quality”.

In literature, the only almost-consensus is that it is virtually impossible to define what the term "quality" is (Bogue & Hall, 2003; Bogue & Saunders, 1992; Harvey & Green, 1993; Pirsig, 1974; Tang & Wu, 2010; Winn & Cameron, 1998). It is because; the meaning of term *quality* in higher education differs from individual to individual and institution to institution. While similar-sounding concepts exist in different institutional settings, there is no consensus on the definition of quality in terms of what it includes and excludes in the field of higher education. Thus the meaning, perceived value and scope differ based on who defines quality in what context and from which perspective, experience and background. This ambiguity makes it difficult for institutions and academic programs to deal with quality-related issues, such as quality assurance, assessment, enhancement and improvement. In an institutional setting, where the definition of quality is blurred, one needs to realize how impossible it might be to assure, improve or assess something without knowing what it is.

Drawing from the conceptual typology developed by Harvey and Green (1993) who analyze the political and philosophical foundations of the term quality by dividing the conceptual perspectives on quality into five categories, e.g. quality as “exceptional”, “as perfection (or consistency)”, “as fitness for purpose”, “as value for money”, and “as transformation”, this study first proposes a conceptual model that regroupes these perspectives under three main

categories of “public view”, “management view”, and academic view”, matches different stakeholder groups with these three general quality perspectives. Then investigates the perceptions of key academic stakeholders in Teacher Education Programs (TEPs) in Turkish public higher education institutions. Because TEPs are the main source for providing teachers to the overall education system, the quality of these programs receives more attention in the higher education sector from governments, the general public and the educational community, and also attracts research interest from the academy. The varying perspectives among these groups have created a lack of consensus on the definition of "quality" in relation to TEPs, which in turn creates a significant barrier for the development of TEPs.

Conceptual Framework

This paper proposes the general stakeholder model in Figure 1 for the general research design. It identifies the different stakeholder groups in a higher education institution, indicates three general perspectives on quality (public, management and academic), and associates these perspectives with the three general definitions of quality to form a general quality picture of an HEI. The rectangular shapes represent the organization-level stakeholders of HEIs, the three circles represent general quality perspectives, and within each circle, people-level individual or group stakeholders are listed. The cylindrical shapes in the middle represent the three different general higher education quality definitions from each of the general quality perspectives. Since this study focuses on the perspectives of people-level stakeholders, the framework only highlights the people-level stakeholder perspectives associated with the three quality definitions of the general quality image of HEIs, leaving organizational-level representation unexplained in the model. One important detail is that the general stakeholder model comprises some level of flexibility in that stakeholder groups can/may move from one perspective to another, avoiding direct, firm matching of stakeholders with the general quality perspectives. The dotted lines between the three quality perspective circles in the framework represent this flexibility.

In the model, parents, prospective students, tax payers, alumni, and employers considered as the public group that is expected to have the public view of quality that leads to the definition of reputation. Internal and external non-academic administrators and government officials are considered the administrative group, and are expected to hold the management view of quality that mainly focuses on accountability, efficiency and effectiveness. The third group of individuals considered as the key academic stakeholders consists of academic administrators, faculty members, and students, who expected to hold the academic view of quality that has emerged based on the values of academic quality, which is defined as value-addedness and academic transformation. The first phase of this study is designated to check this third assumption regarding key academic stakeholders' perspective on general quality.

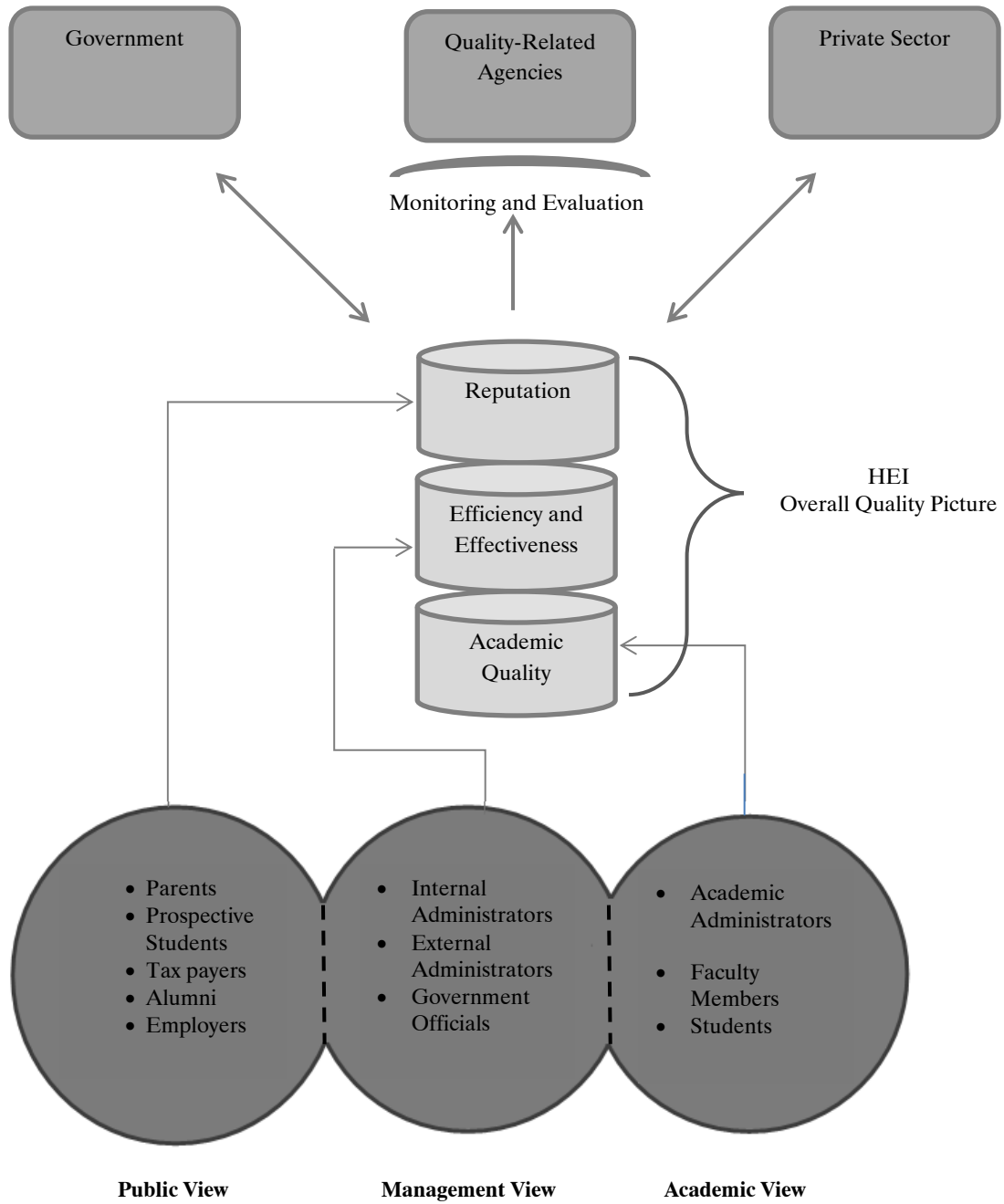


Figure 1. General stakeholder model

In a TEP, students, faculty members and the curriculum they implement are the three essential components of the program, and their individual and shared qualities have enormous impact on the overall academic program quality. Although the significant roles these three components play in sustaining the academic quality of a TEP are not denied by anyone, the value assigned to each of these components, as well as their priority and relative significance to each other, may vary depending on who defines and assesses them, from what perspective, and for what purpose. Given the argument that there is no consensus on the ideal definition and assessment mechanism for the quality of a TEP due to varying stakeholder perspectives on the topic, this study proposes the *Relative Scale Model* as a conceptual framework to express the three components of academic quality, as well as the varying yet often overlapping perspectives of key academic stakeholders: academic administrators, faculty members, and students (Figure 2).

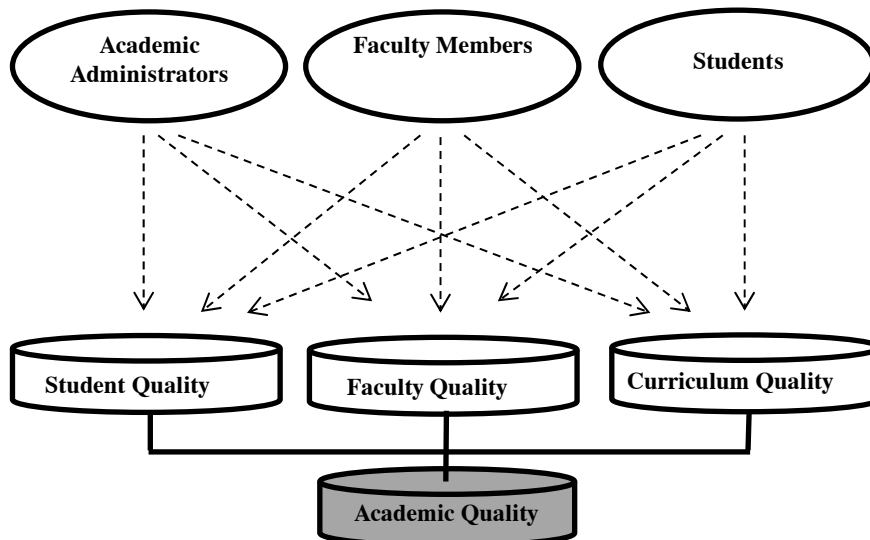


Figure 2. The Relative Scale Model for the academic quality of TEPs

This model is designed to reflect how much value key academic stakeholders assign to the each quality component as part of academic quality, and also their priority in the definition of academic quality of TEPs. It is assumed that each academic stakeholder group gives some value to each one of the three quality components in describing academic quality; however, how much value they assign to each component, and which one is ranked most important, may change from individual to individual and from group to group. The Relative Scale Model argues that academic quality consists of three components: student, faculty and curriculum qualities. The cylindrical shape on the bottom of the model represents the academic quality of a program, while the three

cylindrical shapes positioned above academic quality represent the weight pans assigned to each academic quality components. The top three circles represent the key academic stakeholder groups: academic administrators, faculty members and students. Dotted-arrows directed from circles to the cylindrical shapes represent the values each group assigned to each academic quality component. The value of each arrow and how much value they put on the weight-pans are determined by two factors: the academic position of the participant and the type of academic quality component. In this model, gender, school size and location are assumed to be controlled. The second phase of this study investigates key academic stakeholders perspectives on the three academic quality components of student quality, faculty quality, and curriculum quality.

Methods and Data Set

This study uses quantitative methods. The data for this study comes from the statistical analysis of quantitative surveys. The study focuses on 4-year undergraduate degree programs in faculties of education in Turkish public HEIs, excluding 5-year non-thesis master programs in faculties of education and all other teacher education degree programs in other faculties. According to the Measurement, Selection and Placement Center of Turkey (OSYM)—the central unit in the Council of Higher Education (YOK) responsible for the national student selection and placement—there were approximately 187,724 students and 5,390 faculty members in TEPs in the 67 faculties of education in Turkish public HEIs in 2010 (OSYM, 2010).

This study utilizes multi-stage sampling, a combination of random, cluster and stratified sampling methods, to target its sample. In Turkey, there are seven geographical regions and 67 faculties of education in public HEIs in these regions. First two regions (Marmara and Central Anatolia), which in total include almost 40 % of the student population of Turkish public faculties of education, were selected. One large and one small faculty of education (based on the number of students) were randomly selected from each region. In these institutions, all of the faculty members (Full Professors, Associate Professors, Assistant Professors and others including full time teachers and lecturers with at least doctorate) and academic administrators (deans, associate deans, department chairs and program coordinators) in the 4-year undergraduate degree programs were defined as the target population. In each school, the researcher contacted with the department level administrators to create a list of administrators, faculty members, and students (for students, the list of programs and classrooms are identified). All of the administrators and faculty members are contacted to ask their participation in the study. For the students, four classrooms (at least one classroom from each education level from freshman to seniors) were randomly selected from the list. The instrument was

administered to all of the administrators and faculty members who agreed to participate and all of the students in those four classrooms (considering their voluntary participation) in each school.

By the end, a total of 31 academic administrators, 80 faculty members and 569 students participated (Table 1). While the broader research project includes the perceptions of all stakeholder groups, this study examines only the embedded notions/perceptions in regard to the academic quality of TEPs in Turkish public HEIs held by the internal academic community, specifically the academic administrators, faculty members and students. The goal is to begin to explore the general quality image of TEPs in Turkey. The academic community was intentionally targeted as the first group to be investigated because of their core position in the system. Mitchell, Agle and Wood (1997), who created a typology of stakeholders, argue that “classes of stakeholders can be identified by their possession or attribute possession of one, two or all three of the following attributes: (1) the stakeholder’s power to influence the firm, (2) the legitimacy of the stakeholder’s relationship with the firm, and (3) the urgency of the stakeholder’s claim on the firm” (p. 854). Considering the crucial role key academic stakeholders play in TEPs, this study focuses on the internal academic community, partially responding to the general research design. Their importance was also highlighted by Theal (2002), who put the academic community at the nucleus of the atomic stakeholder model, suggesting that while these stakeholders are most influential in ongoing practice, they “are most distant from ongoing activity, and whose involvement in decisions, need for information, participation in day to day process, and influence gradually decrease as a result” (p. 230). This underlines the significant importance of this group in higher education, as well as the need for attention to their involvement in the quality definition and assessment process.

Table 1
Key Academic Stakeholders by Their Positions and School Locations

KEY ACADEMIC STAKEHOLDERS	SCHOOL LOCATION				Total
	Central Anatolia Large	Central Anatolia Small	Marmara Large	Marmara Small	
A. Administrators	17 %55	6 %19	6 %19	2 %7	31 %100
Faculty Members	36 %45	9 %11	27 %34	8 %10	80 %100
Students	196 %34	139 %24	111 %20	123 %22	569 %100
Total	249 %37	154 %23	144 %21	133 %19	680 %100

Model Specifications and Results

The purpose of this study is to understand how key academic stakeholders perceive the academic quality of TEPs in Turkish public HEIs, and to investigate whether they differ in their perspective based on their academic position, i.e. academic administrator, faculty or student.

Data analysis in this study has two phases. The first phase focuses on the analysis of general quality, while the second phase focuses on the academic quality of TEPs. For both analyses, the researcher administered STATA data analysis software. While descriptive statistics were helpful in identifying key academic stakeholder perceptions on the general and academic quality of TEPs, perceptual similarities and differences across positions (administrators, faculty members, students) were analyzed by the utilization of multivariate analysis, which revealed patterns in how academic quality is defined by the key academic stakeholders in TEPs.

Operationalizing Independent and Control Variables

While the academic position of the participant is the explanatory variable of this analysis since this study focuses on stakeholder perspectives, the participants' gender and school location-size serve as the control variables in the analysis.

Whether the participant is an academic administrator, faculty member or student, "position," is a categorical explanatory variable, coded as 0= academic administrator, 1= faculty member, and 2= student. Around four percent of the participants are academic administrators (31/680), eleven percent are faculty members (80/680) and eighty-four percent are students (574/680).

Participant gender is a dichotomous control variable, coded as 1=female and 0=male. Around seventy-one percent of the participants (483 out of 677) are female. Participants are selected from four higher education institutions in two geographic regions of Turkey: Central Anatolia Region (one large and one small institution) and Marmara Region (one large and one small institution). Thus, the school location and size is the categorical control variable, coded as 1=C. Anatolia Large, 2=C. Anatolia Small, 3=Marmara Large, and 4=Marmara Small. As Table 3 shows, 249 respondents from the first institution, 154 from the second, 149 from the third, and 133 from the fourth institution participated.

The explanatory and control variables introduced above are consistent for all of the multivariate models and estimations analyzed throughout this study, while dependent variables change from estimation to estimation depending on the varying focuses of each section.

Phase 1: The Analysis of Participant Perspectives on General Quality

The purpose of this phase is to check the accuracy of the assumption outlined by the general research design of this study: that key academic stakeholders of TEPs, including academic administrators, faculty members, and students, regardless of their position, tend to have academic quality perspectives regarding the general quality of TEPs rather than public or management views on quality. In order to investigate this, cross tabulations of participants and their level of agreement on each general quality perspective were generated and reported on a four-point ordered scale. For an easier interpretation, the numerical values assigned to each general quality perspective during the data collection process were reversed, with SD=1 corresponding to “strongly disagree,” D=2 corresponding to “disagree,” A=3 corresponding to “agree,” and SA=4 corresponding to “strongly agree.” This first step analysis ends with the examination of how key academic stakeholders express their preference toward the general quality perspectives of public view, management view and academic view on a ranking table where 1 corresponds to the most important, and 4 corresponds to the least important. Only the participants’ number one choices for the most important general quality perspective are considered for this analysis. This analysis is reported on a three-point categorical scale where 1 corresponds to public view as the most important, 2 corresponds to management view as the most important and 3 corresponds to academic view as the most important. Participants’ preferences are analyzed with a multinomial probit model because of the scale’s categorical structure.

