

ITEAC'2020

December 19-21

ONLINE

IV. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ

IV. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS



*Covid-19 Pandemisi Sürecinde Kalite
Güvencesi ve Süreklilik*

*Sustainability in Quality Assurance
during the Covid-19 Pandemic Process*

KONGRE KİTABI CONGRESS BOOK

ITEAC'2020 ONLINE

December 19-21

**IV. ULUSLARARASI
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE
AKREDİTASYON KONGRESİ**

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Kalite Güvencesi ve Süreklilik

**IV. INTERNATIONAL
TEACHER EDUCATION AND
ACCREDITATION CONGRESS**

Sustainability in Quality Assurance during the Covid-19 Pandemic Process

**KONGRE KİTABI
CONGRESS BOOK**

19-21 Aralık 2020 İstanbul/Türkiye
December 19-21, 2020 Istanbul/Turkey



IV. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND
ACCREDITATION CONGRESS
Sustainability in Quality Assurance during the Covid-19 Pandemic Process

IV. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE
AKREDİTASYON KONGRESİ
Covid-19 Pandemisi Sürecinde Kalite Güvencesi ve Süreklilik

CONGRESS BOOK
KONGRE KİTABI

December 19-21, 2020 ZOOM Video Conferencing
19-21 Aralık 2020 ZOOM Video Konferans

Editors | Editörler
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

© IV. International Teacher Education and
Accreditation Congress



COPYRIGHT © 2020

All the ideas and theories and any existing errors in this book
are the sole responsibility of the authors.
The papers published in this book may be cited if proper
references provided and full bibliographical credit is given.

ISBN: 978-605-80108-1-9

iteac.epdad.org.tr



KONGRE ONUR KURULU - HONORARY BOARD

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS,
Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Başkanı
President of Turkish Higher Education Quality Council (THEQC)

Prof. Dr. Burhaneddin DÖNMEZ
MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı
Republic of Turkey MoNE, President of The Board of Education

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
YÖK Yürütme Kurulu Üyesi
Turkish Council of Higher Education, Executive Board Member

KONGRE BAŞKANI - PRESIDENTS OF THE CONGRESS

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
EPDAD Yönetim Kurulu Başkanı
Chairman of EPDAD Administrator Board

KONGRE DÜZENLEME KURULU - ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL (<i>President</i>)	Chair of EPDAD EFAK
Dr. Mehmet Kürşad DURU	Vice Chairman of EPDAD
Res. Asst. Mehmet Akif ÇİFÇİ	Technical Support
Lect. Senanur ÇINAR	Presenter
Şafak OĞUZ	EPDAD Director
Çağlar ACAR	Support Services
Pınar ÖZTÜRK	Financial Services
Neşe GÜRBULAK	IT Services
Sahure ERGÜZEL	Broadcast Consultant

KONGRE BİLİM KURULU - SCIENTIFIC BOARD

- Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova University, Turkey
Dr. Ali YILMAZ, Marmara University, Turkey
Dr. Arzu Meryem Demirkıran, Marmara University, Turkey
Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent İhsan Doğramacı University, Turkey
Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe University, Turkey
Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN-EROĞLU, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK, Ankara University, Turkey
Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara University, Turkey
Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale 18 Mart University, Turkey
Dr. Eda ÜSTÜNEL, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Dr. Emine ERDEM, Hacettepe University, Turkey
Dr. Erdoğan TEZCİ, Balıkesir University, Turkey
Dr. Eyüp ARTVINLİ, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Dr. Fatma HAZİR BIKMAZ, Ankara University, Turkey
Dr. Fatma İLKER-KERKEZ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Dr. Feral OGAN BEKİROĞLU, Marmara University, Turkey
Dr. Filiz BİLGE, Hacettepe University, Turkey
Dr. Firdevs KARAHAN, Sakarya University, Turkey
Dr. Gürcü ERDAMAR, Gazi University, Turkey
Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, İstanbul Medeniyet University, Turkey
Dr. Hamide ERTEPINAR, İstanbul Aydın University, Turkey
Dr. Hatice Nilay KAYHAN, Hasan Kalyoncu University, Turkey
Dr. Hayati AKYOL, Gazi University, Turkey
Dr. Hülya GÜR, Balıkesir University, Turkey
Dr. İrem PAMUK, University of Health Sciences, Turkey
Dr. Ivan LEBAN, University of Ljubljana, Slovenia
Dr. Jamie M. Schlais SCHLAIS, Virginia Commonwealth University, USA
Dr. Jolanta SILKA, Ministry for Education and Science, Latvia
Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu University, Turkey
Dr. Meltem Huri BATURAY, Atılım University, Turkey

Dr. Mustafa İÇEN, Yıldız Technical University, Turkey
Dr. Nataliia STUKALO, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine
Dr. Neşe GÜLER, İzmir Democracy University, Turkey
Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University, Turkey
Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe University, Turkey
Dr. Rengin ZEMBAT, Maltepe University, Turkey
Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey
Dr. Sedat UÇAR, Çukurova University, Turkey
Dr. Süleyman DOĞAN, Ege University, Turkey
Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin University, Turkey
Dr. Valéria CSÉPE, Research Centre of Natural Sciences (RCNS), Hungaria
Dr. Yasemin AYDOĞAN, Gazi University, Turkey
Dr. Yüksel KAVAK, TED University, Turkey



Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

EPDAD Yönetim Kurulu Başkanı

SUNUŞ

Sayın Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanım, Sayın YÖK Yürütme Kurulu Üyem, Sayın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanım, ulusal ve uluslararası kalite kuruluşlarının saygı değer temsilcileri, değerli katılımcılar! Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi'nin açılış oturumuna hoş geldiniz. Sözlerime başlarken sizleri saygıyla selamlıyorum.

EPDAD öğretmen eğitiminde mükemmeliyet vizyonuyla 2012 yılında kurulmuş bir kalite ajansıdır. Bu misyon doğrultusunda bir yandan Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarının dış değerlendirme ve akreditasyon sistemini kurup yürütmeye başlarken diğer taraftan da kalite güvencesi ve akreditasyon alanında farkındalık, kültür ve bilginin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmıştır. 2012-2014 yıllarındaki faaliyetler daha çok bu ikinci grupta olmuştur. 2015-2017 yıllarında sistem inşa etme dönemini yaşayan EPDAD, altyapısını kurmayı başarmıştır. 2017 yılından itibaren Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından tescil edilen ajans, 2020 yılına kadar Türkiye ve KKTC'de toplam 74 programı akredite etmiştir. Halen değerlendirilme sürecinde 55 program bulunmaktadır. Bugün itibarıyla 175 civarında değerlendirici yetiştiren EPDAD 300 civarında gönüllüden destek almaktadır. Özetle, asli iş olarak program değerlendirme ve akreditasyon faaliyetleri yapan kuruluş, ayrıca akreditasyon kültürünü genişletmek, bilinç düzeyini arttırmak ve topluma hizmet gibi sosyal katkılarda da bulunmaktadır.

YÖKAK tarafından tescil edilen EPDAD, Orta ve Doğu Avrupa Akreditasyon Kuruluşları Birliği (CEENQA)'nin tam üyesidir.

Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi (International Teacher Education and Accreditation Congress: ITEAC) EPDAD'ın yaptığı en önemli faaliyetlerden biridir. Zira EPDAD'ın tanıtım, bilgi ve deneyim paylaşımına yönelik hedeflerine hizmet etmektedir. ITEAC' 2020 Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan öğretim ve akreditasyonun sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik çaba ve deneyimleri paylaşmayı amaçlamıştır. Bu nedenle kongre programında sınırlı sayıdaki bildiriden çok yerli ve yabancı kalite kuruluşları tarafından gerçekleştirilen deneyimlerin anlatılacağı oturumlar öne çıkmıştır. Bu durum salgın sürecini hep birlikte en az zararla atlattırmamıza zemin hazırlayacaktır.

Maalesef salgın dolayısıyla ITEAC' 2020 çevrim içi olarak yapılmaktadır. Kongrenin başarılı geçmesini diliyorum.

Son olarak bu koşullarda ITEAC 2020'nin gerçekleşmesinde emeği geçen herkese teşekkür ediyor; farklı ortamlarda bizi izleyen tüm bilim insanları ve eğitimcilere bir kez daha saygılarımı sunuyorum.

Gelecek yıl bu küresel afetten kurtulmuş halde yüz yüze bir Kongrede buluşmayı dileğiyle...



Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Chairman of EPDAD Administrator Board

PRESENTATION

Dear Chairman of High Education Board of Quality, Dear Member of Higher Education Board Executive Council, Dear Chairman of Turkish Education Board, respectable representatives of the national and international quality organizations and dear participants! Welcome to the opening session of the International Teacher Education and Accreditation Congress. I greet you with respect as I start my speech.

EPDAD is a quality agency which was established with a vision of excellence in teacher education in 2012. In line with this mission it began to establish and conduct an external evaluation and accreditation system of teacher education programs in Turkey on the one hand and did studies to develop consciousness, culture and knowledge in the areas of quality assurance and accreditation on the other hand. The activities between 2012 and 2014 mainly occurred in the second group. EPDAD which was in a period of establishing the system between 2015 and 2017, managed to establish its infrastructure. The agency which has been registered by the High Education Board of Quality (HEBQ) since 2017, accredited a total of 74 programs in Turkey and in the TRNC until 2020. There are still 55 programs in the evaluation process. Training nearly 175 evaluators today, EPDAD receives support from nearly 300 volunteers. In brief, the organization which basically deals with program evaluation and accreditation activities, also makes social contributions such as extending the accreditation culture, increasing the consciousness level and serving the public.

EPDAD which has been registered by the HEBQ is a full member of the Central and East European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA).

The International Teacher Education and Accreditation Congress: ITEAC is one of the most important activities conducted by EPDAD. It is because it serves the goals of EPDAD concerning publicity, information and experience sharing. The ITEAC'2020 has aimed to share the efforts and experiences concerning the sustainability of distance education and accreditation in the Covid-19 Pandemic process. Therefore the congress program has highlighted the sessions on the experiences of domestic and foreign boards of quality, rather than limited number of notices. This will enable us to survive the pandemic process with minimum harm all together.

Unfortunately the ITEAC' 2020 is carried out online due to the pandemic. I hope that the congress is successful.

Finally I thank everyone who have contributed in realizing the ITEAC' 2020 under these conditions and pay respect to all scientists and trainers following us in a variety of medium one more time.

Hoping to meet you face-to-face in a congress freed from this global disaster next year...

CONTENTS

İÇİNDEKİLER

PRESENTATION | SUNUŞ 7

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Chairman of EPDAD Administrator Board / EPDAD Yönetim Kurulu Başkanı

KEYNOTE SPEAKERS ÇAĞRILI KONUŞMACILAR

THE PANDEMIC PROCESS AND THE FUTURE OF TEACHER TRAINING PROGRAMS 13

(Salgın Süreci ve Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geleceği)

Prof. Dr. Burhaneddin DÖNMEZ

Republic of Turkey MoNE, President of The Board of Education / MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanı

ROLE OR MISSION? THE NEW ALLIANCE OF ACCREDITATION AND TEACHER EDUCATION 21

Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyonun Yeni İttifakı: Rol mü, Görev mi?

Prof. Dr. Valéria CSÉPE

President of Hungarian High Education Accreditation Committee (MAB) / Macaristan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulu Başkanı

NATIONAL STANDARDS FOR ONLINE TEACHING AND PROGRESS MONITORING..... 40

(Çevrim İçi Öğretim ve Gelişim Takibi İçin Ulusal Standartlar)

Dr. Jamie M. SCHLAIS

International Baccalaureate (IB) Curriculum Manager / Uluslararası Bakalorya Müfredat Yöneticisi

THE PANDEMIC PROCESS EXPERIENCES OF NATIONAL ACCREDITATION AGENCIES ULUSAL AKREDİTASYON KURULUŞLARININ PANDEMİ SÜRECİ DENEYİMLERİ

HEPDAK AND ACCREDITATION OF NURSING EDUCATION PROGRAMS DURING THE 2020 PANDEMIC..... 51

(HEPDAK'ın 2020 Pandemi Sürecinde Hemşirelik Eğitim Programları Akreditasyon Çalışmaları)

Prof. Dr. Gülseren KOCAMAN

HEPDAK Head of the Board / HEPDAK Yönetim Kurulu Başkanı

ASSOCIATION FOR EVALUATION AND ACCREDITATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PROGRAMS OF VETERINARY MEDICINE (AAVE) ACTIVITIES AT THE PANDEMIC PERIOD 59

(Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK) Pandemi Süreci Etkinlikleri)

Prof. Dr. Rifki HAZIROĞLU, AAVE Head of the Board / VEDEK Yönetim Kurulu Başkanı

EPDAD DURING THE PANDEMIC PROCESS: ADAPTATION AND CONTINUITY STUDIES PANDEMİ SÜRECİNDE EPDAD: UYUM VE SÜREKLİLİK ÇALIŞMALARI

EPDAD VIRTUAL VISIT AND EVALUATION STUDIES 64

(EPDAD Sanal Ziyaret ve Değerlendirme Çalışmaları)

Prof. Dr. Petek AŞKAR

Head of EPDAD Distance Education Commission / EPDAD Uzaktan Öğretim Komisyonu Başkanı

EPDAD ONLINE SITE VISIT THROUGH THE EYES OF A VISITING TEAM.....	76
<i>(Bir Ziyaret Ekibinin Gözünden EPDAD Sanal Saha Ziyareti)</i>	
<i>Prof. Dr. Feral OGAN-BEKİROĞLU</i>	
<i>Marmara University / Marmara Üniversitesi</i>	
<i>(Visiting Team / Ziyaret Ekibi: Prof. Dr. Feral OGAN-BEKİROĞLU (Head of Team / Takım Başkanı),</i>	
<i>Prof. Dr. Fatma HAZİR-BIKMAZ, Prof. Dr. Haluk ÖZMEN, Prof. Dr. Selçuk KARAMAN,</i>	
<i>Assoc. Prof. Özcan Erkan AKGÜN, Assoc. Prof. Banu YÜCEL-TOY, Student / Öğrenci Özlem YAĞCIOĞLU)</i>	

EPDAD QUALITY ASSURANCE STUDIES.....	84
<i>(EPDAD Kalite Güvencesi Çalışmaları)</i>	
<i>Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR</i>	
<i>Head of EPDAD Quality Assurance Commission / EPDAD Kalite Güvencesi Komisyonu Başkanı</i>	

THE INSTITUTIONAL EXPERIENCES IN THE ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION PROGRAMMES

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ AKREDİTASYONUNDA KURUMSAL DENEYİMLER

HACETTEPE UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION ACCREDITATION EXPERIENCES	104
<i>(Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Akreditasyon Deneyimleri)</i>	
<i>Prof. Dr. Ayhan YILMAZ</i>	
<i>Faculty of Education Dean / Eğitim Fakültesi Dekanı</i>	

PROCEEDINGS

TAM METİN BİLDİRİLER

CROSS-BORDER QUALITY ASSURANCE IN PANDEMIC TIMES: PROS AND CONS	110
<i>Nataliia STUKALO</i>	
BEING A TEACHER IN THE DIGITAL AGE: EXAMINING SOCIAL STUDIES TEACHERS' EXPERIENCES.....	118
<i>(Dijital Çağda Öğretmen Olmak: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi)</i>	
<i>Cemil ÖZTÜRK, Tuğba YAMAN, İlyas KARA</i>	
AN OVERVIEW OF SUSTAINABILITY IN EDUCATION.....	127
<i>(Eğitimde Sürdürülebilirliğe Genel Bakış)</i>	
<i>Hülya GÜR, Hasret GÜREŞ</i>	
DISTANCE EDUCATION STRUGGLE IN COVID-19 PROCESS: DETERMINING THE OPINIONS OF PRE-SERVICEMATHEMATICS TEACHERS ABOUT THE PROCESS.....	146
<i>(Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Mücadelesi: Matematik Öğretmen Adaylarının Sürece Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi)</i>	
<i>Mevhibe KOBAK-DEMİR, Hülya GÜR</i>	
REFLECTION OF INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION QUALITY COMPONENTS ON PRESCHOOL INSTITUTION STANDARDS	158
<i>(Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Kalite Bileşenlerinin Okul Öncesi Kurum Standartlarına Yansıması)</i>	
<i>Betül YILMAZ</i>	
WORLD'S FIRST ONLINE LABORATORY SCHOOL: MEF UNIVERSITY'S TEACHER EDUCATION MODEL DURING COVID-19 PANDEMIC	169
<i>(Dünya'nın İlk Online Laboratuvar Okulu: Kovid-19 Pandemi Sürecinde MEF Üniversitesi'nin Öğretmen Eğitim Modeli)</i>	
<i>Zelha TUNÇ-PEKKAN, R. Didem TAYLAN, Mustafa ÖZCAN</i>	

KEYNOTE SPEAKERS

ÇAĞRILI KONUŞMACILAR



Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Republic of Turkey MoNE, President of The Board of Education

He was born in Tokat in 1959. He completed his elementary, middle, and high schools in Tokat. He received his bachelor's degree (1983) and master's degree (1986) in Educational Administration, Supervision, and Planning from the University of Ankara, Faculty of Educational Sciences. He also completed his doctoral education in the same field of study at the University of Inonu in 1992.



He had worked as a civil servant, teacher, and administrator for (central and provisional organizations of) the Ministry of National Education for about ten years. In 1987, he started to work as a faculty member for the University of Inonu. He has been working as a faculty member at the University of İnönü for more than 30 years. Within this period, He has performed various administrative jobs such as a head of department, director of program, vice dean, director of institute, and faculty dean. In the Deans Council of Faculty of Education, He has carried out the tasks of the councillorship for two periods and presidency of the council for one period. Also, He has worked for the Study Group of Teacher Training of the Council of Higher Education.

He has attended various symposiums and panels related to education and delivered many speeches to several conferences. Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ who is the co-author or/and editor of eight books has a great number of articles published in national and international journals. He is married and has two kids.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

1959 yılında Tokat'ta doğdu. İlkokul, ortaokul ve liseyi Tokat'ta okudu. Lisans (1983) ve yüksek lisans (1986) eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması bölümünde, doktora(1992) eğitimini ise İnönü Üniversitesinde aynı alanda tamamladı.

Memuriyete 1978 yılında başladı. 10 yıl kadar Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında memur, öğretmen ve yönetici olarak çalıştı. 1987 yılında öğretim elemanı olarak üniversiteye intisap etti. 30 yılı aşkın bir süredir öğretim üyesi olarak İnönü Üniversitesinde çalışmaktadır. Bu süre içinde anabilim dalı başkanlığı, bölüm başkanlığı, dekan yardımcılığı, enstitü müdürlüğü, fakülte dekanlığı gibi çeşitli idari görevlerde bulundu. Eğitim Fakültesi Dekanlar Konseyinde (EFDEK) iki dönem üye, bir dönem Başkanlık görevlerini yürüttü. Yükseköğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunda görev yaptı.

Eğitimle ilgili çeşitli sempozyumlara ve panellere katılmış, çok çeşitli konferanslar vermiştir. Ortak yazarı ve/veya editörü olduğu sekiz kitabı olan Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ 'in ulusal ve uluslararası dergilerde çok sayıda makalesi bulunmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

THE PANDEMIC PROCESS AND THE FUTURE OF TEACHER TRAINING PROGRAMS

Prof. Dr. Burhaneddin DÖNMEZ

President of the Board of Education

First of all, I would like to thank everyone who organised and contributed to the organisation of this event and brought us together remotely during the pandemic.

As stated in the relevant documents, the Higher Education Quality Council of Turkey was established to examine the education training, research-development and management policies of higher education institutions in line with our country's and Higher Education Council's objectives and priorities and evaluate the outputs of these processes accordingly.

The main purpose of EPDAD, a subsidiary of YÖKAK, is to contribute to the improvement of the quality of education given in education faculties in Turkey by carrying out accreditation, evaluation and information studies for the education programs of education faculties.

As you know, the theme of the congress, which was held for the fourth time this year, is "Continuity in Quality Assurance in the Process of the Covid-19 Pandemic", now then, if we need to talk within this framework and to stay focused on these, we can go through the main goal, quality, and continuity, as another concept.

Now then, if we are talking about education and our area of interest is education programs, which is the case, programs do not exist for decorative purposes, they exist to be implemented. Programs determine the content of the teaching and what the applications will be. Why, because they aim to equip pre-service teachers with the competencies that a teacher must-have. Let alone the pandemic conditions, when we ask the question "to what extent the applications in a few programs accredited in education faculties in normal conditions, that is the pre-pandemic period, overlapped with the content of the programs?" it doesn't seem possible to answer the question satisfactorily. What I mean is that monitoring accredited programs by meeting the minimum requirements, which is to say continuity, is on the agenda.

Here, the most important aspect of the problem is the subject of faculty members, the issue that the aim of the programs and practices in the education and the aim of the faculty member do not overlap remains a major problem. While the faculty member is striving to do research and get published to advance in their academic career, the practical dimension, which is very important in the teaching profession, is being neglected. As if this were not enough, I would like to remind you that some of the faculty members who in education faculties, attend field courses, did not graduate from education faculties and they do not have a pedagogical formation. There is more. I would like to briefly talk about the understanding that has been ignored until now and has turned education faculties into scapegoats.

In Turkey, teachers who graduated from faculties of education, that is, faculties whose main purpose is to train teachers, do not make up half of the current teachers, in other words, more than half of the current teachers are not graduates of education faculties. You may think "so what? They received a pedagogical formation certificate in the end", however, this is the most critical point, I've tried to explain it for years but some insisted on not

understanding, they ignored it. If the faculties that are the source of teaching want to train teachers, if they care about teacher training, they have to arrange their field courses accordingly. Unfortunately, it is not possible to say that the faculties of science and letters, the faculties of Fine Arts or the faculties of theology, almost full of students who think of becoming a teacher, have acted with such sensitivity until now. In other words, EPDAD only focuses on the accreditation of the programs of education faculties, not teacher training programs.

Now let's talk about the pandemic, universities are doing distance education because of the pandemic, this situation applies to education faculties. Yes, distance education is not a concept that we are unfamiliar with within our education system, it has begun in correspondence courses and universities, especially Anadolu University, Istanbul University and Atatürk University are still conducting distance education. I can even say that it is more qualified than formal education in many fields. Especially in terms of assessment.

But today, the issue in question is here is that distance education experiences of education faculties and learning losses due to the pandemic. Nobody should deceive themselves, including the accredited programs. This isn't working out. Teachers cannot be trained without qualified face-to-face training and applications. You can't teach how to whistle by books. You can't learn to swim without getting into the water.

But we also know that distance education is a fact of our lives now and as it is often said nothing will be the same as before. It is still not clear what the new normal will be, but I believe I can make some contributions to help them adjust the clarity.

That is, extraordinary periods speed up history, and we can come to the point where we would arrive in ten years maybe in a year. This is what happened in distance education. Considering the outbreak conditions in this respect, it has created a very good opportunity for the programs to be reviewed in higher education, especially in education faculties. YÖK did the right thing and abolished the tutelage over the faculties of education. From now on, faculties of education will make their programs. Maybe they will teach some courses or some parts of some of the courses remotely. This situation may make the work of EPDAD a little more difficult, but it will also contribute to the education faculties to prove their adequacy.

So, how will the education faculties make their programs, what will they pay attention to while doing it, will this not cause chaos? What kinds of problems will be experienced in terms of teacher quality and sustainability, of course, it is too soon to say anything about these, what I can say about these is living is problem-solving. To solve the problem, education faculties need to find solution partners and start working together as soon as possible.

At this point, the most important solution partner is, of course, the MoNE, Yes there is university autonomy. There is scientific freedom but this is not being a nonconformist. First of all, it is necessary to ensure overlap between the goals of the student and the goals of the instructor. To be more precise, as the MoNE, if universities want we can inform universities about what kinds of teachers we would like to have by drawing a general framework. If they want, we can draw this framework together. But it should not be forgotten that the buyer and the consumer of the product they produce is the MoNE. Universities have to take into account customer satisfaction. Since the MoNE will select teachers by exams, the quality of this exam, in other words, the evaluation criteria for selection should guide the programs of education faculties. However, if the faculty members in education faculties and other faculties that are the source of training teachers have the mentality of "no matter how big the mosque is, the imam recites what he knows" just as it used to be and act however they like without taking into account the objectives of the program, students' objectives and continue to go to teaching institutions for KPSS, it would be "the same old story" and this is now what we want. That's not the solution to the problem. I will say it one more time, regardless of the name, if all students go to these faculties to become teachers, even if the administrators of these faculties and YÖK are not aware of this, there is a shift in purpose in these institutions. Institutions that do not serve their purpose cannot be efficient. They would

waste energy. They would waste the country's social capital. This situation is not sustainable. These institutions have become ZOMBIES. Do these undeads think they are invisible? It's great "I am a walnut tree in Gülhane Park, neither you are aware of it, nor the police". They must make up their minds. Scientists cannot be found in the faculties entered with the minimum score. First of all, it should be questioned how these students graduate from the Physics, Mathematics departments entered with 180 points. Let's not persecute these young people. If all of these faculties are the source of teachers and even 50% of teachers come from these institutions, why is the threshold placed in education faculties not placed in entrance in faculties such as Science and Letters, Fine Arts, Theology. The sea is full. The need for teachers has reached a saturation point. We do not need a large number of unqualified teachers, but a small number of qualified teachers. In other words; QUALITY, QUALITY, QUALITY!

Universities should stop resisting MoNe's demand for quality. Still, some faculties and administrators continue to abuse students. They oppose the threshold and the training of teachers at the postgraduate level for the fear of no students. These faculties insist on continuing the formation programs at the undergraduate level and they want to give the formation themselves. What they want is to give a formation certificate to every graduate student, regardless of their qualifications, and to say while promoting their faculty that their graduates can become teachers by getting formation. Things like how many people are appointed or what is the success of the students in entrance exams, how many people have gone to KPSS courses for years, the shrinkage in the employment area, etc. things don't concern them at all.

Friends, the mouth doesn't sweeten by saying honey. You can not achieve quality by saying quality. It's better to do fewer things than to say many. For this reason, there is too much to be said but I will keep it short, let's not forget that the quality of any education system is not above the quality of the teacher.

This is why;

1. We have to train the teacher well.
2. Those who want to become a teacher from the faculties of the field and those who want to work in the field must be trained in separate programs. These faculties can't produce a tick-all-the-boxes product like a Swiss army knife. If all their students want to become teachers, these faculties must question themselves and review their programs. No matter what the name of the faculty is, these faculties are eager to become faculty of education. But we don't need this many education faculties in the country.
3. The programs of Education Faculties need to be renewed/updated urgently.
 - For this purpose, education faculties should come together and determine their common denominators.
 - Education faculties must be in intense cooperation with MoNE as the employer institution while determining these common denominators and determining and raising the teacher model that the country needs.
 - The programs of education faculties should be focused on practice and social-emotional learning skills should be at the centre of the program.
 - While preparing these programs, the objectives and achievements of the courses prepared by the MoNE should be taken into account, and teacher candidates should be trained as program literate.
 - EPDAD should take an active role in this process and monitor the process.
 - Finally, all this should be done as soon as possible.

As I end my speech with these words, I want to thank EPDAD and its management who made it possible for us to express our opinions even though remotely, everyone who contributed, and the participants who listened with patience and interest, best regards.

SALGIN SÜRECİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ GELECEĞİ

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

Öncelikle Salgın koşullarında uzaktan da olsa bu etkinliği düzenleyen bizleri buluşturan, düzenlemede emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Yükseköğretim Kalite Kurulu, ilgili dokümanlarda ifade edildiği gibi yükseköğretim kurumlarının, Ülkemizin ve Yükseköğretim Kurulu'nun hedefleri ve öncelikleri doğrultusunda eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve yönetim politikalarını planlama ve uygulama süreçlerine bakarak, bu süreçlerin çıktılarını değerlendirmek amacı ile kurulmuştur.

YÖKAK'ın bir alt kuruluşu olan EPDAD'ın temel amacı ise, eğitim fakülteleri eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye'deki eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu yıl dördüncüsü düzenlenen kongrenin teması bildiğiniz gibi "Covid-19 Pandemisi Sürecinde Kalite Güvencesinde Süreklilik" şimdi bu çerçevede ve zeminde kalmak üzere konuşmak gerekirse belki öncelikle asıl amaç olan kalite ve bir diğer kavram olarak süreklilik üzerinden gidilebilir.

Şimdi öyleyse, eğitimden söz ediyorsak ve ilgi alanımız eğitim programları ise ki öyle, programlar süs olsun diye değil, uygulanmak için vardır. Öğretimin içeriğini ve uygulamaların ne olacağını belirler. Neden çünkü bir meslek olarak öğretmen adaylarına bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri kazandırmak ister. Peki bırakalım salgın koşullarını, normal şartlarda yani salgın öncesi dönemde eğitim fakültelerinde akredite edilen birkaç programda uygulamalar programların içeriği ile ne ölçüde örtüşüyordu diye sordüğümüzda buna tatmin edici bir cevap vermek pek mümkün görünmüyor. Ne demek istiyorum. Asgari koşulları sağlayarak akredite olan programların izlenmesi yani süreklilik gündeme geliyor.

Burada sorunun en önemli boyutu tabii öğretim üyesi konusu, eğitim fakültelerindeki programların ve uygulamaların amacı ile öğretim üyesinin amacının örtüşmemesi hala çok büyük bir sorun olarak karşımızda duruyor. Öğretim üyesi bir an önce akademik kariyerinde ilerlemek için yayın yapmaya, araştırma yapmaya çalışırken, öğretmenlik mesleğinde çok önemli olan uygulama boyutu ihmal edilmektedir. Bu yetmiyormuş gibi eğitim fakültelerinde görev yapan, alan derslerine giren, eğitim fakültesi mezunu olmayan, öğretim üyelerinin bir kısmının pedagojik formasyonunun olmadığını da hatırlatmak isterim. Dahası da var. Bugüne kadar görmezden gelinen, eğitim fakültelerini günah keçisi haline getiren anlayıştan da bu vesileyle çok kısa söz etmek isterim.

Türkiye'de eğitim fakülteleri, yani asıl amacı öğretmen yetiştirmek olan fakültelerden mezun olan öğretmenler mevcut öğretmenlerin yarısı bile değil, bir başka deyişle, mevcut öğretmenlerin yarıdan fazlası eğitim fakültesi mezunu değil. Peki ne olmuş, formasyon almışlar ya diye bilirsiniz, fakat zurnanın zırt dediği yer tam da burası, yıllardır ben bunu anlatmaya çalıştım ama bazıları anlamamakta ısrar ettiler, duymazlıktan geldiler. Öğretmenliğe kaynaklık eden fakülteler gerçekten öğretmen yetiştirmek istiyorlarsa, öğretmen yetiştirme işini önemsiyorlarsa, alan derslerinde de buna göre bir düzenleme yapmak zorundalar. Neredeyse tamamı öğretmen olmayı düşünerek giden öğrencilerden oluşan fen ve edebiyat fakültelerinin, Güzel Sanatlar Fakültelerinin ya da

ilahiyat fakültelerinin bugüne kadar böyle bir duyarlılıkla hareket ettiklerini söylemek maalesef mümkün değil. Bir başka deyişle EPDAD öğretmen yetiştirme programlarını değil, sadece eğitim fakültelerinin programlarının akreditasyonu ile ilgileniyor.

Şimdi gelelim salgın konusuna, salgın nedeni ile üniversiteler uzaktan eğitim yapıyor, dolayısı ile bu durum eğitim fakülteleri için de geçerli. Evet uzaktan eğitim eğitim sistemimizde çok yabancı olduğumuz bir kavram değil, bizde mektupla öğretimle başlayan ve başta Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi olmak üzere Üniversiteler bir alanda uzaktan eğitim yapıyorlar. Hatta bir çok alanda yapılan örgün eğitimden daha nitelikli olduğunu da söyleyebilirim. Özellikle ölçme değerlendirme açısından.

Fakat bugün burada söz konusu olan eğitim fakültelerinin uzaktan eğitim deneyimleri ve salgın nedeni ile ortaya çıkan öğrenme kayıpları. Akredite programlar da dahil olmak üzere kimse kendisini kandırmasın bu iş olmuyor. Nitelikli bir yüz yüze eğitim ve uygulama olmadan öğretmen yetiştirilemez. Kitaplardan ısıklık çalmayı öğretemezsiniz. Suya girmeden yüzme öğrenemezsiniz.

Fakat şunu da biliyoruz ki, artık uzaktan eğitim hayatımızın bir gerçeği ve sık sık söylendiği gibi hiçbir şey eskisi gibi olmayacak. Yeni normalin ne olacağı hala çok net değil ama bu netlik ayarını yapmalarına katkıda bulunmak amacı ile bazı katkılarda bulunabilirim sanıyorum.

Şöyle ki, olağan üstü dönemler tarihi hızlandırır ve normalde 10 yılda geleceğimiz noktaya belki bir yılda gelebiliriz. Nitekim uzaktan eğitim konusunda böyle oldu. Salgın koşulları bu açıdan ele alındığında yüksek öğretimde; özellikle eğitim fakültelerinde, programların yeniden gözden geçirilmesi için çok güzel bir fırsat ortaya çıkardı. YÖK'te doğrusunu yaptı ve Eğitim Fakülteleri üzerindeki vesayeti kaldırdı. Artık eğitim fakülteleri kendi programlarını kendileri yapacaklar. Belki bazı dersleri ya da bazı derslerin bir kısmını uzaktan verecekler. Bu durum EPDAD'ın işini belki biraz zorlaştıracak ama eğitim fakültelerinin rüştünü ispat etmesine de katkıda bulunacaktır.

Peki eğitim fakülteleri programlarını nasıl yapacaklar, yaparken neye dikkat edecekler, bu bir karmaşaya neden olmayacak mı? Öğretmen kalitesi ve sürdürülebilirlik açısından ne tür sorunlar yaşanacak, tabii ki bunlara ilişkin bir şey söylemek için erken olmakla birlikte söyleyebileceğim şey şu yaşamak sorun çözmektir. Sorunu çözebilmek için eğitim fakültelerinin kendilerine çözüm ortakları bulmaları ve birlikte çalışmaya bir an önce başlamaları gerekir.

Bu noktada en önemli çözüm ortağı tabii ki MEB'dir. Evet Üniversite özerkliği var. Bilimsel özgürlük var ama bu başı boşluk değildir. Öncelikle öğrencinin amaçları ile öğretim elemanının amaçlarında bir örtüşmenin sağlanması gerekir. Daha açık konuşmak gerekirse biz MEB olarak, üniversiteler isterlerse nasıl bir öğretmen istediğimizi kendilerine genel bir çerçeve çizerek bildiririz. İsterlerse bu çerçeveyi birlikte belirleyebiliriz. Ama unutulmasın ki, ürettikleri ürünün alıcısı, tüketicisi MEB'dir. Üniversiteler müşteri memnuniyetini dikkate almak zorundalar. MEB öğretmeni sınavla alacağına göre bu sınavın niteliği, bir başka deyişle seçmedeki değerlendirme kriterlerinin eğitim fakültelerinin programlarına yol gösterici olması gerekir. Fakat eğitim fakültelerinde ve öğretmenliği kaynaklık eden diğer fakültelerde öğretim elemanları "Cami ne kadar büyük olursa olsun imam bildiğini okur" hesabı eskiden olduğu gibi programın amaçlarını dikkate almadan, öğrencinin amaçlarını dikkate almadan, kendi bildiklerini okurlarsa, öğrenciler KPSS için dersanelere gitmeye devam ederlerse, "eski tas eski hamam" bu bizim istediğimiz şey değil. Sorunun çözümü de bu değil. Tekrar söylüyorum, adı ne olursa olsun öğrencilerinin tamamı öğretmen olmak için bu fakültelere gidiyorlarsa, bu fakültelerin yöneticileri ve YÖK bunun farkında olmasa bile, bu kurumlarda amaç kayması vardır. Amacına hizmet etmeyen kurumlar verimli olamazlar. Boşa enerji harcarlar. Ülkenin sosyal sermayesini israf etmiş olurlar. Bu durum sürdürülebilir değildir. Bu kurumlar ZOMBİ haline gelmişlerdir. Bu yaşayan ölümler kendilerinin görünmez olduklarını mı sanıyorlar. Ne güzel "Ben bir ceviz ağacıym Güllane parkında ne sen bunun farkındasın ne de polis farkında" Allah aşkına bunlar deve mi,

kuş mu bir karar versinler. Taban puanla girilen fakültelerden bilim insanı yetişmez. Öncelikle bu öğrencilerin 180 puanla girilen Fizik, Matematik bölümünden nasıl mezun olduklarının sorgulanması gerekir. Bu gençlere zulmetmeyelim. Bu fakültelerin hepsi öğretmenliğe kaynaklık ediyorsa, hatta öğretmenlerin %50'den fazlası bu kurumlardan geliyorsa, neden eğitim fakültelerine konulan baraj Fen Edebiyat, Güzel Sanatlar, İlahiyat gibi fakültelele girişte konulmaz. Arkadaşlar deniz bitti. Öğretmen ihtiyacı doyum noktasına ulaştı bize çok sayıda niteliksiz öğretmen değil, az sayıda nitelikli öğretmen lazım. Bir başka deyişle KALİTE, KALİTE, KALİTE!

MEB'in kalite talebine Üniversiteler direnmekten vaz geçmeliler. Hala bazı fakülteler ve yöneticileri öğrencileri istismar etmeye devam ediyor. Öğrenci gelmez korkusuyla baraja ve öğretmenin lisans üstü düzeyde yetiştirilmesine karşı çıkıyorlar. Hatta bu fakülteler lisans düzeyinde formasyon programlarının devam etmesinde ısrarcılar ve formasyonu da kendileri vermek istiyorlar. İstedikleri mezun olan her öğrenciye niteliği ne olursa olsun, bir formasyon belgesi vermek ve fakültenin tanıtımında mezunlarının formasyon olarak öğretmen olabildiklerini söylemek. Kaç kişinin atandığı ya da giriş sınavlarında öğrencilerin başarısının ne olduğu, Kaç kişinin yıllardır KPSS kurslarına gittiği, istihdam alanındaki daralma vb. şeyler onları hiç ilgilendirmiyor.

Arkadaşlar bal demekle ağız tatlanmaz. Kalite demekle kalite olmaz. Çok şey söylemektense az şey yapmak daha iyidir. Bu nedenle söylenecek çok şey var fakat uzatmayacağım, unutmayalım ki, hiçbir eğitim sisteminin niteliği öğretmenin niteliğinin üstünde değildir.

Bu nedenle ;

1. Öğretmeni iyi yetiştirmek zorundayız.
2. Alan fakültelerinden öğretmen olmak isteyenlerle o alanda çalışmak isteyenler mutlaka ayrı programlarda yetiştirilmelidir. Bu fakültelerin İsviçre çakısı gibi her derde deva bir ürün üretmeleri mümkün değil. Öğrencilerinin tamamı öğretmen olmak istiyorsa, bu fakülteler kendilerini sorgulamalı, programlarını gözden geçirmeliler. Fakültenin adının ne olduğu önemli değil, bunlar eğitim fakültesi olmaya heves etmektedirler. Fakat ülkenin bu kadar eğitim fakültesine ihtiyacımız yok.
3. Eğitim Fakültelerinin programlarının acilen yenilenmesi/güncellenmesi gerekmektedir.
 - Bu amaçla; eğitim fakülteleri bir araya gelmek suretiyle bir ortak çalışma yapmalı ve asgari müştereklerini belirlemelidirler.
 - Eğitim fakülteleri, bu asgari müştereklerin ve ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen modelinin belirlenmesinde ve yetiştirilmesinde, işveren kurum olarak MEB ile yoğun bir işbirliği yapılmalıdır.
 - Eğitim fakültelerinin programları uygulama ağırlıklı olmalı ve programın odağında sosyal duygusal öğrenme becerilerine yer verilmelidir.
 - Programlar hazırlanırken mutlaka MEB tarafından hazırlanan derslerin hedef ve kazanımları dikkate alınmalı, öğretmen adayları program okur yazarı olarak yetiştirilmelidir.
 - EPDAD bu süreçte etkin bir rol üstlenmeli ve süreci izlemelidir.
 - Son olarak, bütün bunlar bir an önce yapılmalıdır diyorum.

Bu sözlerle konuşmama son verirken, uzaktan da olsa düşüncelerimizi ifade etmemize fırsat veren, EPDAD'a ve yönetimine, emeği geçen herkese, sabır ve ilgiyle dinleyen katılımcılara tekrar teşekkür ediyorum, bu etkinliğin hayırlara vesile olmasını diliyorum. Saygılar sunuyorum.



Prof. Dr. Valéria CSÉPE

President of Hungarian High Education Accreditation Committee (MAB)

Valéria CSÉPE, president of the Hungarian High Education Accreditation Committee was appointed in 2016 for two and in 2018 for six years on common nomination of the president of the Hungarian Academy of sciences and the minister responsible for high education as requested by the High Education Act of Hungary. She is research professor at the RCNS Brain Imaging Centre, professor of cognitive psychology and neuroscience (University of Pannonia), ordinary member of the Hungarian Academy of Sciences and member of the Academia Europaea. She worked for two years as Humboldt scholar at the University Münster, Germany, and conducted further research at several internationally recognized research institutes and universities as visiting professor. Recently she is member of an international collaboration on 'mesosience' initiated by the Chinese Academy of Sciences and principal investigator and chair of the Education and Training Committee of Neo-PRISM-C project granted by the Horizon 2020 Marie Curie European Training Network program.

Her research focuses on the behavioral and brain correlates of typical and atypical cognitive development from infancy to adulthood. The research group of Neurocognitive Development founded by her at the Brain Imaging Centre of RCNS investigates brain correlates related to the development of spoken and sign language, reading development and disorders, music as well as executive functions and probabilistic learning with various brain and behavior methods. She has more than 350 publications, including several highly cited papers, journal articles, monographs, edited books, book chapters and conference papers in English and Hungarian. She acts as regular reviewer for high impact international scientific journals as well as for different research foundations, committees and scientific councils.

Valéria Csépe served as deputy secretary General of the Hungarian Academy of Sciences, elected for two three-year-terms (2008–2014), being the first female in such a high position there. She chaired the Hungarian Academy of Sciences' Presidential Committee on Public Education from 2008 to 2016. From 2012 to 2018 she worked in the strategic committee of the International Council of Science (ICSU) as elected member and took part in the preparatory works of the International Science Council (merger of ICSU and ISSC). Between 2017 and 2020 she led as principal investigator the national curriculum redesign and implementation EU project in Hungary. She is member of the OECD's Education 2030 focus group and of the Research Precariat Scoping Group (Global Science Forum activity) of the OECD.

Prof. Dr. Valéria CSÉPE

Macaristan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulu (MAB) Başkanı

Macaristan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulu Başkanı Valéria CSÉPE, 2016 yılında iki, 2018 yılında altı yıllığına Macaristan Bilim Akademisi başkanlığı ortak adaylığının yanı sıra Macaristan Yükseköğretim Kanunu gereğince yükseköğretimden sorumlu vekil olarak tayin edilmiştir. RCNS Beyin Görüntüleme Merkezi'nde araştırma görevlisi, bilişsel psikoloji ve nörobilim (Pannonia Üniversitesi) öğretim üyesi, Macaristan Bilim Akademisi tabii üyesi ve Avrupa Akademisi üyesi olarak görev yapmaktadır. İki yıl boyunca Almanya Münster Üniversitesi'nde Humboldt alimi olarak çalışmış ve birçok saygın uluslararası araştırma enstitüsü ve üniversitelerde konuk öğretim üyesi olarak ileri araştırmalar gerçekleştirmiştir. Şu an Çin Bilim Akademisi tarafından başlatılan 'mesobilim' üzerine uluslararası bir işbirliğinin üyesi ve Horizon 2020 Marie Curie Avrupa Eğitim Ağı programı tarafından gerçekleştirilen Neo-PRISM-C projesi Eğitim ve Öğretim Kurulu asli araştırmacısı ve başkanıdır.

Araştırmaları, bebeklikten yetişkinliğe tipik ve atipik bilişsel gelişimin davranışsal ve beyin bağıntılarına odaklanmaktadır. RCNS Beyin Görüntüleme Merkezi'nde kendisi tarafından kurulan Nörobilişsel Gelişim araştırma grubu; çeşitli beyin ve davranış yöntemlerini kapsayan konuşma ve işaret dili gelişimi, okuma gelişimi ve bozuklukları, müzik ve yönetsel fonksiyonlar ve olasılıkçı öğrenme ile ilgili beyin bağıntılarını araştırmaktadır. İngilizce ve Macarca dilinde çeşitli çok atıfta bulunulan makaleler, dergi yazıları, monografiler, düzenlenmiş kitaplar, kitap bölümleri ve konferans makaleleri dahil 350'den fazla yayını bulunmaktadır. Farklı araştırma vakıfları, komiteler ve bilim kurullarının yanı sıra yüksek etkili uluslararası bilim dergilerini düzenli olarak incelemektedir.

Valéria Csépe, Macaristan Bilim Akademisi'nin Genel sekreterliğine üç yıllık dönem (2008-2014) için iki kere seçilerek bu denli yüksek bir pozisyonda görev yapan ilk kadın olmuştur. Macaristan Bilim Akademisi'nin Başkanlık Komitesi'ne 2008'den 2016'ya kadar başkanlık etmiştir. 2012 ve 2018 yılları arasında Uluslararası Bilim Kurulu (ICSU) stratejik komitesinde seçili üye olarak görev yapmış ve Uluslararası Bilim Kurulu (ICSU ve ISSC birleşmesi) hazırlık çalışmalarına katılmıştır. 2017 ve 2020 yılları arasında Macaristan'da AB projesi ulusal müfredat yeniden tasarımı ve uygulamasında asli araştırmacı olarak liderlik etmiştir. OECD'nin Eğitim 2030 odak grubu ve Araştırma Prekarya Kapsam Grubu (Global Bilim Forumu faaliyeti) üyelikleri bulunmaktadır.

ROLE OR MISSION? THE NEW ALLIANCE OF ACCREDITATION AND TEACHER EDUCATION¹

Prof. Dr. Valéria CSÉPE²

President of MAB (Hungarian High Education Accreditation Committee)
Budapest, Hungary

Globalization, climate change, digitalization, fast changing technologies, COVID-19 pandemic. All these challenges need educated people of broad range of competencies and extreme capacity for fast and successful adaptation to abrupt and multiple changes never seen before in such a density. Therefore, educational policy and practice have been the subject of unprecedented convergence worldwide in the quest for so-called 21st century skills.

These are only some of the reasons why many countries on top of the usual educational reform aim at curriculum redesign and the integration of the knowledge- and competence-based approach. All programs and projects of different scale aim at establishing a dynamic, resilient and quality-focused education, sometimes even without involving in-service teachers in the planning. However, at least when reforms introduced get to the implementation phase the change potential of in-service teachers and quality of teacher education are in the spotlight. Although both issues are important, they are represented in the quality assurance (QA) of education to a different extent. Although the accreditation (institutional and program) in general performed by a QA agency evaluates the initial teacher education (ITE) per se, measures of the so-called learning outcomes may include the indicators of labor market success of teachers got their diploma at the given institution. Moreover, the success of schools highly depends on the quality of teachers related the quality of initial and in-service teacher education evaluated by different bodies using various measures often not linked.

QA Policies in Initial Teacher Education in Europe

Policies for assuring the quality of initial and in-service teacher education usually aim at three main goals. The first is how to secure a recruitment and selection procedure of high success rate in order to assure the quality of students who enroll in teacher education. This task is generally left for the recruiting universities and teacher colleges although there are good practices initiated by other stakeholders. The second is how to apply the accreditation policies and high level, standardized, transparent QA evaluation (accreditation) performed by agencies who monitor and assure the quality of teacher education institutions and their programs. While the standard and guidelines for institutional accreditation use general indicators, the ex ante and ex post program accreditation of initial teacher education show high variation in the European

¹ This paper is the elaborated version of the presentation held on December 19, 2020 on the International Teacher Education and Accreditation Congress organized by EPDAD.

² The author is the appointed president of MAB (Hungarian Accreditation Committee), ordinary member of the Hungarian Academy of Sciences and the Academia Europa, member of two expert groups (Education 2030, Research Precarity). She is research professor of the ELKH RCNS Brain Imaging Centre (Budapest) and professor of neurolinguistic and core member of the Multilingualism Doctoral School at the University of Pannonia (Veszprém).

High Education The third spans policies and agencies governing certification or licensing. However, while changes introduced by QA policy and practice affect all higher education programs, their impact on teacher education seems to be weaker. Special questions of the teacher education is whether the teacher education is in alignment with the curriculum reforms going on in many countries and if accreditation processes can facilitate the expected changes at all.

Although many countries have different views on the useful components and indicators of quality assurance, a successful standardization of the accreditation was performed by introducing the ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) by all members of the European Network of Quality Agencies (ENQA). Moreover, the European Quality Assurance Register (EQAR) launched its database (DEQAR) in 2018 that allows a broad range of users to easily access quality assurance results based on the ESG, and to download the corresponding reports. The fifteen years history of ESG is characterized by sequential changes. The first one proposed and prepared by ENQA in co-operation with the European Students' Union (ESU), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) and the European University Association (EUA) was adopted by the Ministers responsible for higher education in 2005. Considerable progress has been made since launching the first ESG and this is valid for QA and for other Bologna action lines such as the qualification frameworks, recognition and promotion of the use of learning outcomes contributing to a shift towards student-centered learning and teaching. As a result of participative revision of the ESG 2005 started in 2012 and the new version (ESG 2015) was adopted by the Ministers responsible for higher education ten years after launching the first one. Although the ESG 2015 provides a firm though general basis for successful implementation, several higher education areas, and teacher education is one those, need a profession-related refinement and a tailored QA procedure.

The special QA demands on teacher education have already been in focus by the time of adoption of the ESG 2005. Already the European Commission's (EC) publication in 2006 (see the Eurydice 2006) reported on the most important accreditation components of a QA system and a comprehensive summary pointed to the importance of accreditation criteria of the initial and in-service teacher education. The Eurydice analyses (2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2013) served as fertile ground in a few countries for developing suitable indicators for special evaluation and accreditation purposes. One of the intriguing results of the analysis was that most (24) of the 30 countries considered in the Eurydice report, had only general regulations for the evaluation of all higher education institutions at that time. Moreover, only a few had accreditation systems developed for external evaluation of teacher education institutions and/or programs. Furthermore, the Eurydice 2006 report provided a specific view on the importance of policies and procedures useful in the program accreditation of teacher education. It drew attention to the importance of independent QA agencies and provided a comprehensive description of the external evaluation necessary to collect evidence about the teacher education programs during site visits. The 2014 EC report provided by the ET2020 Working Group on Schools Policy (Caena, 2014) gives a detailed analysis of the challenges and opportunities of initial teacher education. The challenges as the report states arise from the requirements' diverse national interpretations, the mismatch between national teacher qualifications and general higher education requirements. Moreover, most of the QA issues in teacher education are influenced by competing pressures of international influences, university autonomy and national state control. Moreover, as another study has found, student mobility lagged and still lags far behind other study areas (Zgaga 2013).

QA and Accreditation by MAB (Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság / Hungarian Accreditation Committee)³

The MAB is a national-level, independent body of experts tasked with the external evaluation of the quality of educational and related research activities and the internal quality assurance (QA) systems of higher education institutions in Hungary. It operates within the scope of the ESG 2015. Its Board, the highest decision-making body, has twenty members including highly qualified academics, students and external stakeholders and is. The Board determines the by-laws, rules of procedure, organizational framework and evaluation and accreditation criteria and procedures, and passes resolutions on accreditation decisions. Expert committees (see the organizational structure below) and a Secretariat contribute to its operations. The MAB's scope of activities extends to

- initial (ex ante) accreditation of higher education institutions
- accreditation (ex post) of institutions in five-year cycles;
- initial accreditation (ex ante) of doctoral schools at universities
- accreditation (ex post) of doctoral schools in maximum five-year cycles;
- initial accreditation of Bachelor programmes;
- initial accreditation of Master programmes;
- initial accreditation of five years Initial Teacher Education (ITE) programmes;
- initial accreditation of Vocational Education and Training (VET) programmes;
- initial evaluation of education and learning outcome framework requirements of Bachelor programmes;
- initial evaluation of education and learning outcome framework requirements of Master programmes;
- initial evaluation of education and learning outcome framework requirements of VET programmes.

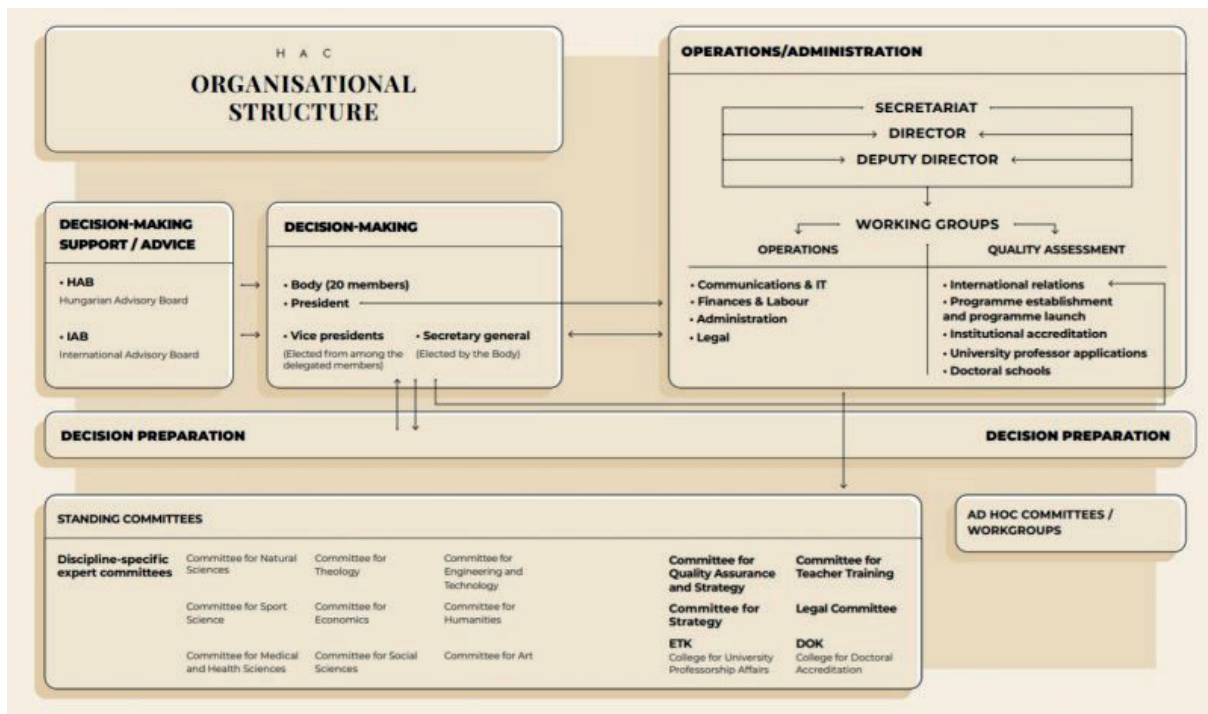


Figure 1. The Organization Chart of MAB

Further details are available on the agency's home page <https://www.mab.hu/en/organisation/>

³ <https://www.mab.hu/en/home-page/>

Evaluation and QA of ITE in Hungary

In Hungary as in most countries of the EHEA, evaluation regulations for higher education apply to teacher education. The evaluation is compulsory with legislative binding (Higher Education Act, 2011) and performed by the only QA agency of Hungary, MAB. The institutional accreditation is in compliance with the ESG 2015 and practiced in its recent form since 2017. The general criteria of the accreditation process for all higher education institutions (HEIs) are valid for the ITE provided by universities of applied sciences (colleges were transformed to in 2016) and university faculties (several teacher colleges integrated in 2000-2012). Although the Hungarian High Education Committee does not use specific criteria in the accreditation of HEIs providing ITE, some specific aspects such as school practice provision, compliance with specific learning outcomes also evaluated. Given the complexity of ITE, separate evaluations are used for different components, organization aspects and settings.

