



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri Açısından Eğitim Fakültelerinde Verilen Öğretim Hizmet Kalitesinin Karşılaştırılması

Gizem Şebnem Beydoğan

H. Ömer Beydoğan

DOI:10.29299/kefad.2018.19.03.020

Makale Bilgileri

Yükleme:10/05/2018 Düzeltme:19/08/2018 Kabul: 17/09/2018

Eğitim kurumlarında yürütülen öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesine yönelik kararların alınmasında öğrenciler, çok önemli veri kaynağını oluşturur. Çünkü öğretim sürecinde yapılan bütün hizmetlerin alıcısı öğrencidir. Bu nedenle öğrencilerden alınan bilgiler önem kazanmaktadır. Bu çalışmada, orta ölçekli üniversiteler arasından rastgele seçilen iki üniversitenin eğitim fakültelerinde öğretim hizmeti alan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, survey yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Muğla Sıtkı Koçman Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 449 ve Muğla Sıtkı Koçman Eğitim Fakültesinden 333 olmak üzere toplam 782 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı ($r = ,85$); iç tutarlılık katsayısı ($r = ,87$) olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucu, her iki eğitim fakültesinde verilen öğretim hizmetinden öğrencilerin memnuniyet düzeyleri belirlenerek karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir. Karşılaştırma sonucunda “Fiziki ve teknik alt yapı”, “öğretimde başarıyı teşvik”, “Süreç temelli değerlendirme” boyutlarında memnuniyet Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri lehine anlamlı farklılık gösterirken, “öğretim ortamı”, “öğretimde bütünlük”, “genel memnuniyet” boyutlarında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılaşma göstermiştir. “Öğretimin güncelliği” boyutunda her iki eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim hizmeti, Kalite, Öğretimde bütünlük, Öğrenme çevresi, Fiziki ve teknik donanım, Süreç temelli değerlendirme

Sorumlu Yazar : Gizem Şebnem Beydoğan, Öğret. Görv. Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu, Türkiye, sgizbeydogan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6940-9486

Ömer Beydoğan, Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl. Türkiye, hobeydogan@gmail.com
ORCID ID:0000-0002-2957-4767

2521

Atf için: Beydoğan, G. Ş. ve Beydoğan, H. Ö. (2018). Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri açısından eğitim fakültelerinde verilen öğretim hizmet kalitesinin karşılaştırılması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2521-2540.

Giriş

Toplu öğretim sistemi içinde öğretmenlerimiz yürüttükleri derslerde, öğretim hedefleriyle öğrencilerin öğrenme görevleri arasında bağ kurmaya çalışırlar. Bu çabalar, bazen öğrencilerde istenilen düzeyde anlayış oluştururken çoğu zamanda oluşturmaz. Bunun nedeni öğretmenlerin öğretim hedeflerini açıklayabilme yeterliliği kadar, öğretim hedeflerinin yeteri kadar açık ve anlaşılır biçimde yazılmamış olmasından kaynaklanabilir. Hedefler, öğrencinin tasarlanmış, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilen özellikleri kapsar (Ertürk, 1972). Hedeflerin gerçekleşmesinde araç işlevi gören içerik, etkinlik ve öğrenme materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırması, ilgi ve isteği artırması, etkin öğrenmeyi sağlaması, bireysel öğrenmeyi desteklemesi, gerçek yaşama uygun öğrenme yaşantıları oluşturması, eleştirel düşünmeyi gerçekleştirmesi, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmesi beklenir (Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu 2008; Apperson, Laws ve Scepansky, 2006; Lowry, 1999; Knapp ve Glenn, 1996). Belirtilen yeterliklerin kazandırılması içeriğin, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde sunumuna bağlıdır. Sunumda ilginin oluşması: öğretimin başından sonuna öğretmenin ses tonunu iyi ayarlaması, öğrencisine iyi niyetli yaklaşması, amacını, ilgisini, dostça tutumunu, inancını, güvenini yansıtmalarıyla ve öğrencinin anlayacağı bir dil kullanmasıyla yakından ilişkilidir. Aksi takdirde öğretmenin anlattıklarına yabancı kalan öğrenci derse karşı ilgisini yitirir (Arslantaş, 1998). Öğrencinin derse odaklanabilmesi için, dersini sevmesi, çalışma alışkanlığı edinmesi, öğretmeni ile olumlu ve pozitif yönde ilişki kurmasıyla mümkündür (Güçlü, 2001). Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim sorunlarının ortadan kalkması gerekir.

Öğretim sürecinde, öğretmenler, teknolojiyi öğrencinin bilgiyle etkileşmesi ve bilgiyi yapılandırması için bir araç olarak kullanırlar. Teknoloji kullanımında temel amaç, etkin, amaçlı, özgün ve işbirliğine dayalı etkileşimli öğrenmeyi artırmaktır (Jonassen, 1999). Derslerde öngörülen kazanımların sosyal yaşamda uygulanabilirliğinin gösterilmesi öğrenmeyi somutlaştırır. Öğrenme, ezbere dayalı zihinsel bir çaba değil, zihinsel, duygusal ve psikomotor becerilerin bütünleştiği bir örgütlenme sürecidir. Öğretimde yöntemler, zihinsel olarak bireyi hedeflenen öğrenme çıktıları oluşturacak şekilde disipline etmeyi sağlar. Öğretim yöntemi sayesinde her öğrenci, öğrenme sürecini sorgulayarak, eleştirerek ve yeni katkılarda bulunarak düşüncelerini kendine mal eder. Öğrenme süreci, öğrencinin yaşantısı ile yeni bilgiler arasında bağ kurduğu, tatmin olduğu, başarı beklentisi oluşturduğu ve öğrendiklerini geliştirmek için kararlılık gösterdiği ve akademik performansına yansıttığı bir gerçekliktir (Sünbül ve Gürsel 2001).

Ne yazık ki, öğrencilerde öğrenmeye karşı isteksizlik bir süreçtir, okulöncesinden başlayıp, ilköğretim, lise ve hatta üniversite düzeyine kadar artarak devam eder (Lepper, 1993, akt. Köymen 2000). Evde, okulda, sınıfta ve toplumda demokratik bir ortam oluşturulamadığında (Erginer, 1997;

Deryakulu, 1992) öğrencilerle kurulan yetişkin merkezli etkileşim zayıflar. Bunun doğal bir sonucu olarak etkileşimde bağlamında bilgi, yerini aktarılan, tembihlenen ve dikte edilen bilgiye bırakır. Çocuklar ve gençler düşüncelerini açıklarken yetişkinlerin öncelikli olarak gençleri dikkatlice dinlemesi ve gençlerin ortaya koyduğu düşüncelere değer verdiğini göstermesi gerekir. Kısaca dinlemede rol model olması gerekir. Aksi takdirde kendisinin dinlenmediğini ve düşüncelerine değer verilmediğini gören bir gencin, düşünmesine, sorgulamasına, eleştirmesine ve düşüncelerini açıklamasına ne ihtiyacı ne de cesareti vardır.