Descriptive Statistics

In this section, key academic stakeholder attitudes toward the three general quality perspectives - public view, management view and academic view - were analyzed. Table 4 presents the participants’ level of agreement with a set of statements on these three general quality perspectives.

The researcher expected participants to moderately support the public view of general quality because of their background and previous roles in the community as the citizens of the country, such as being a high school graduate, parent, tax payer, alumni, etc. A total of 68 percent of administrators, 71 percent of faculty members and 83 percent of the students agree or strongly agree with the statement, indicating increasing support when moving down from academic administrators to students in the hierarchical structure of these TEPs (see Table 2).

Participants were also asked to express their attitudes toward the management view of the general quality of TEPs. Here, though the researcher expected academic administrators to favor management view more than the rest of the participants due to their position as academic managers, the findings

revealed the opposite. In total, 89 percent of the faculty members and 87 percent of the students favored the management view of general quality, while only 81 percent of the academic administrators agreed or strongly agreed with the statement.

Table 2
Participants' Level of Agreement on Each General Quality Statement

PERSPECTIVES ON GENERAL QUALITY	Key Academic Stakeholders	SD (f&%)	D (f&%)	A (f&%)	SA (f&%)	Total (f&%)
PUBLIC VIEW Statement A: The main determinant of the quality of a TEP is the program's position on national or international ranking tables.	Administrators	0	10	13	8	31
		%0	%32	%42	%26	%100
	Faculty	4	19	41	16	80
		%5	%24	%51	%20	%100
	Students	7	90	332	139	568
	%1	%16	%58	%25	%100	
	Total	11	119	386	163	679
		%2	%17	%57	%24	%100
Grand Mean percentages for Total		%2	%24	%50	%23	%100
MANAGEMENT VIEW Statement B: The quality of a TEP depends on the extent to which its resources (money and infrastructure) are used effectively.	Administrators	0	6	18	7	31
		%0	%19	%58	%23	%100
	Faculty	0	9	41	30	80
		%0	%11	%51	%38	%10
	Students	9	66	311	182	568
	%1	%12	%55	%32	%100	
	Total	9	81	370	219	679
		%1	%12	%55	%32	%100
Grand Mean percentages for Total		%0	%14	%55	%31	%100
ACADEMIC VIEW Statement C: The quality of a TEP depends on its capacity to enhance students' abilities, skills and knowledge.	Administrators	0	5	8	18	31
		%0	%16	%26	%58	%100
	Faculty	0	2	22	56	80
		%0	%2	%28	%70	%100
	Students	4	24	166	374	568
	%1	%4	%29	%66	%100	
	Total	4	31	196	448	679
		%1	%5	%28	%66	%100
Grand Mean percentages for Total		%0	%7	%28	%65	%100
ACADEMIC VIEW Statement D: The quality of a TEP depends on its capacity to empower students through giving them the opportunity to play active roles in decision making in their own academic development.	Administrators	0	2	13	16	31
		%0	%6	%42	%52	%100
	Faculty	0	5	29	46	80
		%0	%6	%36	%58	%100
	Students	3	19	198	349	569
	%1	%3	%35	%61	%100	
	Total	3	26	240	411	680
		%0	%4	%35	%61	%100
Grand Mean percentages for Total		%0	%5	%38	%57	%100

The researcher tested participant perspectives on the academic view of general quality with the two statements, each covering one aspect of the view. Not surprisingly, and as illustrated in Table 4, academic administrators agree or strongly agree with the statements C and D at rates as high as 84 percent and 94 percent, while faculty members with rates as high as 98 percent and 94 percent, and students with rates as high as 95 percent and 96 percent.

Considering that administrators, faculty members, and students are the key academic stakeholders of TEPs, it is expected, as well as supported by the general stakeholder model of this study, that they hold more positive attitudes toward the academic view of the general quality of TEPs than towards the public or management views. Likewise, a comparison of the grand mean percentages of the participants reveals that they favored the academic view of the general quality of TEPs with rates as high as 93 percent (academic view 1) and 95 percent (academic view 2), both of which were more than their support of management view (86 percent) and public view (73 percent). It is important to note here that, in order to give equal representation to each participant group in the overall group statistics, grand mean percentages were reported instead of the Average Percentage Total for the participants due to the unequal number of participants in each group. It also helps reader determine the distance of each group from the overall participant characteristics.

This assumption was also examined by asking participants to rank statements A, B, C, and D above from the most important to the least important in terms of each statement's power in explaining the general quality of TEPs. In this analysis, only the number-one statement choice of each participant was considered. As expected, 77 percent of academic administrators indicated that the academic view (Statement C or statement D) is the most important view on the general quality, while only 10 percent choose the management view, and 13 percent choose the public view. These proportions did not change significantly with the other participant groups. Faculty member rankings reveal that 71 percent consider the academic view as the most important in defining the general quality of TEPs, while 14 percent favor the management view, and 15 percent consider the public view the most important. Student rates were 78 percent for the academic view, 7 percent for the management view and 15 percent for the public view (Table 3).

Table 3

Participant #1-Ranked Perspectives in Defining the General Quality of TEPs

Statements on the General Quality of TEPs	Key Academic Stakeholders	A is 1st	B is 1st	C is 1st	D is 1st	Total
	Administrators	4 %13	3 %10	15 %48	9 %29	31 %100
A: Public view (Statement A)	Faculty	12 %15	11 %14	38 %47	19 %24	80 %100
B: Management view (Statement B)	Students	85 %15	40 %7	249 %44	191 %34	565 %100
C: Academic view 1 (Statement C)						
D: Academic view 2 (Statement D)	Total	101 %15	54 %8	302 %45	219 %32	676 %100
Grand Mean percentages for Total		%14	%10	%46	%29	%100

Multinomial Probit Analysis

Descriptive statistics revealed that majority of the participants favored the academic view as the most important perspective in explaining the general quality of TEPs, though with quite a few differences in percentages among participants groups. While the differences among the groups do not seem to be significant, it is still noteworthy to check if the academic position of key academic stakeholders, i.e. being an academic administrator, faculty member, or student, have any influence on their opinion of the most important view for general quality of TEPs, as well as whether the assumption highlighted by the general stakeholder model is met, namely, that key academic stakeholders (regardless of their position) favor academic view over other views on the general quality of TEPs. For this purpose, a Multinomial Probit (MNP) Model adapted from Long and Freese (2006) was administered. For the model, participant ratings on the most important (1.) view of general TEP quality, “general_1”, is the dependent variable, recoded as 1=P1st (public view is first), 2=M1st (management view is first), and 3=A1st (academic view is first, combining the two academic view statements). In the model, participant number-one views on the general quality of TEPs are analyzed. There are three alternatives participants can choose, coded as public view “p”, management view “m” and academic view “a” in the estimation model.

Table 4 presents the estimation results of participant preference toward the most important perspective defining the general quality of TEPs. Results suggest that there is no statistically significant evidence that the academic position of the participants influences their preference for the most important view on the general quality of TEPs. In comparing administrators to students, there was an insignificant coefficient in participant preference toward public view versus academic view, and also insignificant coefficients in their number-one choice between the management and academic views, holding other participant characteristics constant. The coefficients are also insignificant in the comparison of faculty members and students in their number-one choices for both the analysis of public view versus academic view and the analysis of management view versus academic view, after controlling all other variables. The statistical insignificance of these small percentage differences among participant group number-one preferences suggests that they are not a result of participant academic positions. Rather, the small differences are explained by the size and location of the respondent institution. These findings also suggest that all three key academic stakeholder groups, regardless of their academic position, are inclined to favor the academic view over the public or management view in defining the general quality of TEPs. All of these findings are consistent with the hypothesis proposed by the researcher in the general stakeholder model.

However, some significant coefficients did emerge from the control variables. After controlling other factors, findings suggest that participants from the third institution (Marmara Large) are 6 percent more likely than the participants from the first institution (C. Anatolia Large) to choose the public view over the academic view. Results were insignificant for management versus academic views, holding other factors constant. On the other hand, participants from the fourth institution (Marmara Small) are 9.52 percent less likely than participants from the first institution (C. Anatolia Large) to choose public view over the academic view. Results for management versus academic views for these participants were again insignificant. It is important to note here that there was not any significant result within the Central Anatolia Region (between two institutions C. Anatolia Large and C. Anatolia Small) in either public versus academic or management versus academic. However, the significant results emerged between Marmara Region and Central Anatolia Region (Marmara Large versus C. Anatolia Large and Marmara Small versus C. Anatolia Large) in public versus academic, but not in management versus academic. Thus, the significant impact of the school location and size is valid only in the public versus academic view comparison. The impact of regional differences on participant perspectives should be investigated in a separate more-detailed study.

Table 4
MNP Estimation Results on Participants' #1 Choice Among the Three General Quality Perspectives

Variables	Public view (vs. Academic view)		Management view (vs. Academic view)	
	Coefficients	Marginal Effects (%)	Coefficients	Marginal Effects (%)
Administrators	-0.2893 (0.4167)	-4.39	0.0384 (0.4452)	1.15
Faculty	-0.0628 (0.2651)	-2.04	0.3588 (0.2778)	4.75
Students	Base		Base	
Control variables				
female	-0.3243 (0.1851)	-4.60	-0.3522 (0.2124)	-3.18
male	Base		Base	
C. Anatolia Small	0.3549 (0.2153)	5.64	0.2252 (0.2593)	1.55
Marmara Large	0.4273 ^a (0.2175)	6.46	0.4003 (0.2519)	3.50
Marmara Small	-0.7392 ^a (0.2896)	-9.52	-0.3569 (0.3128)	-2.08
C. Anatolia Large	Base		Base	
Constant	-1.1845 ^c (0.1977)		-1.6519 ^c (0.2299)	
Predictions	0.1398		0.0769	
Log likelihood	-447.721			
# of observations	676			

Notes: Standards errors in parentheses. Base categories: students, male, C. Anatolia Large. Significance levels: ^a is significant at $\alpha=0.05$; ^b is significant at $\alpha=0.01$; ^c is significant at $\alpha=0.001$.

Phase 2: The Analysis of Participant Perspectives on Academic Quality

In this phase, the main focus of this study, participant attitudes (level of agreement) toward the three key components of student quality, faculty quality and curriculum quality as attributed to the academic quality of HEIs in general and TEPs in particular, are analyzed independently along with the concluding analysis of participant rankings of the importance levels of these three key factors. Cross tabulations of participants and their level of agreement on each statement representing each academic quality factor were reported on a four-point ordered scale. The numerical values were again reversed for easier interpretation, with SD=1 corresponding to “strongly disagree,” D=2 corresponding to “disagree,” A=3 corresponding to “agree,” and SA=4 corresponding to “strongly agree.” An ordered probit model was also administered independently on each academic quality factors. As the last part of the analysis, participant ratings on these three quality factors were analyzed by focusing on only their number-one choice. The multinomial probit model is applied because of the scales’ categorical structure, where 1 corresponds to student quality is the most important, 2 corresponds to faculty quality is the most important, and 3 corresponds to curriculum quality is the most important.

Ordered Probit Model

In this section, the attitudes of key academic stakeholders toward student quality, faculty quality, and curriculum quality were analyzed. The descriptive statistics were introduced first, and then the ordered probit analysis results were reported.

Descriptive Statistics

This section summarizes participant levels of agreement regarding the components of student quality, faculty quality and curriculum quality that were reported in Table 5.

Participants revealed their perspectives on how the quality of students impacts the academic quality of TEPs by ranking Statement A in Table 5, which is attributed to student quality. Their perspectives on student quality and how it impacts academic quality of TEPs vary. While 81 percent of academic administrators agree or strongly agree with the statement, 78 percent of faculty members and only 60 percent of students share the same perspective.

Participants were also asked for their perspective on how the quality of faculty members impacts on the academic quality of TEPs. As presented in table 5, the majority of participants agreed or strongly agreed with the statement B. While there was no academic administrators opposed to the statement, a small portion of the faculty members (10%) and students (8%) disagree or strongly disagree with the statement that the quality of a TEP depends mainly on the quality of its faculty.

Participants also presented their perspective on the relationship between curriculum quality and TEP academic quality. The majority of the participants agreed with the statement, with only 3 percent of academic administrators, 14 percent of faculty members and 6 percent of students disregard the relationship between curriculum quality and academic quality of TEPs.

Table 5
Participants' Level of Agreement on Each Academic Quality Statement

PERSPECTIVES ON ACADEMIC QUALITY	Key Academic Stakeholders	SD (f&%)	D (f&%)	A (f&%)	SA (f&%)	Total (f&%)
STUDENT QUALITY Statement A: The quality of a TEP depends mainly on the quality of its students.	Administrators	0 %0	6 %19	17 %55	8 %26	31 %100
	Faculty	1 %1	17 %21	42 %53	20 %25	80 %100
	Students	19 %4	206 %36	279 %49	64 %11	568 %100
	Total	20 %3	229 %34	338 %50	92 %13	679 %100
	Grand Mean percentages for Total		%2	%25	%52	%21
FACULTY QUALITY Statement B: The quality of a TEP depends mainly on the quality of its faculty.	Administrators	0 %0	0 %0	16 %52	15 %48	31 %100
	Faculty	0 %0	8 %10	35 %44	37 %46	80 %100
	Students	5 %1	42 %7	314 %55	208 %37	569 %100
	Total	5 %1	50 %7	365 %54	260 %38	680 %100
	Grand Mean percentages for Total		%0	%6	%50	%44
CURRICULUM QUALITY Statement C: The quality of a TEP depends mainly on the quality of its curriculum.	Administrators	0 %0	1 %3	17 %55	13 %42	31 %100
	Faculty	1 %1	10 %13	40 %50	29 %36	80 %100
	Students	4 %1	29 %5	274 %48	260 %46	567 %100
	Total	5 %1	40 %6	331 %49	302 %44	678 %100
	Grand Mean percentages for Total		%1	%7	%51	%41

Ordered Probit (OP) Analysis

In this model, the three academic quality components are the dependent variables for each individual ordered probit analysis, and were rated by the participants on a four-point ordered scale where SD=1 corresponds to “strongly disagree”, D=2 corresponds to “disagree”, A=3 corresponds to “agree”, and SA=4 corresponds to “strongly agree”. As before, the explanatory and control variables of position, gender, and school size-location are consistent. The ordered probit model was also adapted from Long and Freese (2006).

Table 6 summarizes the estimated results for each academic quality component of TEPs. The ordered probit model for student quality indicates that there is a statistically significant relationship between participant academic position and their attitudes toward student quality as a mean of academic quality of TEPs holding all the other factors constant. As findings reveal, academic administrators and faculty members have more positive support than students toward student quality as an indicator of academic quality of TEPs. The motivations for student participants supporting student quality as an indicator of the academic quality of a program less than faculty members and academic administrators requires further research.

Table 6

OP Estimation Results on Participant Ratings of the Three Academic Quality Components

Variables	Ordered Probit: Perspectives on student quality		Ordered Probit: Perspectives on faculty quality		Ordered Probit: Perspectives on curriculum quality	
	Coef.	Std. Error	Coef.	Std. Error	Coef.	Std. Error
Administrators	0.6140 ^b	(0.2117)	0.4578 ^a	(0.2282)	0.1039	(0.2207)
Faculty	0.4760 ^b	(0.1377)	0.1164	(0.1437)	-0.2664	(0.1411)
Students	Base		Base		Base	
Control variables						
Female	-0.0513	(0.0984)	0.0865	(0.1028)	0.1632	(0.1029)
Male	Base		Base		Base	
C. Anatolia Small	0.1010	(0.1136)	-0.0530	(0.1175)	0.1032	(0.1191)
Marmara Large	0.4343 ^c	(0.1164)	0.5290 ^c	(0.1245)	0.2850 ^a	(0.1224)
Marmara Small	0.2018	(0.1201)	0.0154	(0.1246)	0.2560 ^a	(0.1272)
C. Anatolia Large	Base		Base		Base	
T_1	-1.7412	(0.1349)	-2.3030	(0.1887)	-2.2709	(0.1882)
T_2	-0.1522	(0.1067)	-1.2413	(0.1203)	-1.3069	(0.1220)
T_3	1.3395	(0.1158)	0.5050	(0.1120)	0.3637	(0.1116)
Pseudo R^2	0.0246		0.0227		0.0128	
N	679		680		678	

Notes: Standards errors in parentheses. Base categories: students, male, C. Anatolia Large.

