

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ: İNÖNÜ
ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE
BİR UYGULAMA

Mehmet TOSUN

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin Sosyal Bilimler
Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yönetim Bilimleri Bilim Dalı İçin
Öngördüğü **Yüksek Lisans Tezi** Olarak Hazırlanmıştır.

Malatya, 2012

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ: İNÖNÜ
ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE
BİR UYGULAMA

Mehmet TOSUN

Danışman: Prof. Dr. Selma KARATEPE

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin Sosyal Bilimler
Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yönetim Bilimleri Bilim Dalı İçin
Öngördüğü **Yüksek Lisans Tezi** Olarak Hazırlanmıştır.

Malatya, 2012

KABUL VE ONAY

Mehmet Tosun tarafından hazırlanan “Lisansüstü Eğitimde Kalite Yönetimi: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Bir Uygulama” başlıklı bu çalışma 02/07/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof.Dr. Selma KARATEPE (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet DENİZ



Üye Yrd. Doç. Dr. Gökhan TUNCEL



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Çetin DOĞAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Selma KARATEPE'nin danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ: İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE BİR UYGULAMA başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mehmet TOSUN

ÖNSÖZ

Dünyada değişen dinamikler çerçevesinde giderek ön plana çıkan kavramlardan biri de kalitedir. Kalite, sadece üretim, hizmet, yönetim sınırları içinde kalmamakta, günlük hayatta; eğitim, sağlık, güvenlik gibi insan hayatının tüm yönleri ile yakından ilgili bir kavram, bir yaşam tarzı ve felsefesi olarak görülmekte ve değerlendirilmektedir. Her alanda yerleşmiş bir kalite anlayışı büyüme ve gelişmeyi daha da hızlandıracaktır. Kalite ile ilgili nitelendirmelerin hepsinin de özü insanın kalitesine bağlıdır. Nitelikli insan gücü olmadan kaliteli mal ve hizmet üretmek mümkün değildir. İnsanların kalitesini yükseltmeden, kaliteli insanlar yetiştirmeden insan yaşamında ve ilişkilerinde, üretim ve tüketim faaliyetlerinde kaliteden söz edilemez.

Bilgi, beceri ve toplumsal değerler yönünden yüksek standartlara sahip kaliteli insanlar yetiştirmek eğitimle mümkündür. Eğitim sektörünün en önemli özelliği ve diğer sektörlerden ayıran yanı onun insanları şekillendirmesi ve belirlenen değerler ile donatmasıdır. Günümüzde; genelde eğitim özelde ise yüksek öğretim kalitesi ile ülkelerin gelişmişliği ve toplumun refah ve mutluluğu arasında pozitif bir ilişki vardır. Temel amaç; bilgili insan yerine, bilgiye ulaşmayı bilen ve bilgiyi hayatı kolaylaştırmakta kullanabilen insan yetiştirmektir. Değişen dünyada, eğitim kurumları, yetiştirilen bu insanlara kaliteli bir eğitim vererek değişen toplumsal yapıya katkıda bulunabilecek, üretken, yenilikçi ve sürekli gelişme felsefesini benimsemiş insanlar yetiştirmelidir. Üniversiteler, bireylerin bilgi, beceri, kişilik ve düşünce özelliklerini geliştirmelerinin yanında kurumun kalitesinin yükseltilmesine çalışmaktadırlar.

Küreselleşme olgusuyla birlikte tüm dünyada, kamu-özel ayrımı yapılmaksızın tüm organizasyonlarda yaşanan tam rekabet, yenilikçilik, yaratıcılık alanındaki gelişmeler, bütün organizasyonları kalite seviyelerinin yükseltmeye zorlamıştır. Yeni bilgilere ulaşma arzusu ve bunun doğurduğu teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim ve yönetim alanlarında da büyük değişimler meydana gelmektedir. Bilginin önem kazanması, eğitimde kalitenin ve eğitim kurumlarının yönetiminin önemini daha da artırmaktadır. Kalite yönetim modelini belirleyip uygulamaya geçmek ciddi bir değişim olduğu için uygulama başlamadan önce kurumun durumu, mevcut süreçleri ve özellikleri analiz edilmelidir. Detaylı bir çalışma yapılmadan kalite yönetim uygulamalarını aynen almaya kalkışmak yapılacak uygulamaların başarısız olmasına neden olacaktır.

Türkiye'nin gelişebilmesi, bilgi toplumu olmasına, kaliteli ve iyi yetişmiş insan gücüne sahip olmasına bağlıdır. Yüksek nitelikte insan ve araştırmacı yetiştirmek

Türkiye'nin temel sorunlarından. Kaliteli insan yetiştirme en önemli yolu eğitimidir ve özellikle yüksek öğretim kademesindeki eğitimidir. Yüksek öğretimde kaliteli bir eğitim ortamı oluşturabilmenin öncelikli koşulu ise ortak bir kalite anlayışı oluşturmaktır. Kaliteli eğitim ancak tüm paydaşların katılımı ile gerçekleştirilebilir. Yüksek öğretimin kalitesinin artırılması, bu hizmetleri veren kurumlarda kaliteli bir yönetimin oluşturulmasıyla mümkündür. Lisansüstü eğitim kalitesi sürekli gündemde olmasına karşın fazla araştırılmayan bir konudur. Türkiye'de lisansüstü eğitim, lisansüstü eğitim kalitesi, öğretim üyesi, bilim insanı yetiştirme ve araştırma etkinliklerine ilişkin araştırmaların sınırlı sayıda olduğu değerlendirilmektedir.

Öncelikle; bu tezin hazırlanmasında, yoğun çalışma temposu içerisinde zaman ayırarak, değerli görüş ve önerileriyle, eşsiz nezaketiyle çalışmamı yönlendiren, beni sürekli teşvik eden, yüreklendiren, bilim insanı ve yönetici olarak bizlere örnek olan, öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Kamu Yönetimi Bölüm Başkanı Sayın Prof. Dr. Selma KARATEPE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimdeki emeklerini ve desteklerini hiçbir zaman unutmayacağım, değerli öğretim üyeleri; Sayın Doç. Dr. Yusuf KARAKILÇIK, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖNEN, Yrd. Doç. Dr. Aydın USTA, Yrd. Doç. Dr. Selahaddin BAKAN, Yrd. Doç. Dr. Mehmet DENİZ ve Yrd. Doç. Dr. Gökhan TUNCEL'e, Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Ekonometri Bölümü Öğretim Üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKSARAYLI'ya, İnönü Üniversitesi İİBF Ekonometri Bölümü Sayın Arş. Grv. Bahadır YÜZBAŞI'ya teşekkür eder, en içten sevgi ve saygılarımı sunarım.

Tez kapsamındaki anket uygulaması, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü Sayın Prof. Dr. Çetin DOĞAN'a, Enstitü personeline, değerli zamanlarını ayırarak anketimi sabırla doldurma nezaketini gösteren Enstitü öğrencilerine, araştırmama kaynak temininde her türlü desteği sağlayan İnönü Üniversitesi Merkez Kütüphanesi'nin değerli personeline ve özellikle Kütüphane Teknik Hizmetler Şefi Sayın Zübeyde BARAN'a çok teşekkür ederim.

Kalite kavramıyla da ilişkilendirilen Uzakdoğu felsefesine göre, hiçbir şey mükemmel değildir. Daima mükemmele ulaşma amacı vardır. Sürekli geliştirme anlayışında olduğu gibi mükemmele ulaşmak amacıyla daha önce yapılan araştırmaları daha iyiye ve daha ileriye götürmeyi amaçladım. Eğer bir katkı olabilmişse bunu büyük ölçüde benden önce çalışanlara borçluyum. Konuyla ilgili çalışmalar yaparak alana katkı sağlamış olan ve tezimde eserlerinden yararlandığım bilim insanlarına teşekkür borçluyum.

Ayrıca, moral desteğini her zaman hissettiğim aileme teşekkürlerimi sunuyorum ve bu çalışmayı; tüm varlığımı borçlu olduğum, özlem ve şükran duygularıyla sevgili merhume Annemin aziz hatırasına ithaf ediyorum.

Son olarak, yüksek lisans eğitimimin her aşamasında beni cesaretlendiren, sabır, anlayış ve her türlü desteğini esirgemeyen, moral kaynağım olan, bir eşin ne kadar fedakâr olabileceğini gösteren, sevgisinden aldığım enerjiyle her şeyi yapabileceğime inandığım sevgili eşim Saadet TOSUN'a göstermiş olduğu özveri için çok teşekkür ediyorum.

Sosyal bilimlerde mükemmel araştırma yoktur. Elimden gelen tüm gayretlerime rağmen eksikliklerim olabileceği gerçeğini unutmadan, hiçbir önyargıya kapılmaksızın yapmaya çalıştığım ve her türlü sorumluluğunun şahsıma ait olduğu bu çalışmanın, İnönü Üniversitesi'nin 37 yıllık geçmişine dayanan değerlerinin evrensele taşınmasına, bilime, bilim insanlarına katkı sağlamasını ve bu alanda yapılacak çalışmalara ilham vermesini diliyorum.

Malatya, Haziran 2012

Mehmet TOSUN

ÖZET VE ANAHTAR KELİMELEER

TOSUN, Mehmet. Lisansüstü Eğitimde Kalite Yönetimi: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 2012.

Bir ülkenin gelişmişliği, kaliteli ürün ve hizmet üretmesi ancak kaliteli bir eğitimle mümkündür. Birçok üniversite, eğitim kalitesi ile ilgilenmekte, eğitim kalitesini ve memnuniyet düzeyini ölçmeye ve iyileştirmeye çalışmaktadır. Kalite ölçülmezse, yönetilemez ve iyileştirilemez. Çalışmada, lisansüstü eğitim kalitesini belirleyen temel faktörler ve bu faktörlerin bazı değişkenlerle ilişkisi ve önem düzeyleri ortaya konmuştur. Bu araştırma, kalite yönetiminin lisansüstü eğitimle ilişkisini hem akademik hem de idari yönden ele almış, genelde üniversitelere özelde ise enstitülere odaklanmıştır. Tezde, öncelikle kalite yönetimi ve yüksek öğretim konusunda kavramsal bir tartışma sunulmuştur. Ardından, lisansüstü eğitim kalitesini belirleyen temel faktörlerin değişkenlerle ilişkisi tespit edilmiştir.

Araştırmada anket yöntemiyle toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2011-2012 akademik yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde eğitim gören tezli yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim kalitesini oluşturan beş temel faktör literatür taraması ile elde edilmiş araştırma sonuçları ile doğrulanmıştır. Çalışmada, lisansüstü eğitim kademesinde kalite yönetim modellerinin uygulanmasıyla kaliteli çıktıya ulaşılabileceğine vurgu yapılmaktadır. Literatür incelendiğinde eğitim kalitesine en kapsamlı yaklaşımın “sistem yaklaşımı” olduğu saptanmıştır. Kaliteli eğitim, kaliteli yönetsel süreçlerle gerçekleştirilebilir. Girdi ve süreç kalitesi, çıktı kalitesine yansır. Eğitimin çıktısı, eğitim sürecinde değer katılmış girdilerdir. Akademik başarı, eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Sistem yaklaşımı ile tasarlanan bu model “Lisansüstü Eğitim Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler” modeli olarak sunulmuştur. Model, kaliteli lisansüstü eğitime ulaşabilmek amacıyla yapılacak yönetim girişimlerine rehberlik yapmaktadır. Lisansüstü eğitimde kaliteyi oluşturan faktörlerin diğer kurumlarca da genel kabul göreceği düşünülmektedir. Ortaya konulan ölçme aracı ile lisansüstü eğitim veren kurumların kalite ölçütünde kendilerini değerlendirebilecekleri ve bu değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak kalitelerini geliştirebilecekleri beklenmektedir. Bu alanda yapılacak araştırmalarla geliştirilmeye açık bir model sunulmuştur. Lisansüstü eğitimde kalite yönetimini sorgulayan

araştırmaların yetersiz sayıda olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, lisansüstü eğitimde kalite yönetimi alanında ulusal düzeyde daha ileri araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Lisansüstü Eğitim, Kalite, Kalite Yönetimi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ABSTRACT AND KEY WORDS

TOSUN, Mehmet. Quality Management in Postgraduate Education: An Application in Social Sciences Institute of University of Inonu, Masters' Degree Thesis, Malatya, 2012.

Development of a country, its ability to produce products and services of quality is possible only through a good educational system. Many universities are very much interested in measuring and improving the quality of education and increasing the students' satisfaction with the education that they get. If the quality is not measured, it cannot be managed or improved. This study underlines the basic factors determining the quality of the postgraduate education and their relationships with some other variables and their level of importance. This research has considered the quality management's relation to education both academically and administratively and mostly focused on universities in general and on institutes in specific. In the first part of this study, an explanation on the basic concepts of quality management and higher education is presented to the reader. In the second part, the relationship between factors determining the quality of the postgraduate education and other variables is uncovered.

In this research, data that are discovered by survey method has been used. Survey population consists of students who are getting their master's degree and doctorate in Social Sciences Institute of University of Inonu in 2012. Derived from the literature the five factors, composing the quality of postgraduate education has been confirmed with this research. In this study, it has been demonstrated that satisfactory results could be achieved by applying quality management models in postgraduate education. The most comprehensive approach to the education quality is the "system approach." Education quality can only be achieved by high quality in administrative processes. The quality of the inputs and the process is reflected by the quality of the output. The output of the education is the result of the value added input. Academic success is a generally accepted measure of the educational quality.

This model, designed by system approach, is presented as the "Factors Determining The Quality Of The Postgraduate Education" and provides guidance to the administrative activities to reach high quality in postgraduate education. It is expected that the factors determining the quality of the postgraduate studies will be highly recognized other institutions. By means of the evaluation method provided, the academic institutions providing graduate studies evaluate themselves and improve their educational quality via

results derived from these evaluations. With this research, a model is portrayed which could be further developed in the area of quality management in postgraduate studies. It's been found out that there is insufficient number of researches questioning the quality management in postgraduate education. In conclusion, it is suggested that further researches in the area of quality management in postgraduate education at a national level should be done.

Key Words

Postgraduate Education, Quality, Quality Management, Social Sciences Institute.

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ: İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE BİR UYGULAMA

Mehmet TOSUN

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELEER.....	v
ABSTRACT AND KEY WORDS	vii
ÇİZELGELER DİZELGESİ.....	xvi
ÇİZİMLER DİZELGESİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZELGESİ	xix

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU, ÖNEMİ, AMACI, DENENCELERİ, YÖNTEMİ, KAVRAM TANIMLARI VE SUNUŞ SIRASI	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Denenceleri	4
1.4. Araştırmanın Yöntemi	7
1.4.1. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	7
1.4.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	7
1.4.3. Verilerin Toplanması	9
1.4.4. Verilerin Analiz Yöntemi.....	10
1.4.5. Araştırmanın Evreni.....	10
1.4.6. Araştırmanın Örneklemi	11
1.4.7. Araştırmanın Sayıtlıları.....	13
1.4.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	13

1.5. Araştırmanın Kavram Tanımları.....	14
1.6. Araştırmanın Sunuş Sırası.....	18

İKİNCİ KESİM

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM-KALİTE İLİŞKİSİ

2. KALİTE VE KALİTE YÖNETİMİ.....	20
2.1. Kalite Kavramı.....	20
2.1.1. Kalitenin Gelişimi.....	22
2.1.1.1. Sanayi Devrimi Öncesi Kalite.....	23
2.1.1.2. Ürünün Muayenesi.....	24
2.1.1.3. Kalite Kontrol ve İstatistiksel Kalite Kontrol	24
2.1.1.4. Kalite Güvencesi.....	26
2.1.1.5. Toplam Kalite	27
2.1.2. Kalitenin Türkiye’deki Gelişimi	28
2.1.3. Kalitenin Karakteristikleri.....	29
2.1.4. Kalitenin Boyutları.....	30
2.1.5. Kaliteyi Oluşturan Unsurlar	30
2.1.6. Kalitenin Amaçları	30
2.1.7. Kalite ve Verimlilik İlişkisi.....	31
2.2. Kalite Yönetimi Kavramı.....	31
2.2.1. Kalite Yönetiminin Dayandığı Temel Fikirler.....	33
2.2.1.1. Sistem.....	33
2.2.1.2. Kalite	35
2.2.1.3. Sürekli Geliştirme ve İyileştirme (Kaizen) Felsefesi	36
2.2.1.4. Takım Çalışması	37
2.2.1.5. Açıklık ve Güven İlişkileri.....	37
2.2.2. Kalite Yönetiminin Başarısında Rol Oynayan Faktörler	37
2.2.2.1. Katılım ve Motivasyon.....	38
2.2.2.2. İletişim ve İşbirliği	38
2.2.2.3. Araştırma ve Geliştirme	39
2.2.2.4. Liderlik.....	39
2.2.2.5. Topyekûn Değişim, Yenilik ve İyileştirme	41
2.2.2.6. Eğitim.....	41

2.2.3. Kalite Geliştirme Faaliyetlerinde Kullanılan Araç ve Teknikler	41
2.2.3.1. Pareto Analizi	42
2.2.3.2. Sebep-Sonuç Diyagramı (Balık Kılçığı Diyagramı)	42
2.2.3.3. Histogram	43
2.2.3.4. Kontrol Tabloları	43
2.2.3.5. Dağılım (Saçılım) Diyagramı	43
2.2.3.6. Süreç Akış Diyagramı (İş Akış Şeması)	44
2.2.3.7. Takip ve Kontrol Çizelgesi	44
2.2.3.8. Kalite Kontrol Çemberi	44
2.2.3.9. Hata Tarzları ve Etkilere Analizi	45
2.2.3.10. Kalite Denetimi	45
2.2.3.11. Beyin Fırtınası	45
2.2.3.12. Kalite Fonksiyon Yayılımı	46
2.2.3.13. PDSA (Deming) Döngüsü	46
2.2.3.14. Kıyaslama (Benchmarking)	47
2.2.3.15. Tam Zamanında Üretim (Just In Time-JIT)	47
2.2.3.16. Altı Sigma	48
2.2.3.17. Poka Yoke	48
2.2.4. Kalite Yönetiminde Bilimsel Verilerin Önemi	48
2.2.5. Kalite Yönetim Sistemleri	49
2.2.5.1. TS-EN-ISO 9000 Standartlar Serisi	50
2.2.5.2. Avrupa Birliği Standartları ve CE İşareti	50
2.2.6. Kalite Yönetimi ile Kalite Yönetim Sistemleri Arasındaki İlişki	51
2.3. Türk Kamu Yönetiminde Kalite Yönetimi	52
2.3.1. Kalite Yönetiminin Türk Kamu Yönetiminde Uygulanabilirliği	52
2.3.2. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği	54
2.3.2.1. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğini Savunan Görüşler	55
2.3.2.2. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetiminin Uygulanamazlığını Savunan Görüşler	56
2.3.2.3. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğini Şarta Bağlayan Görüşler	56
2.3.2.4. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Uygulama Örnekleri	59