Öğrenmeye teşvik, cesaretlendirme, birlikte öğrenme, etkileşime dayalı öğrenme, öğrencilerde özgüveni artırmaktadır. Özgüveni yüksek olan öğrenciler derslerde kendilerini daha iyi ifade etme şansı elde etmektedir. Bu ortamı ve fırsatı yakalayamayan öğrencilerde derse karşı ilgi azalmakta ve öğrenme tek düze hale gelmektedir. Bu duyarsızlık onlarda tükenmişliğe yol açmaktadır. Tükenmişlik öğrencilerde, beklentilerin azalmasına, hayal kırıklığına, durgunluğa; kişisel beklentilerden vazgeçmenin engellenmişlik duygusuna ve yaptığı işte ilgisizliğe, duyarsızlığa ve kayıtsızlığa yol açtığı görülmektedir (Edelwich ve Brodsky, 1980). Bu durum öğrencilerde okula devamsızlık, okul ödevlerini tamamlamada düşük motivasyon ve okulu bırakma gibi davranışlara dönüşmektedir (Yang, 2004). Öğrenci sınavlarda hak ettiği notu alamadığını düşündüğünde ya itiraz etmekte ya da örtük işletilen kurallara boyun eğmek zorunda kalmaktadır. Bu bir duygusal kırılmadır. Başarılı olan öğrenciler yüksek not alırken; zayıf olan öğrenciler düşük not alarak kendilerini cezalandırmaktadır. Bu durum özgüveni zayıf olan öğrencilerde tükenmişliğe dönüşmektedir. Öğretim programı, “iyi öğrencilerin” eğitime devam etmesini sağlayan “zayıf öğrencilerin” başarısızlığını destekleyen bir organizasyon olamaz.

Otoriteler, öğrencilerin başarısızlığını işe koşulan programlar ve yapılan öğretim uygulamalarının uygunsuzluğundan çok, öğrencilerin yetersizliğine bağlamaktadır. Bu yaklaşımın doğal bir sonucu olarak; aynı okulun sınıfları arasında bile imkân eşitliğinin sağlanamadığı bir ortamda ülke genelinde başarı sıralamasına dayalı değerlendirmeler yapılabilmektedir.

Mesleğe yönlendirmenin ve tanıtımın yeteri kadar yapılamadığı bir ortamda sıralamayı esas alan değerlendirmeler, öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun yerleştirmekten kat be kat uzaklaşmaktadır. Öğrenci aldığı puana göre ilgi duymadığı programlara yerleşmek zorunda kalmaktadır. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin başarısızlığı, aileler, öğretmenler, toplum ve resmi otoriteler tarafından normal karşılanmakta, sürece dönük düzenlemeler yetersiz kalmaktadır. Okullar anlamsız kategorileştirmeler içine itilmektedir. Mezuniyet sonrası yapılan merkezi sınav sonuçlarına yapılan dış müdahaleler sonucu ortaya çıkan sonuçlar, adayların iş ve istihdam alanlarına yerleştirilmesinde kullanılabilmektedir. Bu anlamsız uygulamalar, adaylarda güven bunalımına,

geleceğe yönelik hedefsizliğe yol açmakta; toplumda sosyal ve ekonomik yönden çöküşü hızlandırmaktadır.

Halbuki işe koşulan eğitim programının işlevi, farklı amaç, tercih, yönelim ve dinamiklere sahip bireylerin oluşturduğu bir toplumda, zıtlıkları azaltacak, uç noktaları törpüleyecek, zayıf noktaları güçlendirecek, tasarım ve uygulamalarla demokratik toplumun temelini oluşturan bir yaşam felsefesini bireylere kazandırmak olmalıdır.

Eğitim programının temel amacı, disiplinler arası bilgi parçalanmalarını önlemek, disiplinler arası kavramları, açık ve net olarak tanımlamak, ortaya çıkan önemli bir problemi, temayı veya konuyu, ilişkili kavramlar yardımıyla öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırmaktır (Öztürk ve Dilek, 2004).

Programlar, toplumun beklentilerine ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek, toplumun kaynaklarını harekete geçirecek, tasarım ve uygulamaları gerçekleştirmek için geliştirilir. Programının uzamsal boyutta ele alınması iyi bir tasarımdır: İyi bir tasarımda, eğitim politikalarına, eğitim kuramlarına, eğitim felsefesine, öğrenme ilkelerine ve elde edilen uygulama sonuçlarına uygunluğu (Varış, 1982) ile anlam kazanır. Programlar dikey boyutta incelenirken öğretim süresine uygunluk, süreklilik, ardışıklık ve aşamalılık; yatay boyutta ise programın unsurları arasındaki ilişkinin ve kaynaşıklık düzeyinin uygunluğu ölçüt olarak kullanılır.

Programların geliştirilmesi, öğretim sürecinde uygun öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve tanımlanması, uygun öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve oluşturulması, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasını ve programın tekrar tekrar gözden geçirilip gerekli tedbirlerin alınmasını gerektirir. Öğretim sürecinin zenginleştirilmesi öğrenenlerin öğrenme sırasında sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranış ve düşüncelerin (Schmeck, 1988; Weinstein ve Mayer, 1986) bileşimini esas alan öğrenme stratejilerinin işe koşulması ile mümkündür.

Eğitimcilerin ve yöneticilerin görevi, eğitim programını uygulamak ve uyguladıktan sonra programı öğretim hedefleri, kazanımlar, içerik, yöntem, teknik, uygulama ve çıktıları bir bütün olarak işlevsellik açısından incelemek; hedef, uygulama ve çıktıları; süreç ve ürün açısından değerlendirmektir. Çünkü süreç ile ürün (çıktı) birbirini tamamlayan iki temel bileşendir. Yapılan araştırmalar, öğretim sürecinde öğrencinin neleri öğrendiğinin farkına varması, kendine güvenmesi ve farklı öğrenme yaklaşımlar sonucu öğretmenlerin uyguladığı ölçme ve değerlendirmenin etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir (Schunk, 1996; Scouller,1998).