By the end of 2020 the initial and in-service teacher education faces several challenges related to the Bologna revision, the foreseen modernization of higher education associated with changing professional requirements. While the growing demands on focusing on 21st century skills in schools contribute to a tender shift in the focus of daily practice, professional expectations on disciplinary and pedagogical changes in ITE as well as in in-service teacher education.

These changes are partly related to changes of the National Curriculum 2020 and the related framework programs including better structured sets of learning outcomes, integrated approach of knowledge- and competence-based education as well as methodological recommendations for all subjects. As a National Curriculum compliance of the ITE is required by the initial program accreditation a further refinement of the indicators is needed. Furthermore, increasing demand on the digitalization of schools and higher level digital skills and methodological knowledge of teachers as well as various expectations on e-learning and blended learning in general need a fast development of digital pedagogy and related competencies. Therefore, the question arises, how fast ITE is able to change and whether the training and outcome requirements are in agreement with the growing demands on the state-of-the-art knowledge and competencies and whether its flexibility can be increased in order to enable dynamic changes and successful adjustment. This question has a particular importance as the main indicator used in all initial program evaluation is the compliance with the training and learning outcomes and this valid for the ITE as well.

However, the ITE differs from the other programs so far that it has two distinct components, a disciplinary and a pedagogical one, the last one including from learning sciences through pedagogical methods to school practice and influenced by the public education policy. Moreover, in Hungary the two-level (Bachelor and Master) and the one-level (ten semesters) teacher education exist in parallel. This means that Hungary changed the structure of teacher education according to the Bologna system then introduced the traditional undivided ITE again (2013). The two ITE structures allow to obtain teacher qualifications in undivided, two-subject training. For these two forms of teacher training have emerged: 4 + 1 years of primary school teacher training and 5 + 1 years of secondary school teacher training, in which the plus one year is the related school internship. If there is both primary and secondary teacher education in one subject teacher qualifications can be obtained in undivided, two-part training only. If there is both primary and secondary teacher education for one subject, decision has to be made by the end of the common three-year foundation. One can complete each of the two teacher qualifications for primary or secondary school, or one as primary and one as secondary. It means, however, that in case of these qualifications, application is possible only for the undivided (10 semesters) primary school qualification. All these mean a richness of teacher qualification possibilities and a real challenge

for ITE program accreditation. As the traditional programme accreditation provided by MAB is the ex ante evaluation as required by legislation (evaluation by MAB, licensing by the Educational Authority) should reflect to the continuous changes of higher education including the ITE puts the MAB in front of difficult tasks.



Figure 2. Graphical Illustration of the Main 21st Century Skills

Source: <https://3starlearningexperiences.wordpress.com/2016/11/01/21st-century-skills-dont-exist-so-why-do-we-need-them/>

The ex ante programme accreditation is one of the most problematic area of the QA activities of MAB. Here we face the lowest success rate of applications and this relies on several factors. Many HEIs do not follow the criteria of evaluation clearly described in all MAB documents and this leads to problematic practice in spite of the fact that consultation is provided, though very rarely used by the applicants. The training and learning outcomes are rigid with several obligations including the credit structure, and several requirements for ITE including the National Curriculum compliance is not well formulated. The MAB procedure is adjusted to these expectations that led to a too complex matching criteria difficult to meet. The process of consuming extraordinary capacity has little effect on quality. As it is well known the ex ante accreditation contributes to changing the HEIs QA changes is limited and in general, especially in the MAB practice binds a large capacity of experts without strong impact. Therefore, for all programs, specially the ITE programs a new approach is needed that means to ease the burden of ex ante accreditation on the HEIs, free the binding expertise capacity disproportional to the effect on quality and allocate it to a newly established and launched ex post evaluation sporadically used on demand for some disciplines in the last years.

This means that the MAB QA portfolio will include a full range of processes (ex-ante assessment, monitoring, modification and accreditation) throughout the life cycle of a degree course in order to establish coherent links between all of them and promote greater efficiency in process management. The MAB Board met the decision on the introduction of ex post accreditation by the end of 2020. However, the introduction of a full process needs at least two years and will include all stakeholders, teachers as prime stakeholders in ITE. The goal is that all recognized degrees will be subject to an accreditation process which will verify that the curriculum is being complied in accordance with the initial programme accreditation. Moreover, criteria of an accreditation renewal have to meet the legislative frames where the link to re-entering the registration requires multiple decision on all levels and requires exceptional activity and capacity enhancement of the MAB.

The Impact of COVID -19 on Demands on Education with Consequences on ITE

In Hungary government and ministerial decisions were published between March and May 2020 and the same was done during the second wave of the pandemic. The general lock down had a special effect on the Spring semester when remote delivery was provided by using different digital solutions. The organization of the matura – end of upper secondary certificate – exams requiring personal presence allowed students to withdraw from the May-June exam period without sanctions and attend instead the autumn exam session (Government Decree 119/20). New arrangements for the organization of qualification exams were introduced. However, the digital pressure on teachers and parents trying to cope with the demands on home schooling led to general and expert discussions as well. The experiences collected during the first and second wave of pandemic led to an emerging digital awareness as well as to positive view on the necessity of digital pedagogy and skill acquisition included in the ITE.

It is generally accepted that a thorough renewal of the educational practice and ITE as well as that of the in-service teacher education is needed. The effect of COVID-19 pandemic on education made the problems and urgency of changes more visible. The abrupt switch from traditional teaching to digital had several effects; it worked as magnifier and shifted the focus to existing though still not resolves problems of the Hungarian school system, such as the deficit in personalized teaching, assessment methods and of equity, the high dropout rate, the unequal access to digital devices, platforms as well as the digital skill differences between teachers of all level of education. It is clear for all stakeholders, including policy that the solution of these problems need a broad and effective intervention. However, digitalization is only one factor of the areas that need modernization. Fortunately, while a high variation of digital education in Europe's public schools exists, there is a general agreement on some core competence requirements that all teachers need.

ITE is a significant component of the higher education ecosystem with an impact on several sectors. Therefore, a proper analysis of the impact of COVID-19 and the recovery plans based on need a systemic approach. A good example in form of a research roadmap is provided by the UN issued in November (see below).

The ITE has been the subject of sustained reform and debate over the last decade in many countries and Hungary is one of those. Both the initial and in-service teacher education are often defined as complicated and this poses a number of challenges for policymakers and providers. It depends on many stakeholders how and to what extent the teacher education changes in a particular country. However, quality assurance and its external evaluation (accreditation) is the key to ensure that an ITE programme is delivered in compliance with the stated objectives, meets the learning needs of teachers and yields the expected results. However, there are several obstacles that may prevent quality changes in the ITE (see Caena, 2014; Tikkanen, 2020;

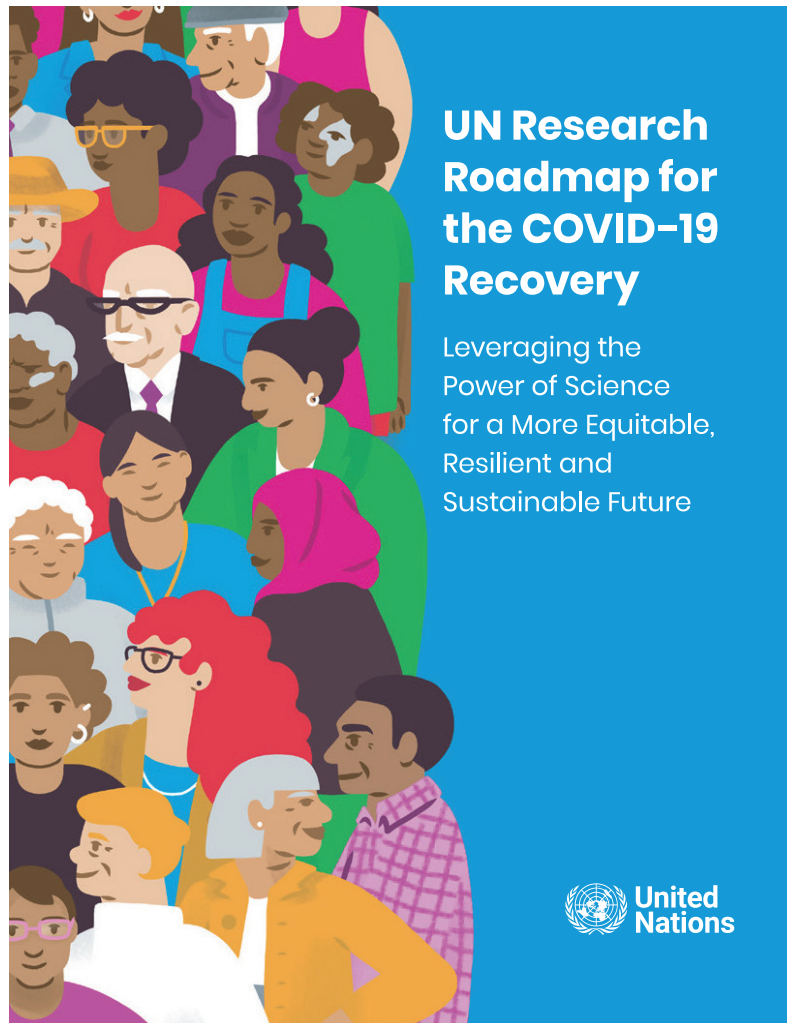


Figure 3. Title Page of the 'UNCOVID' Roadmap

Correlation of Teachers' Quality and Strength of Accreditation

The fragmentation of responsibilities for ITE, induction and continuous professional development (CPD) may hinder the development of a proper system strategy and implementation policy. Moreover, the ITE quality does not only depend on its professional content and visions on development as it is influenced by the prime stakeholders' e.g., the teachers' acceptance. From an accreditation point of view a student-centered question is here the ITE learning outcome, the compliance with the ESG 2015 (1.3.). Moreover, several factors have an impact on the ITE, although most of them are out of the scope of accreditation such as the ITE-related employment and job market issues including teacher demand, employment conditions, standards and access to the profession, all can affect the ITE priorities.

The ITE outcomes depend on quality and selection of teacher candidates and this is influenced by other policy strands (school/higher education; teacher status and recruitment). However, the effects on the ITE's internal QA

as well as on the results of an ex post accreditation contribute to the end results seen in the learning outcomes. Moreover, regulations and priorities about education, governance, teaching and teacher development are reflected in the content and delivery of ITE, so that a policy as well as legislative harmonization is needed. Otherwise, variations seen in the ITE performed by different HEIs do not depend only on the internal QA. Both centralization (rigid training and learning outcome requirements) and extreme heterogeneity in the ITE programmes implementation can hamper professional quality and mobility.

A real challenge is the balanced and integrated frame of subject knowledge, teaching practice and interdisciplinary aspects of teaching included in the ITE curricula. For this from an accreditation point of view clear-cut structures and roles for internal QA and external evaluation and monitoring of the ITE programmes are needed. This may work within a shared quality framework that include consistent aims, outcomes and assessment and these are expected to set threshold competence levels of the teacher candidates. In Hungary, the in-service teacher education undergoes an accreditation process that is different from the ITE and registered by the Educational Office as all the higher education programmes in Hungary.

COVID-19 and the Digital Transformation of MAB

The pandemic reached Hungary on March 4, 2020 and a state of emergency was instituted on March 11. From March 12 on all meetings of MAB were postponed and the staff equipped with the necessary devices switched to home office operation. From the 1st of April online Board meetings, expert committee meetings and site visit interviews were implemented and performed online on one the broadly used digital platforms (MS Teams). All meeting participants were provided with data protection information to accept and return online. The change was facilitated by the fact that for several years, the MAB has used Digital Information System (DIS) operated database for the monthly Board meetings, where all documents are uploaded and enable voting. Meeting participants received access to their computers after they had submitted their IP codes to gain access to DIS from their home or office and received a guide with detailed technical instructions. Moreover, they were assisted by the MAB technical staff. The relevant section in the MAB procedural regulations was amended to include online meeting and voting procedures. For site visit interviews the programme officer in charge edited the minutes of the meeting based on a template, which included technical information related to the online process, together with a legal disclaimer concerning audio recordings of the meetings. Addressing higher education institutions and the public, a Statement of the MAB President on procedures carried out during the COVID-19 was issued on 31 March in Hungarian and English. For subsequent site visits, institutions or doctoral schools undergoing an ex post accreditation five years cycles enabled the organization of online interviews. Students enrolled in PhD training were not interviewed online as they filled out an online questionnaire designed for evaluating the doctoral programmes ESG compliance. After a short period of personal presence of the Secretariat the online procedures continued and a hybrid operation (combination of online and personal presence, alternated and structured) for the staff was introduced and will be in action up to the ease of the pandemic in hope of a successful vaccination.

Summary

The MAB underwent a substantial change since 2016. The ESG 2015 criteria are used in ex ante and ex post institutional accreditation since 2017, and the same is valid for the renewed ex ante and ex post evaluation of the doctoral programs since 2019. The biggest challenge for the coming years is the development of full programme accreditation extended to the cyclical ex post evaluations. The changes planned need a broad

collaboration with the high education institutions and organizations as well as a successful stakeholder inclusion. The initial teacher education, one of the priorities of the modernization goals of Hungary's higher education strategy require special attention and effort as teachers' quality highly correlates with the strength of ITE accreditation. Sensitive, inclusive and properly differentiating procedure should be introduced for the ITE programme accreditation in order to provide a full range of processes (ex-ante assessment, monitoring, modification and accreditation) throughout the life cycle of a degree course. The initial teacher education programmes are of dual nature traditionally and they have a strong impact on the country's social and economic development as well as on that of the higher education ecosystem. Therefore, the answer to the question given in the title is: the accreditation of teacher education is a mission and role to play by MAB and it needs a new alliance of the stakeholders.

References and Sources Used

- Caena, F. (2014) Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. Report of the EC Directorate-General for Education and Culture School policy/Erasmus+, *ET2020 Working Group on Schools Policy*, pp 21.
- Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: EACEA
- Eurydice (2011a). *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe*. Brussels: EACEA.
- Eurydice (2011b). *Mathematics in Education in Europe: Common Challenges and National Policies*. Brussels: EACEA.
- Eurydice (2011c). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels: EACEA.
- UN Research Roadmap for the COVID-19 Recovery: Leveraging the Power of Science for a More Equitable, Resilient and Sustainable Future (2020) *United Nations*, pp 123.
- Zgaga P. (2013) The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 17 (3), 347-361.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYONUN YENİ İTTİFAKI: ROL MÜ, GÖREV Mİ?¹

Prof. Dr. Valéria CSÉPE²

MAB Başkanı (Macaristan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulu)
Budapeşte, Macaristan

Küreselleşme, iklim değişikliği, dijitalleşme, hızla değişen teknolojiler, COVID-19 salgını. Tüm bu zorluklar, böyle bir yoğunlukta daha önce hiç görülmemiş ani ve çoklu değişikliklere hızlı ve başarılı bir şekilde uyum sağlamak için geniş yetkinliğe ve aşırı kapasiteye sahip eğitimli insanlara ihtiyaç duyar. Bu nedenle, eğitim politikası ve uygulaması, sözde 21. yüzyıl becerileri arayışında dünya çapında benzeri görülmemiş bir dayanışmanın konusu olmuştur.

Bunlar, olağan eğitim reformunun en üstünde yer alan birçok ülkenin müfredatının yeniden tasarlanmasını ve bilgi ve yeterlilik temelli yaklaşımın bütünleştirilmesini hedeflemesinin nedenlerinden sadece birkaçıdır. Farklı ölçekteki tüm program ve projeler, bazen hizmet içi öğretmenleri bile planlamaya dahil etmeden dinamik, esnek ve kalite odaklı bir eğitim kurmayı amaçlamaktadır. Ancak, en azından getirilen reformlar uygulama aşamasına geçtiğinde, hizmet içi öğretmenlerin değişim potansiyeli ve öğretmen eğitiminin kalitesi ön plana çıkmaktadır. Her iki konu da önemli olmakla birlikte, eğitimin kalite güvencesinde (QA) farklı bir ölçüde temsil edilirler. Genel olarak bir QA kurumu tarafından gerçekleştirilen akreditasyon (kurumsal ve program) kendi başına öğretmenliğe başlama eğitimini (ITE) değerlendirse de, sözde öğrenme çıktılarının ölçüleri, kurum tarafından verilen diplomayı alan öğretmenlerin işgücü piyasası başarısının göstergelerini içerebilir. Ayrıca, okulların başarısı büyük ölçüde, genellikle bağlantılı olmayan çeşitli ölçütler kullanılarak farklı kuruluşlar tarafından değerlendirilen başlangıç ve hizmet içi öğretmenlik eğitiminin kalitesiyle ilişkili olarak öğretmenlerin kalitesine bağlıdır.

Avrupa'da Başlangıç Seviye Öğretmenlik Eğitiminde Kalite Güvence Politikaları

Başlangıç ve hizmet içi öğretmenlik eğitiminin kalitesini güvence altına almaya yönelik politikalar genellikle üç ana hedefi hedefler. Birincisi, öğretmen eğitimine kaydolun öğrencilerin kalitesini güvence altına almak için yüksek başarı oranına sahip bir işe alım ve seçim prosedürünün nasıl güvence altına alınacağıdır. Diğer paydaşlar tarafından başlatılan iyi uygulamalar olmasına rağmen, bu görev genellikle işe alım yapan üniversitelere ve öğretmen kolejlere bırakılmıştır. İkincisi, öğretmen yetiştiren kurumların ve programlarının kalitesini izleyen ve güvence altına alan kurumlar tarafından gerçekleştirilen akreditasyon politikalarının ve üst düzey, standartlaştırılmış, şeffaf QA değerlendirmesinin (akreditasyon) nasıl uygulanacağıdır. Kurumsal akreditasyon için standart ve yönergeler genel göstergeleri kullanırken, başlangıç öğretmenlik eğitiminin

- 1 This paper is the elaborated version of the presentation held on December 19, 2020 on the International Teacher Education and Accreditation Congress organized by EPDAD.
- 2 The author is the appointed president of MAB (Hungarian Accreditation Committee), ordinary member of the Hungarian Academy of Sciences and the Academia Europa, member of two expert groups (Education 2030, Research Precarity). She is research professor of the ELKH RCNS Brain Imaging Centre (Budapest) and professor of neurolinguistic and core member of the Multilingualism Doctoral School at the University of Pannonia (Veszprém).

önceden ve sonradan program akreditasyonu Avrupa Yüksek Öğretiminde yüksek farklılıklar göstermektedir. Üçüncüsü, sertifikasyon veya lisanslamayı yöneten politikaları ve ajansları kapsar. Ancak, QA politikası ve uygulamasının getirdiği değişiklikler tüm yüksek öğretim programlarını etkilerken, bunların öğretmen eğitimi üzerindeki etkileri daha zayıf görünmektedir. Öğretmen eğitiminin özel soruları, öğretmen eğitiminin birçok ülkede devam eden müfredat reformları ile uyumlu olup olmadığı ve akreditasyon süreçlerinin beklenen değişiklikleri kolaylaştırıp kolaylaştıramayacağıdır.

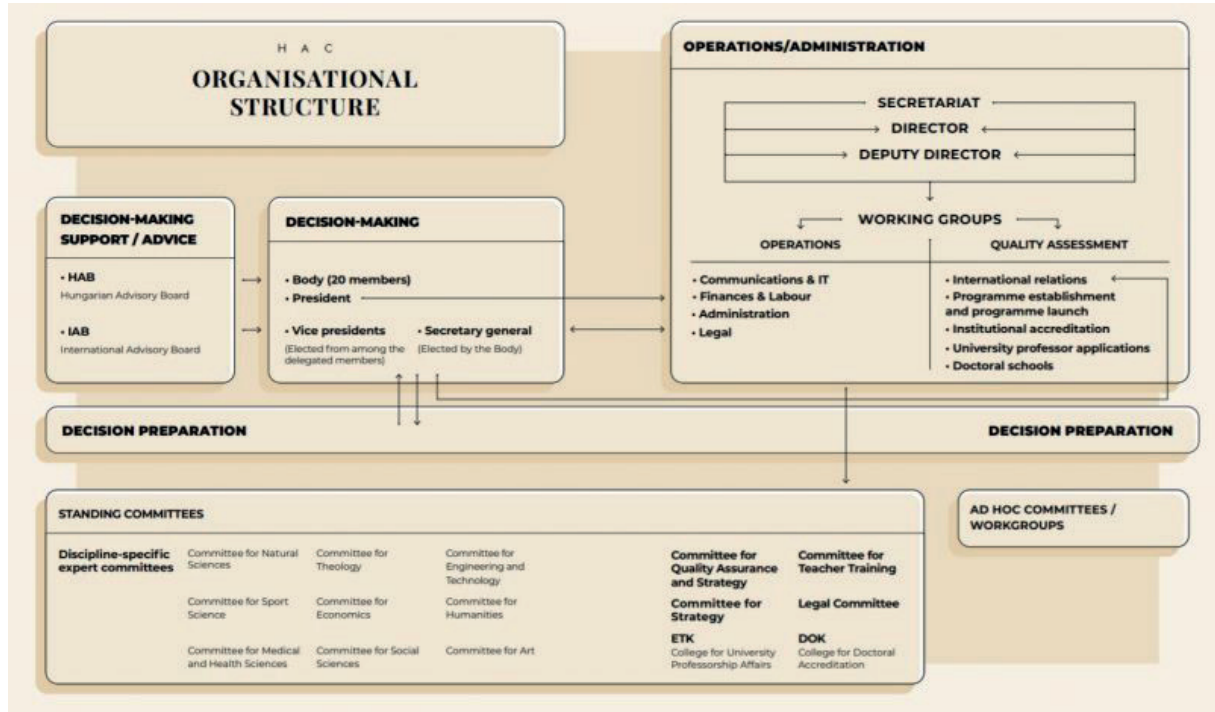
Birçok ülkenin kalite güvencesinin faydalı bileşenleri ve göstergeleri hakkında farklı görüşleri olmasına rağmen, Avrupa Kalite Ajansları Ağı'nın (ENQA) tüm üyeleri tarafından ESG'nin (Avrupa Yüksek Öğrenim Alanında Kalite Güvencesi için Standartlar ve Kılavuzlar) tanıtılmasıyla akreditasyonun başarılı bir standardizasyonu gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Avrupa Kalite Güvence Kaydı (EQAR), geniş bir kullanıcı yelpazesinin ESG'ye dayalı kalite güvence sonuçlarına kolayca erişmesine ve ilgili raporları indirmesine olanak tanıyan veritabanını (DEQAR) 2018'de başlattı. ESG'nin on beş yıllık tarihi, sıralı değişikliklerle karakterizedir. ENQA tarafından Avrupa Öğrenci Birliği (ESU), Avrupa Yüksek Öğrenim Kurumları Birliği (EURASHE) ve Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) ile işbirliği içinde önerilen ve hazırlanan ilki, yükseköğretimden sorumlu Bakanlar tarafından 2005 yılında kabul edildi. İlk ESG'nin başlatılmasından bu yana önemli bir ilerleme kaydedilmiştir ve bu, QA ve yeterlilik çerçeveleri, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmeye geçişe katkıda bulunan öğrenme çıktılarının kullanımının tanınması ve teşvik edilmesi gibi diğer Bologna eylem hatları için geçerlidir 2012 yılında başlayan ESG 2005'in katılımcı revizyonu sonucunda yeni versiyonu (ESG 2015), ilk versiyonun başlatılmasından on yıl sonra yükseköğretimden sorumlu Bakanlar tarafından kabul edilmiştir. ESG 2015, başarılı uygulama için sağlam ama genel bir temel sağlasa da, birkaç yüksek öğretim alanı ve öğretmen eğitimi bunlardan biridir, meslekle ilgili bir iyileştirmeye ve özel bir QA prosedürüne ihtiyaç duyar.

ESG 2005'in kabul edilmesiyle birlikte öğretmen eğitime ilişkin özel QA talepleri zaten odak noktasındaydı. Avrupa Komisyonu'nun (EC) 2006'daki yayını (bakınız Eurydice 2006) QA sisteminin en önemli akreditasyon bileşenleri hakkında rapor verdi ve kapsamlı bir özet, başlangıç ve hizmet içi öğretmenlik eğitiminin akreditasyon kriterlerinin önemine işaret etti. Eurydice analizleri (2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2013), birkaç ülkede özel değerlendirme ve akreditasyon amaçları için uygun göstergeler geliştirmek için verimli bir zemin olarak hizmet etti. Analizin ilgi çekici sonuçlarından biri, Eurydice raporunda ele alınan 30 ülkenin çoğunun (24) o dönemde tüm yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi için yalnızca genel düzenlemelere sahip olmasıydı. Ayrıca, yalnızca birkaçı öğretmen eğitimi kurumlarının ve/veya programlarının dış değerlendirmesi için geliştirilmiş akreditasyon sistemlerine sahipti. Üstelik, Eurydice 2006 raporu, öğretmen eğitiminin program akreditasyonu için faydalı olan politika ve prosedürlerin önemine dair özel bir görüş sağlamıştır. Bağımsız QA kurumlarının önemine dikkat çekti ve saha ziyaretleri sırasında öğretmen eğitimi programları hakkında kanıt toplamak için gerekli dış değerlendirmenin kapsamlı bir tanımını yaptı. ET2020 Okul Politikası Çalışma Grubu (Caena, 2014) tarafından sağlanan 2014 EC raporu, başlangıç seviye öğretmenlik eğitiminin zorlukları ve fırsatları hakkında ayrıntılı bir analiz sunar. Raporun belirttiği gibi zorluklar, gereksinimlerin çeşitli ulusal yorumlarından, ulusal öğretmen nitelikleri ile genel yükseköğretim gereksinimleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmen eğitimindeki QA konularının çoğu, uluslararası etkiler, üniversite özerkliği ve ulusal devlet kontrolünün rekabet eden baskılarından etkilenir. Ayrıca, başka bir çalışmanın da tespit ettiği gibi, öğrenci hareketliliği diğer çalışma alanlarının çok gerisinde kalmıştır ve halen geride kalmaktadır. (Zgaga 2013).

MABQA Tarafından QA ve Akreditasyon (Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság / Macar Akreditasyon Komitesi)³

MAB, Macaristan'daki yükseköğretim kurumlarının eğitim ve ilgili araştırma faaliyetlerinin kalitesinin ve iç kalite güvence (QA) sistemlerinin dış değerlendirmesinden sorumlu ulusal düzeyde, bağımsız bir uzmanlar topluluğudur. ESG 2015 kapsamında faaliyet göstermektedir. En yüksek karar organı olan Yönetim Kurulu, yüksek nitelikli akademisyenler, öğrenciler ve dış paydaşlardan oluşan yirmi üyeden oluşmaktadır. Kurul, tüzük, prosedür, organizasyonel çerçeve ve değerlendirme ve akreditasyon kriterlerini ve usullerini belirler ve akreditasyon kararlarına ilişkin kararlar alır. Uzman komiteler (aşağıdaki organizasyon yapısına bakınız) ve bir Sekreterlik MAB'nin faaliyetlerine katkıda bulunur. MAB'nin faaliyet kapsamı aşağıdakileri kapsar:

- Yüksek öğretim kurumlarının ilk (ex ante) akreditasyonu
- Beş yıllık döngülerde kurumların akreditasyonu (ex post)
- Üniversitelerdeki doktora okullarının ilk akreditasyonu (ex ante)
- Doktora okullarının en fazla beş yıllık dönemler halinde akreditasyonu (ex post)
- Lisans programlarının ilk akreditasyonu;
- Yüksek Lisans programlarının ilk akreditasyonu;
- Beş yıllık Temel Öğretmen Eğitimi (ITE) programlarının ilk akreditasyonu;
- Mesleki Eğitim ve Öğretim (VET) programlarının ilk akreditasyonu;
- Lisans programlarının eğitim ve öğrenim çıktısı çerçeve gereksinimlerinin ilk değerlendirmesi;
- Yüksek Lisans programlarının eğitim ve öğrenme çıktısı çerçeve gereksinimlerinin ilk değerlendirmesi;
- MEÖ programlarının eğitim ve öğrenme çıktısı çerçeve gereksinimlerinin ilk değerlendirmesi.



Şekil 1. MAB Organizasyon Şeması

Daha ayrıntılı bilgi ajansın ana sayfasında mevcuttur. <https://www.mab.hu/en/organisation/>

3 <https://www.mab.hu/en/home-page/>

Macaristan'da Temel Öğretmen Eğitimi'nin Değerlendirilmesi ve Kalite Güvencesi

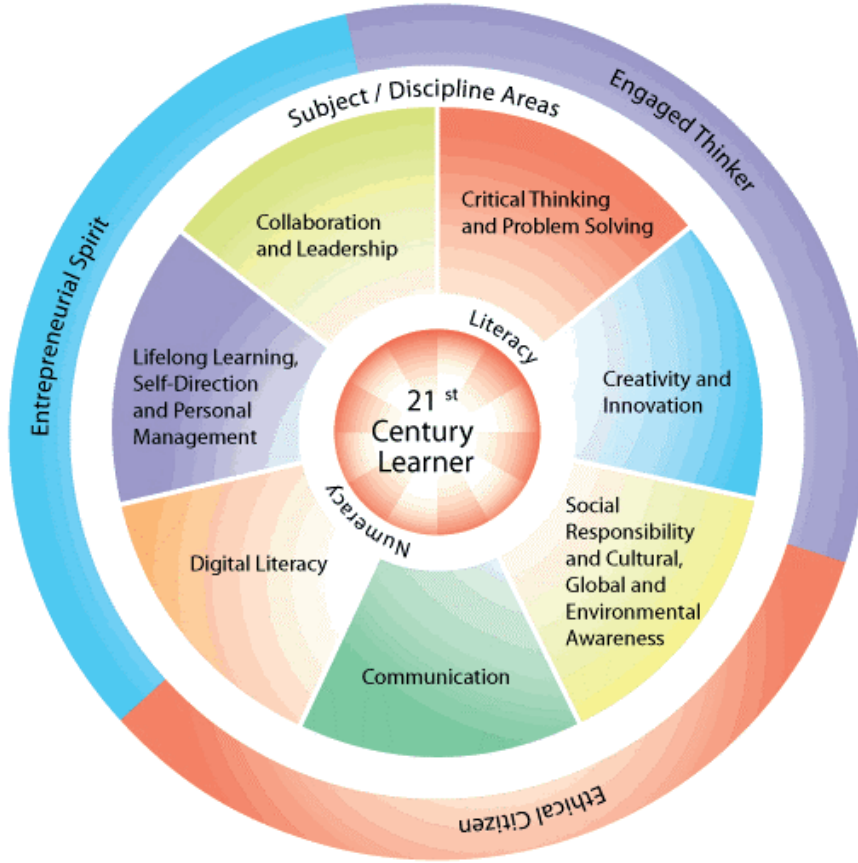
EHEA'nın çoğu ülkesinde olduğu gibi Macaristan'da da yüksek öğretim için değerlendirme düzenlemeleri öğretmen eğitimi için geçerlidir. Değerlendirme yasal bağlayıcılığı ile zorunludur (Yüksek Öğrenim Yasası, 2011) ve Macaristan'ın tek Kalite güvence (QA) kurumu olan MAB tarafından gerçekleştirilir. Kurumsal akreditasyon, ESG 2015'e uygundur ve 2017'den beri son haliyle uygulanmaktadır. Tüm yükseköğretim kurumları (HEI'ler) için akreditasyon sürecinin genel kriterleri, uygulamalı bilimler üniversiteleri (2016'da kolejler dönüştürülmüştür) ve üniversite fakülteleri (2000-2012'de entegre birkaç öğretmen koleji.) tarafından entegre edilen BÖE için geçerlidir.. Macar Yüksek Öğretim Komitesi, BÖE sağlayan HEI'lerin akreditasyonunda belirli kriterler kullanmasa da, okul uygulaması sağlanması, belirli öğrenme çıktılarına uygunluk gibi bazı belirli yönler de değerlendirildi. ITE'nin karmaşıklığı göz önüne alındığında, farklı bileşenler, organizasyon yönleri ve ayarları için ayrı değerlendirmeler kullanılır.

2020'nin sonunda, başlangıç ve hizmet içi öğretmenlik eğitimi, değişen mesleki gereksinimlerle bağlantılı yüksek öğretimin öngörülen modernizasyonu olan Bologna revizyonu ile ilgili çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmakta. Okullarda 21. yüzyıl becerilerine odaklanmaya yönelik artan talepler, günlük uygulamanın odağında hassas bir kaymaya katkıda bulunurken, BÖE'de ve hizmet içi öğretmen eğitiminde disiplin ve pedagojik değişikliklere ilişkin profesyonel beklentiler değişmekte.

Bu değişiklikler kısmen 2020 yılındaki Ulusal Müfredat'daki değişikliklerle ve daha iyi yapılandırılmış öğrenme sonuçları setleri, entegre bilgi ve yeterlilik temelli eğitim yaklaşımı ve tüm dersler için metodolojik öneriler dahil ilgili çerçeve programlarındaki değişikliklerle ilgilidir. İlk program akreditasyonu için BÖE'nin Ulusal Müfredat uyumu gerekli olduğundan, göstergelerin daha da iyileştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, okulların dijitalleşmesine yönelik artan talep ve öğretmenlerin üst düzey dijital becerileri ve metodolojik bilgileri ile genel olarak e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenime ilişkin çeşitli beklentiler, dijital pedagojinin ve ilgili yeterliliklerin hızlı bir şekilde geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, ITE'nin ne kadar hızlı değişebileceği ve eğitim ve sonuç gereksinimlerinin son teknoloji bilgi ve yetkinliklere yönelik artan taleplerle uyumlu olup olmadığı ve dinamik değişimleri sağlamak adına uygun bir düzenleme için esnekliğinin artırılıp artırılmayacağı sorusu ortaya çıkmaktadır. Tüm ilk program değerlendirmelerinde kullanılan ana göstergenin amacı eğitim ve öğrenim çıktılarına uygunluk olduğundan bu sorunun özel bir önemi vardır ve bu BÖE için de geçerlidir.

Ancak, BÖE şimdiye kadarki diğer programlardan farklı olarak, disiplin ve pedagojik olmak üzere iki farklı bileşene sahiptir, sonuncusu yani diğer bir deyişle pedagojik yöntemlerle bilimlerin öğrenilmesinden okul uygulamalarına kadar, halk eğitim politikasından etkilenir. Ayrıca, Macaristan'da iki seviyeli (Lisans ve Yüksek Lisans) ve tek seviyeli (on yarıyıl) öğretmenlik eğitimi paralel olarak mevcuttur. Bu, Macaristan'ın Bologna sistemine göre öğretmen eğitiminin yapısını değiştirdiği ve ardından geleneksel bölünmemiş BÖE'yi (2013) yeniden tanıttığı anlamına gelir. İki ITE yapısı, bölünmemiş, iki derslikli eğitimde öğretmen niteliklerinin elde edilmesini sağlar. Bunun sonucunda şu iki öğretmen yetiştirme biçimi ortaya çıkmıştır: 4+1 yıl ilköğretim öğretmenliği ve 5+1 yıl ortaokul öğretmenliği, artı bir yılı ilgili okul stajı. Bir branşta hem ilk hem de ortaöğretim öğretmenliği eğitimi varsa, öğretmen nitelikleri yalnızca bölünmemiş, iki parçalı eğitimde elde edilebilir. Bir ders için hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenliği eğitimi varsa, üç yıllık ortak kuruluş süresinin sonuna kadar karar verilmesi gerekir. Bir öğretmen adayı bu yeterliliklerden her birini ilköğretim veya ortaokul için veya birini ilk, diğeri ortaokul olarak tamamlayabilir. Ancak, bu yeterliliklerin olması durumunda sadece bölünmemiş (10 yarıyıl) ilköğretim yeterliliği için başvuru yapılabilir. Tüm bunlar, öğretmen yeterlilik olanaklarının zenginliği ve ITE program akreditasyonu için gerçek bir meydan okuma anlamına gelir. MAB tarafından sağlanan geleneksel program akreditasyonu, mevzuatın gerektirdiği ön değerlendirme olduğundan (MAB tarafından değerlendirme, Eğitim

Otoritesi tarafından lisanslama), ITE dahil olmak üzere yüksek öğretimin sürekli değişikliklerini yansıtmalıdır, bu durumda BÖE MAB'yi zorlu bir görevle baş başa bırakır.



Şekil 1. 21. Yüzyıl Ana Becerilerinin Grafikselleştirilmesi

Kaynak: <https://3starlearningexperiences.wordpress.com/2016/11/01/21st-century-skills-dont-exist-so-why-do-we-need-them/>

Ex ante program akreditasyonu, MAB'nin QA faaliyetlerinin en sorunlu alanlarından biridir. Burada başvuruların en düşük başarı oranıyla karşı karşıyayız ve bu birkaç faktöre bağlı. Birçok HEI, tüm MAB belgelerinde açıkça belirtilen değerlendirme kriterlerini takip etmemektedir ve bu, başvuru sahipleri tarafından çok nadiren kullanılmasına rağmen, istişarenin sağlanmasına rağmen sorunlu uygulamalara yol açmaktadır. Eğitim ve öğrenim sonuçları, kredi yapısı da dahil olmak üzere çeşitli yükümlülüklerle katıdır ve Ulusal Müfredat uyumu da dahil olmak üzere ITE için çeşitli gereksinimler iyi formüle edilmemiştir. MAB prosedürü, karşılanması zor olan çok karmaşık eşleştirme kriterlerine yol açan bu beklentilere göre ayarlanmıştır. Olağanüstü kapasiteyi tüketme sürecinin kalite üzerinde çok az etkisi vardır. İyi bilindiği gibi, ön akreditasyon, HEI'lerin değiştirilmesine katkıda bulunur KG değişiklikleri sınırlıdır ve genel olarak, özellikle MAB uygulamasında, güçlü bir etkisi olmaksızın geniş bir uzman kapasitesini bağlar. Bu nedenle, tüm programlar için, özellikle ITE programları için, ön akreditasyonun HEI'ler üzerindeki yükünü hafifletmek, kalite üzerindeki etkisi ile orantısız bağlayıcı

uzmanlık kapasitesini serbest bırakmak ve yeni kurulan ve başlatılan bir ex'e tahsis etmek anlamına gelen yeni bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. son yıllarda bazı disiplinler için talep üzerine ara sıra kullanılan son değerlendirme.

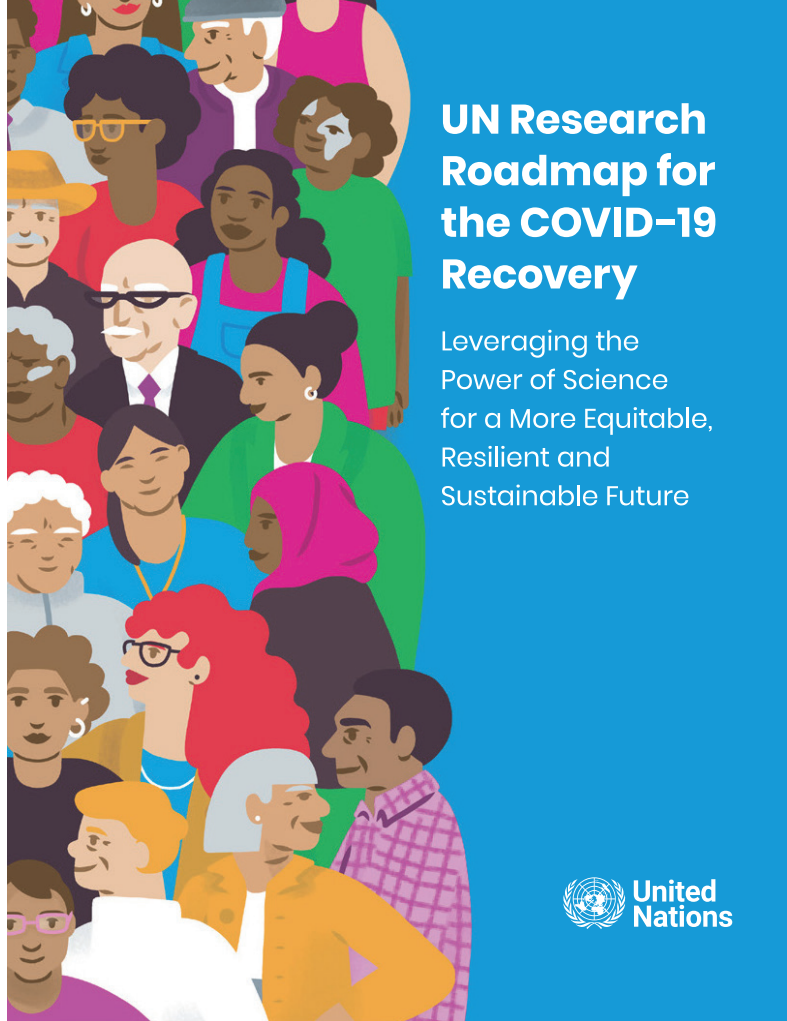
Bu, MAB QA portföyünün, tümü arasında tutarlı bağlantılar kurmak ve süreçte daha fazla verimliliği teşvik etmek için bir derece kursunun yaşam döngüsü boyunca bir dizi süreci (ön değerlendirme, izleme, değiştirme ve akreditasyon) içereceği anlamına gelir. yönetim. MAB Kurulu, ex post akreditasyonun 2020'nin sonuna kadar uygulamaya konulmasına ilişkin kararı aldı. Ancak, tam bir sürecin başlatılması en az iki yıl gerektirmekte ve tüm paydaşları, öğretmenleri BÖE'deki ana paydaşlar olarak içermelidir. Amaç, tanınan tüm derecelerin, müfredatın ilk program akreditasyonuna uygun olarak yerine getirildiğini doğrulayacak bir akreditasyon sürecine tabi olmasıdır. Ayrıca, bir akreditasyon yenileme kriterleri, kayda yeniden girme bağlantısının tüm seviyelerde birden fazla karar gerektirdiği ve MAB'nin istisnai faaliyetini ve kapasite geliştirmesini gerektirdiği yasal çerçeveleri karşılamalıdır.

COVID -19'un Eğitim Talepleri Üzerindeki Etkisi ve BÖE Üzerindeki Sonuçları

Macaristan'da hükümet ve bakanlık kararları Mart ve Mayıs 2020 arasında yayınlandı ve aynı pandemi ikinci dalgasında da yapıldı. Genel karantina, farklı dijital çözümler kullanılarak uzaktan teslimatın sağlandığı Bahar döneminde özel bir etki yarattı. Matura – lise diplomasının sonu – kişisel hazır bulunmayı gerektiren sınavların düzenlenmesi, öğrencilerin Mayıs-Haziran sınav döneminden herhangi bir yaptırım olmaksızın çekilmelerine ve bunun yerine sonbahar sınavı oturumuna katılmalarına izin verdi (Hükümet Kararnamesi 119/20). Yeterlik sınavlarının düzenlenmesine yönelik yeni düzenlemelere gidildi. Ancak evde eğitimle ilgili taleplerle baş etmeye çalışan öğretmenler ve veliler üzerindeki dijital baskı, genel ve uzman tartışmalarına da yol açtı. Pandemi birinci ve ikinci dalgası sırasında toplanan deneyimler, ortaya çıkan bir dijital farkındalığın yanı sıra, ITE'de yer alan dijital pedagoji ve beceri kazanımının gerekliliğine dair olumlu görüşe yol açtı.

Hizmet içi öğretmenlik eğitiminin yanı sıra eğitim uygulamalarının ve BÖE'nin kapsamlı bir şekilde yenilenmesine ihtiyaç olduğu genel olarak kabul edilmektedir. COVID-19 pandemisinin eğitim üzerindeki etkisi, sorunları ve değişimlerin aciliyetini daha görünür kıldı. Geleneksel öğretimden dijital öğretime ani geçişin çeşitli etkileri oldu; büyüteç olarak çalıştı ve odağı var olana kaydırды, ancak kişiselleştirilmiş öğretim, değerlendirme yöntemleri ve hakkaniyet eksikliği, yüksek okul terk oranı, dijital cihazlara ve platformlara eşit olmayan erişim ve her eğitim seviyesinden öğretmenler arasındaki dijital beceri farklılıkları gibi Macar okul sisteminin sorunlarını çözmedi. Politika da dahil olmak üzere tüm paydaşlar için bu sorunların çözümünün geniş ve etkili bir müdahaleye ihtiyaç duyduğu açıktır. Ancak dijitalleşme, modernleşmeye ihtiyaç duyan alanların sadece bir unsurudur. Neyse ki, Avrupa'nın devlet okullarında yüksek çeşitlilikte dijital eğitim mevcut olsa da, tüm öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bazı temel yeterlilik gereksinimleri konusunda genel bir anlaşma vardır.

ITE, çeşitli sektörler üzerinde etkisi olan yüksek öğretim ekosisteminin önemli bir bileşenidir. Bu nedenle COVID-19'un etkisinin doğru bir şekilde analiz edilmesi ve buna dayalı iyileşme planlarının sistematik bir yaklaşıma ihtiyacı vardır. Bir araştırma yol haritası şeklinde güzel bir örnek, Kasım ayında yayınlanan BM tarafından sağlanmıştır (aşağıya bakınız).



Şekil 3. 'UNCOVID' Yol Haritasının Başlık Sayfası

Öğretmenlerin Kalitesi ve Akreditasyon Gücü Arasındaki İlişki

ITE, son on yılda birçok ülkede sürekli reform ve tartışma konusu olmuştur ve Macaristan bunlardan biridir. Hem başlangıç hem de hizmet içi öğretmenlik eğitimi genellikle karmaşık olarak tanımlanır ve bu, politikacılar ve sağlayıcılar için bir takım zorluklar doğurur. Belirli bir ülkede öğretmen eğitiminin nasıl ve ne ölçüde değiştiği birçok paydaşa bağlıdır. Ancak, kalite güvencesi ve onun dış değerlendirmesi (akreditasyon), bir BÖE programının belirtilen hedeflere uygun olarak sunulmasını, öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasını ve beklenen sonuçları vermesini sağlamanın anahtarıdır. Ancak, ÖTE'de kalite değişikliklerini engelleyebilecek çeşitli engeller bulunmaktadır (bkz. Caena, 2014; Tikkanen, 2020;

BÖE, göreve başlama ve sürekli mesleki gelişim (CPD) için sorumlulukların parçalanması, uygun bir sistem stratejisi ve uygulama politikasının geliştirilmesini engelleyebilir. Ayrıca, BÖE kalitesi yalnızca mesleki içeriğine

ve gelişime ilişkin vizyonlarına bağlı değildir, çünkü ana paydaşların, örneğin öğretmenlerin kabulünden etkilenir. Akreditasyon bakış açısıyla öğrenci merkezli bir soru burada ITE öğrenme çıktısı ve ESG 2015'e uygunluktur (1.3.). Ayrıca, BÖE ile ilgili istihdam ve öğretmen talebi, istihdam koşulları, standartlar ve mesleğe erişim dahil olmak üzere iş piyasası sorunları gibi çoğu akreditasyon kapsamı dışında olmasına rağmen, çeşitli faktörlerin BÖE üzerinde etkisi vardır ve tümü ITE önceliklerini etkileyebilir.

BÖE sonuçları, öğretmen adaylarının kalitesine ve seçimine bağlıdır ve bu, diğer politika kollarından (okul/ yüksek öğretim; öğretmen statüsü ve işe alım) etkilenir. Ancak, ITE'nin dahili KG'si üzerindeki etkilerin yanı sıra bir ex post akreditasyonun sonuçları üzerindeki etkiler, öğrenme çıktılarında görülen nihai sonuçlara katkıda bulunur. Ayrıca, eğitim, yönetim, öğretim ve öğretmen gelişimi ile ilgili düzenlemeler ve öncelikler, BÖE'nin içeriğine ve sunumuna yansıtılır, bu nedenle bir politikanın yanı sıra mevzuat uyumuna da ihtiyaç vardır. Aksi takdirde, farklı HEI'ler tarafından gerçekleştirilen ITE'de görülen varyasyonlar sadece dahili KG'ye bağlı değildir. ITE programlarının uygulanmasındaki hem merkezileştirme (katı eğitim ve öğrenme sonucu gereksinimleri) hem de aşırı heterojenlik, profesyonel kaliteyi ve hareketliliği engelleyebilir.

Gerçek bir sorun, ITE müfredatında yer alan konu bilgisi, öğretim uygulaması ve öğretimin disiplinler arası yönlerinin dengeli ve bütünlük çerçevesidir. Bunun için, bir akreditasyon bakış açısıyla, iç QA ve ITE programlarının dış değerlendirmesi ve izlenmesi için net yapılar ve roller gereklidir. Bunun, tutarlı amaçlar, sonuçlar ve değerlendirme içeren ortak bir kalite çerçevesi içinde çalışması ve öğretmen adaylarının eşik yeterlilik düzeylerini belirlemesi beklenir. Macaristan'da hizmet içi öğretmenlik eğitimi, BÖE'den farklı bir akreditasyon sürecinden geçer ve Macaristan'daki tüm yüksek öğretim programları gibi Eğitim Ofisi tarafından tescil edilir.

COVID-19 ve MAB'nin Dijital Dönüşümü

Salgın 4 Mart 2020'de Macaristan'a ulaştı ve 11 Mart'ta olağanüstü hal ilan edildi. 12 Mart'tan itibaren tüm MAB toplantıları ertelendi ve gerekli cihazlarla donatılmış personel, home-office çalışma şekline geçti. 1 Nisan'dan itibaren çevrimiçi Yönetim Kurulu toplantıları, uzman komite toplantıları ve saha ziyareti görüşmeleri, yaygın olarak kullanılan dijital platformlardan birinde (MS Teams) uygulandı ve çevrimiçi olarak gerçekleştirildi. Tüm toplantı katılımcılarına, çevrimiçi olarak kabul etmeleri ve geri dönmeleri için veri koruma bilgileri sağlandı. Değişiklik, MAB'nin birkaç yıldır Dijital Bilgi Sistemi (DIS) tarafından işletilen veritabanını, tüm belgelerin yüklendiği ve oylamaya olanak sağladığı aylık Yönetim Kurulu toplantıları için kullanmasıyla kolaylaştırıldı. Toplantı katılımcıları, evlerinden veya ofislerinden DIS'e erişim sağlamak için IP kodlarını gönderdikten sonra bilgisayarlarına erişim aldı ve ayrıntılı teknik talimatları içeren bir kılavuz aldı. Ayrıca, MAB teknik personeli tarafından desteklendiler. MAB usul yönetmeliğinin ilgili bölümü, çevrimiçi toplantı ve oylama prosedürlerini içerecek şekilde değiştirilmiştir. Saha ziyareti görüşmeleri için programdan sorumlu görevli, toplantı tutanaklarını, çevrimiçi sürece ilişkin teknik bilgileri ve toplantıların ses kayıtlarına ilişkin yasal bir sorumluluk reddi içeren bir şablona dayalı olarak düzenledi. Yükseköğretim kurumlarına ve kamuoyuna hitaben, MAB Başkanı'nın COVID-19 sürecinde yürütülen prosedürlere ilişkin 31 Mart'ta Macarca ve İngilizce olarak bir açıklaması yayınlandı. Müteakip saha ziyaretleri için, beş yıllık döngüler sonrası akreditasyondan geçen kurumlar veya doktora okulları, çevrimiçi görüşmelerin düzenlenmesini sağladı. Doktora eğitimine kayıtlı öğrencilerle, doktora programlarının ÇSY uyumluluğunu değerlendirmek için tasarlanmış bir çevrimiçi anket doldurdıkları için çevrimiçi görüşme yapılmadı. Sekreterliğin kısa bir süre kişisel mevcudiyetinden sonra çevrimiçi prosedürler devam etti ve personel için aşının bulunması ve pandeminin kolaylaştırılması umuduyla karma bir operasyon (çevrimiçi ve kişisel varlığın kombinasyonu, dönüşümlü ve yapılandırılmış) tanıtıldı.

Özet

MAB, 2016'dan bu yana önemli bir değişikliğe uğradı. ESG 2015 kriterleri, 2017'den bu yana ex ante ve ex post kurumsal akreditasyonda kullanılmaktadır ve aynısı, 2019'dan bu yana doktora programlarının yenilenen ex ante ve ex post değerlendirmesi için de geçerlidir. En büyük zorluk gelecek yıllar için, döngüsel ex post değerlendirmelere kadar uzanan tam program akreditasyonunun geliştirilmesidir. Planlanan değişiklikler, başarılı bir paydaş katılımının yanı sıra yükseköğretim kurum ve kuruluşlarıyla geniş bir işbirliğini gerektirmektedir. Macaristan'ın yüksek öğretim stratejisinin modernizasyon hedeflerinin önceliklerinden biri olan başlangıç öğretmen eğitimi, öğretmenlerin kalitesi ITE akreditasyonunun gücü ile yüksek oranda ilişkili olduğundan özel dikkat ve çaba gerektirir. Bir derece kursunun yaşam döngüsü boyunca tüm süreçleri (ön değerlendirme, izleme, değiştirme ve akreditasyon) sağlamak için ITE program akreditasyonu için hassas, kapsayıcı ve uygun şekilde farklılaştırıcı prosedür getirilmelidir. Başlangıç öğretmen eğitimi programları geleneksel olarak ikili bir yapıya sahiptir ve ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasının yanı sıra yüksek öğretim ekosistemi üzerinde de güçlü bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, başlıkta verilen sorunun cevabı şudur: Öğretmen eğitiminin akreditasyonu MAB'in üstlendiği bir misyon ve roldür ve paydaşların yeni bir ittifakına ihtiyaç duyar.

Kullanılan Referanslar ve Kaynaklar

- Caena, F. (2014) Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. Report of the EC Directorate-General for Education and Culture School policy/Erasmus+, *ET2020 Working Group on Schools Policy*, pp 21.
- Eurydice (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Brussels: EACEA
- Eurydice (2011a). Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe. Brussels: EACEA.
- Eurydice (2011b). Mathematics in Education in Europe: Common Challenges and National Policies. Brussels: EACEA.
- Eurydice (2011c). Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Brussels: EACEA.
- UN Research Roadmap for the COVID-19 Recovery: Leveraging the Power of Science for a More Equitable, Resilient and Sustainable Future (2020) *United Nations*, pp 123.
- Zgaga P. (2013) The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 17 (3), 347-361.