Significance levels: ^a is significant at $\alpha=0.05$; ^b is significant at $\alpha=0.01$; ^c is significant at $\alpha=0.001$.

Table 6 also shows that, after controlling other variables, being a faculty member has no statistically significant evidence for support for faculty quality compared to student quality, while administrators favor faculty quality more than student quality in defining the academic quality of TEPs. It seems that while faculty members and students have similar levels of agreement on the contributions of faculty quality to the academic quality of TEPs, academic administrator agreement might be beyond that level; descriptive statistics

already indicated that while 90 % of the faculty and 92 % of the students agree or strongly agree with the faculty quality, all of the academic administrators (100%) present their agreement.

Findings also indicate that there is no statistically significant relationship between participant academic positions and their support of curriculum quality as a part of academic quality of TEPs. However, it is possible that there is some statistical difference between academic administrators and faculty members on their support of curriculum quality since descriptive statistics indicate that while 14% of the faculty members disagree or strongly disagree with curriculum quality, only 3 % of the academic administrators share the same perspective. Since this study uses students as the base group throughout, only administrator versus student and faculty versus student comparisons were conducted. Thus, academic administrator versus faculty comparison was left uninvestigated and requires further research.

Multinomial Probit Model

In this section, participant ratings of the most important factor in the academic quality of TEPs were analyzed. First descriptive statistics were presented, and then multinomial probit analysis results were reported.

Descriptive Statistics

Participants were asked to rank the three academic quality components, student quality, faculty quality, and curriculum quality, from the most important factor to the least important factor in relation to the academic quality of TEPs. In order to investigate which component participants considered the most influential, only their number 1 choices was included in this analysis. Participant number-one choices are presented in Table 7. The highest percent of each participant group agreed that faculty quality is the main determinant of the academic quality, with 55 percent of academic administrators, 51 percent of faculty members and 44 percent of students. This finding is consistent with earlier studies that investigate the relationship between teacher quality and student achievement. Specifically, Wilson and associates' (2001) findings on the review of 57 research studies suggest that there is a relationship between teacher [in this context faculty] qualifications and student achievement. As also indicated, teacher quality is more strongly related to student achievement than any other factors, including as expenditures, class size, salaries and some others (Darling-Hammond, 2000). One important reason for all three participant groups' shared tendency toward faculty quality as the number one factor can be understood from the educational context, and might be teacher/faculty driven, or as what some call "teacher-centered" education system, which the whole Turkish education system has been struggling with for decades. This issue, the need for a shift from teacher-centered to more student-centered learning in

universities, was also highlighted and listed as an agenda for all higher education institutions under the umbrella of the European Higher education Arena-Bologna Process, in the “Trend Report V” prepared by Crosier, Purser, and Smidt (2007) through the European University Association. However, the main reasons for this type of tendency require further, more detailed research and analysis.

Opinions on the importance of the remaining TEP quality factors differed. The second largest student group (40 percent) considered curriculum quality the most important factor, while only 16 percent stated that student quality is the most important. On the contrary, the second largest groups of academic administrators (35 percent) and faculty members (28 percent) attached more value to student quality, with only 10 percent of the academic administrators and 21 percent of the faculty members support curriculum quality as the most important quality determinant.

Table 7

Participant #1 Choice Components in Defining the Academic Quality of TEPs.

Statements on the Academic Quality of TEPs	Key Academic Stakeholders	A is 1st	B is 1st	C is 1st	Total
	Administrators	11	17	3	31
		%35	%55	%10	%100
A: Student Quality (Statement A)	Faculty	22	41	17	80
B: Faculty Quality (Statement B)		%28	%51	%21	%100
C: Curriculum Quality (Statement C)	Students	90	248	227	565
		%16	%44	%40	%100
	Total	123	306	247	676
		%18	%45	%37	%100
Grand Mean percentages for Total		%26	%50	%24	%100

Multinomial Probit Analysis

The same multinomial probit model introduced for the analysis of general quality rankings in phase one is also used for the estimation analysis of participant number-one choices of quality components affecting the academic quality of TEPs. Student is coded as “s,” faculty as “f,” and curriculum as “c” in the model.

Table 8 illustrates the estimation results for participant number-one choices among academic quality components. The estimation results suggest that there are statistically significant relationships between participant academic position and their number one choices among the three academic quality components.

The findings reveal that an academic administrator is 18.08 % more likely than students to choose student quality over curriculum quality as the most important component, and 9.65 % more likely to choose faculty quality over curriculum quality, holding other participant characteristics constant. The comparisons between academic administrators and students on student quality

versus curriculum quality and faculty quality versus curriculum quality indicate that, when compared to academic administrators, students favor curriculum quality more than both student and faculty quality. These large differences (18 % and 10%) between administrators and students are good examples of how different stakeholder groups define academic quality differently, even if they are both considered part of the internal academic community and are assumed (and also evidenced in phase 1) to have the same perception on the definition of general quality; defining TEP quality from the academic perspective. However, how they define academic perspective differs among the sub groups, as shown.

The faculty variable revealed similarly significant results: a faculty member is 11.91 % more likely than a student to choose student quality over curriculum quality, and 4.7% more likely to choose faculty quality over curriculum quality as the most important component in defining the academic quality of TEPs, after controlling other variables.

Findings, that reveal both academic administrators and faculty members have more positive attitudes than students toward student quality in defining the academic quality of TEPs, can be due to student self-efficacy and their attribution of success and failure to some external factors, such as faculty and curriculum quality giving fewer credentials to student quality in defining academic quality. This is not the focus of this study, and it requires further research and needs broader validation, but it shows some similarities with the findings by Meraler and Adiguzel (2012) that student participants had less support toward the student role as an indicator of higher education quality.

Given the findings from phase 1 of this study, it is indicated that key academic stakeholders, regardless of their position, tend to hold the academic view over the public and management perspectives. However, when it comes to the key academic stakeholders' understanding of this academic perspective, and as a result the definition of academic quality, key academic stakeholders show some differences in their interpretation. These findings suggest that, even though academic stakeholders favor all three academic quality components with high ratings, priorities differ among academic administrators, faculty members and students when it comes to their choice as the most important component. The difficulty of finding a consensus among all stakeholder groups for a universal definition of quality in higher education as highlighted by the literature is tested and validated with this small number of participants, regardless that they are assumed to be in the same academic community and therefore hold similar perceptions of quality. However, the more crucial lesson from this study comes for policy makers, government officials, and higher education councils and units. There is an urgent need to recognize the existence of differing perspectives and perceptions of stakeholders on quality, considering how easy it is to find two students sitting next to each that hold totally different

perspectives regarding their academic life and have totally different priorities and expectations regarding their universities. Structuring the entire higher education system on the values of the service industry, which limits the definition quality to the boundaries of the customer-provider relationship and the values of economic development and national growth that view higher education as the engine of national economy, results the emergence of one type of accreditation, quality assurance, and a monitoring system that suppresses others' voices and leaves alternative models and mechanisms for dead.

Table 8

MNP Estimation Results on Participant #1 Choices Among the Three Academic Quality Components

Variables	Student quality (vs. Curriculum quality)		Faculty quality (vs. Curriculum quality)	
	Coefficients	Marginal Effects (%)	Coefficients	Marginal Effects (%)
Administrators	1.4828 ^b (0.4574)	18.08	1.1174 ^a (0.4415)	9.65
Faculty	0.8282 ^b (0.2636)	11.91	0.5219 ^a (0.2429)	4.70
Students	Base		Base	
Control variables				
female	-0.3278 (0.1898)	-5.23	-0.1435 (0.1683)	-0.57
male	Base		Base	
C. Anatolia Small	0.3295 (0.2174)	7.95	-0.0679 (0.1934)	-5.93
Marmara Large	-0.0810 (0.1967)	-2.51	0.0837 (0.1967)	3.43
Marmara Small	-0.0786 (0.2370)	1.02	-0.2429 (0.2008)	-6.50
C. Anatolia Large	Base		Base	
Constant	-0.5019 ^a (0.2012)		0.2390 (0.1767)	
Predictions	0.1781			
Log likelihood	-681.283			
# of observations	676			

Notes: Standards errors in parentheses. Base categories: students, male, C. Anatolia Large. Significance levels: ^a is significant at $\alpha=0.05$; ^b is significant at $\alpha=0.01$; ^c is significant at $\alpha=0.001$.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Higher education institutions around the world are under a big pressure and scrutiny from every corner of society and government. In this challenging environment, teacher education programs attract special attention from the public and government due to TEPs' role in providing teachers for the nations' schools. Much of the scrutiny comes from the accountability perspective, questioning these programs' failure to produce quality teachers while spending a huge portion of public money, especially the ones that are classified as public.

In the Turkish context, most of the attention is on the quality of these programs and the quality of teachers who graduated from these institutions. Given the strong, complex relationship between teacher quality, quality teaching and teacher education quality, all of the discussions around the lack of quality of teaching and learning in PK-12 schools, low student performances in national-level exams, and criticisms of unqualified teachers in the education system direct most of the attention to the quality of TEPs in Turkey. While, everybody in the community has something to say about the quality of the education system in general and the quality of the TEPs in particular, there is no clear, robust definition of the term “quality” that every individual can agree with, as highlighted by the literature. The lack of consensus on definition renders efforts to respond to varying stakeholder groups’ request for quality improvement, accountability and assurance nonfunctional.

Findings reveal that key academic stakeholders, regardless of their position, tend to have more of an academic perspective in their definition of general TEP quality. However, how they embrace that academic perspective differs to some extent since participants show both similarities and differences in their tendencies toward the three academic quality components, student quality, faculty quality and curriculum quality, and the impacts these components have on the academic quality of TEPs.

Recommendations for Policy and Future Research

In the following sections, recommendations for higher education and teacher education policy are discussed, as well as suggestions for future research.

Education and Teacher Education Policy

This study was an initial step to bring to the attention of both policy makers and national level higher education bodies in Turkey that fact of how heterogeneous the stakeholder groups are in terms of their priorities, expectations and needs regarding higher education, as well as their perception of the definition of higher education quality. Key academic stakeholders, considered to be the most important group and also the most influential in the ongoing TEP practices, are distant from the decision making (Theall, 2002). In this situation, research was urgent and needed in order to initiate the process of informing and educating key politicians and literature about the perceptions of this specific group of stakeholders, whose voices were ignored for so long in policy making.

As findings indicate, the majority of the key academic stakeholders consider academic quality the most important perspective in defining the quality of Turkish public TEPs. Policymakers and TEP administrators need to give more attention to different perspectives and the voices of different stakeholder groups. Higher education institutions need to incorporate more academic

stakeholders in decision making for their daily operations. In responding to calls for creating accreditation and quality assurance mechanisms for higher education, as well as efforts for aligning the higher education system with the European allies, the Turkish council of higher education and policymakers also need to consider more perspectives on these quality related efforts, especially those from key academic stakeholder groups whose influence in daily operations are enormous, and rescue these quality improvement and assurance mechanisms that are stuck within the boundaries of the service industry perspective spread widely across the country.

Findings also indicate that faculty quality is considered the most crucial component in defining academic quality by majority of the participant groups, and its significance is already highlighted by the literature (Volkwein, 1986; Watts, 1984), yet the Turkish higher education system has no mechanism for the assurance of faculty quality, and there is no tenure-type promotion mechanism in Turkey. Given this important role, both the council of higher education and HEIs need to establish such mechanisms to ensure quality of their faculty resource. However, in doing this, it is also important to follow the advice and stay away from the pitfalls outlined in the first policy recommendation by the researcher and in the discussions of scholars (Moore, 1987; Murray, 2001; Zeichner, 2006) in the literature. Specifically, Moore (1987) criticizes accreditation agencies for proposing faculty quality standards that are too broad and lack of quality indicators. Like Moore, Zeichner (2006) also criticizes state and national-level accreditation efforts, but in a different way. He argues that for a long time, TEPs have been asked to devote a substantial portion of their time and resources to establish institution-level assessment mechanisms and to respond via portfolios and reports to state and national-level accreditation and approval procedures, and that this keeps them from fulfilling their ultimate goal of preparing quality teachers. Murray (2001), who discusses quality standardization efforts for TEP faculty, summarizes the whole issue by suggesting that there is a significant overreliance on quality standards for faculty when in fact there is little consensus on what these faculty quality standards are or should be.

While all three stakeholder groups agree that the academic perspective was the most important in defining the quality of a TEP/HEI, they differ in terms of which component was most crucial in their definition of academic quality. Findings indicate that students credit curriculum quality as a crucial component of the academic quality of a TEP. However, faculty members and academic administrators show less interest in curriculum quality. It is also criticized in literature that faculty members have no power to change even a course name, let alone the content of a course (Güven, 2008). It is crucial to suggest here that there should be some level of flexibility in the design of teacher education curriculum so that faculty members can create new courses, and students can

participate in their own academic development with more flexible course options instead of national-level mandated TEP curriculum. This suggestion is valid and crucial for all other fields in higher education.

In analyzing participant perspectives on academic quality components, it is also found that faculty members and academic administrators consider student quality one of the most important components of academic quality. However, it is a reality in Turkey that student admission to higher education (selection and placement) are administered by the central body in the higher education system based on their national-level exam scores, with no exception for TEPs. There is no specific standard for students entering the teaching profession. Goodlad (1991) criticizes TEPs for habitually using standardized tests for judging candidates instead of considering the personality and competencies of individual candidates. He argues that

The responsible group of academic and clinical faculty members must seek out and select for predetermined number of student places in the program those candidates who reveal an initial commitment to the moral, ethical, and enculturating responsibilities to be assumed. (p. 282)

Boyd et al. (2009) and Young (1995) also suggest that attracting more qualified candidates into the profession is a crucial component for sustaining the quality of TEPs. At this point, the Turkish teacher education system needs at least some additional mechanisms that give TEPs the ability to choose their students, since access to higher education in Turkey is still an issue, and removing the central student selection and placement mechanism without bringing alternatives can paralyze the whole higher education system. However, this study will not avoid informing policy makers about the need for change to the current student selection and placement mechanism, the effectiveness of which is questioned by every segment of society, with an effective alternative that will respond to various stakeholder expectations.

In sum, one of the main findings this study highlights is that there is a tendency among the key academic stakeholders, who are the nucleus of the higher education system, towards the academic perspective on the definition of general quality of TEPs in particular, and the general quality of higher education as a whole. It also shows that the academic perspective defines quality in terms of the ideas of value-addedness and student transformation that are built on the enrichment and empowerment of students through knowledge and skill development, as well as student participation in their academic development in higher education. This runs contrary to common beliefs and understanding that stem from quality practices adapted from industry and embraced by key administrators, policy makers, and government officials in the higher education arena. Another very crucial finding that needs to be carefully reviewed by the policy makers, administrators, and government

officials is that finding a consensus on the definition of such a slippery term like “quality” is almost impossible, as highlighted by the literature and re-validated by the findings of this study, even within groups of participants who are close in their environment and therefore assumed to have same perception of quality. Findings indicated that stakeholder definitions of quality are very specific and personal, and it changes even among sub-groups, although they agree on the perception of academic quality.

Future Research

Since literature lacks comparative studies that examine similarities and differences among stakeholder groups in their definition of quality, this study, as one of the first studies attempting to fill that gap in the literature, proposes some recommendations and suggests different directions for future research.

This study proposes a general stakeholder model specifically designed for higher education institutions that can be used by every program and field in the higher education system in their efforts in the search for a definition of quality. It is suggested here is that this model will be significant in providing a general framework for the definition of quality for the higher education sector. Since this framework is developed based only on individual-level stakeholder groups, integration of the organizational-level stakeholders will be another direction for future research.

In examining individual-level stakeholder perceptions, only key academic stakeholder perspectives on general quality and academic quality are discussed in this study, along with the similarities and differences between the groups. There are two suggestions that come out from this standpoint. First, the perceptions of other individual-level stakeholder groups also need to be examined. Second, group member characteristics may influence participant perspectives, so it is suggested here that in-depth group analysis be conducted with each participant group. Specifically, faculty member academic position (full professor, associate professor, assistant professor, or other), academic administrators’ years of experience, student class level (freshman, sophomore, junior, and senior), and their perspectives on general and academic quality should be examined.