Öğretim programının değerlendirilmesinde, programın girdilerini, öğrencinin doğuştan getirdikleri ve sonradan edindiklerine ek olarak, içerik, öğretim materyali, fiziki ve teknik donanım, öğrenme çevresinin uygunluğu, öğretim ortamı gibi dış etkenlerin yanında; öğretim sürecinde

benimsenen öğretim stratejisi, öğretim yöntemleri, işe koşulan teknikler, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğretimin başından sonuna kadar öğrenciye verilen öğretim hizmetinin niteliği ve öğrencinin öğrenmede bilişsel ve duyuşsal denge kurmasını ve yansıtmasını sağlayan psikolojik atmosfere; öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve akademik yeterliğine ilişkin çıktılar oluşturur. Çıktıların tanımlanmasında öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri öz değerlendirme, birbirlerini değerlendirebilecekleri akran değerlendirme vb. tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önemli bir yer tutar (Stufflebeam, 1973; Scott, 2001).

Programın çıktılar boyutunu, öğrencilerin ortaya koyduğu bilişsel yeterlikler, psikomotor beceriler, mesleki yeterlikler; sosyal yaşama uyum ve mesleğe karşı tutum gibi unsurlar oluşturur. Bunların dışında aile, sosyo-kültürel çevre ve okul kültürüne bağlı örtük öğrenmeler, programın başından sonuna öğrenme sürecini ve çıktıları etkileyen diğer değişkenlerdir.

Öğretim programının değerlendirilmesi hangi yönden ele alırsa alınsın, değerlendirmede sağlıklı kararlara ulaşmak için kararların bir ölçüte veya ölçütler takımına dayandırılması gerekir. Çünkü her ölçüm, mantıksal gerekçeleri ve istatistiksel geçerliği olan nesnel ölçütlere göre anlam kazanır. Ölçümler sonucu elde edilen verilerin genel geçerliği, güvenilirliği ve nesnel ölçütlere dayandırılması elde edilen sonuçların değerini artırdığı gibi, programın paydaşlarını rahatlatan, kabul düzeyini yükselten ve doyuma ulaştıran uygulamalardır.

Ölçme sonuçlarını değerlendirebilmek için ölçütün tanımlanması gerekir (Baykul, 2010). Ölçütler ayrıntılı tanımlandığında puanlayıcının yanlılığını engellediği gibi ölçmenin daha objektif yapılmasını sağlar (Kubiszyn ve Borich, 2003). Değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinin daha başlangıcında taraflarca kabul edip, yapılandırılan, bu bağlamda kararların verildiği ve yasal dayanakları olan ölçüt, norm ve büyüklüklere dayanır. Bu nedenle ölçütler takımının, programın öğretim hedeflerine, öğrencilerin hazır-bulunuşluk düzeylerine, öğrenme çıktılarına, ortaya konulan öğrenci performans düzeyine veya duyuşsal yeterliklere işaret eden uyarıları kapsamaması beklenir.

Program değerlendirme sürecinde öğretim sürecinin paydaşları arasında yer alan öğretmen, öğrenci, yönetici, ebeveyn ve uzmanların işbirliği içinde bir ortak hedefe odaklanmaları, birlikte sorumluluk almaları ve görüş birliği içinde olmaları, programdan beklenen çıktıların oluşturulmasında karar vermeyi kolaylaştırır. Öğretim programının işleyişi hakkında bilgiler, doğrudan veya dolaylı ölçümlerle elde edilir. Ölçmede gereksinim duyulan ölçme araçları, ölçekler, testler, performans testleri, sınıf-içi gözlem formları geliştirilebilir veya hazır geliştirilmiş ölçme araçları uyarlanarak kullanılabilir.

Öğretim sürecinde programdan beklenen çıktıların elde edilmesi, doğrudan öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin kalitesine bağlıdır. Çünkü çıktı öğrencide gerçekleşmektedir. Gerçek ise

öğrencinin öğretim hizmetinin kalitesine ilişkin algısıdır. Öğretimde hizmet kalitesinin ölçümü, geliştirilecek ölçme aracına ve ölçütlerin kapsamına, türüne ve boyutuna göre değişiklik gösterir. Öğretmen yetiştirme programlarının sürece dayalı değerlendirilmesinde, programın uygulayıcısı konumunda olan öğretim elemanlarının değişime açık olması, kendilerini yenileyecek adımlar atmada isteklilik göstermesi sürecin işletilmesi açısından son derece önemlidir.

Öğretim programı, uzun süreli, kesintisiz değerlendirme yapmayı ve elde edilen dönütlerle programın gözden geçirilip, sabırla düzeltilip geliştirilmesini gerektiren dinamik bir süreçtir. Programda yapılması gereken değişimin yönetilebilmesi, gelecekte ortaya çıkabilecek muhtemel problemlerin çözümünün öngörülmesi, değişimin gerektirdiği liderlik rolünü üstlenen yöneticiler önderliğinde koordineli çalışmalarla gerçekleştirilebilir.

Süreç değerlendirmeye birlikte öğrencilerin yeterliliğini esas alan, öğrencilerin bilgi beceri ve yeterliklerini ölçmeye dayalı öğretim çıktılarının ölçüt olarak kullanılması, gerçekleştirilen öğretimin kalitesi hakkında ayrıntılı bilgi vermeyebilir. Bu durumda her öğrenmenin, sınıf içi ve sınıf dışı deneyimlerin zengin birleşiminden meydana geldiği gerçeği göz ardı edilmeden dikkatli ölçümler yapmayı gerektirir. Öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen unsurları belirlemek, ayrıntılı ölçümler yapmakla mümkündür. Öğrencilerin öğrenme çıktıları hakkındaki algıları, öğretimin gerçekleşme biçimine dayalı olarak ortaya çıktığı için öğretim hizmetinin niteliğinde hakkında sağlam veriler verir. Öğrencilerin öğretimin gerçekleşme şekliyle ilgili görüşleri, elde edilen program çıktılarıyla birlikte değerlendirildiğinde araştırmacıyı anlamlı sonuçlara götürebilir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretim hizmetinin kalitesine dönük memnuniyetleri, araştırmacıyı doğrudan öğretim hizmet kalitesine ilişkin bulgulara ulaştırması açısından son derece önemlidir.

Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme misyonu üstlenen kurumlardır. Uyguladıkları resmi ve örtük programlarla öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel felsefeyi, bilimsel anlayışı, ulusal kültürü, çağdaş değerleri ve yeterlikleri, kazandırmayı hedefler. Eğitim fakültelerine gelen öğrenciler, adeta bu hedefler doğrultusundaki uygulamalarla yoğrulur. Yoğrulan her öğrenci öğretim sürecinin girdisi, süreç içinde işlenen malzemesi, süreç sonunda ortaya çıkan çıktının yansıtıcısı, aynı zamanda çıktıları tartışan bir paydaştır. Çünkü her öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğinin onurlu bir üyesi ve eğitim sürecinin önemli bir paydaşı, eğitim sürecinin tasarımcısı, uygulayıcısı ve aynı zamanda değerlendiricisidir.