**Dr. Jamie M. SCHLAIS**

International Baccalaureate (IB) Curriculum Manager

Dr. Jamie M. Schlais earned a doctorate at Virginia Commonwealth University with a focus on Research, Evaluation, and Assessment in education. Prior to COVID-19, she has experience designing, writing, and teaching online high school psychology courses and evaluating teacher and student use of Chromebooks in grades 6-12. Specializing in global education, Jamie uses International and National standards to investigate educators' global education and equity practices while identifying appropriate measures. Currently, Jamie is employed with the International Baccalaureate Organization as a curriculum manager for psychology and Creativity, Activity, and Service.

Dr. Jamie M. SCHLAIS

Uluslararası Bakalorya (IB) Müfredat Yöneticisi

Dr. Jamie M. Schlais, Virginia Commonwealth Üniversitesi'nde eğitimde Araştırma, Ölçüm ve Değerlendirme'ye odaklanan doktora eğitimi almıştır. COVID-19 öncesi dönemde çevrimiçi lise psikoloji derslerini tasarlama, yazma ve öğretme deneyiminin yanı sıra, 6-12. sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin Chromebooks kullanımının değerlendirilmesi konusunda tecrübeye sahiptir. Küresel eğitimde uzmanlaşan Jamie, uygun tedbirleri belirlerken eğitimcilerin küresel eğitim ve eşitlik uygulamalarını araştırmak için Ulusal ve Uluslararası standartlardan yararlanmaktadır. Şu an Jamie Uluslararası Bakalorya Teşkilatı'nda psikoloji ve Yaratıcılık, Faaliyet ve Hizmet konularında müfredat yöneticisi olarak görev yapmaktadır.

NATIONAL STANDARDS FOR ONLINE TEACHING AND PROGRESS MONITORING

Dr. Jamie M. SCHLAIS

International Baccalaureate Programme

Turkey's 11th Development Plan: 2.3.1 Education

...raise happy and productive individuals who have:

Advanced thinking

Perception and **problem-solving skills**

Self-confidence

Sense of responsibility

Entrepreneurial and **innovative peculiarities**

Internalized democratic values and natural culture

Open to **sharing and communication**

strong sense of arts and aesthetics

skilled at using technology,

... through enabling access to comprehensive and qualified education and lifelong learning opportunities for all individuals

Education Minister Ziya SELÇUK (April 5, 2020)

"We made a worldwide success at the Education Ministry. In terms of remote education, there are no countries besides China and **Turkey** that provide **nationwide education** to all its people." Turkey continues to invest and strengthen its infrastructure "...in order for the Turkish **education system to transform** and be updated according to the spirit of the times,"

Turkish National Education Policies

550. The disparities of success among schools will be reduced by increasing the quality and **facilities of schools** at all levels of education

551.6. The contents of the **Education Information Network** portal will be enriched by harmonizing with teaching programmes and the effective use of the portal will be spread.

553,9. The contents of **in-service training programs** will be updated in line with the **current needs** of teachers and school administrators, and in-service trainings for vocational and technical education will be conducted in work environments.

554. To create an efficient and effective education system, **data-driven policies** will be determined and the impact analysis of policy implementations will be conducted.

554.1. **Educational data bank** will be established where the databases related to the education system are integrated and the data will be processed by artificial intelligence technologies.

554.2. Data analysis capabilities of institutions and organizations in the education system will be strengthened and **data based planning and administration system** will be implemented **on school basis**.

551.6. The Contents of the Education Information Network Portal will be enriched...

Commendations

- Education Information Network (EBA)
 - Equity: same educational opportunities across contexts
 - Access: schoolbooks, interactive books, applications, tests, interactive videos, research, info-graphics, project documents
 - Testing live classes ([Burak Erdem Celik](#))

Challenges

Technical problems (EBA visited 1.8 billion times)

More work on fairness and equality in Turkish Education

[Melisa Akbulut, Ugur Sahin, Ali Can Esen](#)

Journal of Social Science Education Vol. 19, SI (2020) DOI 10.4119/jsse-3490 pp. 30-42

COVID-19: Effect on Education in Turkey

“While the Turkish government has been trying to establish a solid, safe and, dependable distance learning setting for millions of students across the country, inevitable disputes about the differences in theory and practice have started. The foci of the said disputes are on citizenship education and its indivisible parts such as equality and fairness.” ([Hakan YANDIM, 2020](#))

Examples of National Standards for Quality Online Teaching

- [National Standards for Quality Online Teaching](#)
 - Online courses, teaching, and programs
- [Digital Learning Collaboration](#)

	National Standards for Quality Online Teaching: Third Edition (2019)
Standard A	The online teacher knows the primary concepts and structures of effective online instruction and is able to create learning experiences to enable student success.
Standard B	The online teacher understands and is able to use a range of technologies , both existing and emerging, that effectively support learning and engagement in the online environment
Standard C	The online teacher plans, designs, and incorporates strategies to encourage active learning, application, interaction, participation, and collaboration in the online environment.
Standard D	The online teacher promotes student success through clear expectations, prompt responses, and regular feedback.
Standard E	The online teacher models, guides, and encourages legal, ethical, and safe behaviour related to technology use.
Standard F	The online teacher is cognizant of the diversity of student academic needs and incorporates accommodations into the online environment.
Standard G	The online teacher demonstrates competencies in creating and implementing assessments in online learning environments in ways that ensure validity and reliability of the instruments and procedures.
Standard H	The online teacher develops and delivers assessments, projects, and assignments that meet standards-based learning goals and assesses learning progress by measuring student achievement of the learning goals.
Standard I	The online teacher demonstrates competency in using data from assessments and other data sources to modify content and to guide student learning.
Standard J	The online teacher interacts in a professional, effective manner with colleagues , parents, and other members of the community to support students' success
Standard K	The online teacher arranges media and content to help students and teachers transfer knowledge most efficiently in the online environment.

Development of Online Teaching Standards: Considerations

- Identification of knowledge, skills, and attitudes (ethics) relevant for teaching online in Turkey.
 - Available educational platforms
 - Facebook education
 - Google Classroom
 - Level of technology integration
 - SAMR (Puentedura, 2006)- progression of how educators adopt and use technology within their lesson and the level of student engagement
- Consider desired student outcomes

Key Questions

- What specific teacher knowledge, skills, and dispositions are important for meeting Turkey's teacher accreditation standards?
- To what extent are new and experienced educators equipped to effectively deliver online instruction?
- What online pedagogies are practiced to ensure equity and fairness?
- What types of data are available for progress monitoring?

Logic Model

Outcomes	Output	Inputs
Student <ul style="list-style-type: none"> • Advanced thinking • Perception and problem-solving skills • Self-confidence • Sense of responsibility • Entrepreneurial and innovative peculiarities • Internalized democratic values and natural culture • Open to sharing and communication • strong sense of arts and aesthetics • skilled at using technology, 	<ul style="list-style-type: none"> • Radio & TV programs 	Teachers Technology
Teacher <ul style="list-style-type: none"> • What teacher outcomes are needed to ensure student outcomes are met? • What specific online teaching standards can achieve intended policy outcomes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Government Policy • Online teaching standards • Technology training • Pre-service trainings 	Human and monetary resources

Moving Forward

- Create an online teaching standard task force.
- Review available online teaching standards
- Identify online standards supporting Turkey's National education goals.
- Investigate data analytics available through Turkey's EIN
- Identify or develop appropriate measures to assess teacher online teaching practices
 - Teacher and student surveys or focus group discussions
- Create a timeline for integrating, measuring, and monitoring teacher online practices.

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİM VE GELİŞİM TAKİBİ İÇİN ULUSAL STANDARTLAR

Dr. Jamie M. SCHLAIS

Uluslararası Bakalorya Programı

Türkiye 11. Kalkınma Planı: 2.3.1 Eğitim

...şu özelliklere sahip mutlu ve üretken bireyler yetiştirin:

İleri düşünme yetisi

Algılama ve problem çözme becerileri

Özgüven

Sorumluluk duygusu

Girişimci ve **yenilikçi** özellikler

Özümsenmiş demokratik değerler ve doğal kültür

Paylaşım ve iletişime açık olma

Güçlü sanat ve estetik anlayışı

Teknoloji kullanımında becerikli olma,

... tüm bireyler için kapsamlı ve nitelikli eğitim ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişim sağlayarak.

Eğitim Bakanı Ziya SELÇUK (5 Nisan, 2020)

"Milli Eğitim Bakanlığı'nda dünya çapında bir başarıya imza attık. Uzaktan eğitim açısından Çin ve **Türkiye** dışında tüm halkına ülke çapında eğitim veren ülke yok" dedi. "Türkiye, Türk eğitim sisteminin çağın ruhuna göre dönüşmesi ve güncellenmesi için yatırım yapmaya ve altyapısını güçlendirmeye devam ediyor."

Türk Milli Eğitim Politikaları

550. Eğitimin her kademesinde okulların nitelik ve olanakları artırılarak okullar arasındaki başarı farklılıkları azaltılacaktır.

551.6. Eğitim Bilgi Ağı portalının içeriği öğretim programları ile uyumlu hale getirilerek zenginleştirilecek ve portalın etkin kullanımı yaygınlaştırılacaktır.

553,9. Öğretmen ve okul yöneticilerinin mevcut ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim programlarının içerikleri güncellenecek, mesleki ve teknik eğitime yönelik hizmet içi eğitimler çalışma ortamlarında gerçekleştirilecektir.

554. Verimli ve etkin bir eğitim sistemi oluşturmak için veriye dayalı politikalar belirlenecek ve politika uygulamalarının etki analizi yapılacaktır.

554.1. Eğitim sistemi ile ilgili veri tabanlarının entegre edildiği eğitim veri bankası kurulacak ve verilerin yapay zeka teknolojileri ile işlenmesi sağlanacaktır.

554.2. Kurum ve kuruluşların eğitim sistemindeki veri analiz yetenekleri güçlendirilecek, okul bazında veriye dayalı planlama ve yönetim sistemi uygulanacaktır.

551.6. Eğitim Bilgi Ağı portalının içeriği zenginleştirilecek ...

Övgüler

- Eğitim Bilişim Ağı (EBA)
 - Eşitlik: Bağlamlar arasında aynı veya benzer eğitici fırsatlar
 - Erişim: Okul kitapları, etkileşimli kitaplar, uygulamalar, testler, etkileşimli videolar, araştırma, bilgi grafikleri, proje belgeleri
 - Canlı dersleri test etme ([Burak Erdem CELİK](#))

Zorluklar

Teknik problemler (EBA 1.8 milyar kez ziyaret edildi)

Türk Eğitiminde adalet ve eşitlik üzerine daha fazla çalışma

[Melisa AKBULUT, Ugur SAHIN, Ali Can ESEN](#)

Journal of Social Science Education Vol. 19, SI (2020) DOI 10.4119/jsse-3490 pp. 30-42

COVID-19: Türkiye'deki Eğitim Üzerindeki Etkisi

"Türk hükümeti, ülke çapında milyonlarca öğrenci için sağlam, güvenli ve güvenilir bir uzaktan eğitim ortamı oluşturmaya çalışırken, teori ve pratikteki farklılıklar hakkında kaçınılmaz tartışmalar başladı. Söz konusu tartışmaların odak noktası vatandaşlık eğitimi ve onun eşitlik ve adalet gibi bölünmez kısımlarıdır." (Hakan YANDIM, 2020)

Kaliteli Çevrimiçi Öğretim için Ulusal Standartlara Örnekler

- Kaliteli Online Eğitim İçin Ulusal Standartlar
 - Online dersler, öğretim ve programlar
- Dijital Öğrenme iş birliği

	Kaliteli Çevrimiçi Öğretim için Ulusal Standartlar: Üçüncü Baskı (2019)
Standart A	Çevrimiçi öğretmen, etkili çevrimiçi öğretimin temel kavramlarını ve yapılarını bilir ve öğrenci başarısını sağlamak için öğrenme deneyimleri yaratabilir .
Standart B	Çevrimiçi öğretmen, çevrimiçi ortamda öğrenmeyi ve katılımı etkili bir şekilde destekleyen hem mevcut hem de yeni ortaya çıkan bir dizi teknolojiyi anlar ve kullanabilir .
Standart C	Çevrimiçi öğretmen, çevrimiçi ortamda aktif öğrenmeyi, uygulamayı, etkileşimi, katılımı ve işbirliğini teşvik etmek için stratejiler planlar, tasarlar ve birleştirir .
Standart D	Çevrimiçi öğretmen, net beklentiler, hızlı yanıtlar ve düzenli geri bildirim yoluyla öğrenci başarısını teşvik eder.
Standart E	Çevrimiçi öğretmen, teknoloji kullanımıyla ilgili yasal, etik ve güvenli davranışları modeller, yönlendirir ve teşvik eder.
Standart F	Çevrimiçi öğretmen, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının çeşitliliğinin farkındadır ve çevrimiçi ortama uyum sağlar.
Standart G	Çevrimiçi öğretmen, araçların ve prosedürlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayacak şekilde çevrimiçi öğrenme ortamlarında değerlendirmeler oluşturma ve uygulamada yetkinlikleri gösterir .
Standart H	Çevrimiçi öğretmen, standartlara dayalı öğrenme hedeflerini karşılayan değerlendirmeler, projeler ve ödevler geliştirir ve sunar ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik başarısını ölçerek öğrenme gelişimini değerlendirir.
Standart I	Çevrimiçi öğretmen, içeriği değiştirmek ve öğrenci öğrenmesine rehberlik etmek için değerlendirmelerden ve diğer veri kaynaklarından gelen verileri kullanma yetkinliğini gösterir.
Standart J	Çevrimiçi öğretmen, öğrencilerin başarısını desteklemek için meslektaşları, ebeveynleri ve topluluğun diğer üyeleriyle profesyonel ve etkili bir şekilde etkileşime girer.
Standart K	Çevrimiçi öğretmen, öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi ortamda bilgiyi en verimli şekilde aktarmalarına yardımcı olmak için medya ve içeriği düzenler.

Çevrimiçi Öğretim Standartlarının Geliştirilmesi: Hususlar

- Türkiye’de çevrimiçi öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumların (etik) belirlenmesi.
 - Mevcut eğitim platformları
 - Facebook education
 - Google Classroom
 - Teknoloji entegrasyonu seviyesi
 - SAMR (Puentedura, 2006)- eğitimcilerin derslerinde teknolojiyi nasıl benimseyip kullandıklarının ve öğrenci katılımı düzeyinin ilerlemesi
- İstenen öğrenci sonuçlarını göz önünde bulundurun

Anahtar Sorular

- Türkiye'nin öğretmen akreditasyon standartlarını karşılamak için hangi özel öğretmen bilgisi, becerileri ve eğilimleri önemlidir?
- Yeni ve deneyimli eğitimciler, çevrimiçi öğretimi etkin bir şekilde sunmak için ne ölçüde donanımlıdır?
- Eşitliği ve adaleti sağlamak için hangi çevrimiçi pedagojiler uygulanmaktadır?
- Gelişim takibi için ne tür veriler mevcuttur?

Mantık Modeli

Sonuçlar	Çıktılar	Girdiler
Öğrenci <ul style="list-style-type: none"> • İleri düşünme yetisi • Algılama ve problem çözme becerileri • Özgüven • Sorumluluk duygusu • Girişimci ve yenilikçi özellikler • Özümsemiş demokratik değerler ve doğal kültür • Paylaşım ve iletişime açık olma • Güçlü sanat ve estetik anlayışı • Teknoloji kullanımında becerikli olma, 	<ul style="list-style-type: none"> • Radyo ve Televizyon Programları 	Öğretmenler Teknoloji
Öğretmen <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci çıktılarından karşılandığından emin olmak için hangi öğretmen çıktılarına ihtiyaç vardır? • Hangi belirli çevrimiçi öğretim standartları, amaçlanan politika sonuçlarına ulaşabilir? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hükümet politikası • Çevrimiçi öğretim standartları • Teknoloji eğitimi • Hizmet öncesi eğitimler 	İnsan ve para kaynakları

Özetle

- Bir çevrimiçi öğretim standardı görev gücü oluşturun.
- Mevcut çevrimiçi öğretim standartlarını gözden geçirin.
- Türkiye'nin Milli eğitim hedeflerini destekleyen çevrimiçi standartları belirleyin.
- Türkiye'nin EİNi (avrupa uygulama ağı) aracılığıyla sağlanan veri analitiğini araştırın.
- Öğretmen çevrimiçi öğretim uygulamalarını değerlendirmek için uygun önlemleri belirleyin veya geliştirin
 - Öğretmen ve öğrenci anketleri veya grup tartışmalarına odaklanın
- Öğretmen çevrimiçi uygulamalarını entegre etmek, ölçmek ve izlemek için bir zaman çizelgesi oluşturun.

**THE PANDEMIC PROCESS EXPERIENCES OF
NATIONAL ACCREDITATION AGENCIES**

**ULUSAL AKREDİTASYON KURULUŞLARININ
PANDEMİ SÜRECİ DENEYİMLERİ**



Prof. Dr. Gülseren KOCAMAN

Chairman of Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs (HEPDAK)

Prof. Dr. Gülseren Kocaman completed her undergraduate education in nursing at Hacettepe University in 1975 and received her doctorate degree in public health nursing from Ege University in 1981. She worked as the Director of Dokuz Eylül University School of Nursing between 1997-2007. She retired from Dokuz Eylül University Nursing Faculty in 2019. She is the chair of the board of the Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs. Nursing management and education, implementation of evidence-based nursing practice, and nursing turnover are her primary interest and research areas.

Prof. Dr. Gülseren KOCAMAN

Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK) Yönetim Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Gülseren Kocaman, 1975 yılında Hacettepe Üniversitesinde hemşirelik lisans eğitimini tamamlamış, 1981 yılında Ege Üniversitesinde halk sağlığı hemşireliği alanında doktora derecesini almıştır. 1997-2007 tarihlerinde Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü görevini sürdürmüştür. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinden 2019 yılında emekli olmuştur. Kurucu başkanı olduğu (2013), Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nin yönetim kurulu başkanlığını sürdürmektedir. Hemşirelik yönetim ve eğitim, hemşirelikte kanıta dayalı uygulamaların hayata geçirilmesi, hemşirelerde işten ayrılma konuları öncelikli araştırma ve ilgi alanlarıdır.

HEPDAK AND ACCREDITATION OF NURSING EDUCATION PROGRAMS DURING THE 2020 PANDEMIC

Prof. Dr. Gülseren KOCAMAN

HEPDAK Head of the Board

In this presentation, accreditation activities carried out by the Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs (HEPDAK) during the 2020 COVID-19 pandemic are historically summarized. The reasons for the distance evaluation decision, preparations undertaken for distance evaluations, distance training programs, virtual evaluation process, and implications of evaluation teams are discussed.

1. Distance Evaluation Decision

Following the pandemic measures taken in the world and in Turkey, in March 2020, the Turkish Council of Higher Education (YÖK) decided to suspend face-to-face education in universities and introduced regulations on distance education and instructors working from home. These changes in working arrangements and restrictions prevented the preparatory work for the institutions that had applied for the accreditation of their programs, and some institutions applied to our association to withdraw their applications. Upon these developments, HEPDAK continued to monitor the effects of the pandemic on education in the world and in Turkey and made a decision at the end of April 2020 for the evaluation of 2021 accreditation applications.

As of January 2020, the number of programs applying to HEPDAK for accreditation for the 2020-2021 period was 15. Two of these programs were applications for re-evaluation, and three were applications for an interim evaluation belonging to programs of institutions that had been previously visited. The number of programs applying for the first time was 10. In line with this information, the decision we took on May 4, 2020 for the 2020-2021 evaluations was as follows: The evaluation processes of the five programs, for which the evaluation visits had already been undertaken, would be continued, and the evaluations of the remaining 10 programs would be postponed to the 2021-2022 period. The distance evaluation of the relevant programs was planned in order not to interrupt the current accreditation processes and to support the continuity of the existing accreditation processes. Other reasons for HEPDAK's decision to perform distance evaluation are listed below:

- In the nursing field where face-to-face interaction is essential, quality assurance in education gains more importance due to the outcomes that cannot be achieved with distance education.
- Programs need guidance on the distance education process.
- There is a need to fill the gaps created by the failure to perform clinical practices.
- Students have limited opportunities to receive distance education.
- The number of nursing students who will be adversely affected by the new educational environment is around 60,000.
- The health and safety of evaluators, students and all employees should be ensured during face-to-face education and visits.

2. Preparations for Distance Evaluation: Distance Education Standards and Virtual Site Visits Directive

After the distance evaluation decision was taken, HEPDAK conducted work on establishing distance education standards for nursing undergraduate programs and preparation of instructions for virtual site visits accordingly. The HEPDAK distance education standards and virtual evaluation directive were prepared in line with the expectations of YÖK, documents published by Turkish Higher Education Quality Council (YÖKAK) on distance education and quality assurance, and practices implemented across the world. After obtaining the opinion of

stakeholders, the HEPDAK Distance Education Standards and the HEPDAK Distance Evaluation and On-Site Visits Directive were announced for the relevant programs and published on our website June 19, 2020 and July 25, 2020, respectively.

The characteristics of the distance evaluation process determined by HEPDAK are as follows:

- The flow and duration of distance visits will be the same as face-to-face visits.
- The evaluation visit has been adapted to the virtual environment.
- Visits will continue to take place with real-time synchronous communication in which groups, documents and media can be visually seen.
- The responsibility of the video conference platform to be used in virtual visits belongs to the institutions.
- Visit processes will not be recorded.

3. Training Activities

3.1. Distance Evaluator Training

A distance evaluator training was held on August 10-12, 2020 to prepare the evaluators for the virtual site visits and evaluation processes. This training program, which was applied online, was scenario-based with the use of a draft self-evaluation report (SER) prepared according to current standards. Interactive training sessions were planned with small groups in the form of an evaluation team. The training was organized so that the participants would experience every step of the evaluation process.

To complete this evaluator training, another virtual visit training was held on November 13, 2020. This training was attended by all evaluators including students, as well as representatives of five institutions that were planned to be evaluated in 2020-2021. Before the training, a team of four people was formed from the participants. A role-play scenario was prepared, in which the participants assumed the roles of the rector, dean, head of department, institution lecturer, and student. The training was carried out in a simulated visit based on this role play.

3.2. Distance Institution Training

Face-to-face training, which is held for candidate institutions on one day in December every year, was carried out in the form of distance training on October 24, 2020 during the ongoing pandemic period. Although we expected that the interest would be reduced due to the pandemic conditions, 60 individuals from 25 universities did participate in this training. We found the high number of participants pleasing in terms of showing the willingness of nursing programs to improve education despite the obstacles created by the pandemic.

3.3. Other Training

Various webinars were organized by the Nursing Education Association and HEPDAK for distance education in nursing during the 2020 pandemic period:

- Nursing Education during COVID-19 (June 17, 2020)
- Digital Transformation in Universities During the Pandemic (June 30, 2020)
- Nursing Education during the Pandemic (Theoretical and Practical): Examples from the USA (July 13, 2020)
- Can We Achieve Student-Centered Learning in Distance Education? (July 22, 2020)

Although these webinars were held during the summer months, the participation was high, with the number of participants ranging from 400 to 600.

4. 2020-2021 Distance Evaluation Process

Normally, SERs are submitted to HEPDAK on July 1 every year. Due to the ongoing pandemic hindering the work of institutions, some changes were made to the evaluation calendar to facilitate the preparation of programs. In

addition, from the evaluation teams, one or two members that had previously visited the institutions and were familiar with their characteristics were selected. The distance evaluation process steps were as follows:

- **September 10, 2020:** Institutions sent SERs to HEPDAK, and pre-evaluation was undertaken by the relevant teams remotely.
- **September 30, 2020:** SERs were submitted to the Nursing Education Programs Accreditation Board and decisions for virtual visits were taken.
- **October 1-7, 2020:** Hard and electronic copies of SERs were sent to the evaluation teams.
- **December 2020:** Virtual visits were performed.

Preparations Before Virtual Visits: Some of the activities performed before virtual visits (that were previously undertaken during on-site visits) are given below.

- Planning meetings with the institutions and teams
- Preliminary meetings of the teams for the pre-evaluation of SERs
- Reviewing the recorded courses
- Reviewing the virtual tour of the campus video

Virtual Visit Process: Evaluation activities carried out during the distance visit process were not different from those undertaken during on-site visits:

- Meeting with managers
- Meeting with internal and external stakeholders
- Reviewing the courses
- Campus tour
- Visiting program practice areas

5. Experiences and Implications Related to Distance Evaluation

Distance Evaluation Outcomes: Following the virtual evaluation, the positive and negative aspects of this type of evaluation were determined by the evaluation teams.

Advantages of distance visits:

- Shortens the time spent during the actual visit.
- Course monitoring performed before the visit and through recordings.
- Some of the on-site visits can be carried out remotely.

Difficulties experienced during distance visits:

- Prolongation of some sessions due to the different dynamics of the conversations in the virtual environment.
- Interaction in virtual environment meetings not providing the same level of sincerity achieved by face-to-face meetings.
- Lack of interaction with instructors and students in natural environments, which is one of the important advantages of on-site visits.
- Tiring nature of three-four-day meetings by sitting at the computer.
- Interruptions due to the virtual visits being carried out from home environment.

Other Implications of the Pandemic Process: Based on our observation and experiences, we consider that the distance evaluation process carried out during the ongoing pandemic contributed to the development of some of the skills of accreditation organizations and institutions. These include anticipating changes, acting quickly, flexibility, utilizing technology, and better understanding the differences between students.

HEPDAK'IN PANDEMİ SÜRECİNDE HEMŞİRELİK EĞİTİM PROGRAMLARI AKREDİTASYON ÇALIŞMALARI

Prof. Dr. Gülseren KOCAMAN

HEPDAK Yönetim Kurulu Başkanı

Bu sunumda, Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nin (HEPDAK) 2020 yılı pandemi sürecinde gerçekleştirildiği akreditasyon faaliyetleri tarihsel olarak özetlenmiştir. Uzaktan değerlendirme kararının gerekçeleri, uzaktan değerlendirme için yapılan hazırlıklar, uzaktan eğitim çalışmaları ile sanal değerlendirme ve değerlendirme takımlarının çıkarımlarına yer verilmiştir.

1. Uzaktan Değerlendirme Kararı

Mart 2020'de dünyada ve ülkemizde pandemi önlemlerinin alınması ile birlikte YÖK üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verme kararı almış ve uzaktan eğitimle birlikte eğitimcilerin evden çalışmaları gibi düzenlemelere geçilmiştir. Bu çalışma düzeni ve kısıtlamalar akreditasyon için başvurmuş olan programların hazırlık çalışmalarını da engellemiş ve bazı programlar başvurularını geri çekmek için derneğimize başvurmuşlardır. Bu gelişmeler üzerine HEPDAK, dünyada ve ülkemizde pandemi sürecinin eğitime etkilerini izlemeye devam etmiş ve 2021 dönemi değerlendirme planları için Nisan sonunda karar vermeyi beklemiştir.

Ocak 2020 itibarıyla, 2020-2021 dönemi için HEPDAK'a akreditasyon için başvuran program sayısı 15'dir. Bu programların ikisi yeniden genel değerlendirme, üçü de ara değerlendirme başvurularıdır ve daha önce ziyaret edilen programlardır. İlk kez başvuran program sayısı ise 10'dur. 2020-2021 değerlendirmeleri için 4 Mayıs 2020'de aldığımız karar; önceden değerlendirme ziyaretleri yapılmış olan beş programın 2021 döneminde değerlendirme süreçlerinin devam ettirilmesi, kalan 10 programın değerlendirmelerinin 2021-2022 dönemine ertelenmesi şeklinde olmuştur. İlgili programların, mevcut akreditasyon süreçlerinin kesintiye uğramaması ve mevcut akreditasyon süreçlerinin devamını desteklemek için uzaktan değerlendirme yapılması planlanmıştır. HEPDAK'ın uzaktan değerlendirme kararı almasının diğer gerekçeleri şunlardır:

- Hemşirelik gibi yüz yüze etkileşimin önemli olduğu bir alanda uzaktan eğitimle edinilemeyecek kazanımların olması nedeniyle eğitimde kalite güvencesinin daha da önem kazanması
- Programların, uzaktan eğitim süreci konusunda rehberlik ihtiyacı
- Klinik/alan uygulamalarının yapılamamasının yaratacağı boşlukların uygun biçimde doldurulması
- Uzaktan eğitim alma konusunda öğrenci olanaklarının sınırlılıklarının olması
- Yeni eğitim ortamından olumsuz etkilenecek hemşirelik öğrenci sayısının yaklaşık 60.000 dolayında olması
- Yüz yüze eğitim ve ziyaretlerde, değerlendiricilerin, öğrencilerin ve tüm çalışanların sağlığı ve güvenliğinin korunması

2. Uzaktan Değerlendirme Hazırlıkları: Uzaktan Eğitim Standartları ve Uzaktan Ziyaret Yönergesinin Hazırlanması

HEPDAK, uzaktan değerlendirme kararı almasının ardından, hemşirelik lisans programları için uzaktan eğitim standartlarını ve uzaktan ziyaret için yönerge hazırlama çalışmalarını paralel olarak yürütmüştür. HEPDAK uzaktan eğitim standartları ve uzaktan değerlendirme yönergesi, YÖK'ün beklentileri, YÖKAK'ın uzaktan eğitim ve kalite güvencesi konusunda yayınladığı belgeler ile dünyadaki uygulamalar incelenerek hazırlanmıştır. Paydaş görüşleri de alınarak hazırlanan "HEPDAK Uzaktan Eğitim Standartları" 19.6.2020 ve "HEPDAK Uzaktan Değerlendirme ve Saha Ziyaret Yönergesi" 25.7.2020 tarihinde ilgili programlara duyurulmuş ve web sayfamızdan yayınlanmıştır.

HEPDAK'ın belirlediği uzaktan değerlendirme sürecinin özellikleri şunlardır:

- Uzaktan ziyaret, akışı ve süresi yüz yüze ziyaret gibidir
- Değerlendirme ziyareti sanal ortama uyarlanmıştır
- Ziyaretler, grupların-belgelerin-ortamın görsel olarak görüldüğü-gerçek zamanlı senkron iletişikle sürdürülecektir
- Sanal ziyarette kullanılacak olan video konferans platformu sorumluluğu kurumlara aittir
- Ziyaret süreçleri kayıt altına alınmayacaktır

3. Eğitim Faaliyetleri

3.1. Uzaktan Değerlendirici Eğitimi

Değerlendiricilerin uzaktan ziyaret ve değerlendirme süreçlerine hazırlıkları için 10-12 Ağustos 2020 tarihlerinde bir uzaktan değerlendirici eğitimi gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi olarak uygulanan bu eğitim programı güncellenen standartlara göre kurgulanan bir Öz Değerlendirme Raporu (ÖDR) taslağı ile senaryo temelli olarak yürütülmüştür. Küçük gruplarda ve etkileşimli olarak gerçekleştirilen eğitimlerdeki küçük gruplar, değerlendirme takımı formatında planlanmıştır. Eğitim, katılımcıların değerlendirme sürecinin her adımını deneyimleyecekleri bir formatta gerçekleşmiştir.

Bu değerlendirici eğitimini tamamlamak üzere, 13 Kasım 2020 tarihinde bir sanal ziyaret eğitimi daha gerçekleştirilmiştir. Bu eğitime, öğrenciler dahil tüm değerlendiriciler yanı sıra 2020-2021 döneminde değerlendirme yapılacak olan beş kurumun temsilcileri de katılmıştır. Eğitimden önce katılımcılar içerisinde dört kişilik bir takım oluşturulmuştur. Katılımcıların "rektör, dekan, bölüm başkanı, kurum öğretim elemanı, öğrencisi" rollerini üstlendikleri bir canlandırma planı yapılmıştır. Eğitim bu canlandırma üzerinden simüle bir ziyaret formatında yürütülmüştür.

3.2. Uzaktan Kurum Eğitimi

Her yıl Aralık ayında aday kurumlar için bir gün süreli olarak yapılan yüz yüze eğitim pandemi döneminde uzaktan eğitim şeklinde 24 Ekim 2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle ilginin daha azalacağı konusunda bir beklentimiz olmasına karşın 25 Üniversiteden 60 katılımcı başvurmuştur. Katılım sayısının yüksek olmasını, hemşirelik programlarının, pandeminin yarattığı engellere karşın eğitimin iyileştirilmesi konusunda istekliliklerini göstermesi açısından memnuniyet verici bulduğumuzu söyleyebiliriz.

3.3. Diğer Eğitimler

Pandemi sürecinde hemşirelikte uzaktan eğitime yönelik olarak Hemşirelik Eğitim Derneği ve HEPDAK'ın birlikte düzenlediği değişik webinarlar şunlardır:

- Covid-19 Sürecinde Hemşirelik Eğitimi (17 Haziran 2020)
- Pandemi Sürecinde Üniversitelerde Dijital Dönüşüm (30 Haziran 2020)
- Pandemi Sürecinde Hemşirelik Eğitimi (Teorik ve Uygulama): ABD Örnekleri (13 Temmuz 2020)
- Uzaktan Eğitimde Öğrenci Merkezli Eğitimi Başarabilir miyiz? (22 Temmuz 2020)

Webinarlar, yaz aylarında yapılmasına rağmen 400-600 arasında değişen yüksek sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

4. 2020-2021 Uzaktan Değerlendirme Süreci

Normal dönemlerde, ÖDR teslimi 1 Temmuz tarihinde yapılmaktadır. Pandeminin, kurumların çalışmalarını engellemesi nedeniyle değerlendirme takviminde programların hazırlıklarını kolaylaştırıcı bazı değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, değerlendirme takımlarında 1 ya da 2 üye; kurumu ziyaret etmiş ve özelliklerini bilen değerlendiricilerden seçilmiştir. Uzaktan değerlendirme süreci adımları aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

- **10 Eylül 2020:** Kurumların, ÖDR'larını HEPDAK'a yollaması ve ÖDR ön incelemelerinin ilgili takımlar tarafından ve uzaktan yapılması
- **30 Eylül 2020:** Hemşirelik Eğitim Programları Akreditasyon Kuruluna ÖDR raporlarının sunumu ve ziyaret kararlarının alınması
- **1-7 Ekim 2020:** ÖDR'lerin takımlara basılı ve elektronik kopya olarak yollaması
- **Aralık 2020:** Sanal ziyaretlerin gerçekleştirilmesi

Ziyaret Öncesi Hazırlıklar: Yerinde değerlendirmelerde, ziyaret sırasında yapılırken, sanal ziyaretlerde ziyaret öncesi gerçekleştirilen bazı etkinlikler şunlardır:

- Planlama toplantıları: kurum ve takımla
- Takımların ÖDR değerlendirme ön toplantıları
- Kayıtlı dersleri izleme
- Sanal tur videosunu izleme

Sanal Ziyaret Süreci: Uzaktan ziyaret sürecinde gerçekleştirilen ve aşağıda listelenen değerlendirme faaliyetleri yerinde değerlendirmelerden farklı değildir:

- Yöneticilerle toplantı
- İç ve dış paydaşlarla toplantı
- Dersleri izleme
- Yerleşke turu
- Uygulama alanlarının ziyareti

5. Uzaktan Değerlendirme Deneyimleri ve Çıkarımlar

Uzaktan Ziyaret Sonuçları: Sanal değerlendirme sonrası takımların olumlu ve olumsuz olarak değerlendirdikleri alanlar şunlardır:

Uzaktan ziyaretin avantajları:

- Ziyaret sırasında harcanan çalışma sürelerinin kısalması.
- Ders izlemlerinin kayıtlar üzerinden ve önceden yapılabilmesi.
- Saha ziyaretlerinin bir bölümünün uzaktan gerçekleştirilebilir olması.

Uzaktan ziyaretlerde yaşanan zorluklar:

- Sanal ortamdaki görüşmelerde dinamiklerin farklı olması nedeniyle bazı oturumların uzaması.
- Sanal ortam toplantılarındaki etkileşimin yüz yüze yapılan toplantılardaki içtenliği ve samimiyeti sağlayamaması.
- Yerinde ziyaretlerin önemli avantajlarından birisi olan, eğiticiler ve öğrencilerle doğal ortamlarda yaşanan beraberliklerin olmaması.
- Bilgisayar başında 3-4 günlük toplantıların yorucu olması.
- Ziyaretin evden yapılması nedeniyle yaşanan kesintiler.

Pandemi Sürecinin Diğer Öğrettikleri: Pandemi sürecinde yaptığımız uzaktan değerlendirme sürecinde, gözlemlerimiz ve deneyimlerimize dayalı olarak akreditasyon kuruluşlarının ve kurumların bazı becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını söyleyebiliriz. Bunlar; değişiklikleri öngörme, hızlı hareket etme, esneklik, teknolojiyi kullanma ve öğrenciler arasında farkları daha iyi anlama.



Prof. Dr. Rifki HAZIROĞLU

Chairman of Association for the Evaluation and Accreditation of Veterinary Institutes and Programs (VEDEK)

Prof. Dr. Rifki HAZIROĞLU has been maintaining his duty as the Head of the Department of Pathology at Ankara University Faculty of Veterinary Science since 2005. In addition he is experienced in team chairmanship in external evaluation, corporate accreditation and corporate monitoring programs of YÖKAK. Prof. HAZIROĞLU, the founding chairman of the Association for the Evaluation and Accreditation of Educational Institutions and Programs of Veterinary Medicine (VEDEK) (2010), continues this duty. He had been in service as a member of board of the European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE), which is an international accreditation organization for veterinary medicine and is a member to ENQA, for two terms from 2010 to 2014. He was the dean at Ankara University Faculty of Veterinary Science between 2009 and 2015.

Prof. Dr. Rifki HAZIROĞLU

Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK) Yönetim Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Rifki HAZIROĞLU, 2005 yılından beri Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Patoloji Ana Bilim Dalı Başkanlığı görevini sürdürmektedir. Bunun yanı sıra YÖKAK'ın dış değerlendirme, kurumsal akreditasyon ve kurumsal izleme programlarında takım başkanlığı deneyimine sahiptir. Prof. HAZIROĞLU, Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK)'nin kurucu başkanı olup (2010), bu göreve halen devam etmektedir. 2010 – 2014 yılları arasında, veteriner hekimliği uluslararası akreditasyon kuruluşu olan ve ENQA'ya üye The European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE)'in yönetim kurulu üyesi olarak iki dönem faaliyet göstermiştir. 2009 - 2015 yılları arasında Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dekanlığını yapmıştır.

ASSOCIATION FOR EVALUATION AND ACCREDITATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PROGRAMS OF VETERINARY MEDICINE (AAVE) ACTIVITIES AT THE PANDEMIC PERIOD

Prof. Dr. Rifki HAZIROĞLU

AAVE Head of the Board

Highlights of the Pandemic Period: When the pandemic started on 23 March 2020, it has been decided that applications for evaluation for the year 2020 would not be accepted. Revisits planned for the year 2020 were postponed until September 2020. Reviews of the interim reports were made online (Zoom). As of 09.07.2020, monthly information sharing and evaluation meetings have started with the participation of Deans of Faculties of Veterinary Medicine, AAVE Accreditation Committee and AAVE Ex-Com members. As of October 2020, face to face on site revisits were resumed with teams of three (team leader, expert, Turkish Veterinary Medicine Education Evaluation System coordinator). It is to be decided in accordance with the course of events regarding the pandemic, whether the applications for evaluation for the year 2021 will be accepted.

The 1st Zoom meeting organized by AAVE took place on July 09, 2020, with the participation of the deans of 29 Faculties of Veterinary Medicine which currently have students, AAVE-Veterinary Accreditation Committee and AAVE Ex-Com members. The meeting's aim was **information sharing and evaluation of the pandemic period**. Title of this meeting was *"first impressions/experiences on emergency remote teaching"*. Following this gathering, per request of the deans, it has been decided that monthly (last Tuesday of every month) online meetings were to be realized with the leadership of AAVE. On 14.07.2020, "standards and substandards on emergency remote teaching/distance learning" to be added to the 3rd version of Turkish Veterinary Medicine Education Evaluation System-SOP were shared with the deans and their opinions were asked. An evaluation questionnaire consisting of 16 questions on emergency remote teaching was sent to 29 faculties of veterinary medicine which currently have students. The opinions on «standards and substandards on emergency remote teaching/distance learning» and «the results of the questionnaire» were gathered, and **shared** at the 2nd Zoom meeting on July 21, 2020. At the 3rd Zoom meeting dated 18.08.2020, «standards and substandards on emergency remote teaching/distance learning» and «the results of the questionnaire» presented at the previous meeting were **discussed**. The agenda of the 4th Zoom meeting that took place on 22.09.2020 was «safety and security of examinations and guarantee of learning outcomes (first-day competencies at emergency remote teaching/distance learning)». Opinions, suggestions and wishes of the deans regarding the agenda have been evaluated. Per the decision made on the 4th Zoom meeting, Rectorates of the Universities that have faculties of veterinary medicine were informed by AAVE on the following issues: The importance of application of a *hybrid* (online and face-to-face with small groups) system in veterinary medicine education during the emergency remote teaching period; The *inappropriateness of summer schools* for veterinary medicine education and that the universities should abstain from it as much as possible. Opinions were exchanged under the heading of «sharing of experiences at the beginning of the new academic year (2020-2021 Fall) which will continue with distance education» on the 5th Zoom meeting dated 27.10.2020. The title of the 6th Zoom meeting that took place on 24.11.2020 was «quality assurance». In this meeting, presentations were made by the head of THEQA Prof. Dr. Muzaffer ELMAS

on «QA in Higher Education», by head of Turkish Veterinary Medical Association Ali EROĞLU on «the Association's Expectations and Requests from Quality Council Regarding the Education of Veterinary Medicine», by the head of AAVE Prof. Dr. Rifki HAZIROĞLU on «QA in Education of Veterinary Medicine». There was a Q&A session afterwards. The agenda of the 7th Zoom meeting that will take place on 29.12.2020 is «ways to guarantee first day competencies in clinical sciences of veterinary medicine at pandemic period».

Distance Accreditation Activities of AAVE; In accordance with the opinions presented in «information sharing and evaluation meetings» organized by AAVE via Zoom, below decisions were taken at the Ex-Com online meeting that took place on 28 September 2020, and these decisions were consequently executed. -Revisits of the conditionally accredited faculties will be done face-to-face and on-site by a team of three (team leader of the previous visit, AAVE coordinator and a member), by observing the rules of hygiene. If applications were to be admitted in 2021 and if the pandemic continues, the visits will be done face-to-face and on-site by a team of three (team leader, AAVE coordinator and a member), by observing the rules of hygiene. The remaining four experts will attend the pre-, during, post visit meetings online and prepare their reports.

VETERİNER HEKİMLİĞİ EĞİTİM KURUMLARI VE PROGRAMLARI DEĞERLENDİRME VE AKREDİTASYON DERNEĞİ (VEDEK) PANDEMİ SÜRECİ ETKİNLİKLERİ

Prof. Dr. Rıfki HAZIROĞLU

VEDEK Yönetim Kurulu Başkanı

Pandemi Sürecindeki Ana Başlıklar: 23 Mart 2020 tarihinde Pandemi başladığında 2020 yılı değerlendirmeleri için yapılacak başvuruların kabul edilmemesi kararı alındı. 2020 yılı içerisinde yapılması planlanan yeniden ziyaretler Eylül 2020 tarihinde kadar ertelendi. Ara rapor değerlendirmeleri ise çevrim içi (Zoom) olarak yapıldı. 09.07.2020 tarihinden itibaren Veteriner Fakültesi Dekanları, VEDEK Akreditasyon Kurulu ve VEDEK Yönetim Kurulu üyeleriyle birlikte aylık düzenli paylaşım ve süreç değerlendirme toplantıları başladı. Ekim 2020'den itibaren üç kişilik (Takım Başkanı, Değerlendirici ve TVHEDS-Koordinatör) takımlarla yeniden ziyaretler yüz yüze ve yerinde olarak gerçekleştirilmeye başlandı. Pandemiye bağlı olarak 2021 yılında değerlendirme için başvuru alınıp alınmaması kararlaştırılacak.

VEDEK organizasyonunda; Veteriner Fakültesi Dekanları, Veteriner Akreditasyon Komitesi (VAK) ve VEDEK yönetim Komitesi üyelerinin katılımıyla 09.07.2020 tarihinde çevrim içi (zoom) **paylaşım ve değerlendirme toplantısı** yapıldı. Toplantı konusu "*acil uzaktan öğretim sürecine ilişkin ilk deneyimler*"di. Bu toplantı sonunda veteriner fakültesi dekanlarından gelen talep üzerine her ayın son Salı günü düzenli paylaşım ve değerlendirme toplantılarının yapılmasına karar verildi. 14.07.2020 tarihinde Türk Veteriner Hekimliği Eğitimi Değerlendirme Sistemi'nin (TVHEDS) 3. Sürümüne eklenmesi planlanan *acil uzaktan öğretim/uzaktan eğitim ile ilgili ölçütler* ile *acil uzaktan öğretim ile ilgili ilk deneyimlere yönelik 16 soruyu kapsayan anket* Fakültelere gönderilerek ölçütler hakkında görüş ve gönderilen anketi cevaplamaları istendi. 21.07.2020 tarihli 2.çevrim içi toplantıda bu iki konu ile ilgili paylaşımlar gerçekleştirildi. 18.08.2020 tarihli 3.çevrim içi toplantıda bu bahsedilen konularla ilgili soru cevap ile görüş paylaşımları ve değerlendirmeler yapıldı. 22.09.2020 tarihli 4. çevrim içi toplantı "*acil uzaktan öğretimde sınav güvenliği, ilk gün becerileri ve öğrenim kazanımlarının garanti altına alınması*" olup konu hakkında görüş, öneri ve istekler değerlendirildi. Bu toplantıdan çıkan acil uzaktan öğretim/uzaktan öğretim ile ilgili hibrit/karma modelin benimsenmesi ve yaz okulu uygulamalarının veteriner hekimliği eğitimi için uygun olmadığı şeklindeki tavsiye kararı şeklindeki ortak görüş, VEDEK tarafından bünyesinde Veteriner Fakültesi bulunan üniversite rektörlüklerine iletildi. 27.10.2020 tarihli 5.çevrim içi toplantıda "*uzaktan eğitimle devam edecek yeni eğitim-öğretim (2020-2021 Güz) yılının başlangıcında deneyimler*" paylaşıldı. 24.11.2020 tarihli 6.çevrim içi toplantı konusu "*Kalite Güvencesi*" olup Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanı Prof. Dr. Muzaffer Elmas'ın "*Yüksek öğretimde kalite güvencesi*" ve Türk Veteriner Hekimleri Birliği Başkanı Sn. Ali Eroğlu'nun "*Veteriner Hekimlik eğitiminde TVHB Merkez Konseyi'nin Kalite Kurulu'ndan beklentileri ve talepleri*" ile VEDEK Yönetim Kurulu Başkanı Prof. Dr. Rıfki Haziroğlu'nun "*Veteriner Hekimliği Eğitim-Öğretiminde Kalite Güvencesi*" başlıklı sunumları gerçekleştirildi. 29.12.2020 tarihinde yapılacak 7.çevrim içi toplantı konusu "*pandemi sürecinde veteriner hekimliği klinik bilimlerinde ilk gün becerileri nasıl garanti altına alınabilir?*" olacaktır.

Uzaktan çevrim içi akreditasyona ilişkin VEDEK tarafından düzenlenen «paylaşım ve süreç değerlendirme» Zoom toplantılarındaki görüşler doğrultusunda 28 Eylül 2020 tarihli çevrim içi Yönetim Kurulu toplantısında;
- Şartlı akredite fakültelerin yeniden yapılacak ziyaretlerinin 3 kişiden oluşan (önceki ziyaret takım başkanı, VEDEK koordinatörü ve bir üye) takımla maske, mesafe ve hijyen koşullarında yüz yüze ve yerinde yapılmasına;
- 2021 yılında başvuru alınırsa yapılacak olan ziyaretlerin ise pandemi koşullarının sürmesi durumunda 3 kişilik (Takım başkanı VEDEK koordinatörü ve bir üye) takımla maske, mesafe ve hijyen koşullarında yüz yüze ve yerinde yapılmasına ve kalan diğer 4 değerlendiricinin çevrim içi olarak ziyaret öncesi, sırası ve sonrasında toplantılarla ziyareti gerçekleştirip rapor oluşturmaya karar verildi.

EPDAD DURING THE PANDEMIC PROCESS: ADAPTATION AND CONTINUITY STUDIES

PANDEMİ SÜRECİNDE EPDAD: UYUM VE SÜREKLİLİK



EPDAD VIRTUAL VISIT AND EVALUATION STUDIES

Prof. Dr. Petek AŞKAR

Head of EPDAD Distance Education Commission

The pandemic which was caused by the new type of coronavirus and began in early 2020, has affected education services in an unprecedented way all over the world, as well as other sectors. Students were restricted from going to the university campus and face-to-face education was suspended. This situation continues in 2021. Universities quickly brought distance education technologies to the agenda to continue education and tried to adapt to the process.

Accreditation and evaluation studies have also been disrupted in this process. However, since it was understood that the pandemic would not be lasted in a short time, accreditation institutions accelerated their work. EPDAD is one of these institutions. Distance Education Committee was established on 9th June 2020, committee's instructions were prepared and the members listed below were appointed.

Prof. Dr. Petek AŞKAR	Hacettepe University (Retired Faculty Member) (President)
Prof. Dr. Arif ALTUN	Hacettepe University (Reporter)
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Boğaziçi University
Prof. Dr. Hasan KARAL	Trabzon University
Prof. Dr. Ömer DELIALİOĞLU	Middle East Technical University
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN	Atatürk University
Prof. Dr. Yavuz AKBULUT	Anadolu University

The aim of establishing the Distance Education Committee was to constitute the necessary criteria and processes to determine, monitor, evaluate and improve the activities of EPDAD regarding distance education. Its field of activity covers the studies related to the design and realisation of EPDAD's accreditation processes with remote technological tools.

The Distance Education Commission started its work in three areas:

- A) To determine the principles of Virtual Visit.
- B) To prepare proposals for equivalent evidence in the preparation of the Self-Assessment Report.
- C) To carry out information and training activities on both issues.

Virtual Visit

Recommendations for the Virtual Visit are gathered under these headings:

Virtual Visit Acceptance (Consent) Form

The form prepared to ensure accreditation through a virtual visit, to give approvals for the data in this process, to provide approval for the operation of the implementation process

Creating a Virtual Visit Schedule (Calendar Template)

Online preparation of a visit schedule, including a one-day preliminary visit of the head of the team and other days attended by the accreditation evaluation team

In the use of the calendar application;

1. User definitions can be made for the calendar.
2. Calendar sharing is provided. The head of the team can share this calendar with the person or persons they want and can create a joint calendar activity.
3. It can also be used by printing out the created calendar.
4. Tasks and work to be done can be scheduled over the calendar, other people can be assigned these tasks and reporting can be made afterwards.

Selection and Installation of Virtual Visit Techniques

Conducting the virtual visit process over the EPDAD Cloud System and Zoom Video Conference Platform

EPDAD Cloud System:

- a) File storage and sharing
- b) Working on office documents with multiple people
- c) Sharable calendar and task scheduler
- d) E-Mail (...@epdad.org.tr)

Zoom Video Conference Platform:

- a) Video and audio conference
- b) Meeting planning
- c) Call recording

Backup and B Plans

Each institution should create its data and make a backup. It is recommended that the data be stored in more than one space, and if possible, at least one copy should be kept on a portable memory or DVD, that is not available on the internet.

Providing username and password on EPDAD Cloud System for a virtual visit and file access to faculties by EPDAD. However, after the faculties upload the Self-Assessment Reports on the system, they will not be able to access the reports until the Self-Assessment is finished. For this reason, it is recommended that institutions take a backup of the files uploaded to the system.

Planning and Execution of Virtual Visit

Before Virtual Visit

The role and responsibility of the head of the team and the Faculty Coordinator in this process is as set out in the EPDAD directive. These duties and responsibilities will continue in the virtual visit process. In addition, the duties and responsibilities regarding the technical problems faced by the evaluation team and for which the Faculty accreditation officer is inadequate will be determined. EPAD will provide technical support and assistance on this issue. The support and assistance to be provided include the following aspects;

Creating virtual visit calendar and schedule and scheduling teleconference sessions
Planning of measures to ensure timely access to everyone on the faculty basis
Precautions to be taken by the evaluation team

During the Virtual Visit

- Determining the roles and responsibilities of the Faculty Accreditation Coordinator
- Determining the roles and responsibilities of the Head of the Team
- Determining of the roles and responsibilities of the members: Application-records

Request for Additional Evidence:

- In the preliminary meeting with the representatives of the institution and the program, the list of the places such as health facility, cafeteria etc. and the desired features and frame of the records that will form the basis for the creation of evidence containing observations are determined, and the counterparty is requested to present the evidence with video or photographs.
- Institutions are given 1 (one) week to upload these files and other evidence onto the cloud system.
- On the subject of teaching practice, online lecturing videos are requested and evaluations are made through these videos.
- Course monitoring and practice school visits made during the visit may be marked as missing during this period.
- In this regard, it is acted under the writings of the Ministry of Education.

After the Virtual Visit

- After the virtual visit, the reporting process is completed collaboratively over the Visit Report Templates in the cloud system.
- Evaluators upload documents and notes on the accreditation process and result into the "Evaluation Notes" directory.

The main documents and notes that should be uploaded to this directory are:

- Privacy and ethical rules statement (if e-signed)
- Visiting team forms (Questionnaires to seek answers and education-training observation forms)
- Scoring scales
- Evidence of the program, namely the interviews made during the visit, the places seen (classrooms, library, etc.), the documents examined and the notes on the information obtained.

- Other marked documents in the Visit Report Supplementary Documents List.
- Handwritten notes taken during the interviews can be photographed with a smartphone and uploaded to the cloud system. You can log into the EPDAD Cloud System on your mobile phone by downloading the applications given below from the App Store for IOS or Google Play for Android.

The preparations made on this subject were collected in a questionnaire and sent to the relevant universities for comments.

- 22 universities provided feedback regarding the suggestions.
- A consensus was made on the planning and the execution of the virtual visit.
- A consensus was made on the following points:
 - It is more convenient to use a calendar created via the EPDAD corporate web page.
 - It is possible/it may be preferred to visit the mentioned places with videos/photos.

A consensus could not be made on the choice of video conferencing technology, leaving the subject to faculties or providing the facilities by EPDAD. As a result, it was decided to provide the system by EPDAD.

A guide containing the principles of Virtual Visit has been prepared. The guide clearly states the steps to be taken. Examples:

Video Conference Meeting (An example from the guide)

EPDAD Virtual Visit Process

1. Log in to the Zoom Video Conference platform with the username and password given by EPDAD.
2. Click on *Meetings | Toplantılar*.
3. Click on *Toplantı Planlama | Schedule a Meeting*.
4. Enter the meeting topic, its description, time (when), duration and click on *Kayıt | Save* below the page.
5. You can add Google, Outlook and Yahoo users as invitees by clicking the buttons.