2.3.3. Kalite Yönetiminin Kamu Sektöründe ve Yüksek Öğretimde Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar.....	60
2.3.4. Kalite Yönetimine Geçişte Zaman Çerçevesi	62
3. ÜNİVERSİTELER VE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM.....	63
3.1. Üniversite Kavramı	63
3.1.1. Üniversitenin ve Lisansüstü Eğitimin Tarihsel Gelişimi	64
3.1.2. Üniversitenin ve Lisansüstü Eğitimin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	65
3.1.2.1. 1960 Öncesi Dönem.....	69
3.1.2.2. 1960-1982 Arası Dönem	70
3.1.2.3. 1982 Sonrası Dönem	72
3.1.3. Yüksek Öğretimin Amacı ve İşlevleri.....	72
3.1.4. Yüksek Öğretimin Yapısal Anlamda Türk Kamu Yönetimindeki Yeri.....	74
3.1.5. Türkiye Yüksek Öğretim Sistemi	76
3.2. Lisansüstü Eğitim	81
3.2.1. Türkiye’de Uygulanan Lisansüstü Eğitim Modelleri.....	82
3.2.2. Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ile İlgili Hukuki Mevzuat	82
3.2.3. Lisansüstü Eğitimin İşlevleri	83
3.2.4. Lisansüstü Eğitimin Amaçları.....	83
3.2.5. Enstitüler	84
3.2.6. Lisansüstü Eğitim Program Türleri.....	85
3.2.6.1. Yüksek Lisans Programı	85
3.2.6.1.1. Tezli Yüksek Lisans Programı	85
3.2.6.1.2. Tezsiz Yüksek Lisans Programı	85
3.2.6.2. Doktora Programı.....	86
3.2.7. Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavları	87
3.2.8. Öğretim Üyeliği	88
3.2.9. Öğretim Üyelerinin Yükseltilmelerinde Aranılan Akademik Şartlar.....	89
3.2.10. Araştırma Görevliliği	90
3.2.11. Lisansüstü Eğitim İçin Yurtdışına Öğrenci Gönderilmesi	91
3.2.12. Bir Üniversite Adına Başka Üniversitede Lisansüstü Eğitim Gören Araştırma Görevlileri	92
4. LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ	92
4.1. Lisansüstü Eğitimde Kalite	92
4.1.1. Lisansüstü Eğitimin Sorunları.....	96

4.1.2. Lisansüstü Eğitim ve Kalkınma Planları	98
4.1.3. Lisansüstü Eğitimde Kaliteyi Geliştirme	100
4.1.4. Lisansüstü Eğitimde Düşünce Üretim Kalitesinin Artırılması	101
4.1.5. Akademik Özgürlük	107
4.1.6. Bilim İnsanı ve Nesnellik	109
4.1.7. Eğitim Kurumunda Kültür	109
4.2. Eğitimde Kalite Yönetimi	111
4.2.1. Toplam Kalite Yönetimi Kriterlerine Dayanan Yaklaşım	112
4.2.1.1. Kavram Yanılgıları ve Kavram Analizi	113
4.2.1.2. Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri	116
4.2.1.3. Toplam Kalite Yönetiminin Sağlayacağı Yararlar	117
4.2.1.4. Toplam Kalite Yönetimi İle Stratejik Kalite Yönetimi İlişkisi	118
4.2.1.5. Toplam Kalite Yönetimine Yöneltilen Eleştiriler	119
4.2.2. Kalite Uzmanları Yaklaşımı	121
4.2.2.1. William Edwards Deming	121
4.2.2.2. Armand Vallin Feigenbaum	122
4.2.2.3. Joseph Moses Juran	123
4.2.2.4. Walter Andrew Shewhart	124
4.2.2.5. Philip Bayard Crosby	124
4.2.2.6. Kaoru Ishikawa	125
4.2.2.7. Genichi Taguchi	126
4.2.2.8. Masaaki Imai	126
4.2.2.9. Tom Peters	126
4.2.3. Japon Modeli Yaklaşımı	127
4.2.4. Endüstriyel Şirket Modeli Yaklaşımı	128
4.2.5. Hoshin Planlama Yaklaşımı	128
4.2.6. Kalite Ödül Kriterleri Yaklaşımı	129
4.3. Lisansüstü Eğitimde Kalite Yönetimi	129
4.3.1. Kalite Yönetiminin Lisansüstü Eğitime Sağlayacağı Yararlar	130
4.3.2. Akreditasyon, Standardizasyon ve Değerlendirme	131
4.3.3. Yükseköğretim Kurulu ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu	133
4.3.4. Lisansüstü Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler	135
4.3.4.1. Yönetim ve İdari Personel Kalitesi	137

4.3.4.2. Lisansüstü Eğitim Kalitesi	138
4.3.4.3. Akademik Personel ve Danışmanlık Kalitesi.....	138
4.3.4.4. Lisansüstü Öğrenci Kalitesi	139
4.3.4.5. Fiziksel Koşulların Kalitesi (Fiziksel Yapı ve Donanım Kalitesi)..	140
4.3.5. Kütüphaneler	140
4.3.6. Lisansüstü Eğitimde Müşteri Kavramı.....	141
4.3.7. Lisansüstü Eğitimde Hizmet Kavramı	144
4.3.8. Kalite Yönetiminde Hizmet Kalitesi ve Müşteri Memnuniyeti	145
4.3.9. Öğrenci Başarısının ve Performansının Değerlendirilmesi.....	146
4.3.10. Lisansüstü Eğitim Kalite Algısı ve Müşteri Memnuniyetinin Ölçülmesi	148
4.3.11. Hizmet Kalitesini Ölçmek İçin Geliştirilen Ölçekler.....	150
4.3.11.1. Servqual Hizmet Kalitesi Modeli (Servqual Ölçeği)	150
4.3.11.2. Servperf Hizmet Kalitesi Modeli (Servperf Ölçeği)	152
4.4. Bazı Ülkelerin Yüksek Öğretimde ve Lisansüstü Eğitimde Kalite Yönetimi	
Uygulamaları	152
4.4.1. Avrupa Üniversiteler Birliği Çerçevesinde Erasmus Programı ve Bologna	
Süreci	153
4.4.2. Amerika Birleşik Devletleri	155
4.4.3. İngiltere	157
4.4.4. Almanya.....	158
4.4.5. İsveç	159
4.4.6. Japonya	160
4.4.7. Yunanistan	161
4.4.8. Güney Kore.....	162

ÜÇÜNCÜ KESİM

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE KALİTE YÖNETİMİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

5. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM KALİTESİNE İLİŞKİN BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	164
5.1. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	164
5.2. İnönü Üniversitesi Kütüphanesi.....	165
5.3. Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi.....	166

5.4. Öğrencilerin Demografik ve Sosyal Özelliklerine İlişkin	
Betimleyici İstatistikler	168
5.5. Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	172
5.5.1. Yönetim ve İdari Personel Kalitesine İlişkin İfadeler	173
5.5.2. Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin İfadeler	174
5.5.3. Akademik Personel ve Danışmanlık Kalitesine İlişkin İfadeler	175
5.5.4. Lisansüstü Öğrenci Kalitesine İlişkin İfadeler	176
5.5.5. Fiziksel Koşullarının Kalitesine İlişkin İfadeler	177
5.5.6. Lisansüstü Eğitim Kalitesini Belirleyen Faktörlerin Memnuniyet	
Düzeylerine İlişkin İfadeler	178
5.5.7. Kalite ve Memnuniyet Düzeyinin Genel Değerlendirilmesine	
İlişkin İfadeler	179
5.6. Hipotezlerin Testi	181

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

6. BULGULAR, ÖNERİLER VE GENEL SONUÇ	206
6.1. Bulgular	206
6.2. Öneriler.....	211
6.3. Genel Sonuç.....	217
Ek 1: Lisansüstü Eğitimde Kalite Yönetimi Anket Formu	223
Ek 2: İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün Anket Uygulaması İzin Yazısı.....	231
Ek 3: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne Kayıtlı Öğrenci Listesi Üst Yazısı.	232
KAYNAKÇA.....	233

ÇİZELGELER DİZELGESİ

Tablo 1. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencilerinin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı.....	11
Tablo 2. Klasik ve Lider Yöneticilerin Karşılaştırmalı Özellikleri.....	40
Tablo 3. Türkiye’de 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Sayıları.....	81
Tablo 4. Türkiye’de 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Lisansüstü Öğrenci Sayıları.....	82
Tablo 5. İnönü Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı 2011 Yılı Genel Harcama Tablosu.....	166
Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	169
Tablo 7. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	169
Tablo 8. Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı.....	169
Tablo 9. Öğrencilerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	170
Tablo 10. Öğrencilerin Çalıştıkları Sektöre Göre Dağılımı.....	170
Tablo 11. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı.....	171
Tablo 12. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Lisansüstü Eğitim Programına Göre Dağılımı.....	171
Tablo 13. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Lisansüstü Eğitim Aşamasına Göre Dağılımı.....	172
Tablo 14. Öğrencilerin Lisans Eğitimlerini Tamamladıkları Üniversiteye Göre Dağılımı.....	172
Tablo 15. Enstitünün Yönetim ve İdari Personel Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	173
Tablo 16. Enstitünün Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	174
Tablo 17. Enstitünün Akademik Personel ve Danışmanlık Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	175
Tablo 18. Enstitünün Lisansüstü Öğrenci Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	176
Tablo 19. Enstitünün Fiziksel Koşullarının Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	177
Tablo 20. Lisansüstü Eğitim Kalitesini Belirleyen Faktörlerin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	178
Tablo 21. Kalite ve Memnuniyet Düzeyinin Genel Değerlendirilmesine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	179
Tablo 22. Öğrencilerin Başarılarına ve Enstitünün Tercih Edilmesinde Kalitenin Etkisine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	179
Tablo 23. Cinsiyet ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	188
Tablo 24. Yaş ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	188
Tablo 25. Doğum Yeri ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	189
Tablo 26. Medeni Durum ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	189
Tablo 27. Çalışılan Sektör ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	190
Tablo 28. Ana Bilim Dalları ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	191
Tablo 29. Lisansüstü Eğitim Programı ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	192
Tablo 30. Lisansüstü Eğitim Aşaması ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	192

Tablo 31. Lisans Eğitimini Tamamladığı Üniversite ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi.....	193
Tablo 32. Cinsiyet İle Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	193
Tablo 33. Yaş ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	194
Tablo 34. Doğum Yeri ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	195
Tablo 35. Medeni durum ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	195
Tablo 36. Çalışılan Sektör ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	196
Tablo 37. Ana Bilim Dalları ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	197
Tablo 38. Lisansüstü Eğitim Programı ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	198
Tablo 39. Lisansüstü Eğitim Aşaması ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	198
Tablo 40. Öğrencinin Lisans Eğitimini Tamamladığı Üniversite ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	199
Tablo 41. Enstitüde Lisansüstü Eğitim Kalite Yönetim Modeli Uygulanmasının Gerekliliği ile Enstitüde Ortak Bir Kalite Kültürünün Yerleşmiş Olmasının Ki-Kare Analizi.....	202
Tablo 42. SBE’de Lisansüstü Eğitim Kalite Yönetim Modeli Uygulanmasının Gerekliliği ile Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algılarının Ki-Kare Analizi.....	203
Tablo 43. Enstitüde Lisansüstü Eğitim Kalite Yönetim Modeli Uygulanmasının Gerekliliği ile Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi.....	204

ÇİZİMLER DİZELGESİ

Şekil 1. Kritik Olay-Tutum Cümlesi-Kalite Boyutu Hiyerarşik Yapısı.....	8
Şekil 2. Kalite Yönetiminin Diğer Kavramlarla İlişkisi.....	32
Şekil 3. Süreç Kontrol Döngüsü.....	32
Şekil 4. İşleyen Bir Sistem Üzerindeki Temel Sistemler Modeli.....	34
Şekil 5. Sebep-Sonuç (Balık Kılçığı/Ishikawa) Diyagramı.....	43
Şekil 6. Orijinal Shewhart Döngüsü.....	47
Şekil 7. P-D-S-A Döngüsü.....	47
Şekil 8. Personel Yapısına Göre Türk Kamu Yönetimi.....	75
Şekil 9. Türk Milli Eğitim Sistemi.....	77
Şekil 10. Türk Milli Eğitim Sisteminde Yükseköğretimin Yeri.....	78
Şekil 11. Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Organizasyon Yapısı.....	79
Şekil 12. Kültürel Değişim Yaratma Süreci.....	110
Şekil 13. Bir Organizasyondaki Değişim Unsurlarının Zaman ve Zorluk Dereceleri.....	111
Şekil 14. Üniversitede Eğitim Kalitesini Etkileyen Unsurlar.....	135
Şekil 15. Müşteri Memnuniyeti: Üç Parçalı Sistem.....	146

KISALTMALAR DİZELGESİ

AB	: Avrupa Birliği
A.B.D.	: Ana Bilim Dalı
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ADEK	: Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
AKYV	: Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı
ALES	: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
AQAP	: Allied Quality Assurance Publication (Müttefikler Kalite Güvencesi Yayınları)
BYKP	: Beş Yıllık Kalkınma Planı
CE	: Conformance European (Avrupa Normlarına Uygunluk)
Çev.	: Çeviren
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
Ed.	: Editör
ECTS	: European Credit Transfer System (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)
EFQM	: European Foundation for Quality Management (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı)
EN	: European Norm (Avrupa Normları)
ENQA	: European Network for Quality Assurance - sonraki adıyla- European Association for Quality Assurance in Higher Education (Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği)
EUA	: European University Association (Avrupa Üniversiteler Birliği)
H	: Hipotez (Denence)
HKY	: Hoshin Kari Yaklaşımı
ISO	: International Organization For Standardization (Uluslararası Standardizasyon Organizasyonu)
İKK	: İstatistiksel Kalite Kontrolü
İNÜ	: İnönü Üniversitesi
İNÜ-ADEK	: İnönü Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
JIS	: Japanese Industrial Standards (Japon Endüstriyel Standartları)
JUSE	: Union of Japanese Scientists and Engineers (Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri Birliği)
KALDER	: Türkiye Kalite Derneği
KFY	: Kalite Fonksiyon Yayılımı
KG	: Kalite Güvencesi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KK	: Kalite Kontrol
KKÇ	: Kalite Kontrol Çemberi/ Kalite Kontrol Çemberleri
KPDS	: Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
KY	: Kalite Yönetimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
QFD	: Quality Function Deployment (Kalite Fonksiyon Yayılımı)
RG	: Resmi Gazete
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
SKİ	: Sürekli Kalite İyileştirme

SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket)
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TKK	: Toplam Kalite Kontrol
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
TSE	: Türk Standartları Enstitüsü
TUS	: Tıpta Uzmanlık Eğitimi Giriş Sınavı
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı)
ÜDS	: Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı
vb.	: ve benzerleri
vd.	: ve diğerleri
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YLSY	: Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme
YÖDEK	: Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
yy.	: yüzyıl

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ: İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE BİR UYGULAMA

Mehmet TOSUN

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

Araştırmanın birinci kesiminde araştırma ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU, ÖNEMİ, AMACI, DENENCELERİ, YÖNTEMİ, KAVRAM TANIMLARI VE SUNUŞ SIRASI

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın konusu, önemi, amacı, denenceleri, yöntemi, kavram tanımları ve sunuş sırası ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi

Bu araştırma, lisansüstü eğitimde kalite yönetimini incelemek için tasarlanmıştır. Türkiye’de özellikle yükseköğretimde hizmet kalitesi, akreditasyon vb. konularda yoğunlaşan bazı çalışmalara rastlanılmaktadır. Buna karşın, Türkiye için bu konu henüz yenidir ve bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Sınırlı sayıdaki araştırmalarda ortaya konulan sonuçlar birbirini desteklemektedir. Bu çalışma; kamu yönetimi, işletme ve eğitim bilimlerini de ilgilendiren birçok konuyla yakından ilişkili, çok boyutlu multidisipliner (çokdisiplinli) bir araştırmadır. Tez, Türkiye’de yeterince kavranamayan ya da uygulanmayan lisansüstü eğitimde kalite yönetiminin, lisansüstü eğitim veren bir enstitüde kapsamlı çalışılması bakımından özgündür. Aynı zamanda tez, alanındaki çalışmaların bir derlemesi niteliğini taşımaktadır. Yararlanılan kaynaklar seçilirken de tezin konusu ve amacı ile ilişkili yeni çalışmalar olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırma; bilinmeyi bulma, olasılıkları keşfetme, yönetsel karar verme sürecine yardım etme ve sonraki araştırmalara temel oluşturma bağlamında önemlidir. Araştırma sorularında irdelenen maddelerin, alanın sorunları ve farklı yönleriyle ilgili çıkarımlara yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Hangi üniversite olursa olsun eğitimde kaliteyi yakalayabilmek, eğitim alan bireyin beklentilerini en yüksek düzeyde karşılamakla mümkün olabilecektir. Türk Eğitim Sistemi’nin kalite anlayışı çerçevesinde değerlendirilmesi önem

arz etmektedir. Eğitim sistemi hizmet sektörüne dâhil olduğu için kalitenin ölçülmesi konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Organizasyonlarda, yönetimin, insanın ve verilen hizmetlerin kalitesi önemlidir. Son yıllarda kalite anlayışı; üretilen ürünü veya hizmeti kullananların bu ürün veya hizmetten ne kadar memnun kaldıklarının belirlenmesine dayanmaktadır. Buna göre kalite; müşteri ihtiyaçlarına veya isteğine uygunluk, kısaca “müşteri memnuniyeti” olarak ifade edilmekte olup aynı tanım yüksek öğretim kurumları için de söz konusudur Hizmetlerin kalitesi bizzat hizmetlerden yararlananlar tarafından değerlendirilmeli, öğrencilere odaklanılmalıdır. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerinin saptanması önemlidir. Eğitim hizmetlerini alanların değerlendirmeleri doğrultusunda kalite iyileştirmeleri mümkün olabilecektir. Araştırma; lisansüstü eğitim kalitesinin yükseltilmesi, müdahale edilecek alanların belirlenmesi ve lisansüstü eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele alan uygulamalar için önem taşımaktadır