Eğitim fakültelerinde yetişen öğrenciler, aldıkları eğitimi özümseyerek, içselleştirerek, kendine mal ederek ve onları içinde bulunduğu topluma yansıtarak model olma sorumluluğunu üstlenirler. Aynı zamanda edindikleri donanımlarla kendi yaşamlarını sürdürecektir bir yeterliği topluma pazarlarlar. Toplumsal gereksinimlerle, bireysel ve meslek becerilerin bu kadar iç içe geçtiği

rol karmaşası içinden, öğretmen adaylarının başarıyla çıkması ancak sorumluluğunu kendilerinin üstlendiği sağlıklı bir değerlendirme ile gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, eğitim fakültesi öğrencilerinin taşıyacakları misyona uygun pozisyon almaları, aldıkları öğretim hizmet kalitesinden memnuniyet duymaları ile mümkündür.

Araştırmada bu süreçler, belli ilkelere dayandırılarak, analitik olarak ele alınmış, öğretim hizmet kalitesinin sınırları somutlaştırılarak araştırma nesnel verilere dayandırılmaya çalışılmıştır. Eğitim kurumlarında planlanan bütün faaliyetlerin, öğrencilerin öğrenme düzeyine göre yatay ve dikey düzlemde birbirini tamamlayacak şekilde ahenk ve uyum içerisinde bir bütünlük gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Gerçekleştirilen öğretimde ele alınan temalar, öğretmen adayının içinde bulunduğu ana ve yakın geleceğe yönelik gereksinimleri karşılaması güncel olmasını gerektirmektedir. Ele alınan her temanın ve gerçekleştirilen her etkinliğin öğrenciyi sarıp sarmalaması, çoklu etkileşimi sağlayacak bir ortam içinde öğrenciyi öğrenmeye odaklayıcı nitelikte olup olmadığının belirlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Öğretim sürecinde öğrencinin bireysel farklılıklarına bağlı olarak başardıklarını ve başaramadıklarını görmesi, başarabileceğine inanması, potansiyelini ortaya çıkaran bir teşvik sisteminin işe koşulmasını gerektirmektedir. Öğrencinin, iç ve dış dünyasından (çevresinden) gelen uyaranları alıp, özümseyip, işlemesi ve bir içselleştirme sürecini yaşamasıyla mümkündür. Bu süreci yaşayan ve yaratıcılığını ortaya koyan öğrencide bir doyum ve memnuniyet ortaya çıkar. Öğretim sürecinde, kendisinde gerçekleşen değişimi hissettiği, değerlendirme süreci içinde gerçekleşen değişim somutlaştığında özgüven artar. Tüm bu süreçlerin uygun bir şekilde tasarlanıp ve işletilmesi noktasında öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretim hizmet kalitesine ilişkin algıları toplamı, onların içinde buldukları duruma ilişkin verdikleri kararları etkiler. Öğrencinin öğretimini sürdürdüğü ve içinde yaşadığı kurumun performansı hakkında algısı, aynı zamanda o kurumda yürütülen öğretimin bir kalite göstergesidir. Eğitim fakültelerinde yönetim, öğretim ve rehberlik hizmetlerindeki yeterliğin, ancak öğretim hizmetini alan öğrencinin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ile ortaya konulabileceği öngörülmektedir.

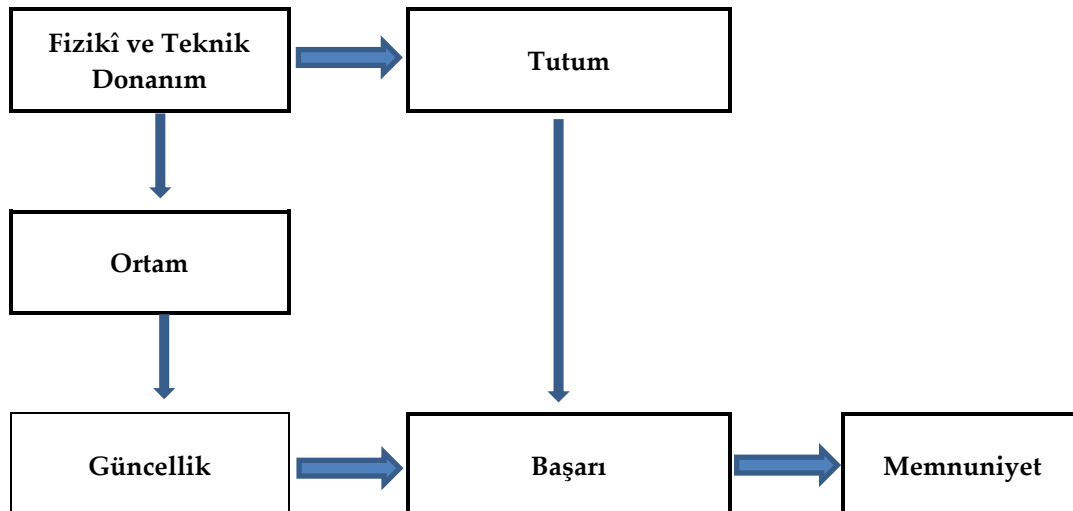
Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