Documents to be uploaded after the visit (Example from the guide)

1. Confidentiality and ethical rules statement (if e-signed)
2. Visiting team forms (Questionnaires to seek answers and education-training observation forms)
3. Scoring scales
4. Evidence of the program, namely the interviews made during the visit, the places seen (classrooms, library, etc..), the documents examined and the notes on the information obtained.
5. Other marked documents in the Visit Report Supplementary Documents List.
6. Handwritten notes taken during the interviews can be photographed with a smartphone and uploaded to the cloud system. You can log into the EPDAD Cloud System on your mobile phone by downloading the applications given below from the App Store for IOS or Google Play for Android.

According to the principles stated above and written in the guide, the Virtual Visit process has begun in ten programs. The visiting processes continue.

In this process, the members of the distance education commission take part in the evaluation team as observers. The aim is to identify the working or failing parts of the system and to propose improvement suggestions. In this

study, a design-based approach has been adopted within the framework of EPDAD's continuous improvement principle. First, the process was designed, then the stakeholders' views were taken and the pre-implementation was finalised. The implementation process will be improved with observation, vision and data collection.

Preparation of Self Assessment Reported During the Pandemic Period

Guidelines have been prepared for determining the standard-related evidence which could not be collected due to the pandemic period, determining the equivalent evidence and for faculties preparing a Self-Assessment report:

1. In addition to the teaching method, materials, measurement and evaluation tools specified for face-to-face teaching practices in the format of preparing a Self-Assessment report;
 - a. Giving information on the teaching methods, materials and measurement and evaluation tools used in the online teaching process during the pandemic period under the relevant headings
 - b. Sharing information about online activities during the pandemic period during the explanations about students' attendance to classes
 - c. Sharing information about platforms such as virtual laboratories and workshops, virtual classrooms and learning management systems used during the pandemic
2. Giving information about online support activities (seminars, live lessons, material sharing, announcements, technical support, etc.) carried out during the pandemic period to assist the professional development of instructors in terms of teaching and learning under relevant headings
3. Regarding school experience and teaching practices during the pandemic period;
 - a. Explaining the procedures and the course process with their justifications,
 - b. Presenting observation and evaluation forms for teacher candidates' teaching practices, including micro-teaching activities, if any,
 - c. Sharing assignments and reports prepared by teacher candidates,
 - d. Announcement of the online sharing activities specific to the pandemic period regarding the cooperation of the practice coordinator and instructor at the faculty, and the practice coordinator at the school and the teacher,
4. Defining online support and guidance services offered to students during the pandemic period
5. Including guidance and support for accessing online resources and library services during the pandemic period during the information given regarding the use of library resources by students
6. Giving information the online communication processes, if any, carried out with the administration, teaching staff students and other stakeholders during the pandemic period, under the relevant headings.

Records and documents of both face-to-face education activities and online activities should be provided and determined.

Evidence for online education should be considered a substitute for evidence that cannot be accessed in face-to-face teaching, rather than as mandatory components.

In addition to the teaching methods, materials, measurement and evaluation tools specified for face-to-face applications in the format of self-evaluation report preparation;

- Presenting the teaching methods, materials, measurement and evaluation tools used in the online teaching process during the pandemic period
- Sharing information about the activities carried out during the pandemic period during the explanations about the attendance of the students to the classes.
- Sharing information about the activities carried out during the pandemic period during giving information about students' attendance to classes
- Sharing information about online activities (seminar, live lessons, material sharing, announcement, technical support etc.) conducted during the pandemic process to contribute to academic staff's professional development in terms of teaching and learning
- Teaching experience and practices
- Guidance services
- Library use

Educational Studies

The virtual visit process, self-assessment report, possible equivalent evidence informative meetings were conducted for faculty coordinators and team leaders. Principles of the Virtual Visit process were added to evaluator training sessions as an e-module.

Studies in 2021

- The distance education commission will prepare a report regarding the virtual visit processes in line with the observations obtained during the implementation and the opinions received from the relevant parties and will focus on improvement suggestions accordingly. In addition, work on hybrid models after the pandemic is also among the planned issues.
- In preparation of self-assessment reports, the evidence stated by the faculties will be examined and studies will continue what the equivalent evidence may be.
- Information and training activities for stakeholders will continue.
- Work with other commissions of EPDAD will continue.

We thank Professor Cemil ÖZTÜRK and Şafak OĞUZ and Çağlar ACAR from the EPDAD office for their contributions and support.

EPDAD SANAL ZİYARET VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

Prof. Dr. Petek AŞKAR

EPDAD Uzaktan Öğretim Komisyonu Başkanı

2020 yılının ilk aylarında başlayan yeni tip koronavirüse bağlı pandemi, diğer sektörleri olduğu gibi eğitim hizmetlerini de bütün dünyada daha önce benzeri görülmemiş şekilde etkilemiştir. Öğrencilerin üniversite yerleşkesine gitmeleri kısıtlanmış ve yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu durum 2021 yılında da devam etmektedir. Üniversiteler ise eğitime devam etmek için uzaktan öğretim teknolojilerini hızla gündeme getirmişler ve sürece uyum sağlamaya çalışmışlardır.

Akreditasyon ve değerlendirme çalışmaları da bu süreçte aksamıştır. Ancak pandeminin kısa sürede bitmeyeceği anlaşıldığından akreditasyon kurumları çalışmalarına hız vermişlerdir. EPDAD da bu kurumlardan biridir. Öncelikle Uzaktan Öğretim Komisyonu 9 Haziran 2020 tarihinde kurulmuş, yönergesi hazırlanmış ve aşağıda yazılan üyeler atanmıştır.

Prof. Dr. Petek AŞKAR	Hacettepe Üniversitesi (emekli öğr. üyesi) (Başkan)
Prof. Dr. Arif ALTUN	Hacettepe Üniversitesi (Raportör)
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KARAL	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer DELİALİOĞLU	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz AKBULUT	Anadolu Üniversitesi

Uzaktan Öğretim Komisyonunun kuruluş amacı, EPDAD'ın uzaktan öğretime ilişkin faaliyetlerinin belirlenmesi, izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilebilmesi için gerekli ölçüt ve süreçleri oluşturmaktır. Faaliyet alanı, EPDAD'ın akreditasyon süreçlerinin uzaktan teknolojik araçlar ile tasarlanması ve gerçekleştirilmesi ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır.

Uzaktan öğretim komisyonunun öncelikle üç alanda çalışmalarına başlamıştır:

- A)** Sanal Ziyaret esaslarını belirlemek.
- B)** Öz Değerlendirme Raporunun hazırlanmasında eşdeğer kanıtlarla ilgili önerileri hazırlamak.
- C)** Her iki konuyla ilgili olarak bilgilendirme ve eğitim çalışmalarını yürütmek.

Sanal Ziyaret

Sanal Ziyaret için öneriler şu ana başlıklar altında toplanmıştır:

Sanal Ziyaret Kabul (Onam) Formu

Akreditasyonun sanal ziyaret ile yapılması, bu süreçteki verilere ilişkin onayların verilmesi, uygulama sürecinin işleyişine onay verilmesinin üst düzeyde güvence altına alınması için hazırlanan form

Sanal Ziyaret Takviminin Oluşturulması (Takvim Şablonu)

Takım başkanının bir günlük ön ziyareti ile akreditasyon değerlendirme ekibinin de katıldığı diğer günleri de kapsayan bir ziyaret takviminin çevrimiçi olarak hazırlanması

Takvim uygulaması kullanımında;

1. Takvim için kullanıcı tanımları yapılabilmektedir.
2. Takvim paylaşımına olanak sağlanmaktadır. Takım başkanı, istediği kişi ya da kişilerle bu takvimi paylaşarak, ortak takvim oluşturma etkinliği yapabilmektedir.
3. Oluşturulan takvim çıktısı alınarak da kullanılabilir.
4. Takvim üzerinden görevler ve yapılacak işler zamanlanabilmekte, başka kişilere atanabilmekte ve sonrasında raporlama yapılabilmektedir.

Sanal Ziyaret Teknolojilerinin Seçilmesi ve Kurulumu

Sanal ziyaret süreci aşağıdaki başlıca özelliklerin kullanıldığı EPDAD Bulut Sistemi ve Zoom Video Konferans Platformu üzerinden yürütülmesi

EPDAD Bulut Sistemi:

- a) Dosya depolama ve paylaşma
- b) Birden fazla kişi ile Office belgeleri üzerinde çalışma
- c) Paylaşılabilir takvim ve görev zamanlayıcı
- d) E-Posta (...@epdad.org.tr)

Zoom Video Konferans Platformu:

- a) Görüntülü ve sesli konferans
- b) Toplantı planlama
- c) Görüşme kaydı

Yedekleme ve B Planları

Her kurum, kendi verilerini oluşturarak yedeğini almalıdır. Verilerin birden çok yerde depolanması, mümkünse en az bir kopyasının internet üzerinden olmayacak şekilde taşınabilir bir bellek ya da DVD üzerinde tutulması önerilmektedir.

EPDAD tarafından fakültelere sanal ziyaret ve dosya erişimi için EPDAD Bulut Sistemi üzerinde kullanıcı adı ve şifre sağlanması. Ancak fakülteler Öz Değerlendirme Raporlarını sisteme yükledikten sonra Ön Değerlendirme bitene kadar raporlara erişmeyeceklerdir. Bu nedenle kurumlara sisteme yüklenen dosyaların yedeğini alması önerilmektedir.

Sanal Ziyaretin Planlanması ve Yürütülmesi

Sanal Ziyaret Öncesi

Takım başkanının ve Fakülte Koordinatörünün bu süreçteki rolü ve sorumluluğu EPDAD yönergesinde belirtilen şekildedir. Bu görev ve sorumluluklar sanal ziyaret sürecinde de devam edecektir. Ek olarak, değerlendirme ekibinin karşılaştığı ve Fakülte akreditasyon görevlisinin de yetersiz kaldığı teknik sorunlara ilişkin görev ve sorumluluklar belirlenecektir. Bu konuda EPDAD teknik destek ve yardım sağlayacaktır. Bu yardımlar aşağıdaki hususları içermektedir:

Sanal ziyaret takviminin ve programının oluşturması ve telekonferans oturumlarının takvimlenmesi
Fakülte bazında herkesin zamanında erişebilmesinin sağlanması için tedbir ve önlemlerin planlanması
Değerlendirme ekibi tarafından alınacak önlemler

Sanal Ziyaret Sırası

- Fakülte Akreditasyon Koordinatörü rol ve sorumluluklarının belirlenmesi
- Takım Başkanının rol ve sorumluluklarının belirlenmesi
- Üyelerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi: Uygulama-kayıtlar

Ek Kanıtlar İstemi

- Kurum ve program temsilcileri ile yapılan ön görüşmede sağlık tesisi, yemekhane vs. yerlerin listesi, gözlem içeren kanıtların oluşturulmasına kaynak edecek kayıtların ve istenilen özellikleri ve çerçevesi belirlenerek, karşı kurumdan video ya da fotoğraflarla sunması talep edilir.
- Bu dosyaları ve diğer kanıtları bulut sistemine yüklemeleri için kurumlara 1 (bir) hafta süre verilir.
- Öğretmenlik uygulaması konusunda sanal ortamda ders anlatım videoları istenir ve değerlendirmeler bu videolar üzerinden yapılır.
- Ziyaret sırasında yapılan ders izleme ve uygulama okul ziyaretleri bu dönemde eksik olarak işaretlenebilir.
- Bu Konuda MEB'in Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili yazıları uyarınca hareket edilir.

Sanal Ziyaret Sonrası

- Sanal ziyaret sonrasında raporlama süreci, bulut sistemindeki Ziyaret Raporu Şablonları üzerinden ortak çalışma şeklinde yapılır.
- Değerlendiriciler akreditasyon süreci ve sonuçlarına ilişkin belgeleri ve notları “Değerlendirici Notları” dizininin içine yükler.
- Bu dizine yüklenmesi gereken başlıca belge ve notlar şunlardır:
- Gizlilik ve etik kurallar bildirimi (e-imzalı ise)
- Ziyaret ekibi formları (Yanıt aranacak soru formları ve eğitim-öğretim gözlem formları)
- Puanlama ölçekleri
- Programa ait deliller yani ziyaret sırasında yapılan görüşmeler, görülen mekanlar (sınıflar, kütüphane vs.), incelenen belgeler ve edinilen bilgiler ile ilgili notlar.
- Ziyaret Raporu Ek Belgeleri Listesindeki işaretli diğer belgeler.

- Görüşmeler sırasında el yazısı ile alınan notlar akıllı telefon ile fotoğrafı çekilerek bulut sistemine yüklenebilir. IOS için App Store'dan, Android için Google Play'den aşağıda bağlantıları verilen uygulamaları indirerek EPDAD Bulut Sistemine mobil telefonunuz ile giriş yapabilirsiniz.
- Bu konuda yapılan hazırlıklar bir anket formunda toplanmış ve ilgili üniversitelere görüş için gönderilmiştir.
- 22 üniversiteden öneriler ile ilgili geri dönüş olmuştur.
- Sanal ziyaretin planlanması ve yürütülmesi ile ilgili hususlarda hemfikir olunmuştur.
- Genel olarak aşağıdaki hususlarda uzlaşısı sağlanmıştır:
 - EPDAD kurumsal web sayfası üzerinden oluşturulacak bir takvimi kullanmak daha uygundur.
 - Söz konusu yerlerin video/fotoğraf çekimleri ile ziyareti mümkündür / tercih edilebilir.

Video konferans teknolojisinin seçiminde konunun fakültelere bırakılması ya da söz konusu olanakların EPDAD tarafından sağlanması hususunda bir görüş birliğine varılamamıştır. Sonuç olarak bu konuda, sistemin EPDAD tarafından sağlanmasına karar verilmiştir.

Sanal Ziyaret esaslarını içeren bir kılavuz hazırlanmıştır. Kılavuz yapılacak adımları açıkça belirtmektedir. Örnekler:

Video Konferans Toplantısı Planlama (Kılavuzdan bir örnek)

EPDAD Sanal Ziyaret Süreci

1. EPDAD tarafından verilen kullanıcı adı ve şifresi ile Zoom Video Konferans platformuna giriş yapınız.
2. *Meetings | Toplantılar* düğmesine basınız.
3. *Toplantı Planlama | Schedule a Meeting* düğmesine basınız.
4. Toplantı konusunu (topic), açıklamasını (description), zamanını (when), süresini (duration) giriniz ve sayfanın altındaki *Kayıt | Save* düğmesine tıklayınız.
5. Butonlara tıklayarak Google, Outlook ve Yahoo kullanıcılarını davetli olarak ekleyebilirsiniz.

Ziyaret Sonrasında Yüklenecek Gerekli Belgeler (Kılavuzdan bir örnek)

1. Gizlilik ve etik kurallar bildirimi (e-imzalı ise)
2. Ziyaret ekibi formları (Yanıt aranacak soru formları ve eğitim-öğretim gözlem formları)
3. Puanlama ölçekleri
4. Programa ait deliller yani ziyaret sırasında yapılan görüşmeler, görülen mekanlar (sınıflar, kütüphane vs.), incelenen belgeler ve edinilen bilgiler ile ilgili notlar.
5. Ziyaret Raporu Ek Belgeleri Listesindeki işaretli diğer belgeler.
6. Görüşmeler sırasında el yazısı ile alınan notlar akıllı telefon ile fotoğrafı çekilerek bulut sistemine yüklenebilir. IOS için App Store'dan, Android için Google Play'den aşağıda bağlantıları verilen uygulamaları indirerek EPDAD Bulut Sistemine mobil telefonunuz ile giriş yapabilirsiniz.

Yukarıda belirtilen ve kılavuzda yazılan esaslara göre on programda Sanal Ziyaret süreci başlatılmıştır. Ziyaret süreçleri devam etmektedir.

Bu süreçte, uzaktan öğretim komisyonu üyeleri değerlendirme ekibinde gözlemci olarak yer almaktadırlar. Amaç, sistemin yürüyen ya da aksayan taraflarını tespit etmek ve iyileştirme önerilerini Bu çalışmada EPDAD'

ın sürekli gelişim ilkesi çerçevesinde tasarım tabanlı bir yaklaşım benimsenmiştir. Öncelikle süreç tasarlanmış, daha sonra paydaşların görüşleri alınmış ve uygulama öncesi son haline getirilmiştir. Uygulama süreci gözlem, görüş ve veri toplama ile iyileştirilecektir.

Pandemi Dönemini İçeren Öz Değerlendirme Raporlarının Hazırlanması

Standartla ilgili kanıtlardan salgın dönemi nedeniyle toplanamayanlar ile eşdeğer kanıtların belirlenmesi ve Öz Değerlendirme raporu hazırlamakta olan fakülteler için yönlendirme amaçlı açıklamalar hazırlanmıştır:

1. Öz Değerlendirme raporu hazırlama formatında yüz yüze öğretim uygulamaları için belirtilen öğretim yöntemi, materyal, ölçme değerlendirme araçlarının yanı sıra;
 - a. Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğretim sürecinde yararlanılan öğretim yöntemi, materyal ve ölçme değerlendirme araçlarının ilgili başlıklarda açıklanması
 - b. Öğrencilerin derslere devamı konusundaki açıklamalar sırasında pandemi döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi etkinliklere ilişkin bilgilerin de paylaşılması
 - c. Öğrencilerin için pandemi döneminde yararlanılan sanal laboratuvar ve atölyeler, sanal derslik ve öğrenme yönetim sistemi gibi platformlara ilişkin bilgilerin paylaşılması
2. Öğretim elemanlarının öğretme ve öğrenme açısından meslek gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla Pandemi döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi destek etkinliklerinin (seminer, canlı ders, materyal paylaşımı, duyuru, teknik destek, vb.) ilgili başlıklarda açıklanması
3. Pandemi döneminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları konusunda
 - a. yapılan işlemler ile ders işleyiş süreçlerinin gerekçeleriyle birlikte açıklanması,
 - b. varsa mikro öğretim etkinlikleri dâhil öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına yönelik gözlem, değerlendirme formlarının sunulması,
 - c. öğretmen adayları tarafından hazırlanan ödev ve raporların paylaşılması,
 - d. fakültedeki uygulama koordinatörü ve öğretim elemanı ile okuldaki uygulama koordinatörü ile öğretmenin işbirliğine ilişkin pandemi dönemine özgü çevrimiçi paylaşım etkinliklerinin açıklanması,
4. Pandemi döneminde öğrencilere sunulan çevrimiçi destek ve rehberlik hizmetlerinin açıklanması
5. Öğrencilerin kütüphane kaynaklarını kullanımı konusundaki açıklamalarda pandemi döneminde çevrimiçi kaynaklara ve kütüphane hizmetlerine erişim konusunda yapılan yönlendirme ve desteklere de yer verilmesi
6. Varsa pandemi döneminde yönetim-öğretim elemanı-öğrenci ve diğer paydaşlarla gerçekleştirilen çevrimiçi iletişim süreçlerinin de ilgili başlıklarda açıklanması

Hem yüz yüze eğitime ilişkin etkinliklere hem de çevrimiçi etkinliklere ait kayıt ve belgeler temin ve tespit edilmelidir.

Çevrimiçi eğitime ait kanıtlara, zorunlu bileşenlerden çok yüz yüze öğretimdeki karşılıklarına erişilemeyen kanıtların yerine ikame edilen tamamlayıcı unsurlar olarak bakılmalıdır.

Öz Değerlendirme raporu hazırlama formatında yüz yüze uygulamaları için belirtilen öğretim yöntemi, materyal, ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra;

- Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğretim sürecinde yararlanılan öğretim yöntemi, materyal, ölçme ve değerlendirme araçlarının sunulması
- Öğrencilerin derslere devamı konusundaki açıklamalar sırasında pandemi döneminde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bilgilerin paylaşılması
- Öğrenciler için pandemi döneminde yararlanılan sanal laboratuvar ve atölyeler, sanal derslik ve öğrenme yönetim sistemi gibi platformlara ilişkin bilgilerin paylaşılması
- Öğretim elemanlarının öğretme ve öğrenme açısından meslek gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla pandemi döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi destek etkinliklerinin (seminer, canlı ders, materyal paylaşımı, duyuru, teknik destek vb.)
- Öğretmenlik deneyimi ve uygulamaları
- Rehberlik hizmetleri
- Kütüphane kullanımı

Eğitim Çalışmaları

Sanal ziyaret süreci ve öz değerlendirme raporu olası eşdeğer kanıtlar bilgilendirme toplantıları, fakülte koordinatörleri ve takım başkanları için gerçekleştirilmiştir. Sanal Ziyaret süreci esasları değerlendirci eğitimlerine e-modül olarak eklenmiştir.

2021 Yılı Çalışmaları

- Uzaktan öğretim komisyonu, sanal ziyaret süreçleri ile ilgili olarak, yapılacak uygulama sırasında elde edilen gözlem ve ilgililerden alınan görüşler doğrultusunda bir rapor hazırlayacak ve bu doğrultuda iyileştirme önerileri üzerinde durulacaktır. Ayrıca pandemi sonrası için hibrid modeller üzerinde çalışmalar da planlanan hususlar arasındadır.
- Öz değerlendirme raporlarının hazırlanmasında fakülteler tarafından belirtilen kanıtlar incelenecek ve eşdeğer kanıtların neler olabileceği ile ilgili olarak çalışmalar sürdürülecektir.
- Paydaşlara dönük bilgilendirme ve eğitim çalışmaları devam edecektir.
- EPDAD'ın diğer komisyonları ile çalışmalar devam edecektir.

Katkı ve destekleri için Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK hocamıza ve EPDAD ofisinden Şafak OĞUZ ve Çağlar ACAR'a çok teşekkür ederiz.



EPDAD ONLINE SITE VISIT THROUGH THE EYES OF A VISITING TEAM

Prof. Dr. Feral OGAN-BEKİROĞLU

Marmara University

Visiting Team: Prof. Dr. Feral OGAN-BEKİROĞLU (*Head of Team*), Prof. Dr. Fatma HAZIR-BIKMAZ, Prof. Dr. Haluk ÖZMEN, Prof. Dr. Selçuk KARAMAN, Assoc. Prof. Özcan Erkan AKGÜN, Assoc. Prof. Banu YÜCEL-TOY, Student Özlem YAĞCIOĞLU

With the rapid transition to distance education in all higher education programs due to Covid-19 pandemic, finding out methods to continue program accreditation activities without any interruption and sustaining quality efforts became one of the top priorities on Turkish Higher Education Quality Council (THEQC)'s and national accreditation agencies' agenda (THEQC, 2020). Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD) decided to perform site visits as virtually in order to prevent any delay in the evaluation procedure and not to postpone the upcoming accreditation. For this purpose, virtual visit training was given to evaluators. In this training, it was explained that agencies must upload all the documents to digital cloud system and interviews would be done via video conferences. Then, a letter was sent to all stakeholders informing them about the current situation of the site visits and asked them to fill in and sign Virtual Visit Consent Form to be accredited through virtual visits. First of all, the visits which were to be performed last year but had to be postponed because of the pandemic were brought to discussion and the need to perform the visual visits and online accreditation were mentioned. The purpose of this paper was to share experiences gained by the EPDAD accreditation team during the first visual visit and to propose suggestions for some situations which were lived or possible to live.

The visiting team was composed of a head of the team, program evaluators, a student representative, an observer, and a member of distance learning committee. This paper reflects the virtual visit process from the eye of the head of the team. The institution for which the accreditation process was about to start had already been visited and the visit process had been planned with exact days and time. However, since the format of the visit changed, a new calendar for the visit had to be formed for the first step. There were two programs which had applied for accreditation. For that, the team and the institution's accreditation coordinator came together in online meetings to determine the date of the visit and plan the process. Unfortunately, the members of the team had to wait for each other's meetings because EPDAD gave only one account for the video conferences and this brought about the result that only either one interview or one observation could have been done at a specific time. This situation caused the team to plan on a longer time span and as a result, the visit that could have been finished in three days could be completed in four days. Contact information of all the people who would be interviewed and links of all the classes that would be observed were determined and this information was put in virtual visiting calendar. Since the plan was dependent on the technology use, an alternative plan B had to be formed.

The visiting team and the representatives of the program introduced themselves and then the virtual visit process started. First of all, the Dean gave information about the university and the faculty. Then, interviews with students, faculty members, and head of programs were done and some class observations were performed in order to evaluate one program in terms of the first three standard areas ("planning, application, and evaluation of instruction", "faculty members" and "students") on the first day of the calendar. On the second day of the visit, the other program was evaluated according to the first three standard areas and the president, the dean, and the member of the quality committee were separately interviewed for "administration" and "quality assurance" standard areas. On the third day, the fourth standard area which is 'the cooperation of the faculty and the school' was evaluated for both programs and the coordinators of the schools, teachers and students attending to the schools for school experience and teaching practices were interviewed separately. Furthermore, the team focused on the fifth standard area which includes facilities and library and for that, the presentation videos of the university and the documents loaded by the institution to the cloud including photographs and others were examined. Meanwhile, an interview with the responsible of the library was conducted and one person from each program presented the facilities related to the program with photographs and other supporting documents via video conference. This way, it was possible to ask questions about classrooms, offices, and laboratories to those who did the presentations. Finally, on the fourth day, the team worked on the data they gathered and discussed about the strengths and improvement areas of the programs and an exit statement was presented to the dean. Since the documents were uploaded just a few hours before the virtual visit, the team took care about the documents and examined them when they found time between the interviews and observations. The team, all along the visit process, came together every evening online and discussed about the evaluations that they made. The following recommendations have been presented regarding the experience obtained during the visit for the following cases:

Case: Providing only one account for the video conferences causes wasting of time and extends visual visit period longer.

Proposal: Giving at least two accounts can solve these problems.

Case: Preparation for details of calendar takes time.

Proposal: Technical support can be taken.

Case: A few minutes' delay in the beginning of the video conferences due to technology problems may cause panic since the interviewee cannot enter the meeting room before the owner of the meeting starts the video conference.

Proposal: This situation can be informed to the interviewees prior to the meeting.

Case: The interviews and meetings done via video conferences cannot be watched and reviewed later because they are not recorded.

Proposal: Answers during the interviews can be written quickly with the help of student representative and field notes can be taken.

Case: All the documents are uploaded to the cloud and it takes time to find the right evidence because of the mess.

Proposal: One folder can be created for each standard area and sub folders can be generated for standards or evidences. Files can be produced under the sub folders. Every file can be named and numbered differently. A list of contents can be prepared for sub folders including files having different numbers and headings, so that the search can be easy and efficient.

Case: There are so many questionnaires uploaded by EPDAD to the cloud and sometimes it is not easy to find the right questionnaire.

Proposal: The questionnaires can be put in clusters in such a way that the purposes and the related evidence are grouped.

Case: Some documents cannot be reached and there may be a need to have a document other than the presented one.

Proposal: One contact person specified by the institution for the case that the instant need of evidence or documents can be identified.

Case: The documents, photos and videos about facilities, library and other places uploaded to the virtual documents room can be too many.

Proposal: Video conference can be planned and one person from the program can supply information about all these photographs, videos and documents about the facilities.

Case: The information shared can be restricted and communication can be weak within a day among the team members due to the fact that the team is not together.

Proposal: Instant communication in the group can be established during the day with the help of chats and messaging applications. In addition, team meeting can be held every evening to revise the day and evaluate the gathered data.

Case: Video conference invitations couldn't reach to target emails because either the email address is wrong because of wrong typing or am/pm conflicts.

Proposal: Both sites can form a continuous follow up and control mechanism. This way the mistakes can be detected immediately and be corrected.

Case: An arranged interview cannot be done because the student loses the internet connection at that time.

Proposal: Back up student list can be prepared and the students in the list are hold to be ready to be interviewed.

There are some disadvantages of the virtual visit, these can be summarized as follows:

- In the field visits, team members are able to discuss the issues with students in canteens, visit faculty members in their offices and observe a class live. Similar spontaneous events are very useful in collecting the data process. In virtual visits, every interview and every observation should be planned prior to do them and experiencing such spontaneous situations is not possible.
- Eye contact in the video conferences is very hard to establish. The mimics and the body language cannot be observed. This situation results in misunderstanding of the feelings and the communication can be restricted.

- In video conferences jests like “your answer is enough, thank you” cannot be given and this situation makes the interviews to last longer than planned and such delays cause not to ask enough questions during the interviews.
- Virtual visit program can be longer compared to a field visit program.
- Laboratory applications cannot be observed because they cannot be done in online education.
- The team has to sit in front of the computer for long hours without moving.

Some of the advantages of the virtual visits process are as follows:

- It may be possible to access and look at the documents before the visit if the institution uploads the documents to the cloud earlier.
- Time saving is possible by doing the visit virtually rather than going to the institution and spending time on the road to perform the field visit.
- By doing it virtually, there is no need for expenses such as travel, lodging, and meals.
- There is no need to print out of all the documents so that the paper consumption is decreased.

Digital communication does not share all the characteristics of analogue communication because performances such as facial expressions, body language, and change in timbre of the voice cannot be understood (Bauer & Müßle, 2020). Bauer and Müßle (2020) add that the digital transformation is opening new paths but increases need for technical support. When the advantages and disadvantages are compared, it's a fact that the virtual visit process is more difficult than the field visit. When pandemic is over, it is suggested to perform evaluation process of accreditation face-to-face and on the field; on the other hand, to examine the documents digitally via cloud system.

References:

Bauer, M. J. & Müßle, T. (2020). Psychology of Communication. Utzverlag: München, Germany.

THEQC (2020). Retrieved from <https://yokak.gov.tr/ulusal-akreditasyon-kuruluslarimizin-pandemi-kalite-ve-akreditasyonla-ilgili-aciklamalari-143> on November, 17, 2020.

BİR ZİYARET EKİBİNİN GÖZÜNDEN EPDAD SANAL SAHA ZİYARETİ

Prof. Dr. Feral OGAN-BEKİROĞLU

Marmara Üniversitesi

Ziyaret Ekibi: Prof. Dr. Feral OGAN-BEKİROĞLU (*Ekip Başkanı*), Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ, Prof. Dr. Haluk ÖZMEN, Prof. Dr. Selçuk KARAMAN, Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN, Doç. Dr. Banu YÜCEL-TOY, Öğrenci Özlem YAĞCIOĞLU

Covid-19 pandemisi nedeniyle yükseköğretim programlarının tamamında uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte, program akreditasyonu faaliyetlerinin kesintiye uğramaması ve nitelikli çalışmaların sürdürülmesi Yükseköğretim Kalite Kurulunun (YÖKAK) ve ulusal akreditasyon kuruluşlarının öncelikli gündemi arasında yer almaktadır (YÖKAK, 2020). Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) de herhangi bir gecikme ve erteleme olmaması için akreditasyon ziyaret süreçlerinin sanal olarak yürütülmesine karar verdi. Bu doğrultuda değerlendiricilere yönelik sanal ziyaret süreci eğitimi yapıldı. Verilen eğitimde, kurumların gerekli tüm belgeleri dijital bulut sistemine yüklemeleri gerektiği ve görüşmelerin video konferans üzerinden yapılacağı anlatıldı. Ayrıca akreditasyon ziyaret sürecinin sanal olarak yapılmasını kabul eden kurumlardan onay formu alınmasına karar verildi. İlk olarak başvurusunu geçen sene yapmış ancak, saha ziyaretine gidilecekken salgın nedeniyle ertelenmek zorunda kalmış olan programların çevrimiçi akreditasyonlarının yapılması ve sanal ziyaret süreçlerinin başlatılması gündeme geldi. Bu bildiride EPDAD'ın görevlendirdiği ekip tarafından yapılan ilk sanal ziyaret sürecinde edinilen tecrübelerin paylaşılması ve yaşanmış veya yaşanması olası bazı durumlara karşı getirilen çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır.

Ziyaret ekibi, birtakım başkanından, program değerlendiricilerinden, bir öğrenci temsilcisinden, bir gözlemciden ve bir uzaktan öğretim komisyon üyesinden oluşmaktaydı. Bu bildiri ekip başkanının izlenimlerini içermektedir. Sanal akreditasyon sürecine başlanacak kuruma salgın öncesinde ön ziyaret yapılmıştı ve ziyaret süreci gün ve saat olarak planlanmıştı. Ancak ziyaret formatı değiştiği için öncelikle yeni bir ziyaret takviminin oluşturulması gerekti. Akreditasyon için başvuran iki program vardı. Öncelikle ekip ile ve kurum akreditasyon koordinatörüyle toplantılar yapılarak ziyaret tarihi belirlendi ve süreç planlandı. Yalnız EPDAD'ın ekibin kullanması için bir video konferans hesabı ayırması, görüşmelerin ve gözlemlerin eş zamanlı olarak yapılmasını engellediği için, ekip üyeleri birbirlerinin toplantılarını beklemek zorunda kaldı. Bir zaman diliminde bir görüşme veya bir gözlem yapılabilmesi, sanal ziyaret sürecinin daha uzun süreli olarak planlanmasını gerektirdi ve saha ziyaretinde üç günde bitirilebilecek süreç sanal ziyarette dört güne uzadı. Görüşme yapılacak her bir kişinin iletişim bilgileri ve gözlemlenecek her dersin linki önceden belirlendi. İlgili bilgiler sanal ziyaret takvimine eklendi. Teknolojiye bağımlı bir plan yapıldığı için alternatif bir B planının da oluşturulması gerekti.

Ekibin ve program temsilcilerinin tanışmasının ardından sanal ziyaret süreci başladı. Öncelikle dekan üniversiteyi ve fakülteyi tanıttı. Yapılan takvime göre ilk gün bir programın ilk üç standart alanı olan "Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirmesi", "Öğretim Elemanları" ve "Öğrenciler" için ders gözlemleri ve öğrenci, öğretim elemanı ve program başkanları ile görüşmeler yapıldı. İkinci gün diğer programın ilk üç

standart alanı için gözlemler ve görüşmeler yapıldı. Ayrıca “Yönetim” ve “Kalite “Güvencesi” standart alanları için rektör, dekan ve kalite komisyonu üyeleri ile ayrı ayrı görüşmeler yapıldı. Üçüncü günde dördüncü standart alanı olan “Fakülte-Okul İşbirliği” için uygulama okullarının koordinatörleri, uygulama öğretmenleri ve uygulama okullarına giden öğrencilerle ayrı ayrı görüşmeler yapıldı. Ayrıca, beşinci standart alanı olan “Tesisler, Kütüphane ve Donanım” için üniversitenin tanıtım videoları ve kurumun bulut sistemine yüklediği dokümanlar ve fotoğraflar incelendi. Yine üçüncü günde kütüphane sorumlusu ile görüşme yapıldı. Ayrıca her programdan bir kişi video konferans aracılığıyla programa özgü imkânları fotoğraflarla destekleyerek anlatan bir sunum yaptı. Bu şekilde kendilerine tesisler ve donanım ile ilgili sorular da sorulabildi. Dördüncü gün ise ekip topladığı veriler üzerinden programların güçlü yönlerini ve geliştirmeye açık alanlarını belirledi ve dekana çıkış bildirimi yapıldı. Kurum gerekli dokümanları saha ziyaretinden kısa bir süre önce sisteme yüklediği için, değerlendiriciler gözlem ve görüşme yapmadıkları zamanlarda belgeleri incelediler. Ekip, ziyaretten bir gün önce de dâhil olmak üzere tüm ziyaret süreci boyunca her akşam gün içinde yapılan değerlendirmeleri tartışmak amacıyla toplandı. Tecrübe edinilen bu ziyaret sürecine göre aşağıda bazı problematik durumlar ve bu durumların yaşanmaması için öneriler sunulmuştur.

Durum: Video konferanslar için bir hesap verilmesinin, zamanın boşa harcanmasına ve sanal ziyaret süresinin uzamasına sebep olması.

Öneri: En az iki hesap sağlanarak bu problemler giderilebilir.

Durum: Detaylı bir takvimin hazırlanmasının zaman alması.

Öneri: Takvimin hazırlanmasında teknik destek alınabilir.

Durum: Teknoloji kaynaklı veya başka sebeplerle toplantılara bir kaç dakika geç başlanılabilmesi. Toplantı sahibi toplantıyı başlatmadan görüşme yapılacak kişi toplantıya giremediği için, gecikme durumunda panik ortamı oluşabilmesi.

Öneri: Görüşme yapılacak kişilere bu durum önceden bildirilebilir.

Durum: Görüşmelerde ve toplantılarda görüntü ve ses kaydı alınmadığı için bunların tekrar izlenmesinin mümkün olmaması.

Öneri: Verilen cevaplar hızlı bir şekilde yazılabilir ve alan notları tutulabilir. Bu konuda öğrenci temsilcisinden destek alınabilir.

Durum: Bulut sistemine yüklenen belge ve dokümanlar arasından karışıklık sebebiyle istenilen kanıtın bulunmasının zaman alabilmesi.

Öneri: Her standart alanı için bir klasör ve bu klasörlerin içinde standartlara ve/veya kanıtlara göre alt klasörler oluşturulabilir. Dosyalar klasörler altında yer alabilir. Her dosyaya farklı bir numara ve başlık verilebilir. Dosyalara verilen numara ve başlıklara göre her alt klasör için bir içindekiler listesi oluşturularak, arama yapmak daha kolay ve etkin bir hale getirilebilir.

Durum: Veri toplama sürecinde kullanılmak üzere EPDAD tarafından bulut sistemine yüklenen soru formlarının sayı olarak çok olması ve iç içe geçmesi.

Öneri: Soru formları amaçlarına göre hangi kanıtların toplanmasında kullanılacaksa bu kanıtlara göre oluşturulacak klasörler içinde düzenlenebilir.

Durum: Bazı belgelere ulaşılamaması veya belgelenen dışında farklı bir kanıtı ihtiyaç duyulması.

Öneri: Anlık istenecek kanıtlar veya belgeler için kurumdan iletişim kurulacak bir kişi önceden belirlenebilir.

Durum: Tesisler, kütüphane ve olanaklar ile ilgili sanal belge odasına yüklenen video ve fotoğrafların çok fazla olması.

Öneri: Bir video konferans planlanıp, programdan bir kişi fotoğraf ve videoları sunarak tesisler ile ilgili açıklama yapabilir.

Durum: Ekibin bir arada olamamasından dolayı gün içinde bilgi paylaşımının kısıtlı olabilmesi.

Öneri: Gün içinde mesajlaşma uygulamalarıyla grup içinde anlık haberleşme sağlanabilir. Ayrıca, her akşam ekip toplantısı yapılarak, gün gözden geçirilir ve toplanan verilerin değerlendirilmesi yapılabilir.

Durum: E-posta adresindeki bir harf hatasından dolayı video konferans davetiyelerinin gitmemesi veya öğleden önce/öğleden sonra zamanın hatalı yazılmasından dolayı planlanan görüşmenin yapılamaması.

Öneri: Her iki taraf sürekli bir takip ve kontrol mekanizması oluşturarak, teknik desteğin de yardımıyla bu tür hatalar anında belirlenip, düzeltilebilir.

Durum: İnternete bağlanamaması nedeniyle belirlenen öğrenci ile görüşülememesi.

Öneri: Görüşme için yedek öğrenci listesi oluşturularak hazır bekletilebilir ve zaman kaybetmeden başka bir öğrenci ile görüşülebilir.

Sanal ziyaret sürecinin bazı dezavantajları olduğu belirlenmiştir: Bunlar şu şekilde sıralanabilir.

- Saha ziyaretlerinde öğrencilerle koridor, kantin gibi mekânlarda sohbet edebilme, öğretim elemanını ofisinde ziyaret etme veya o anda devam eden bir dersi gözlemlene gibi anlık gelişen olaylar veri toplama sürecinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Sanal ziyarette yapılacak her görüşmenin ve her gözlemin önceden ayarlanması gerektiği için anlık gelişen bu süreçler yaşanmamaktadır. Görüşülecek öğrenciler önceden belirlenmek durumunda kalmaktadır.
- Video konferans ile yapılan görüşmelerde göz teması kurulamamakta, mimiklerin ve vücut dilinin gözlemlenememesi söz konusu olmaktadır. Bu durum duyguların anlaşılmasına ve iletişimin kısıtlı olmasına sebep olmaktadır.
- Video konferans ile yapılan görüşmelerde “cevabınız yeterli, teşekkür ederim” gibi işaretler verilemediği için, görüşmelerin planlanandan daha uzun sürebilmesi veya ardından programlanan başka bir görüşme olması nedeniyle planlanan tüm soruların sorulamaması durumu ortaya çıkabilmektedir.
- Sanal ziyaret programı, saha ziyareti programına göre daha uzun ve daha yoğun olabilmektedir
- Laboratuvar uygulamaları çevrimiçi eğitim sırasında yapılamadığı için gözlemlenememektedir.
- Günlerce ve sürekli olarak bilgisayar başında oturmak zorunda kalmaktadır.

Sanal ziyaret sürecinin keşfedilen bazı avantajları da şunlardır:

- Kurum belgeleri bulut sistemine erken yüklerse, bunların ziyarete başlamadan önce incelenebilmesi mümkün olabilmektedir.
- Saha ziyareti için kuruma gidilirken yolda geçen sürenin kazanılması söz konusu olmaktadır.

- Yol, konaklama, yemek gibi masraflar gündeme gelmemektedir.
- Dokümanların çıktılarının alınmasına gerek kalmadığı için kâğıt tüketimi azalmaktadır.

Çevrimiçi kurulan iletişimde yüz ifadesi, vücut dili, sesin tınısındaki değişim gibi işaretlerin tam olarak anlaşılama durumu olduğu için, yüz yüze kurulan iletişimin tüm özelliklerini göstermemektedir (Bauer & Müßle, 2020). Bauer ve Müßle (2020)'ye göre dijital değişim değerlendiriciler için yeni yollar açmakla birlikte teknik destek ihtiyacını artırmaktadır. Avantaj-dezavantaj karşılaştırılması yapıldığında sanal ziyaret sürecinin saha ziyaretine göre daha zorlayıcı bir süreç olduğu görülmektedir. Pandemi bittiğinde programların akreditasyon değerlendirme süreçlerinin yüz yüze ve bizzat yerinde yapılması, ancak doküman inceleme aşamasının yine dijital ortamda yapılması önerilmektedir.

Kaynakça:

Bauer, M. J. & Müßle, T. (2020). Psychology of Communication. Utzverlag: München, Germany.

YÖKAK (2020). <https://yokak.gov.tr/ulusal-akreditasyon-kuruluslarimizin-pandemi-kalite-ve-akreditasyonla-ilgili-aciklamalari-143> adresinden 17 Kasım 2020 tarihinde alınmıştır.



EPDAD QUALITY ASSURANCE AND CONTINUOUS DEVELOPMENT 2020 COMMISSION REPORT

Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

Head of EPDAD Quality Assurance Commission

Introduction

Accreditation in higher education ensures that the quality of education is increased, systematically developed, and maintained. With accreditation, the quality of education and training is guaranteed and the people benefiting from higher education are assured that the quality of education is carried out based on certain standards. For this reason, accreditation is an important indicator, especially in countries where the number of higher education institutions and programs is high.

Education faculties programs are accredited by the Association for Evaluation and Accreditation of Education Faculties Programs (EPDAD). EPDAD has established the EPDAD Quality Assurance and Continuous Improvement Commission to establish the internal quality assurance system and to coordinate the processes and sub-processes, resources, certification and planning accordingly. The purpose of the commission is to provide assurance that EPDAD fully fulfils the quality and performance processes in line with internal and external quality standards. For this purpose, EPDAD Quality Assurance and Continuous Development 2020 Commission Report has been prepared to control what has been done and to determine the route for what will be done. The report consists of 6 sections and related graphics. EPDAD quality policy and quality policy principles in Chapter 1; Performance criteria in Chapter 2; Consistency analysis of accreditation studies in Chapter 3; Section 4 provides cross-assessments by the evaluation teams involved in the accreditation process of training programs, Section 5 provides data on ensuring visit quality assurance, and Section 6 provides recommendations for the future.

Basic Principles in EPDAD Quality Policy

EPDAD quality policy covers the quality policy principles aimed at keeping the quality of the services offered by EPDAD at the highest level and ensuring its continuity. These principles are explained under the headings of assurance, service orientation, continuous learning, creating value, developing collaborations, ethical behaviour and transparency and accountability.

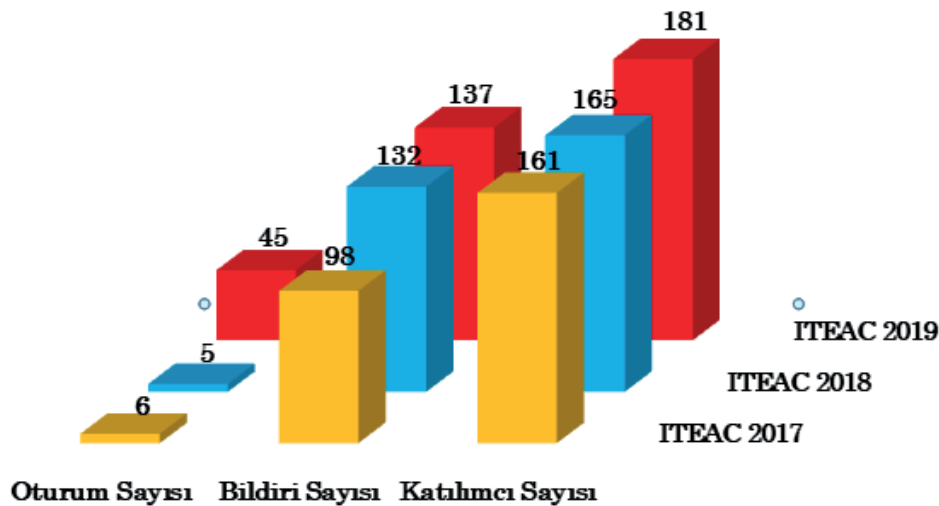
According to the principle of reassurance, the main objective is to provide assurance to all stakeholders and society regarding the quality of teacher education in Turkey. According to the principle of service orientation, the joint effort of EPDAD employees and volunteers creates a safe working environment with all the institutions it serves, working with a quality management system understanding that aims at continuous improvement by ensuring the effective use of resources. Establishes and maintains a relationship based on respect and trust. According to the principle of continuous learning, EPDAD has adopted the approach of continuous learning and continuous improvement in all service processes. To achieve this, it provides continuous improvement and development by running internal and external feedback and audit processes. According to the principle

of creating value, EPDAD keeps the satisfaction at the highest level while providing services to institutions and stakeholders in a team spirit based on its total quality policy. According to the principle of developing collaborations, it is very important to develop collaborations to maximize the value offered, to identify approaches that will improve performance, and to increase success. For this reason, EPDAD seeks and develops cooperation opportunities with national and international organizations. According to the ethical behaviour principle, EPDAD employees and volunteers continue their services within the framework of ethical rules, based on the principles of impartiality, independence, honesty, confidentiality, and reliability. According to the principle of openness and accountability, EPDAD bears the responsibility of informing its stakeholders and the public about all its activities, especially program evaluation and accreditation activities, and being accountable.

The report presents activities and evidence that each key principle has been met. For example, activities and evidence of service orientation.

- Establishment of a quality commission
- Periodic in-house training practices of the association
- The association's external training practices
- Announcing EPDAD and its activities to the public through social media, written and visual media
- International Teacher Education and Accreditation Congress (ITEAC) organized by EPDAD

are listed as. The data as evidence for these are given in the report. For example, the data given in the graphic below regarding the ITEAC congress mentioned in the last article are shown as evidence:



Graph 1. Number of Sessions, Papers, Participants in the International Teacher Education and Accreditation Congress (ITEAC) by Years

As seen in Graph 1, while the number of sessions held at the International Teacher Education and Accreditation Congress was 6 in 2017 and 5 in 2018, the number of sessions held in the said congress in 2019 reached 9 times the previous year, and a total of 45 sessions were held. According to these data, it can be said that the International Teacher Education and Accreditation Congress, organized by EPDAD, shows more and more interest each year by the participants.

Activity and evidence on other key principles can be accessed from the report.

EPDAD Performance Metrics

Performance criteria within the scope of the components of the monitoring systems in the guide published by the Higher Education Quality Board (YKK) in 2019 on "Authorization, Recognition and Monitoring of External Evaluation and Accreditation Institutions" are prepared by EPDAD. In this context, EPDAD is required to provide information about performance criteria while preparing its annual report.

Performance Criteria include the following values:

1. Accreditation Rate: The number of accredited programs / Total number of active programs is considered when calculating this value. In this context, if EPDAD provides services related to accreditation for more than one program, the accreditation rate must be calculated for each program.
2. Average Completion Time of the Accreditation Process: When calculating this value, the Total accreditation period / Total accreditation service is considered by considering the number of programs offered. When calculating the average completion time of the accreditation process, the period between the accreditation application date and the decision date is calculated in days.
3. Average Number of Evaluators: When calculating this value, the calculation is made by considering the Total Number of Evaluators / Total number of active programs.
4. Number of Information Meetings: Number of Information Meetings organized by EPDAD.
5. Number of Evaluator Training: Number of Evaluator Training organized by EPDAD.



Figure 1. EPDAD Performance Criteria

EPDAD Performance Criteria (Figure 1.- 2020 data until November) shows the numerical data obtained from the evaluation of the activities carried out by EPDAD in line with the performance criteria given above. Accordingly, the total accreditation period between the application for accreditation to EPDAD and the notification of the

accreditation decision is a maximum of 210 days. The total number of accredited programs has reached 78. It is seen that the number of evaluators involved in the evaluation process increased in 2019-2020 compared to previous years. In addition to these, 1 briefing meeting and 1 evaluator training were held in 2019, and a total of 4 information meetings and 6 evaluator trainings were held in 2020 until the end of November.

Consistency Analysis

Increasing the quality of teacher education is one of the important objectives of the EPDAD accreditation process. The consistency of the results of the accreditation evaluation of the programs with each other is one of the important indicators that reflect the quality of the evaluations. In this context, the Consistency Control Commission (TUK) was established within the body of EPDAD. The evaluation forms used by TUK can give important clues to the decision makers about the quality of the evaluations. Before coming to the Teacher Education Programs Accreditation Board (EFAK), the commission members fill out these forms and perform consistency checks. EFAK makes the final decision accordingly.

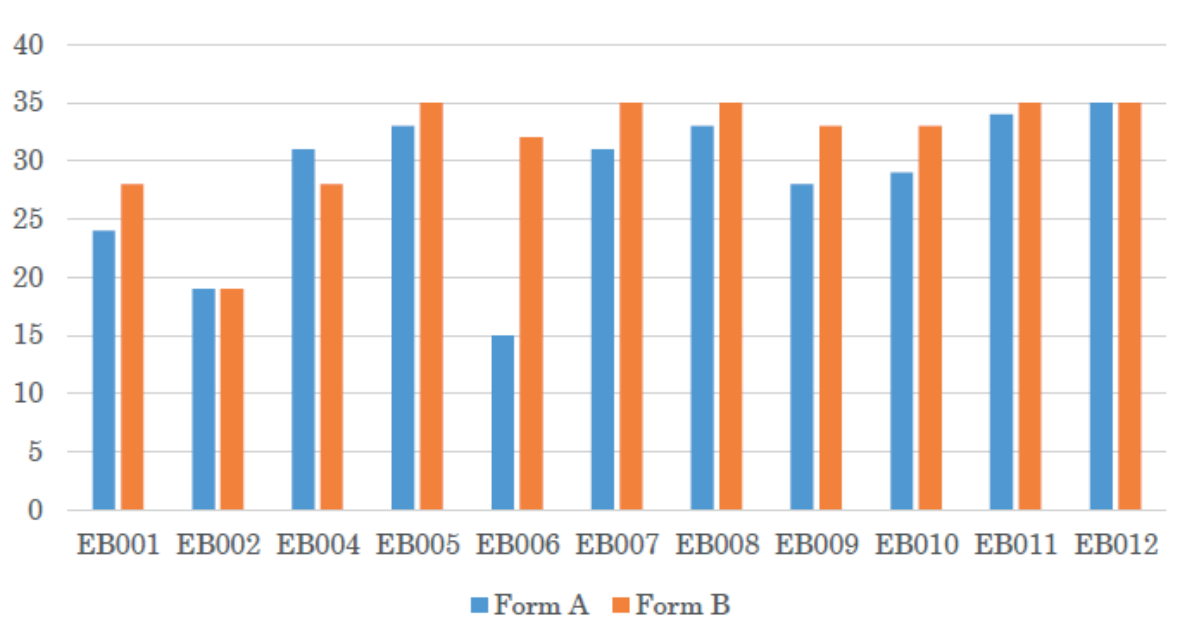
In TUK, team leaders and teams actively participating in the evaluation process decide whether the program complies with the standard field conditions. The report includes the examination of the data obtained from the TNC evaluation forms of 24 teams under 11 team leaders.

TUK Evaluation form has 3 sections:

1. Before the Consistency Study (Form A)
2. Consistency Working Process
3. After the Consistency Study (Form B)

In the first part, the team and team leaders evaluate whether the programs of the relevant university meet the specified standard field conditions or not, through the draft reports. In this section, there is a 5-point Likert-type rating scale, which includes criteria such as compliance with standard fields and sub-fields, evidence-based principle, evidence-rating relationship, objectivity, and harmony between teams (Form A). In the section on the Consistency Study Process, there are open-ended questions in the draft report that informs about positive and negative opinions. The Post Consistency Study Form, on the other hand, includes 8 items in which the criteria specified at the beginning are re-evaluated after the desired corrections are made (Form B).

Since Form A and Form B in TUK Evaluation reports consist of identical items, the total scores for both forms were considered. The consistency study process in the TUK Evaluation form was explained with the content analysis method based on qualitative data. With content analysis, codes were determined based on the opinions determined by team leaders and teams, and themes were determined on the determined codes. The distribution showing how the scores given by the teams and team leaders regarding the relevant programs changed before and after the consistency is shown in Graph 2.



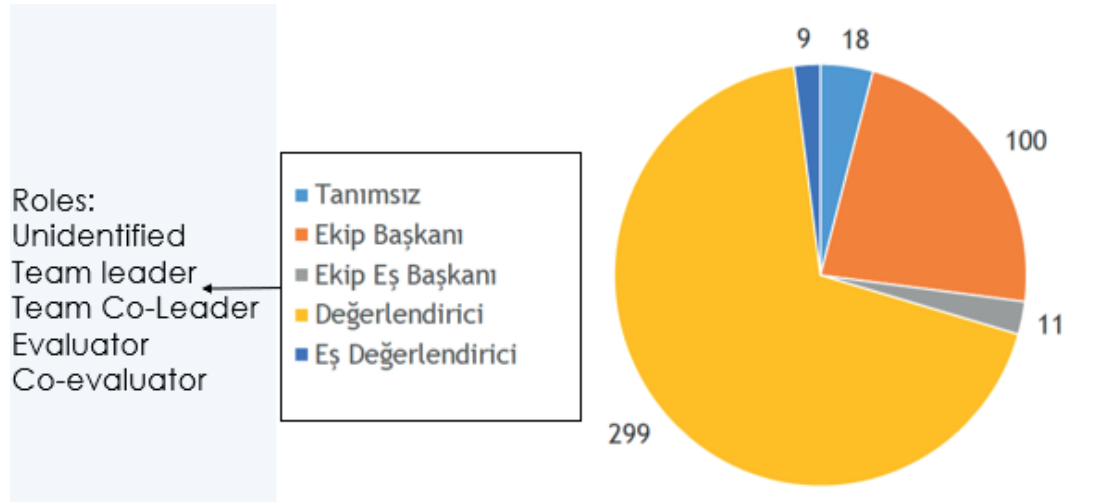
Graph 2. Total Points Given by the Team and Team Leaders Before and After the Consistency Study

Evaluation of Evaluation Teams Cross-Assessment Forms

Cross-evaluations are made by the evaluation teams that participate in the accreditation process of the education programs of the units within the Faculties of Education within different universities by EPDAD. In this context, the Team President, Team Co-Chair, Evaluator and Co-Assessors who constitute the evaluation team members are cross formed by EPDAD.