Araştırma sonuçlarının lisansüstü eğitim kalitesini geliştirmeye yönelik karar ve faaliyetler için bilimsel bir zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmanın, lisansüstü eğitim kurumlarında kalitenin etkili bir şekilde yönetilmesi yönünde yöneticilere teorik ve pratik stratejiler sunması, neticede yönetim bilimi ve uygulamalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ek olarak, kuram ve uygulama arasında kopukluk bulunduğu ve kavram karmaşasının varlığı göz önüne alındığında konunun akademik açıdan derinlemesine ele alınması ihtiyacı doğmaktadır. Türkiye’deki lisansüstü eğitimde kalite yönetimini konu alan sınırlı sayıdaki çalışma dikkate alındığında, bu çalışmanın yeni çalışmalara kaynaklık edeceği beklenmektedir. Eğitim kalitesine yönelik sorunların var olduğu ülkemizde böyle bir çalışmanın alanda akademik çalışma yapanlara ve alanın gelişimine ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, alanda çalışan araştırmacılar için somut veri oluşturma ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yön vermesi bakımından da önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; lisansüstü eğitimde kalite yönetimi konusunu tartışmak ve lisansüstü eğitimde kalite bileşenlerini yönetim bağlamında tüm boyutlarıyla ele almak, lisansüstü eğitim kurumlarında kalitenin iyileştirilmesi çabalarına ışık tutmak ve konunun değerlendirilmesine imkân sağlayacak genel bir çerçeve sunmaktır. Bu kapsamda; lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen temel faktörleri ve bu faktörlerin lisansüstü eğitimdeki sonuçları üzerindeki önemlilik düzeylerini saptayarak bu veriler ışığında etkin bir lisansüstü eğitim kalite yönetiminin belirlenmesine yardımcı olacak geçerli ve güvenilir veriler sağlanabilmesi ve mevcut eğitim kalitesinin geliştirilmesi yoluyla bilime katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmada, lisansüstü eğitim kalitesinin ölçülmesi amaçlanmakla beraber,

lisansüstü eğitim konusu ile ilgili bazı tespitler de yapılmıştır. Elde edilen veriler ve geri bildirimler; yönetim kararlarına rehberlik edecek şekilde kullanılacak, ölçüm sonuçları, düzeltici ve önleyici etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yönetime yol gösterecektir.

İnönü Üniversitesi (İNÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden (SBE) eğitim hizmeti alan öğrencilerin eğitim kalitesine yönelik algıları, eğitim kurumunun kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları ve genel memnuniyet düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarı Yılında öğrencilere uygulanan anket sonuçlarından yararlanılmıştır. Bu ölçme sonucunda ortaya çıkacak veriler ışığında kalitenin daha da yükseltilmesi için önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan problem cümleleri şunlardır:

- Literatüre dayalı olarak belirlenen lisansüstü eğitim kalitesini belirleyen temel faktörler nelerdir?
- Öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesini belirleyen faktörler ile lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik algıları ne düzeydedir?
- Öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesini belirleyen faktörlere ilişkin genel memnuniyetleri ne düzeydedir?
- Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörler ile her bir faktöre ilişkin genel memnuniyetleri ne düzeydedir?
- Öğrencilerin demografik özellikleri ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları ve lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik algıları ve lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri ile lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Enstitüde ortak bir kalite kültürü yerleşmiş olması ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki var mıdır?

- Enstitüde kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Enstitüde kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile Enstitüde ortak bir kalite kültürü yerleşmiş olması arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları ve lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri ile Enstitüde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği arasında bir ilişki var mıdır?
- Yönetim ve idari personel kalitesi ile Enstitüde yerleşmiş ortak bir kalite kültürü olması arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin, Enstitüyü kaliteli olması nedeniyle tercih etmeleri ile lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yukarıdaki problemlere dayalı olarak araştırma denenceleri oluşturulmuştur.

1.3. Araştırmanın Denenceleri

Lisansüstü eğitimde kalite yönetiminin kuramsal temellerini açıklamada açık sistem teorisi tezin genel çerçevesini oluşturmuştur. Çağdaş Yönetim Teorisi, yalnızca biçimsel yapıyı ya da yalnızca insan davranışlarını incelemenin örgütü anlamada yeterli olmadığı görüşündedir. Organizasyonu anlamının en anlamlı yolunun onu bir sistem, bir bütün olarak incelemek olduğu ileri sürülmektedir. Değişime dayalı olarak kalite oluşturma ve geliştirmeyi bir sistem anlayışına dayandırmak gerekir. Yüksek öğretim kurumlarının yeniden yapılanması ve iyileştirilmesi için bir sistem yaklaşımı gerekmektedir. Yüksek öğretimde de kalite hareketinin özünü sistem oluşturmaktadır. Bu sistem birbiri ile ilişkili ve karşılıklı bağımlı alt sistemleri içermektedir. Üniversite ayrı ayrı çalışan bölümler olarak görülmemelidir. Akademik, idari, destek/hizmet birimlerini bir bütün olarak görmek, eğitim kalitesini sürekli iyileştirmek amacıyla “bütünleşmiş bir sistem” olarak çalıştırmak gerekmektedir. Sistem yaklaşımına göre girdiler, süreç aracılığıyla değer katılmış eğitimsel sonuçlara dönüşmektedir.

Yönetim teorilerinin uygulamacılar için bir referans çerçevesi oluşturabileceği, teorik açıklamanın, olayların ve olguların çözümlenmesi için genel bir yaklaşım sağlayabileceği, teorik bir bilginin de yöneticilerin eylemlerinde bilinçli olmasına yol açacağı kabul edilmelidir. Ancak teorilerin de belli bir gerçekliğe sınırlı bir açıklama getirebileceği, bugün

doğru iken yarın yanlışlanabileceği, bu yüzden dogma haline getirilmemesi gerektiği unutulmamalıdır. Dolayısıyla bir olay veya durum tek bir teoriyle açıklanamamalıdır (Erdoğan, 2008: 36). Yönetim çok boyutlu ve karmaşık bir olgudur. Bu nedenle tek bir teori, yöntem ya da tekniğin tüm sorunları çözebilmesi olanaksızdır. Her konu ya da sorun için yapılması gerekenler, içinde bulunulan koşullara ve duruma göre, sürekli gelişmekte olan çağdaş yönetim biliminin oluşturduğu birikim içinde yer alan çeşitli öğelerden en uygun olanlarının bir araya getirilmesiyle belirlenebilir. Ali Balcı (1991: 744-745) ise; “Eğitim yönetiminde uygulamalara yol gösteren genel kabul görmüş bir paradigmanın bulunmadığı görülmektedir. Oysa eğitim yönetiminde ihtiyaç duyulan daha bir tutarlı teori ve daha bir sağlam araştırmadır. Görülen odur ki eğitim yönetimine konu olan örgütsel yaşam ne klasik mantıksal pozitivizmle, ne de alternatif yeni yaklaşımlarla kapsanabilir niteliktedir. Açıkçası bu yaklaşımlardan birini diğerine tercih etmeden mümkünse birlikte kullanılmaları, örgütsel yaşamın daha iyi ve sağlıklı anlaşılmasına ışık tutacaktır.” diyerek aynı düşünceyi paylaşmaktadır.

Sosyal bilim araştırmalarında ana amaç, teori ile gerçek hayattan alınan bilimsel verilerin birbirleri ile ilişkilendirilmesidir. Araştırmacılar, bağımsız ve tarafsız kalarak sosyal hayatı oluşturan yasaları sebep-sonuç ilişkisi bağlamında inceler, veriler toplayarak bu verilerin analizi yoluyla teorilerden çıkardığı hipotezleri (denenceleri) test ederek genel geçerli kuralları tespit etmeye çalışırlar. Hoy ve Miskel (2010: 3-8)’e göre; hiçbir teori hiçbir zaman kesin olarak kabul edilmez. Çünkü daha iyi bir teori her an geliştirilebilir. Teoriler yönetsel karar vermede yol göstericidir. Araştırma ve teoriler kesin doğru ya da yanlış olmaları açısından değil yararlı olmaları bakımından değerlendirilirler. Hipotezler teoriden üretilir ve teori ile araştırma arasındaki boşlukları giderir.

Araştırma kapsamında hipotezler, “yönü belirlenmeyen hipotez sunumu” türünde oluşturulmuştur. Bu tür hipotezde, yön (ilişkinin pozitif ya da negatif olduğu) belirtilmez. Onun yerine iki değişken arasında ilişki olduğunu belirten hipotez sunulur. Yokluk hipotezi ise ilişki olmadığını belirtir (Erdoğan, 2007: 117). Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik algılama arasında bir ilişki vardır.

H2: Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile lisansüstü eğitimin kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi arasında bir ilişki vardır.

H3: Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile her bir faktöre ilişkin memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki vardır.

H4: Öğrencilerin demografik özellikleri ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları arasında bir ilişki vardır.

H5: Öğrencilerin demografik özellikleri ile lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki vardır.

H6: Öğrencilerin lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik algıları ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki vardır.

H7: Öğrencilerin lisansüstü eğitimin kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki vardır.

H8: Enstitüde ortak bir kalite kültürü yerleşmiş olması ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki vardır.

H9: Enstitüde kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki vardır.

H10: Enstitüde kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile Enstitüde ortak bir kalite kültürünün yerleşmiş olması arasında bir ilişki vardır.

H11: Enstitüde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları arasında bir ilişki vardır.

H12: Enstitüde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki vardır.

H13: Yönetim ve idari personel kalitesi ile Enstitüde yerleşmiş ortak bir kalite kültürü olması arasında bir ilişki vardır.

H14: Öğrencilerin, Enstitüyü tercih etmelerinde kalitenin etkisi ile lisansüstü eğitiminin kalitesine yönelik algıları arasında bir ilişki vardır.

1.4. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma; kesit alma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiş “tarama modelinde betimleyici/tanımlayıcı araştırma” ve “ortak ilişki tasarımı” yöntemleriyle yapılmış bir çalışmadır. Araştırmacı; konuyla ilgili çeşitli kaynaklardan elde ettiği dağınık verileri bir sistem içinde bütünleştirip yorumlamış ve bu verileri kullanarak lisansüstü eğitim kalitesini belirleyen faktörleri ve bu faktörlerin değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Betimsel çalışma; bir durumu var olduğu gibi ortaya koyan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelleri, izleme ya da kesit alma yaklaşımıyla yapılır. Bu araştırma, kesit alma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir.

1.4.1. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmaya temel teşkil edecek veriler, konuyla ilgili kapsamlı bir literatür taraması (ikincil veri analizi) yapılarak elde edilmiştir. Kalite, yüksek öğretim ve lisansüstü eğitim kavramları tarihsel gelişimi içinde incelenmiştir. Konu, yurtiçinde ve yurtdışındaki çeşitli boyutları ve değişik yönleriyle araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada hipotezlerin sınanması ve ilişki araştırması yapılmıştır. Eğitimde kaliteyi belirleyen faktörler lisansüstü eğitim kalitesinin oluşması için ön koşullar olarak ele alınıp, lisansüstü eğitimde başarıya etkisi irdelenmiştir. Alandaki uzman akademisyenlerin ve tez danışmanının görüşlerinin alınması sonucunda araştırmacı tarafından tasarlanan ve geliştirilen Ek 1’deki ölçme aracı (anket/sormaca) ile veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “yüz yüze anket yöntemi” ile “elektronik anket yöntemi” (elektronik posta yolu ile) birlikte kullanılmak suretiyle “karma anket” yöntemi uygulanmıştır.

1.4.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

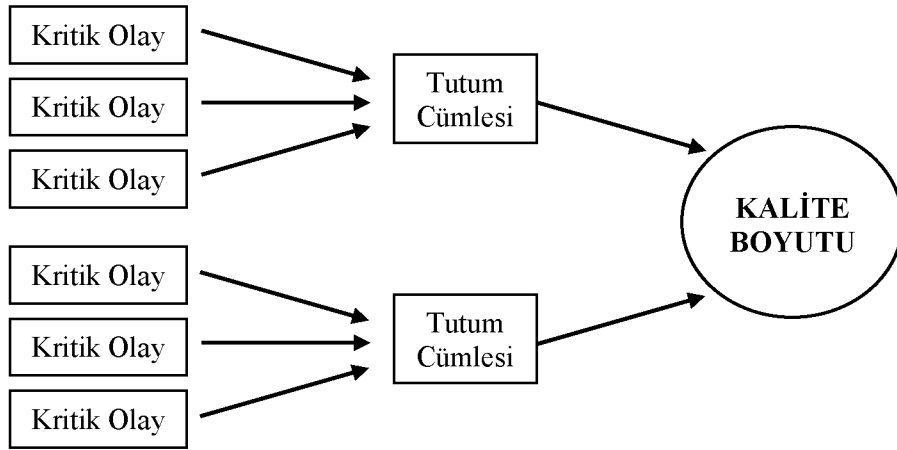
Anket, belli bir konuda saptanmış denencelere bağlı olarak, bir evren veya örnekleme oluşturan deneklere sorular yönelterek veri toplama tekniğidir. Anket yardımıyla istatistiksel veriler elde etmek mümkündür. Anket uygulamalarında özellikle iki konuya çok dikkat etmek gerekir (Budak, 1996: 74):

- Örnekleme evreni temsil edecek şekilde seçmek.
- Soruları, konuya açıklık getirecek biçimde oluşturmak.

İyi bir anket için kesin bir formül yoktur. Araştırma amacı kesin olarak belirlenmeden anket oluşturulmamalıdır. Ankete gereksiz soruların yazılmasını ve yazılması gerekli soruların gözden kaçmaması için daha önce yapılmış benzer anketleri, konuyla ilgili teorileri

incelemek, daha önce kullanılan ve başarılı bir ölçüm sağlamış soruları hazırlanacak ankete uyarlamak ve uzman görüşleri almak yararlı olacaktır (Sevinç, 2009: 264). Söz konusu ölçeğin oluşturma aşamasında önce kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve lisansüstü eğitim kalitesini oluşturan faktörler (boyutlar) tespit edilmiş daha sonra bu boyutlar ve boyutların altındaki kritik olaylar göz önünde bulundurularak seçilen ve geliştirilen tutum cümleleri oluşturulmuştur.

Kalite boyutlarının oluşturulmasında kritik olay, tutum cümlesi, kalite boyutu sırası takip edileceği gibi, zaman zaman kritik olaylar, doğrudan kalite boyutları altında tasnif edilebilir. Daha sonra da, kalite boyutları altındaki kritik olaylardan, tutum cümleleri oluşturulur (Baş, 2010: 227). Kritik olaylar, tutum cümleleri ve kalite boyutları arasındaki hiyerarşik ilişki Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. Kritik Olay-Tutum Cümlesi-Kalite Boyutu Hiyerarşik Yapısı

Kaynak: (Baş, 2010: 228).

Araştırma evrenini oluşturan İNÜ SBE öğrencilerinin görüşleri kendi koşulları içinde, var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik kalite algıları ve memnuniyet düzeyi ile eğitim başarıları (performans/özdeğerlendirme) arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek gibi bu ilişkiyi etkileyecek değişkenler aracılığı ile incelenmiştir. Bu araştırmada öğrenci başarıları; öğrencinin Enstitüdeki eğitimde gerçekleşen performansı olarak tanımlanmıştır. Lisansüstü eğitimin başarı düzeyinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği önem arz etmektedir. Bu araştırmada, bağımlı değişken olarak işlev gören eğitimsel sonuç (başarı göstergeleri) olarak not ortalamaları elde etme yoluna gidilmemiştir. Öğrencilerden kendi başarılarını değerlendirmeleri (performans/özdeğerlendirme) istenmiş ve elde edilen veriler lisansüstü

eğitimin başarısı olarak kabul edilmiştir. Bu durum, araştırmanın önceki araştırmalardan farklı bir yanı olarak ifade edilebilir. Veriler yeterli olsa ya da oluşum halindeki olay, nesne ya da bireylere ilişkin hangi tür verilerin toplanacağına araştırmacı karar verse ve toplasa bile, olası nedenlerin birden çok olabileceği ve değişkenleri ayrıca kontrol etme olanağı bulunmadığı için alınan sonuç, gerçek neden-sonuç ilişkisi biçiminde yorumlanamaz; bu konuda yalnızca bir ipucu sayılabilir. Öğrenci başarısını etkileyen pek çok neden vardır ve zekâ düzeyi de bu olası nedenlerden birisidir. Yorum yaparken ve değerlendirirken bu durumun dikkate alınması zorunluluğu unutulmamalıdır.