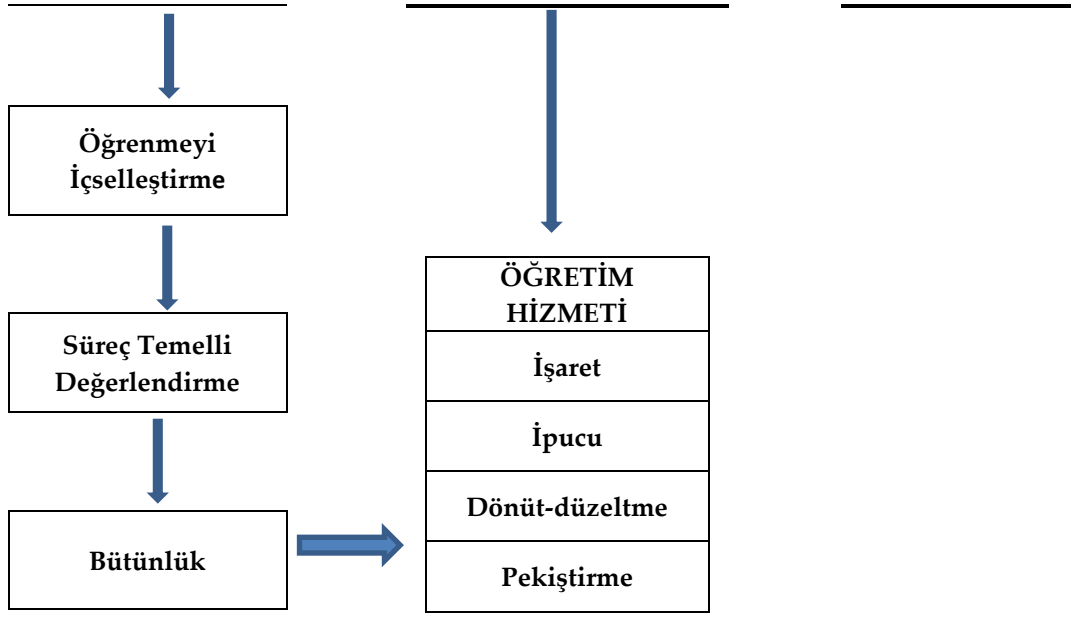
Öğretmen adaylarının aldıkları öğretim hizmetinden doyum sağlamaları, ancak aldıkları öğretim hizmetinden memnun olmalarıyla mümkündür. Memnuniyet, aynı zamanda sunulan öğretim hizmetinin kalitesinin de bir göstergesidir. Bu bağlamdan hareketle araştırmanın, problem cümlesi "İki ayrı eğitim fakültesinde öğrencilere sunulan öğretim hizmet kalitesinden öğrencilerin memnuniyet düzeyleri nedir?" şeklinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin, öğretim hizmetinin bütüncül bir yaklaşımla verilmesinden memnuniyet düzeyleri nedir?
- Eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler, öğretim hizmetinin şu andaki ve gelecekteki gereksinimlerini karşılamasından memnuniyet düzeyleri nedir?
- Eğitim fakültelerinde öğretim sürecinde gerçekleşen psikolojik ortamdan memnuniyet düzeyleri nedir?
- Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin başardıkları ve başarmakta zorlandıkları noktalarda aldıkları öğretim desteğinden ve teşvik edilme düzeyinden memnuniyet düzeyleri nedir?
- Eğitim fakültelerinde öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı, öğrenilenleri algılayıp, özümsemelerini destekleyici içselleştirme çabalarından memnuniyet düzeyleri nedir?
- Eğitim fakültesinde işe koşulan ölçme ve değerlendirme sürecinde, tamamlayıcı değerlendirme teknikleri ve ürün değerlendirme tekniklerinin öğrenci yeterliklerini ortaya çıkartmasından memnuniyet düzeyleri nedir?
- Eğitim fakültelerinde sunulan öğretim hizmet kalitesine ilişkin öğrencilerin memnuniyet düzeyleri eğitim fakültelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Eğitim kurumlarında sürdürülen öğretim hizmet kalitesini, öğretim sürecinde (işaret, ipucu, dönüt düzeltme ve pekiştirme gibi) öğretim hizmetinin niteliğinin yanında öğretimi tamamlayıcı diğer unsurlar öğrencinin zihninde öğretim kalitesi ve öğrenci memnuniyetini oluşturmaktadır. Öğretimde kaliteyi ve memnuniyeti belirleyen değişkenler model olarak Şekil 1’de verilmiştir.





Şekil 1 Öğretim hizmet kalitesinin unsurları

Araştırmada survey yöntem kullanılmıştır; Veriler “Öğretim hizmet kalitesi ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini, bütçesi, öğrenci sayısı, öğretim elemanı gibi özellikleri açısından orta ölçekli üniversiteler kategorisinde yer alan üniversiteler arasından kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen iki üniversite oluşturmuştur. Bu üniversiteler Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleridir. Araştırmanın örneklemini ise belirlenen iki üniversitenin eğitim fakültelerinde öğretimini sürdüren öğrenciler arasından random yolla seçilen 782 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçme araçları, öğrencilere gönüllülük esasına göre uygulanmış, veriler öğrencilere uygulanan 33 maddelik öğretim hizmet kalitesi ölçeğinden elde edilmiştir.

Çalışmada karşılaştırılmak üzere ele alınan iki eğitim fakültesinin idari ve akademik yapısına ilişkin bilgiler aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1. Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi eğitim fakültelerinin idari ve akademik yapısı

Eğitim Fakülteleri	Prof. Dr.	Doç Dr.	Yrd.Doç Dr.	Doktor	Öğretim Görev	Araştırma görev	İdari personel	Toplam
Sıtkı Koçman Eğitim Fak	13	33	48	3	16	22	18	132
Ahi Evran Eğitim Fak	8	18	38	2	8	17	15	106

Tablo 1. incelendiğinde, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde toplam 3120 öğrenci; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ise toplam 2788 öğrenci öğretimini

sürdürmektedir. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi 18 idari 114 akademik toplam olmak üzere 132 personelle öğretim hizmeti verirken; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi 15'i idari, 91 akademik olmak üzere toplam 106 personel öğretim hizmeti vermektedir. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim elemanı başına ortalama 27 öğrenci düşerken; Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ortalama 30'dan fazla öğrenci düşmektedir.

Ölçme Aracının Özellikleri

Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin istatistikî değerler: Ölçme aracı, yapısal olarak likert tipi 33 maddelik 7 alt ölçekten oluşmuştur. Ölçeğin temel bileşenler analizinde öz değeri birinci faktörde %12,79; ikinci faktörde %12,63; üçüncü faktörde %8,36; dördüncü faktörde %7,73 ve beşinci faktörde %6,26 olarak bulunmuştur. Ölçeğin temel bileşenler analizi sonucu elde edilen değerlerin doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerlerin modelle uygunluk göstergeleri; χ^2/df (2,64), RMSEA (0,061), SRMR (0,050), GFI (0,86), AGFI (0,83), NFI (0,92), CFI (0,95) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ile ilgili değerleri ise, ölçekte yer alan maddelerin tümünün ayırt ediciliği, $P=0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuş, madde-toplam test korelasyon değerleri 0,409 ile 0,620 arasında değişmektedir. Ölçeğin, test-tekrar test yöntemi iki uygulama arasındaki korelasyon değeri ($r=,85$); ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ($r=,87$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde veriler, Ahi Evran Üniversitesinde, iki yıldan daha fazla süre öğretim hizmeti alan ve eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından random yolla seçilen 440 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin cevaplandıkları ölçeklerden, elde edilen veriler bilgisayara girilerek, istatistiksel paket programda analiz edilmiştir.