As findings indicate faculty quality is considered one of the most important components in defining the academic quality of TEPs. In other words, faculty has enormous impact on the quality these programs possess, which was also investigated and highlighted in literature over time (Moore, 1987; Murray, 2001; Volkwein, 1986; Watts, 1984; Zeichner, 2006). The researcher’s only attempt to explain this tendency is teacher/faculty driven education, also called teacher-centered education, is still the most common practice in most HEIs. This argument may also explain students’ lack of interest in the impact student quality has on academic quality. So the relationship between teacher-centered

education and the role and quality attributed to faculty members on academic program quality should be investigated. On the other hand, while faculty quality is attributed a great deal of importance by the participants, the issue of ambiguity of faculty quality indicators, certification requirements and standards pointed out in the literature (Moore, 1987; Murray, 2001; Watts, 1984) is still valid and needs to be investigated from the stakeholder perspectives in a comparative way in order to find what faculty quality indicators are stakeholders value.

Findings also indicate that academic administrators and faculty members have more positive attitudes than students regarding the effects of student quality in defining the academic quality of TEPs. The reasons and motivations that lie behind student lack interest in the impact student quality can have on academic TEP quality in comparison to faculty and academic administrators is not analyzed here, and requires further research to investigate the causes and consequences of this student tendency.

* The study reported here is a part of doctoral dissertation of the author: "Perceived Quality of Teacher Education Programs in Turkey: Basic Issues and their Application to Turkish Public Higher Education Institutions", 2013, School of Education, University of Pittsburgh, USA.

Türkçe Sürüm

Giriş

Dünya genelinde yükseköğretim, teknolojik devrimin ve sosyal, politik ve ekonomik değişikliklerin eğitim sağlayıcıları için hem fırsat hem de tehdit anlamına geldiği bir ortamda değişir ve gelişir. Eğitim harcamaları artmakta ve bu da erişim ve hesap verebilirlik talebini arttırmaktadır. Toplumun her kesiminden her zamankinden daha fazla inceleme ve müdahale, eğitim kurumlarının çabalarının kalitesine dair somut kanıtlar sağlamalarını gerektirmektedir. Bununla beraber, eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki (Barro, 2001; Stevens & Weale, 2003) ve birçok ülkede insan sermayesinin gelişimine ve ekonomik büyümeye ilişkin eğitim kurumlarına verilen rol toplumun ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Bu tartışmada yükseköğretim kurumları, ulusal ekonomilerin lokomotifleri olarak imtiyazlı rolleri sayesinde çok özel bir yere sahiptir. Hükümetler, yükseköğretim kurumları ve özel kuruluşlar, dünya üzerindeki eğitim sektörünün kalitesini garanti altına almak için para ve zaman harcamaktadır, ancak kalite kontrolü, kalite güvencesi ve kalite iyileştirme gibi mekanizmalar basit ama en önemli bileşenden -"kalite" teriminin açık ve somut tanımından- yoksun görünmektedir.

Alan yazında neredeyse tek görüş birliği, "kalite" terimini tanımlamanın hemen hemen imkânsız olması üzerinedir (Bogue & Hall, 2003; Bogue & Saunders, 1992; Harvey & Green, 1993; Pirsig, 1974; Tang & Wu, 2010; Winn & Cameron, 1998). Bunun nedeni ise, yükseköğretimde *kalite* tanımının kişiden kişiye ve kurumdan kuruma farklılık göstermesidir. Farklı kurumsal düzenlemelerde benzer kavramlar bulunurken, yükseköğretim alanında ne olduğu ve ne olmadığı açısından kalite tanımı üzerinde fikir birliği yoktur. Bu yüzden, anlam, algılanan değer ve kapsam kaliteyi kimin hangi bağlamda ve hangi bakış açısı, deneyim ve geçmiş yaşantılarla tanımladığına bağlı olarak farklılık gösterir. Bu belirsizlik kurumların ve akademik programların kalite güvencesi, değerlendirme, iyileştirme ve geliştirme gibi kalite ile ilgili konuları ele almasını zorlaştırmaktadır. Kalite tanımının belirsiz olduğu kurumsal bir ortamda, bireyin bir şeyin ne olduğunu bilmeden onu sağlamanın, geliştirmenin veya değerlendirmenin nasıl imkânsız olduğunu fark etmesi gerekmektedir.

Kaliteye ilişkin kavramsal bakış açılarını "istisnai olarak kalite", "mükemmellik (tutarlılık) olarak kalite", "amaca uygunluk olarak kalite", "paranın karşılığı olarak kalite", ve "dönüşüm olarak kalite" olmak üzere beş kategoriye ayırarak kalite teriminin politik ve felsefi temellerini analiz eden Harvey ve Green (1993) tarafından geliştirilen kavramsal tipolojiden yola çıkan bu çalışma, ilk olarak bu bakış açılarını "kamu görüşü", "yönetim görüşü" ve akademik görüş" olarak üç ana kategori altında yeniden gruplandıran bir

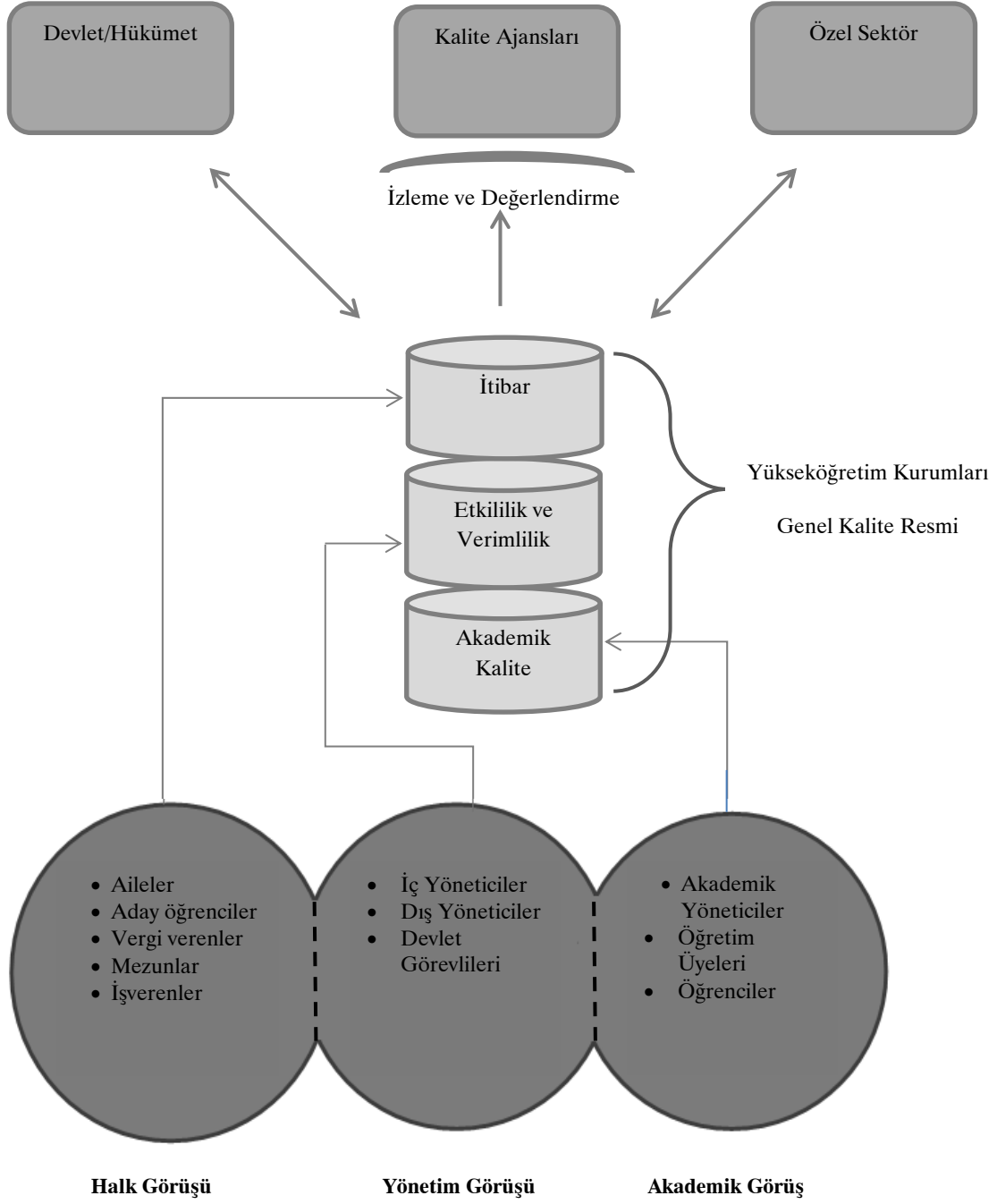
kavramsal model önermiş ve farklı paydaş gruplarını bu üç genel kalite görüşüyle eşleştirmiştir. Çalışma, daha sonra Türk kamu yükseköğretim kurumlarının Öğretmen yetiştirme programlarındaki (ÖYP) temel akademik paydaşların algılarını araştırmıştır. Öğretmen yetiştirme programları genel eğitim sistemine öğretmen sağlamanın temel kaynağı olduğu için, bu programların kalitesi yükseköğretim sektöründe hükümetlerden, halktan ve eğitim camiasından daha fazla ilgi görmekte ve aynı zamanda araştırma alanı olarak akademinin ilgisini çekmektedir. Bu gruplar arasındaki farklı bakış açıları, öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin "kalite" tanımında bir fikir birliği eksikliğine yol açmıştır ve bu da öğretmen yetiştirme programlarının gelişimi için önemli bir engel oluşturmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmada, genel araştırma tasarımı için Şekil 1'deki genel paydaş modeli önerilmektedir. Bu model bir yükseköğretim kurumundaki farklı paydaş gruplarını tanımlar, kaliteye ilişkin üç genel bakış açısını belirtir (kamu, yönetim ve akademik) ve yükseköğretim kurumlarının genel kalite resmini oluşturmak için bu bakış açılarını üç genel kalite tanımıyla ilişkilendirir. Dikdörtgen şekiller yükseköğretim kurumlarının organizasyon düzeyindeki paydaşlarını ve üç daire genel kalite görüşlerini temsil etmektedir. Her bir daire içinde, kişi düzeyindeki bireysel veya grup paydaşları listelenmiştir. Ortadaki silindirik şekiller ise genel kalite görüşlerinin her birine ait üç farklı genel yükseköğretim kalitesi tanımını temsil etmektedir. Bu çalışma kişi düzeyindeki paydaşların görüşlerine odaklandığı için, modelin çerçevesi yalnızca yükseköğretim kurumlarının genel kalite resminin üç kalite tanımıyla ilişkili olan insan odaklı paydaş görüşlerini vurgular; bu da modelde örgütsel düzey temsilini açıklamazsız bırakır. Paydaş grupların bir bakış açısından diğerine geçebilmelerinden dolayı genel paydaş modelinin belli bir düzeyde esneklik içermesi ve bunun da paydaşların genel kalite görüşleriyle doğrudan ve katı eşleşmesini engellediği önemli bir detaydır. Modeldeki üç kalite görüşü daireleri arasındaki kesikli çizgiler bu esnekliği temsil etmektedir.

Modelde itibarın tanımına yol açan kamu görüşüne sahip oldukları düşünülen ebeveynler, aday öğrenciler, vergi mükellefleri, mezunlar ve iş sahipleri kamu grubu olarak kabul edilir. İç ve dış akademik olmayan yöneticiler ve devlet görevlileri yönetici grup olarak kabul edilir ve esas olarak hesap verebilirlik, verimlilik ve etkililik üzerine odaklanan yönetim görüşünü benimsedikleri düşünülür. Temel akademik paydaşlar olarak kabul edilen bireyleri kapsayan üçüncü grup, akademik yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğrencilerden oluşur. Bu paydaşların, değer ekleme ve akademik dönüşüm olarak tanımlanan akademik kalitenin değerlerine bağlı olarak ortaya çıkan akademik görüşü savunmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın ilk aşaması, temel akademik paydaşların genel kaliteye ilişkin bakış açıları ile ilgili bu üçüncü varsayımı kontrol etmek amacıyla düzenlenmiştir.

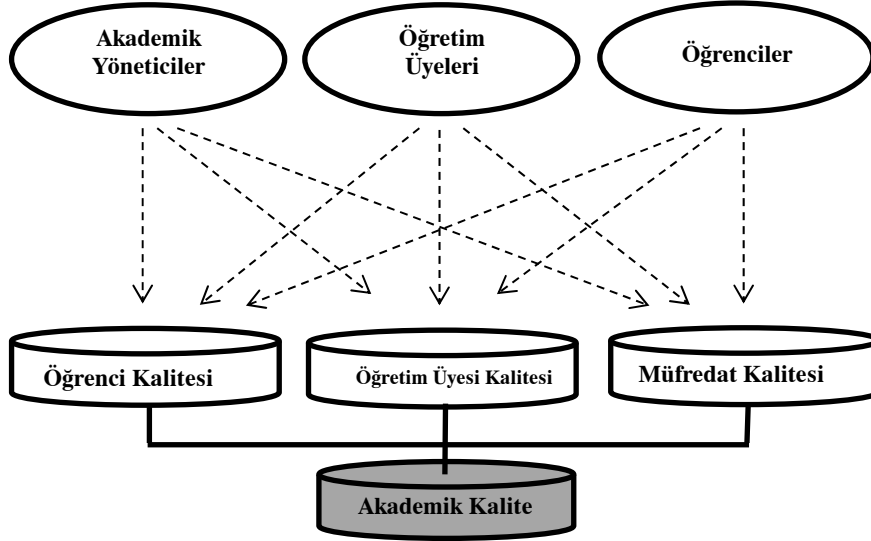
Enes Gök



Şekil 1. Genel paydaş modeli

Öğretmen yetiştirme programlarında, öğrenciler, öğretim üyeleri ve uyguladıkları müfredat, programın üç temel ögesidir ve ayrı ve ortak nitelikleri genel akademik program kalitesi üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Bu üç ögenin öğretmen yetiştirme programının akademik kalitesini sürdürmede oynadığı önemli roller kimse tarafından reddedilmese de, bu bileşenlerin öncelikleri ve göreceli önemlerinin yanı sıra her birine verilen değer de kimin hangi açıdan ve hangi amaca yönelik olarak tanımladığı ve değerlendirdiğine bağlı olarak değişebilir. Konuyla ilgili farklılaşan paydaş bakış açıları nedeniyle öğretmen yetiştirme programının kalitesi için ideal tanım ve değerlendirme mekanizması üzerinde fikir birliğine varılamadığı düşüncesi göz önüne alındığında, bu çalışma akademik kalitenin üç ögesini ve akademik yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğrenciler gibi temel akademik paydaşların değişen ama çoğunlukla çakışan bakış açılarını ifade etmek için kavramsal bir çerçeve olarak Görelî Ölçüm Modeli'ni önermektedir (Şekil 2).

Bu model, temel akademik paydaşların akademik kalitenin bir parçası olarak her bir kalite unsuruna ne kadar değer verdiklerini ve aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesinin tanımlanmasındaki önceliklerini yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Her bir akademik paydaş grubunun akademik kaliteyi tanımlarken üç kalite ögesinden her birine bir miktar değer verdiği varsayılmaktadır, fakat her bileşene ne kadar değer verdikleri ve hangisini en önemli bileşen olarak derecelendirdikleri kişiden kişiye ve gruptan gruba değişebilir.



Şekil 2. Öğretmen yetiştirme programları için Görelî Ölçüm Modeli

Görelî Ölçüm Modeli, akademik kalitenin üç bileşenden oluştuğunu savunmaktadır: Öğrenci, öğretim üyeleri ve müfredat kalitesi. Akademik kalitenin üstünde yer alan üç silindirik şekil her bir akademik kalite bileşeni için belirlenen önem terazisini gösterirken, modelin altındaki silindirik şekil bir programın akademik kalitesini temsil etmektedir. En üstteki üç daire, akademik paydaş gruplarını temsil etmektedir: akademik yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğrenciler. Dairelerden silindirik şekillere yönlendirilen noktalı oklar, her bir grubun her bir akademik kalite bileşenine verdiği değerleri belirtmektedir. Her bir okun değeri ve önem terazisine ne kadar değer yerleştirdikleri iki faktörle belirlenir: katılımcının akademik pozisyonu ve akademik kalite bileşeninin türü. Bu modelde cinsiyetin, okul büyüklüğünün ve konumun kontrol edildiği varsayılmaktadır. Çalışmanın ikinci aşaması, temel akademik paydaşların öğrenci kalitesi, öğretim üyelerinin kalitesi ve müfredat kalitesi olmak üzere üç akademik kalite bileşenine ilişkin bakış açılarını incelemektedir.