Araştırmada tanımlayıcı ve açıklayıcı bilgiler elde etmek amacıyla çoktan seçmeli, açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu bir anket hazırlanmıştır. Anket formu yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların demografik ve sosyal özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş 11 açık uçlu ve kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan ikinci bölümde, “Yönetim ve İdari Personel Kalitesi”; üçüncü bölümde, “Lisansüstü Eğitim Kalitesi”; dördüncü bölümde, “Akademik Personel ve Danışmanlık Kalitesi”; beşinci bölümde, “Lisansüstü Öğrenci Kalitesi”; ve altıncı bölümde, “Fiziksel Koşulların Kalitesi” ; olmak üzere lisansüstü eğitim kalite boyutlarını oluşturan Likert tipi tutum ölçeği ile hazırlanmış 39 sorudan oluşmaktadır. Bu beş boyutun her birinin sonunda her bir boyuta ilişkin memnuniyet düzeylerini ölçmeye yönelik, Likert tipi tutum ölçeği ile hazırlanmış 5 soru vardır. Yedinci bölümde ise; genel değerlendirmeye yönelik Likert tipi tutum ölçeği ile hazırlanmış 4 soru vardır. Ayrıca; anketin en sonunda öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmelerine (performans/özdeğerlendirme) ve öğrencilerin Enstitüyü tercih etmesinde, Enstitünün kaliteli bir eğitim kurumu olmasının etkisini değerlendirmelerine yönelik, “tek yönlü yoğunluk ölçeği” ile hazırlanmış 2 soru vardır. Anket toplam 61 sorudan oluşmaktadır.

Anket formuna nihai şekli verilmeden önce araştırmayla ilgili soruları sınamak ve ölçeğin doğru, yeterli, açık ve anlaşılır olup olmadığı tespit etmek için evreni temsil eden 20 kişilik bir öğrenci grubuna anket uygulanarak ön test yapılmıştır. Yapılan ön test neticesinde yeteri kadar anlaşılamayan ve birbirine benzer nitelikte bulunan sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmış, toplam 61 soruluk anket, uygulanabilir son halini almıştır. Anketin doldurulma süresi 9-15 dakika arasında değişmektedir.

1.4.3. Verilerin Toplanması

Anket, 2011–2012 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarı Yılında kayıt yenileme esnasında (23-27 Ocak 2012), örneklem listesindeki öğrencilere dağıtılmış ve toplanmıştır. Belirlenen

örneklem listesindeki öğrencilerden kayıt yenilemeye gelemeyen (arkadaşları aracılığıyla veya postayla kayıt yenileyen) 107 öğrenciye telefonla bizzat ulaşılarak e-posta adresleri alınmış ve elektronik ortama aktarılan anketler bu adreslere gönderilmiştir.

Geri dönen anketler incelendiğinde; soruların yönetim ve akademik personel ile ilgili konuları kapsamamasından dolayı bazı öğrencilerin çekingen davranması, soruların fazla oluşu, bazı öğrencilerin çalışmaya duyarsız kalması vb. nedenlerle 45 anket formunun yanlış doldurulduğu, eksik ya da boş bırakıldıkları görülmüştür. Cevapsız bırakılmış veya yanlış doldurulmuş anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Neticede, tam ve doğru olarak doldurulmuş 259 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anket hazırlık ve uygulama çalışmaları 4 aylık bir sürede tamamlanmıştır. Anket uygulamasının bittiği 2012 yılı Mart ayında, doldurulan anketlerin her birine önce sıra numarası verilmiş daha sonra anket verileri kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

1.4.4. Verilerin Analiz Yöntemi

Doldurulan anketlerin her birine sıra numarası verilmiş daha sonra anket verileri kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler, “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0 for Windows” istatistik paket programı %95 güvenilirlik düzeyinde kullanılarak araştırmanın amacına uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden (frekans dağılımı, ortalama ve yüzdelerden) yararlanılmış, değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanmasında Ki-Kare Testi, Kolmogorov-Smirnov Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

1.4.5. Araştırmanın Evreni

2011–2012 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarı Yılında, İNÜ SBE’de 383’ü tezli yüksek lisans, 208’i doktora programlarına kayıtlı olan toplam 591 öğrenci araştırma evrenini oluşturmaktadır. Tablo 1’de araştırmanın evrenini oluşturan öğrencilerin anabilim dallarına (A.B.D.) göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencilerinin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

S. NU.	ANA BİLİM DALI	YÜKSEK LİSANS (TEZLİ)	DOKTORA	TOPLAM
1	İŞLETME	112	73	185
2	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	37	18	55
3	SOSYOLOJİ	25	9	34
4	TARİH	17	1	18
5	KAMU YÖNETİMİ	70	68	138
6	İKTİSAT	31	22	53
7	TEMEL İSLAM BİLİMLERİ	16	5	21
8	EKONOMETRİ	20	—	20
9	MÜZİK	15	12	27
10	RESİM	16	—	16
11	SERAMİK	10	—	10
12	FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ	14	—	14
TOPLAM		383	208	591

1.4.6. Araştırmanın Örneklemi

Genel kabul gören anlayışa göre sosyal bilimlerde bir istatistikî analiz yapmak için en az 100 kişilik bir örnek gruba ihtiyaç vardır. Veri toplamadan önce, ne tip bir veri analizi yapılacağı ve analizin basamakları belirlenirse, örnek büyüklüğü de ona göre şekillendirilebilir. Önemli olan seçilen grubunun çalışma evrenine rakamsal oranı değil, örneğin çalışma evrenini ne kadar temsil ettiği (Böke, 2009: 145). Bilimsel çalışmalarda, evrenin birim sayısı ve örnekleme ait parametrenin bilindiği durumlarda örnekleme hacmi aşağıdaki formülle hesaplanmaktadır (Kabukçu, 1998: 139; Baş, 2010: 39-40):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

Bu formülde;

n: Örneklem hacmini (örnekleme alınacak birey sayısını),

N: Evren (Ana kütle) hacmini (hedef kitledeki birey sayısını),

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değeri,

d: İncelenen olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen $\pm$ örnekleme hatası,

p: İncelenen olayın görülüş sıklığını (gerçekleşme olasılığını),

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığını (1-p'yi yani gerçekleşmeme olasılığını) göstermektedir.

Araştırmada örneklem hacmini en büyük yapmak için $p+q=1$ şartını sağlamak koşuluyla $p=q=0.5$ alınmıştır. Enstitüye kayıtlı toplam öğrenci miktarı olan 591 sayısı evren hacmi (N) olarak alınmıştır. % 95 güvenilirlik ve % 5 (0.05) anlamlılık düzeyinde t değeri, t tablosuna göre 1.96 olarak bulunmuştur.

Örneklem büyüklüğünü etkileyen faktörlerden biri kullanılabilecek anlamlılık düzeyi (α)'dır. Kullanılabilecek anlamlılık düzeyi değerleri teoride sonsuz olsa da bilimsel amaçlı çalışmalarda genellikle $\alpha=0.01$ ve $\alpha=0.05$ değerleri tercih edilmektedir (Baş, 2010: 40-41).

Örneklem büyüklüğünü etkileyen diğer bir faktör olan örnekleme hatası (d) oranı azaldıkça, yani hassas sonuçlar istendikçe, ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğü artacaktır. Aziz (2008: 152)'ye göre sosyal bilimlerde bu değer % 5 olarak kabul edilmektedir.

Bu bilgiler ışığında örneklem hacmi aşağıdaki şekilde hesaplanmıştır:

$$n = \frac{591 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{0.05^2 \cdot (591-1) + 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5} = 233,06$$

Örneklem hacmi; %95 güvenilirlik ve %5 anlamlılık düzeyinde **234** olarak alınmıştır. Bulunan bu sayı örnekleme alınacak birey sayısının en alt limitidir.

Araştırmaların çoğunda ulaşılamayan denekler olasılığında çıkacak sorunu önlemek için örneklem sayısı % 10 geniş tutulur. Çoğu kez cevap almama olasılığına karşı örneklem sayısı % 30 kadar artırılır (Erdoğan, 2007: 170). Bu sebeple, 234 sayısı % 30 artırılarak örneklem hacmi **304** olarak belirlenmiştir. “Olasılık örnekleme (probability sampling)” yönteminin bir türü olan “basit tesadüfi/rastlantısal örneklem (simple random sampling)” yöntemi; (Aziz, 2008: 51) kullanılarak seçilen 304 öğrenciye veri toplama aracı/ölçme aracı (anket/sormaca) uygulanmıştır.

Basit tesadüfi örneklem yöntemi; çalışma için bireylerin/öğelerin sadece şans unsuruna göre seçilmesine dayanan bir örneklem seçme yöntemidir. Her öge aynı oranda örnekte yer alabilme şansına sahiptir. Bu yöntem, örnek seçilecek evrenin içerisinde yer alan tüm bireylerin/öğelerin yer aldığı bir örnek listesini (çerçeve liste) gerektirir (Böke, 2009: 111). İNÜ Rektörlüğü'ne dilekçe ile başvurularak tez çalışması kapsamında uygulanacak anket için izin istenmiştir. Rektörlüğün Ek 2'deki yazısı ile anket uygulaması uygun

görülmüştür. Anket için izin alındıktan sonra SBE'ye dilekçe ile başvurularak Enstitü Müdürlüğünün Ek 3'teki yazısı ile Enstitüye kayıtlı lisansüstü öğrenci listesi Enstitü Sekreterliğinden temin edilmiştir. Örneklem listesindeki her öğrenciye ait sıra numarasına göre "basit tesadüfi örneklem yöntemi" ile kurayla anket uygulanacak 304 öğrenci belirlenmiştir. Anketleri tam ve doğru olarak dolduran 259 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. 259 anket araştırma evrenini oluşturan 591 öğrencinin %43,8'idir. 259 öğrenciden oluşan örneklem, çalışma evrenini temsil etme gücünün yeterli olduğu söylenebilir.

1.4.7. Araştırmanın Sayıtlıları

Araştırmanın sayıtlıları (varsayımları) şunlardır:

- Veri toplama aracı olarak kullanılan anket sorularına öğrencilerin verdiği cevaplar güvenilir ve geçerlidir (gerçeği yansıtmaktadır).
- Öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmeleri, lisansüstü eğitimin başarısını büyük ölçüde doğru ve gerçeğe yakın bir oranda ölçebilecek niteliktedir.

1.4.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, aşağıda belirtilen hususlarda bazı sınırlılıklara sahiptir:

- Araştırma, 2011–2012 Eğitim-Öğretim Yılında İNÜ SBE'de tezli yüksek lisans ve doktora programlarına kayıtlı olan öğrencileri kapsamaktadır.
- Araştırmada elde edilen veriler veri toplama aracı ile sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunda yer alan değişkenlerle sınırlıdır.

İnönü Üniversitesi'nde yapılan bu araştırma sonuçlarını değerlendirirken genel bir kaniya varmak doğru değildir. Çünkü her üniversitenin lisansüstü şartları ve programları farklılık gösterebilmektedir. Sadece bir üniversitede lisansüstü eğitim alan öğrencilerden toplanan veriler, diğer illerdeki kamu veya vakıf üniversitesinde lisansüstü eğitim gören öğrencilerden toplanacak verilerden farklılık arz edebilir. Bu nedenle araştırmanın farklı üniversitelerde uygulandıktan sonra, sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılarak genel bir hüküm vermek bilimsellik bakımından daha doğru sonuçlar verebilir.

1.5. Araştırmanın Kavram Tanımları

Bilimsel araştırmalarda kavramlar, düzgün bir şekilde tanımlandıktan ve sınırları net olarak çizildikten sonra kullanılmalıdır. Konunun daha iyi anlaşılması ve lisansüstü eğitim kalitesini artırmaya yönelik faaliyetlerin başarısı açısından tanımlamaların iyi yapılması ve anlaşılması gereklidir.

Yönetim: Yönetim, en genel tanımıyla insan, maddi kaynaklar, yer ve zamanın etkili ve verimli şekilde kullanılması sürecidir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010: 2). Yönetim kavramı, sosyal, siyasi ve ekonomik yönlerden ve çeşitli bilim dalları açısından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır.

Sosyolojik açıdan yönetim, sosyal bir sınıf ve statü sistemi olarak tanımlanırken, siyaset bilimi açısından iktidarın örgütlenmesi, işletmeler açısından da üretim faktörlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan yönetim, bir süreç, bir bilim ve bir sanat olarak tanımlanmaktadır. Yönetimi bunların bir toplamı olarak görenler de vardır. Yönetim bilimci Mary Parker Follet tarafından yönetim, kısaca, “başka insanlar aracılığıyla iş yaptırma sanatı” olarak tanımlanmıştır (Şişman ve Turan, 2002: 5-6). Yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde beceriyle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Kısacası yönetim, bir süreç, bilim ve aynı zamanda sanat olarak kabul edilmelidir (Erdoğan, 2008: 7).

Yönetim Bilimi ve Sanatı: Yönetim, bilgiyi yönetimsel ve örgütsel problemlere uygulayan hem bir bilim hem de bir sanat olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2010: 8). Yönetim, geniş bir açıdan bakıldığında, örgütlerin etkin ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümüdür. Yönetme işi, sistematik ve düzenli bir bilgi topluluğuna dayanır. Bu açıdan yönetim bir bilimdir. Ancak bu bilgilerin harekete dönüştürülerek etkinlik sağlanması uygulama becerisini gerektirmektedir. Bu açıdan da yönetim bir sanattır (DPT, 2000: 62).

Fransız Profesör Jean Rivero, yönetim bilimini; “idarenin iyi biçimde yönetilmesi ve en iyi biçimde örgütlenme usullerinin incelenmesidir” biçimde tanımlamaktadır. Profesör Marcel Waline, “yönetim bilimi, kamu idarelerine en iyi verimliliği sağlama çarelerini inceleyen bir disiplindir” demektedir (Tortop vd., 2007: 3). Yönetim bilimi, yönetimin yapısı ve işleyişi ile ilgili araştırma ve gözlemler yaparak yani bilimsel yöntemleri kullanarak gerçeği ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Kamu Hizmeti ve Kamu Yönetimi: Kamu Hizmeti; devlet ya da diğer kamu tüzel kişileri tarafından ya da bunların gözetim ve denetimleri altında, genel ve ortak gereksinimleri karşılamak, kamu yararı ya da çıkarını sağlamak için yapılan ve topluma sunulmuş bulunan sürekli ve düzenli etkinlikler dizisi olarak tanımlanır (Aydoğanolu, 2003: 12). Kamu hizmetleri, kamu yararına yönelik olarak devlet veya diğer kamu tüzel kişilikleri tarafından toplumun huzur ve güvenliğini sağlamak, toplumsal refahı arttırmak üzere sunulan hizmetlerdir. Hizmetin Kamuya yönelik olması, toplum çıkarlarının birey çıkarlarından üstün tutulması gerektiğinin bir sonucu olmaktadır. Kamu yönetimi ise, kamu hizmetini yürüten kurum/kuruluş ve kurum/kuruluşun hizmetleri yürütürken uyguladığı usul ve yöntemler olarak tanımlanabilir (Doğan ve Tutuncu, 2003: 16).

Örgüt: İngilizcedeki *organization* kelimesi, *organon* kelimesinde türemiş olup sözlük anlamında “araç” anlamına gelmektedir. Türkçede örgüt kelimesi ile karşılanan organizasyon klasik bakış açısından yaklaşıldığında bir mal ya da hizmet üretmek amacıyla oluşturulmuş yapı olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 3-4). Eski Türkçede “teşkilat ve idare” olarak ifade edilen kavramlar günümüz Türkçesinde “örgüt ve yönetim” olarak kullanılmaktadır.

Sistem: Sistem; birbirleriyle karşılıklı iç bağımlılıkları olan öğelerden meydana gelmiş bir bütün olarak tanımlanabilir. Sistemi oluşturan her öğe diğer öğelerle karşılıklı olarak etkileşim içindedir. Sistemi oluşturan öğelerin birinde ya da birbirleriyle ilişkisinde ortaya çıkan bir değişiklik, sistemde de değişikliğe yol açar (Eroğlu, 2004: 25).

Kalite: Kalitenin tanımlanmasında, üstünlük odaklı, ürün odaklı, kullanıcı odaklı, değer odaklı ve üretim odaklı olmak üzere beş temel yaklaşım mevcuttur. Bu yaklaşımlardan etkilenecek yapılan tanımlar oldukça fazladır (N. Kalaycı, 2008: 166). Latince *qualitas* sözcüğünden gelen kalite kavramı “gerçekten öyle olmak” anlamındadır. Bu sözlük anlamının yanında kalite, bir şeyin iyi ya da kötü durumda olduğunu ifade etmede kullanılan bir kavramdır. Kalite, pek çok kişinin anladığı ve tanımladığı gibi mutlak anlamda en iyi demek değildir. Kaliteyi belirleyecek olan beklentilerdir. Kalite, tüketicinin ürünle ilgili beklentileriyle şekillenen bir olgudur (Budak, 1996: 3). Herhangi bir şeyin niteliğini ifade eden kalite, bakış açısına göre farklı anlamlara bürünen, tek bir cümleyle tanımlanması mümkün olmayan, ölçülmesi ve sayısallaştırılması güç bir kavramdır. Kaliteye ilişkin çok çeşitli tanımlar bulunmasına rağmen, genellikle felsefi açıdan hareketle, en yüksek standartlara ve/veya mümkün olan en iyiye ulaşılması anlamında kullanılmaktadır (Erdut, 2006: 4). Bir başka açıdan kalite kavramını kısaca bireylerin sürekli artan beklentilerinin, tatminini sağlayacak ve memnuniyetsizliğe neden olmayacak ölçüde karşılanması olarak

özetlemek (Bozkurt, 2003: 15), bir mal veya hizmette mükemmeliyet derecesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda kalite düşüncesi sürekli olarak ideali temsil etmektedir (Sapancalı, 2009: 11).