İşlem Süreci

Örneklemi oluşturan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 449, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim fakültesinden 333 öğrenci, isteğe bağlı olarak verilen ölçeği eksiksiz olarak tamamlamıştır. Ölçme aracından elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak kaydedilmiştir. Her iki eğitim fakültesinde öğrencilerin, öğretim hizmet kalitesinden memnuniyet düzeyleri karşılaştırılmıştır. Analiz sürecinde elde edilen veriler, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden elde edilen verilere ait istatistiksel bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin ölçekten elde ettikleri puanların normallik dağılımına ilişkin istatistiksel sonuçlar

Ölçek toplam puan	N	Mean	Med	S	Kolmogrow-Smirnov testi				
					Courties	Skewnes	Standart hata	df	sig
Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fakültesi	448	2,94	3,00	0,64	0,399	0,771	0,630	447	0,382
Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fakültesi	333	2,88	2,86	0,69	,462	0,036	0,697	332	1,51

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalaması, medyanı basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Ölçümler sonucu elde edilen skewnes değeri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 0,771; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ise 0,036 bulunmuştur. Her iki Eğitim Fakültesinde de elde edilen değerler standart hataya bölümü 1,96 küçüktür ve normallik sağlanmaktadır. Kolmogrow-Smirnov testi normallik testi yapılarak normalliğin anlamlılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültelerini öğretim hizmet kalitesinin alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin memnuniyet ortalamaları ve standart sapmaları

Öğretimde Kalite Öğeleri	Fakülteler	N	Mean	S
Fiziki ve teknik donanım	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	3,131	,809
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	2,671	,990
Öğretim ortamı	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	2,842	,847
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	3,160	,879
Öğretimde bütünlük	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	2,880	,964
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	3,239	,904
Başarıyı teşvik	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	3,000	,924
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	2,721	,868
Öğretimde güncellik	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	2,922	,912
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	2,840	,899
Öğrenmeyi içselleştirme	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	2,224	,663
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	3,063	,986
Süreç temelli	Muğla Sıtkı Koçman	333	3,159	,918

değerlendirme	Üniv. Eğitim Fak Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	2,960	,927
Toplam puan ortalaması	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	333	2,886	,697
		449	2,968	,630

Tablo 3'te Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin, öğretim hizmet kalitesi ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretim hizmet kalitesine ilişkin memnuniyet düzeyleri arasında ölçeğin alt boyutlarında farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaların "fiziki ve teknik donanım", "öğretim ortamı", "öğretimde bütünlük", ve "başarıyı teşvik" "öğrenmeyi içselleştirme" ve "süreç temelli değerlendirme" öğretim hizmet kalitesi boyutları arasında olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4. Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin teknik ve fiziki alt yapılarından öğrencilerin memnuniyet ilişkin t ve p değerleri

	Eğitim Fakülteleri	N	Mean	S	df	t	p
Fiziki ve teknolojik donanım	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fakültesi	333	3,13	,809	780	6,923	,000
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fakültesi	449	2,67	,990			

Tablo 4'te görüldüğü gibi fiziki ve teknik donanım boyutunda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi aritmetik ortalaması M= 3,13; standart kayması S= .809 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin aritmetik ortalaması M= 2,67; standart kayması S= .990 dır. Sonuç P=0,05 önem düzeyinde t= 6,92 Sd=780'dir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin fiziki ve teknolojik donanım hizmetlerinden memnuniyet puanları arasındaki fark; p<0,05 önem düzeyinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi lehine anlamlı bulunmuştur [t (780) = 6,923 ; p<0,05].

Tablo 5. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin öğretim ortamından öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

	Eğitim Fakülteleri	N	Mean	S	df	t	p
Öğretim ortamı	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak.	333	2,84	,847	780	-5,088	,000
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak.	449	3,16	,879			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretim ortamı boyutunda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi aritmetik ortalaması M= 2,84; standart kayması S= .847 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Fakóltesinin aritmetik ortalaması $M= 3,16$; standart kayması $S= .879$ dır. Farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Sonuç $P=0,05$ önem düzeyinde $t= -5,088$ $Sd=780$ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin fiziki ve teknolojik donanım hizmetlerinden memnuniyet puanları arasındaki fark; $p<0,05$ önem düzeyinde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi lehine anlamlı bulunmuştur [$t(780) = -5,088$; $p<0,05$].

Tablo 6. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakólterinin öğretimde bütünlük içinde sürdürülmesinden öğrencilerin memnuniyet düzeyine ilişkin t testi sonuçları

	Eğitim Fakólterileri	N	Mean	S	df	t	p
Öğretimde bütünlük	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	2,88	,964	780	-5,336	,000
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	3,23	,904			

Tablo 6' da görüldüğü gibi öğretimde bütünlük boyutunda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesinin aritmetik ortalaması $M= 2,88$; standart sapması $S= .964$ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesinin aritmetik ortalaması $M= 3,23$; standart sapması $S= .904$ dır. Farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Sonuç $p=0,05$ önem düzeyinde $t= -5,336$ $Sd=780$ de Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin öğretimde bütünlüğe ilişkin memnuniyet puanları arasındaki fark; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi lehine anlamlı bulunmuştur [$t(780) = -5,336$; $p<0,05$].

Tablo 7. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakólterinin öğretimde başarıyı teşvik etmelerinden öğrencilerin memnuniyet düzeyine ilişkin t testi sonuçları

	Eğitim Fakólterileri	N	Mean	S	df	t	p
Başarıyı teşvik	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	3,00	,924	780	4,327	,000
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	2,72	,868			

Tablo 7 incelendiğinde başarıyı teşvik boyutunda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesinin aritmetik ortalaması $M= 3,00$; standart sapması $S= .924$; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesinin aritmetik ortalaması $M= 2,72$; standart sapması $S= .868$ 'dir. Farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Sonuç $P=0,05$ önem düzeyinde $t= 4,327$ $Sd= 780$; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim öğrencilerinin başarıyı teşvik boyutuna ilişkin memnuniyet puanları arasındaki fark; Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesi lehine anlamlı bulunmuştur [$t(780) = 4,327$; $p<0,05$].

Tablo 8. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakólterinin

öğretimde güncelliğe ilişkin öğrencilerin memnuniyet düzeyine ilişkin t testi sonuçları

	Eğitim Fakülteleri	N	Mean	S	df	t	p
Öğretimde güncellik	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	2,92	,912	780	1,260	,208
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	2,84	,899			

Tablo 8 incelendiğinde öğretimde güncellik boyutunda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi aritmetik ortalaması $M= 2,92$; standart sapması $S= .912$ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin aritmetik ortalaması $M= 2,84$; standart sapması $S=.899$ 'dir. Farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Sonuç $P=0,05$ önem düzeyinde $t= 1,267$ $Sd=780$ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretimde güncellik boyutuna ilişkin memnuniyet puanları arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır [$t(780)=1,260$; $p>0,05$].