Yöntem ve Veri Seti

Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmanın verileri, nicel araştırmaların istatistiksel analizinden elde edilmiştir. Çalışma, fakültelerdeki 5 yıllık tezli yüksek lisans programları ve diğer fakültelerdeki öğretmen yetiştirme programları hariç olmak üzere, Türk kamu yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerinde 4 yıllık lisans eğitim programlarına odaklanmaktadır. Ulusal öğrenci seçme ve yerleştirmeden sorumlu Yükseköğretim Kurulu (YÖK) merkez birimi olan Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ne (OSYM) göre, 2010 yılında Türk devlet üniversitelerindeki 67 eğitim fakültesinin öğretmen yetiştirme programlarında yaklaşık olarak 187.724 öğrenci ve 5390 öğretim üyesi vardır (OSYM, 2010).

Çalışmada, örneklem belirlemek için tesadüfî, küme ve katmanlı örnekleme yöntemlerinin bir kombinasyonu olan çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de 7 coğrafi bölge ve bu bölgelerde devlet üniversitelerine bağlı 67 eğitim fakültesi vardır. Türk devlet eğitim fakültelerindeki öğrenci nüfusunun yaklaşık % 40'ını oluşturan ilk iki bölge (Marmara ve İç Anadolu) araştırma için tercih edilmiştir. Her bölgeden bir büyük ve bir küçük (öğrenci sayısına göre) eğitim fakültesi rastgele seçilmiştir. Bu kurumlarda, 4 yıllık lisans programlarındaki tüm öğretim üyeleri (profesör, doçent, yardımcı doçent ve en az doktora yapmış olan tam zamanlı öğretmen ve öğretim görevlileri) ve akademik yöneticiler (dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanları ve anabilim dalı başkanları) çalışmanın hedef kitlesi olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı, her okuldaki yöneticilerin, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin bir listesini oluşturmak üzere bölüm yöneticileri ile irtibata geçmiştir (öğrenciler için programların ve sınıfların listesi belirlenmiştir). Çalışmaya katılımlarını talep etmek için tüm yönetici ve öğretim üyeleri ile irtibata geçilmiştir. Öğrenciler için, listeden rastgele dört sınıf (birinci sınıftan

son sınıfa kadar her eğitim seviyesinden en az bir sınıf) seçilmiştir. Veri toplama aracı her bir okulda araştırmaya katılmayı kabul eden tüm yönetici ve öğretim üyelerine ve bu dört sınıftaki tüm öğrencilere (gönüllü katılımları göz önünde bulundurularak) uygulanmıştır.

Sonunda, araştırmaya toplam 31 akademik yönetici, 80 öğretim üyesi ve 569 öğrenci katılmıştır (Tablo 1). Daha kapsamlı bir araştırma projesi tüm paydaş gruplarının algılarına yer verirken, bu çalışma iç akademik çevrenin, özellikle akademik yöneticilerin, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin Türk devlet üniversitelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesi ile ilgili saklı görüşleri / algıları incelenmektedir. Çalışmanın amacı, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının genel kalite imajını araştırmaya başlamaktır. Akademik gruplar, sistemdeki temel konumundan dolayı araştırılacak ilk grup olarak özellikle seçildi. Mitchell, Agle ve Wood (1997) tarafından oluşturulan bir paydaş tipolojisine göre, "paydaşların sınıfları aşağıdaki kriterlerden birine, ikisine veya üçüne sahip olmalarıyla tanımlanabilir: (1) paydaşın kurumu etkileyebilme gücü, (2) paydaşın kurumla ilişkisinin meşruluğu ve (3) paydaşın kuruma yönelik taleplerinin aciliyet derecesi" (s.854). Temel akademik paydaşların öğretmen yetiştirme programlarında oynadıkları önemli rolü dikkate alan bu araştırma, kısmen genel araştırma tasarımlarına yanıt vererek iç akademik gruplar üzerinde odaklanmaktadır. Akademik paydaşların önemi, onları atomik paydaş modelinin merkezine koyan Theal (2002) tarafından da vurgulanmış ve akademik paydaşlar, devam eden uygulamalarda en etkili grup olmasına karşın, "devam eden faaliyetlerden en uzaktadırlar ve sonuç olarak kararlara katılım, bilgi ihtiyacı, gündelik sürece katılımları giderek azalmaktadır" (s.230). Bu durum, akademik paydaşların kalite tanımlama ve değerlendirme sürecine katılımlarının yanı sıra bu grubun yükseköğretimdeki önemine de vurgu yapmaktadır.

Tablo 1

Akademik Pozisyon ve Kurum Büyüklük-Konumuna Göre Temel Akademik Paydaşlar

Temel Akademik paydaşlar	Kurum Büyüklüğü ve Konumu				Toplam
	İç Anadolu Büyük	İç Anadolu Küçük	Marmara Büyük	Marmara Küçük	
Akademik	17	6	6	2	31
Yöneticiler	%55	%19	%19	%7	%100
Öğretim Üyeleri	36	9	27	8	80
	%45	%11	%34	%10	%100
Öğrenciler	196	139	111	123	569
	%34	%24	%20	%22	%100
Toplam	249	154	144	133	680
	%37	%23	%21	%19	%100

Model Özellikleri ve Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, temel akademik paydaşların Türk devlet üniversitelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini nasıl algıladıklarını anlamak ve bakış açılarının akademik pozisyonlarına göre, başka bir deyişle akademik yönetici, öğretim üyesi ya da öğrenci olmalarına göre, farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır.

Çalışmada veri analizi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama genel kalitenin analizine odaklanırken, ikinci aşamada öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesi üzerinde durulmaktadır. Her iki analiz için de STATA veri analiz programı kullanılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının genel ve akademik kalitesine ilişkin temel akademik paydaşların algılarını tanımlamada betimsel istatistikler yardımcı olurken, pozisyonlardaki (yöneticiler, öğretim üyeleri, öğrenciler) algısal benzerlikler ve farklılıklar çok değişkenli çözümleme kullanılarak analiz edilmiş ve bu da öğretmen yetiştirme programlarındaki temel akademik paydaşlarca akademik kalitenin tanımlandığı modelleri ortaya çıkarmıştır.

Bağımsız ve Kontrol Değişkenlerinin İşlevsel Hale Getirilmesi

Bu çalışma paydaş bakış açılarına odaklandığı için, katılımcının akademik pozisyonu analizin açıklayıcı değişkeni iken, cinsiyet ve kurum büyüklüğü-konumu kontrol değişkenleri olarak seçilmiştir.

Katılımcının “pozisyon”u – akademik yönetici, öğretim üyesi, öğrenci – bir kategorik açıklayıcı değişkendir ve 0=akademik yönetici, 1=öğretim üyesi ve 2=öğrenci şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların yaklaşık yüzde dördü akademik yöneticilerden (31/680), yüzde on biri öğretim üyelerinden (80/680) ve yüzde seksen dördü öğrencilerden oluşmaktadır (574/680).

Katılımcı cinsiyeti, 1 = kadın ve 0 = erkek olarak kodlanmış iki değerli bir kontrol değişkenidir. Katılımcıların yaklaşık yüzde yetmiş biri (677'den 483'ü) kadındır. Katılımcılar, Türkiye'nin iki coğrafi bölgesindeki dört yükseköğretim kurumundan seçilmiştir: İç Anadolu Bölgesi (bir büyük ve bir küçük kurum) ve Marmara Bölgesi (bir büyük ve bir küçük kurum). Kurum büyüklüğü-konumu, kategorik kontrol değişkenidir ve 1 = Anadolu Büyük, 2 = Anadolu Küçük, 3 = Marmara Büyük ve 4 = Marmara Küçük olarak kodlanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, birinci kurumdan 249, ikinci kurumdan 154, üçüncü kurumdan 149 ve dördüncü kurumdan 133 katılımcı araştırmaya dâhil olmuştur.

Yukarıda tanımlanan açıklayıcı değişkenler ve kontrol değişkenleri çalışma boyunca analiz edilen çok değişkenli modeller ve tahminlerin tümünde aynı iken, bağımlı değişkenler her bir bölümün değişen odağına bağlı olarak tahminden tahmine farklılık göstermektedir.

Aşama 1: Genel Kaliteye İlişkin Katılımcı Bakış Açılarının Analizi

Bu aşamanın amacı, çalışmanın genel araştırma tasarımı tarafından oluşturulan ve akademik yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğrencileri içine alan öğretmen yetiştirme programlarının temel akademik paydaşlarının, pozisyonları ne olursa olsun öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesine ilişkin kamu ya da yönetim kalite anlayışından ziyade akademik kalite görüşünü benimsemeye yatkın olduklarını ileri süren varsayımın doğruluğunu kontrol etmektir. Bunu araştırmak için, katılımcıların ve her bir genel kalite görüşünü kabul etme düzeyleri tablolatırılmış ve dörtlü derecelendirme ölçeğinde rapor edilmiştir.

Daha kolay bir yorumlama için, veri toplama işlemi sırasında her bir genel kalite görüşüne verilen sayısal değerler ters kodlanmıştır: 1= “kesinlikle katılmıyorum”, 2= “katılmıyorum”, 3= “katılıyorum”, 4= “kesinlikle katılıyorum”. Bu ilk adım analizi, temel akademik paydaşların kamu görüşü, yönetim görüşü ve akademik görüş bağlamında genel kalite bakış açılarına yönelik tercihlerini, 1'in en önemli ve 4'ün en az önemli olana karşılık geldiği bir sıralama tablosunda nasıl ifade ettiklerini inceleyerek sona ermektedir. Bu analiz için en önemli genel kalite bakış açıları içinden katılımcıların yalnızca bir numaralı tercihleri dikkate alınmıştır. Analiz, 1'in en önemli görüş olarak kamu görüşüne, 2'nin yönetim görüşüne ve 3'ünün akademik görüşe karşılık geldiği üçlü sınıflama ölçeğinde rapor edilmiştir. Katılımcının tercihleri, ölçeğin kategorik yapısı nedeniyle multinomial probit modeli ile analiz edilmiştir.

Betimsel İstatistikler

Bu bölümde, üç genel kalite bakış açısına – kamu görüşü, yönetim görüşü ve akademik görüş - yönelik temel akademik paydaş görüşleri analiz edilmiştir. Tablo 4, katılımcıların bu üç genel kalite bakış açısıyla ilgili bir dizi ifadeye katılma düzeyini göstermektedir. Katılımcıların ülkenin vatandaşları olarak toplumdaki lise mezunu, ebeveyn, vergi mükellefi ya da mezun gibi önceki/devam eden rollerinden ve geçmiş deneyimlerinden dolayı genel kaliteye ilişkin kamu görüşünü bir dereceye kadar desteklemeleri beklenmiştir. Yöneticilerin %68'i, öğretim üyelerinin %71'i ve öğrencilerin %83'ü, bu öğretmen yetiştirme programlarının hiyerarşik yapısında akademik yöneticilerden öğrencilere geçerken artan desteği gösterecek bir şekilde, ifadeye katıldıklarını ya da kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir (Tablo 2) .

Katılımcılardan ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesiyle ilgili yönetim bakış açısına yönelik tutumlarını ifade etmeleri istenmiştir. Burada, akademik yöneticilerin yöneticilik konumlarından dolayı yönetim bakış açısını diğer katılımcılardan daha fazla benimsemeleri beklenirken, bulgular tersini göstermiştir. Akademik yöneticilerin yalnızca yüzde 81'i ifadeye katılırken ya da kesinlikle katılırken, öğretim üyelerinin yüzde 89'u ve öğrencilerin yüzde 87'si genel kaliteye yönelik yönetim bakış açısını tercih etmiştir.

Table 2
Katılımcıların Genel Kalite İfadelerine İlişkin Katılım Düzeyleri

GENEL KALİTE ÜZERİNE BAKIŞ AÇILARI	Temel Akademik Paydaşlar	Kesinlikle Katılmıyorum (f&%)	Katılmıyorum (f&%)	Katılıyorum (f&%)	Kesinlikle Katılıyorum (f&%)	Toplam (f&%)
HALK GÖRÜŞÜ	Yöneticiler	0	10	13	8	31
İfade A: Bir öğretmen yetiştirme programının kalitesinin en önemli göstergesi, o programın ulusal veya uluslararası sıralamalardaki yeridir.	Öğretim Üyeleri	4	19	41	16	80
	Öğrenciler	7	90	332	139	568
	Toplam	11	119	386	163	679
Yüzdelik değerlerin ortalaması		%2	%24	%50	%23	%100
YÖNETİM GÖRÜŞÜ	Yöneticiler	0	6	18	7	31
İfade B: Bir öğretmen yetiştirme programının kalitesi, o programın kaynaklarını (para ve altyapısını) ne ölçüde etkili ve verimli kullandığına bağlıdır.	Öğretim Üyeleri	0	9	41	30	80
	Öğrenciler	9	66	311	182	568
	Toplam	9	81	370	219	679
Yüzdelik değerlerin ortalaması		%0	%14	%55	%31	%100
AKADEMİK GÖRÜŞ	Yöneticiler	0	5	8	18	31
İfade C: Bir öğretmen yetiştirme programının kalitesi, öğrencilerin yetenek, beceri ve bilgilerini artırma ve geliştirme konusunda o programın ne kadar kapasitesi olduğuna bağlıdır.	Öğretim Üyeleri	0	2	22	56	80
	Öğrenciler	4	24	166	374	568
	Toplam	4	31	196	448	679
Yüzdelik değerlerin ortalaması		%0	%7	%28	%65	%100
AKADEMİK GÖRÜŞ	Yöneticiler	0	2	13	16	31
İfade D: Bir öğretmen yetiştirme programının kalitesi, öğrencilerine, kendi akademik gelişimleri ile ilgili kararlarda etkin rol alma fırsatı vererek onların güçlenmesini sağlama konusunda, o programın ne kadar kapasitesi olduğuna bağlıdır.	Öğretim Üyeleri	0	5	29	46	80
	Öğrenciler	3	19	198	349	569
	Toplam	3	26	240	411	680
Yüzdelik değerlerin ortalaması		%0	%5	%38	%57	%100

Araştırmada, katılımcıların genel kaliteye ilişkin akademik görüşe yönelik bakış açıları iki ifadeyle ölçülmüştür. Bu ifadelerin her biri görüşün bir yönünü içermektedir. Beklendiği üzere ve Tablo 4'te gösterildiği gibi, akademik yöneticiler %84 ve %94 gibi yüksek oranlarla sırasıyla C ve D ifadelerine katıldıklarını ya da kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretim üyeleri %98 ve %94, öğrenciler de %95 ve %96 gibi yüksek oranlarla sırasıyla C ve D ifadelerine katıldıklarını ya da kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin öğretmen

yetiştirme programlarının temel akademik paydaşları olduğu göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesine ilişkin kamu ya da yönetim görüşlerine nazaran akademik görüşe yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmaları beklenmekte ve çalışmanın genel paydaş modeli tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde, katılımcıların yüzdelerdeki değerlerinin ortalaması arasında yapılan karşılaştırma, katılımcıların öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesine ilişkin akademik görüşü yüzde 93 (akademik görüş 1) ve yüzde 95 (akademik görüş 2) gibi yüksek ortalamalarla kabul ettiklerini göstermektedir. Bu iki oran katılımcıların akademik görüşü, yönetim görüşü (%86) ve kamu görüşünden (%73) daha çok desteklediğine işaret etmektedir. Burada, genel grup istatistiklerinde her bir katılımcı grubun eşit temsil edilmesi için, her grupta eşit olmayan katılımcı sayısından dolayı, katılımcıların yüzdelerinin toplamı yerine, yüzdelerdeki değerlerin ortalaması rapor edildiğini belirtmek önemlidir. Ayrıca, bu, genel katılımcı özelliklerinden her bir grubun uzaklığının okuyucu tarafından belirlenmesine yardımcı olur.