Kalite Yönetimi: Kalite yönetimi (KY), bir kuruluşun kalite bakımından idare ve kontrolü için koordine edilmiş faaliyetleridir (TSE, 2012a). KY, kalite sistemi içerisindeki kalite planlama, kalite kontrol, kalite güvence ve kalite iyileştirme gibi kalite politikası, hedefleri, sorumlulukları ve uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak yapılan genel yönetim fonksiyonunun tüm faaliyetleridir (Miyauchi, 1999: 13). KY, genel yönetim fonksiyonunun kalite politikasını tespit eden ve uygulayan bölümüdür. Hedeflenen kalitenin gerçekleştirilmesi için kuruluşun bütün üyelerinin, sorumluluğu üst yönetime ait olan, KY'ye katılımı gerekmektedir. KY, stratejik planlama, kaynakların tahsisi ve kalite planlamasının işletilmesi ve değerlendirilmesi gibi kalite için yapılan diğer sistematik faaliyetleri kapsar (M. Şimşek, 2001: 96).

Toplam Kalite Yönetimi: Toplam Kalite Yönetimi (TKY), bir kurum/kuruluştaki ürün, hizmet, süreç ve çalışanların bilgi ve becerilerini sürekli olarak artırarak kaliteyi elde etme faaliyetlerinin toplamıdır (Çoruh, 1999: 10). TKY, bir organizasyondaki tüm faaliyetlerin sürekli iyileştirilmesi ve organizasyondaki tüm çalışanların aktif katılımıyla, çalışanların ve müşterilerin memnun edilerek, etkinliğe ve verimliliğe ulaşılması sürecidir. Değişen dünya ile birlikte yönetim alanında da her geçen gün yeni gelişmeler ve yeni kavramlar gündeme gelmektedir. Tarihleri itibarıyla incelendiğinde, hemen hemen her yirmi yılda bir kalite konusunda yeni yaklaşımlar ve kavramlar ortaya çıkmaktadır ve görünen odur ki çıkmaya da devam edecektir. Önemli olan, tüm bu değişim ve gelişim neticesinde önüne veya sonuna yapılan eklemelere rağmen “kalite” ve “kalite yönetimi” kavramının değişmeyeceği gerçeğidir. “Kalite” kavramı TKY ile ortaya çıkmış bir kavram değildir. Kalite, dün olduğu gibi bugün de vardır, yarın da olmaya devam edecektir. Langford ve Cleary (1999: 21)'e göre; günümüzde TKY olarak bilinen olgunun oluşumunda rol alan W. Edwards Deming “Toplam Kalite Yönetimi” terimini hiç kullanmamıştır.

TKY konusunda farklı tanımlar yapılmaktadır. Fakat bu tanımların ortak noktası TKY'nin “çağdaş bir yönetim düşüncesi” olduğu fikrinde birleşmektedirler (H.A. Yıldırım, 2002: 32-33). Tüm bu gerçeklerden hareketle; yaşanan kavram kargaşası, tanımlama ve uygulamadaki farklılıklar nedeniyle bu çalışmada “Kalite Yönetimi”; Kalite Kontrol, Toplam Kalite Kontrol ve Toplam Kalite Yönetimi gibi kavramları içerecek bir şemsiye terim olarak kullanılmaktadır. TKY; çağdaş yönetim teorilerinden olan “Kalite Yönetimi”nin yönetim modellerinden biridir.

Eğitim ve Öğretim: Türkçede eğitim öğretim sözcüklerinin birbirlerinin yerine sıkça kullanıldıkları görülmektedir. Bireyin yaşam boyu her an ve her yerde davranışlarında ortaya çıkan değişimler onun eğitimini; genellikle okullarda planlı ve programlı biçimde yürütülen eğitim etkinlikleri de onun öğretimini oluşturur. Öğretim, herhangi bir eğitim kurumunun bireye bilgi, beceri, değer, tutum alışkanlıkları planlı biçimde kazandırması demektir (Genç, 2006: 18). Bilgi dışındaki diğer öğelerin öğrenciye kazandırılması faaliyetlerinin tamamı eğitimi meydana getirmektedir.

Eğitim; “insana içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına yardım edecek temel davranışları kazandırmak” şeklinde ifade edilebilir. Bu tanım içinde eğitim, belirli bir toplumda var olan kabul edilebilir davranışlar ve değer yargılarının genç nesillere aktarılmasıdır. Bu, aile içinde başlayan ve okul öğretisi içinde devam eden bir süreçtir (Oktay, 2010: 10). Eğitim, tarih sürecinde devam eden bilgi, beceri, normlar, kurallar, değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılmasıdır (B. Aydın, 2010: 71). Marilyn Fergusson; “eğitim yöntemlerinden ziyade, öğrenmenin doğasına dayanan” yeni bir eğitim paradigması anlatmakta ve “öğrenme, nefes almaya başladığımızdan beri attığımız her adımda ilerlediğimiz süreçtir; ne zaman yeni bir bilgi edinilse, ne zaman yeni bir beceri kazanılsa, beynimizde meydana gelen dönüşümdür. Öğrenme, insanın zihninde oluşur. Geri kalan her şey ise; eğitimidir” demektedir. Eğitim, kişinin yeteneklerini geliştirmek, ilgi alanlarını arttırmak ve karakterini sağlamlaştırmak amacını güden sürekli bir ilerleme sürecidir (Bonstingl, 2001: 32-49).

Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen düzenli, teşkilatlı, planlı çabaların tümüdür. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim haline dönüşür. Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; planlı ya da tesadüfi olabilir. Kısaca, eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir (Y. Akyüz, 2008: 1-2). Bu çalışmada; eğitim kavramı, eğitim ve öğretim kavramlarını kapsayacak bir şemsiye terim olarak kullanılmaktadır.

Eğitim Kalitesi: Eğitim kalitesi; eğitime tabi tutulmuş kişilerin kendi eğitimleri ile ilgili bilgi, beceri ve davranışlarıyla toplumun ihtiyaç ve isteklerine beklenen düzeyde ve derecede cevap verebilmelerini ifade etmektedir (Bayrak, 1999b: 78). Eğitim sektöründe kalite kavramı, hem iç hem de dış müşteri isteklerinin karşılanabilmesi için gerekli sistemlerin, süreçlerin kurulmasını ve ayrıca bu sistem ve süreçlerin sürekli olarak

iyileştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan gerekli yönetim kalitesini, insan kalitesini ve program ve teknik donanım altyapısına da bağlı olarak hizmet kalitesini kapsamaktadır (Eroğlu, 2004: 9). Eğitim sektöründe, “Kaliteli ürün” kavramı, yerini “kaliteli insan” kavramına bırakmıştır. Eğitimde kalite, öğrenci merkezli eğitimi hedefleyen, herkesin katılımını gerektiren, üst yönetimin liderliği ve sorumluluğunda, eğitim sürecinin sürekli gelişimini öngören, çağdaş bir yönetim düşüncesi ve yaşam tarzıdır. Eğitimde kalite, çok sayıda kişiye eğitim vermek kadar, kişilere verilen eğitimin kaliteli olmasını da içerir.

Yüksek Öğretim: Yüksek öğretim, yüksek öğretim kurumu olduğu otoritelerce kabul edilen üniversite ve diğer benzeri kuruluşların orta öğretim sonrası gerçekleştirdikleri her çeşit çalışma ve öğretim veya araştırma eğitimini kapsar (Rehber, 2002: 5). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na göre yüksek öğretim, milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür (RG: 06.11.1981, No:17506).

Üniversite: 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük üniversiteyi; “Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu” olarak tanımlamıştır. (RG: 06.11.1981, No:17506; TDK, 2012). Üniversiteler; fakülte, enstitü, yüksekokullar, araştırma/uygulama merkezleri ile idari/destek hizmet kuruluşlarından oluşurlar. Üniversiteler, bilim ve kültür merkezleri olarak toplumun sorunlarını araştıran, sorgulayan, bilgi üreten ve topluma yayan, sürekli gelişime hizmet eden kurumlardır.

Enstitü: Üniversitede ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumudur (RG: 06.11.1981, No:17506). Bir üniversiteye bağlı veya bağımsız bir kuruluş olarak genellikle araştırma yapan ve bazı durumlarda öğretime de yer veren eğitim kurumudur (TDK, 2012).

Lisansüstü: Lisans derecesi ya da diploması almış olanlara ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans ya da doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenen eğitimidir. Yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimi kapsar (RG: 06.11.1981, No:17506).

1.6. Araştırmanın Sunuş Sırası

Bu araştırmada dört kesim ve altı bölüm olarak sunulmuştur. Araştırmanın birinci kesiminde; “**Araştırma Hakkında Açıklamalar**” başlığı altında; araştırmanın konusu,

önemi, amacı, denenceleri, yöntemi, kavram tanımları ve sunuş sırası ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

Araştırmanın ikinci kesimi “**Lisansüstü Eğitim-Kalite İlişkisi**” başlığını taşımaktadır ve üç bölümden oluşmaktadır. Bu kesimde, kalite kavramı ve kalite yönetimi; üniversiteler ve lisansüstü eğitim; lisansüstü eğitimde kalite yönetimi konuları irdelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü kesiminde, “**İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Kalite Yönetimine Yönelik Bir Uygulama**” başlığı altında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ndeki yüksek lisans ve doktora öğrencilerine uygulanan ampirik (görgül) bir araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

“**Genel Değerlendirme**” başlıklı dördüncü kesimde ise, araştırma sonucunda ulaşılan bulguların yorumu, bunlara yönelik geliştirilen öneriler ve sonuç bölümü yer almaktadır.

İKİNCİ KESİM

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM-KALİTE İLİŞKİSİ

Araştırmanın ikinci kesiminde lisansüstü eğitim ve kalite ilişkisi irdelenmiştir.

2. KALİTE VE KALİTE YÖNETİMİ

Bu bölümünde, kalite ve kalite yönetimi konuları incelenmiştir.

2.1. Kalite Kavramı

Kalite, hayatımızı yakından etkileyen çok geniş boyutlu ve önemli bir kavramdır. Kalite olgusunun tarihi çok eski olmasına ve bu konuda oldukça zengin bir literatür bulunmasına rağmen, kalite kavramının tanımlaması zorlaşmaktadır. Kaliteyi herkesin üzerinde uzlaşabileceği kesin çizgilerle tanımlayabilmek oldukça güçtür. Kaliteyi iyi tanımlamak ve anlamak, kalite çalışmalarında başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. Kalite ile ilgili kaynakların pek çoğunun başında (Halis, 2008: 2-3; Şişman ve Turan, 2002: 41; Halis, 2000: 42; Çelik, 2006: 8; Erdut, 2006: 4; Efil 1999: 4-5; Budak, 1996: 3; Soylu vd., 1998: 150; Ensari, 2003: 9; Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 1-2; H. A. Yıldırım, 2002: 1 Ensari, 2010: 117; KALDER, 2002: 13) kalite kavramı, tanımlanması ve anlaşılması zor, birbirinden kolaylıkla ayırt edilemeyen boyutlara sahip, ölçülmesi zor, karmaşık bir kavram olarak kabul edilmekte, değişik şekillerde tanımlanan kalitenin, herkesin üzerinde birleştiği tek, standart bir tanımını vermenin mümkün olmadığı belirtilmektedir. Kalite kavramına dair üzerinde uzlaşılan bir tanımın olmaması literatürde kalite ile ilgili çok miktarda tanım ortaya çıkarmıştır. Kalite ile ilgili bazı kavram yanılgıları, farklı tanım ve yaklaşımların yer aldığı bu alanda, kavram kargaşasını önlemek için kalite kavramının detaylı analizi yapılmıştır.

Literatürde teorisyenler kalite kavramının anlamı üzerine görüş birliğine varamamıştır. Bugün bu kavram farklı yazarlar tarafından farklı açılardan ele alınmakta ve yorumlanmaktadır. Maalesef teorik literatürdeki kavramsal karmaşıklık açık bir tanımlama yapmaya engel olmaktadır. Ortak bir tanımın olmayışı sosyal, psikolojik ve teknik gibi somut ve soyut olguların birleşiminden oluşan kalitenin çok boyutluluğundan (Halis, 2008: 2-13) ve kaliteye olan yaklaşımların farklılığı, ölçülmesinin güçlüğü gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Kalite olgusunu, farklı disiplinler, kendi terminolojilerini kullanarak, farklı bir çerçevede ele almıştır. Kavram olarak kalite çok farklı şekilde tanımlanmakta ve tanımlara bakıldığında ise tanımlar arasında bir uyum olmadığı görülmektedir.

Erişti (2005: 13)’e göre; kalite tanımlamalarının odak noktası tanımlı yapan kişilerin yanı sıra tanımın yapıldığı zaman dilimine göre farklılaşmaktadır. Kalite kavramının ortaya çıkmasına yol açan üretim sürecinde yaşanan değişim, rekabet koşullarındaki farklılaşmalar, teknolojiye gelişmeler, müşteri gereksinim ve beklentilerindeki değişimler gibi başlıca etkenler, aynı zamanda kalite tanımının zaman içerisinde farklılaşması sonucunu da doğurmuştur. Kalite, başlangıçta kontrol edilen bir süreç olarak algılanırken bilgi çağında ise yaratılan bir süreç olarak algılanmaktadır. Literatürdeki kalite tanımları şu şekilde verilebilir:

Kalite, üretimde yönetimin desteği ve iş görenlerin gönüllü katılımı ile elde edilen ürünlerde başarı olarak tanımlanabilir (Doğan, 2002: 99). Kalite, müşteri istek ve beklentilerinin aşılmasıyla karşılanması demektir. Kamu sektöründe müşteri, hedef kitle anlamına gelmekte olup, sunulan hizmetlerden yararlananları ifade etmektedir. Bu bağlamda, müşteri, sunulan hizmetlerden yararlanan vatandaş anlamına geldiği gibi; kamu kuruluşlarında kalite ise, vatandaşın istek ve beklentilerinin karşılanması olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2008: 241).

Deming kaliteyi “bir anlayış ve işletmedeki yaşam biçimi” ve “üretimin daha başlangıçta doğru yapılması” olarak tanımlamıştır (Deming, 1982/Budak, 1996: 3). Japonya’da kalite hareketinin öncülerinden Taguchi, kaliteyi, toplumsal açıdan inceleyerek “Üretilen ürün ve hizmetin toplumda neden olduğu minimum zarar” olarak tanımlamıştır (Öztemel, 2001: 40). Crosby’ye göre; “kalite; şartlara uygunluktur”, Juran’a göre; “kalite; kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır. Kalite; kullanım amacına uygunluktur”, H. James Harrington’a göre; “kalite; bir değeri temsil eden maliyetle müşteri beklentilerini aşmaktır” (Hradesky, 1995: 630). Ishikawa’ya göre; kalite; “en ekonomik, en kullanışlı ve tüketiciyi tatmin eden kaliteli ürün geliştirmek, tasarımını yapmak, üretmek ve satış sonrası hizmetlerini vermektir” (Ishikawa 1997: 46).

Japonya Endüstri Standartları (Japanese Industrial Standards-JIS) kaliteyi; “müşterinin gereksinimlerini karşılayan kaliteli mal ve hizmetleri ekonomik olarak üreten bir üretim yöntemleri sistemi” (Efil, 1999: 6), Uluslararası Standardizasyon Organizasyonu (International Organization for Standardization-ISO) kaliteyi; “bir ürün ya da hizmetin belirlenen ya da olabilecek gereksinimleri karşılama becerisine dayanan özelliklerinin ve karakteristiklerinin toplamı”, Türk Standartları Enstitüsü (TSE) kaliteyi, ISO’nun tanımına benzer şekilde “bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamı” (Muluk vd., 2000: 6; Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 1), Amerikan Kalite Kurumu (American Society for Quality-ASQ) ve Amerikan Ulusal Standartlar Enstitüsü (American National Standards Institute-ANSI) kaliteyi; “bir ürün veya

hizmetin, belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerinin toplamı” olarak tanımlamaktadır (Hradesky, 1995: 630).

Kalite tanımlarında, “ürün/mal”, “hizmet”, “müşteri/tüketici/insan”, “gereksinim/ihtiyaç”, “memnuniyet/tatmin”, “uygunluk/uyum” kavramlarına vurgu yapıldığı ama özellikle tanımların hemen hepsinin kaliteyi belirleyen müşteri/tüketici yani “insana” odaklandığı, müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin tatmininin kalitenin odak noktasını oluşturduğu görülmektedir.

Rehber (2002: 29)’a göre; kalite tanımları felsefi ve aksiyonla ilgili olarak sınıflandırılabilir. Felsefi olarak kalite, mükemmellik, ayrıcalık, üstünlük ve katılanların niteliklerinin daha gelişip güçlenmesi ile sonuçlanan değişim gibi kavramlar üzerine oturtulmaktadır. Aksiyonla ilgili gruba, taleplere uygunluk, kullanıma uygunluk, düşük bir masrafla olabildiğince yüksek bir tek tiplik ve güvenilirlik ve pazar talebine uygunluk gibi tanımlar da dâhil edilebilir. Belki bunların hepsinin birleşmesi ile kalitenin tarafları olan üretici ve tüketiciyi kavrayan bir tanımlamaya ulaşılabilir.

Juran, kalitenin pek çok anlamı olduğunu, ancak bunlardan ikisinin önemli olduğunu belirtmiştir:

- Kalite, müşterinin ihtiyaçlarını tatmin eden özelliklerdir.
- Kalite, hatalardan arınmışlıktır.

Evrensel, kabul edilebilir, kapsamlı bir kalite tanımına ihtiyaç olduğunu belirterek “kullanım için uygunluk” tanımını seçen Juran; daha sonra bu tanımın evrensel kabule ulaşmadığını kabul etmiştir (Halis, 2008: 61). Yönetim bilimi, teknoloji ve kalite ile ilgili gelişmeler oldukça kalite kavramının tanımlarında da gelişme ve farklılaşmalar olmaya devam edebilir.

2.1.1. Kalitenin Gelişimi

Çalışmanın bu bölümünde, kalitenin gelişimi aşamalar halinde incelenmiştir. Ören (2002: 8-11), tarihsel gelişim içinde kalitenin safhalarını; Ürünün Muayenesi, Kalite Kontrol, Kalite Güvencesi ve Toplam Kalite şeklinde sıralamıştır. Araştırmacı, kalitenin tarihsel gelişimini; Sanayi Devrimi Öncesi Kalite, Ürünün Muayenesi, Kalite Kontrol ve İstatistikî Kalite Kontrol, Kalite Güvencesi, Toplam Kalite olmak üzere 5 safhada incelemiştir.