Tablo 9. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin öğretimde süreç temelli değerlendirmeye yer vermelerinden öğrencilerin memnuniyet düzeyine ilişkin t testi sonuçları

	Eğitim Fakülteleri	N	Mean	S	df	t	p
Süreç temelli değerlendirme	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	3,15	,918	780	2,972	,003
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	2,96	,927			

Tablo 9 incelendiğinde süreç temelli değerlendirme boyutunda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi aritmetik ortalaması $M= 3,15$; standart sapması $SK= .918$; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin aritmetik ortalaması $M= 2,96$; standart sapması $S=.927$ 'dir. Farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Sonuç $P=0,05$ önem düzeyinde $t= 2,972$ $Sd=780$; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin süreç temelli değerlendirme boyutuna ilişkin memnuniyet puanları arasındaki fark; Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi lehine anlamlı bulunmuştur [$t(780)=2,972$; $p<0,05$].

Tablo 10. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin öğretim hizmet kalitesinden memnuniyet toplam puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

	Eğitim Fakülteleri	N	Mean	S	df	t	p
Memnuniyet toplam puan	Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fak	333	2,886	,697	779	-1,723	,085
	Kırşehir Ahi Evran Üniv. Eğitim Fak	449	2,968	,630			

Tablo 10 incelendiğinde öğretim hizmet kalitesinden memnuniyet toplam puanları açısından Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi aritmetik ortalaması $M= 2,886$; standart sapması $S=$

.697; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin aritmetik ortalaması $M= 2,96$; standart sapması $S=.630$ 'dur. Farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Sonuç $P=0,05$ önem düzeyinde $t =-1,723$ $Sd=780$; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretim hizmet kalitesinden memnuniyet toplam puanları açısından arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t (780) =-1,723$; $p>0,05$].

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucu elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrenciler her iki eğitim fakültesinde verilen öğretim hizmetinin kalitesiyle ilgili ortanın üstünde bir memnuniyet düzeyine sahiptir. Her iki eğitim fakültesinin fiziki olarak bölgesel konumu, öğrenci profili, öğretim elemanı, fiziki ve teknik donanımlarındaki farklılığa rağmen öğretim hizmet kalitesinde birbirine yakın bir sonuçlar vermesi, öğretmen yetiştirme açısından önemlidir. Ancak araştırmada incelenen iki eğitim fakültesindeki öğrencilerin öğretim hizmet kalite algıları, öğretim hizmetinin "Öğretimde güncellik" boyutunda anlamlı farklılaşma gözlenmezken; "Fiziki ve teknik alt Yapı", "Öğretimde başarıyı teşvik", "Süreç temelli değerlendirme" boyutlarında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim fakültesi lehine; "Öğretim ortamı", "Öğretimde bütünlük", "Genel memnuniyet ", boyutlarında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi lehine farklılaşmalar gözlenmektedir. Öğretim hizmet kalitesindeki farklılaşmanın kaynağında öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri, kendi uzmanlık alanlarındaki yeniliklere karşı ilgileri, mesleki deneyimleri, etkili iletişim kurabilme yeterlikleri ve kişisel özelliklerinden kaynaklanabilir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde "Fiziki ve teknik altyapı" boyutundaki yetersizlik eğitim fakültesinin eski ve yeni binaya taşınma sürecindeki algıdan kaynaklanabilir. Öğretim elemanlarının kalitesinin ortaya çıkarılması ise uygun fiziki ve teknik donanıma, iyi planlanmış bir öğretime, programın yürütülmesinde gereksinim duyulan becerikli yardımcı personele, öğrencilerin anlık ve geleceğe dönük gereksinimlerine cevap verecek düzenlemeleri yapacak yöneticilere, öğretimin bütünlüğü içinde gerçekleştirilecek uygulama birimlerinin yeterliğinin geliştirilmesine bağlıdır. Ramey ve Ramey'e göre de (2005) bu yeterlikler, öğrencilerin mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri süreçlerin farkında olan yöneticilere, mentorlara ve danışmanlık hizmeti verecek yardımcı personele, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri veren birimlerin gerekliliğini veya önemini bilen yöneticileri gerektirmektedir (Howes, James ve Ritchie, 2003; Ramey ve Ramey, 2005).

İyi bir okul yöneticisi öğretimde kalitenin garantisi olan süreç ve ürün temelli değerlendirmeyi etkin bir şekilde organize etmek durumundadır. Nadiri, Kandampully ve Hussain (2009) göre yöneticilerin algılanan hizmet kalitesinin nasıl test edileceği üzerinde ayrıntılı durması

gerekir. Kütüphane, fakülte ofisleri, spor alanları, sağlık merkezleri, dinleme salonları gibi hem somut hem de somut olmayan unsurlar öğrencinin memnuniyetini etkilemektedir.

Yöneticiler, öğretim hizmetlerinin koordine edilmesi, gerekli öğretim araç ve gereçlerini temin edilmesi, öğretim etkinliklerinin zamana ve gereksinimlere göre uygulanması noktasındaki kararları hayata geçirerek öğretim hizmetinin kalitesini yükseltilmesine olumlu katkıda bulunabilirler. Öğretim hizmetlerinin teknoloji destekli uygulanması, tüm öğrencilerin bu hizmetlerden eşit şekilde yararlanması, etkili iletişim ortamlarının oluşturulması, yapılacak yeni uygulamalarda öğrenci gereksinimlerinin dikkate alınması memnuniyet için atılan önemli adımlardır. Öğretim hizmetlerinin sosyal çevreyle bütünleşecek şekilde güncel gelişmelere odaklanması, öğrencilerin öz değerlendirmelerini merkeze alan süreç temelli değerlendirmelerle mesleki gelişimlerinin desteklenmesi öğrencilerde hizmet kalite algısını etkilemektedir.

Öğretmen yetiştiren bir eğitim kurumunda, mevcut imkânların en iyi şekilde kullanıldığı, bilgi çağının gerçeklerine uygun yönlendirildiği, öğrenciyi bilgiye, beceriye ve mesleki yeterliklere ulaştıran, bilgiye ulaşmayı, bilgiyi kullanmayı ve bilgiyi paylaşmayı içeren dinamik süreçleri gerektirir. Öğrencilerin, sürekli kendilerini yenileyebilmeleri için, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak teşvik ve yönlendirmelerle desteklenmesi gerekir. Öğrencilerin muhakeme etme, eleştirme, takım halinde çalışma, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden uygulamalar, onların kendilerini mesleki yönden geliştirmelerini teşvik edebilir. Duyuşsal ve psikomotor yönden dengelenmiş bir öğretim programıyla fiziksel kaynakların etkin kullanıldığı, hızlı ve çözüm odaklı öğrenci hizmetleri üretilebilir. Böyle bir süreç içinde yer alan öğrenci paylaşımına hazır hale gelir. Öğrencinin paylaşımcılığı, içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevreyle kaynaşıp ve bütünleşmesine katkı sağlar. Eğitim teknolojilerinin ve fiziki donanımın öğrenciler tarafından etkin kullanılması, öğrenci-öğretmen, öğrenci okul etkileşimine dayalı iş birliği ile öğretim hizmetlerinde kaliteyi yükseltebilir.