Bu varsayımda ayrıca, katılımcılardan yukarıda verilen A, B, C ve D ifadelerini öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesini açıklamadaki güçlerine göre en önemliden en önemsiz doğru sıralamaları istenerek incelenmiştir. Analizde, her katılımcının ifadeler arasından yalnızca bir numaralı tercihi dikkate alınmıştır. Beklendiği gibi, akademik yöneticilerin sadece yüzde 10'u yönetim görüşünü ve yüzde 13'ü kamu görüşünü en önemli kalite tanımı olarak seçerken, yüzde 77'si akademik görüşün (İfade C veya İfade D) genel kaliteye ilişkin en önemli görüş olduğunu belirtmiştir. Bu oranlar, diğer katılımcı gruplarda önemli ölçüde aynı kalmıştır. Fakülte üyelerinin sıralamaları, bu grubun yüzde 14'ünün yönetim görüşünü ve yüzde 15'inin kamu görüşünü öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesini belirlemedeki en önemli görüş olarak değerlendirmesine karşın, yüzde 71'inin en önemli görüş olarak akademik görüşü benimsediğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci oranlarına bakıldığında ise, öğrencilerin yüzde 78'i akademik görüşü, yüzde 7'si yönetim görüşünü ve yüzde 15'i kamu görüşünü birinci tercihi olarak seçmiştir (Tablo 3).

Tablo 3
ÖYP'lerin Genel Kalitesini Tanımlamada Katılımcıların 1 Numaralı Tercihleri

ÖYP'lerin genel kalitesine ilişkin ifadeler	Temel Akademik Paydaşlar	A 1.dir	B 1.dir	C 1.dir	D 1.dir	Toplam
	Yöneticiler	4 %13	3 %10	15 %48	9 %29	31 %100
A: Halk Görüşü (İfade A)	Öğretim Üyeleri	12 %15	11 %14	38 %47	19 %24	80 %100
B: Yönetim Görüşü (İfade B)	Öğrenciler	85 %15	40 %7	249 %44	191 %34	565 %100
C: Akademik Görüş 1 (İfade C)	Toplam	101 %15	54 %8	302 %45	219 %32	676 %100
D: Akademik Görüş 2 (İfade D)						
Yüzdelerdeki değerlerin ortalaması		%14	%10	%46	%29	%100

Multinomial Probit Analizi

Betimsel istatistikler, katılımcı grupların yüzdeleri arasında farklılıklar olmasına rağmen, katılımcıların çoğunun öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesini açıklamada akademik görüşü en önemli bakış açısı olarak kabul ettiklerini göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılıklar önemli görünmese de, temel akademik paydaşların akademik konularının, diğer bir deyişle akademik yönetici, öğretim üyesi veya öğrenci olmalarının, öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesine ilişkin en önemli bakış açısına dair fikirleri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını kontrol etmek önemlidir. Aynı zamanda, temel akademik paydaşların (konularına bakılmaksızın) öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesine ilişkin akademik görüşü diğer görüşlere tercih ettiklerini kabul eden ve genel paydaş modeli tarafından vurgulanan varsayımın bu çalışmada geçerli olup olmadığını incelemek de bir diğer önemli konudur. Bu amaçla, Long ve Freese (2006)'den uyarlanan bir Multinomial Probit (MNP) Modeli uygulanmıştır. Modelde, genel öğretmen Yetiştirme program kalitesine ilişkin en önemli (1.) görüşe yönelik katılımcılar tarafından yapılan sıralama, "genel_1", bağımlı değişkendir ve 1=K1inci (kamu görüşü birinci), 2=Y1inci (yönetim görüşü birinci) ve 3=A1inci (akademik görüş birinci) şeklinde yeniden kodlanmıştır. Modelde, öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesine ilişkin bir numaralı katılımcı görüşleri analiz edilmektedir. Tahmin modelinde, katılımcıların seçebilecekleri "k" kamu görüşü, "y" yönetim görüşü ve "a" akademik görüş şeklinde kodlanan üç alternatif vardır.

Tablo 4, öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesini belirleyen en önemli bakış açısına ilişkin katılımcı tercihlerine yönelik tahmin sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar, katılımcıların akademik konularının öğretmen yetiştirme programlarının genel kalitesine ilişkin en önemli görüşe yönelik tercihlerini etkilediğine dair istatistiksel olarak anlamlı bir kanıt olmadığını göstermektedir. Yöneticiler öğrencilerle kıyaslandığında, katılımcıların akademik görüşe karşı kamu görüşüne yönelik tercihlerinde anlamlı olmayan bir katsayı ve ayrıca, diğer katılımcı özellikleri sabit tutulduğunda, yönetim ve akademik bakış açıları arasından birinci tercihlerinde anlamlı olmayan katsayılar olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretim üyeleri ve öğrenciler, diğer tüm değişkenler kontrol edildikten sonra, hem akademik bakış açısı ve kamu bakış açısı arasından hem de akademik bakış açısı ve yönetim bakış açısı arasından birinci tercihleri bakımından karşılaştırıldığında katsayıların anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcı grupların bir numaralı tercihleri arasındaki bu küçük yüzdeler farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmaması, bu farklılıkların katılımcıların akademik pozisyonlarının bir sonucu olmadığını göstermektedir. Bu küçük farklılıklar daha ziyade katılımcı kurumun büyüklüğü ve konumu ile açıklanmaktadır. Bu bulgular, aynı zamanda, bu üç temel akademik paydaş grubunun akademik konuları ne olursa olsun öğretmen

yetiştirme programlarının genel kalitesini tanımlamada kamu ya da yönetim görüşüne karşı akademik görüşü destekleme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulguların tamamı, genel paydaş modelinde araştırmacı tarafından oluşturulan hipotez ile tutarlılık göstermektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Genel Kalite İfadeleri Arasındaki 1. Tercihlerinin MNP Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Halk görüşüne (karşın Akademik görüş)		Yönetim Görüşüne (karşın Akademik görüş)	
	Coefficients	Marjinal Etki (%)	Coefficients	Marjinal Etki (%)
Yöneticiler	-0.2893 (0.4167)	-4.39	0.0384 (0.4452)	1.15
Öğretim Üyeleri	-0.0628 (0.2651)	-2.04	0.3588 (0.2778)	4.75
Öğrenciler	Base		Base	
Kontrol Değişkenleri				
Kadın	-0.3243 (0.1851)	-4.60	-0.3522 (0.2124)	-3.18
Erkek	Base		Base	
İç Anadolu Küçük	0.3549 (0.2153)	5.64	0.2252 (0.2593)	1.55
Marmara Büyük	0.4273 ^a (0.2175)	6.46	0.4003 (0.2519)	3.50
Marmara Küçük	-0.7392 ^a (0.2896)	-9.52	-0.3569 (0.3128)	-2.08
İç Anadolu Büyük	Base		Base	
Sabit	-1.1845 ^c (0.1977)		-1.6519 ^c (0.2299)	
Predictions	0.1398		0.0769	
Log likelihood	-447.721			
# of observations	676			

Not: Standart hatalar parantez içinde. Base değişkenler: Öğrenci, Erkek, İç Anadolu Büyük.

^ap<0.05; ^bp<0.01; ^cp<0.001.

Bununla birlikte, kontrol değişkenlerinden bazı anlamlı katsayılar ortaya çıkmıştır. Diğer faktörler kontrol edildikten sonra, bulgular üçüncü kurumun (Marmara Büyük) katılımcılarının akademik görüş yerine kamu görüşünü seçme olasılığının birinci kurumun (İç Anadolu Büyük) katılımcılarından yüzde 6 daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer faktörler sabit tutulduğunda, akademik ve yönetim bakış açılarına yönelik sonuçların anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, dördüncü kurumun (Marmara Küçük) katılımcılarının akademik görüş yerine kamu görüşünü seçme olasılığının birinci kurumun (İç Anadolu Büyük) katılımcılarından yüzde 9.52 daha azdır. Bu katılımcıları ilgilendiren akademik ve yönetim bakış açılarına yönelik sonuçlar

da anlamlı değildir. İç Anadolu Bölgesi içinde (İç Anadolu Büyük ve İç Anadolu Küçük) kamu ve akademik ya da yönetim ve akademik bakış açılarına yönelik anlamlı bir sonuca rastlanamamıştır. Bununla birlikte, Marmara Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi arasında (Marmara Büyük ve İç Anadolu Büyük; Marmara Küçük ve İç Anadolu Büyük) kamu görüşüne ve akademik görüşe yönelik anlamlı sonuçlar ortaya çıkarken, yönetim görüşü ve akademik görüş arasında anlamlı sonuçlara ulaşamamıştır. Böylelikle, okulun bulunduğu yerin ve büyüklüğünün anlamlı etkisinin sadece kamu görüşü ve akademik görüş arasında yapılan karşılaştırmada geçerli olduğu söylenebilir. Bölgesel farklılıkların katılımcı bakış açıları üzerindeki etkisi daha ayrıntılı başka bir çalışmada araştırılmalıdır.

Aşama 2: Akademik Kaliteye İlişkin Katılımcı Bakış Açılarının Analizi

Çalışmanın ana odağı olan bu aşamada, genel itibariyle yükseköğretim kurumlarının ve özellikle öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesine atfedilen üç anahtar bileşene (öğrenci kalitesi, öğretim üyesi kalitesi ve müfredat kalitesi) yönelik katılımcı tutumları (katılma oranları), bu üç anahtar faktörün katılımcılar tarafından belirlenen önem derecelerine dair sonuç analizi ile birlikte ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların ve her bir akademik kalite faktörünü temsil eden ifadeleri kabul etme düzeylerinin tabloları dördümlü derecelendirme ölçeğinde rapor edilmiştir. Daha kolay bir yorumlama için sayısal değerler, 1= “kesinlikle katılmıyorum”, 2= “katılmıyorum”, 3= “katılıyorum” ve 4=“kesinlikle katılıyorum” şeklinde ters kodlanmıştır. Diğer taraftan, ordered probit modeli akademik kalite faktörlerinin her birine ayrı olarak uygulanmıştır. Analizin son kısmında, katılımcıların sadece bir numaralı tercihlerine odaklanılarak, katılımcıların bu üç kalite faktörüne yönelik sıralamaları analiz edilmiştir. Multinomial probit modeli ölçeklerin kategorik yapısından dolayı uygulanmaktadır. Burada, en önemli faktör olarak “1” öğrenci kalitesine, “2” öğretim üyesi kalitesine ve “3” müfredat kalitesine karşılık gelmektedir.

Ordered Probit Modeli

Bu bölümde, temel akademik paydaşların öğrenci kalitesine, öğretim üyesi kalitesine ve müfredat kalitesine yönelik tutumları analiz edilmiştir. İlk olarak betimsel istatistikler tanıtılmış ve ardından Ordered probit analiz sonuçları rapor edilmiştir.

Betimsel İstatistikler

Bu bölüm, katılımcıların öğrenci kalitesi, öğretim üyesi kalitesi ve müfredat kalitesi unsurlarını kabul etme düzeylerini özetlemektedir (Tablo 5). Katılımcılar, öğrenci kalitesinin öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini, öğrenci kalitesine atfedilen Tablo 5'teki A İfadesini derecelendirerek belirtmişlerdir. Öğrenci kalitesine ve öğrenci kalitesinin öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini

nasıl etkilediğine yönelik bakış açıları çeşitlilik göstermektedir. Akademik yöneticilerin yüzde 81'i ifadeye katılırken ya da kesinlikle katılırken, öğretim üyelerinin yüzde 78'i ve öğrencilerin yalnızca yüzde 60'ı aynı görüşü paylaşmaktadır. Katılımcılara ayrıca, öğretim üyelerinin kalitesinin öğretmen yetiştirme programlarının kalitesini nasıl etkilediği konusundaki görüşleri sorulmuştur. Tablo 5'te gösterildiği gibi, katılımcıların çoğu B ifadesine katılmış ya da kesinlikle katılmıştır. Akademik yöneticilerden ifadeye karşı çıkan olmasa da, öğretim üyelerinin (%10) ve öğrencilerin (%8) küçük bir kısmı, öğretmen yetiştirme programlarının kalitesinin esasen öğretim üyelerinin kalitesine bağlı olduğunu öne süren ifadeye katılmamış ya da kesinlikle katılmamışlardır.

Bunun yanı sıra, katılımcılar müfredat kalitesi ile öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesi arasındaki ilişki üzerine de görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu ifadeye katılırken, akademik yöneticilerin yalnızca yüzde 3'ü, öğretim üyelerinin yüzde 14'ü ve öğrencilerin yüzde 6'sı müfredat kalitesi ile öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesi arasındaki ilişkiyi yok saymıştır.

Table 5

Katılımcıların Her Bir Akademik Kalite İfadesine İlişkin Katılım Düzeyleri

ÖYP'lerin Akademik kalitesine ilişkin ifadeler	Temel Akademik Paydaşlar	Kesinlikle katılmıyorum (f&%)	Katılmıyorum (f&%)	Katılıyorum (f&%)	Kesinlikle katılıyorum (f&%)	Toplam (f&%)
	Yöneticiler	0	6	17	8	31
		%0	%19	%55	%26	%100
ÖĞRENCİ KALİTESİ	Öğretim Üyeleri	1	17	42	20	80
İfade A: Bir öğretmen yetiştirme programının kalitesi, daha çok o programda okuyan öğrencilerin kalitesine bağlıdır.	Öğrenciler	%1	%21	%53	%25	%100
		19	206	279	64	568
		%4	%36	%49	%11	%100
	Toplam	20	229	338	92	679
		%3	%34	%50	%13	%100
Yüzdelik değerlerin ortalaması		%2	%25	%52	%21	%100
	Yöneticiler	0	0	16	15	31
		%0	%0	%52	%48	%100
ÖĞRETİM ÜYESİ KALİTESİ	Öğretim Üyeleri	0	8	35	37	80
İfade B: Bir öğretmen yetiştirme programının kalitesi, daha çok o programda ders veren öğretim üyelerinin kalitesine bağlıdır.	Öğrenciler	%0	%10	%44	%46	%100
		5	42	314	208	569
		%1	%7	%55	%37	%100
	Toplam	5	50	365	260	680
		%1	%7	%54	%38	%100
Yüzdelik değerlerin ortalaması		%0	%6	%50	%44	%100
	Yöneticiler	0	1	17	13	31
		%0	%3	%55	%42	%100
MÜFREDAT KALİTESİ	Öğretim Üyeleri	1	10	40	29	80
İfade C: Bir öğretmen yetiştirme programının kalitesi, daha çok o programın öğrencilerine sunduğu öğretim (müfredat) programının kalitesine bağlıdır.	Öğrenciler	%1	%13	%50	%36	%100
		4	29	274	260	567
		%1	%5	%48	%46	%100
	Toplam	5	40	331	302	678
		%1	%6	%49	%44	%100
Yüzdelik değerlerin ortalaması		%1	%7	%51	%41	%100

Ordered Probit (OP) Analizi

Bu modelde, üç akademik kalite unsuru her bir ayrı Ordered probit analizi için bağımlı değişkendir ve 1= “kesinlikle katılmıyorum”, 2= “katılmıyorum”, 3= “katılıyorum” ve 4=“kesinlikle katılıyorum ifadelerinin bulunduğu dördü derecelendirme ölçeğinde katılımcılar tarafından derecelendirilmiştir. Daha önceki gibi, konum, cinsiyet, kurum büyüklüğü ve konumu açıklayıcı ve kontrol değişkenleri tutarlıdır. Ordered probit modeli de Long ve Freese (2006)’den uyarlanmıştır.

Tablo 6, öğretmen eğitim programlarının her bir akademik kalite unsuruna dair tahmini sonuçlarını özetlemektedir. Ordered probit modeli, diğer tüm faktörler sabit tutulduğunda, katılımcıların akademik konumları ile öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesinin sağlayıcısı olarak öğrenci kalitesine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığına dikkat çekmektedir. Bulgulara göre, akademik yöneticiler ve öğretim üyeleri, öğrencilere kıyasla, öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesinin bir göstergesi olarak öğrenci kalitesine daha olumlu destek vermektedir. Öğrencilerin bir programın akademik kalitesinin göstergesi olarak öğrenci kalitesini öğretim üyeleri ve yöneticilerden daha az destelemesinin nedenlerine yönelik daha kapsamlı bir araştırma gerekmektedir.