2.1.1.1. Sanayi Devrimi Öncesi Kalite

İlk uygarlıklardan başlayıp, Sanayi Devrimine kadar geçen süre boyunca ve 19. yy. sonlarına kadar kalite, herhangi bir ürünü kendi tasarımına veya müşterisinin tasarımına göre üreten ustanın sorumluluğundaydı ve bu onun ustalık derecesini gösteriyordu. 20. yy. başlarında bu yetki üretimin farklılaşmasından ve iş hacminin genişlemeye başlamasından dolayı ustabaşının denetimine geçmişti. İşgörenlerin bağlı oldukları ustabaşı onların faaliyetlerini ve ürünlerini kalite açısından kontrol ediyordu (Halis, 2000: 38). Kalite ile ilgili ilk kayıtların milattan öncesine kadar uzandığı, bu dönemlerde bazı topluluklarda, konulan standartlara uygun üretim yapılması için yaptırımlar uygulandığı görülmektedir.

Dünyada kalite ile ilgili standart belirleyen ilk belge, günümüzde Paris Louvre Müzesinde bulunan, Milattan Önce 2150 tarihli, Babil Kralı Hammurabi'ye ait olan kanunların yazılı olduğu metindir. Bu kanunun 229. maddesinde “Bir inşaat ustasının inşa ettiği bir ev, ustasının yetersizliği ve işini gerektiği gibi yapmaması sebebiyle yıkılıp, ev sahibinin ölümüne yol açarsa, o usta öldürülecektir.” şeklinde yer alan ifade, kaliteyle ilgili bir yaptırım getirildiğini göstermektedir (Ören, 2002: 7-8;). Yine aynı kanunda “doktor, gözünde apse bulunan bir hastayı iyileştirirse 10 sikke, eğer hasta köleyse 2 sikke alır, fakat apse açılırken neşterin körlüğünden hasta görme duyusunu kaybederse doktorun eli kesilir” denilmesi sağlık hizmetleri konusundaki standart ve yaptırımları belgelemektedir (Çelik, 2006: 221).

Bilinen en eski okullar, Sümerlerin kurmuş olduğu meslek öğretmen okullarıdır. Gelişen bu okullar, yazıyı geliştirme ile birlikte matematik, bitkiler, hayvanlar, madenler ve edebiyat üzerine çalışmalar yapıyordu. ABD’li Profesör Kramer; “Sümer okullarını, yazının yaratıldığı yerler” olarak nitelemektedir. Bu okullarda kalite ve disiplin de ön planda tutuluyordu. Eski Yunan okullarında, kaliteyi yakalamak için öğrenciler titizlikle seçiliyordu (Mutlu, 2002: 41). Mısır’ın piramitleri, Grek ve Romalıların antik eserleri kalite anlayışının tarihi kökenleri hakkında aydınlatıcı bilgiler vermektedir. Fenikeliler zamanında bazı kişiler, hatalı üretim yapanların elini kesmekle görevlendirilmişlerdi. Ancak, “kalite”nin bugün kullandığımız anlamıyla bilimsel bir kavram olarak ortaya çıkması 19. yy.a rastlamaktadır (Halis, 2008: 2).

Tarihsel süreç içerisinde, “kalite” konusu, değişen önem derecelerine göre varlığını sürdürmüş, özellikle 2. Dünya Savaşı’ndan sonra “kaliteli üretim ve hizmetin” önemi artmıştır. Bugün bilinen anlamıyla kalite düşüncesi ilk olarak ABD’de doğmuş, gelişimi Japonya’da olmuştur. Kalite, Deming, Juran, Shewhart, Feigenbaum ve Japon

uygulayıcıların düşünceleri temelinde gelişmiştir. Japonların kendi sosyal ve kültürel özelliklerinin de katkısıyla tüm dünyanın örnek almaya başladığı mükemmel bir kalite yönetim sistemi oluşturulmuştur. Sanayi Devrimi neticesinde seri üretimin gerçekleşmesi, “kalite” ve “standart” gibi kavramları da beraberinde getirmiştir.

2.1.1.2. Ürünün Muayenesi

Muayene; bir ürünün üretim evrelerini tamamladıktan sonra, önceden saptanan kalite standartlarına uyup uymadığını anlamak için yapılan bir “ayıklama” işlemidir. Bu işlem sonucunda ürün kabul veya reddedilir (Yamak, 1998: 189). Son muayene yönteminde üretilen ürünlerin tek tek veya örnekleme yolu ile kontrol edilmesi amaçlanmaktadır. Kontrol sonucunda iyi ve kötüler birbirinden ayıklanarak, belirli bir kabul edilebilir kalite düzeyine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu uygulama ile yüzde yüz kalite sağlanması mümkün olmamaktadır. Bu aşamanın temel yaklaşımı tüketiciye hatalı ürünlerin gitmemesini sağlamaktır. Önceleri yalnızca ürünün muayenesi ile başlayan kalite faaliyetleri daha sonra üretim aşamasına doğru ilerlemiştir.

20. yy. başında, endüstriyel sistemlere önemli yenilikler getirmiş olan Henry Ford, 1905 yılında Ford Motor şirketinde ilk kez montaj hattı uygulamasını başlatmış ve imalat ortamındaki karmaşık süreçleri niteliksiz işgücü tarafından yapılabilecek basit montaj işlemlerine ayırmıştır. Ford’un modelinde kalite görevi montaj hattı sonunda mamullerin iyiler ve kötüler biçiminde ayrımını sağlayan muayene elemanlarına devredilmiştir. Muayene yönteminde üretilen ürünlerin tek tek veya örnekleme yolu ile kontrol edilmesi amaçlanmaktadır (Sözer vd., 2002: 49). Kalite çalışmalarında rol alan ilk profesyoneller grubu muayene alanında ortaya çıkmıştır. Sanayi devriminden sonra 1900’lerin başında ortaya çıkan bu kişilerin görevi sadece yapılan işleri kontrol edip hatalı olanları tespit etmektir. Bu yaklaşımın temel amacı tüketiciye hatalı ürünlerin gitmemesini sağlamaktır. Bu durum tüketiciyi korumuş, ancak artan maliyetler nedeni ile üreticilerde sıkıntı yaratmıştır. Bu nedenle üreticiyi de koruyan bir sistem üzerinde durulmuş ve kalite kontrol aşamasına geçilmiştir (Efil, 1999: 7).

2.1.1.3. Kalite Kontrol ve İstatistiksel Kalite Kontrol

Kontrol, gerçekleşen durum ile planlanan durumun karşılaştırılması suretiyle farkın tespit edilip ortadan kaldırılmasını sağlayan bir karşılaştırmadır. Tikici vd. (2004: 49)’a göre; KK süreci üç aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar, kalite kontrol; kalite performansının ölçülmesi; gerçekleşen performansın kalite hedefleriyle karşılaştırılması ve oluşan fark üzerinde çalışılmasıdır

“Kalite Kontrolü” terimi, bir ürünün muayenesi veya kalite verilerinin analizi gibi limitli bir fonksiyon için kullanılsa da genel olarak, “Kalite Kontrolü” teriminin sıklıkla üreticinin kalite amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yürütülmek zorunda olan aktiviteler anlamında kullanıldığı söylenebilir (Mastalerz, 1980: 1). KK, tüketiciden başlayan ve yine tüketicide sona eren tasarım, imalat, ürün, pazarlama ve satış sonrası hizmet durumlarının tümünü kapsayan ve organizasyonun tüm çalışanlarını ilgilendiren bir etkinliktir. Örgütün kalite hedeflerine ulaşmak için yürütülmesi gereken faaliyetlerin tamamıdır (Budak, 1996: 8).

KK alanında ilk çalışmalar 19. yy. sonlarında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’de ve İngiltere’de yapılmıştır. 1. Dünya Savaşı, seri üretimi ortaya çıkarmıştır ve üretimde sistematik olarak denetim ilk olarak bu yıllarda ortaya atılmıştır. İngiltere’de 1919 yılında günümüzde Kalite Güvence Enstitüsü olarak bilinen Teknik Muayene Kurumu kurulmuştur (STB, 1999: 8). ABD işgal kuvvetleri Japonya’ya ayak bastığında önemli bir engelle karşılaştı: telefon hatları sık sık kesiliyordu ve Japon telefon ağı güvenilir değildi. Sorun yalnızca yeni bitmiş olan savaşın sonucu değildi, kullanılan malzeme kalitesizdi ve standardı yoktu. ABD kuvvetleri, Japon telekomünikasyon sektörüne modern KK yöntemlerini kullanma talimatı verdi ve endüstriyi eğitmek için harekete geçti. Böylece Mayıs 1946’da Japonya’da KK başlamış oldu (Ishikawa, 1997: 19).

KK uygulamaları, maliyeti artırdığından, Shewart, İstatistiksel Kalite Kontrol (İKK) uygulayarak KK uygulamasına son vermiştir. Shewart, 1924 yılında KK grafiğinin ilk taslağını hazırlamış, 1925’te sürecin ekonomik yapılabilirliğinin ve üretim süreci değişkenlerinin iyileştirilmesi için, istatistiksel yaklaşım geliştirmiştir (Muluk vd., 2000: 30). Temelde bir ürün veya hizmetin üretiminde istenen kalite düzeyini gerçekleştirmek için üretimin bazı aşamalarında ürün veya hizmet kalitesini denetlemektense, üretimi sağlayan sürecin tümünü kontrol etme fikrine dayanan istatistiksel süreç kontrolünde ürün veya hizmet ile süreç arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır (Tıkici vd., 2004: 41). 1949 yılında Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri Derneği (JUSE) kurularak, kalite kontrol konusunda faaliyetlere başlamış ve bu dönemde Japonya’da bulunan ABD’li kalite uzmanı Deming; çıktıların değil, bizzat sürecin kendisinin önemli olduğunu öne sürerek kaliteye yeni bir boyut kazandırmıştır. Deming, yaptığı çalışmalarla Japonları kendi geliştirdikleri yöntemleri uygulamaları durumunda dünyada kalite devrimi yapabileceklerine inandırmıştır (Tekin, 1999: 17).

İKK yöntemleri 1951’de Japonya’ya gelmiştir. Bu tarihten itibaren, J.M. Juran ve Edwards Deming gibi Amerikan kalite öncüleri Japonya’ya gelmiş ve Japon kalite kontrol

faaliyetleri büyük gelişme göstermiştir. Toplam Kalite Kontrol (TKK) faaliyetlerinin özünde saklı temel kavram İKK'dır. Japon TKK faaliyetlerinin başarısının % 80'i Kalite Kontrol Çemberi (KKÇ) faaliyetleri nedeniyledir. % 20'si ise İKK yöntemlerine aittir. 1962'de Tetsuichi Asaka ve Kaoru Ishikawa, fabrika çalışanlarının KKÇ faaliyetlerine katılmaları halinde kalitenin ortaya çıkacağını belirtmişler ve KKÇ fikri doğmuştur (Shingo, 1986: 269-275). Ürün kalitesinin sağlanması açısından genellikle üretim sonrası karşılaştırmaya dayanan kalite kontrol oldukça yetersiz ve pahalı bir faaliyettir. Bu nedenle Kalite Güvencesi yaklaşımı ürünün tasarımından dağıtımına kadar kalitenin belirlenmesi açısından KK kavramının yerini almaya başlamıştır.

2.1.1.4. Kalite Güvencesi

Kalite Güvencesi (KG); ürün ya da hizmetin kalite için belirlenmiş gereklilikleri karşılamada yeterli güveni sağlayacak planlı ve sistematik faaliyetler bütünüdür (Soylu vd., 1998: 151).

KK ile KG arasındaki fark, KK'nın ürüne, KG'nin ise ürünü meydana getiren sürece odaklanmış olmasıdır. Halis (2000: 62)'ye göre; KG, kalite kontrolün özünü oluşturan bir kavram olup, bir üründe kalitenin müşterinin güvenle satın alabileceği ve uzunca bir süre güven ve tatminle kullanılabileceği şekilde sağlanması demektir.

KG; Muayene ve KK'den farklıdır ve öncelikle hataların oluşmasını önlemeye ilişkin bir süreçtir. Kalite iyileştirme ve KG kavramları 2. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmaya başlamıştır. KG, hatasız üretimi sağlayacak bir sistemdir. KK'dan farkı, ürüne doğrudan odaklanmak yerine gerekli düzeltici işlemlerin yapılabilmesi için süreç kontrolüne ya da üretime geri bildirim sağlamaya yönelik olmasıdır. Amaç ise Philip B. Crosby'nin de ifade ettiği gibi "sıfır hata"dır (KALDER, 2002: 14). 2. Dünya Savaşı sonrasında toplumların kaliteli ürünlere olan talebinin artmaya başlaması, bilgi paylaşımına dayalı kalite sağlama uygulamalarının gelişmesine yol açmıştır.

1960'larda KK'dan daha geniş anlamıyla KG'den bahsedilmeye başlanmıştır. KG'de standartlar belirlendikten sonra, bunlara ulaşma yolları ve kuralları ayrıntılarıyla bir program haline getirilir. Amaçlanan kalite seviyesine bu plan doğrultusunda ulaşılması sağlanır. Veri toplama, periyodik izleme ve değerlendirme, süreklilik ve müşteri tatmini ön plandadır (Özden ve Ölmez, 1995/Köksoy, 1998: 2). Japon KK ve KG kavramı, 1950'de, üretim aşamasında istatistiksel yöntem olarak Deming tarafından ve 1954'de KY için Juran tarafından ortaya atılmıştır. 1980'de ABD'de NBC televizyonunda yayınlanan "Japonya Yapabiliyorsa Biz Neden Yapamayalım" programıyla Amerikalılar, ABD'den Japonya'ya

gelmiş olan “KK ve KG” kavramlarını hatırladılar (Miyauchi, 1999: 10-11). KG, bir mamul malın veya hizmetin belirlenen kalite isteklerine uygunluğunu yeterli güvencede sağlamaya yönelik olarak uygulanması gerekli tüm planlı ve sistematik faaliyetleri kapsar. KG, tasarım, dağıtım ve dağıtım sonrası için ürün kalitesinin belirlenmesi ve güvence altına alınmasıdır. Bu ise organizasyonun her kademesinde özen ve dikkat gerektiren bir KY ile mümkündür (Ören, 2002: 26-27).

KG, ürün ya da hizmetin kalite için belirlenmiş gereklilikleri karşılamaında yeterli güveni sağlayacak planlı ve sistematik çalışmaların toplamıdır. KG’de ilk ve en önemli adım, müşteri ihtiyaçlarının eksiksiz ve doğru olarak anlaşılmasıdır. KG, önceden belirlenmiş ürün kalite standartlarını oluşturan ve bunları koruyan yöntemleri, kuralları ve politikaları kapsayan bir sistemdir (Tikici vd., 2004: 10). KG ancak iki koşulda mümkün olabilir. Birincisi, “Sıfır Hata”nın başarılmış olması, ikincisi ise Sıfır Hata’yı norm olarak gerçekleştirebilen bir sistemin var olması. KG bu tür bir hatasız üretim ve hizmeti sağlayan sistemin adıdır (Kavrakoğlu, 1992: 43). Sıfır hata, hiç hatasız ürün ya da hizmet üretmek demek değildir. Bunun gerçekleşmesi oldukça zordur. Sıfır hata bir hedeftir. Burada kastedilen, hedefin sıfır hatasız üretim olması ve bu hedefi sürekli bir şekilde mümkün olduğunca yaklaştırmaya çalışılmasıdır.

2.1.1.5. Toplam Kalite

Toplam Kalite (TK), bir organizasyonda yapılan bütün işlerde, müşteri isteklerini karşılayabilmek için şart olan yönetim, insan, yapılan iş, ürün ve hizmet kalitelerinin, bir sistem yaklaşımı içerisinde, tüm çalışanların katılımı, hedef ve fikir birlikleri sağlanarak ele alınması ve geliştirilmesidir (M. Şimşek, 2001: 78). TTK uygulamasının en önemli özelliği, kalitenin çıkış noktasında kontrol edilebilmesidir ve organizasyonun tüm bölümlerini etkilemektedir. Kalite kontrolünde, tepe yönetimden en alt derecedeki personele dek tüm personelin sorumluluğu vardır.

General Electric firmasında kalite yöneticisi olarak görev yapan Feigenbaum, KK’ündeki deneyimlerini ve görüşlerini açıkladığı ve *Industrial Quality Control* dergisinde 1957’de yayımlanan bir makalesinde ilk kez, “Toplam Kalite Kontrol” terimini kullanmıştır. Feigenbaum, kalitenin sadece Kalite Bölümünün sorumluluğu olmadığını ifade ederek, TTK’yı “bir organizasyondaki farklı bölümlerin kalite yaratma, kalite geliştirme, kalite iyileştirme ve kaliteyi koruma çabalarını müşteri tatminini de göz önünde tutarak üretim ve hizmeti en ekonomik düzeyde gerçekleştirebilmek için birleştiren etkili bir sistem” olarak tanımlanmaktadır (Ishikawa, 1997: 92). Deming tarafından TTK, “sürekli eğitim

programları, sıfır hataya ulaşma, İKK tekniklerinin yaygın olarak kullanımı, personelin kararlara katılımı ve KKÇ'lerin etkin kullanımı suretiyle üst yönetimin desteği alınarak mükemmellik için yönetimin topyekun bağlılığı" olarak tanımlanmaktadır (Halis, 2008: 22-23). TKK, müşterilerin ihtiyaçlarını en iyi bir şekilde karşılayan bir yaklaşım olduğu kadar üretici organizasyonun hatalı üretimden kaynaklanan maliyetlerini de düşüren bir yönetim tarzıdır.