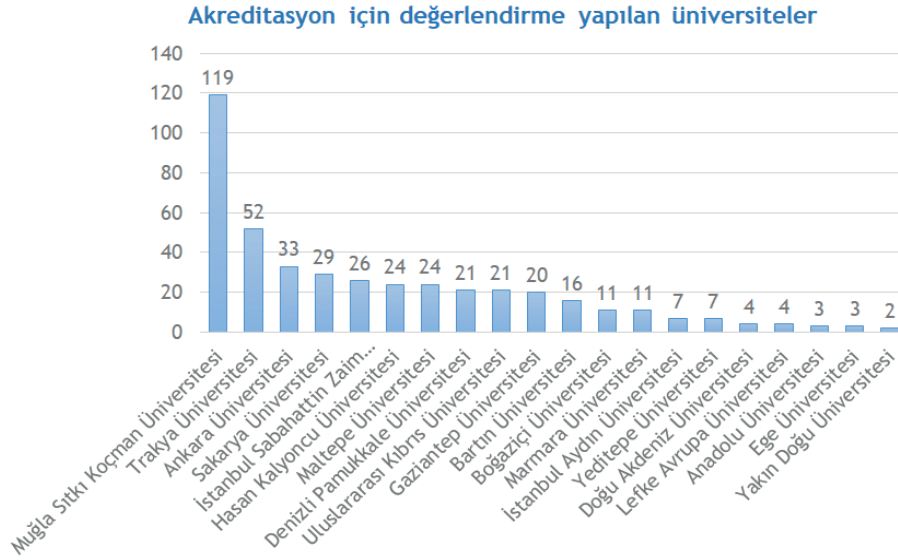
1. Program Evaluator Evaluations Form (D1 Form),
2. Team Leader Evaluations Form (D2 Form)
3. The evaluations made with the Evaluation Form of the Evaluation Team Members (Form D3) were examined and the results were reported.

Among those who participated in the accreditation studies within the scope of EPDAD, 100 evaluations were made as Team Head, 11 as Team Co-Chair, 299 as Evaluator and 9 as Co-Assessors, and a total of 437 evaluations were made (Graph 3). Within the scope of EPDAD accreditation studies, a total of 79 instructors actively evaluated the Faculties of Education accreditation process.



Graph 3. Distribution of Evaluators who Took Part in the Total Evaluations

When the Program Evaluator Evaluation Forms (D1) are examined within the scope of EPDAD Accreditation studies, the meeting of all evaluators with the option of “Totally Agree” can be considered as a reflection of the consistency among the evaluators and the professionalism of the evaluators in the evaluation process. When the distribution of team head evaluations (D2) to universities is examined, it is observed that most of them are at Muğla Sıtkı Koçman University (f: 23), and the least at Yeditepe University (f: 1). Considering the number of programs in Turkey, although this rate is considered low, when the establishment process of EPDAD is examined, it can be said that the accreditation studies carried out in the past period are an important performance indicator. Evaluation Forms for Evaluation Team Members (D3) within the scope of EPDAD Accreditation studies were prepared by considering the information received from a total of 15 universities during the visits. Differences between evaluator evaluations according to universities vary in relation to the number of accredited programs and evaluators (Graph 4). This situation can also be considered as a reflection of the readiness for accreditation of education faculties programs in the universities visited.



Graph 4. Universities Evaluated for Accreditation

Visit Quality Assurance

In order to evaluate the Education Faculties Visits of EPDAD in terms of quality assurance, visit quality assurance was evaluated by using the information and documents requested from EPDAD, as well as the official documents on the EPDAD website. This review, in which the visits, which are an indicator in the quality assurance system of the program accreditations of the Education Faculties, are evaluated, is important for the improvement of the future accreditation processes.

In accreditation processes, one of the most important stages of determining whether the academic and field-specific standards are met by the programs is the field visits to the relevant faculty program. The visits to be made, the preparations before these visits, the visit process, and the things to be done after the visit are summarized under the headings.

- 1. Pre-Visit Practices:** The process starts at least 5 months before the visit, when the faculty establishes the Faculty Accreditation Coordination Unit to make the preparations for the accreditation application and to coordinate the subsequent process. They apply to EPDAD with a letter stating the programs they have determined to be accredited. This process, which continues until two weeks before the visit, moves to the next stage with the preliminary visit of the team leader or a team member.
- 2. The Process of Forming the Visiting Team:** Visiting teams of evaluators play a key role in the accreditation process. EPDAD bases its accreditation studies on evidence gathered from the work of visiting teams of evaluators. For this reason, it is vital that qualified visiting teams are formed and that the teams conduct in-depth examinations according to the criteria for the studies to reach a high level of quality.
- 3. Applications During Visiting:** The visit program to be implemented during the visit, the division of duties and responsibilities of the team members, the evaluation and accreditation application principles to be followed during the examination of the programs, the evaluation criteria, the meetings of the team members during the visit, their confidentiality and activities are clearly stated on the EPDAD page.

4. Filling the Visit Report: Information and important details about writing the post-visit visit report are in Chapter 6 of the Accreditation Handbook. The report is prepared under the responsibility of the entire team. On the last day of the visit, a meeting is held with the whole team. Team members agree on findings, rating, and conclusions. These findings, ratings and results are included in the report.

Evaluation and Thematic Analysis of Teacher Education Programs in Turkey

During the program evaluation processes, the reports prepared based on the external evaluations carried out by the visiting teams were examined and a content analysis was carried out. The 56 accredited programs have been evaluated separately based on

- Teaching: planning, implementation, and evaluation
- Instructors
- Students, faculty-school cooperation
- Facilities, library, and equipment
- Management
- Quality assurance standards

according to their qualifications, their strengths have been given in this context and the aspects of the programs that are open to improvement have been revealed (Table 1).

Table 1. Strengths and Areas for Improvement of the Programs Accredited in the 2019-2020 Term in terms of “Teaching: Planning, Implementation and Evaluation” Standard

In Terms of Initial Standards	
Strengths	Areas for Improvement
<ul style="list-style-type: none"> • Undergraduate programs are largely in harmony with the ministry of national education teacher qualifications, Turkey higher education qualifications framework and field qualifications. 	<ul style="list-style-type: none"> • The harmony between the achievements, content, learning-teaching approaches and measurement-evaluation methods and techniques in the curriculum should be increased. • Curriculums should be improved in order to make the teacher education process more effective.
In Terms of Process Standards	
Strengths	Areas for Improvement
<ul style="list-style-type: none"> • Students are provided with classroom management skills with the opportunity to teach in real environments through practice schools and micro-teaching practices. • The level of conformity between the prescribed curriculum and practices is generally high. • Lessons and classes are stimulating to students in general; There is a certain degree of student participation and use of audio-visual materials. 	<ul style="list-style-type: none"> • The feedback given to teacher candidates should be made more constructive, timely and detailed and play a role in improving student performance. • The diversity in teaching methods should be increased.
In Terms of Product Standards	
Strengths	Areas for Improvement
<ul style="list-style-type: none"> • At the end of the program, teacher candidates generally gain the necessary personal and professional values and the competencies to know the student. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existing deficiencies should be identified and eliminated in order to train prospective teachers to reach the level of knowledge envisaged for new graduates.

Innovations and Recommendations for Future

Innovations Made in EPDAD Studies

- Adapting to the distance education process, the association carried out field visits in the form of online field visits during the pandemic process.
- The cloud system was commissioned and a system that allows synchronized file storage and sharing was established.
- With this system, documents and documents can be accessed from anywhere and synchronized between computers, mobile phones, and tablets.
- In order for the EPDAD commissions to hold healthier meetings and seminars during the pandemic process, online meetings were held via a communication platform and the meetings were recorded.

Recommendations for EPDAD Studies

- Rapidly starting the improvements suggested in the feedback report given as a result of the Higher Education Quality Board (YÖKAK) evaluation and continuing the promotional activities of the association within this period,
- More evaluator training to increase the number of evaluators,
- Presenting the EPDAD bulletin published on the website with more comprehensive information to inform the stakeholders about the activities of EPDAD,
- Increasing the number of information meetings regarding the accreditation process to provide more information to the programs within the university,
- It is recommended to prepare strategy plans that will cover the five-year period for the improvement of EPDAD's quality assurance systems and to monitor the performance indicators of the institution on a yearly basis through the criteria to be determined.

Recommendations for Technology Integration

- It is an important advantage to have a web page, which is constantly renewed and where the needed information is shared with the public, and this page is further developed, even bringing it to a level that can provide live support by adapting to today's technology,
- Closely following the changes and developments in digital technology, as it is expected that online meetings, seminars, and virtual visits will continue in the coming years,
- Application of questionnaires and forms in digital environment in the process of collecting the data needed for internal evaluations,
- It is recommended to develop a web interface that will enable the performance indicators for the quality assurance strategy criteria to be determined systematically and in accordance with the internal quality assurance system of the institution.

EPDAD KALİTE GÜVENCESİ VE SÜREKLİ GELİŞİM 2020 YILI KOMİSYON RAPORU

Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

EPDAD Kalite Güvencesi Komisyonu Başkanı

Giriş

Yükseköğretimde akreditasyon, eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması, sistematik olarak bu niteliğin geliştirilmesi ve sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır. Akreditasyon ile eğitim ve öğretimin niteliği güvence altına alınır ve yükseköğretimden faydalanan kesimlere eğitim-öğretimin niteliğinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesi verilir. Bu nedenle, özellikle yükseköğretim kurumlarının ve programlarının sayısının yüksek olduğu ülkelerde akreditasyon önemli bir göstergedir.

Eğitim fakülteleri programları, Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından akredite edilmektedir. EPDAD, iç kalite güvencesi sisteminin oluşturulması ve buna uygun olarak süreçlerin ve alt süreçlerin, kaynakların, belgelendirmenin ve planlamanın koordine edilmesine yönelik olarak EPDAD Kalite Güvencesi ve Sürekli Gelişim Komisyonunu oluşturmuştur. Komisyonun amacı, EPDAD'ın iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmektir. Bu amaçla öncelikle yapılanları kontrol etmek, yapılacak olanlar için rota belirlemek amacıyla EPDAD Kalite Güvencesi ve Sürekli Gelişim 2020 Yılı Komisyon Raporu hazırlanmıştır. Rapor, 6 bölüm ve ilgili grafiklerden oluşmaktadır. Bölüm 1'de EPDAD kalite politikası ve kalite politika ilkeleri; Bölüm 2'de performans ölçütleri; Bölüm 3'te yapılan akreditasyon çalışmalarının tutarlılık analizi; Bölüm 4'te eğitim programlarının akreditasyonu çalışmaları sürecine katılan değerlendirme ekipleri tarafından yapılan çapraz değerlendirmeler, Bölüm 5'te ziyaret kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik veriler ve Bölüm 6'da geleceğe yönelik öneriler verilmektedir.

EPDAD Kalite Politikasında Temel İlkeler

EPDAD kalite politikası, EPDAD'ın sunduğu hizmetlerin kalitesini en üst seviyede tutmaya ve sürekliliğini sağlamaya yönelik kalite politika ilkelerini kapsamaktadır. Bu ilkeler, güvence verme, hizmet odaklılık, sürekli öğrenme, değer yaratma, iş birlikleri geliştirme, etik davranış ile şeffaflık ve hesap verebilme ilkeleri başlıkları altında açıklanmaktadır.

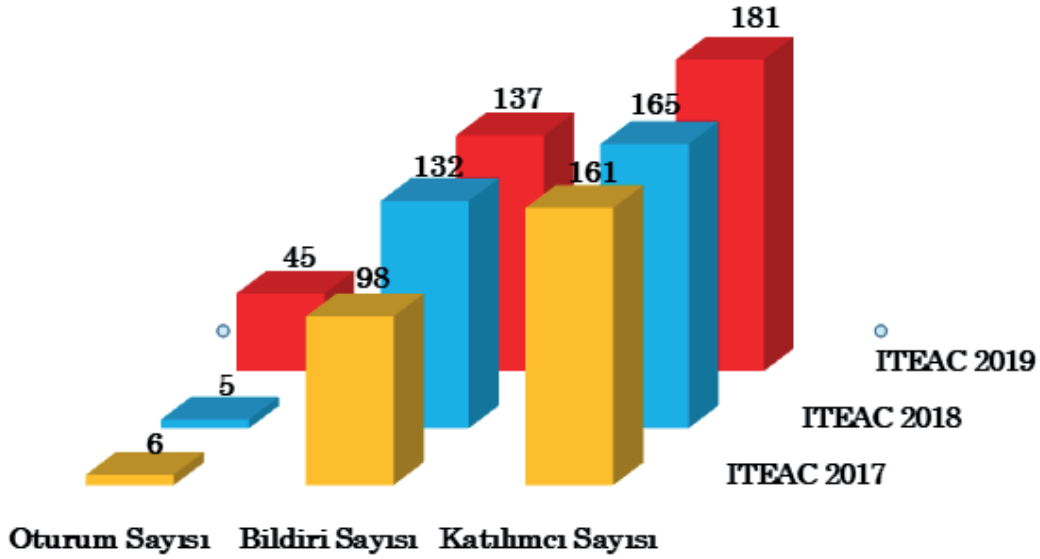
Güvence verme ilkesine göre, Türkiye'de verilen öğretmen eğitiminin niteliği ile ilgili tüm paydaşlara ve topluma güvence vermek temel amaçtır. Hizmet odaklılık ilkesine göre, EPDAD çalışanları ve gönüllülerinin ortak çabası, kaynakların etkin kullanımını sağlayarak sürekli iyileştirmeyi amaçlayan bir kalite yönetim sistemi anlayışı ile çalışıp hizmet verdiği tüm kurumlarla güvenli bir çalışma ortamı oluşturur. Saygı ve güvene dayalı ilişki kurar ve sürdürür. Sürekli öğrenme ilkesine göre, EPDAD, tüm hizmet süreçlerinde sürekli öğrenme ve sürekli iyileştirme yaklaşımını ilke edinmiştir. Bunu sağlamak için iç ve dış geribildirim ve denetim süreçlerini işe koşarak sürekli iyileşme ve gelişim sağlar. Değer yaratma ilkesine göre, EPDAD, toplam kalite politikasını temel alarak ekip ruhu içerisinde kurumlara ve paydaşlara hizmet sunarken memnuniyeti en üst düzeyde tutar. İş birlikleri geliştirme ilkesine göre, sunulan değer en üst düzeye ulaşabilmesi, performansı geliştirecek yaklaşımların

belirlenmesi ve başarının artırılması için iş birliklerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Bu nedenle EPDAD, ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği fırsatları arar ve geliştirir. Etik davranış ilkesine göre, EPDAD çalışanları ve gönüllüleri, verdiği hizmetleri etik kurallar çerçevesinde tarafsızlık, bağımsızlık, dürüstlük, gizlilik ve güvenilirlik ilkelerini esas alarak sürdürmektedir. Açıklık ve hesap verebilme ilkesine göre, EPDAD program değerlendirme ve akreditasyon faaliyetleri başta olmak üzere, tüm faaliyetleri hakkında paydaşlarını ve kamuyu bilgilendirme ve hesap verme sorumluluğunu taşır.

Raporda, her bir temel ilkenin gerçekleştiğine dair faaliyetler ve kanıtlar sunulmaktadır. Örneğin, hizmet odaklılık ilkesine ilişkin faaliyetler ve kanıtlar;

- Kalite komisyonu kurulması
- Derneğin kurum içi periyodik eğitim uygulamaları
- Derneğin kurum dışı eğitim uygulamaları
- Sosyal medya, yazılı ve görsel basın aracılığıyla EPDAD ve faaliyetlerinin kamuoyuna duyurulması
- EPDAD tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi (ITEAC)

olarak sıralanmaktadır. Bunlara kanıt olarak veriler raporda verilmektedir. Örneğin son maddede ifade edilen ITEAC kongresine ilişkin olarak aşağıdaki grafikte verilen veriler kanıt olarak gösterilmektedir:



Grafik 1. Yıllara göre Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi (ITEAC) Oturum, Bildiri, Katılımcı Sayıları

Grafikte 1’de görüldüğü üzere, Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi’nde 2017 yılında düzenlenen oturum sayısı 6 ve 2018 yılında 5 iken, 2019 yılında söz konusu kongrede gerçekleştirilen oturum sayısı, bir önceki yılın 9 katına erişerek, toplam 45 adet oturum gerçekleştirilmiştir. Bu verilere göre, EPDAD tarafından düzenlenen Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi’ne, katılımcılar tarafından, her geçen yıl daha fazla ilgi gösterildiği söylenebilmektedir.

Diğer temel ilkelere ilişkin faaliyet ve kanıtlara rapordan erişilebilir.

EPDAD Performans Ölçütleri

Yükseköğretim Kalite Kurulu (YKK) tarafından 2019 yılında “Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşlarının Yetkilendirilmesi, Tanınması ve İzlenmesine” ilişkin yayınlanan kılavuzda yer alan izleme sistemlerinin bileşenleri kapsamında yer alan performans ölçütleri EPDAD tarafından hazırlanmaktadır. Bu kapsamda EPDAD yıllık faaliyet raporunu hazırlarken performans ölçütleri ile ilgili bilgileri vermesi gerekmektedir.

Performans Ölçütlerinde şu değerlere yer verilir:

1. Akreditasyon Oranı: Bu değer hesaplanırken Akredite program sayısı / Toplam aktif program sayısı dikkate alınır. Bu kapsamda eğer EPDAD birden fazla program akreditasyon ile ilgili hizmet veriyorsa her bir program için akreditasyon oranı hesaplanması gerekmektedir.
2. Akreditasyon Sürecinin Ortalama Tamamlanma Süresi: Bu değer hesaplanırken Toplam akreditasyon süresi / Toplam akreditasyon hizmeti sunulan program sayısı dikkate alınarak işlem yapılır. Akreditasyon sürecinin ortalama tamamlanma süresi hesaplanırken akreditasyon başvuru tarihi ile karar tarihi arasındaki süre gün olarak hesaplanmaktadır.
3. Ortalama Değerlendirici Sayısı: Bu değer hesaplanırken Toplam Değerlendirici sayısı / Toplam aktif program sayısı dikkate alınarak hesap yapılır.
4. Bilgilendirme Toplantısı Sayısı: EPDAD tarafından organize edilen Bilgilendirme Toplantı Sayısıdır.
5. Değerlendirici Eğitimi Sayısı: EPDAD tarafından organize edilen Değerlendirici Eğitim Sayısıdır.



Şekil 1. EPDAD Performans Ölçütleri (2020 yılı verileri Kasım ayına kadar)

Şekil 1’de, yukarıda verilen performans ölçütleri doğrultusunda EPDAD tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerin değerlendirilmesi sonucu ulaşılan sayısal verilere yer verilmektedir. Buna göre EPDAD’a akreditasyon için yapılan başvuru ile akreditasyon kararının bildirilmesi arasında geçen toplam akreditasyon süresi azami 210 gündür. Toplam akredite olan program sayısı 78’e ulaşmıştır. Değerlendirme sürecinde görev alan değerlendiricilerin sayısında da 2019-2020 yılında önceki yıllara göre artış olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, 2019 yılında 1 bilgilendirme toplantısı ve 1 değerlendirici eğitimi, 2020 yılında, Kasım ayı sonuna kadar toplam 4 bilgilendirme toplantısı ve 6 değerlendirici eğitimi yapılmıştır.

Tutarlılık Analizi

Öğretmenlik eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi EPDAD akreditasyon sürecinin önemli amaçlarından biridir. Programların akreditasyon değerlendirme sonuçlarının birbirleriyle tutarlı olmaları yapılan değerlendirmelerin kalitesini yansıtan önemli göstergelerden biridir. Bu kapsamda EPDAD bünyesinde Tutarlılık Kontrol Komisyonu (TUK) kurulmuştur. TUK' un kullandığı değerlendirme formları yapılan değerlendirmelerin niteliği hakkında karar vericilere önemli ipuçları verebilir. Komisyon üyeleri Öğretmenlik Eğitim Programları Akreditasyon Kuruluna (EFAK) gelmeden önce bu formları doldurarak tutarlılık kontrollerini gerçekleştirirler. EFAK buna göre nihai kararı verir.

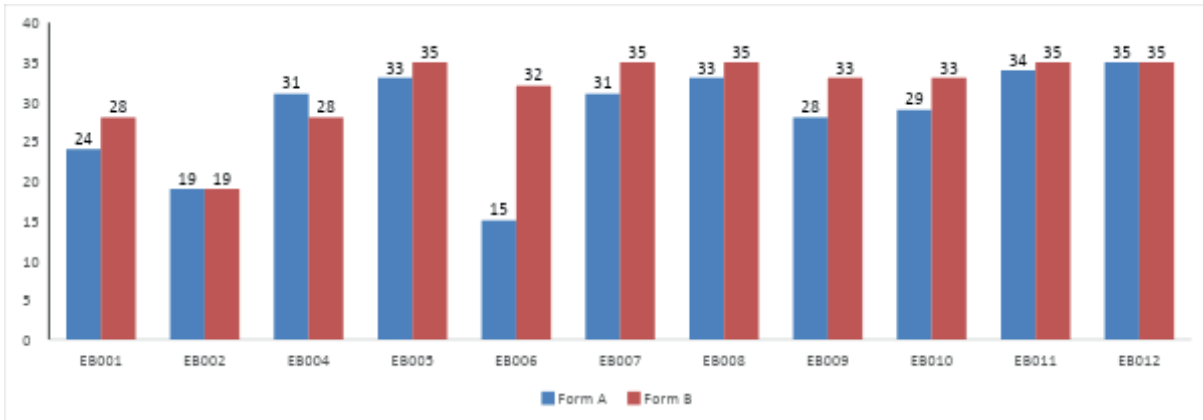
TUK' da programın standart alan koşullarına uyup uymadığına ekip başkanları ve değerlendirme sürecine aktif bir biçimde katılan ekipler karar vermektedir. Raporda toplam 11 ekip başkanına bağlı 24 ekibin TUK değerlendirme formlarından elde edilen verilerin incelenmesi yer almaktadır.

TUK Değerlendirme formu 3 bölümden oluşmaktadır:

1. Tutarlılık Çalışması Öncesi (Form A)
2. Tutarlılık Çalışma Süreci
3. Tutarlılık Çalışması Sonrası (Form B)

Birinci bölümde ekip ve ekip başkanları tarafından ilgili üniversiteye ait programların belirlenmiş standart alan koşullarını sağlayıp sağlamadığı taslak raporlar üzerinden değerlendirilir. Bu kısımda taslak rapora ilişkin başta standart alan ve alt alanlara uygunluk, kanıta dayallık ilkesi, kanıt-dereceleme ilişkisi, objektiflik, ekipler arası uyum gibi kriterlerin bulunduğu 5'li Likert tipinde bir dereceleme ölçeği yer almaktadır (Form A). Tutarlılık Çalışması Süreci'ne ilişkin bölümde ise taslak raporda olumlu ve olumsuz görüşlere ilişkin bilgilendirmelerin yapıldığı açık uçlu sorular yer almaktadır. Tutarlılık Çalışması Sonrası Formu ise istenilen düzeltmeler yapıldıktan sonra başta belirtilen kriterlerin tekrar değerlendirildiği 8 maddeyi içermektedir (Form B).

TUK Değerlendirme raporlarında yer alan Form A ve Form B özdeş maddelerden oluştuğu için her iki forma ilişkin toplam puanlar dikkate alınmıştır. TUK Değerlendirme formunda yer alan tutarlılık çalışma süreci ise nitel verilere dayalı içerik analizi yöntemi ile açıklanmıştır. İçerik analizi ile ekip başkanları ve ekipler tarafından belirlenen görüşler üzerinden kodlar, belirlenen kodlar üzerinde ise temalar belirlenmiştir. İlgili programlara ilişkin ekip ve ekip başkanlarının vermiş oldukları puanların tutarlılık öncesi ve sonrasında nasıl değiştiğini gösteren dağılım Grafik 2'de gösterilmektedir.

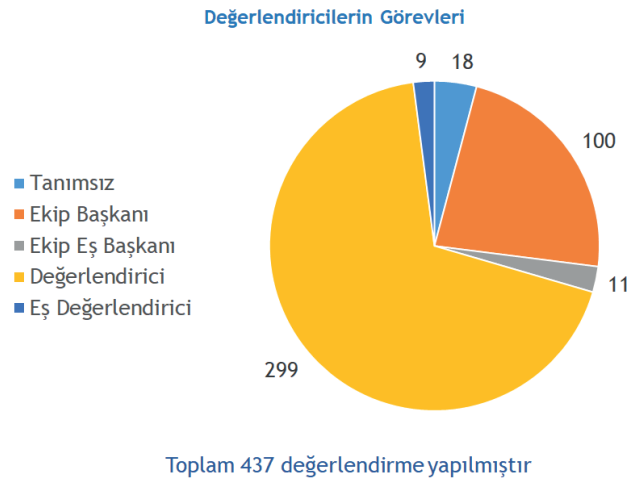


Grafik 2. Tutarlılık Çalışması Öncesi ve Sonrasına İlişkin Ekip ve Ekip Başkanlarının Vermiş Olduğu Toplam Puanlar

Değerlendirme Takımları Çapraz Değerlendirme Formlarının Değerlendirilmesi

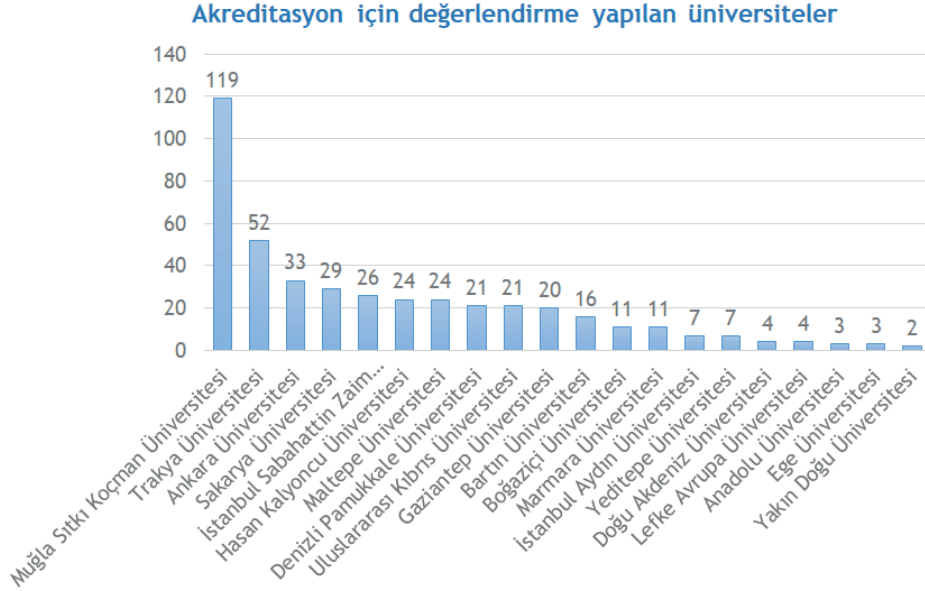
EPDAD tarafından farklı üniversiteler bünyesinde bulunan Eğitim Fakülteleri kapsamındaki birimlerin eğitim programlarının akreditasyonu çalışmaları sürecine katılan değerlendirme ekipleri tarafından çapraz değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme ekibi üyelerini oluşturan Ekip Başkanı, Ekip Eş Başkanı, Değerlendirici ve Eş Değerlendiricilerin çapraz biçimde EPDAD tarafından oluşturulan “Program Değerlendirici Değerlendirmeleri Formu” (D1 Formu), “Ekip Başkanı Değerlendirmeleri Formu” (D2 Formu) ve “Değerlendirme Ekip Üyelerini Değerlendirme Formu” (D3 Formu) aracılığı ile yapılan değerlendirmeler incelenmiş ve sonuçları rapor haline getirilmiştir.

EPDAD kapsamında akreditasyon çalışmalarına katılanlardan Ekip Başkanı görevinde 100, Ekip Eş Başkanı görevinde 11, Değerlendirici görevinde 299 ve Eş Değerlendirici görevinde 9 değerlendirme gerçekleştirilmiş olup toplam 437 değerlendirme yapılmıştır (Grafik 3). EPDAD akreditasyon çalışmaları kapsamında toplam 79 öğretim elemanı Eğitim Fakülteleri akreditasyon sürecinde aktif olarak değerlendirme yapmıştır.



Grafik 3. Toplam Yapılan Değerlendirmelerde Görev Alan Değerlendiricilerin Dağılımı

EPDAD Akreditasyon çalışmaları kapsamında Program Değerlendirici Değerlendirme Formları (D1) incelendiğinde değerlendiricilerin tamamının “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinde buluşmaları değerlendiriciler arasında tutarlılığın ve değerlendiricilerin değerlendirme sürecindeki profesyonelliklerinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Ekip başkanı değerlendirmelerinin (D2) üniversitelere dağılımı incelendiğinde en fazla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde (f:23), en az ise Yeditepe Üniversitesi’nde (f:1) gerçekleştirilmiştir. Türkiye’deki program sayıları dikkate alındığında bu oran her ne kadar düşük olarak değerlendirilse de EPDAD’ın kuruluş süreci incelendiğinde geçen süreç içerisinde yapılan akreditasyon çalışmalarının önemli bir performans göstergesi olduğu söylenebilir. EPDAD Akreditasyon çalışmaları kapsamında Değerlendirme Ekip Üyelerini Değerlendirme Formları (D3) gerçekleştirilen ziyaretler sırasında toplam 15 üniversiteden gelen bilgiler dikkate alınarak yapılmıştır. Üniversitelere göre değerlendirici değerlendirmeleri arasındaki farklılıklar akredite olan program ve değerlendirici sayısı ile bağlantılı olarak değişim göstermektedir (Grafik 4). Bu durum aynı zamanda ziyaret edilen üniversitelerdeki eğitim fakültesi programlarının akreditasyon için hazır bulunuşluk durumlarının yansıması olarak da düşünülebilir.



Grafik 4. Akreditasyon için Değerlendirme Yapılan Üniversiteler

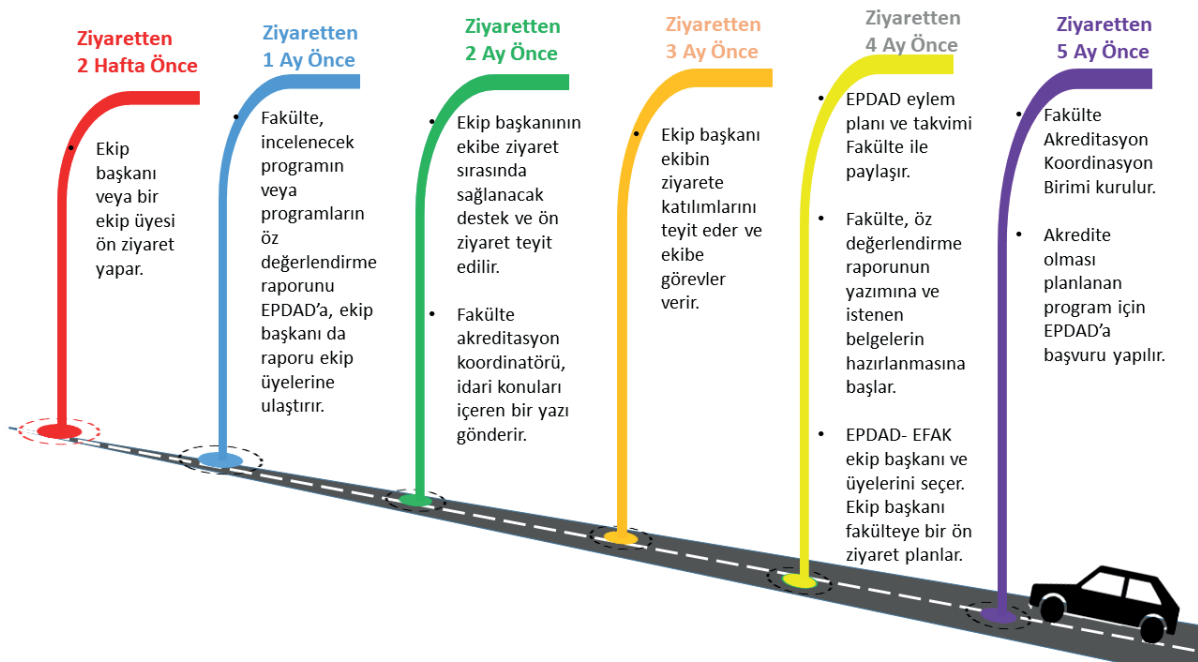
Ziyaret Kalite Güvencesi

EPDAD'ın Eğitim Fakülteleri Ziyaretlerinin kalite güvencesi açısından değerlendirilmesi amacı ile EPDAD web sayfasında yer alan resmî belgelerin yanı sıra, EPDAD'tan istenen bilgi ve belgeler kullanılarak ziyaret kalite güvencesi değerlendirilmiştir. Eğitim Fakültelerinin program akreditasyonlarının kalite güvence sisteminde bir gösterge olan ziyaretlerin değerlendirildiği bu inceleme gelecekteki akreditasyon süreçlerinin iyileştirilmesi açısından önemlidir.

Akreditasyon süreçlerinde, akademik ve alana özgü standartların programlar tarafından karşılanıp karşılanmadığını belirlemenin en önemli aşamalarından birisi de ilgili fakülte programına yapılacak saha ziyaretleridir. Yapılacak ziyaretler, bu ziyaretler öncesi hazırlıklar, ziyaret süreci ve ziyaret sonrası yapılması gerekenlerin önceden planlanması ve plana uygun olarak uygulanması sürecinde yaşananlar başlıklar altında özetlenmiştir (Şekil 2).

- 1. Ziyaret Öncesi Uygulamalar:** Süreç ziyaretten en az 5 ay önce fakültenin, akreditasyon başvurusu hazırlıklarını yapmak ve sonrasındaki süreci koordine etmek üzere Fakülte Akreditasyon Koordinasyon Birimini kurması ile başlar. Akredite olmak üzere belirledikleri programları belirten bir yazı ile EPDAD'a başvurur. Ziyaretten iki hafta önceye kadar devam eden bu süreç ekip başkanı veya bir ekip üyesinin ön ziyareti ile bir sonraki aşamaya geçer.
- 2. Ziyaret Ekibinin Oluşturulma Süreci:** Değerlendiricilerden oluşan ziyaret ekipleri akreditasyon sürecinde anahtar rol üstlenir. EPDAD, akreditasyon çalışmalarını, değerlendiricilerden oluşan ziyaret ekiplerinin çalışmalarından toplanan kanıtlara dayandırmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmaların üst düzeyde bir kaliteye ulaşabilmesi için nitelikli ziyaret ekiplerinin oluşturulması ve ekiplerin de ölçütlere göre derinlemesine incelemeler yapması hayati önem taşımaktadır.

3. Ziyaret Sırası Uygulamalar: Ziyaret sırasında uygulanmak üzere ziyaret programı, ekip üyelerinin görev bölümü ve sorumlulukları, programların incelenmesi esnasında uyulacak değerlendirme ve akreditasyon uygulama esasları, değerlendirme ölçütleri, ziyaret sırasında ekip üyelerinin toplantıları, gizlilikleri ve faaliyetleri EPDAD sayfasında açıkça belirtilmiştir.
4. Ziyaret Raporu Doldurulması: Ziyaret sonrası ziyaret raporunun yazılmasına ilişkin bilgi ve önemli detaylar Akreditasyon El Kitabı Bölüm 6'da yer almaktadır. Rapor, tüm ekibin sorumluluğunda hazırlanır. Ziyaretin son gününde tüm ekibin yer aldığı bir toplantı yapılır. Ekip üyeleri bulgular, derecelendirme ve sonuçlar üzerinde anlaşmaya varır. Söz konusu bulgular, derecelendirme ve sonuçlar raporda yer alır.



Şekil 2. EPDAD Akreditasyon Ziyaret Sürecinin Aşamaları

Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Tematik Analiz

Program değerlendirme süreçlerinde ziyaret ekipleri tarafından gerçekleştirilen dış değerlendirmelere dayanarak hazırlanan raporlar incelenmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Akredite edilen 56 program;

- Öğretim: planlama, uygulama ve değerlendirme
- Öğretim elemanları
- Öğrenciler, fakülte-okul iş birliği
- Tesisler, kütüphane ve donanım
- Yönetim
- Kalite güvencesi standartları

bağlamındaki yeterlilik durumlarına göre ayrı ayrı değerlendirilmiş, bu bağlamda güçlü yönleri verilmiş ve programların geliştirmeye açık yönleri ortaya koyulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. 2019-2020 Döneminde Akredite Edilen Programların “Öğretim: Planlama, Uygulama ve Değerlendirme” Standardı Açısından Güçlü ve Geliştirmeye Açık Yönleri

Başlangıç Standartları Yönünden	
<i>Güçlü Yönler</i>	<i>Geliştirmeye Açık Yönler</i>
<ul style="list-style-type: none"> Lisans programları büyük ölçüde MEB Öğretmen Yeterlikleri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ve Alan Yeterlikleri ile uyum içindedir. 	<ul style="list-style-type: none"> Ders öğretim programlarında yer alan kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme yaklaşımları ve ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri arasındaki uyum artırılmalıdır. Ders Öğretim programları, öğretmen eğitim sürecini daha etkili kılmak adına geliştirilmelidir.
Süreç Standartları Yönünden	
<i>Güçlü Yönler</i>	<i>Geliştirmeye Açık Yönler</i>
<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilere, uygulama okulları ve mikro-öğretim uygulamaları yoluyla gerçek ortamlarda öğretme olanağı ile sınıf yönetimi becerileri kazandırılmaktadır. Öngörülen ders öğretim programları ile uygulamalar arasındaki uygunluk düzeyi genel olarak yüksektir. Dersler ve sınıflar, genel olarak öğrenciler açısından uyarıcıdır, belirli ölçüde öğrenci katılımı ve görsel-işitsel malzeme- kullanımı bulunmaktadır 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen adaylarına verilen geri bildirimler daha yapıcı, zamanında ve ayrıntılı hale getirilerek öğrenci performansını geliştirici bir rol oynamalıdır. Öğretim yöntemlerindeki çeşitlilik artırılmalıdır.
Ürün Standartları Yönünden	
<i>Güçlü Yönler</i>	<i>Geliştirmeye Açık Yönler</i>
<ul style="list-style-type: none"> Programın sonunda öğretmen adayları genel olarak gerekli kişisel ve mesleki değerler ile öğrenciyi tanıma yeterlikleri kazanmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen adaylarının yeni mezunlar için öngörülen bilgi düzeyine erişmiş şekilde yetişmesi için var olan eksiklikler belirlenerek giderilmelidir,

Öneriler

EPDAD Çalışmalarında Yapılan Yenilikler

- Uzaktan eğitim sürecine uyum sağlayan dernek, pandemi sürecinde saha ziyaretlerini çevrimiçi saha ziyaretleri şeklinde gerçekleştirmiştir.
- Bulut sistemi devreye alınarak senkronize dosya depolama ve paylaşımına imkân sağlayan sistem kurulmuştur.
- Bu sistem ile dokümanlara ve belgelere daha sonra istenilen yerden ulaşılmasını ve bilgisayar, mobil telefonu ve tablet arasında senkronize olması sağlanmıştır.
- EPDAD komisyonların pandemi sürecinde daha sağlıklı toplantı ve seminer yapabilmeleri amacıyla bir iletişim platformu üzerinden çevrimiçi toplantılar yapılarak yapılan toplantılar kayıt altına alınmıştır.

EPDAD Çalışmalarına Yönelik Öneriler

- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) değerlendirmesi sonucunda verilen geri bildirim raporunda önerilen iyileştirmelere hızla başlanması ve bu süre içinde derneğin tanıtım faaliyetlerine devam edilmesi,

- Değerlendirici sayılarının artışı için daha fazla sayıda değerlendirici eğitimi yapılması,
- EPDAD'ın faaliyetleri hakkında paydaşları bilgilendirmek amacıyla internet sayfası üzerinden yayımlanan EPDAD bülteninin daha kapsamlı bilgilerle sunulması,
- Akreditasyon süreci üniversite bünyesinde bulunan programlara daha fazla bilgi vermesi için sürece ilişkin bilgilendirme toplantılarının sayısının artırılması,
- EPDAD'ın kalite güvence sistemlerinin iyileştirilmesine yönelik beş yıllık süreci kapsayacak strateji planlarının hazırlanması ve belirlenecek ölçütler yoluyla kurum performans göstergelerinin yıllar bazında izlenmesi önerilmektedir.

Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öneriler

- Sürekli yenilenen ve ihtiyaç duyulan bilgilerin kamuoyu ile paylaşıldığı bir internet sayfasına sahip olunması önemli bir avantaj olup, bu sayfanın daha da geliştirilmesi, hatta günümüz teknolojisiyle uyum sağlayarak canlı destek verebilecek seviyeye getirilmesi,
- İlerleyen yıllarda da çevrimiçi toplantı, seminer ve sanal ziyaretlerin süreceği tahmin edileceğinden dijital teknolojideki değişim ve gelişmelerin yakından takip edilmesi,
- İç değerlendirmelerin yapılması için ihtiyaç duyulan verilerin toplanması sürecinde anket ve formların dijital ortamda uygulanması,
- Belirlenecek kalite güvence strateji ölçütlere yönelik performans göstergelerinin sistematik bir şekilde ve kurumun iç kalite güvencesi sistemi ile uyumlu olarak izlenmesini sağlayacak bir web ara yüzünün geliştirilmesi önerilmektedir.

**THE INSTITUTIONAL EXPERIENCES IN
THE ACCREDITATION OF TEACHER
EDUCATION PROGRAMMES**

**ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
PROGRAMLARININ AKREDİTASYONUNDA
KURUMSAL DENEYİMLER**



HACETTEPE UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION ACCREDITATION EXPERIENCES

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ

Faculty of Education Dean

The concepts of quality control, accountability, transparency and quality improvement are important within the scope of accreditation studies in higher education, and as the faculty, we attach great importance to taking important steps to raise the quality bar in education and to set a certain standard. We work hard as a team to internalise the quality culture. Accreditation studies are a time-consuming and demanding process, and the whole team working together with great motivation and diligence contributes to the accreditation process.

Based on this, out of the programs offered by the faculty, a total of seven programs were accredited by EPDAD (Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs); "Guidance and Psychological Counselling (GPC) and Early Childhood Education (ECE) were accredited in 2019, Chemistry Education, Computer Education and Instructional Education, Science Education, Mathematics Education and Classroom Education were accredited in 2021. It has been registered with the certificate that the training provided is on the national and universal level and quality. I would like to offer thanks to all our academic and administrative staff and students who contributed to the accreditation process, a system that enables the reliability and recognition of the programs.

Accreditation Process

Before starting the studies on the accreditation process, the EPDAD web page must be visited and all documentation related to the accreditation process should be thoroughly examined and read.

- The Faculty Accreditation Coordination Unit was established to carry out accreditation studies.
- Applications have been made to EPDAD regarding programs.
- Works on writing a Self-Assessment Report (SAR) have begun. The preparation of the Self-Assessment Report of the programs is a major phase in the accreditation process.
- Prepared Self-Evaluation Reports were sent to EPDAD by the Faculty Dean.
- While preparing the Self-Assessment Reports, evidence was prepared to show how well the programs comply with the standards.
- The acceptance of the Self-Evaluation Reports was officially reported to Faculty Dean by EPDAD.
- Preparations were made for the Preliminary Visit.
- Efforts were made to provide administrative support to the visiting team.
- The Visiting Program was prepared by the Faculty Accreditation Coordinator.
- The visit took place.

Throughout the process, the role of the Faculty Accreditation Coordinator is crucial. All information regarding the activities to be carried out before and during the visit must be prepared by the Faculty Accreditation Coordinator and the information must be shared with the Dean of the Faculty, the faculty members of the program/programs applying for accreditation and act together.

Recommendations

Studies carried out in the triangle of standards, accreditation and quality are crucial to increase quality and efficiency in teacher education. Standard, accreditation and quality are three important concepts that complement each other and it should be ensured that the studies are planned and carried out accordingly. In this process, managerial roles are significant and managers need to take responsibility. The dedication and corporate belonging of both the institution and lecturers to their field and the motivation and the hard work of everyone from the beginning to the end of the process will contribute to the accreditation studies. In addition, it is of great importance that the managers of the institution tell and support the programs that have been accredited and cherish this process as a **'Faculty/Program Success Story'** in the meetings, and it will have a positive impact on other programs that have not yet applied for accreditation.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ AKREDİTASYON DENEYİMLERİ

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ

Eğitim Fakültesi Dekanı

Yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları kapsamında kalite kontrolü, hesap verilebilirlik, şeffaflık ve kalitede iyileştirme kavramları önemli olup, eğitimde kalite çitasının yükseltilmesi ve belirli bir standart oluşturmak amacıyla önemli adımlar atılmasını Fakülte olarak çok önemsiyoruz. Kalite kültürünün içselleştirilmesi için ekip olarak çok çalışıyoruz. Akreditasyon çalışmaları zaman alıcı ve emek gerektiren zorlu bir süreç olup tüm ekibin birlikte büyük bir motivasyonla ve özenli olarak çalışması akreditasyon sürecine katkı sağlamaktadır.

Bu noktadan hareketle Fakülte programlarından toplam 7 program “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (OKL) programları 2019 yılında, Kimya Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programları” ise 2021 yılında Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından akredite edildi. Ulusal ve evrensel düzeyde ve nitelikte eğitimler verildiği belge ile tescillenmiş oldu. Programların güvenilirliğini ve tanınmasını sağlayan bir sistem olan akreditasyon sürecinde emeği geçen tüm akademik, idari personelimize ve öğrencilerimize teşekkürlerimi sunuyorum.

Akreditasyon Süreci

Akreditasyon süreci ile ilgili çalışmalara başlamadan önce EPDAD web sayfası ziyaret edilmeli ve akreditasyon süreci ile ilgili tüm dokümanlar ciddi bir şekilde incelenmeli ve okunmalıdır.

- Akreditasyon çalışmalarını yürütmek üzere Fakülte Akreditasyon Koordinasyon Birimi kuruldu.
- Programlar için EPDAD’a başvuruda bulunuldu.
- Özdeğerlendirme Rapor (ÖDR) yazımı için çalışmalara başlandı. Programların Özdeğerlendirme Raporunu hazırlaması akreditasyon sürecinde en önemli bir aşamadır.
- Hazırlanan Özdeğerlendirme Raporları Fakülte Dekanı tarafından EPDAD’a gönderildi.
- Özdeğerlendirme Raporları hazırlanırken programların standartlara ne derece uygun olduğunu gösteren kanıtlar hazırlandı.
- Özdeğerlendirme Raporlarının kabulü EPDAD tarafından resmi olarak Fakülte Dekanı’na bildirildi.
- Ön Ziyaretin yapılması için hazırlıklar yapıldı.
- Ziyaret ekibine idari destek sağlanması için çalışmalar yapıldı.
- Fakülte Akreditasyon Koordinatörü tarafından Ziyaret Programı Hazırlandı.
- Ziyaret gerçekleşti.

Tüm bu süreçte, Fakülte Akreditasyon Koordinatörünün rolü son derece önemlidir. Ziyaret öncesi ve ziyaret süresince yapılacak faaliyetler ile ilgili tüm bilgilerin Fakülte Akreditasyon Koordinatörü tarafından

hazırlanması ve bilgilerin Fakülte Dekanı, akreditasyona müracaat eden program/programların öğretim üyeleri ile paylaşılması ve birlikte hareket edilmesi gerekmektedir.

Öneriler

Öğretmen eğitiminde kalite ve verimliliği artırmak için standartlar, akreditasyon ve kalite üçgeninde gerçekleştirilen çalışmalar çok önemlidir. Standart, akreditasyon ve kalite birbirini tamamlayan üç önemli kavram olup çalışmaların buna göre planlanması ve yürütülmesi sağlanmalıdır. Bu süreçte yönetici rolleri çok önemli olup yöneticilerin sorumluluk almaları gerekmektedir. Hem kurum yöneticisinin hem de öğretim elemanlarının alanına adanmışlığı ve kurumsal aidiyetlerinin yüksek olması ve sürecin başından sonuna kadar herkesin motive olması ve çalışması akreditasyon çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca akredite olan ve bu süreci taçlandıran programların başarısını kurum yöneticilerinin toplantılarda **'Fakülte/Program Başarı Öyküsü'** olarak anlatması ve desteklemesi son derece önemli olup akreditasyona müracaat etmeyen diğer programlar üzerinde de olumlu etki sağlayacaktır.

PROCEEDINGS

TAM METİN BİLDİRİLER

Cross-Border Quality Assurance in Pandemic Times: Pros and Cons

Nataliia STUKALO¹

Summary

This qualitative study is devoted to the investigation of advantages and disadvantages of cross-border quality assurance under quarantine restrictions. Cross-border quality assurance creates new opportunities, promotes internationalization of education, stimulates capacity-building of HEIs and QA Agencies, enhances quality of education in European Higher Education Area. There is evidence that cross-border become more and more accessible and understandable, from one side, however the potential risks of misleading and misunderstanding are raising. The practices associated with cross border quality assurance in Ukraine are shared and analysed. The key suggestions for addressing potential risks and challenges lie in the plane of close communication among quality assurance agencies and better understanding of the national regulations and culture of quality.

Key Words: Cross-Border Higher Education, Quality Assurance in Pandemic Times

Problem State and Purpose

Internationalization and globalization as the key trends of the humanity development at the turn of the third millennium influence higher education a lot. Teachers and students mobility, obtaining university degrees from foreign higher educational institutions (HEIs), joint study programmes development are growing considerably every year and require close attention in terms of recognition, quality assurance (QA) and reliability. So, in 2005 UNESCO and OECD, grouping more than 190 countries, jointly developed "Guidelines on Quality Provision in Cross-Border Higher Education" (OECD, 2005). These Guidelines encouraged all stakeholders (HEIs, governmental institutions, students and employers organizations) to take actions considering the principles of mutual trust and respect, importance of international collaboration, ensuring linguistic and cultural diversity, social responsibility. They also aimed to provide stakeholders with reliable information about foreign HEIs and study opportunities, to make awarding of degrees and qualifications more clear, transparent and understandable, to establish national systems of higher education quality assurance, to ensure students and other stakeholders engaging into the process and to develop approach to cross-border education quality assurance. "The Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education provide an international framework to protect students and other stakeholders from low-quality provision and disreputable providers." (OECD, 2005).

The next important steps on cross-border quality assurance (CBQA) development were made in 2007 and in 2009 when the objectives for EQAR were set in the E4 Group Report to the London Conference of Ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies, endorsed by the London Ministerial Communiqué, and the European Commission's Report on Progress in Quality Assurance of Higher Education (EQAR, n/a). The key objectives identified were to recognize EQAR-registered Agencies throughout the entire European Higher Education Area (EHEA) and to ensure that HEIs can choose to be evaluated by any recognized QA agency

¹ DSc, Professor, Vice-Head of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (Ukraine), nstukalo@naqa.gov.ua

that suits their needs. The Bucharest Communiqué (2012) and The Yerevan Communiqué (2015) elaborated this issue and promoted recognition of cross-border external quality assurance activities, allowing HEIs to take responsibility for assuring their own quality and to choose a suitable EQAR-registered QA agency for the external quality assurance. In the Yerevan Communiqué (2015) ministers in charge of higher education in the EHEA committed to allowing “higher education institutions to use a suitable EQAR registered agency for their external quality assurance process, respecting the national arrangements for the decision making on QA outcomes”.

Currently EQAR conducts a number of activities regarding cross-border quality assurance recognising, monitoring, promoting as well as collecting relevant information on cross-border activities in EHEA. For instance, in 2013-2014 EQAR carried out Recognising International Quality Assurance Activity in the EHEA (EQAR, 2014) to share the existing practices among stakeholders. The relevant map of the countries allowing their HEIs to choose appropriate EQAR-registered agency for mandatory accreditations was created and located at EQAR web-site (EQAR, n/a).

2019 pandemic and quarantine restrictions brought some changes to the quality assurance process and distant site-visits have been introduced and conducted by a number of EHEA QA Agencies (ENQA, 2020). From one side, these changes have been followed by some advantages for HEIs, QA Agencies and the other stakeholders, however some concerns have also raised.

Thus, **the purpose of this study** is to identify the key advantages and disadvantages of the cross-border quality assurance during pandemic times and to develop some suggestions to address the concerns and potential risks associated with accreditation abroad in times of emergency.

Methodology

This is qualitative methodology mainly based on the secondary data, at the same time some primary data collected through observations and expert opinions are also considered.

Secondary data used include guidelines, reports and documents of the international organisations (UNESCO, OECD, ENQA, EQAR) as well as materials and publications of the EHEA quality assurance agencies.

Primary data are collected through observations and experts opinions. The author was engaged as an observer into some online cross-border accreditation expertise and this experience is taken into account in this study. Expert opinions are collected during online and face-to-face discussions. The 16 experts involved are experienced quality assurance adepts from 9 countries - members of European Higher Education Area (EHEA). They are asked to provide their opinion on the experience of cross-border accreditations in their countries, the risks associated with it before 2020 and due to pandemic restrictions as well as if any regulatory fuses are required.

The close attention is paid to Ukrainian approach to cross-border accreditation and National Agency for Higher Education Quality Assurance case is investigated in some details.

The collected secondary data are analysed through a critical reading, interpreting, comparing the findings, identifying limitations. The steps of the primary data analysis include preparing memos and notes, reading the notes on expert opinions, identifying the key patterns, coding different themes and organizing the data into relevant categories. The obtained results are compared with expectations and research questions, interpreted

and summarized. SWOT (strengths, weaknesses, opportunities and threats) analysis is conducted to identify and contrast strengths and weaknesses of the cross-border accreditation in pandemic times as well as to analyse the potential opportunities and risks appearing in this context.