Ayrıca, Tablo 6, diğer değişkenler kontrol edildikten sonra, yöneticilerin öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini tanımlamada öğrenci kalitesinden çok öğretim üyesi kalitesini desteklerken, öğretim üyesi olmanın öğrenci kalitesine karşı öğretim üyesi kalitesinin tercih edilmesinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğretim üyeleri ve öğrenciler, öğretim üyesi kalitesinin öğretmen yetiştirme programlarına olan katkıları benzer seviyede kabul ederken, akademik yöneticilerin bu fikre katılma oranı bu seviyenin ötesinde çıkmıştır. Betimsel istatistikler, öğretim üyelerinin %90’nının ve öğrencilerin %92’sinin öğretim üyelerinin kalitesinin etkisine katılırken ya da kesinlikle katılırken, akademik yöneticilerin hepsinin (%100) bu fikre katıldığını ya da kesinlikle katıldığını göstermiştir.

Bulgular, aynı zamanda, katılımcıların akademik pozisyonları ve öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesinin bir parçası olarak müfredat kalitesine verdikleri destek arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, akademik yöneticilerin ve öğretim üyelerinin öğretim programlarının kalitesini destekleme düzeylerinde istatistiksel olarak farklılıkların olması mümkündür, çünkü betimsel istatistiklere göre, öğretim üyelerinin %14’ü müfredat kalitesinin etkisine katılmıyor ya da kesinlikle katılmıyorken, akademik yöneticilerin yalnızca %3’ü aynı görüşü paylaşmaktadır. Bu çalışma boyunca öğrenciler temel grup olarak kabul edildiğinden, yalnızca yöneticiler ile öğrenciler arasında ve öğretim üyeleri ile öğrenciler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu yüzden, akademik

yöneticiler ile öğretim üyeleri arasında bir karşılaştırma yapılmamıştır ve dolayısıyla bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Table 6

Üç Akademik Kalite Bileşeni Üzerine Katılımcı Görüşlerinin OP Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Ordered Probit: Öğrenci kalitesine ilişkin görüşler		Ordered Probit: Öğretim üyesi kalitesine ilişkin görüşler		Ordered Probit: Müfredat kalitesine ilişkin görüşler	
	Coef.	Std. Error	Coef.	Std. Error	Coef.	Std. Error
Yöneticiler	0.6140 ^b	(0.2117)	0.4578 ^a	(0.2282)	0.1039	(0.2207)
Öğretim Üyeleri	0.4760 ^b	(0.1377)	0.1164	(0.1437)	-0.2664	(0.1411)
Öğrenciler	Base		Base		Base	
Kontrol Değişkenleri						
Kadın	-0.0513	(0.0984)	0.0865	(0.1028)	0.1632	(0.1029)
Erkek	Base		Base		Base	
İç Anadolu Küçük	0.1010	(0.1136)	-0.0530	(0.1175)	0.1032	(0.1191)
Marmara Büyük	0.4343 ^c	(0.1164)	0.5290 ^c	(0.1245)	0.2850 ^a	(0.1224)
Marmara Küçük	0.2018	(0.1201)	0.0154	(0.1246)	0.2560 ^a	(0.1272)
İç Anadolu Büyük	Base		Base		Base	
T_1	-1.7412	(0.1349)	-2.3030	(0.1887)	-2.2709	(0.1882)
T_2	-0.1522	(0.1067)	-1.2413	(0.1203)	-1.3069	(0.1220)
T_3	1.3395	(0.1158)	0.5050	(0.1120)	0.3637	(0.1116)
Pseudo R^2	0.0246		0.0227		0.0128	
N	679		680		678	

Not: Standart hatalar parantez içinde. Base değişkenler: Öğrenci, Erkek, İç Anadolu Büyük.

^ap<0.05; ^bp<0.01; ^cp<0.001.

Multinomial Probit Modeli

Bu bölümde, öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesine ilişkin en önemli unsura yönelik katılımcı derecelendirmeleri analiz edilmiştir. İlk önce betimsel istatistikler sunulmuş ve sonrasında multinomial probit analiz sonuçları rapor edilmiştir.

Betimleyici istatistikler

Katılımcılardan öğrenci kalitesi, öğretim üyelerinin kalitesi ve müfredat kalitesi olmak üzere üç akademik kalite unsurunu, öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesiyle ilişkili olarak en önemliden en az önemliye doğru sıralamaları istenmiştir. Katılımcıların hangisini en etkili unsur olarak kabul ettiğini araştırmak için, sadece bir numaralı tercihleri analize dahil edilmiştir. Katılımcıların bir numaralı tercihleri Tablo 7'de gösterilmektedir. Her katılımcı grubun kendi içindeki çoğunluğu – akademik yöneticilerin %55'i, öğretim üyelerinin %51'i ve öğrencilerin %44'ü - öğretim üyelerinin kalitesini akademik kalitenin temel belirleyicisi olarak kabul etmiştir. Bu bulgu, öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Wilson ve arkadaşlarının (2001) 57 ayrı

çalışmanın incelenmesi sonucu elde ettiği bulgular, öğretmen (öğretim üyeleri) nitelikleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca belirtildiği gibi, öğretmen kalitesi; harcamalar, sınıf büyüklüğü, maaş ve diğer bazı faktörlere nispeten öğrenci başarısı ile daha güçlü bir şekilde ilişkilidir (Darling-Hammond, 2000). Üç katılımcı grubun bir numaralı faktör olarak öğretim üyelerinin kalitesini seçme eğilimlerinin önemli bir nedeni eğitsel bağlamda anlaşılabilir ve Türk eğitim sisteminin onlarca yıl mücadele ettiği öğretmen / öğretim üyesi odaklı eğitim sistemi ya da başka bir deyişle “öğretmen merkezli” eğitim sisteminden kaynaklanıyor olabilir. Bu konu, diğer bir deyişle üniversitelerde öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçme gerekliliği, Avrupa Üniversiteler Birliği aracılığıyla Crosier, Purser, and Smidt (2007) tarafından hazırlanan “Trend Raporları”nda vurgulanmış ve Avrupa Yükseköğretim Arena-Bologna Süreci’nin çatısı altındaki tüm yükseköğretim kurumları için gündem olarak belirlenmiştir. Fakat bu tür bir eğilimin başlıca sebepleri, daha fazla ve detaylı araştırma ve analiz gerektirmektedir.

Öğretmen yetiştirme programının akademik kalitesinde diğer faktörlerin önemine ilişkin görüşler farklılık göstermiştir. İkinci en büyük öğrenci grubu (%40) müfredat kalitesini en önemli faktör olarak görürken, yalnızca %16’lık kesim öğrenci kalitesinin en önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Bunun tersine, akademik yöneticilerin (%35) ve öğretim üyelerinin (%28) ikinci büyük grupları öğrenci kalitesine daha fazla değer verirken, akademik yöneticilerin yalnızca %10’u ve öğretim üyelerinin %21’i müfredat kalitesini en önemli kalite belirleyicisi olarak desteklemektedir.

Table 7
ÖYP’lerin Akademik Kalitesini Tanımlamada Katılımcıların 1 Numaralı Tercihleri

ÖYP’lerin Akademik kalitesine ilişkin ifadeler	Temel Akademik Paydaşlar	A 1.dir	B 1.dir	C 1.dir	Total
	Yöneticiler	11	17	3	31
		%35	%55	%10	%100
A: Öğrenci Kalitesi (İfade A)	Öğretim Üyeleri	22	41	17	80
B: Ö. Üyesi Kalitesi (İfade B)		%28	%51	%21	%100
C: Müfredat Kalitesi (İfade C)	Öğrenciler	90	248	227	565
		%16	%44	%40	%100
	Toplam	123	306	247	676
		%18	%45	%37	%100
Yüzdeler ortalaması		%26	%50	%24	%100

Multinomial Probit Analizi

Birinci aşamada genel kalite sıralamalarının analizi için tanıtılan multinomial probit modeli, öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini etkileyen kalite unsurları içinden katılımcıların bir numaralı tercihlerinin tahmini analizi için de kullanılmıştır. Öğrenci “ö”, öğretim üyesi “öü” ve müfredat “m” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 8, akademik kalite unsurları arasından katılımcıların bir numaralı seçimlerine ilişkin tahmin sonuçlarını göstermektedir. Tahmin sonuçları, katılımcıların akademik konuları ile üç akademik kalite unsuru içinden bir numaralı tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, diğer katılımcı özellikleri sabit tutulduğunda, bir akademik yöneticinin, öğrencilere kıyasla en önemli unsur olarak müfredat kalitesi yerine öğrenci kalitesini seçmesinin %18.08 ve müfredat kalitesi yerine öğretim üyesi kalitesini seçmesinin %9.65 daha olası olduğunu göstermektedir. Öğrenci kalitesine karşı müfredat kalitesi ve öğretim üyesi kalitesine karşı müfredat kalitesine yönelik yönetici ve öğrenci seçimleri arasında yapılan karşılaştırmalar, akademik yöneticilere nazaran öğrencilerin müfredat kalitesini, öğrenci ve öğretim üyesi kalitesinden daha çok desteklediğine işaret etmektedir. İkisinin de iç akademik topluluğun bir parçası olarak kabul edilmesine ve genel kalitenin tanımına yönelik aynı algıya sahip olduğu varsayılmasına (ayrıca Aşama 1’de kanıtlanmasına) rağmen, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki bu büyük farklılıklar (%18 ve %10), farklı paydaş grupların akademik kaliteyi nasıl farklı tanımladığına iyi bir örnektir. Fakat görüldüğü gibi, akademik bakış açısını nasıl tanımladıkları alt gruplar arasında farklılık göstermektedir.

Diğer değişkenler kontrol edildikten sonra, öğretim üyesi değişkeni benzer anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmıştır: bir öğretim üyesinin öğrencilere kıyasla, öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini açıklamada en önemli unsur olarak müfredat kalitesi yerine öğrenci kalitesini seçmesi %11.91 ve müfredat kalitesi yerine öğretim üyesi kalitesini seçmesi %4,7 daha olası gözükmektedir. Bulgulara göre, akademik yöneticiler ve öğretim üyeleri, öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini tanımlamada öğrenci kalitesine yönelik öğrencilerden daha olumlu tutumlara sahiptir. Bu bulgular, öğrenci öz yeterliğinden ve öğrencilerin başarı ve başarısızlığı akademik kaliteyi tanımlamada öğrenci kalitesine daha az sorumluluk veren öğretim üyesi ve müfredat gibi dış faktörlere yormasından kaynaklanıyor olabilir. Bu, çalışmanın odak noktası değildir ve daha fazla araştırma ile daha kapsamlı bir doğrulama gerektirmektedir, ancak Meraler ve Adıgüzel (2012)’in öğrencilerin yükseköğretim kalitesinin bir göstergesi olarak öğrenci rolüne daha az destek verdiğini açığa çıkaran bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın birinci aşamasından elde edilen bulgular göz önüne alındığında, temel akademik paydaşların, konularına bakılmaksızın, akademik görüşü kamu ve yönetim görüşlerinin üzerinde tutma eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak, temel akademik paydaşların bu akademik bakış açısını algılama biçimleri ve bunun sonucunda akademik kalitenin tanımı söz konusu olduğunda, temel akademik paydaşlar yorumlarında bazı farklılıklar göstermektedir. Bulgulara göre, akademik paydaşlar akademik kalitenin üç unsurunu da yüksek oranlarla desteklemesine rağmen, en önemli unsura yönelik seçimler söz konusu olunca,

akademik yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında farklılıklara rastlanmaktadır. Alan yazında vurgulandığı gibi, yükseköğretimde evrensel bir kalite tanımına yönelik paydaş grupları arasında fikir birliğinin bulunmadığı, aynı akademik çevreden oldukları ve bu nedenle de benzer kalite anlayışını benimsedikleri varsayılmaksızın, bu az sayıda katılımcı tarafından test edilmekte ve doğrulanmaktadır. Bununla birlikte, politika yapıcılar, devlet görevlileri, yükseköğretim kurulları ve birimleri için bu araştırmadan daha önemli dersler çıkmaktadır. Akademik hayatlarına dair tamamen farklı bakış açılarını benimseyen ve üniversitelerine ilişkin farklı önceliklere ve beklentilere sahip olan iki öğrenciyi yan yana bulmak ne kadar kolay olduğu düşünüldüğünde, paydaşların kaliteye ilişkin değişik bakış açılarının ve algılarının varlığını kabul etmek önemli bir ihtiyaçtır. Dikkat edilmelidir ki, tüm yükseköğretim sistemini, kalite tanımı sadece müşteri-tedarikçi ilişkisinde, yükseköğretimi ulusal ekonominin bir motoru olarak ekonomik gelişim ve ulusal büyümenin kalite bakış açısına hapseden hizmet endüstrisinin beklentileri yönünde yapılandırmak, tek tip akreditasyon, kalite güvencesi ve izleme mekanizmalarının ortaya çıkmasıyla sonuçlanacak, diğer seslerin ve alternatif model ve mekanizmaların hayat bulmasına fırsat vermeyecektir.

Tablo 8

Katılımcıların Akademik Kalite İfadeleri Arasındaki İlk Tercihlerinin MNP Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Öğrenci Kalitesine karşın Müfredat Kalitesi		Öğretim Üyesi Kalitesine karşın Müfredat Kalitesi	
	Coefficients	Marjinal Etkiler (%)	Coefficients	Marjinal Etkiler (%)
Yöneticiler	1.4828 ^b (0.4574)	18.08	1.1174 ^a (0.4415)	9.65
Öğretim Üyeleri	0.8282 ^b (0.2636)	11.91	0.5219 ^a (0.2429)	4.70
Öğrenciler	Base		Base	
Kontrol Değişkenleri				
Kadın	-0.3278 (0.1898)	-5.23	-0.1435 (0.1683)	-0.57
Erkek	Base		Base	
İç Anadolu Küçük	0.3295 (0.2174)	7.95	-0.0679 (0.1934)	-5.93
Marmara Büyük	-0.0810 (0.1967)	-2.51	0.0837 (0.1967)	3.43
Marmara Küçük	-0.0786 (0.2370)	1.02	-0.2429 (0.2008)	-6.50
İç Anadolu Büyük	Base		Base	
Sabit	-0.5019 ^a (0.2012)		0.2390 (0.1767)	
Predictions	0.1781			
Log likelihood	-681.283			
# of observations	676			

Not: Standart hatalar parantez içinde. Base değişkenler: Öğrenci, Erkek, İç Anadolu Büyük.

^ap<0.05; ^b p<0.01; ^c p<0.001.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyada yükseköğretim kurumları, toplumun ve devletin her köşesinden büyük bir baskı ve inceleme altındadır. Bu zorlu ortamda öğretmen yetiştirme programları, ulusların okullarına öğretmen sağlama rolü nedeniyle halktan ve hükümetten özel ilgi görmektedir. İncelemenin büyük kısmı, halkın parasının büyük bir bölümünü harcarken bu programların nitelikli öğretmenler üretmedeki başarısızlığını sorgulayan hesap verebilirlik bakış açısından gelmektedir.

Türkiye bağlamında, dikkatlerin çoğu bu programların ve bu kurumlardan mezun öğretmenlerin kalitesinin üzerine toplanmıştır. Öğretmen kalitesi, kaliteli öğretim ve öğretmen eğitimi kalitesi arasındaki güçlü ve karmaşık ilişki göz önüne alındığında, PK-12 okullarında öğretim ve öğrenme kalitesinden yoksunluk, ulusal düzeydeki sınavlarda öğrenci performanslarının düşüklüğü ve eğitim sisteminde niteliksiz öğretmenlere yönelik eleştiriler etrafında yapılan tüm tartışmalar, dikkatin çoğunu Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının kalitesine yönlendirmektedir. Alan yazında vurgulandığı gibi, topluluktaki herkesin genel anlamda eğitim sisteminin kalitesi ve özellikle öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi hakkında söyleyeceği bir şeyi olsa da, "kalite" teriminin her birey tarafından kabul edilen açık ve sağlam bir tanımı yoktur. Tanıma dair fikir birliğinin olmaması, çeşitli paydaş gruplarının kalite iyileştirme, hesap verebilirlik ve kalite güvencesine yönelik taleplerine karşılık vermek için gösterilen çabaları geçersiz kılmaktadır.

Bulgular, temel akademik paydaşların konuları ne olursa olsun, öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin genel kalite tanımında daha çok akademik bakış açısını benimseme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar üç akademik kalite unsuruna ve bu unsurların öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesi üzerindeki etkilerine yönelik eğilimlerinde benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği için, akademik bakış açısını ne kadar benimsedikleri farklılaşmaktadır.

Politikalar ve Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Takip eden bölümlerde, yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme politikasına ve gelecekteki araştırmalara ilişkin öneriler tartışılmıştır.

Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Politikası

Bu çalışma, paydaş grupların yükseköğretim kalite tanımına yönelik algıları ve yükseköğretime ilişkin öncelikleri, beklentileri ve ihtiyaçları açısından ne kadar heterojen olduğunu hem politika yapıcılara hem de ulusal düzeydeki yükseköğretim kurumlarına bildirmenin ilk adımını oluşturmaktadır. Devam eden öğretmen yetiştirme programları uygulamalarında en önemli ve aynı zamanda en etkili grup olarak kabul edilen temel akademik paydaşlar karar verme sürecinden uzaktır (Theall, 2002). Bu durumda, bu araştırmaya, uzun süredir göz ardı edilen bu paydaş grubun algıları hakkında temel politikacıları

ve alan yazını bilgilendirme ve eğitime sürecini başlatmak için gerek duyulmuştur. Bulgulara göre, temel akademik paydaşların çoğunluğu akademik kaliteyi, Türk kamu öğretmen yetiştirme programlarının kalitesini tanımlamadaki en önemli bakış açısı olarak değerlendirmektedir. Politika yapıcılar ve öğretmen yetiştirme programları yöneticileri farklı bakış açılarına ve farklı paydaş grupların sesine daha fazla ilgi göstermelidir. Yükseköğretim kurumlarının, günlük faaliyetlerine dair karar verme sürecine daha fazla akademik paydaşı dâhil etmesi gerekmektedir. Yükseköğretim için akreditasyon ve kalite güvencesi mekanizmaları oluşturma çağrılarına ve yükseköğretim sistemini Avrupa müttefikleri ile uyumlu hale getirme çabalarına yanıt olarak, Türk yükseköğretim kurulu ve politika yapıcılar kalite ile ilgili bu çabalara yönelik daha fazla bakış açısını, özellikle de günlük çalışmalarda etkisi büyük olan temel akademik paydaş gruplarının bakış açısını, dikkate almalı ve hizmet sektörünün sınırları içerisinde sıkışan bu kalite geliştirme ve güvence mekanizmalarını ülke geneline yaymalıdır.

Alan yazına paralel olarak (Volkwein, 1986, Watts, 1984), bu araştırmanın bulguları, öğretim üyesi kalitesinin katılımcı grupların çoğu tarafından akademik kalitenin tanımlanmasında en önemli unsur olarak kabul edildiğini göstermektedir. Ancak, Türk yükseköğretim sistemi öğretim üyesi kalitesinin güvence altına alınmasına yönelik bir mekanizmaya ve tenure tarzı bir uygulamaya sahip değildir. Bu önemli rol göz önüne alındığında, hem yükseköğretim kurulu hem de yükseköğretim kurumları öğretim üyesi kaynaklarının kalitesini sağlamak için böyle mekanizmalar kurmalıdır. Fakat bunu yaparken, tavsiyelere uymak ve hem alan yazındaki (Moore, 1987; Murray, 2001; Zeichner, 2006) tartışmalarda hem de bu çalışmada araştırmacı tarafından öne sürülen politika tavsiyesinde özetlenen tehlikelerden uzak durmak önemlidir. Örneğin, Moore (1987) akreditasyon kurumlarını, önerdikleri öğretim üyesi kalite standartlarının çok genel ve kalite göstergelerinden yoksun olması nedeniyle eleştirmiştir. Moore'un yanı sıra, Zeichner (2006) de, farklı şekilde de olsa, devlet düzeyindeki ve ulusal düzeydeki akreditasyon çabalarını eleştirmiştir. Buna göre, öğretmen yetiştirme programlarından uzun zamandır kurum düzeyinde değerlendirme mekanizmaları oluşturmak için zaman ve kaynaklarının önemli bir bölümünü tahsis etmeleri ve portföy ve raporlar yoluyla devlet düzeyindeki ve ulusal düzeydeki akreditasyon ve onay prosedürlerine yanıt vermeleri istenmektedir ve bu da öğretmen yetiştirme programlarının nitelikli öğretmen yetiştirme hedefini gerçekleştirmesine engel olmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları için kalite standardizasyon çabalarını tartışan Murray (2001), öğretim üyesi kalitesi standartlarının ne olduğu ya da ne olması gerektiği üzerine fikir birliğinin olmamasına rağmen, öğretim üyeleri için oluşturulan kalite standartlarına karşı aşırı bir bağlılığın olduğunu ileri sürerek bütün konuyu özetlemektedir.

Her üç paydaş grubu da bir öğretmen yetiştirme programının ya da yükseköğretim kurumunun kalitesini tanımlamada akademik bakış açısının en önemli unsur olduğunu kabul ederken, grupların akademik kalite tanımlarında en önemli unsura yönelik görüşleri farklılık göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin müfredat kalitesini öğretmen yetiştirme program kalitesinin önemli bir ögesi olarak nitelendirdiğini göstermektedir. Diğer taraftan, öğretim üyeleri ve akademik yöneticiler müfredat kalitesine daha az ilgi göstermektedir. Öğretim üyelerinin dersin içeriği bir yana, dersin adını bile değiştirme yetkisinin olmaması da alan yazında eleştirilmektedir (Güven, 2008). Burada, öğretmen yetiştirme müfredatının hazırlanmasında bir miktar esnekliğin gerektiğini belirtmek önemlidir. Böylelikle, öğretim üyeleri yeni dersler oluşturabilir ve öğrenciler ulusal düzeyde zorunlu müfredat yerine daha esnek ders seçenekleriyle kendi akademik gelişimlerine katılabilir. Bu öneri, yükseköğretimdeki diğer tüm alanlar için de geçerli ve önemlidir.

Akademik kalite unsurlarına yönelik katılımcı bakış açıları analiz edildiğinde, öğretim üyeleri ve akademik yöneticilerin öğrenci kalitesini akademik kalitenin en önemli unsurlarından biri olarak gördükleri de tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları da dâhil olmak üzere yükseköğretime öğrenci kabulü (seçme ve yerleştirme), ulusal düzeydeki sınav puanlarına dayalı olarak yükseköğretim sistemindeki merkez organ tarafından yürütülmektedir. Öğretmen olmak isteyen adaylar için özel bir standart yoktur. Goodlad (1991), adayların kişilik ve yetkinliklerini göz önüne almak yerine, onları değerlendirmek için standartlaştırılmış testleri kullanmaları nedeniyle öğretmen yetiştirme programlarını eleştirmektedir. Goodlad’a göre: “Akademik ve klinik öğretim üyelerinden oluşan sorumlu grup, ahlaki, etik ve kültürel sorumluluklara bağlılık gösteren adaylara ayrılacak kontenjana karar vermelidir” (p. 282).

Boyd ve diğerleri (2009) ve Young (1995), daha nitelikli adayların mesleğe dâhil edilmesinin öğretmen yetiştirme programlarının kalitesini devam ettirmek için çok önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir. Bu noktada, Türk öğretmen yetiştirme sisteminin, öğretmen yetiştirme programlarına kendi öğrencilerini seçme olanağı veren en azından bazı ek mekanizmalara ihtiyacı vardır, çünkü Türkiye’de yükseköğretime giriş hala bir tartışma konusudur ve merkezi öğrenci seçme ve yerleştirme mekanizmasını hiçbir alternatif getirmeden kaldırmak bütün yükseköğretim sistemini felce uğratabilir. Ancak, bu çalışma, politika yapıcılarını, etkililiği toplumun her kesimi tarafından sorgulanan mevcut öğrenci seçme ve yerleştirme mekanizmasının çeşitli paydaş beklentilerine cevap verecek etkili bir alternatifle değiştirilmesi gerektiği konusunda bilgilendirmekten kaçınmayacaktır.

Özetle, bu çalışmanın vurguladığı ana bulgulardan biri, yükseköğretim sisteminin çekirdeğini oluşturan temel akademik paydaşlar arasında, genelde yükseköğretimin genel kalitesi ve özelde öğretmen yetiştirme programlarının

genel kalitesinin tanımlanmasına ilişkin akademik bakış açısına yönelik bir eğilimin olduğudur. Çalışma aynı zamanda, akademik bakış açısının kaliteyi, öğrencilerin yükseköğretimdeki akademik gelişimlerine katılımlarının yanı sıra, bilgi ve beceri gelişimi sayesinde öğrencilerin gelişmesi ve güçlenmesine dayanan değer ekleme ve öğrenci dönüşümü görüşleri açısından tanımladığını göstermektedir. Bu tanımlama şekli, sanayi tarafından uyarlanan ve yükseköğretim alanındaki anahtar yöneticiler, politika yapıcılar ve hükümet yetkilileri tarafından benimsenen kalite uygulamalarından kaynaklanan yaygın inanç ve anlayışın aksini yansıtmaktadır. Politika yapıcılar, yöneticiler ve hükümet yetkilileri tarafından dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gereken bir diğer çok önemli bulguya göre, alan yazında vurgulandığı ve bu çalışmanın bulguları tarafından onaylandığı gibi, birbirlerine yakın çevrelerde bulunan ve bu yüzden aynı kalite algısına sahip oldukları varsayılan katılımcı gruplar arasında bile “kalite” gibi zor anlaşılır bir terimin tanımına dair fikir birliğinin olması neredeyse imkânsızdır. Bulgular, paydaşların kaliteyle ilgili tanımlarının çok öznel ve kişisel olduğunu ve akademik kalite algısına dair aynı fikirde olmalarına rağmen, görüşlerinin alt gruplar arasında değiştiğini göstermektedir.

Gelecek Çalışmalar

Alan yazında kalite tanımına ilişkin paydaş gruplar arasında benzerlik ve farklılıkları inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar bulunmadığı için, alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya çalışan ilk çalışmalardan olan bu araştırma, gelecekteki çalışmalar için bazı önerilerde bulunmakta ve farklı yollar ileri sürmektedir. Bu çalışma, yükseköğretim kurumları için özel tasarlanmış ve yükseköğretim kurumlarındaki her program ve alan tarafından kalite tanımını araştırmak için kullanılabilir bir paydaş modeli önermektedir. Burada, bu modelin yükseköğretim sektörü için kalite tanımına genel bir çerçeve sağlanmasında önemli olacağı önerilmektedir. Bu çerçeve yalnızca bireysel düzeydeki paydaş gruplarına istinaden geliştirildiğinden, örgütsel düzeydeki paydaşların dâhil edilmesi gelecek araştırmalar için bir başka yön olacaktır. Çalışmada bireysel düzeydeki paydaşların algıları incelenirken, gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıklara ek olarak, genel kalite ve akademik kalite ile ilgili yalnızca temel akademik paydaşların bakış açıları tartışılmıştır. Bu görüş açısından doğan iki öneri vardır. Birincisi, diğer bireysel düzeydeki paydaş gruplarına ait algıların da incelenmesi gerektiğidir. İkinci olarak ise, grup üyelerinin özellikleri katılımcı bakış açısını etkileyebileceğinden, her katılımcı grup ile derinlemesine bir grup analizi yapılması önerilmektedir. Özellikle, öğretim üyelerinin akademik konumları (profesör, doçent, yardımcı doçent, vb.), akademik yöneticilerin deneyim süresi, öğrenci sınıf düzeyi (birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf) ve üç grubun da hem genel hem akademik kaliteye ilişkin bakış açıları incelenmelidir.

Bulgular, öğretim üyelerinin kalitesinin, öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini tanımlamadaki en önemli unsurlardan biri olduğunu

göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, alan yazında araştırıldığı ve vurgulandığı gibi, öğretim üyelerinin bu programların sahip olduğu kalite üzerinde büyük bir etkisi vardır (Moore, 1987; Murray, 2001; Volkwein, 1986; Watts, 1984; Zeichner, 2006). Araştırmacının bu eğilim için gösterdiği tek neden, öğretmen merkezli eğitim olarak da adlandırılan öğretmen / öğretim üyesi odaklı eğitimin çoğu yükseköğretim kurumlarında hala en yaygın uygulama olmasıdır. Bu düşünce aynı zamanda, öğrencilerin öğrenci kalitesinin akademik kalite üzerindeki etkisine ilgi göstermeme nedenini de açıklayabilir. Bu yüzden, öğretmen merkezli eğitim ile akademik program kalitesine yönelik öğretim üyelerine atfedilen rol ve kalite arasındaki ilişki araştırılmalıdır. Öte yandan, öğretim üyelerinin kalitesine katılımcılar tarafından büyük önem verilirken, fakülte kalite göstergelerinin, belgelendirme zorunluluğunun ve alan yazında gösterilen standartların belirsizliği konusu (Moore, 1987; Murray, 2001; Watts, 1984) hala gündemdedir ve paydaşların öğretim üyelerinin kalite göstergelerinden hangilerine önem verdiğini belirlemek için paydaşların bakış açıları karşılaştırılarak incelenmelidir. Bulgular ayrıca, akademik yöneticilerin ve öğretim üyelerinin, öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesini tanımlarken öğrenci kalitesinin etkilerine ilişkin öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin, öğretim üyeleri ve akademik yöneticiler ile kıyasladığında, öğrenci kalitesinin öğretmen yetiştirme programlarının akademik kalitesi üzerindeki etkisine karşı daha ilgisiz olmalarının altında yatan nedenler ve etkenler burada incelenmemiştir ve bu öğrenci eğiliminin neden ve sonuçlarını araştırmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

References/Kaynaklar

- Barro, R. J. (2001). Human capital and growth. *The American economic review*, 91(2), 12-17. doi: 10.1257/aer.91.2.12
- Barnett, R. (1988). Entry and exit performance indicators for higher Education: Some policy and research issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 13(1), 16-30.
- Bergquist, W. H. (1995). *Quality through access, access with quality: the new imperative for higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bogue, E. G., & Hall, K. B. (2003). *Quality and accountability in higher education: improving policy, enhancing performance*. Westport, Conn: Praeger.
- Bogue, E. G., & Saunders, R. L. (1992). *The evidence for quality: strengthening the tests of academic and administrative effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J.. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Campbell, C., & Rozsnyai, C. (2002). *Quality assurance and development of course programmes*. Bucharest, UNESCO.: Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe.
- Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). Trends V – Universities shaping the European higher education area. Brussels, Belgium: European University Association.
- Goodlad, J. I. (1991). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Kohoutek, J., Pasackova, E., & Rendlova, H. (2009). Developing higher education quality assurance in central and eastern Europe: Practising the science of muddling through. In J. Kohoutek (Ed.), *Implementation of the standards and guidelines for quality assurance in higher education in the central and east-European countries – Agenda ahead* (pp. 277). Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Long, J. S., & Freese, J. (2006). *Regression models for categorical dependent variables using Stata*. College Station, Tex: StataCorp LP.
- Meraler, S., & Adiguzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 123-144.

- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Moore, A. J. (1987). Selecting outstanding faculty: Indicators of quality. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 43-47. doi: 10.1177/002248718703800108
- Murray, F. B. (2001). The overreliance of accreditors on consensus standards. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 211-222. doi: 10.1177/0022487101052003004
- OSYM (2010). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [Measurement, Selection and Placement Center]. Turkey.
- Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance: an inquiry into values*. New York: Quill/William Morrow.
- Ruben, B. D. (1995). Defining and assessing quality in higher education: Beyond TQM. In B. D. Ruben (Ed.), *Quality in higher education* (pp. 157). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Stevens, P., & Weale, M. (2003). "Education and economic growth." In Johnes, G. & Johnes, J. (eds.): *International handbook on the economics of education*, pp. 164-188. Cheltenham: Edward Elgar.
- Tang, C.W., & Wu, C. T. (2010). Obtaining a picture of undergraduate education quality: a voice from inside the university. *Higher Education*, 60(3), 269-286. doi: 10.1007/s10734-009-9299-5
- Theall, M. (2002). Evaluation and assessment: An institutional context. In R. M. Diamond (Ed.), *Field guide to academic leadership* (pp. 225-240). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Volkwein, J. F. (1986). Campus autonomy and its relationship to measures of university quality. *The Journal of Higher Education*, 57(5), 510-528.
- Watts, D. (1984). Teacher educators should be certified. *Journal of Teacher Education*, 35(1), 30-33. doi: 10.1177/002248718403500109
- Westerheijden, D. F. (2007). States and europe and quality of higher education. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation* (Vol. 20, pp. 73-95). Dordrecht: Springer.
- Winn, B. A., & Cameron, K. S. (1998). Organizational quality: An examination of the Malcolm Baldrige national quality framework. *Research in Higher Education*, 39(5), 491-512. doi: 10.1023/A:1018745505108
- Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 281-292. doi: 10.1016/0742-051X(94)00024-Z
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340. doi: 10.1177/0022487105285893