2.1.2. Kalitenin Türkiye'deki Gelişimi

Cumhuriyet öncesi dönemde, kalite kavramı ilk kez ahilikte görülür. 13. yy.da Ahi Evran tarafından kurulan ve Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde yaygınlaşan esnaf örgütü ahilik, alım satım işlerinde birlikte davranma, kazançta belirli topluluklar biçiminde ortaklık ve kalitede standartlaşma gibi temel ilkeleri benimsemiştir.

16. yy.da Osmanlı İmparatorluğu'nun pek çok şehrin mahalli özelliklerine ve üretim çeşitlerine göre standart kuralları konulmuş ve ciddi olarak uygulanmıştır. Özellikle dokumacılık alanında kaliteli üretime önem verildiği görülmektedir. Türk kumaşlarının kalitesinin bozulmaması için devlet büyük gayret göstermiş ve imalatla tespit edilen esaslara uyulmasını titizlikle denetlemiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda kalitenin önemini vurgulayan yazılı ilk belge, 1502'de 2. Bayezid tarafından çıkartılan "Kanunname-i İhtisab-ı Bursa"dır (TSE, 2012c). Standardın ve kalitenin öneminin yüzyıllar önce Türkler tarafından kavrandığını ifade eden bu belgede, ölçü, ambalajlama, kalite gibi esaslar ile fiyat sınırı ve ceza hükümlerine yer verilmiştir.

Boratav (2009: 33)'e göre; buğday öğütme, tütün ve deri işlemekten ve geleneksel ipekçilikten oluşan üretim faaliyetlerinin bütünüyle bugünkü anlamda sanayi olmadığı, Osmanlı ekonomisinin büyük ölçüde sanayisiz bir ekonomi sayılabileceği ve toplumun sınaî ürün tüketiminin esas olarak ithalat yoluyla karşılandığı bir gerçektir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda, 19. yy. sanayileşme hareketleri, başarılı olamamış, batıyı taklit etmekten ileri gidememiştir. Kaliteli üretim bilincinin hâkim olduğu "ahilik sistemi" aracılığıyla, ürünlerin kalitesinin sıkı denetim altında bulunduğu söylenebilir. Ancak, kapitülasyonlar ve ticaret antlaşmaları sonucunda yabancılara verilen; ticari, hukuki, ekonomik ayrıcalıklar, sosyal ve politik sorunlar ve batıdaki hızlı sanayileşme, Osmanlı İmparatorluğu'nun eski gücünü yitirmesi, dış pazarlarının bir kısmını kaybetmesi ve dışarıdan mal alması gibi sonuçlar doğurmuştur.

19. yy. başlarından itibaren süregelen dönüşümler sonunda Avrupa kökenli sınaî ürünler iç piyasaya büyük ölçüde egemen olmuştu. Sanayi devriminin sürükleyici sektörünü

oluşturan tekstil ürünleri bakımından Osmanlı İmparatorluğu 19. yy. başlarında kendi kendine yeterli iken yüz yıl sonra iç tüketiminin %80-%90'ı ithal malı iplik ve kumaşlardan sağlanıyordu. 1913 ve 1915'te yapılan sanayi sayımları, 20 yy. başlarında çağdaş anlamıyla bir Osmanlı sanayinden söz etmenin güç olduğunu açık-seçik ortaya koymaktadır (Boratav, 2009: 20-21). Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde kalite adına kayda değer gelişmeler olmamıştır. Türkiye'de sanayileşme konusunda izlenecek politikayı saptamak üzere, 1923 yılında İzmir'de toplanan Türkiye İktisat Kongresi, sanayileşme için atılan en önemli adımdır.

Türk Standartları Enstitüsü (TSE); her türlü mal ve hizmet standartlarını yapmak amacıyla 18.11.1960 tarih ve 132 sayılı kanunla kurulmuştur. Kuruluş kanunu ile kendisine verilen “standartlara uygun ve kaliteli üretimi teşvik edecek her türlü çalışmayı yapmak ve bunlarla ilgili belgeleri düzenlemek” görevini yerine getirir. Enstitü, tüzel kişiliği haiz, özel hukuk hükümlerine göre yönetilen bir kamu kurumu olup, kısa adı ve markası TSE'dir (RG: 22.11.1960, No:10661). TSE'nin izni olmadan “TSE” markası hiçbir şekil ve şart altında kullanılamaz. Yalnız TSE tarafından kabul edilen standartlar Türk Standardı adını alır. TSE'nin temel görevi; Türkiye'de standartların geliştirilmesi, uygulanması ve standardizasyonla ilgili belgelendirme çalışmalarının yapılmasıdır. TSE, 1955 yılında ISO'ya, 1956 yılında IEC'ye, 1976 yılında EOQ'ya üye olmuştur (TSE, 2012b). Türkiye Kalite Derneği (KALDER), Türkiye'de sanayi ve hizmet sektöründe çağdaş kalite anlayışının etkinlik kazanması ve yaygınlaştırılması, kalite bilincinin yerleştirilmesi, kalite çalışmalarının teşvik edilmesi, dış pazarda rekabet şansının artması konusunda gerekli destek ve koordinasyonu sağlamak amacıyla 1991'de İstanbul'da kurulmuştur. Kuruluş amacına yönelik eğitim programları düzenlemekte ve Türkiye'nin her yerinden gelen eğitim taleplerini karşılamaktadır (KALDER, 2012: 8-20).

2.1.3. Kalitenin Karakteristikleri

Kalite, ihtiyaçların değişkenliğinden etkilendiği gibi, sunulan üründen, üretimin ve hizmetlerin yenilenmelerinden de etkilenir. Bu etkilenmelerden dolayı sürekli olarak değişir ve bu değişim içinde yeni nitelikler kazanarak farklı boyutlarda karşımıza çıkar. Bu da, kalitenin içeriğini oluşturan karakteristikleri çoğaltır, karmaşıktır. Bir ürün ve hizmetin kalitesini belirleyen karakteristikler kalitenin tanımı sorununu tümüyle ortadan kaldırmaz. Müşterilerin beklentilerine tam olarak cevap verebilen bir ürün ve hizmetin kalitesini belirleyen belli başlı karakteristikleri; uygunluk, güvenilirlik, maliyet, itibar, dayanıklılık, hizmet görürlük, performans ve estetikdir (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 2-3).

2.1.4. Kalitenin Boyutları

Norichi Kano kaliteyi tanımlamak amacıyla zorunlu kalite ve cazip kalite olmak üzere iki boyutlu bir model geliştirmiştir. Cazip kalite belli bir süre geçtikten sonra müşterinin bu özelliği benimsemesi ve talep etmeye başlamasıyla zorunlu kaliteye dönüşür. Toplam kalite anlayışı, en iyi şekilde tasarlanmış, her iki boyuttaki kaliteyi de içeren bir ürünü ve hizmeti öngörür (Eroğlu, 2004: 29).

2.1.5. Kaliteyi Oluşturan Unsurlar

Tekin (1999: 18-19), kaliteyi oluşturan unsurlar olarak “tasarım (dizayn) kalitesi”, “uygunluk (üretim) kalitesi” ve “kullanım (performans) kalitesi”ni belirtmekte ve “kullanım kalitesi”ni, koruyucu ambalajlama, taşıma, yerleştirme, bakım ve onarım işlerinde kalite gereklerine uyulması yani ürünün nihai kalitesi olarak tanımlamaktadır.

İstenen özelliklere sahip olması bir ürün ya da hizmetin tasarımına bağlıdır, buna “tasarım kalitesi” denir. “uygunluk kalitesi” ise sunulan ürün ya da hizmetin yapılan tasarıma ne kadar uyduğu ile ilgilidir (STB, 1999: 5; Çelik, 2006: 9). Tasarım kalitesi, müşteri beğenisine dönük kalitedir. Uygunluk kalitesi ise hatasızlık anlamına gelir.

Miyauchi (1999: 19) ise kaliteyi oluşturan unsurlar olarak; “tasarım (dizayn) kalitesi”, “uygunluk (üretim) kalitesi”, “kullanım (performans) kalitesi” ve ilave olarak “planlama kalitesi”ni belirtmektedir.

2.1.6. Kalitenin Amaçları

Kalitenin Amaçları (Tekin, 1999: 8-9):

- Kalite bir önlemdir.
- Kalite müşterinin tatminidir.
- Kalite verimliliktir.
- Kalite esnekliktir.
- Kalite bir yatırımdır.
- Kalite bir programa uymaktır.
- Kalite etkili olmaktır.
- Kalite bir süreçtir.
- İşletmelerde KY'nin amacı işletmede belirli bir kalite strateji oluşturarak, KY

amaçlarına uygun iyileştirmenin sağlanmasıdır.

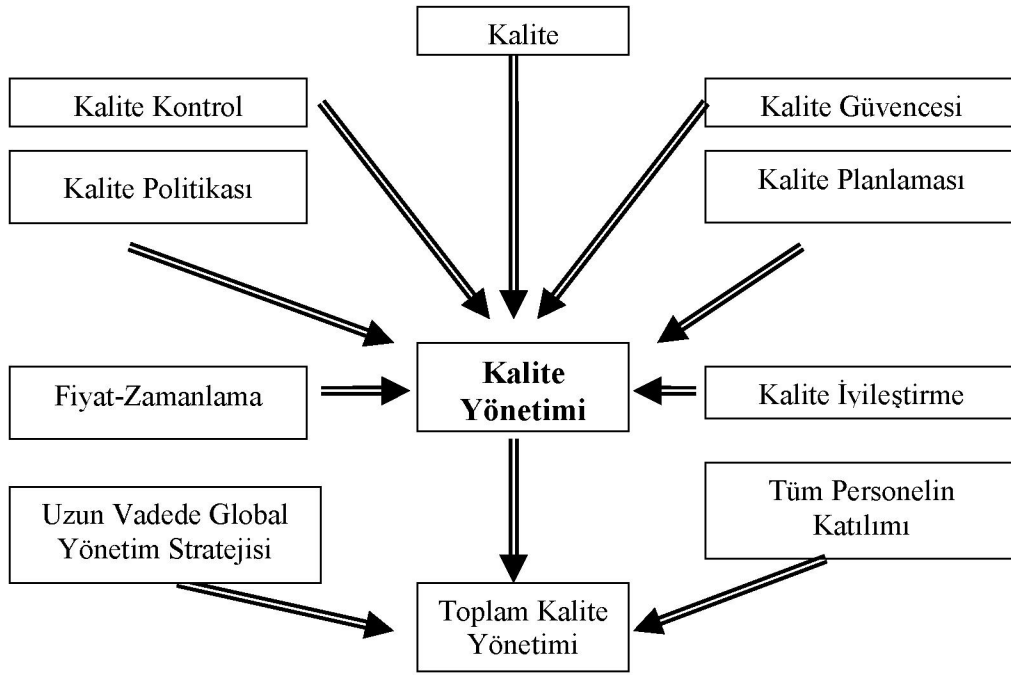
2.1.7. Kalite ve Verimlilik İlişkisi

Verimlilik kavramı, genelde elde edilen üretim ile bu üretimi sağlayan üretim faktörleri arasındaki oransal ilişkidir. Hem pazarın beklentilerine uygun faaliyette bulunmak hem de rasyonel bir çalışma düzeni kurarak maliyetleri kontrol altına almak, kıt kaynakları uygun düzeyde kullanmak organizasyonların verimlilik ve kalite kavramlarını bir arada düşünmelerini gerektirmektedir. Günümüzde, yönetim açısından prodüktif girdi/çıktı ilişkisinin ekonomik anlamdaki göstergesi, ürün veya hizmetin müşteriye sağladığı kalite tatmininin derecesidir. Bu çerçevede kalite ve verimlilik arasında bütünleyici bir ilişki vardır (Efil, 1999: 54-58). Verimlilikte, ürün ve hizmetin kalitesini düşürmeden maliyeti düşürmek amaçlanır.

2.2. Kalite Yönetimi Kavramı

KY; kalite politikasını belirleyen ve uygulayan tüm yönetim fonksiyonlarıdır (Soylu vd., 1998: 156). Japonlar, İKK, TKK, Kalite Teşhisi, Deming Felsefesi, Sıfır Hata Felsefesi, Taguchi Yaklaşımı, Kaizen Felsefesi, Kalite Eğitim Programları, Yasal Düzenlemeler ve diğer uygulamalarla “Kalite Yönetimi” kavramına ulaşmışlardır (Çelik, 2006: 116). KY, dikey yerine yatay yönetimi esas alan, her kurumun kendi öz yapısı ve olanakları doğrultusunda standartlarını belirlemesini gerektiren bir sistemdir (Tözün, 2010: 152). KY, kaliteyi esas alan, müşteri odaklı, sürekli gelişmeye önem veren, liderlik, takım çalışması, eğitim, motivasyon ve iletişim öğelerini kullanan, vizyon ve misyonunu belirlemiş, KY’nin belgelendirmeden ibaret olmadığının bilincinde olan yerleşmiş bir kalite kültürünün olduğu çağdaş bir yönetim biçimidir. KY ile ilgili ilk uygulamalar genelde sanayide, ürün üreten işletmelerde olmuştur. Klasik anlamda sanayideki kaliteden günümüzde kamu, özel sektör ve toplumda, günlük hayatın her alanındaki uygulamalarda kaliteye geçilmiştir.

Juran, KY anlayışını kaliteyi planlamak, kaliteyi kontrol etmek ve kaliteyi geliştirmek olarak üç aşamaya ayırmıştır (Özden, 1997: 206). Soylu vd. (1998: 159), kalite planlama, kalite kontrol ve kalite gelişiminden oluşan KY yaklaşımını “Kalite Üçlemi” olarak adlandırmaktadır. Efil (1999: 29)’a göre; KY; stratejik planlama, kaynak ayırma ve kalite ile ilgili planlama, değerlendirme ve fonksiyonel sistemli etkinlikleri kapsamaktadır. Şekil 2’de KY’nin diğer kavramlarla ilişkisi gösterilmektedir.



Şekil 2. Kalite Yönetiminin Diğer Kavramlarla İlişkisi

Kaynak: (Halis, 2000: 104; Efil, 1999: 43).

KY’de temel hedef müşterinin tatmin olmasını sağlayacak şekilde süreçlerin yönlendirilmesi ve bu kapsamda sürekli iyileştirmenin geliştirilmesidir. Süreçlerin sağlıklı bir şekilde analiz edilmeleri ve yönetilmeleri gerekir. Bu kapsamda, özellikle süreçlerin geri beslemeleri de önemlidir. Geri beslemeler, müşterilerden gelen istekler ve şikâyetler doğrultusunda süreçlerde iyileştirme için gerekli verileri sağlamaktadır (Öztemel, 2001: 260). Şekil 3’te süreç kontrol döngüsü görülmektedir.



Şekil 3. Süreç Kontrol Döngüsü

Kaynak: (Yamak, 1998: 193).

Verimlilik, amaca uygunluk, sürekli gelişme, yaşam felsefesi, liderlik, tam katılım, takım çalışması, ihtiyaçların karşılanması ve müşteri memnuniyeti, insana saygı KY anlayışının temel kavramlarındandır. KY’de kalite ölçülebilir olmalıdır. Kalitenin belirlenmesinde müşterinin ihtiyaç ve beklentileri temel alınmalıdır. KY’de amaç, müşteri talepleri doğrultusunda kurumun yönetilmesi ve müşteri tatmininin tam olarak sağlanmasıdır. KY kapsamında organizasyon çalışanları, takım ruhuyla üretilen ürün ve hizmetin sorumluluğunu paylaşmalı ve müşterilerin beklentilerine uygun üretim yapmalıdır.

KY’yi madde madde uygulamak için bir reçete de henüz yazılmış değildir. Sadece ilkeler ve prensipler vardır ve bir uygulama planına acil olarak ihtiyaç vardır. Her ne kadar kurumdan kuruma ve organizasyondan organizasyona farklılıklar gösterse de KY uygulamasına nereden başlanılacağı ve hangi adımların izleneceğini ortaya koymak gerekir. Bu KY’nin başarı şansını artıracaktır (Öztemel, 2001: 68).

2.2.1. Kalite Yönetiminin Dayandığı Temel Fikirler

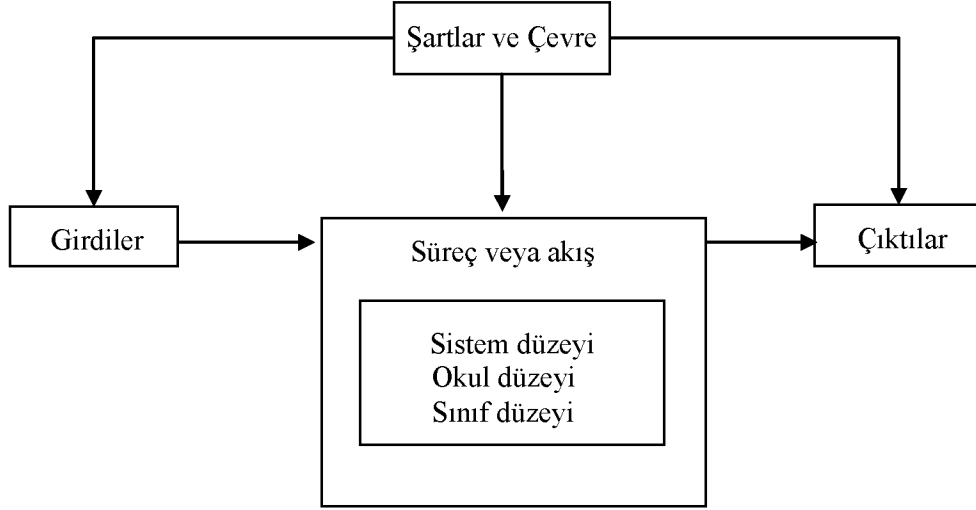
Halis (2008: 46-52), KY’nin dayandığı temel fikirleri; sistem, kalite, sürekli geliştirme, takımlar, açıklık ve güven ilişkileri olarak belirtmektedir.