Findings and Discussion

Cross-border higher education refers to “higher education that takes place in situations where the teacher, student, programme, institution/provider or course materials cross national jurisdictional borders. Cross-border higher education may include higher education by public/private and not-for-profit/for-profit providers. It encompasses a wide range of modalities, in a continuum from face-to-face (taking various forms such as students travelling abroad and campuses abroad) to distance learning (using a range of technologies and including e-learning)” (OECD, 2005, p.9). Meanwhile, cross-border QA relates not only to cross-border education, but also to internal national education if accreditation is conducted by foreign agencies. According to ENQA, ESU, EUA, EURASHE, EQAR (2017) CBQA is “external QA activities of a QA agency carried out in a country other than the one in which it is based or primarily operates”. So, CBQA involves various quality assurance systems, different legislative frameworks, international experts from diversified cultures and experience.

Considering experience and practices of countries all over the world there is evidence that cross-border education is not only beneficial for stakeholders, but also may bring some concerns. IIEP (2007) research compares cases of different countries from Africa, Asia and Latin America and confirms that the issues for developing and emerging countries even more challenging than for developed ones. This is mainly because of underdeveloped regulations and lack of experience. Fearnside and Chung (2017) compare cases of Macao and Hong Kong and argue that foreign agency conducting CBQA should have clear rationale for their engagement and ensure “they are *“fit-for-purpose” in terms of the context of the employing jurisdiction and the expectations of their HEIs and have a clear understanding of the relevant legal framework*” and conclude that each national context has own purpose for QA which is challenging for CBQA stakeholders. There are other studies investigating issues associated with foreign accreditations of non-reliable HEIs and low-quality study programmes. For instance, Kinser and Lane (2013) consider QA as a “largely nationally based phenomenon” while CBQA deals with two or more “quality assurance regimes” where definition of quality is debatable and differences in environment and market forces, legislation, level of trust may influence CBQA procedures.

In our previous studies (Stukalo, 2020a; Stukalo, 2020b) we have discussed conceptual basis and theoretical background for issues related to higher education quality assurance in pandemic situation and concluded that practical experience in this research area is ahead of theory and the most studies and research papers on this topic are dated second half of 2020 and later. ENQA, CHEA, CEENQA, INQAAHE collected and published practical cases of quality assurance under quarantine restrictions and the QA agencies responses to pandemic challenges. The studies published by the moment cover issues related to the remote site-visits and online accreditations, their advantages and disadvantages, special requirements for remote accreditations at personal and institutional level, maintaining public confidence in the quality of education, supporting students to respond their urgent needs during pandemic times effectively. However there is lack of investigation of the cross-border quality assurance in emergency situations and under quarantine restrictions as well as in-depth analysis of practice and conceptualization of the particularities of the cross-border distant accreditations.

Cross-border quality assurance creates new opportunities and is advantageous in many different aspects - starting from the education internationalisation, benchmarking to best foreign practices, improving teaching

and learning quality and finishing with improving the quality of higher education in the European Higher Education Area. Conducting CBQA during pandemic times brings some additional advantages such as accreditation cost reduction (no need to pay for international experts' travel) and its wider spreading and availability. One of the experts mentioned "... Universities have raising interest in the distant accreditations from foreign agencies as it became cheaper and they are conducted online. No need to pay for flights and hotels and no need to receive the panel at the University as they conduct virtual site-visits".

There is evidence of some obvious benefits of distant cross-border accreditation, from the other side they also brought some additional concerns. The most experts confirmed risk of potential accreditation of weak study programmes and lack of experience and single methodology of the online international site-visits and obtaining sufficient evidence.

The most EHEA QA agencies, ENQA members and affiliates ensure compliance with ESG-2015 forming the basis for CBQA. From one side, their accreditation criteria are consistent and comparable across the EHEA national educational systems. And it's important to note that ESG-2015 are flexible and applicable under different circumstances including emergency situations and quarantine restrictions. From the other side, each country has additional specific requirements to ensure meeting national legislation. So, in addition to ESG-2015 study programmes should meet national regulations which may differ from country to country. This issue can be partly addressed by including at least one national expert into the international panel, but in some cases it's not enough to identify all potential problems.

International experts not knowing the national educational environment are exposed to additional risks of being deceived by unscrupulous universities which could lead to potential accreditation of diploma mills. As an example, "Recent NAQA experience includes cases when HEIs fabricated degrees or presented falsified information in their Self-Assessment Reports, for example, reporting facilities and buildings which didn't exist and providing lists of professors who didn't work at the particular HEI." (NAQA, 2021). National experts and QA Agencies know the particularities of the educational system and they pay specific attention to such potential issues, besides they have access to national data bases as well as can collect information and additional evidence which could be problematic for international expert panel. Mentality and level of trust should be also considered in such cases. For instance, in small-size educational systems with a dozen of Universities experts can be hardly deceived and provided with falsified information about the facilities, resources, buildings, publications etc. because people know each other, study programmes, universities. In large scale educational systems with hundreds of HEIs and dozens of thousands of study programmes the level of trust may differ and fake information could be potentially provided by unscrupulous institutions to ensure positive decision on accreditation.

It is important to investigate the reasons why the HEIs apply for international accreditation. Some experts mentioned "...the university with bad national reputation can approach foreign agency which is not aware of this bad reputation", "international experts may not have access to check the availability of the resources abroad", "... foreigners may not know our national requirements, so it could be much easier to pass this accreditation for HEI...". So, when conducting CBQA it's worth to make sure that HEIs have clear valid reasons which corresponds their mission and objectives.

Table 1. SWOT-Analysis of Cross-Border Quality Assurance in Pandemic Times

Strength	Weaknesses
<p>Cost-saving (no need of international travel for experts);</p> <p>Transparent process for observers (in case they are engaged and/or online site-visit is recorded);</p> <p>Compliance with ESG-2015;</p> <p>Professionally rewarding for the QA experts and agency staff contributing to education quality promotion in foreign country;</p> <p>Wider recognition of qualifications awarded by the HEI and internationalization of its activities</p>	<p>Lack of experience in online accreditations and trainings for experts;</p> <p>Non-perfect methodologies of online site-visits, lack/absence of standards and guidelines of obtaining convincing evidence</p>
Opportunities	Threats
<p>Wider spreading, usage and implementation of cross-border quality assurance;</p> <p>Expanding access to international expertise, sharing foreign best practices, and promoting internationalization of study programmes;</p> <p>Upgrading higher education standards and strengthening teaching quality;</p> <p>Growing importance of CBQA;</p> <p>Enhancing reputation and recognition of the QA Agency conducting CBQA;</p> <p>Capacity-building of HEIs and QA Agencies;</p> <p>Improving the quality of higher education and enhancing of confidence and trust in EHEA</p>	<p>Risk of fraud and data misrepresentation by unscrupulous HEIs;</p> <p>Potential accreditation of diploma mills and reputation risks for the QA agencies;</p> <p>Potential accreditation of the study programmes which don't meet national legislation and requirements;</p> <p>Declining confidence in cross-border accreditation;</p> <p>Reputational losses for QA agencies.</p>

It's important to note that reputation issues are of great importance for QA Agencies conducting cross-border quality assurance. From one side, QA agency carrying out accreditation in foreign countries enhances own reputation and recognition in the EHEA and tall over the world. From the other side, there are potential reputational losses for QA agency if the weak or fake study programmes are granted accreditation.

Cross-Border Quality Assurance in Ukraine

NAQA's experience is quite unique as by the moment (May 2021) it has completed about 2000 accreditations, 80% of which were conducted in quarantine times in distant format. This is because Ukrainian higher education quality assurance system has been launched just in 2019 and before quarantine start in March 2020 just 400 traditional (face-to-face) accreditations were completed. The NAQA's reaction and activities during pandemic are explained and discussed in our previous publications (Stukalo, 2020a; Stukalo, 2020b) as well as in ENQA collection of cases (ENQA, 2020). Regardless the Ukrainian QA system is quite young and still is being in the process of the development and improvement. Simultaneously it is very liberal, transparent and open to cross-border quality assurance. The Ukrainian higher educational institutions (HEIs) can issue diplomas only if the

relevant study programme is accredited by authorised body - National Agency for Higher Education Quality Assurance or foreign QA agencies included into the Order of Cabinet of Ministers of Ukraine. NAQA's strategic goals are internationalization of the Ukrainian higher education and meeting European quality assurance standards, so NAQA encourages Ukrainian HEIs to seek for the foreign accreditations and considers them as the best practices (NAQA, 2020).

According to the Law of Ukraine on Higher Education, Ukrainian higher educational institutions (HEIs) may choose a suitable EQAR-registered agency included into the list approved by the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 554-p dated July 10, 2019 (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/554-2019-%D1%80#Text>). The final decisions on the study programmes accreditation (accreditation certificates) issued by these foreign agencies are recognised as equal to the accreditations of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA, 2020). The diplomas issued by the Ukrainian HEIs include acknowledgment of the accreditation body which has provided accreditation.

According to the Ukrainian legislation NAQA conducts external quality assurance in accordance with the Regulation on accreditation of study programmes in August 2019 (NAQA, 2019) that also includes articles related to cross-border quality assurance and its recognizing procedure which is automatic and doesn't include any additional expertise, verification or validation. NAQA just checks the accreditation certificate validity and enters it into the national educational data base.

There are some good practices of CBQA in Ukraine. For instance, in 2019 two Ukrainian PhD study programmes in Economics (conducted by Kyiv National University of Trade and Economics and Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics) were reviewed and accredited by the Accreditation Commission of French High Council for Evaluation of Research and Higher Education (Hcéres). It's worth to note that this accreditations were performed in the frames of the European Erasmus+ project named C3QA "Promotion internationalization of research through establishment of Cycle 3 QA System in line with the European Agenda" (NAQA, 2020 a). Another example of effective collaboration among all stakeholders is ZeVA accreditation activities in Ukraine. In 2016 Alfred Nobel University got ZeVA accreditations of its Master and Bachelor study programmes regardless the fact they had already been accredited by national accreditation body existed at that moment (in Ukraine before 2019 Accreditation Committee of the Ministry of Education and Science of Ukraine conducted accreditation of specialties). In May 2021 NAQA, ZeVA and Alfred Nobel University conducted joint webinar to share best practices and experience, to discuss the advantages of CBQA and to identify potential areas for improvement in the process.

In May 2021 NAQA has published a Letter to foreign agencies conducting CBQA in Ukraine (NAQA, 2021) in order to clarify some potential issues which may appear when conducting cross-border quality assurance of Ukrainian study programmes. In this Letter NAQA attracts attention to the importance of respecting national legislation when reviewing Ukrainian study programmes, for instance, all study programmes should meet the higher education standard adopted for a particular subject area by the Ministry of Education and Science of Ukraine, specific requirements to PhD programmes, elective courses, language of teaching, etc. NAQA also notes that only final decisions confirmed by an accreditation certificate issued by foreign agencies on accreditation of study programmes in Ukraine are acceptable as equivalent to accreditation by NAQA. Special attention is paid to the potential risks of accreditation of diploma mills. There are more than 1200 institutions in Ukraine that offer more than 30,000 higher education degree programmes. According to NAQA's statistics about 25% of all programmes don't meet accreditation criterion in full (23% of study programmes accredited by NAQA got conditional one-year accreditation and 2% got denials). So, it's critically important to verify that

HEI does not provide illegitimate academic degrees and diplomas for a fee and it is not a potential diploma mill. (NAQA, 2021)

Conclusion and Suggestions

As a result of this study it should be concluded that cross-border quality assurance in pandemic times has additional risks associated with distant site-visits and lack of opportunity to visit the HEI on the face-to-face basis. The major potential problems are caused either by misunderstanding of the national context, legislation and environment or by potential misleading from the HEIs' side.

So, knowing and understanding of the national educational landscape, rules and mentality is very important when conducting quality assurance abroad. It's worth to investigate local legislation, particularities of study programme delivering, and potential challenges and risks. There are some ways to address these concerns. Firstly, at least one national expert should be included into the international expert panel. Secondly, it is important to consult with national QA agency in order to clarify the local particular issues and to check information about the Universities. Thirdly, additional research of the national legislation, educational standards, requirements could be conducted. Webinars, consultations, discussions between QA agencies and the other stakeholders are useful tools to prevent any misunderstanding or misleading. So, close communication, pre-accreditation and post-accreditation meetings with national agencies and/or official regulators are suggested.

References

- EHEA (2012) Bucharest Communiqué 2012. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bucharest-2012>
- EHEA (2007) London Communiqué Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- EHEA (2015) Yerevan Communiqué 2015. <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>
- ENQA (2020) External Quality Assurance in the time of COVID-19: Case examples from ENQA Member Agencies. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2020/06/External-QA-in-times-of-COVID-19_case-examples.pdf
- ENQA, ESU, EUA, EURASHE, EQAR (2017) Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels, Belgium. https://www.eurashe.eu/library/quality-he/Key-Considerations-CBQA-EHEA_Feb2017.pdf
- EQAR (n/a) *Cross-Border Quality Assurance*. EQAR. <https://www.eqar.eu/kb/cross-border-qa/mapping-system-oppenenss/>
- EQAR (2014) Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA). <https://www.eqar.eu/about/projects/riqaa/>
- International Institute for Educational Planning (2007) *New Trends in Higher Education: Cross-Border Higher Education: Regulation, Quality Assurance and Impact*. Edited by M.Martin. Vol.II. UNESCO. IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157899/PDF/157899eng.pdf.multi>
- Fearnside, R. and Chung, K. (2017) Cross-border quality assurance: case study of Hong Kong and Macao. *Higher Education Evaluation and Development*, Vol. 11 No. 2, pp. 81-94. <https://doi.org/10.1108/HEED-07-2017-0002>
- Kinser, K.; Lane, J. (2013) *The Problems with Cross-Border Quality Assurance*. International Higher Education. No73: Fall2013. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.73.6122> <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6122>
- NAQA (2019) Regulation on accreditation of study programmes. https://en.naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/05/Accreditation_Regulations_2019_ENG.pdf
- NAQA (2020) *Cross-Border Quality Assurance in Ukraine*. <https://en.naqa.gov.ua/?p=704>
- NAQA (2020a) Two Ukrainian PhD Programs in Economics accredited by HCERES, France. <https://en.naqa.gov.ua/?p=267>
- NAQA (2020b) Alfred Nobel University got 25 certificates of accreditation of educational programmes issued by ZEVA. <https://en.naqa.gov.ua/?p=716>
- NAQA (2021) NAQA Letter to Foreign QA Agencies conducting Higher Education Cross-Border Quality Assurance in Ukraine. <https://en.naqa.gov.ua/?p=1388>
- OECD (2005) *Guidelines on Quality Provision in Cross-Border Higher Education*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35779480.pdf>
- Stukalo, N. (2020a) "Life is Flux": the future of online accreditation site visits. *Advancing Quality in European Higher education: Celebrating 20 Years of ENQA*. ENQA. Brussels. P. 75-80. [Online] Available at: https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Advancing%20quality%20in%20European%20higher%20education%20celebrating%2020%20years%20of%20ENQA.pdf?fbclid=IwAR1rUMk9lGMnaM3z_CuzzFEoiHP5gLT0JBclmhfmWRrPORPlegJxm_T1cA
- Stukalo, N. (2020b) *Emergency Remote Higher Education Quality Assurance: Case of Ukraine in covid-19 times*. Education Quality Assurance. Education.QA. N3(20)/2020. [Online] Available from: <https://iaar.agency/reports/arhiv>
- Stukalo, N.; Simakhova, A. (2020) COVID-19 Impact on Ukrainian Higher Education Universal Journal of Educational Research 8(8): 3673-3678, 2020 [Online] Available at: <http://www.hrpub.org/download/20200730/UJER46-19591379.pdf>

Being a Teacher in the Digital Age: Examining Social Studies Teachers' Experiences

Dijital Çağda Öğretmen Olmak: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi

Cemil ÖZTÜRK¹, Tuğba YAMAN², İlyas KARA³

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi yaşantılarına dayalı olarak dijital çağda öğretmen olma deneyimini nasıl anlamlandırdıklarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların kıdem olarak en az üç yıl süre ile Sosyal Bilgiler öğretmenliğini deneyimlemiş olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu (online form) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sürecinde fenomenolojik desenin kendine özgü olan dört adım takip edilmiştir. Söz konusu adımlar; *parantezleme, fenomenolojik redüksiyon, imgesel çeşitleme, anlam ve özlerin sentezlenmesi* şeklinde sıralanabilir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda dijital çağda öğretmen olma fenomeninin anlamını ve yapısını oluşturan dört temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; 1) *Dijital çağa uyum sağlama*, 2) *Dijital öğrenme ortamları oluşturma*, 3) *Mesleki ve kişisel kazanım edinme*, 4) *Teknolojinin pozitif ve negatif etkileri konusunda farkındalık* 'tır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Çağ, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Deneyim.

Abstract

The aim of this study is to examine how Social Studies teachers make sense of the experience of being a teacher in the digital age based on their own experiences. For this purpose, the study was conducted with phenomenological pattern, one of qualitative research designs. Research participants were determined by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. In the study, it was determined that the participants had experienced Social Studies teacher for at least three years as seniority. Research data were collected using a semi-structured interview form (online form) consisting of open-ended questions. In the process of analyzing the research data, four steps unique to the phenomenological pattern were followed. These steps can be listed as; *brackets, phenomenological reduction, imaginary variation, synthesis of meaning and essences*. As a result of the analysis of the research data, four themes that constitute the meaning and structure of the phenomenon of being a teacher in the digital age have been reached. These themes are;

1 Prof. Dr., Marmara University, , Atatürk Faculty of Education, Turkey, cemilozturk@yahoo.com

2 PhD Student, Marmara University, Institute of Education Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey, tugbay-aman60@gmail.com

3 PhD Student, Marmara University, Institute of Education Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey, erbaali_ilyas@hotmail.com

1) Adapting to the digital age, 2) Creating digital learning environments, 3) Acquiring professional and personal acquisition, 4) Awareness of the positive and negative effects of technology.

Keywords: Digital Age, Social Studies Teacher, Experience.

Geniş Özet

Günümüz 21. yüzyılı çok farklı isimlerle tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalardan biri de “dijital çağ” tanımlamasıdır. Dijital çağ, teknolojik değişim ve gelişmelerin baş döndürücü bir hızla ilerlediği ve buna bağlı olarak da insan hayatını günlük yaşamdan eğitime kadar birçok alanda etkisi altına alan bir dönemdir (Ministry of Education, Training & Employment, 2010). Özellikle eğitim kurumları, dijital çağın bu değişim ve dönüşümlerinden oldukça etkilenmektedir. Bu nedenle çağın koşullarına uyum sağlama çalışmaları yürütmektedir. Eğitim sisteminin fertleri olarak başta tüm öğretmenler olmak üzere Sosyal Bilgiler öğretmenleri de bu durumdan oldukça etkilenmektedir. Hem Sosyal Bilgiler dersinin içeriği hem de dijital çağın bir gerekliliği olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenleri kendilerini bu çağa uyarlamaya çalışmaktadır. Tüm bu gelişmeler dikkate alındığında, dijital çağda Sosyal Bilgiler öğretmeni olma deneyimi merak konusudur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi deneyimlerine dayalı olarak dijital çağda öğretmen olmayı nasıl anlamlandırdıklarını incelemektir.

Yöntem: Çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Fenomenolojik desen “günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlar.” (Patton, 2018, s. 104).

Çalışma Grubu: Araştırma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada 6 Kadın ve 6 Erkek olmak üzere toplam 12 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılımcı olarak yer almaktadır. Araştırmada gönüllülük ilkesi gözetilmiş olup gizlilik esaslarına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlık aşamasında uzman görüşüne başvurulduktan sonra, sorular Google Formlar platformuna aktarılmış ve katılımcılara online olarak iletilmiştir. Katılımcılar ilgili soruları yanıtladıktan sonra her bir katılımcının cevapları Microsoft Word ortamına aktararak analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi sürecinde fenomenolojik deseninin kendine özgü olan fenomenolojik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma verilerinin analizi sonucunda, katılımcı öğretmenlerin görüşleri nezdinde dijital çağda öğretmen olma fenomeninin yapısını ve özünü ortaya koyan dört temanın olduğu görülmektedir. Söz konusu temalar; 1) Dijital çağa uyum sağlama, 2) Dijital öğrenme ortamları oluşturma, 3) Mesleki ve kişisel kazanım edinme ve 4) Teknolojinin pozitif ve negatif etkileri konusunda farkındalıktır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma bulgularından yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri; dijital çağa uyum sağlamaktadır, dijital çağın bir gerekliliği olarak öğrenciler için dijital ortamlar oluşturmaktadır, dijital çağın fırsat ve faydalarından yararlanarak mesleki ve kişisel kazanım edinmektedir, teknolojinin pozitif ve negatif etkilerinin farkındadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak, dijital çağda öğretmen olmanın ne anlama geldiğinin incelendiği bu çalışmada ulaşılan temalardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir: 1) Öğretmenlerin dijital çağa uyumunu hızlandırmak amacıyla öğretmenlere yönelik nitelikli eğitim faaliyetleri yürütülmelidir, 2) Öğretmenler dijital ortamlar oluşturmaya yönelik maddi ve manevi

olarak desteklenmelidir, 3) Öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimleri için alanla ilgili ulusal ve uluslararası çalışmaları yakından takip etmelidir.

Introduction

Today, 21st century is defined by many different names. One of these definitions is the definition of “digital age”. The digital age is a period in which technological changes and developments progress at a dizzying speed and consequently affect human life in many areas from daily life to education. Under the conditions of the digital age, our educational lives started to undergo a rapid transformation just like our daily life (Ministry of Education, Training & Employment, 2010). In order to adapt to the conditions of the digital age, education systems go to digitalization in education as a necessity of the digital age. Because today’s children open their eyes to a technological world and are considered digital natives (UNICEF, 2018). Therefore, today’s student profiles, interests and needs also vary. Education systems have to meet these needs with the educational environments they have created according to the requirements of the age. Education systems and therefore teachers are directly affected by all developments experienced (Orhan-Göksün & Aşkın-Kurt, 2018). In order for this effect to gain a positive momentum and for teachers to adapt to the conditions of the digital age, Republic of Turkey Ministry of Education organizes in-service training for teachers recently. The objectives of these trainings can be listed as; teachers’ integrating education and training environments with technology by developing their own digital competencies, creating digital learning environments for students, adopting differentiating technological developments, ensuring that they always renew themselves in terms of both teaching methods and the materials that will be used in the course and being a role model for students in the conscious and beneficial use of digital materials. These are the skills that all teachers should have in general and Social Studies teachers in particular. Because, in order to fulfill the function of “raising digital citizens”, which is accepted as one of the most important functions of the Social Studies course, it is essential that Social Studies teachers adapt to the digital age as the teachers of this course. In particular, in the perspective of the Social Studies Curriculum, the subject of “digital competence” is emphasized. This competence includes the safe and critical use of different technologies such as communication processes in many areas such as students’ daily life to business life. Also, among the special purposes of the Social Studies Curriculum, there are aims such as making students understand the development process of science and technology and ensuring the conscious use of communication technologies (MEB, 2018). At the same time, the teaching of the knowledge and skills of the Social Studies course with digital tools not only provides a lot of convenience to the teacher, but also makes significant contributions to the students. Considering the aforementioned contributions, it can be listed as ensuring the active participation of students in the lesson and attracting attention, gaining critical thinking skills, improving their creativity and increasing their motivation to the lesson. Considering all these features, the experience of becoming a Social Studies teacher in the digital age is a matter of curiosity. Therefore, the aim of the study is to examine how Social Studies teachers make sense of being a teacher in the digital age based on their own experiences.

Research Method

The aim of this study is to examine how Social Studies teachers make sense of being a teacher in the digital age based on their own experiences. For this purpose, the study was carried out with phenomenological research design, one of the qualitative research designs. The phenomenological research design aims to “gain an in-depth understanding of the meaning and nature of our daily experiences.” (Patton, 2018, p. 104).

Study Group: Participants in the study were determined by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The criterion sampling method implies that the observation units have some criteria (Büyüköztürk, 2018, p. 94). The criterion in the study was that the participating teachers had experienced Social Studies teacher for at least three years. In this context, the research was conducted with 12 Social Studies teachers and the principle of volunteering was applied in the research. Participants have been given nicknames from Participant 1 to Participant 12 in accordance with the privacy policy. Information about the participants is included in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Participants

Participants	Gender	Seniority Year	Graduated Section
Participant 1	Male	7	Social Studies
Participant 2	Female	25	History
Participant 3	Female	4	Social Studies
Participant 4	Male	8	Social Studies
Participant 5	Female	9	Social Studies
Participant 6	Female	8	Social Studies
Participant 7	Male	9	Social Studies
Participant 8	Male	9	Social Studies
Participant 9	Female	18	Social Studies
Participant 10	Male	20	Geography
Participant 11	Male	19	History
Participant 12	Female	8	Social Studies

Data Collection and Analysis: Research data were collected using a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. After the expert opinion was consulted during the preparation of the interview form, the questions were transferred to the Google Forms platform and communicated to the participants on-line. After the participants answered the relevant questions, the answers of each participant were transferred to Microsoft Word and made ready for analysis. In the process of data analysis, phenomenological analysis method, which is unique to the phenomenological pattern, was used. There are four basic steps to be considered in the phenomenological analysis method. These steps are 1) Bracketing, 2) Phenomenological reduction, 3) Imaginary diversification, 4) Synthesis of meaning and essences (Giorgi, 2009; qtd. in Yılmaz & Şahin, 2016, p.49). Research data were analyzed following these four basic steps.

Findings

As a result of the analysis of the research data, it is seen that there are four components that reveal the nature and essence of the phenomenon of being a teacher in the digital age in the opinion of the participating teachers. These components can be listed as follows. ; 1) *Adapting to the digital age*, 2) *Creating digital learning environments*, 3) *Acquiring professional and personal acquisition*, and 4) *Awareness of the positive and negative effects of technology*.

1) Adapting to the Digital Age

Social studies teachers have stated that they closely follow the changes and developments of today's world, the currents and innovations of this period, they are trying to improve themselves in the field of digital technologies, they have developed themselves as open to innovations, responding to the requirements of the age, to respond to the interest and needs of the generation Z and thus they are teachers trying to keep up with the times. Participant 3 expressed this situation as *"The digital age we are in is an age that has developed and constantly renews itself. As a Social Studies teacher, I try to adapt myself to this change, constantly update myself and follow the innovations."* The participant 6 expresses this situation as follows: *"I am a teacher trying to follow the innovations of the digital age. I try to fulfill the requirements of the modern education system as far as I can."* In addition, teachers emphasize the importance of improving themselves in order to integrate technology into their lessons as a necessity of the digital age. While Participant 8 said *"We are in a rapidly developing and changing world. At the same time, we are in a time of proliferation of global problems. For this reason, it is extremely important to improve ourselves. We must improve in every aspect. We should especially follow technology and benefit from technology in our lessons. In this direction, I participate in in-service activities and receive training."* Participant 12 expressed this situation as follows:

"I don't think it is useful for people to teach for many years with the same diploma without ever improving themselves. For this, I do my best to improve myself. I got my master's degree, now I'm doing my doctorate. I also follow the in-service trainings closely. I especially take care not to miss technology-related trainings. I think I am a teacher who updates himself and is open to technology and development. We have to be like this in the digital age. Otherwise, we cannot be successful."

Some participants state that they try to meet their expectations by drawing attention to the changing profiles of today's students. Participant 10 *"I am a fun and enjoyable teacher who constantly develops, researches in order to meet the expectations and interests of the generation Z and to prepare materials suitable for them."* expresses in his words.

As it can be understood from the explanations of the social studies teachers, the participants try to keep up with the era we are in by following the innovations and current developments and taking part in various educational activities.

2) Creating Digital Learning Environments

Participating teachers have stated that as a necessity of the digital age, they use educational technologies effectively and efficiently in their education and training processes use various digital materials in lessons, especially audio-visual materials, personalize learning by taking into account the individual differences of each student, took part in technology projects and created digital learning environments in lessons more generally. On the use of technology in education, Participant 1 said: *"I am a teacher who can use technology effectively and actively, transfer subject contents in digital environments, use visual video etc. materials, and personalize learning with educational technologies."* In addition Participant 7, who defined himself as a teacher who cares about digital literacy, expressed as,

"I am a teacher who can easily use applications such as augmented reality and virtual museum and also cares about digital literacy." Participant 10, who took part in scientific projects, draws attention to the positive effects of technology-supported applications on the Social Studies course by saying, *"I am a teacher who frequently applies to augmented reality applications and smart board applications and also I am a teacher who has good*

example practices in education and has TÜBİTAK projects also I am a teacher who makes Social Studies enjoyable and fun."

It is seen that Social Studies teachers, as stated in their expressions, create education-training environments suitable for the conditions of the age.

3) Acquiring Professional and Personal Acquisition

Another theme of the study is gaining professional and personal acquisition. Social Studies teachers stated that the use of technology in education provides teachers with various opportunities and benefits, technological developments have positive effects on the teaching profession and thus provide their own professional development. About the contribution of technology to their professional development, Participant 5 have stated *"Technological developments have affected us in all respects. I can say that using technology in educational environments increases teacher competence. "* in addition, about the opportunities of technology, Participant 7 emphasizes that technological developments provide them with important opportunities during the global epidemic period by expressing *"Being an indispensable member, digitalization creates important opportunities and facilities for us. In this era of widespread distance education, I better understand how important it is to have digital competencies. "*

Participants state that the experience of being a teacher in the digital age not only provides professional development but also provides personal acquisition for them. Regarding the subject, Participant 8 made the following statements:

"I think it is a great chance to be a Social Studies teacher in this period when technology advances rapidly and especially the place of internet in human life is increasing day by day. Because there is more need for Social Studies course in the digital age. Raising ideal citizens is among the goals of societies today as it was yesterday. For this reason, teaching a Social Studies course adapted to the needs of the digital age is a great chance for my personal development. Of course, it is extremely important for the teacher to develop and renew himself. Otherwise, He will not be able to keep up with the digital age and will not be very useful to students. "

Based on participatory teachers' views, having some digital competencies as a necessity of being a teacher in the digital age makes important contributions to teachers both professionally and personally.

4) Awareness of the Positive and Negative Effects of Technology

Participants draw attention to some of the effects of using digital technologies in education and training processes. Teachers state that there are some positive and negative aspects of using technology in class. It has been stated that using technology makes meaningful contributions to students' academic achievements, actively participates them in the lesson, enables them to develop positive attitudes towards the lesson, creates rich lesson environments about activities and practices, materializes learning, facilitates access to information, adds qualifications to education, provides permanence in learning, and saves the lesson from boredom. Participant 3 supports these opinions with the following statement:

"With the age we live in, learning has become more personal and flexible. Especially in this pandemic period we are in, we have understood the importance of this even better. Digital use in education has removed the distance barrier in learning. Accessibility just got easier. In the classroom, learning has become much more colorful and more concrete. For example, we can see the things they are curious about or the places they want to see through smart

boards and projection tools with my students who have not even seen the city they have lived in. The astonishment in their eyes, the expression on their faces and the happiness are worth seeing. "

Since the Social Studies course is an verbal lesson Participant 5 expresses the benefits of using educational technologies in this lesson in order to provide students with permanent learning as follows:

"Information and technology are focusing the attention of students. Explaining a topic to students with visuals from a smart board provides more permanent learning. Because our lesson is a verbal lesson. There is no doubt that teaching in an environment where information and technology are not used is very different. Students can get bored after a while with only the verbal expression. However, when information and technology are used, students develop cognitively, and more effective learning is provided. "

Participating teachers emphasize that the use of technology in lessons does not solve every problem, technology does not provide students with social and affective aspects, causes difficulties in providing self-control and does not develop thinking skills. Regarding the situation in question, Participant 2 stated that the affective field of the social studies course remained incomplete due to the conditions of the digital age by expressing as follows: *"Since I perceive the Social Studies lesson as a lesson related to the affective field, I think this aspect is lacking in the digital age. In the digital age, I think that the student cannot recognize emotions, at least not because they cannot live mutually, they cannot live in the context of reality, and they cannot experience the issue of action and reaction. "* Stressing that the use of technology in education should not replace the teaching profession, Participant 3 describes the teaching profession with the following words:

"I am one of those who argue that profession of teaching is a work of heart and technology cannot replace teachers. What we experienced during the pandemic process, and the difficulties experienced by children and parents also showed this to us. Teacher and student should see and feel each other and teacher should be the primary channel in the education and training process. I think the child should get the information directly from the teacher, but support this with technology. "

Participating teachers evaluate the effects of the digital age on the education system both positively and negatively. Teachers think that the creation of digital environments and the use of technological tools and equipment in education create positive and negative effects on students.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of this study, which investigated what it means to be a teacher in the digital age, based on the experiences of social studies teachers, four interrelated themes were identified. These themes are; 1) *Adapting to the digital age*, 2) *Creating digital learning environments*, 3) *Acquiring professional and personal acquisition* and 4) *Awareness of the positive and negative effects of technology*. In this section, the components that make up the structure and essence of the phenomenon of being a teacher in the digital age will be discussed by comparing them with the studies on the subject.

The first theme reached as a result of the study is *adaptation to the digital age*. Participating teachers stated that they closely follow the changes and developments of today's digital world, try to improve themselves in the use of digital technologies, are open to innovations and, accordingly, they try to adapt to the conditions of the digital age. A similar result is found in the research conducted by Özden et al. (2018). In this study, the competencies of teacher candidates regarding 21st century skills were examined and as a result of the study, it was seen that the social studies teacher candidates were at a sufficient level in terms of "learning and

innovation” skills, which are among today’s skills. In this study, “learning and innovation” skills are accepted as an effort to adapt to the changing conditions of the age. In the studies of Er and Ünal (2017), it was found that it is important for social studies teacher candidates to renew, improve themselves and adapt to the changes. In these studies with similar results, it is seen that social studies teachers or social studies teacher candidates adopt self-improvement, renewal and adaptation to the conditions of the age.

The second theme of the study is *creating digital learning environments*. Participants stated that as a necessity of the digital age, they created digital learning environments for students by using educational technologies effectively and efficiently in education and training processes, and by supporting lessons with various digital materials, especially audio-visual materials. In the study conducted by Dere and Ateş (2019), social studies teachers stated that they use technology and create technological environments in every necessary lesson. Contrary to these results, in the research conducted by Özel (2014), it was found that most of the teachers argued that the use of technology in education has significant contributions, but they do not use technological tools and equipment adequately.

The third theme of the study is *to acquire professional and personal acquisition*. Social studies teachers stated that the use of technology in education provides teachers with various opportunities and benefits, technological developments have positive effects on the teaching profession and thus provide their own professional development. In addition, teachers emphasize that the experience of being a teacher in the digital age provides them with personal acquisitions. In the study conducted by Cesur-Özkara, Yavuz-Konakman and Yanpar-Yelken (2018), it was concluded that the training on the use of technology in education contributed significantly to the professional and personal development of teachers. In the study of Odabaşı and Kabakçı (2007), it is advocated that teachers’ professional development activities should be technology supported in order to increase the quality of teachers. In this study, it is stated that technology supported activities will support the professional development of teachers.

The last theme of the study is *to raise awareness about the positive and negative effects of technology*. Regarding this theme, the participants state that there are some positive and negative aspects of using technology in the lesson. It is stated that the use of technology makes significant contributions to the academic success of students, develops positive attitudes towards the lesson, creates rich lecture environments about activities and practices, and has positive features such as concretizing learning. However, the participants emphasize that technology does not provide students with social and affective skills and it lacks in acquiring thinking skills. According to the research findings of Kaya and Aydın (2011), it is seen that the use of smart boards and technological tools in the social studies lesson contributes to the students’ better understanding, the increase of interest and the students not getting bored in the lessons.

Based on the themes reached in this study, which consists of the experiences of social studies teachers and examines what it means to be a teacher in the digital age, the following suggestions can be made:

1. In order to accelerate teachers’ adaptation to the digital age, qualified educational activities should be carried out for teachers.
2. Teachers should be supported financially and morally in creating digital environments.
3. Teachers should closely follow national and international studies in the field for their professional and personal development.

References

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Scientific research methods in education*. (25. Edition). Pegem Atıf İndeksi.
- Cesur-Özkara, E., Yavuz-Konokman, G. & Yanpar-Yelken, T. (2018). Examination of TPAB self-confidence of teachers participating in in-service training of using technology in education. *Amasya Education Journal*, 7(2), 371-412.
- Dere, İ., & Ateş, Y. (2020). The use of technological tools and materials in social studies courses: A case study. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 2(22), 2148-7510, doi: 10.17556/erziefd.665782
- Er, H., & Ünal, F. (2017). Evaluation of social studies teacher candidates' views on postgraduate education. *Kırşehir Faculty of Education Journal (JKEF)*, 12(18), 687-707.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Kaya, H., & Aydın, F. (2011). Students' views on smart board applications in teaching geography subjects in social studies course. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- MEB (2018). Social studies curriculum. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> received on 25.11.2020.
- Ministry of Education, Training & Employment (2010). Draft information and communication technology integration strategy. *Cayman Islands Government*.
- Odabaşı, F., & Kabakçı, İ. (2007). Information and communication technologies in teachers' professional development. *International Teacher Training Policies and Problems Symposium*, Bakü.
- Orhan-Göksün, D. & Aşkın-Kurt, A. (2018). Fundamentals of instructional technology. Kurt, A. A. (Edt.). *In 21st Century Student and Teacher Skills* (s. 95-114). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özdemir-Özden, D., Karakuş-Tayşi, E., Kılıç-Şahin, H., Demir-Kaya, S., & Bayram, F. Ö. (2018). Teacher candidates' competency perceptions for 21st century skills: Example of Kütahya. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1163-1184, doi: 10.7827/TurkishStudies.14928
- Özel, E. (2014). Social Studies teachers' attitudes and behaviors towards teaching technologies. *Eastern Geographical Review*, 19(31), 129-144.
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods*. Çev. Ed. Bütün, M. & Demir, S. B. (Çev. Edt.). Pegem Akademi.
- UNICEF (2017). Children in a digital world, http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/SOWC_2017_SUM_TR.pdf accessed on June 15, 2020 .
- Yılmaz, K. ve Şahin, T. (2016). Examining the professional experiences of research assistants in education faculties: A phenomenological study on the meaning of being a research assistant. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 44, 143-168.

An Overview of Sustainability in Education

Eğitimde Sürdürülebilirliğe Genel Bakış

Hülya GÜR¹, Hasret GÜREŞ²

Özet

Bu çalışmada eğitimde sürdürülebilirlik ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara genel bir bakış sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınmada üniversitelerin rolleri ele alınmıştır. Daha sonra sürdürülebilirlik kavramı ve tanımındaki değişim ele alınmış ve bu konu ile ilgili olan ülkemizdeki yayınlar (tezler, kitaplar, ulusal ve uluslararası kuruluşların yayınları) ve üniversitelerin hangi bölümlerinde bu ders/derslerin olduğu taranmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenen bu çalışmada araştırma verileri dokümanlar ve internet aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları veri analizi ile belirlenen 3 ana tema ve alt temalar kapsamında verilmiştir. Veriler görselleştirilirken yüzde ve frekans dağılımları kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dikkate alınmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanılarak, ülkemizde eğitimde sürdürülebilirliğe daha çok önem verilmesi gerektiği ve bu konuda eğitim ve eğitim sistemleri üzerinde daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sürdürülebilirlik, eğitim, matematik eğitimi, sürdürülebilirlik eğitimi.*

Abstract

In this study, it is aimed to provide an overview of the studies conducted in our country on sustainability in education. In the study; sustainability, sustainable development and the roles of universities in sustainability were first discussed. Then, the change in the concept and definition of sustainability was discussed and the publications (theses, dissertations, books, publications of national and international organizations) in our country and in which departments of the universities these courses / courses were scanned. In this study, in which case study design was adopted as one of the qualitative research designs, research data were collected through documents and the internet. The data obtained from the research were analyzed by content analysis method. The research findings are given within the scope of 3 main themes and sub-themes determined by data analysis. Percentage and frequency distributions were used while visualizing the data. Validity and reliability studies were taken into consideration in the study. Based on the results of the research, it is emphasized that sustainability in education should be given more importance in our country and more studies need to be done on education and education systems on this subject.

Keywords: *Sustainability, education, mathematics education, sustainability education.*

1 Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, hgur@balikesir.edu.tr

2 Arş. Gör., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, hasret.gures@balikesir.edu.tr

1. Introduction

It has been understood that people with 21st century skills, innovative, entrepreneurial and creative skills are needed as societies seek to survive in the face of continuous changes and developments that affect the world and continue their development in a modern way. This situation has focused attention on education systems and changes and updates have been made in education systems in order to raise individuals who are innovative, entrepreneurial, able to think creatively, who can design their thoughts for sustainability and transfer them (Delf & Ovenden-Hope, 2016).

Sustainability

Sustainability, in the report “Our Common Future” published by the United Nations in 1983; it is defined as providing our daily needs and developing without jeopardizing the ability of nature and future generations to respond to their needs. Sustainability can also be expressed as meeting economic and social needs without stealing the possibilities of future generations and without harming the nature. Sustainability includes ecological, economic and social dimensions with a holistic approach as a concept. The definition of sustainability, when examined, generally focuses on three main issues: Natural Environment, Economy and Society (Figure1.1).

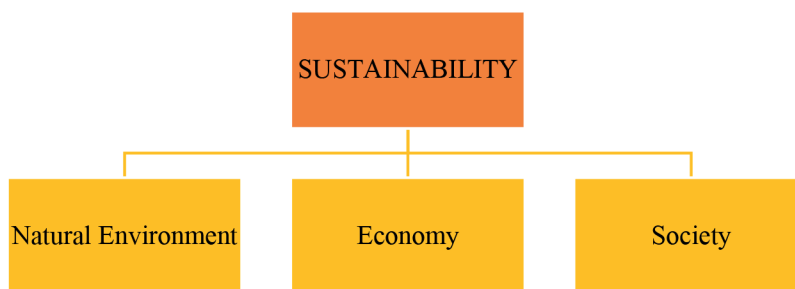


Figure 1.1. The Three Main Dimensions of Sustainability

After referring three main dimensions of sustainability, it is useful to mention on “education”, one of its sub and most important dimensions. Here, first of all, the focus will be on “sustainability in education”, which is in the social dimension of sustainability. Considering the education dimension of sustainability, four main components emerge: basic education, university, public and private institutions and lifelong learning. These four elements should be well-considered and planned separately in sustainability. Even the slightest change and update in the structure of formal education systems makes its effect felt at the end of slow and long processes. On the other hand, this effect manifests itself in a short time in non-formal education systems. Whether the processes are long or short, formal and non-formal education systems are vital for sustainability. For this reason, both the steps within education systems and their relationships with each other should be strengthened, the purpose and scope of education systems, and the curriculum should be updated and improved (Martins, Mata & Costa, 2006).

Although the issue of sustainability in education is given great importance in science education in our country, it has been observed that this issue is not given enough importance in mathematics education and

other educational fields. On the other hand, research on the relationship between mathematics education and sustainability has increased in recent years (Karaaslan Semiz & İşler Baykal, 2020). Sustainability related concepts are gathered around three basic concepts: environment, economy and social. All these concepts are in close relationship with each other (Figure 1.2).

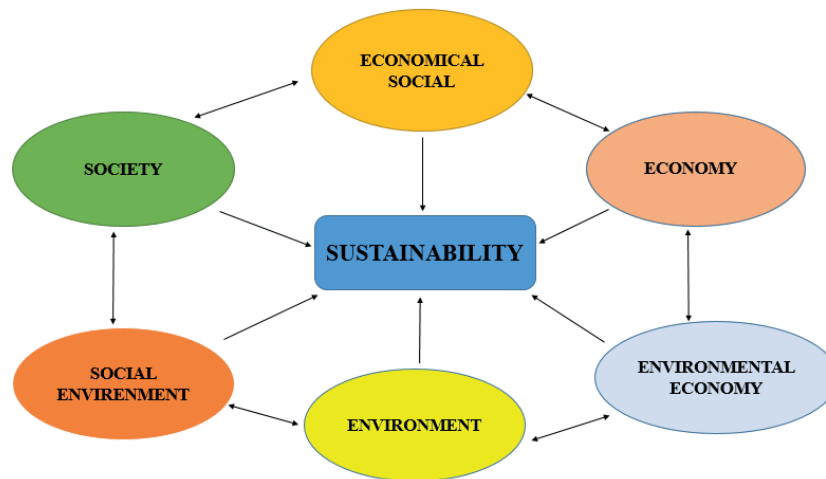


Figure 1.2. Concepts and Relations Related to Sustainability

Sustainable Development

Sustainable development has increasing the welfare level. Sustainability is also closely related to the concept of development. This situation has related to the concept of “sustainable development” which is a new concept. Sustainable development emerges as a concept that includes factors such as economic growth, social equality, natural environment, gender equality, qualified education, health of individuals, responsible production and consumption in order to increase the level of welfare (<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>). On the other hand, the World Environment and Development Commission (1987), defined sustainable development as “the process of change in which the consumption of resources, investment decisions, technological development and institutional change occur in harmony and the potential of meeting human needs and wants”. Now and future, sustainable development is an issue that concerns all areas of life.

The Role of Universities in Sustainable Development

Universities are called ‘small cities’ in the literature because of their large scale, population and campus activities that have direct and indirect effects on the environment and society (Ragazzi & Ghidini, 2017; Mohammadalizadehkorde & Weaver, 2018). Apart from this, it is stated that universities play an essential role in the society in the formation of future generations and in the preparation of future professionals in order to transform towards sustainability in social and political terms, and in this respect, they have a duty to adopt and encourage sustainability principles (Sapporo Sustainability Declaration, 2008).

Table 1.1. Responsibilities and Fields of Activity of Universities in the Context of Sustainable Development (UNEP, 2014)

SOCIAL	ENVIRONMENTAL	ECONOMIC
SCOPE OF HIGHER EDUCATION RESPONSIBILITY		
AS ORGANIZATION		
Personal well-being Self-improvement Health and safety Human rights Social and cultural diversity Employability	Waste and pollution Conservation of natural resources Energy Climate change Conservation of biodiversity	Financial transparency Short- and long-term financial sustainability Creating value Community development Anti-corruption Organizational management
AS AN EDUCATION AND RESEARCH INSTITUTION		
Social responsibility in managerial decisions and behaviors made by graduates Personal and professional well-being of graduates	Including environmental sustainability issues in managerial decisions made by alumni and partners	Participation of graduates in the economic and ethical development of society and companies Alumni and partners have a long-term vision
AREAS OF ACTIVITY		
IN ORGANIZATION		
Working and learning conditions Diversity policy, equal opportunity plans Attempt to knowledge Intellectual development Social communication	Transparency policy Greenhouse gas emission management, waste etc. Energy policy Building solutions Biodiversity plans etc.	International strategy Community participation and development Investment and wage policy Quality and efficiency management Risk management
IN PROGRAMS AND RESEARCH		
Pedagogical approach, curriculum content, learning by doing, research themes, cross-research, exemplary behavior, developing information resources, setting standards, etc.		

Purpose of the Research

The purpose of this research is to provide an overview of the studies conducted in our country on sustainability in education. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- 1) How has the definition of the concept of sustainability changed over time?
- 2) What are the publications about sustainability in education in our country?
- 3) In which departments of universities courses / courses on sustainability in education are taught?

2. Method

In this study, within the scope of qualitative research approach, the case study research design was adopted. Case studies aim to investigate the situation or situations dealt with in a holistic, in-depth and detailed manner and to reveal the results obtained with the same meticulousness. In the case study design, the situation or the factors that are affected and affected by the situation or situations are also discussed (Yıldırım & Şimşek, 2016). The Table 2.1. below includes the criteria by which the data are encoded.

Table 2.1. Coding Criteria

Criteria	
Key words	Sustainability, Sustainable Development
Date range	1990-2020
Document type	Printed documents, master's and doctoral theses
Educational level	All education levels

While determining the criteria, it was paid attention that it is suitable for the purpose of the study. The characteristic features of qualitative case studies are that the situation to be studied is specific, the results obtained from the study are described in rich, detailed and in-depth detail, and that the situation under study offers individuals the opportunity to verify and reinforce their knowledge, and to learn new information (Merriam, 2013).

Data Collection Tools

The data of this study were collected through documents and the internet. Theses, dissertations, books and publications of national and international organizations were examined as documents. The web pages of the universities and the content of the courses taught at the universities were reached through the Internet.

Data Analysis

The data of this study were analyzed by content analysis method. The purpose of this method is to interpret the data obtained from the study by grouping them under certain concepts and themes according to their similar characteristics. Qualitative data analysis is a process where the researcher organizes the data, divides it into analysis units, synthesizes, reveals forms (patterns), discovers important variables, and decides what information to reflect on the report (Bogdan & Biklen, 2006)

3. Findings

In this section, the findings resulting from the analysis of the data obtained from the research are given under three themes. The first theme is about how the definition of the concept of sustainability changes over time; the second theme is for publications on sustainability in education in our country; the third theme includes the findings of the course/courses taught in the departments of universities on sustainability in education.

3.1. Definitions on the Concept of Sustainability

It started to be used as a concept of sustainability in the 1970s. The historical development of the definition of sustainable development is given below Figure 3.1.

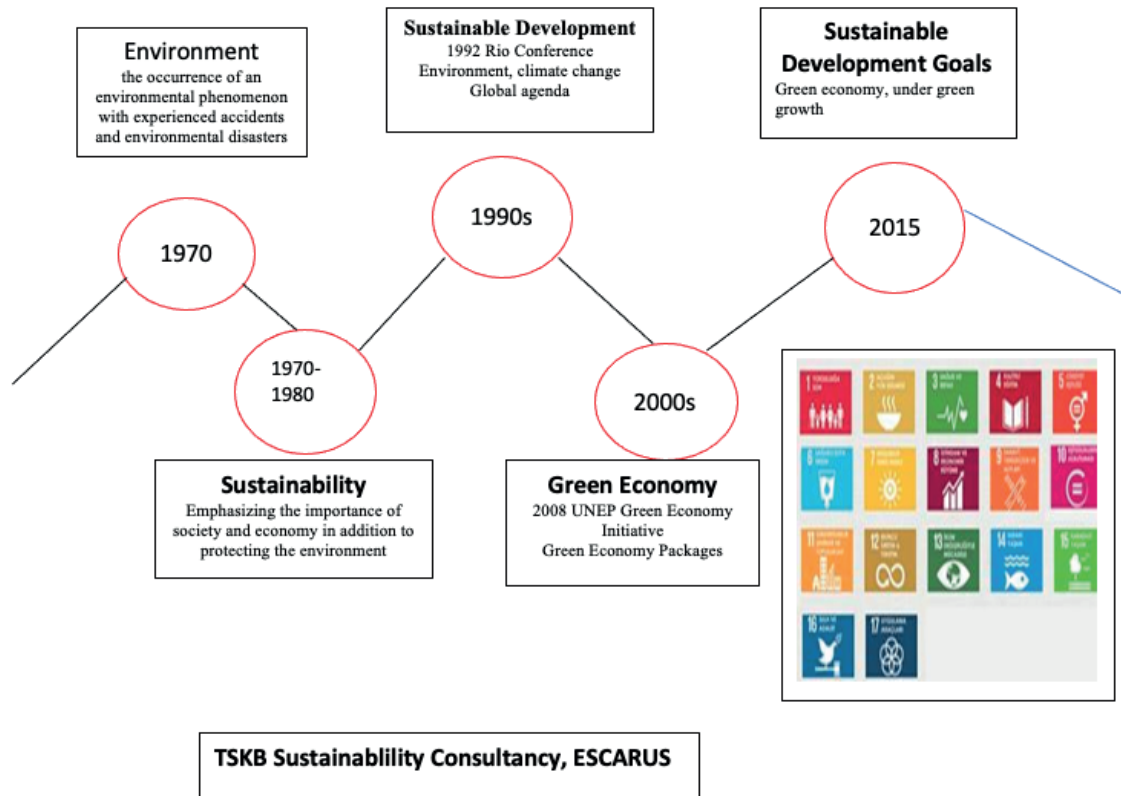


Figure 3.1. Historical Development of the Definition of Sustainable Development

When the literature is examined, the definitions for the concept of sustainability are Table 3.1. is also included.

Table 3.1. Sustainability Definitions in the Literature

SUSTAINABILITY DEFINITION	WRITER	SOURCE
A call for policies that address the need for economic growth and aim to maximize growth	Brundtland, 1987	World Commission on Environment and Development
Any business situation that meets the needs of its stakeholders without compromising its ability to meet their needs in the future.	Hockers, 1999	Green Management International
Understanding of natural resources at a rate that can be naturally renewed and waste emissions at a rate that can be absorbed by nature.	Dyllick&Hockerts, 2002	Business Strategy and Environment
The possibility that all forms of life will evolve forever.	Ehrenfeld, 2005	Sloan Management Review
Ensuring long-term economic performance by avoiding short-term socially harmful and environmentally damaging behavior.	Porter&Kramer, 2006	Harvard Business Review
Achieving an organization's social, environmental and economic goals.	Carter&Rogers, 2008	International Journal of Physical Distribution&Logistics Management
Activities seeking to improve the environmental performance of purchased inputs or suppliers providing them.	Walker, Di Sisto&McBain, 2008	Journal of Purchasing and Supply Management
Perform well not only on traditional profit metrics, but also on social and natural dimensions.	Pagell&Wu, 2009	Journal of Supply Chain Management
Efforts to protect natural resources and prevent waste in operation	Pfeffer, 2010	The Academy of Management Perspectives
The intersection of economic, environmental and social superiority	Paulraj, 2011	Journal of Supply Chain Management
It includes the basic principles that the world has environmental boundaries, that people are responsible for preventing and / or cleaning pollution, and that the economy, environment and society are interdependent and dependent.	Young&Dhanda, 2013: 2	Sage
Technology and digitization as a concept of sustainability after 2013; Social-human systems, inclusive, efficiency and better live after 2017; After 2018, data integration, policy, technology, process and capital; After 2019, emphasis has been placed on collaboration, data, technology, quality of life, and natural environment	2013-2019	

3.2. Publications on Sustainability in Education in Turkey

3.2.1. Theses

For theses on "Sustainability in Education", a theses search was made in "YÖK National Theses Center Database". In this analyze; Theses containing the keywords "sustainable", "sustainability", "sustainable education", "sustainability in education", "sustainability education", "education focused on sustainable development" were determined among the theses on "education and training".

As a result, a total of 120 theses has been reached, including 86 master's theses and 34 doctoral dissertations. Accordingly, 72% of the related theses are master's theses and 28% are doctoral dissertations (See Figure 3.2).

THESES RELATED TO SUSTAINABILITY IN EDUCATION

■ MASTERS THESIS ■ DOCTORAL DISSERTATIONS

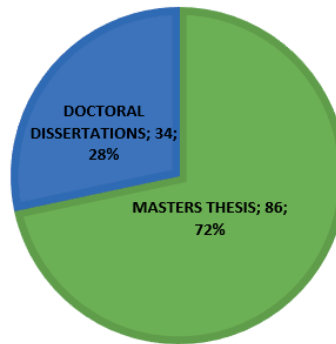


Figure 3.2. Distribution of the Theses Made in Turkey with Sustainability in Education

3.2.1.1. Master Theses

The distribution of 86 graduate theses by years was examined. These theses were made in 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 and 2020. Accordingly, the highest number of theses was made in 2019 and this number was 29. It was observed that it was 1, the least number of theses were made in 2008 and this number was 1. All theses are from highest number to lowest number, 2019 (29), 2020 (11), 2017 (7), 2018 (7), 2013 (5), 2015 (5), 2016 (5), 2010 (4), 2011 (4), 2012 (4), 2014 (4) and 2008 (1). In addition, looking at the years of the theses, it is possible to say that the first master's thesis on sustainability in education was made in 2008 (See Figure 3.3).