Öğrencilerin daha önceki yaşamlarında içinde buldukları sosyo-ekonomik ve kültürel çevre onların öğretim hizmet kalite algısında belirleyici konumdadır. Öğrencilerin dış dünya ile etkileşimlerinde beklentilerini bu algı çerçevesi oluşturmaktadır. Doğal olarak bu süreçte öğretim elemanlarının, öğrencilerle etkileşim biçimleri, öğrencileri gözlemesi ve gerekli iletişimi sağlaması, öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlenmesinde ve öğrenme-öğretme sürecinin inşa edilmesinde ortaya koydukları performans, öğrencilerde öğretim hizmet kalite algısının değişmesine yol açmaktadır (Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun, 2011). Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ise öğretimin niteliğinin betimlenmesine katkılar sağlayan bir unsurdur. Öğrencinin yaşı, araştırmaya karşı ilgisi, derslere karşı tutumu, içinden geldiği ailesinde geçirdiği yaşantılar, öğrencinin öğretim hizmet kalite beklentisini etkiler.

Öneriler

Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin öğretim hizmet kalite algıları incelenerek ve çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Başarı algısı öğrencinin kendi iç dünyasında gerçekleşen bir durumdur. Öğrencinin ortaya koyduğu her etkinlik önce önemsenmeli, daha sonra öğrencinin kendi potansiyeli ölçüsünde geliştirebileceği noktalara dikkat çekilmelidir.
- Eğitim sürecinde öğretim elemanı öğrenci arasındaki çift yönlü pozitif etkileşim güçlendirilerek sınıf içinde empati ve kabul düzeyi yüksek psikolojik öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Öğretim programında teori ile uygulama arasındaki denge kurularak, edinilen bilgi ve becerinin mesleki yaşam bütünlüştüğünü gösteren uygulamalarla öğrencinin öğrendiklerinin mesleki ve sosyal yaşamda karşılığının olduğunu görmesi sağlanmalıdır.
- Fakültede yapılacak fiziki düzenlemelere ilişkin öğrenci görüşleri alınmalı, yapılacak tasarım süreçlerine öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır. Derslerde yapılacak uygulamalar öğrencilerle birlikte planlanmalıdır.
- Akademik ve kültürel etkinlikler planlanırken çevre imkânlarının yanında öğrencilerin gereksinimlerini esas alan bireysel ve mesleki gelişimi sağlayıcı yönde olmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerden beklenen öğrenme görevleri, sosyal ve mesleki işlevlerle ilgili beklentiler açıkça ortaya konularak, öğrencilerden bunları yapmalarının ve gerekliliğine ilişkin açıklamalar yapılarak, bu görevleri yapmaları gerektiği konusunda inanmaları sağlanmalıdır.
- Öğretme sürecinde öğrencinin ortaya koyduğu çabanın ilginç ve çarpıcı boyutu öğretim elemanlarınca fark edilip dile getirilmeli, akranları tarafından onaylanması sağlanmalıdır. Öğrenci için içselleştirme bu bağlamda daha kolay gerçekleşebilir.
- Öğrencinin kendisinde gerçekleşen değişimi hissetmesi, yapılan değerlendirmelerin bu değişime bağlı ortaya çıktığı algısı süreç temelli değerlendirme içinde tamamlayıcı tekniklerle gösterilebilir. Böylece öğrenci önce güven sonra da özgüven oluşturur. Sürecin uygun bir şekilde tasarlanıp ve işletilmesi öğrencide, öğretim hizmet kalitesine ilişkin algısını değiştirir ve memnuniyetini artırabilir.
- Eğitim fakültelerinde yürütülen ölçme değerlendirme faaliyetleri sürece yayılmalı, öğrencilere öğrenme düzeyleri ve eksikleri konusunda anında dönüt verilerek, eksiklerini tamamlama ve öğrendiklerini içselleştirme fırsatı verilmelidir.

- Yapılan düzenlemeler ve etkinlikler birbirini tamamlayan bir bütünlük içinde sunulmalı, etkinliği yürüten bütün personelin aynı duyarlılık içinde harekete etmesi için çaba gösterilmelidir.

Kaynakça

- Akçay, H., Tüysüz, C. ve Feyzioğlu, B. (2008). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisine bir örnek: Mol kavramı ve avogadro sayısı. *The Turkish Online Journal of Technology - TOJET*, 2(2).
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., ve Lun, J. (2011). An interaction based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034–1037. doi: 10.1126/science.1207998
- Apperson, J.M., E. Laws E.J. ve Scepannsky, J. A. (2006). The impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. *Computers and Education*, 47 (1), 116-126.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (1992). *Öğretim elemanı-öğrenci arası iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışlarının gösterilmesini engelleyen faktörler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Edewich, J. (1980). *Burnout, stages of disillusionment in the helping professions*, New York: Human Sciences Press.
- Erginer, A. (1997). *AİBÜ Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğretim hizmeti veren öğretim elemanlarının yeterlikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: H.Ü. Yayını
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, sayı1
- Howes, C., James, J. ve Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 104–120.

- Jonassen, D.H., Peck, K.L. ve Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: classroom application and practice*. Hobokon NJ, USA: John Willey & Sons
- Knapp, L. R. ve Glenn, A. D. (1996). *Restructuring shools with technology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lowry, R.B. (1999). Electronic presentation of lectures effect upon student performance. *Üniversity Chemistry Education*, 3(1) 18-21.
- Köymen, Ü. (2000). *Güdüleyici öğrenme*, (Ed.) Şimşek A., Sınıfta Demokrasi, (s. 3-11) Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Ramey, S. L. ve Ramey, C. T. (2005). Creating and sustaining a high-quality workforce in child care, early intervention, and school readiness programs. In M. Zaslow ve I. Martinez Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 355 – 368). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları*. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (ss.47-81). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Scott, D. (2001). *Curriculum and assesment*. United states of America: Ablex Publishing, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453–472. doi:10.1023/A:1003196224280
- Shunk, D. H. (1996). *Learning theories: an educational perspective* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Stufflebeam, D.L. (1973). *Evaluation as elightenment for decision-making*. In B.R. Worten & J.R. Sanders (Eds), *Educational Evaluation: Theroy and Practice*. Wothington. (s.7-98) OH: Charles A. Jones Publishing Company
- Schmeck, R .R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press
- Weinstein, C.E., ve Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan,

- Sünbül, A. M. ve Gürsel, M. (2001). Başarılı ve başarısız lise 1. Sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 2001.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. (4. baskı). Ankara Üniversitesi Basım Evi. Ankara.
- Yang, H. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.