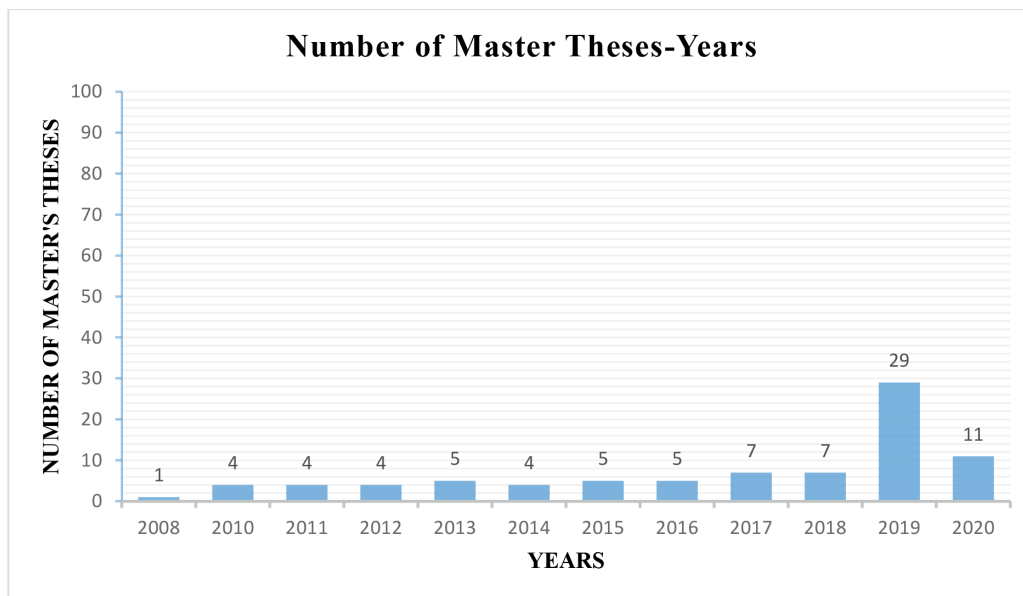


Figure 3.3. According to the Numerical Distribution of the Number of Years About Turkey with Master'sTheses Made in Sustainability Education

In addition, the percentage distribution of master's theses by years is shown in Figure 3.4.

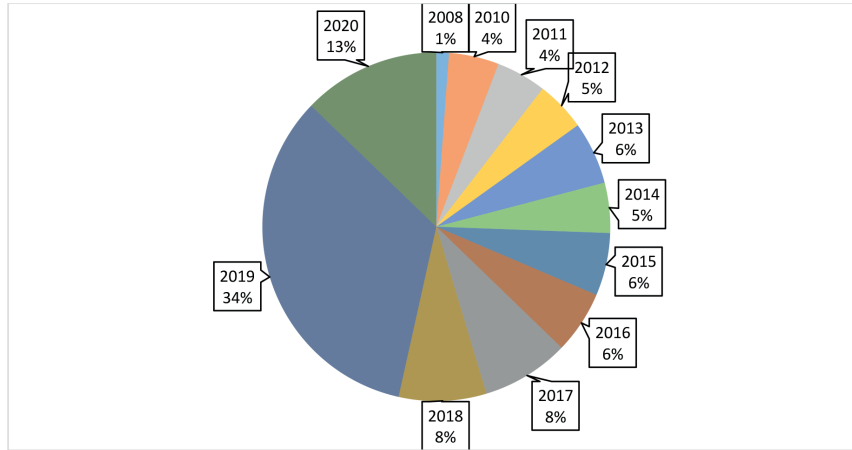


Figure 3.3. According to the Numerical Distribution of the Number of Years About Turkey With Master's Theses Made in Sustainability Education

In addition, master theses were classified according to their departments, as well as their numerical and percentage distributions by years. Accordingly, the most master's theses on sustainability in education had been made in the Department of Primary Education (21). This sequence continues as the Department of Mathematics and Science Education (10) and the Department of Educational Sciences (8) (See Figure 3.5.).

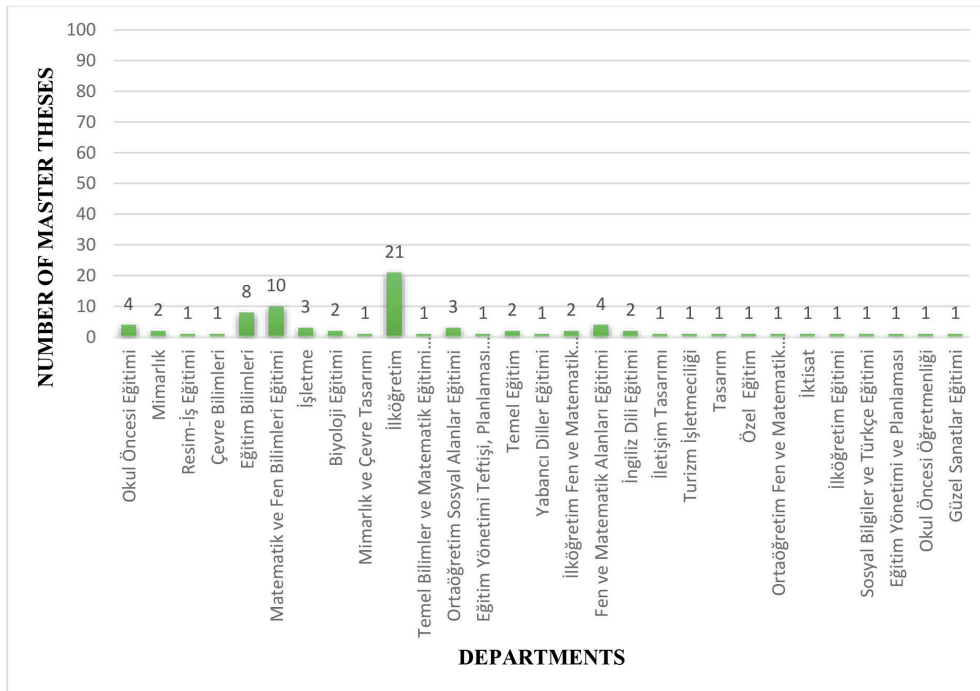


Figure 3.5. According to the Department of Quantitative Distribution Master's Theses Made About Sustainability in Education in Turkey

As can be understood from the departments given in Figure 3.5, it is seen that the master theses written on sustainability in education are not limited to the departments within the Faculty of Education.

In addition, the percentage distribution of master theses according to departments is shown in Figure 3.6.

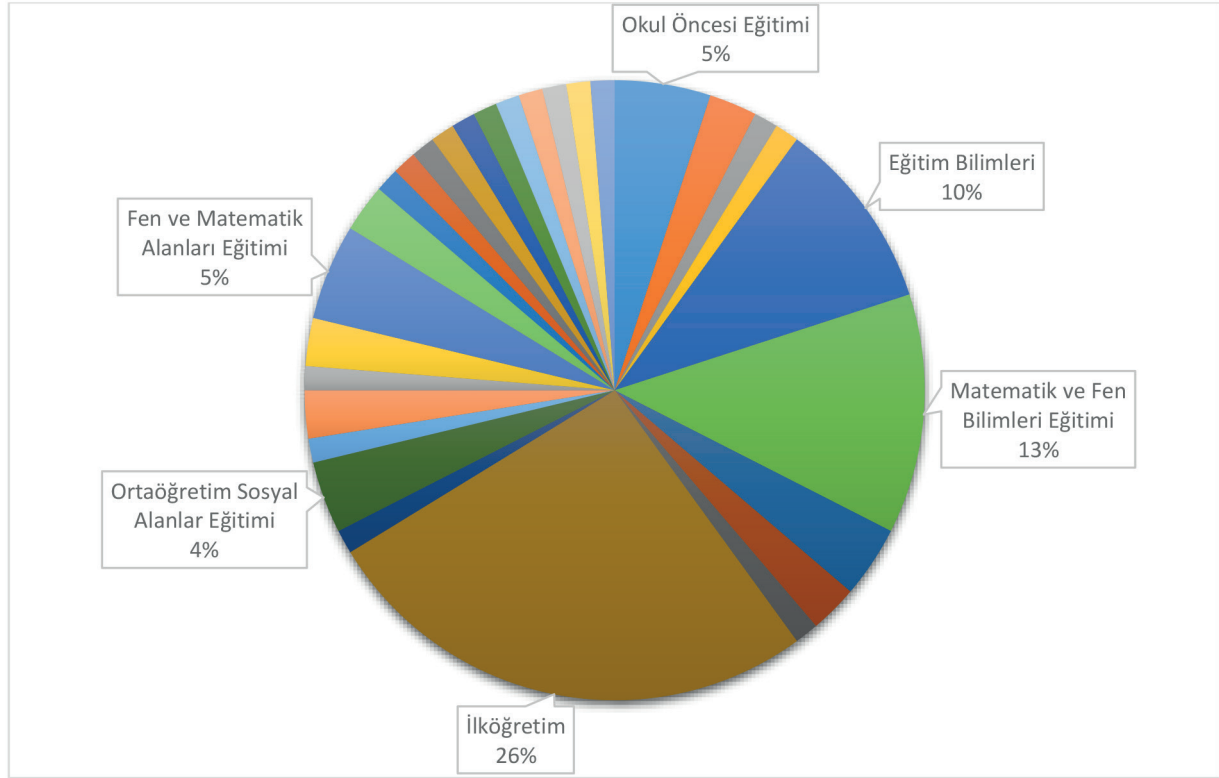


Figure 3.6. Percentage Distribution According to the Number of Master's Theses Held in Turkey Related to Sustainability in Education Department

3.1.2. Doctoral Dissertations

The distribution of the 34 doctoral dissertations determined by years was examined. These dissertations were made in 2007, 2008, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 and 2020. Accordingly, it has been observed that the highest number of dissertations were made in 2019, and this number was 7, the least number of dissertations was made in 2007, 2008, 2013 and 2015, and this number was 1. All dissertations are from high to low, 2019 (7), 2016 (6), 2020 (5), 2014 (4), 2012 (3), 2017 (3), 2018 (2), 2007 (1), 2008 (1), 2013 (1) and 2015 (1). In addition, looking at the years of the dissertations, it is possible to say that the first doctoral dissertation on sustainability in education was made in 2007 in our country (See Figure 3.7).

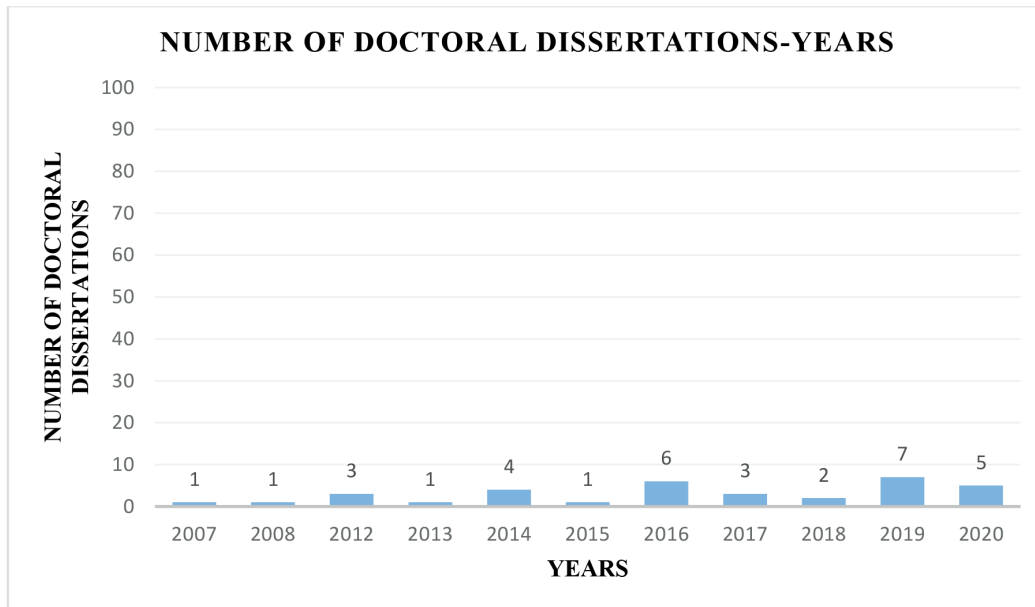


Figure 3.7. Numerical Distribution of Doctoral Dissertations by Years

In addition, the percentage distribution of doctoral dissertations by years is given in Figure 3.8.

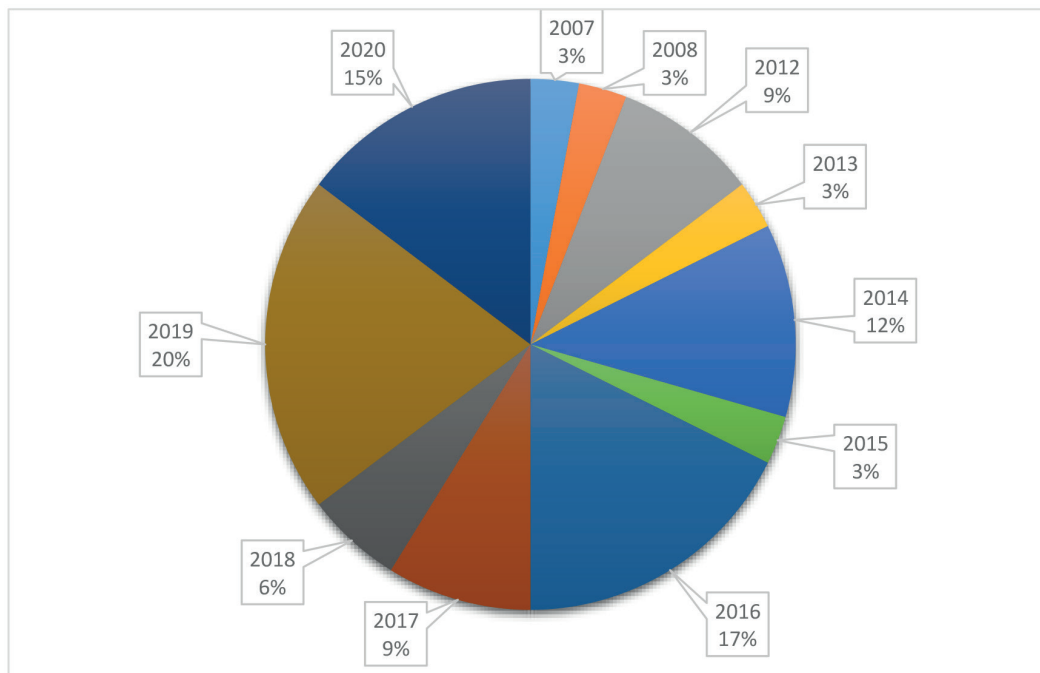


Figure 3.8. According to the Percentage Distribution of the Number of Doctoral Dissertations Held in Turkey Related to Sustainability in Education Year

Doctoral dissertations were classified according to their departments, as well as their numerical and percentage distributions by years. Accordingly, the most doctoral dissertations on sustainability in education were made in the Department of Primary Education (8). This sequence continues as the Department of Educational Sciences (6), and the Department of Computer Education and Instructional Technologies (4) (See Figure 4).

This is followed by the Department of Educational Sciences (6) and the Departments of BÖTE (4) (See Figure 3.9).

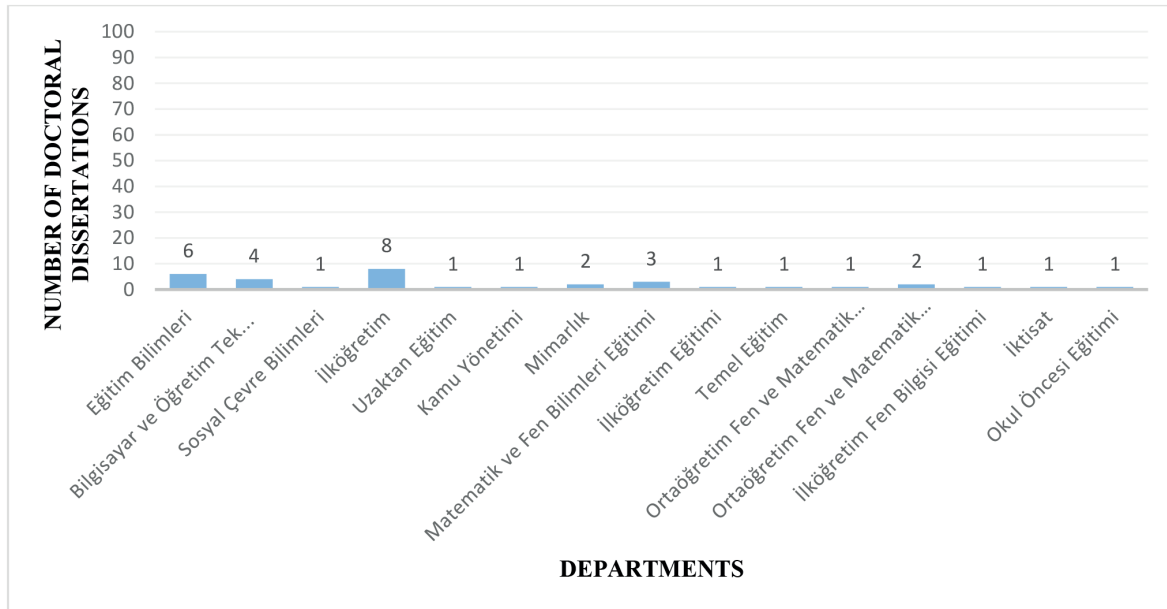


Figure 3.9. Numerical Distribution According to the Department of Education Made Doctoral Dissertations About Sustainability in Turkey

In addition, the percentage distribution of doctoral dissertations according to departments is given in Figure 3.10.

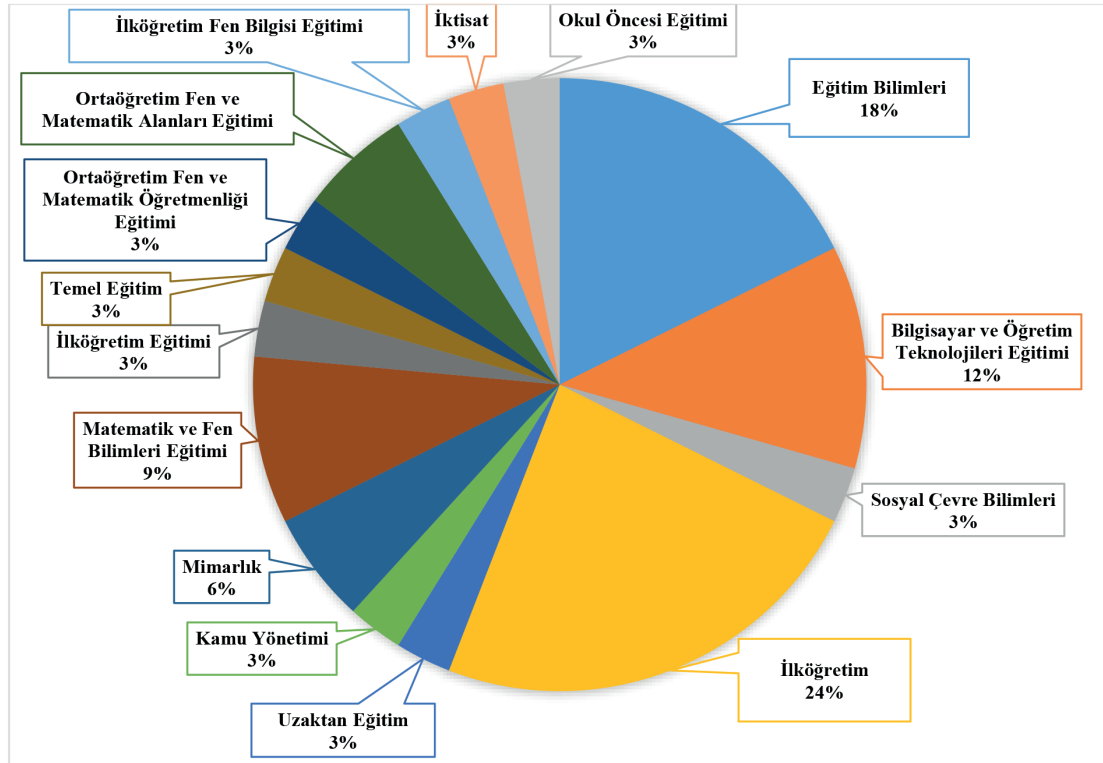


Figure 3.10. Percentage Distribution According to the Department of Education Made Doctoral Dissertation About Sustainability in Education in Turkey

3.2.2. Books

Textbooks and supplementary books of all levels from national publishing houses and online book websites serving in our country were examined and books related to the concept of sustainability in education were determined. Accordingly, a total of 394 books on sustainability in education were identified, including 192 books from 14 national publishing houses and 202 books from 4 and online book websites houses. The relevant percentage distribution is given in Figure 3.11.



Figure 3.11. Concepts and relations related to sustainability

The number of national publishing houses on sustainability in education and the number of books on sustainability in education are listed in Table 3.2.

Table 3.2. The Number of National Publishing Houses on Sustainability in Education and the Number of Books on Sustainability in Education

Number	National Publishing Houses	Number of publications (frequency)
1	Boyut Yayın Grubu	1
2	Palme Yayıncılık	1
3	Çizgi Kitapevi	1
4	İmaj Yayınları	1
5	İş Bankası Yayınları	1
6	Yakamoz Yayınları	1
7	ABSAM Yayınları	1
8	Berikan Yayınları	1
9	Eğitim Yayınları	1
10	Beta Kids	1
11	Boyut Yayınevi	1
12	Dora Yayıncılık	1
13	Adalet Yayınevi	1
14	Monopol Yayınevi	1
15	Babil.com	3
16	Detay Yayıncılık	2
17	Türkmen Kitapevi	5
18	Nobel	5
19	Yeni İnsan Yayınları	7
20	Yem Kitabevi	4
21	Orion	4
22	Savaş Kitabevi ve Yayınevi	10
23	Ekin Basın Yayın	15
24	Gazi Kitabevi	16
25	İmge Yayınları	25
26	Siyasal Kitabevi & Phoenix Yayınevi	22
27	Seçkin Yayıncılık	20
28	PEGEM	40
TOTAL		192

In addition, percentage distribution of national publishing houses and books on sustainability in education are included in Figure 3.12.

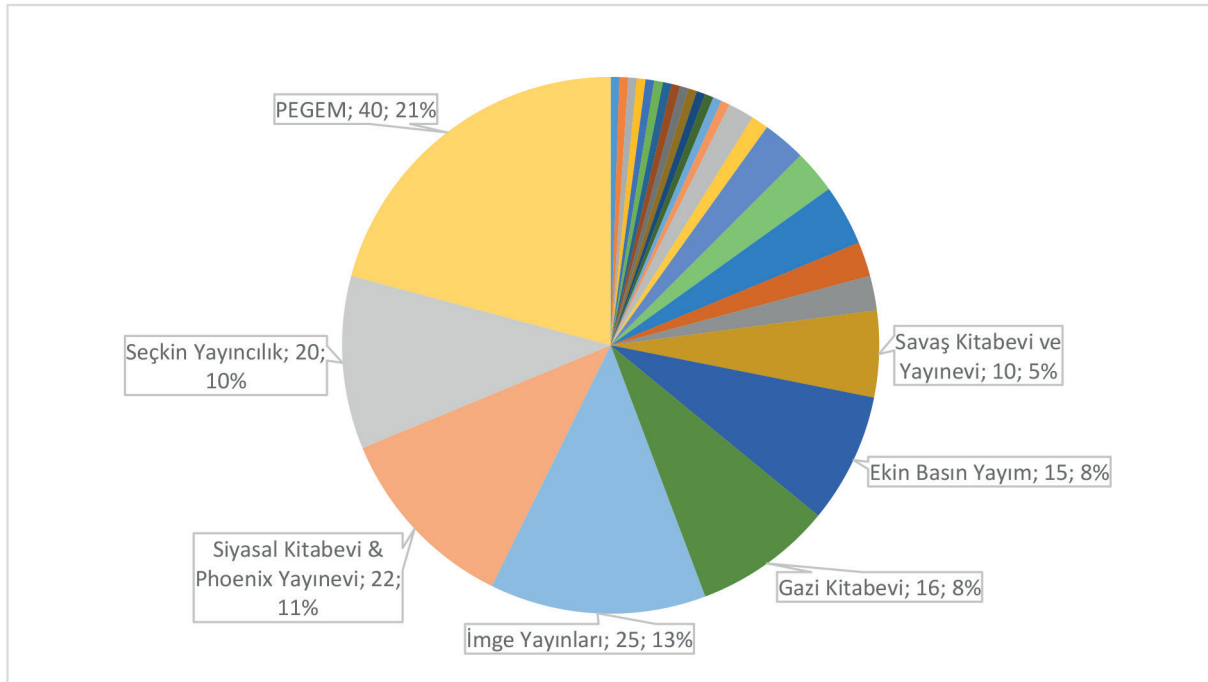


Figure 3.12. Percentage Distribution of National Publishing Houses and Books on Sustainability in Education

The number of books in online book websites that have sustainability books in education are listed in Table 3.3. In addition, the percentage distribution of these numbers is given in Figure 3.13.

Table 3.3. The Number of Books in Online Book Websites that Have Sustainability Books in Education

Number	Online Book Websites	Number of publications (frequency)
1	https://www.dr.com.tr/	13
2	https://www.idefix.com/	13
3	https://www.kitapyurdu.com/	26
4	https://www.nadirk kitap.com/	150
TOTAL		202

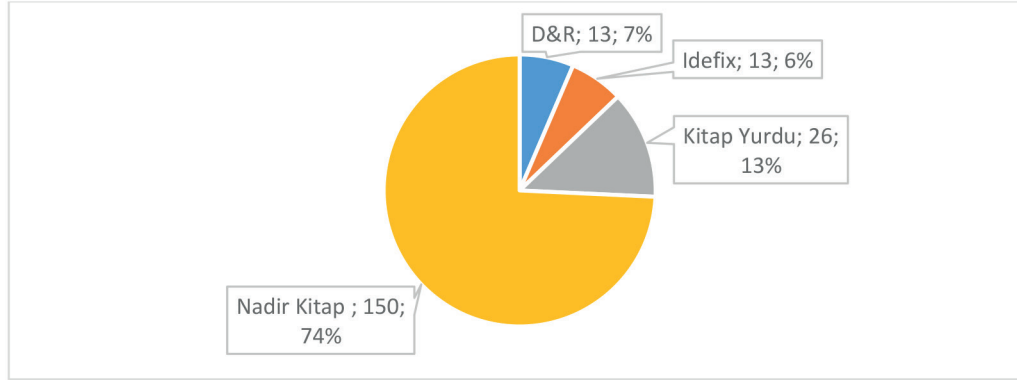


Figure 3.13. Percentage Distribution of the Number of Books in Online Book Websites that Have Sustainability Books in Education

3.2.3. Publications of National and International Organizations

The publications of national and international organizations related to sustainability and the sections on sustainability in education included in these publications are given below.

- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığının “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporu-2019”

The 2030 Agenda identified 17 Sustainable Development Goals (SKAs) for sustainable development to happen worldwide (See Table 3.4). These goals emphasize the importance of including every country and every person in the development process in the period between 2015-2030 and not leaving it behind.

Table 3.4. Sustainable Development Goals Set within the Scope of the 2030 Agenda

Sustainable Development Goals
SKA 1: End Poverty
SKA 2: End Hunger
SKA 3: Health and Quality Life
SKA 4: Quality Education
SKA 5: Gender equality
SKA 6: Healthy Water and Sanitation
SKA 7: Affordable and Clean Energy
SKA 8: Decent Work and Economic Growth
SKA 9: Industry, Innovation and Infrastructure
SKA 10: Reducing Inequalities
SKA 11: Sustainable Cities and Communities
SKA 12: Conscious Production and Consumption
SKA 13: Climate Action
SKA 14: Life on Water
SKA 15: Life on Land
SKA 16: Peace, Justice and Strong Institutions
SKA 17: Partnerships for Purposes

A report by the Republic of Turkey and Budget Department of the Presidential Strategy “Current Situation Analysis in the Context of Sustainable Development Goals in Turkey Project” outcomes were examined. For the report, first the relevant stakeholders for each SKA were determined and then 6 SKA working groups were formed together with the stakeholders (See Table 3.5).

Table 3.5. Distribution of SKAs According to the Working Groups Formed During the Preparation Process of “Sustainable Development Goals Assessment Report-2019”

Working Groups	Sustainable Development Goals (SKA’lar)
1	SKA 1: End Poverty SKA 2: Stop Hunger SKA 5: Gender Equality SKA 10: Reducing Inequalities
2	SKA8: Decent Work and Economic Growth SKA9: Industry, Innovation and Infrastructure SKA11: Sustainable Cities and Communities SKA12: Conscious Production and Consumption
3	SKA3: Health and Quality Life SKA4: Quality Education
4	SKA6: Healthy Water and Sanitation SKA7: Accessible and Clean Energy SKA13: Climate Action
5	SKA14: Life Below Water SKA15: Life on Land
6	SKA16: Peace and Justice SKA17: Partnerships for Purposes

In the report, “In order to increase social awareness and to include all stakeholders; Including the SKAs in the education curriculum, organizing awareness-raising activities in schools, projects, competitions, etc. organizing is deemed beneficial. In addition, it is important to include local governments such as municipalities and city councils, to implement SKAs throughout the country, to raise awareness and to share information.” statement is included (T.C. Presidency, 2019, p.p. 286).

- Large companies (Arçelik, Çimsa, ENKA, Coca Cola, etc.) prepared a calendar for sustainability and reports based on the data obtained from this calendar. Some of these are given;

Arçelik-http://www.arcelikas.com/sayfa/204/Surdurulebilirlik_Raporu;

Çimsa-<https://www.cimsa.com.tr/tr/surdurulebilirlik/surdurulebilirlik-raporlari/surdurulebilirlik-raporlari/i-24>;

ENKA-https://www.enka.com/allfiles/pdf/ENKA_Surdurulebilirlik_Raporu_2019.pdf;

Coca Cola-<https://www.cci.com.tr/s%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilirlik/raporlama/s%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilirlik-raporlar%C4%B1>, etc.

3.3. Courses Taught Related to Sustainability in Education in Universities

As Tuncer (2008: 223) emphasized, as research and higher education institutions, they play an important role in the development of technologies, strategies, citizens and leaders needed for a more sustainable future.

Universities are also recognized as important tools in promoting sustainable behavior and contributing to the agenda of sustainability approaches worldwide. Especially in the last 30 years, the subject of education has become more remarkable in achieving sustainable practices. For this reason, sustainability is included in the vision and missions of all universities.

Universities' courses on sustainability are usually taught in engineering, architecture and agriculture faculties. These courses are named differently according to the faculties:

sustainable environment; sustainability and ecology; sustainable agriculture; sustainable architecture; waste management for a sustainable environment; sustainability and management; sustainable energy; sustainable development; sustainable tourism; sustainable forest management; sustainable water management; sustainable buildings; sustainable smart cities; social responsibility lesson; circular economy; sustainable design; sustainable urbanism; sustainable development; sustainable development and education; environmental education; environmental ethics; food security and sustainable agriculture etc.

4. Discussion, Conclusion and Suggestions

In this compilation study, the literature on sustainability-related master's theses, doctoral dissertations, books and the inclusion of sustainability as an elective course at the university, that is, the educational outcomes of learning for sustainability, were examined.

- While the review process produced a number of positive results, it was found that there were a limited number of studies focusing on books (such as education for sustainable development, global citizenship and outdoor learning). In addition, in postgraduate studies on sustainable education, it has been determined that the number of related master theses is more than twice the number of doctoral dissertations. In this sense, it is recommended to give more importance to the subject in doctoral programs and to carry out more relevant studies.
- It has been determined that the academic studies on "sustainability in education" have increased significantly in our country in recent years. When these studies are examined within the scope of the departments they are made in, it has been revealed that there are many studies on sustainability in education in certain departments. The same sensitivity should be demonstrated and expected by other related departments.
- In our country, there is a need for studies on sustainability courses that have been added to the elective course pool of universities and the students who take it.
- There is a need to develop appropriate pedagogies to provide quality education on sustainability (UNESCO, 2019).
- It is important to state that quality education is one of the United Nations Sustainable Development Goals (SDG 4th Quality Education), which is in line with the philosophy, structure and purpose of the lifelong sustainability implementation report, in terms of both global agreements and our country's policy (T.C. Presidency, 2019).
- There is a need for more studies on sustainability in education that will lead to improvement, innovation and updating with the results to be obtained from the application.
- To determine the driving forces of quality education in our country, appropriate pedagogies should be further researched.

References

- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introductory to theory and methods*. (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Carter, C. R. & Rogers, D. S. (2008). A framework of sustainable supply chain management: moving toward new theory. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 38(5), 360–387.
- Delf, M. & Ovenden-Hope, T. (2016). Teaching for Sustainable Learning in an Uncertain Future. *Education for Sustainable Development in Further Education* içinde (s. 125-141). London: Palgrave Macmillan.
- Dyllick, T. & Hockerts, K. (2002). Beyond the business case for corporate sustainability. *Business Strategy and the Environment*, 11(2), 130–141.
- Ehrenfeld, J. R. (2005). The roots of sustainability. *MIT Sloan Management Review*, 46(2), 23-25
- Hockerts, K. (1999). The SusTainAbility Radar. *Greener Management International*, (25). 29-49
- Karaarslan Semiz, G. & İşler Baykal, I. (2020). Middle School Pre-Service Mathematics Teachers' Opinions related to Mathematics Education for Sustainability. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (89), 111-136.
- Martins, A., Mata, T. M. & Costa, C. A. (2006). Education for sustainability: challenges and trends. *Clean Technologies and Environmental Policy*, 8(1), 31-37.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mohammadalizadehkorde, Milad & Russell Weaver (2018). "Universities as Models of Sustainable EnergyConsuming Communities? Review of Selected Literature", *Sustainability*, Vol. 10, No. 9, , p. 1 -17.
- Nejati, M. & Nejati, M. (2013). Assessment of sustainable university factors from the perspective of university students. *Journal of Cleaner production*, 48, 101-107.
- Pagell, M. & Wu, Z. (2009). Building a more complete theory of sustainable supply chain management using case studies of 10 exemplars. *Journal of Supply Chain Management*, 45(2), 37–56.
- Paulraj, A. (2011). Understanding the Relationships between Internal Resources and Capabilities, Sustainable Supply Management and Organizational Sustainability. *Journal of Supply Chain Management*, 47(1), 19-37
- Pfeffer, J. (2010). Building sustainable organizations: The human factor. *The Academy of Management Perspectives (formerly The Academy of Management Executive)(AMP)*, 24(1), 34–45.
- Porter, M. E. & Kramer, M. R. (2006). Strategy & Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. *Harvard Business Review*, 84(12), 78-92.
- Ragazzi, M. & Ghidini, F. (2017). "Environmental Sustainability of Universities: Critical Analysis of a Green Ranking", *Energy Procedia*, Vol. 119, p. 111 – 120
- "Sapporo Sustainability Declaration": Reported by Secretariat of Sustainability Weeks, G8 University Summit, Hokkaido, Japan, 2008.
- Tuncer, G. (2008). "University Students' Perception on Sustainable Development: A Case Study from Turkey", *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 17, No. 3, p. 212 – 226.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019), *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporu-2019*.
- UN (United Nations): "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development", United Nations General Assembly, Seventieth Session.
- UNEP (United Nations Environment Programme): "Transforming Universities into Green and Sustainable Campuses: A Toolkit for Implementers", *Greening Universities Toolkit V2.0*, 2014, p. 19.
- UNESCO (2019). Educational content up close: Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. Paris: UNESCO. Retrieved from: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327
- World Commission on Environment and Development (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: *Our Common Future*. UN Documents: Gathering a Body of Global Agreements
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, S. T. & Dhanda, K. K. (2012). *Sustainability: Essentials for business*. Sage Publications.

Distance Education Struggle in Covid-19 Process: Determining the Opinions of Pre-Service Mathematics Teachers about The Process

Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Mücadelesi: Matematik Öğretmen Adaylarının Sürece Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

Mevhibe KOBAK-DEMİR ¹, Hülya GÜR ²

Özet

Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırmanın benimsendiği araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen Marmara Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 72 matematik öğretmen adaydır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anket aracılığıyla Google Forms üzerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların, alan eğitimi ve okul deneyimi dersleri ile teknolojik alt yapı eksiklikleri nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetlerini yetersiz olarak değerlendirdikleri, internet bağlantısı sorunu, ödevlerin yoğunluğu, sınav sürelerinin yetersizliğinden dolayı güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Yaşanılan güçlüklerin giderilmesi ve Covid-19 sürecinde eğitimin niteliğinin artırılması açısından öğretmen adaylarının önerilerinden internet ve bilgisayar erişimi için teknolojik desteğin sağlanması, sınav sürelerinin artırılması ve sınavların ödevlendirme şeklinde yapılması sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar Covid-19 sürecinde senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitimi tercih etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 süreci, uzaktan eğitim, hizmet öncesi eğitim, öğretmen adayı, matematik.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the opinions of pre-service mathematics teachers about distance education in the Covid-19 process. The case study design was used in the study in which qualitative research was adopted. Participants of the study were 72 pre-service mathematics teachers studying at a state university in the Marmara Region, selected using convenience sampling method. The data of the study was obtained from Google Forms through a questionnaire developed by the researchers. Descriptive and content analysis methods were used in analyzing the data. The results of the study show that the participants evaluated insufficient due to field education, school experience courses and technological infrastructure deficiencies and also had difficulties in distance education activities because of the internet connection problem, intensity of homework and insufficient duration of exams. In terms of eliminating the difficulties encountered and increasing the quality of education in the Covid-19 process, it was concluded from the suggestions of the pre-service teachers that technological support for internet and computer access was provided, the duration of

¹ Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, hgur@balikesir.edu.tr

² Arş. Gör., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, mevhibekobak@balikesir.edu.tr

the exams was increased, and the exams were made in the form of homework. Participants prefer synchronous (simultaneous) distance education in the Covid-19 process.

Keywords: Covid-19 process, distance education, pre-service education, pre-service teachers, mathematics.

Introduction

The global Covid-19 Pandemic affected the educational processes everywhere in the world. It is obvious that we are in need of new requirements to develop the sustainability and continuity of education in the world. UNESCO's (2020) reported which was announced in March 16, 2020 asserted that, in 109 countries and in all the educational cycles, education of 43,5% of all the students (which is 1,362,289,729 students in total) are interrupted.

In the pandemic, the only solution for countries to continue their education is that distance education is a 'compulsory choice'. For this reason, Ministry of National Education (MoNE) and Higher Education Council (YÖK) took emergency measures in our country. This distance education process in institutions affiliated to the MoNE is to provide and manage educational e-content within the scope of FATİH (Increasing Opportunities and Improving Technology Project), which was initiated in 2012 in order to increase the quality of education and provide equal opportunities, to provide services independent from any place, time and tools Education Information Network (EBA) platform (URL 1; Bal & Boz, 2017) developed within Innovation and Educational Technologies (YEĞİTEK). During the Covid-19 process, the EBA platform has started to be used intensively through the internet and EBA TV with Turkey Radio Television Corporation (TRT) infrastructure to avoid interruption of education health while protecting the public health. With EBA, a kind of school environment has been brought to home environments, one of the goals of the project, which is to ensure that education reaches individuals regardless of time and means, anytime and anywhere. Internet support was provided by all operators (URL 2) and EBA support points (URL 3) were established for students to enter the system. Finally, with the support of tablets (URL 4), technological infrastructure, content and efforts are made to minimize any obstacles to access. So, MoNE has supplied the educational services via distance education through the digital platform EBA and television broadcasting. YÖK stated that the distance education systems of 123 universities are sufficient to complete the education period. Universities with deficiencies in distance education systems were supported with the support of TRT and the open education system of Istanbul University, Anadolu University and Atatürk University in cooperation with other universities (YÖK, 2020a). In addition, in the letter sent to universities by YÖK, it was stated that the process should be continued in accordance with the academic calendars of the universities and assessment and evaluation procedures should be carried out at the end of the process.

In the 2020 Spring semester, 99.2% of the universities' theoretical courses and 89% of the applied courses were given by distance education. Live courses were carried out in 22% of the distance education courses (YÖK, 2020b). In the 2020 autumn semester, most of universities use Microsoft Teams to carry out of the live courses. It is important in terms of determining the problems experienced in order to get used to the new education process during the epidemic period and to continue education uninterruptedly and accordingly to revise the contents and assessment processes in the existing distance education process. Determining the field-specific experiences of pre-service teachers, who will train future generations, regarding the education processes carried out with online education at all levels from kindergarten to higher education and obtaining future suggestions for them to gain the competencies required by the teaching profession in distance education, is required for increasing the quality of pre-service training provided in education faculties. Thus,

this study aimed to determine the opinions of pre-service mathematics teachers about distance education in the Covid-19 process.

Method

The case study design was used in this study, in which qualitative research methods were adopted. Case study is an in-depth description and analysis a person, organization, behavioral conditions, event or other social phenomenon with an information collected in detail through multiple sources (Yin, 2017; Creswell, 2016; Merriam, 2018). In this study, in order to determine the opinions of pre-service mathematics teachers in a university, which has a single unit of analysis, on distance education, it was structured with a holistic single-case design, as it examined a situation as a whole (Saban & Ersoy, 2017). Participants of the study were 72 pre-service mathematics teachers studying at a state university in the Marmara Region, selected using convenience sampling of purposeful sampling methods due to its advantages such as practicality and speed to the researcher, easy accessibility and relatively low cost (Yıldırım & Şimşek, 2008). Demographic information of the participants is presented in Table 1:

Table 1. Demographic Information of the Participants

Variable			f
Gender	Female		53
	Male		19
Grade Level	3 th level		51
	4 th level		21
Working Status	No		59
	Yes	I started working on the Covid-19 process	5
		I was working before the Covid-19 process	
Access opportunity	Own computer and internet access		59
	Telephone		13

The data of the study was obtained from Google Forms through a questionnaire developed by the researchers. The questions in the data collection tool were first developed by the researchers based on the literature under the themes determined as a result of preliminary interviews with students who continue their distance education. There are questions including that demographic information (gender, grade level, working status, access opportunity), evaluation of the distance education process (evaluation of the effectiveness of the activities carried out in distance education, difficulties, being a pre-service teacher in the Covid-19 process), suggestions for an effective distance education process and distance education preferences in the Covid-19 process. The questionnaire form, except of the questions for identifying demographic information; consists of unstructured (open-ended) questions that include explanation, interpretation and getting information (Arıkan, 2018). Questions are interpretation questions that aim to collect more unbiased and detailed answers

on a particular subject, depending on the way they answer (Büyüköztürk, 2005). The form, which was corrected by taking the opinions of field experts, was finalized after the pilot applications with four pre-service teachers. Qualitative data are mainly provided from open-ended questions (Johnson & Christensen, 2014). For this reason, after the data obtained were analyzed with descriptive analysis under predetermined themes, content analysis method was used to determine the unpredictable themes. Themes and sub-themes were expressed in terms of frequencies, and direct quotations from the opinions of the participants were also included for clarity. Participants were presented by coding as K-1, (it is an abbreviation of participant: K and number:1) considering ethical principles (Şahinoğlu & Bebek, 2018).

Findings

The findings of this study, which aimed to determine the opinions of pre-service mathematics teachers on distance education in the Covid-19 process; are presented under the titles that *evaluation of the distance education process* and *recommendations for an effective distance education process*.

Evaluation of the Distance Education Process

The opinions of the pre-service teachers about the competence of the distance education activities applied in our country are presented in Table 2:

Table 2. Opinions of the Pre-Service Teachers on the Competence of Distance Education Activities Applied in our Country

Theme: Competencies of distance education activities in the Covid-19 process		f	Total f
Sub-theme	Codes		
Sufficient	Repeat	8	20
	Instructor effort	6	
	Enriching with activities	3	
	Gaining distance education competence	2	
	Instant feedback	1	
Insufficient	Field education courses	8	29
	School experience lessons	7	
	Technological infrastructure deficiencies	6	
	Lack of experience	4	
	Lack of interaction	2	
	Home conditions	1	
	Access to Resources	1	
Partially	Compared to face-to-face training	15	20
	Health	4	
	Compared to asynchronous lessons	1	
General total			69

As can be seen from Table 2, the opinions of the pre-service mathematics teachers regarding their competencies in terms of their education in the distance education activities applied in our country are gathered under three sub-themes: adequate, inadequate and partially. While the majority of the participants (f =29) emphasized that distance education activities were inadequate, the reasons for their opinions are; inability to practice especially in field education lessons (f=8), limited observations in school experience lessons (f=7), technological infrastructure deficiencies (f=6), lack of experience (f=4), inadequate interaction (f=2) the conditions of the housing house (f=1) and the lack of access to resources (f=1). The pre-service teachers (f=20) described that the distance education activities carried out in our country is sufficient for their possibilities of repeating the distance education (f=8), the effort of the instructors (f=6), enriched activities (f=3), gaining the distance education competence (f=2) and feedback (f=1). The preservice teachers who thought that it was not as effective as face-to-face education, evaluated it as partially sufficient. Examples opinions of the participants about competence of the distance education activities applied in our country are presented below: (K-49, K-17, K-51: insufficient/ K-59, K-32: sufficient/ K-28:partially)

"No, I do not find that it is a sufficient because there are many lessons that require practice in my department. As a pre-service teacher, I know it is important to learn by living. It is not enough in terms of field education lessons that we need to practice in the classroom environment where we need to gain teaching skills." K-49

"I don't think it is very effective in lessons like school experience. Since the participation of students in the lessons we attend is very low, it is limited in terms of observing the relationship between student and teacher. I have a hard time feeling that we are entering the school environment. " K-17

"I don't have a computer. I'm trying to connect to the lectures on the phone. In some classes, I have to open different applications and download programs, but it is not possible on the phone." K-51

"I can say that it is a sufficient and even effective application in terms of theoretical lessons. I can understand what is explained in the field lessons. I can repeat the course recordings as it is also possible to watch them again. " K-59

"Some lessons are really productive. It cannot be ignored that the reason behind the efficient course of these lessons is the effort of the teacher. With our teachers who use technology correctly, distance education is sufficient, but if the use is not done correctly, it becomes inadequate." K-32

"Our faculty and professors are very helpful, but nothing beats face-to-face education." K-28

The opinions of the pre-service teachers about the difficulties encountered in the distance education process are presented in Table 3:

Table 3. The opinions of Pre-Service Teachers about the Difficulties Encountered in the Distance Education Process

Theme: Difficulties Encountered in the Distance Education Process		f	Total f
Sub-theme	Codes		
Technological infrastructure	Internet connection problem	18	31
	Spending too much time in front of the screen	4	
	Power cut	3	
	Computer access	2	
	Access to lessons	2	
	Problems related to system	2	
Educational activities	Homeworks	11	25
	Insufficient exam times	10	
	Taking note	2	
	Intensity course content	1	
	Inability to ask questions	1	
Instructor	Different technological software applications used	1	2
	Not sharing notes	1	
Originating from the student	Difficulty in focusing	1	7
	Lack of motivation	1	
	Increased responsibility	1	
	Time management	1	
	Socializing	1	
	Learning style	1	
	Home conditions	1	
Non difficulties		4	4
General Total			69

As can be seen from Table 3, the three sub-themes, technological infrastructure (f=31), educational activities (f =25), instructor (f = 2) and originating from the student (f =7), have been reached from the opinions of pre-service mathematics teachers about the difficulties they experienced in the distance education process. In addition, four pre-service mathematics teachers stated that they did not have any difficulties. While the participants mostly emphasized the problems arising from technological infrastructure, it is seen that this difficulty is mostly related to the internet connection problem (f=18), followed by spending too much time in front of the screen (f=4), power cut (f=3), computer access (f=2), access to lessons (f=2) and problems arising from the system (f=2). While participants focused on homework (f=11) and insufficient exam times (f=10) regarding the difficulties encountered in educational activities; these themes are followed by taking note (f=2), intensity course content (f=2) and inability to ask questions (f=1). The problems that pre-service teachers had in distance education arising from themselves are difficulty in focusing, lack of motivation, increased

responsibility, time management, socializing, learning style and home conditions. Examples opinions of the pre-service teachers about the difficulties encountered in the distance education process are presented below: (K-34: technological infrastructure/ K-21, K-55: educational activities/ K-1: instructor/ K-54: originating from the student)

"I have internet problems and there is a disconnection in the lessons..." K-34

"When the homework is too much, there is no time to study." K-21

"We had a problem of not being able to train in the midterm or final exams of the numerical courses because it takes a long time to take a photo of the paper we wrote and upload it to the System." K-55

"The teacher does not share the course materials with us and constantly trying to take notes makes it difficult for me to listen" K-1

"...I think the distance education process does not fit my learning style. I think I learned a lot not only through teacher interaction but also through my classmates and unfortunately it is not possible in this process. " K-54

The opinions of the participants about being a pre-service teacher in the Covid-19 process are presented in Table 4:

Table 4. The participants' Opinions about Being a Pre-Service Teacher in the Covid-19 Process

Theme: Thoughts on being a pre-service teacher in the Covid-19 process		f	Total f
Sub-Theme	Codes		
Positive	Preparation for the KPSS exam	8	24
	Decreased responsibilities	5	
	Increasing technological competencies	3	
	Gaining experience	3	
	Professional awareness	3	
	Understanding the value of the profession of teacher	2	
Negative	Psychological reasons	19	42
	Feeling of inadequacy	11	
	Lack of experience	7	
	Lack of interaction	5	
General total			66

As can be seen from Table 4, the majority of the participants have a negative ($f = 42$) perspective towards being a pre-service teacher in the Covid-19 process. It is among the findings obtained that their psychology particularly affected in the process ($f = 19$), they feel inadequate about teacher competencies ($f = 11$), the lack of experience ($f = 7$) and interaction ($f = 5$). Participants who have a positive view of being a pre-service teacher in the Covid-19 process state that an advantage in terms of preparation for the KPSS exam ($f = 8$) and reducing their responsibilities ($f = 5$), increasing technological competencies ($f = 3$), gaining experience in terms of the

distance education process ($f = 3$). In addition, it is among the findings that there are pre-service teachers who stated that being a pre-service teacher with professional awareness ($f = 3$) is not related to being in the pandemic process, as well as participants who think that the value of the profession of teachers is understood ($f = 2$) in this process. Examples opinions of the participants about being a pre-service teacher in the Covid-19 process are presented below: (K-22, K-9:Negative/ K-67,K-69: Positive)

"I feel more responsible and alone with the skills I need to acquire. I try harder than usual to keep up with my normal performance, and I feel hectic and pessimistic during this process ..." K-22

"I feel incomplete. I have concerns about the future. I feel sad when I think I haven't developed enough, but I'm trying, I'm very afraid of not being a good teacher." K-9

"We are also advantageous in terms of working with KPSS. Because we do not go to school, we access lessons from our home, and we do not waste time outside of class. These days, when there is a curfew, we have no other option but to study at home. I think that the only advantages are those who are preparing for KPSS." K-67

"It was a different experience, if the process continues in this way, I can say that we have gotten used to distance education a bit and learned." K-69

Recommendations for an Effective Distance Education Process

The recommendations of the pre-service teachers about the more effective implementation of the distance education process are presented in Table 5:

Table 5. Pre-Service Teachers' Recommendations for an Effective Distance Education Process

Theme: Recommendations for an effective distance education process		f	Total f
Sub-Theme	Codes		
Technological infrastructure problems	Providing technological support	8	13
	Course video recordings are accessible	2	
	Inclusion of watching course video recordings in attendance	2	
	No obligation to continue	1	
Measurement and evaluation	Extension of exam periods	9	18
	Exams to be in a form of homework	6	
	Multiple choice exams	2	
	Extension of the exam week	1	
Teaching	Increasing discussion platforms related to the course	2	8
	Decreasing the duration of course	2	
	Decreasing the course content intensity	1	
	Theoretical lessons	1	
	Using the question-answer technique	1	
	Taking the school experience course in the city of residence	1	
Instructor	Decency	3	5
	Increasing the competencies regarding the system	1	
	Do the lesson interesting	1	
Education Model	Face to face education	4	8
	Asynchronous education and face-to-face exams	2	
	Adding Guidance / Counseling courses	2	
Non recommendations		15	15
General Total			67

In order to effectively conduct distance education in the Covid-19 process, the findings obtained from the opinions of pre-service mathematics teachers show that the recommendations are based on assessment-evaluation (f =18), technological infrastructure problems (f =13), teaching (f = 8), education model (f =8) and instructor (f=5). In order to carry out the measurement and evaluation process more effectively, the suggestions of the participants are extension of the exam (f =9), the exams to be in the form of homework (f =6), multiple choice exams (f =2), and the extension of the exam week (f =1). Suggestions for overcoming the difficulties arising from technological infrastructure are that providing technology support (f=8), making the course video recordings accessible (f =2), including viewing the course video recordings in the attendance (f=2) and no attendance requirement (f=1). To eliminate the difficulties faced in teaching the courses taken at the university and managing the process effectively, the recommendations obtained from the pre-service teachers' opinions

is that increasing discussion environments ($f = 2$), decreasing the duration of lessons ($f = 2$), decreasing the course content intensity ($f = 1$), being theoretical lessons ($f = 1$), using the question-answer technique ($f = 1$) and taking the school experience course in the city of residence ($f = 1$). Participants expect their instructor to be decency ($f = 3$). The preservice teachers stated that the deficiencies could not be overcome unless face-to-face education ($f = 4$) and they suggested that asynchronous education-face-to-face exams ($f = 2$) and guidance / counseling courses should be added ($f = 2$). Examples opinions of the participants about the recommendations for an effective distance education process are presented below: (K-27,K-24:assessment-evaluation/ K-69: technological infrastructure problems/ K-58:teaching/ K-12:instructor/ K-9: educational model)

"In online exams, shorter time due to problems such as the internet creates more difficulties for us..." K-27

"Homework should be the majority. The online exam makes us nervous and scared." K-24

"When more than one person has a lesson at the same time, the internet can be inadequate. Internet infrastructure can be developed at least for applications used in education, or internet and tablet support can be provided." K-69

"It will be more productive for everyone to maintain a real discussion environment instead of passing some lessons by reading slides in order to be conducted more effectively." K-58

"We want lecturers convenience and understanding for us to facilitate the distance education process so that it can be carried out more effectively." K-12

".. There may be a counseling lesson for our mental and mental health, once a month or once a week." K-9

Findings regarding the educational preferences of pre-service teachers in the Covid-19 process are presented in Figure 1:

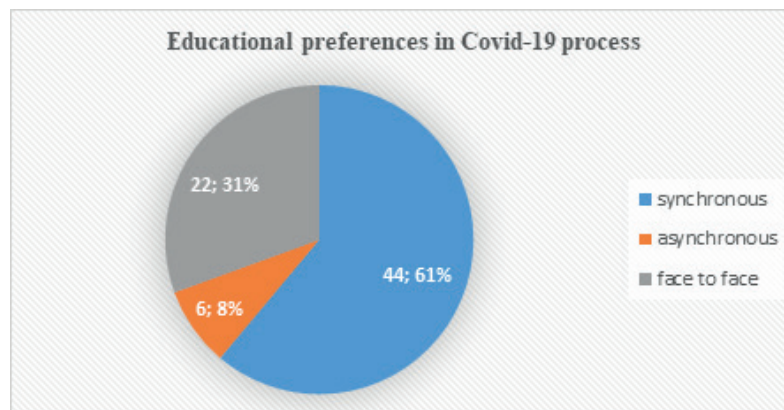


Figure 1. Educational Preference of Pre-Service Teachers in the Covid-19 Process

Although the findings (Figure 1) show that the difficulties encountered in distance education and the distance education process cannot replace the face-to-face education process, the majority of the pre-service teachers (61%) show that their educational preferences are simultaneously interacting in the Covid-19 process, in other words, synchronous distance education.

Results and Recommendations

The results obtained in this study, which was carried out to determine the opinions of pre-service mathematics teachers about distance education, are presented below:

It was concluded that the majority of pre-service mathematics teachers evaluated the distance education activities applied in our country as inadequate because they could not do enough applications in the field education courses, observations were inefficient in their school experience lessons, lack of technological infrastructure, lack of experience and interaction, home conditions were not appropriate, and they could not access resources. In addition, it is also among the results reached that there are participants evaluated the distance education is adequate because they can repeat with the accessible video recordings of the courses, the lecturers make great efforts, reach enriched activities in distance education, gain competence in distance education and have instant feedback opportunities. The preservice teachers who thought that it was not as effective as face-to-face education, evaluated it as partially sufficient.

It is among the results of this study that the participants have the most difficulties with internet connection during the distance education process, and also the intensity of homework and the shortage of time given in exams create problems for pre-service teachers. In order to overcome their difficulties and increase the quality of education in the Covid-19 process, participants made recommendations to provide technological support for internet and computer access, increase exam times, and assign exams in the form of homework.

The results obtained in the study show that the participants have a negative view of being a pre-service teacher in the Covid-19 process. This situation is generally due to the negative effects of the psychology of the pre-service teachers by the process and the feeling of inadequate teacher competencies. The pre-service teachers who have a positive perspective described that this situation is an advantage in terms of preparation for KPSS exams.

Finally, although they stated that the difficulties, they experienced in distance education and that no education model would replace face-to-face education, it was concluded that the pre-service teachers wanted to continue education with synchronous (simultaneous) distance education in the Covid-19 process.

This study is aimed at determining the opinions of pre-service mathematics teachers on the evaluation of the distance education process in education faculties. More in-depth information about the management of the process and the problems encountered can be obtained with studies to be carried out in other departments. Since this study is a qualitative study, it was conducted with a limited number of participants. With a questionnaire consisting of closed-ended questions, data can be obtained from a larger sample.

References

- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme, *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97-159.
- Bal, H. & Boz, M. S. (2017). *Eğitim bilişim ağı (eba) kullanılabilirlik düzeyinin ölçülmesi*, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06103543_SERPYLhYLYA_HOCA.pdf
- Büyükköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik.
- Johnson, B.& Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar (4. Baskı), Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Saban, A., Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinoğlu, A. & Bebek, G. (2018). Araştırma görevlilerinin bilimsel araştırma etiğine ilişkin algıları: nitel bir çalışma, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 47-58.
- URL 1 <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- URL 2 <https://www.eba.gov.tr/haber/1576501657>
- URL 3 <http://ebadesteknoktasi.meb.gov.tr/>
- URL 4 <https://www.meb.gov.tr/en-buyuk-kurumsal-tablet-bilgisayar-destegi-tmsfden/haber/21857/tr>
- Yıldırım, A.&Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması*. Ankara: Nobel Akademik.
- YÖK. (2020a). Yök'ten Küresel Salgın İle Mücadele Kapsamında Yeni Düzenlemeler - I. (14.06.2020) **Yükseköğretim Kurulu Resmi Web Sitesi**: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/kuresel-salgın-surecinde-yapisal-duzenlemeler.aspx>
- YÖK (2020b). Basın açıklaması, (03.05.2020) **Yükseköğretim Kurulu Resmi Web Sitesi**: Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>

Reflection of Inclusive Early Childhood Education Quality Components on Preschool Institution Standards

Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Kalite Bileşenlerinin Okul Öncesi Kurum Standartlarına Yansıması

Betül YILMAZ¹

Özet

Bu araştırmanın amacı kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerinin okul öncesi kurum standartlarında nasıl ele alındığını ortaya koymaktır. Bu amaçla Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2015 yılında ortaya konulan; okul öncesi kurumların sunduğu hizmet kalitesini, okulun güçlü ve zayıf yönlerini ve okulun hangi açılardan geliştirilmesi gerektiğini belirlemek üzere oluşturulan “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurum Standartları” kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenleri açısından incelenmiştir. Temel yorumlayıcı nitel desen kullanılarak yapılan bu çalışmada, kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerine yönelik göstergeler alanyazın çerçevesinde ortaya konulmuş ve bu göstergelerin “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurum Standartları” dokümanında yer alış şekli ve özellikleri analiz edilmiştir. Okul öncesi kurum standartları kapsamında kaliteli kapsayıcı erken çocukluk eğitimi bileşenlerinden “erişim” ve “destekler”e eğitim yönetimi, öğrenme-öğretme süreçleri ve destek hizmetler standart alanlarında, “katılım”a ise eğitim yönetimi ve öğrenme-öğretme süreçleri standart alanlarında değinildiği görülmüştür. Bu standartlara ait alt standartlarda bileşenlere nasıl yer verildiği ortaya konulmuş, bulgular tartışılarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, erken çocukluk, kalite

Abstract

The aim of this research is to reveal how the quality components of inclusive early childhood education are handled in preschool institution standards. For this purpose, the Ministry of Education in Turkey by the General Directorate of Basic Education set out in the 2015 “Preschool and Primary Education Standards” were examined in terms of quality early childhood education components. In this study, which was carried out using a basic interpretative qualitative design, the indicators for the quality components of inclusive early childhood education were presented within the framework of the literature and the way these indicators were included in the “Preschool Education and Primary Education Institutional Standards” document was analyzed. Within the scope of preschool institution standards, it was seen that from the quality inclusive early childhood education components “access” and “supports” were mentioned in the standard areas of education management; learning-teaching processes and support services, and “participation” in the standard areas of education management and learning-teaching processes. It was revealed how the components were included in the sub-standards of these standards, the findings were discussed and various suggestions were made.

Keywords: inclusive education, early childhood, quality

¹ Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, betulyilmaz@gazi.edu.tr

Geniş Özet

Tüm çocukların kendi gelişimsel ve öğrenme özellikleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaları anlayışına dayanan kapsayıcı eğitim ülkemizde son yıllarda daha sık ele alınan kavramlardan biridir. Erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitimin nasıl daha kaliteli hale gelebileceği ve sunulan hizmetlerin özellikleri de alanyazındaki önemli tartışma konuları arasındadır. Kapsayıcı eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi, standartlarının ortaya konulması ve sunulan hizmetlerin geliştirilmesi açısından önemlidir (Lero, 2010).

Kapsayıcı eğitimin kalitesi yapısal kalite, süreç kalitesi ve her iki boyutun bir arada ele alınmasıyla oluşan genel kalite boyutlarında ele alınmaktadır. Yapısal kalite, sınıfta bulunan öğretmen-çocuk oranı, grup büyüklüğü; öğretmenin eğitim durumu, aldığı ücret gibi değişkenlerden; süreç kalitesi öğretmen-çocuk etkileşimi ve ilişkileri, çocukların deneyimlerine doğrudan etki eden öğrenme etkinliklerinden; genel kalite ise iki boyutun birleşiminden oluşan değişkenlerden oluşturmaktadır (Hestenes, Cassidy, Hedge ve Lower, 2007; Hestenes, Cassidy, Shim ve Hedge, 2008; Phillipsen, Burchinal, Hower ve Cryer, 1997; Yılmaz ve Karasu, 2018).

2009 yılında “The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC)” ve “The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)” kurumlarının ortaklaşa yayımladıkları pozisyon belgesinde kapsayıcı eğitimin önemi ve çerçevesi vurgulanarak, genel kaliteye yönelik erişim, katılım ve destek boyutlarındaki bileşenlerin değerlendirilebileceği belirtilmiştir (DEC ve NAEYC, 2009). Erişim, okul öncesi sınıflarda uygulanan genel müfredat kapsamında sınıftaki her bir çocuğun gelişme ve öğrenmesine yönelik çok çeşitli etkinlikler, ortamlar, fırsatlar sunarak yapısal ve fiziksel engelleri ortadan kaldırmak olarak tanımlanmıştır. Evrensel tasarım ilkelerine hem fiziksel ortamda, hem de öğretim ortamında yer verilerek ilkelerin uygulamaya aktarılması da erişim boyutunda yer almaktadır (Barton ve Smith, 2015). Katılım, çocuklara sunulan amaçlı öğretimsel uygulamalar ile onların etkinliklerle meşgul olmasını desteklemek, katılımlarını sağlamak olarak ifade edilmiştir (DEC ve NAEYC, 2009). Destek ise, yüksek kaliteli kaynaştırma uygulamaları için sistem düzeyindeki altyapıyı ifade etmekte; personelin mesleki gelişimi, organizasyon yapıları ve kapsayıcı eğitimi destekleyen veri sistemleri ile iş birliğini kapsamaktadır (DEC ve NAEYC, 2009; Winton, 2016). Öğretmenlerin kaliteli kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda mesleki gelişimlerine yönelik sunulan destek bu kapsamda yer almaktadır. Bu bileşenler kaliteli kapsayıcı erken çocukluk eğitiminin kalite standartlarının temel noktalarına yönelik de bakış açısı sağlamaktadır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2015 yılında okul öncesi ve ilköğretim kurumların sunduğu hizmet kalitesini, okulun güçlü ve zayıf yönlerini ve okulun hangi açılardan geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmak üzere “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurum Standartları Sistemi” oluşturulmuştur. Bu sistem ile çocukların, velilerin, öğretmenlerin, okul ve kurum yöneticilerinin katılımları ile kurumsal bir değerlendirme yapılmaktadır. Verilen eğitim hizmetlerinin niteliğini ortaya koymayı amaçlayan kurum standartları yer aldığı bu sistemde okullardan MEBBİS aracılığı ile belli periyotlarda bu sistemdeki bilgilerin doldurulması talep edilmektedir. Kurum Standartları “Eğitim Yönetimi”, “Öğrenme Öğretim Süreçleri” ve “Destek Hizmetler” olmak üzere üç standart alanda dokuz standart ve 38 alt standarttan oluşmaktadır.

Okul öncesi kurumlarda bu standartların mevcut durumunun değerlendirilmesi ve izlenmesi, aynı zamanda kurumların özelliklerine yönelik öz değerlendirme yapılarak ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de her okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki okullardan alınan verilerle işleyen bu sistemin kapsayıcı eğitim anlayışını yansıttasının, okulların kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik

gelişmeleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerinin okul öncesi kurum standartlarına yansımalarının nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmacının bir durumu, bakış açısını araştırmaya yönelik; var olan durumu ortaya koymak üzere gerçekleştirdiği, toplanan verilerin doküman analizi ile incelendiği nitel bir yöntem olan temel yorumlayıcı nitel desen (Merriam, 2002) kullanılarak bu araştırma yapılmıştır. Kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerine yönelik göstergeler alanyazın çerçevesinde ortaya konulmuş ve bu göstergelerin "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurum Standartları Sistemi" dokümanında yer alışı şekli ve özellikleri içeriksel olarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmacı tarafından erişim, katılım ve destek bileşenlerinin standartlarda ele alınma biçimini ve sıklığını ortaya koyan bir rubrik hazırlanmıştır. Bu rubrikte standart alanları ve alt standartları ile erişim, katılım ve destek bileşenlerinin tanımı çaprazlama olarak yer almıştır.

Veri Toplama Süreci: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü web sitesinden "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurum Standartları Kılavuz Kitabı"²na erişilerek kılavuz kitapta yer alan okul öncesi kurumlarına ilişkin standartlar, alt standartlar ve mevcut durum göstergelerinden oluşan ayrı bir çalışma dokümanı oluşturulmuştur. Daha sonra bu doküman üzerinden analizler yapılmıştır. Kalite bileşenlerinin göstergelerinin yer aldığını ifadelerine göre değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi: Okul Öncesi Kurum Standartlarının yer aldığı doküman standart inceleme rubriği kullanılarak her bir standardın hangi kalite bileşenine değindiği rubrik üzerinde işaretlenmiştir. Standartların nasıl ele alındığına ilişkin rubrik üzerine açıklama notları düşülmüştür. Böylece kalite bileşenleri kapsamında ele alınacak standartların hem sayısı hem de içeriğine ilişkin bilgi elde edilmiştir. Alt standartların içerikleri kalite bileşenleri çerçevesinde bir araya getirilerek, kategorize edilerek yorumlanmıştır. Veri analizi sonrasında yapılan analize ilişkin kapsayıcı eğitim alanında çalışan bir uzmandan görüşleri alınmıştır.

Bulgular

Kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerinin okul öncesi kurum standartlarında ele alınış biçiminin incelendiği bu araştırmada; kurum standartlarında erişim, katılım ve destek bileşenlerine nasıl yer verildiği konusunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Okul öncesi kurum standartlarında yer alan 38 alt standardın 23'ünde kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerine değinildiği görülmüştür. Kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerinin okul öncesi kurum standartlarında yer alma biçimi standart alanlara göre incelendiğinde, erişim alanında daha çok eğitim yönetimi ve öğrenme öğretim süreçleri alanından standartların yer aldığı görülmektedir. Eğitim yönetimi alanında çocukların kayıt edilmesi, devamlılıklarının sağlanması gibi hizmetlerin yer aldığı standartlar erişim bileşeninde yer almıştır. Öğrenme ve öğretim süreçleri alanında, mekanların fiziksel ortamı ve materyallere ilişkin durumların yer aldığı standartlara erişim bileşeninde değinilmiştir. Destek hizmetler alanında ise okulların fiziki güvenliğinin sağlanmasında engelli çocuklara yönelik yapılması gereken düzenlemelerin yer aldığı bir standardın erişim bileşeninde olduğu dikkati çekmiştir.

2 http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/12103838_kilavuz_kitap_12_08_2016.pdf

Okul öncesi kurum standartları sisteminde yer alan ve kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerine değinilen birçok standardın aynı zamanda farklı başlıklardaki örtük standartlarda da yer aldığı dikkati çekmiştir. “Demokratik okul iklimi”, “toplumsal cinsiyete duyarlılık”, “dezavantajlı çocukların eğitimi” gibi başlıklarda yer alan standartlarda erişim, katılım ve destek bileşenlerinin özelliklerinin yer aldığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Geliştirilme süreci, dayandığı ilkeler, içeriği ve kullanım amaçları bütüncül olarak ele alındığında MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurum Standartlarının okul öncesi ve ilköğretim okullarının hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına yönelik önemli bir politika belgesi olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, gelişimsel özellikleri ve dezavantajlarına bakılmaksızın tüm çocuklara eğitim hizmetlerinin sağlanmasında, kapsayıcı eğitim kalite özelliklerinin bu standartlarda yer almasının önemi ortaya çıkmaktadır. Kurum standartlarının dayandığı ilkeler, çocuk haklarının ön planda tutması ve çocukların yüksek yararı odağındaki hizmetleri temel alması bakımından kapsayıcı anlayışı temel aldığı söylenebilmektedir. Standartlarda yer alan “dezavantajlı çocuklar” tanımı ile engelli, çalışan, sokakta çalışan ve/veya yaşayan, yoksul, sosyal ve/veya ruhsal sorunları olan, okula devam etmede güçlük yaşayan, cinsiyet ayrımcılığı riski altındaki kız çocukları, kanunla ilişkili çocuklar, mülteci, ilticacı, sığınmacı çocuklar, çeşitli nedenlerle resmi koruma altına alınma ihtiyacı içinde olan çocukların kast edildiği ve dezavantajlı çocukları dikkate alan standartların da kurum standart sisteminde yer aldığı görülmektedir.

Kapsayıcı erken çocukluk eğitimi kalite bileşenlerinin yer alması bakımından kurum standartları incelendiğinde erişim, katılım ve destek bileşenlerine ilişkin çeşitli durumlar ortaya çıktığı görülmüştür. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, okul öncesi kurum standartlarının kaliteli kapsayıcı erken çocukluk eğitimi bileşenleri bakımından belli özellikler barındığı görülmektedir. Çeşitli öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip çocuklar “dezavantajlı çocuklar” olarak ifade edilerek tüm çocuklara yönelik sunulan hizmetlerin standartlarının eğitim yönetimi, öğrenme ve öğretmen süreçleri ile destek hizmetler boyutlarında yapılandırıldığını da ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, kaliteli kapsayıcı erken çocukluk eğitimi işler hale getiren uygulamaların kullanımına yönelik standartların bu sistemde yer almasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Standartların uygulamaları kaliteli hale getirmesinin ancak verileri işler hale getirme, değerlendirme ve izleme süreçleri ile mümkün olduğu önemli görülmektedir. Daha sonraki araştırmalarda standartların okullarda nasıl yer aldığına ilişkin veriler üzerinden çalışmalar yapılabilir.

Introduction

Inclusive education, which is based on the understanding that all children receive education in line with their own developmental and learning characteristics, interests and needs, is one of the concepts that has been discussed more frequently in Turkey in recent years. How to improve the quality of inclusive education in early childhood and the features of the services provided are also among the important discussion topics in the literature. It is important to evaluate the quality of inclusive education, to set its standards and to improve the services provided (Lero, 2010).

The quality of inclusive education is considered in the dimensions of structural quality, process quality and overall/global quality formed by considering both dimensions together. From variables such as structural quality, teacher-child ratio in the classroom, group size, education level of the teacher, wages; process quality,

teacher-child interaction and relationships, learning activities that directly affect children's experiences; the overall/global quality consists of variables that are a combination of two dimensions (Hestenes, Cassidy, Hedge ve Lower, 2007; Hestenes, Cassidy, Shim ve Hedge, 2008; Phillipsen, Burchinal, Hower ve Cryer, 1997; Yılmaz ve Karasu, 2018).

In the document published jointly by The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC) and The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) in 2009, the importance and framework of inclusive education were emphasized, and it was stated that components in the dimensions of access, participation and support for overall quality could be evaluated (DEC & NAEYC, 2009). Access is defined as removing structural and physical barriers by providing a wide variety of activities, environments and opportunities for the development and learning of each child in the classroom within the scope of the general curriculum applied in preschool classrooms. Making the principles functional by including universal design principles both in the physical environment and in the learning environment is also in the dimension of access (Barton & Smith, 2015). Participation has been explained as the purposeful educational practices offered to children, supporting them to engage in activities and ensuring their participation (DEC & NAEYC, 2009). Support refers to system-level infrastructure for high-quality inclusion practices, and the professional development of staff includes collaboration with organizational structures and data systems that support inclusive education (DEC & NAEYC, 2009; Winton, 2016). The support provided for the professional development of teachers for quality inclusion practices is included in this scope. These components also provide insight into key points of quality standards of quality inclusive early childhood education.

"Preschool Education and Primary Education Institutions Standards System (PEISS)" has been created by the Ministry of Education in Turkey (MoNE) Basic Education General Directorate in 2015 to reveal the quality of the services offered by preschool institutions. With this system, an institutional evaluation is made with the participation of children, parents, teachers, school and institution administrators. Also in this system, which includes institutional standards aiming to reveal the quality of the education services provided, schools are requested to fill in the information at certain periods through Ministry of Education Information Communication System (MEICS). The Institution Standards consist of nine standards and 38 sub-standards in three standard areas: "Educational Management", "Learning and Teaching Processes" and "Support Services". These standards, which are included in the MoNE Preschool Education and Primary Education Institution Standards, are the criteria determined to evaluate the conformity of the elements that make up each of the fields of education management, learning and teaching processes and support services in preschool education and primary education institutions to evaluate the compliance of MoNE policies, children's rights and the best interests of the child.

It is stated in the content of PEISS that it is prepared for institutions to evaluate themselves about whether or not educational services are provided with a certain quality. It was stated that with the introduction of these standards, the findings to be revealed as a result of the continuous monitoring and self-evaluation to be carried out at routine intervals regarding the education and training process in institutions are expected to guide the development and improvement studies to be carried out at school, district, province and country scale. In this aspect, the Institutional Standards System has been designed as a tool that will allow continuous improvement and development with self-assessment at school scale and will provide evidence base for MEB's efforts in this direction within the scope of preschool education and primary schools.

Standards in the field of educational management include the development of the school and effective strategic planning for it, the professional development of school staff; increasing the compliance, commitment and motivation of teachers, children and parents through participation in school management. It is based on the effective management of children's academic development, the effective use of the e-school system as a management tool, and ensuring the access and attendance of all children in the enrollment area of the school.

Standards in the field of learning and teaching processes are aimed at the characteristics evaluated within the scope of the classroom, school and school environment. These standards include standards for characteristics such as determining children's development and learning needs, learning activities and materials, assessment and evaluation practices, the use of information communication technologies and inclusive education practices at the classroom level. At the school level, there are standards for social, artistic and sports activities, vocational guidance and orientation practices, educational venues and the learning opportunities they provide. For the immediate environment of school, the standards for the use of environmental opportunities in education and the use of school facilities by the environment are discussed.

In the standard field of support services, based on safety, health, nutrition and cleaning practices, the physical conditions of preschool and primary schools, preparatory measures for emergency and risky situations, security measures, nutrition practices in school hostels, and standards for the evaluation of cleaning and care conditions in places are included. Apart from these standards, implicit standards obtained by cross grouping are also specified in the institution's standards system. Not directly expressed in standard fields, but thematically associated with each other through new groupings to be made with sub-standards, related to issues such as democratic environment and gender are considered within the scope of implicit standards. It is stated that this situation gives schools the opportunity to control both the more comprehensive content and the data regarding visible standards in self-assessment. The topics of democratic school climate, guidance and counseling services, gender sensitivity and the education of disadvantaged children are expressed as implicit standards, and related sub-standards in other standard categories are also included in these implicit standards.

Evaluating and monitoring the current status of these standards in preschool institutions also provides a framework for meeting the needs by making self-evaluation of the characteristics of the institutions. In addition, the functioning of this system with the data received from schools in Turkey at primary level, in terms of application development for inclusive education in school is considered to be important. In this study, an answer was sought to the question of how the quality components of inclusive early childhood education reflect on pre-school institution standards.

Method

This research has been carried out using the basic interpretative qualitative design (Merriam, 2002), which is a qualitative method in which the collected data is analyzed by document analysis, which the researcher has performed to reveal the existing situation, to investigate a situation and perspective. Indicators for the quality components of inclusive early childhood education were presented within the framework of the literature and the way these indicators had been included in the PEISS document and their features are analyzed contextually.

Data Collection Tool: A rubric was prepared by the researcher to reveal the manner and frequency of the standards of access, participation and support components. In this rubric, the standard fields and sub-standards and the definition of access, participation and support components are crossed.

Data Collection Process: The PEISS Guide Book was accessed from the website of the MoNE General Directorate of Basic Education and a separate working document consisting of standards, sub-standards and current status indicators for preschool institutions included in the guide book was created. Later, analyzes were made on this document. The evaluation was made according to their statements that the indicators of the quality components were included.

Data Analysis: Using the document standard review rubric including the Preschool Institution Standards, the quality component each standard refers to was marked on the rubric. Explanatory notes were written on the rubric on how the standards were handled. Thus, information was obtained regarding both the number and content of the standards to be addressed within the scope of quality components. The contents of the sub-standards are brought together within the framework of quality components, categorized and interpreted.

Access includes children's access to school, physical environment and materials by removing physical and structural barriers. Registration processes in the context of access to school, materials in access to the physical environment and standards within the scope of space features are handled in this dimension. Participation, children's participation in games and learning processes; materials include engaging with peers and teachers, developing belonging to the school and friends, and establishing social relations. Ensuring the adaptation of children to school and supporting their participation in social activities are handled in the planning of teaching processes according to their needs. Support, professional development of teachers, participation in school management, parent-teacher communication and cooperation; refers to system-level supports to improve the infrastructure features of inclusive education. Monitoring and evaluation activities and counseling processes for supporting children are handled in this context. In addition, the professional development of teachers and support personnel, and trainings to prevent risk factors have been examined in this dimension.

Findings

In this study, which examines the way in which the quality components of inclusive early childhood education are handled in pre-school institution standards, various findings have been reached on how access, participation and support components are included in institutional standards. It was observed that 23 of the 38 sub-standards included in the preschool institution standards touched on the quality components of inclusive early childhood education. Table 1 includes the frequency and percentage of components according to their standard fields.

Table 1. Frequency Table of Quality Components Mentioned in Pre-School Institution Standards

Preschool Institution Standard Fields	Frequency (f)	Percent (%)
Education Management	10	43.5
Learning and Teaching Process	9	39.1
Support Services	4	17.4
Total	23	100

When Table 1 is examined, it is striking that the quality components of inclusive early childhood education are mostly mentioned in the standards in the fields of education management and learning-teaching processes. In the field of support services, it is seen that quality components are mentioned in a smaller number of sub-standards than in other fields. The situation of including quality components in different standard areas is given in Figure 1.

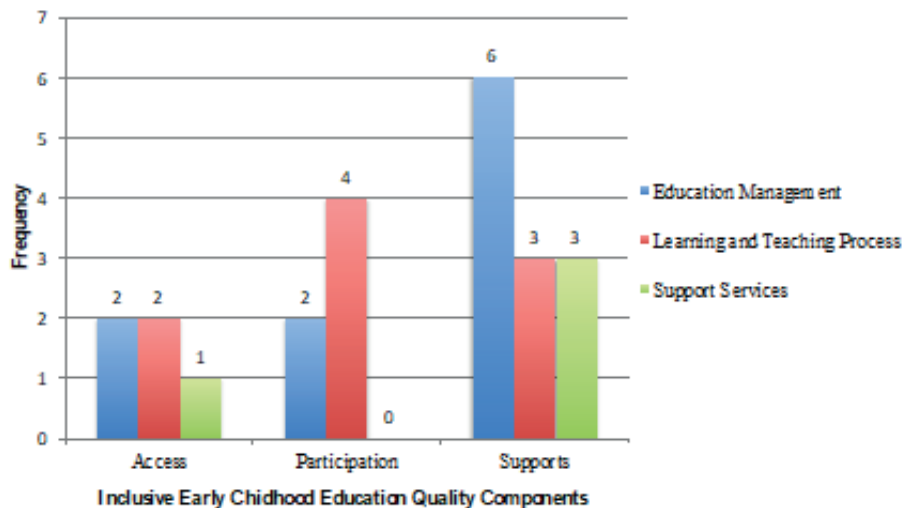


Figure 1. Status of Standards in Quality Components

When the status of inclusive early childhood education quality components in preschool institution standards is analyzed according to the standard fields, it is seen that there are more standards in the field of education management and learning and teaching processes. Standards including services such as enrolling children and ensuring their attendance in the field of educational administration are included in the access component. In the field of learning and teaching processes, the physical environment of the spaces and the situations related to the materials are mentioned in the component of access to standards. In the field of support services, it was noted that a standard that includes regulations that should be made for disabled children in ensuring the physical security of schools is in the access component.

Participation component has been mentioned in the standards of learning and teaching processes and educational management. The special education practices standard included in classroom learning activities,

the use of educational materials in a way to support the participation of children, and the participation of children in social activities are included in the participation component. In the field of education management, it has been observed that organizing orientation activities for children's adaptation to school and standards regarding children's participation in school management are included in the participation component.

It was noteworthy that the supports component was mentioned in all three standard areas included in the preschool institution standards. In the field of educational management, the support component is included in the standards for professional development activities organized for teachers and other employees of the institution, parents' participation in school management and cooperation efforts. It was seen that the support component was mentioned in the standards for the monitoring and evaluation of the development of children and guidance activities for learning and teaching processes. In the standard field of support services, it has been revealed that personal guidance and psychosocial support activities, studies aimed at preventing risk factors in the school environment and services for the protection and support of children's health are included in the support component.

It has been observed that many standards included in the preschool institution standards system and mentioning the quality components of inclusive early childhood education are also included in the implicit standards in different titles. It is noteworthy that there are features of access, participation and support components in the standards such as "democratic school climate", "sensitivity to gender", "education of disadvantaged children."

Discussion, Results and Implications

Considering the development process, the principles it is based on, its content and the purposes of use, it is thought that the MoNE PEISS an important policy document for increasing the quality of the services of pre-school and primary schools. In this direction, the importance of inclusive education quality features in these standards becomes evident in the provision of educational services to all children regardless of their developmental characteristics and disadvantages.

It can be said that the principles on which the institutional standards are based are based on an inclusive understanding in terms of prioritizing children's rights and taking services with a focus on the best interests of children. The "disadvantaged children" included in the standards are children with disabilities, working, working and / or living on the street, poor, social and / or mental problems, difficulties in attending school, girls at risk of gender discrimination, children associated with the law, refugees, and children in need of official protection for various reasons. It is seen that disadvantaged children are defined and included in the standards of the preschool institution.

When the institutional standards are examined in terms of including the quality components of inclusive early childhood education, it is seen that various situations arise regarding access, participation and support components. In the context of access to school for the access component, it has been revealed that there are standards within the scope of registration processes, materials in access to physical environment and space features. It is also noteworthy that there are no sub-standards referring to universal design principles, differentiated instruction features and the use of assistive technologies for the learning and teaching processes of children with various developmental and learning characteristics.

It has been seen that the participation component is addressed in standards such as ensuring children's adaptation to school, supporting their participation in social activities, and planning teaching processes

according to their needs. It was pointed out that teachers' use of different teaching methods and techniques to support participation, student-teacher relationship and the elements that shape the participation process to support the learning process are not included in the standards.

Regarding the support component, it was observed that this component was addressed in the standards for monitoring and evaluation activities to support children and guidance processes. In addition, it was determined that the professional development of teachers and support personnel and trainings for preventing risk factors are also included in the support component. It was also noted that there are no systematic models for parent-teacher cooperation, systematic activities to support the professional development of teachers or a limited approach to the development of infrastructure systems.

When all findings are considered together, it is thought that the standards of preschool institutions have certain features in terms of quality inclusive early childhood education components. It is revealed that children with various learning and development characteristics are specified as "disadvantaged children" and the standards of the services provided for all children are considered in the dimensions of education management, learning and teacher processes and support services. In addition, it is considered that standards for the use of practices that make quality inclusive early childhood education work should be included in this system. For instance, developmentally appropriate practices and suggested practices can be included in standards for ensuring the participation of children, examples of quality environment characteristics can be presented. It should not be forgotten that the quality of the standards is only possible with the processes of implementation, evaluation and monitoring. In further research, studies can be conducted on the data on how the standards are included in schools.

References

- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 69-78.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Hedge, A. V., & Lower, J. K. (2007). Quality in inclusive and noninclusive infant and toddler classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 22*(1), 69-84.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hedge, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development, 19*(4), 519-540.
- Lero, D. S. (2010). Assessing inclusion quality in early learning and child care in Canada with the SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale. *SpecialLink National Centre for Child Care Inclusion*. Retrieved December 2020, <https://specialinkcanada.org/about/pdf/SpecialLink%20Research%20Report%20on%20Inclusion%20Quality%20Rating%20Scale.pdf>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministry of National Education (2016). Preschool Education and Primary Education Institutional Standards Guide Book. Retrieved December 2020, http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/12103838_kilavuz_kitap_12_08_2016.pdf
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 281-303.
- The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC) and The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Retrieved December 2020, https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf
- Winton, P. J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. In Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.). *Handbook of early childhood special education* (pp. 57-74). Springer International Publishing.
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. (Preschool Inclusion Quality: Context and Assessment). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(1), 181-198.

World's First Online Laboratory School: MEF University's Teacher Education Model During COVID-19 Pandemic

Dünya'nın İlk Online Laboratuvar Okulu: Kovid-19 Pandemi Sürecinde MEF Üniversitesi'nin Öğretmen Eğitim Modeli

Zelha TUNÇ PEKKAN ¹, R. Didem TAYLAN ², Mustafa ÖZCAN ³

Özet

Dünyanın ilk üniversite destekli Online Laboratuvar Okulu MEF Üniversitesi'nde Bahar 2020 döneminde kuruldu. Türkiye'nin her bölgesinden ebeveynlerin online başvuru formu doldurduğu ve matematik öğretimi programına katılmasına izin verdiği 130 ortaokul öğrencisi okula kayıt oldu ve ücretsiz yararlandı. Altı hafta boyunca devam eden projede 25 öğretmen adayı ve 7 üniversite öğretim üyesi ve öğretim elemanı (süpervizörler) görev aldı. Bu okulda öğretmen adayları süpervizörlerin gözetiminde öğretmenlik stajı yaptılar ve çevrimiçi öğretim deneyimi kazandılar. Okulu değerlendirmek için araştırmacılar tarafından Likert tipi soruların yanı sıra açık uçlu soruları da içeren anketler hazırlanmış; öğrenciler, veliler, öğretmen adayları ve üniversite süpervizörlerine anketler ayrı ayrı uygulanmıştır. Anketlerin sonuçları bütün paydaşların Online Okulda'ki deneyimden olumlu yararlandığını göstermiş ve öğretmen adaylarının, bütün paydaşlar arasında bu deneyimden en çok yararlandığı gözlemlenmiştir. Online Laboratuvar Okulunun, bazen engel gibi gözüken koşulların herkes için nasıl avantaja dönüştürülebileceğine başarılı bir örnek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, online laboratuvar okulu, Kovid-19 pandemi.

Abstract

The world's first university-supported Online Laboratory School was established at MEF University in Spring 2020. Parents all over Turkey filled online registration forms and 130 middle school students were admitted. Mathematics teaching program was free for the participants and lasted for 6 weeks. There were 25 teacher candidates and 7 university lecturers and instructors (supervisors) who took part in the project. At this school, teacher candidates did internships under the supervision of instructors and experienced in online teaching. In order to evaluate the school, questionnaires including Likert-type questions as well as open-ended questions were prepared by the researchers: questionnaires were administered separately to students, parents, teacher candidates and university supervisors. The results of the questionnaires are very positive, and it was observed that the pre-service teachers benefited mostly from this experience among all stakeholders. The Online

¹ Doç. Dr., MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğt. Blm., Türkiye, tuncz@mef.edu.tr

² Doç. Dr., MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğt. Blm., Türkiye, tayland@mef.edu.tr

³ Prof. Dr., MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Eğitimi Blm., Türkiye, ozcanm@mef.edu.tr

Laboratory School is an example of how conditions that sometimes seem like barriers can be turned into an advantage for all.

Keywords: Teacher education, online laboratory school, Covid-19 pandemic.

Acknowledgement: The research reported in this paper was supported by Turkish Science Academy Young Scientist Award Program (2018); and MEF University, Research Projects Support Program.

Geniş Özet

MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak Okulda Üniversite adını verdiğimiz, iş yerinde deneyime dayalı, uygulaması yoğun bir öğretmen ve psikolojik danışman eğitimi programı uyguluyoruz. Stajlar üçüncü sınıfta K-12 takvimine göre bir yıl ve haftada iki tam gündür. Dördüncü sınıfta ise yine bir yıl ve haftada üç tam gündür. Bahar 2020 döneminde pandemi başlayınca işbirliği yaptığımız 40'tan fazla okul fiziksel olarak kapandı. Bunu üzerine öğrencilerimize deneyim kazandırmak için bir Online Laboratuvar Okulunu açtık. Literatürde daha önce böyle bir uygulama yapıldığına dair bir bilgiye rastlamadık. Açtığımız uygulama okulunda bir toplum hizmeti olarak verdiğimiz Matematik ve İngilizce Dersleri ile Psikolojik Danışmanlık hizmetlerinden yararlanmak için 514 ortaokul öğrencisi kayıt yaptırdı. Bu bildiride bunlardan sadece İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programı'nda okuyan öğretmen adaylarının Online Laboratuvar Okulunu deneyimi ve bu uygulamanın değerlendirme sonuçları anlatılacaktır.

Türkiye'nin her bölgesinden ebeveynlerin online başvuru formu doldurmaları ile matematik öğretimi programına 130 ortaokul öğrencisi kayıt oldu ve 6 hafta boyunca okula devam etti. Projede 25 öğretmen adayı ve 7 üniversite öğretim üyesi ve elamanı (süpervizörler) görev aldı. Bu okulda öğretmen adayları süpervizörlerin gözetiminde öğretmenlik stajı yaptılar ve çevrimiçi öğretim deneyimi kazandılar.

Online Laboratuvar Okulu'nda, 12 çevrimiçi sınıfta ilk haftası tanışma olmak üzere 6 haftalık bir programda toplamda 60 matematik dersi yapıldı. Her sınıfta 10-12 öğrencinin olduğu, bir öğretmen ve bir yardımcı öğretmen, bir de yedek öğretmen olmak üzere üç öğretmen adayının görev aldığı ve bu dersi arka planda gözlemleyen, gerektiğinde yönlendiren öğretmen eğitimcisi ile oluşturulmuş bir sistem kuruldu. Süpervizörler olarak hem kendi deneyimlerimiz hem de alanyazını bilgilerini kullanarak, bunların üzerine yapılandırılan bir matematik öğretimi programı tasarlandı. Genel programı öğrenen öğretmen adayları ders planlarını süpervizörlerle yoğun ve nitelikli etkileşimde bulunarak hazırladı. Her öğretmen adayının ders planı genellikle iki süpervizör tarafından incelendi ve 3-4 defa revize edildikten sonra daha büyük bir öğretmen adayı grubu ile paylaşıldı, gelen dönütlerle yine revize edildi. Ders planlama süreci genel olarak 1 ders hazırlığı için 2 haftalık bir zaman aldı. Online Laboratuvar Okulunda 'ders planlama' süreci ile öğretmen adayları için amaçladığımız 'öğrenme deneyiminin' önemli bir kısmı gerçekleşti.

Değerlendirme Yöntemleri ve Sonuçlar

Okulu değerlendirmek için araştırmacılar tarafından Likert tipi soruların yanı sıra açık uçlu soruları da içeren anketler hazırlanarak; öğrenciler, veliler, öğretmen adayları ve üniversite süpervizörleri için anketler ayrı ayrı uygulandı.

Öğrencilerin % 99'u (110 öğrenci), gelecekte açılırsa Online Laboratuvar Okulu'na tekrar katılmak istediklerini bildirdi. Ebeveynlerin tamamı (80 ebeveyn) süreçten memnun olduğunu belirtti ve Online Laboratuvar Okulu'nun faaliyetlerine devam etmesini istedi.

Anketi cevaplayan 25 öğretmen adayı bu okul kapsamında ders planlaması ve teknoloji kullanımının çevrimiçi uygulaması hakkında bilgilerini derinleştirdiklerini (%80), işbirliği içinde çalışma becerilerinde (% 72) ve planlama (% 60) konularında bilgilerinin arttığını, süpervizör ve akranların dönütlerini alma ve uygulama konusunda geliştiklerini (% 60) ve öğrencilerle iletişim becerilerinin arttığını (% 60) belirtmişlerdir.

Üniversite süpervizörleri de öğretmen adaylarına geribildirim verme konusunda kendilerini geliştirdiklerini, aynı planın üç farklı uygulandığının kendilerine ve öğretmen adaylarına neler kattığının farkına vardıklarını belirtmişlerdir.

Online Laboratuvar Okulu, bazen engel gibi gözüken koşulların herkes için nasıl avantaja dönüştürülebileceğine bir örnektir. Şehiriçi trafik ve planlama gibi konulardan dolayı stajda ders gözlemlemek İstanbul gibi büyük şehirlerde zor bir durum olduğu fark edilmektedir. Aynı dersi beraber izleyip üzerine yorum yapmaları olağan şartlarda zor olan öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri Online Laboratuvar Okulu'nda bir araya gelme fırsatı bulmuştur ve bu şekilde çevrimiçi bir öğrenme topluluğu da kurulabilmiştir. Bu sayede öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri birlikte çalışarak ders planlama, planın uygulanması, ve sonrasında yaptıkları derinlemesine matematiksel ve pedagojik tartışmalar ile birbirlerinin mesleki gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu deneyim sayesinde çevrimiçi süreçlerin dikkatli planlama ve yönetim ile tüm paydaşların gelişimlerini destekleyebileceğine dair önemli kanıtlar elde edilmiştir.

Introduction

Everyone is at home now! Education is carried out from home, children and young people are in front of the screens, and parents have now assumed the role of facilitators of education.

So what is it like to learn to be a teacher in this process?

With the COVID-19 pandemic, uncertainties in education have increased since March 17, 2020. Schools and universities that were closed drove both students and families into despair. The situation was even more difficult for students of education faculties who needed to do internships in schools to complete their teacher education. We implemented *University within School* model at our university. Within the scope of the University within School Model (Özcan, 2013) teacher candidates normally gain about 1500-2000 hours of internship experience (Tunç-Pekkan et al., 2018). This experience helped them to step into the teaching profession more easily. During the COVID period, internship experience could not be physically allowed in primary and secondary schools since they were closed. In order to solve this problem and to provide teacher candidates with "teaching" experience during the pandemic period, we, as teacher educators, started to work. For solving this problem, our Faculty internship coordinator (first author) suggested to establish an Online Laboratory School.

This idea was welcomed with enthusiasm by our Dean, Prof. Mustafa Özcan (also third author), who developed the *University within School* Teacher Education Model (Özcan, 2013), and our Rector Prof. Muhammed Şahin (Şahin & Fell-Kurban, 2019), who pioneered the approach that centered active learning and teaching

experiences in university education with Flipped Learning (Flipped Learning). In addition to the mathematics teaching program, faculty members from the department of English Language Teaching and Psychological Counseling and Guidance also made their own planning (MEF University Web Site 1). We have established Turkey's first university-based Online Laboratory School and we declared that we will admit students for free after their parental consent. The fact that this school was not physically involved but online and was free from the problems encountered in the regular public/private schools (Cucchiara, 2020) had particularly motivated us to implement such a project.

Laboratory Schools and Our Online Laboratory School

Laboratory schools are the schools established under the umbrella of the University. These schools are special that they give great importance to research on 'teaching' as well as practicing in the classroom. These are especially designed for the teacher candidates' education (Cucchiara, 2020; The Conversation, 2017). The concept of Uygulama Okulları in Turkey appears to be the closest examples, but laboratory schools are different. In Laboratory Schools, it is especially important for classroom teachers to be good teacher educators as well as being good teachers. Laboratory schools are the schools where the teacher candidates' pedagogical and field knowledge are supported, classroom management skills are strengthened or applied to the practice. Research projects are expected. These projects might focus on different learning and teaching practices such as 'children's learning' paths. Since these schools are connected to Universities, they differ from regular school operations, especially in terms of management and the role of teachers. They are in an advantageous position as places where teacher education is less challenging compared to normal school conditions.

As a matter of fact, the aim of our Online Laboratory school was to increase teacher candidates' knowledge, skills and dispositions on different areas such as lesson planning, implementation (teaching) and reflections and evaluations on their teaching. In other words, the Laboratory school was the creation of an environment in which we devoted less time to managerial issues, but where we, teacher educators, could directly support our teacher candidates. We had chances to observe how theoretical knowledge about teacher education is applied in practice. For example, whether teacher candidates ask the right questions in the right place, use their mathematical knowledge efficiently, treat equally for every student, give value and support for students' participation, keeping students' interests and motivations in high levels, as well as enriching their mathematical thinking.

The Online Laboratory School is established for these purposes. In this virtual school, we had a system with 10-12 students in each class. There were three pre-service teachers: a main teacher, one assistant teacher and one substitute teacher. There was also a teacher educator who observed this lesson in the background and guided when necessary. There was a total of 12 laboratory classes and 60 mathematics lessons were recorded in a 6-week program, the first week of which was the introduction to the school and the program. Mathematics topics in these courses were decided by our 4 instructors (experienced, English speaking and master's degree teachers) and 3 faculty members (academicians with a doctorate degree in mathematics education, with teaching experience). In this sense, a different program came out compared to the Ministry of National Education [MEB/MoNE] program: for example, what do children need to know for 5th grade mathematics? what are the most important issues? which subjects have the most difficulties and why? Using both our own experiences and the literature in the field, we created a program with the general lines (MEF University Web Site (2)). After the teacher candidates were informed about this general program, lesson plans were made with

tremendous interaction with supervisors. The lesson plan that each teacher candidate prepared was generally examined by two supervisors. After 3-4 revisions, it was shared with a larger group of pre-service teachers and revised again with the feedback. Each time we were motivated to learn how to make lesson plans better: this process usually took 2 weeks for 1 lesson preparation. With the “lesson planning” process in the Online Laboratory School, the “learning experience” we aimed for teacher candidates was realized.

Methods

Background

In the Online Laboratory School, a total of 60 mathematics lessons were held in a 6-week program. All these lessons were video recorded as part of a bigger research project. For this paper, we want to report the results of each stakeholders’ evaluation of the experience.

During the lessons, the teacher candidates did their lessons with the supervision of us and support of their friends. After the lesson, a short evaluation meeting was held with the supervisors (sometimes 2 supervisors) and other prospective teachers. At the end of the day, all prospective teachers and supervisors came together and held meetings for about 2 hours each week. In these meetings, we were able to exchange information, where we evaluated all levels and lessons taught. In fact, this was the environment where we formed learning communities (Lave & Wenger, 1991). All of this went online, and ethics committee permissions were obtained, giving the participants a tremendous opportunity to gather information to be reviewed at that time or later.

Participants

Parents from different regions in Turkey were required to submit an online application form for the program. 130 students were registered for the program. Permission was obtained from the parents to protect the image and rights of the participating children, teacher candidates and supervisors, but to use the data for research when necessary. Parents’ support was requested especially for attendance and class readiness. Our sensitivity to attendance was also stated as a condition for admission to the school. 130 students attended school for 6 weeks. 25 teacher candidates and seven faculty members and staff (supervisors) took part in the project and made the evaluations.

Data Collection Tools

In order to evaluate the school, questionnaires consisting of Likert-type questions and open-ended questions was prepared by the researchers: separate questionnaires were administered for students, parents, teacher candidates, and university supervisors.

Data Collection Process

Students, parents, teacher candidates, and parents completed the surveys sent to them within one week after the six-week program was completed. It took about 20 minutes to complete survey questions. Participants’ responses were recorded anonymously.

Data Analysis

While Likert type questions were analyzed by determining their frequencies in a descriptive manner, the answers given to open-ended questions were analyzed qualitatively by the researchers using the content analysis method to determine the themes.

Results

In the Online Lab School, all stakeholders can be claimed to benefit, and it is difficult to compare who has benefited most from this experience. The analysis of the surveys revealed that the students and parents were very pleased with the experience. For example, students have often expressed their wishes to continue the Online Lab School. They reported that they loved to participate in online learning activities and were grateful for the opportunity to actively participate in learning activities. In addition to these, students were also attracted by our fundamentally important and challenging mathematical subjects (e.g., fractions, ratios, etc.) which were embedded in their curriculum. With this curriculum, they were able to concentrate on learning conceptually. Ninety-nine percent of the students (110 students completed the survey) reported that they would like to go back to the Online Lab School if it is opened in the future. All of the parents (80 parents completed the survey) were satisfied and asked the Online Laboratory School to continue its activities. One parent conveyed his son's comments as follows (with his son's permission):

I am writing my son's answer to this question; "Everything was very good from the beginning to the end". My son attended the classes alone, he only called us to support him when he had problems with technology / internet, so I made the evaluation of the form completely through his eyes. We made observations, and although this was our son's first online class experience, it was an experience he enjoyed every lesson and looked forward to the next lesson. Before leaving the last lesson, he called me and said "Mom, I can't take it any longer", and said goodbye to his teachers, closed the computer and hugged me and cried for minutes. He said: "I learned that there are teachers who can teach lessons in a way that I can understand in this life, mother, I wish these lessons never ended, thanks to these teachers, I love mathematics more," he said. For the first time, we witnessed our son crying because he left a teacher because a lesson was over, and we were very surprised and I think we were equally happy ... Thank you, may your enthusiasm and love to teach grow exponentially, and your path may always be clear ... (Parent A)

Considering all the stakeholders, it can be seen that pre-service teachers are probably the stakeholders who benefit most from this experience. Twenty-five pre-service teachers who answered the questionnaire stated that they deepened their knowledge about lesson planning and online implementation of technology use within the context of this school (over 80%), their knowledge about cooperative working skills (72%) and planning skills (60%) increased. Pre-service teachers stated that they improved in practice by receiving feedback from supervisors and peers (60%) and their communication skills with students increased (60%). When the responses of pre-service teachers to open-ended questions were examined, common themes were for pre-service teachers to improve themselves in active teaching, to develop themselves in managing student answers and questions during the lesson, time management, and generally developing themselves professionally with detailed feedback from supervisors. The following statements from the open-ended questions provide detailed information about the experience of pre-service teachers in the Online Laboratory School:

We tried to work on different aspects that needed to be improved in our practice every week. This was a very good opportunity. For example, I made progress in how to manage students. I tried to implement strategies each week

by getting feedback on how I could make each student more active. Trying to make a promise to the non-speaking students, to create a conversation environment in a way that shows that the students are also included in the lesson rather than the teacher constantly speaking, to create important discussion opportunities and to be able to discuss them without confusion... (Teacher Candidate A).

In the first weeks of practice school, I was not very successful in making sudden decisions about how to guide the student during my teaching, I could not get used to it yet. As we come towards the last weeks, I think more quickly the answers I will give to the students' approaches with the help of supervisor during my teaching and the feedback I got at the end of the teaching, and I think that I give more successful answers and ask questions. In short, I think that participating in the school improves me in the field of questions and answers to the thoughts and answers of the students. The online school has also been very useful in time control. In recent weeks, I have understood better how much time I should devote to which section in the plan or how many students I should listen to in a section. Since all classes are involved in this process, being able to watch the recorded lectures is a great chance to improve ourselves. It is very useful to watch the videos of the 4th graders and to see their management and the feedback they give to the student. It was very important for our development to be able to communicate with our teachers (supervisors) who will help in planning, and to share their knowledge with us. The fact that our teachers shared their resources with us and gave detailed feedback to our plans enabled us to look at the plans we prepared from a different perspective and we improved ourselves greatly. (Teacher Candidate B).

University supervisors have also stated that they have improved themselves in giving feedback. The opportunity for observing implementations of the same plan also helped them in their noticing skills. The examples given below include the themes that emerge in supervisors' surveys:

I think it has improved me and the feedback I give. In the process, we understood better how teacher candidates think, their weaknesses and strengths, and this improved me. I have mentioned in other answers: there were times when I was giving feedback between giving very detailed and direct feedback and making them think, and I think I have finally moved forward in giving more constructive and efficient feedback. This came after getting to know them and the process better (Supervisor A).

With the application of the same lesson plan in 3 classes, we realized that there were differences in terms of implementation. In a lesson where I supported managing the discussion, the task was finished just on time. In other lessons, for example, it was observed that the task was finished very quickly, and extra questions were needed, etc. It turned out that both the pre-service teacher and the supervisor should be alert about what and how much time to spend and how to ask questions... I was always thinking about it, but it had never occurred to me before in this way (Supervisor B).

As can be seen from the response of Supervisor B, supervisors' online and spontaneous support for teacher candidates also changed the quality of classroom teaching. This feature of the Online Lab School has brought a different dimension to the feedback given to pre-service teachers in online education.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It is a necessity for teacher education to keep up with today's world, where it is spoken that education in schools will evolve into online environments over time. As teacher educators, our experience about the Online Laboratory School during the Covid-19 pandemic process and the opinions of the stakeholders give us hope for the upcoming periods regarding online internship and teacher education. The Online Laboratory School

also shows how conditions that sometimes seem like obstacles can be turned into an advantage for everyone. Thanks to this school, university-school (theory-practice relationship) partnership in teacher education has also become easier.

In addition, observing internship lessons is a difficult situation in big cities such as Istanbul, due to issues such as traffic and planning. In the Online Laboratory School, it was possible for many people to observe the lesson without disturbing students or lesson flow. Moreover, supervisors were able to observe different classes one after another and also provided spontaneous online support to the pre-service teacher from the moderator chat screen in the online learning management system. These are great opportunities which have been created with the Online Lab school. Very few educators were able to observe a course in the internship routine normally carried out in the school environment. In the face-to-face internship, teacher candidates and teacher educators who had a difficulty to watch the same lesson together and comment on it had the opportunity to come together at the Online Laboratory School. An online learning community was established through these experiences. In this way, teacher candidates and teacher educators fed each other through the lesson planning process, the implementation process of the plan and the in-depth mathematical and pedagogical discussions they made afterwards and contributed to each other's professional development. Teacher candidates can gain very rich and different experiences during the face-to-face internship process. However, we have obtained important evidence that online processes such as the Online Lab school can support the development of all stakeholders through careful planning and management. Further studies are needed in order to understand lasting effects of similar experiences in teacher education and compare strengths and weaknesses of virtual field experiences vs face to face in other contexts and in teaching of other subjects.

References

- Cucchiara, M. (2020). New Goals, Familiar Challenges?: A Brief History of University-Run Schools
Retrieved from <https://www.urbanedjournal.org/archive/volume-7-issue-1-summer-2010/new-goals-familiar-challenges-brief-history-university-run-scho>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEF University Web Site 1. Retrieved December 16, 2020, from <https://edu.mef.edu.tr/tr/online-uygulama-okulu#gsc.tab=0>
- MEF University Web Site 2. Retrieved December 16, 2020, from <https://edu.mef.edu.tr/tr/matematik-uygulama-programi-bahar-2020#gsc.tab=0>
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. (University within School: A new model to re-structure teacher education in Turkey) Ankara: TÜSİAD Yayınları.
- Şahin, M., & Fell Kurban, C. (2019). *The New University Model: Flipped, Adaptive, Digital and Active Learning (FADAL)—A Future Perspective (First Edition)*. FL Global Publishing.
- The Conversation (2017). Laboratory schools: a new educational phenomenon. Retrieved from <https://theconversation.com/laboratory-schools-a-new-educational-phenomenon-79071>
- Tunç-Pekkan, Z., Taylan, R. D., Sohtorik, S., Birgili, B. (2018). *Internship Experience through ‘University within School’ Model*. The 43rd Annual Conference Association for Teacher Education in Europe (ATEE) 2018. A Future for All: Teaching for a Sustainable Society. Gavle, Sweden.

EPDAD YAYINLARI