2.2.1.1. Sistem

Ludwig von Bertalanffy’nin 1937’de ortaya attığı genel sistem teorisi, organizasyonu organizmaya benzetmektedir. Organizma gibi, örgüt de birbirine bağlı yapı ve görevlerin oluşturduğu bir sistemdir. Yönetim biliminde asıl önemli olan açık sistem teorisi ise, organizasyonu sadece kendi iç ortamının dikkate alındığı statik bir yapı olarak görmez, örgütün kendini kuşatan çevresiyle olan bağımlı ilişkisini ve dinamik sosyal yapısını temel alır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010: 3). Modern yönetim teorilerinden en önemlisi sistem teorisidir. Bir sistem, hem alt hem de üst başka sistemlere bağlıdır ve onlarla etkileşim içindedir. Sistemin parçaları sistemin amaçları doğrultusunda ortaklaşa hareket etmelidir. Sadece ürün ve hizmetler değil, tüm sistem kaliteli olmalıdır. İyi bir sistemi tasarlamak, oluşturmak, sistemdeki insanları eğiterek sisteme dâhil etmek ve sistemleri zamanı geldiğinde günün koşullarına uydurmak gereklidir.

Çağdaş Yönetim Teorisi, organizasyonu karşılıklı olarak birbirlerini etkileyen ve sürekli olarak yeniden oluşmakta olan dinamik bir sistem olarak tanımlamaktadır. Klasik ve neo-klasiklerin önerdikleri gibi her koşulda geçerli genel kurallar yerine duruma uygun yaklaşımlar vardır. Sistem; birbirine bağlı alt ve üst sistemlerle etkileşim içinde olduğundan herhangi bir sorun, örgütün diğer fonksiyonlarıyla olan ilişkilerinden soyutlanarak

çözülemez. Organizasyon, içinde bulunduğu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. KY özellikle sistem yaklaşımının kavram ve dizgelerinden geniş ölçüde etkilenmiştir (A. Aydın, 1999: 513). Şekil 4’te eğitim kurumu bazında açık sistem bir organizasyonun alt sistemler ve çevreyle ilişkisi gösterilmektedir.



Şekil 4. İşleyen Bir Sistem Üzerindeki Temel Sistemler Modeli

Kaynak: (Scheerens, 2004: 5).

Sistemler girdi-çıkı ilişkisi nedeniyle çevreleri ile sürekli olarak etkileşim halindedir. Katz ve Khan'ın açık sistem anlayışına göre sistem, dışarıdan aldığı girdileri işleyip yeni şeyler üreterek dış çevreye vermekte, dış çevreden aldığı geri bildirim sonucunda kendisini amaçları doğrultusunda değiştirip düzeltmektedir (N. Kalaycı, 2008: 168). Örneğin, okullar, girdiler alan ve bu girdileri eğitsel olarak dönüşme sürecine tabi tutarak eğitilmiş öğrenciler ve mezunlara dönüştüren, topluma katkıda bulunan sosyal sistemlerdir (Hoy ve Miskel, 2010: 18-20). Eğitimin hammaddesi insandır. İnsan davranışlarının kasıtlı ve istendik olarak değiştirilmesi için düzenlenen ve uygulanan eğitim açık bir sistemdir. Eğitim sistemi girdi, işlem, çıktı ve geri bildirimden oluşur (Doğan, 2002: 93). Sistem yaklaşımı; birbirleri ile ilişkili süreçlerin “sistem” olarak belirlenmesi, anlaşılması ve yönetilmesidir. Her sistem bazı süreçler içerir. Bu süreçlerin her birine yapılan iyileştirmeler çıktının kalitesini belirler. Organizasyon, ana sistemdir.

Çağdaş yönetim anlayışında, organizasyonlar tıpkı yaşamını sürdüren canlı organizmalar gibi birbirine bağımlı ve etkileşim halinde olan parçalardan veya alt sistemlerden oluşan açık sistemler olarak görülmektedir. Organizasyon açık bir sistem olarak nitelendirildiğinde organizasyon-çevre etkileşimi gündeme gelmektedir. Organizasyon-çevre

etkileşiminde, okul çevreden insan ve diğer maddi kaynakları, toplumun değer yargılarını ve beklentilerini girdi olarak alır; bunları bir üretim süreci içerisinde, değer katarak, işler ve mal, hizmet veya düşünce biçiminde çıktılar olarak topluma tüketilmek üzere sunar (Gedikoğlu, 1997: 302).

KY, ürün, hizmet, insan ve süreç unsurları ile bir sistemdir. Klasik kalite anlayışında son ürünün hatalı olması ve bu hatanın ürün üzerinde düzeltilmesi göz önüne alınırken, modern yönetim anlayışında sistem yaklaşımı ön plandadır. Birbirleri ile ilgili süreçler bir sistem olarak tanımlanmalı, anlaşılmalı ve yönetilmelidir. KY'nin felsefesi; probleme neden olan şartların kalite sisteminden çıkarılarak sistemin daha da geliştirilmesidir.

KY'de süreç boyutundaki başarının ürün boyutunda da başarıyı getireceği öngörülmekte ve kurumsal işleyişte süreklilik gösteren bir geliştirme ve iyileştirme stratejisinin izlenmesi temel alınmaktadır. Söz konusu yaklaşımda, sistemin tek bir yönüyle ilgilenmek yerine, sürecin bütünü dikkate alınmakta ve KY bütün etkinliklerdeki kalite olarak görülmektedir. Sonuçta, toplumsal bir sistemin kalitesi, onun herhangi bir parçasının kalitesi kadardır (Uluğ, 1999: 468).

Juran hataların %85'inin sistemden, %15'inin de insandan kaynaklandığını söylerken, Deming son yıllarda bu oranı %98'e %2 şeklinde vermekte ve nihai başarıda temel etken sistem olduğuna göre, yönetimin de bu konuya eğilmesini, hatalarda (başarısızlıkta) kişileri suçlamamasını öğütlemektedir (Kavrakoğlu, 1992: 69). Karşılaşılan problemlerin çoğunun nedeni bireylerden değil sistemlerden kaynaklandığından, kişilerin sonuçları etkileme payı oldukça azdır. Yönetim, insanlardan ziyade iş süreçlerini ve sistemi iyileştirmeye önem vermelidir. Üzerinde çalışılan problem ve durumların mümkün olduğu ölçüde sayılarla ifade edilmesi gerekir.

2.2.1.2. Kalite

KY anlayışı bir yönetim sürecini ifade eder. Yönetim faaliyetinin özünde ise insan bulunur. KY'de ise ulaşılmak istenen amaç kalitedir. Kalite sadece mamulün sağlamlığıyla ve uzun süre kullanımıyla ilgili bir kavram değildir. KY'de kalite, müşteri isteklerinin karşılanabilmesi, sürekli olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için gerekli "yönetim kalitesini", "insan kalitesini", "yapılan işin kalitesini", "ürünün ve hizmetin kalitesini" ifade eder (İrmiş, 1999: 58). "Kalite" denildiğinde, genellikle ürün ve hizmet kalitesi akla gelmektedir. Fakat "kalite" olgusunda "insan kalitesi" önce gelmeli ve "kalite" insanla başlamalıdır. KY'nin bir yaşam felsefesi olması, sadece organizasyonlarla sınırlı olmayıp

hayatın bütün alanlarında insan yaşamının standartlarını yükseltmeyi, daha kaliteli ve nitelikli bir yaşam sürdürmeyi ifade etmektedir.

2.2.1.3. Sürekli Geliştirme ve İyileştirme (Kaizen) Felsefesi

Geliştirme, iyileştirme ve özellikle sürekli olarak bu işlemlerin yapılması anlamında kullanılan “kaizen” kelimesi Japoncada “değişim” anlamını taşıyan “kai” ve iyi anlamını taşıyan “zen” kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Türkçede “daha iyi” anlamına gelir KY’nin uygulanmasında son aşama olarak da kabul edilir (A.H. Aydın, 2010: 151-152; Çağlar ve Kılıç, 2006: 82). KY’nin temel felsefesi sürekli geliştirmeye, özgün ismiyle “Kaizen” e dayanır. Kaizen’in temelinde; Japon veya genel olarak Uzakdoğu felsefesine göre; hiç bir şey mükemmel değildir, her şeyi daha ileriye götürmek mümkündür. Japon sisteminin Batılı sistemlere göre daha başarılı olmasının temelinde sürekli gelişmeyi daha iyi uygulamaları yatmaktadır.

Sürekli gelişme “kaizen”, KY’nin en önemli ilkesi olarak kabul edilebilir. Bu ilkeyi özümsemeden başlanacak bir KY hareketi başarıya ulaşamaz. Çünkü sürekli gelişme KY’nin itici gücüdür. Kaizen, sürekli gelişme demektir. Fakat bu sözlük anlamının ötesinde, iş hayatı, toplum hayatı ve özel hayatı da kapsayan gelişmeleri içeren bir felsefedir. Ayrıca, sonuçlarla değil süreçlerle ilgilidir. İyi sonuca ulaşmak için, süreçlerin sabırla iyileştirilmesi gereği üzerinde durur (Budak, 1996: 41-42). Kaizen’in bir diğer özelliği de kalite anlayışının sadece ürün ve hizmetle sınırlı kalmayıp, bütün yönetim anlayışına yayılmasıdır. Önemli olan değişime ayak uydurabilmek ve değişimi yönetebilmektir. Sürekli gelişme ve yönetim anlayışı birbirini doğrudan etkilemekte ve geliştirmektedir. Sürekli gelişmeyi gerektiren kalite, müşteri tarafından belirlenir, üst yönetimin önderliğinde ve süreçteki herkesin katılımıyla devam ettirilir. Kalite ve üretkenliği arttırmak ve sonuçta sürekli olarak maliyetleri düşürmek için yönetim, üretim ve hizmet sistemini sürekli geliştirmeli, geliştirme ve iyileştirme çabalarını desteklemelidir.

Sürekli gelişme, yani kaizen felsefesinin uygulanmasındaki temel koşul durumu yeterli kabul etmeyip daha ileri götürmektir. Eğer süreçler başarılı bir biçimde geliştirilirse başarılı sonuçlar alınması kendiliğinden gerçekleşecektir. Kaizen’i geliştirmek için üç temel koşul gerekmektedir. Bunlar (STB, 1999: 25):

- Mevcut durumu yetersiz bulmak,
- İnsan faktörünü geliştirmek,
- Problem çözme tekniklerini yaygın biçimde kullanmaktır.

2.2.1.4. Takım Çalışması

KY, vizyon ve misyona dayanan ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışan tüm takımın, kararlı ve sürekli çabasını gerektirir. Üst yönetimin liderliğinde takım ruhunun oluşturulması gerekir. Yeni yönetim anlayışı karar verme sürecine alt kademelerin de katıldığı, takım çalışması esasına dayanan bir düşünceyi kapsamaktadır.

KY kültürü oluşturabilmek için takım çalışmasının yaygınlaştırılması ve kurumun tüm düzeylerinde ve karar verme, problem çözme aşamalarında etkili olarak kullanılabilmesi gereklidir. Takımlar, sürekli ve uzun vadeli çözümler ve karar almalar için, KY araç ve tekniklerini öğrenerek onları etkili kullanabilecek duruma gelebilmelidirler. Takım çalışmasının ana amacı kalite gelişiminin sağlanabilmesidir. Problem çözerken süreç içerisindeki farklı insanların düşüncelerinden faydalanma yolu tercih edilmelidir.

2.2.1.5. Açıklık ve Güven İlişkileri

Bilgi ve kültür düzeyi yükselen bireyler kararların görüşülmesi ve sonuçlandırılmasına etkin olarak katılıp, düşüncelerini ifade etmek istemektedirler. KY; her kademedeki personelin bilgi ve beceri düzeyinin yükseltilmesini, yönetimde katılımcılığın sağlanmasını, personelin görev tanımına uygun olarak çalıştırılmasını, birimler arası ve birim içi koordinasyonun sağlanması ile çalışanlar arasında açıklık ve güvene dayalı bir iş ortamının oluşturulmasını hedeflemektedir. Böylelikle personel iş doyumuna ulaşacak ve daha verimli olacaktır. Yönetimin sorumluluğu; KY felsefesinin kurumda tamamen benimsenmesi, en üstten en alttaki görevliye kadar güven ilişkilerinin oluşturulması, personelin çalışmaktan duydukları neşe ve gururun önündeki engelleri yok ederek sürekli gelişim için onları eğitip yetkilendirmesidir.

Yaratıcılık her zaman cesaretlendirilmelidir. Kişiler yaptığı hatalar için eleştirilmemeli örgüt içindeki insanlar yeni yaklaşımlar bulmaya cesaretlendirilmelidir. Diğerlerinin fikirleri, liderlerin fikirlerinden farklı olduğu zaman eleştirilmemelidir. Kendini yenilemede, eğitime duyulan sürekli ihtiyaç ve yeni bilgiye ulaşma önemlidir. Fikirler özgürdür ve farkında olunmadığı kadar da değerli ve sonsuz bir kaynaktır. Bu kaynağın en iyi gelişeceği mekanlar insanların düşündüklerini rahatlıkla söyleyebileceği, kendisini geliştirebileceği, araştıracağı ve sürekli katkıda bulunacağı olumlu ortamların kaynağı olan dönüşümcü kültürlerdir (Cafoglu, 1999: 66-67).

2.2.2. Kalite Yönetiminin Başarısında Rol Oynayan Faktörler

KY'nin başarısında rol oynayan faktörler (Tikici vd., 2004: 57-61):

- Katılım ve Motivasyon,
- İletişim ve İşbirliği,
- Araştırma ve Geliştirme,
- Liderlik,
- Topyekûn Değişim, Yenilik ve İyileştirme,
- Eğitimidir.

2.2.2.1. Katılım ve Motivasyon

Motivasyon kişilere harekete geçme nedeni vermektir. Kişiler istedikleri için harekete geçmelidirler. Bu şekilde motive edilen kişiler başarıyı sadece kendileri için değil, yöneticileri, organizasyonları ve belki de en önemlisi müşterileri için isteyeceklerdir. Organizasyon, korkuyu ortadan kaldırmalıdır (Macdonald, 1999: 81-82). Yapmaları istenen şeylerde kalite olduğuna inandıkları sürece pek çok insan yüksek kalite için gereken çabayı gösterecektir. İnsana saygı ve çalışanların yönetime katılması esastır. Çalışanlar kendilerini ve çalışma yöntemlerini geliştirmeyi isteyecek şekilde motive edilmeli ve mümkün olduğu kadar alınan kararlara katılımları sağlanmalıdır. Kalite Çalışmalarında üst yönetime büyük sorumluluklar düşmektedir. Üst yönetimde görev almış olan kişilerin, bu çalışmaların gereğine ve felsefesine inanmaları ve çalışanlara her türlü desteği vermeleri başarıyı sağlayan unsurlardan biri olmaktadır. Çalışanların motivasyonunu artırmak, katılımlarını ve kurumu benimsemelerini sağlamak için cesaretlendirilmeleri de önemlidir.

Memduhoğlu (2008: 98)'e göre; çağdaş insan, toplumsal ve iş yaşamına daha çok katılmak istemektedir. İşin insan tarafı daha önemli hale gelmekte, bireyin duyguları, ilgileri ve güduları dikkate alınmaktadır. Çağdaş insanı, sadece teknolojik imkânları geliştirmekle veya parasal özendirmelerle güdülemek mümkün olmamaktadır.

2.2.2.2. İletişim ve İşbirliği

İletişim, insanları birbirine bağlayan ve onların sosyal bir grup halinde ve ahenkli bir şekilde çalışmalarını temin eden bir bağıdır. Bu bağ iki insanı birbirine bazen yakınlaştırıcı, bazen de uzaklaştırıcı rol oynamaktadır. Etkin bir grup çalışması arzu ediliyorsa, bu grubu oluşturan bireyler arasında bilgi, fikir ve duyguların karşılıklı olarak aksamadan iletilmesi gereklidir. Kurumun tüm üyelerinin içinde çalıştıkları süreçlerin iyileştirilmesine etkin katılımı; etkili bir iletişim ile gerçekleşebilir (Tikici ve Karatepe, 1999: 111-116). KY'nin uygulanmasında eğitim kadar önemli bir diğer faktör de iletişimdir. Organizasyon

içerisindeki tüm faaliyetlerin bütünleştirilerek amaca ulaşmayı garanti altına almak için organizasyon tüm birimleri arasında iyi bir iletişim sisteminin varlığı ve organizasyonun alt birimlerinin birbiriyle bir takım uyumuyla çalışması gerekir.

Üniversitede gelişme ve problemlerin çözülmesi tüm personelin işbirliği ve karşılıklı iletişim ile sağlanabilir. Ancak üniversitenin kendine özgü bazı yapısal ve kültürel faktörleri iletişimin sağlıklı olmasını engellemektedir. Bunlardan, birincisi, esnek olmayan hiyerarşik yapı ve katılımcılığa izin vermeyen karar alma biçimleridir. İkincisi üniversitede birimlerarası iletişimi sağlayan bir bilgi sisteminin kurulmamış olmasıdır. Hatta aynı fakülte içindeki farklı disiplinlerarası kopukluktan da söz etmek mümkündür. Üçüncü faktör ise akademisyenlerin aşırı bağımsızlığa yatkın, denetlenmekten ve eleştirilmekten hoşlanmayan, bireysel çalışmaya alışkın kültürüdür (Sarvan vd., 1997: 104).

2.2.2.3. Araştırma ve Geliştirme

Araştırma ve geliştirme; organizasyon ve ülke için yenilikçilik yoluyla büyüme ve gelişmenin başlıca unsurudur. Organizasyonlar, araştırma ve geliştirme yoluyla üretkenliklerini ve üretim kalitelerini artırma veya yeni ürün ve hizmetler yaratma amacını güderler. İnsanların sahip oldukları yeni bilgilerin insanlara sunacağı fırsatlar ve avantajlar vardır. Yöneticinin ve etrafındakilerin yeni bilgiye, gelişmelere olan ihtiyacı ve elde etmedeki çabaları önemlidir.

Yönetimin, sevk ve idare işlerini, personel çabalarına yardımcı bir anlayışla yürütmesi esastır. Fiziksel ve kimyasal süreçler, ürünün ve bu süreçlerin ölçümü ve kontrolü ile ilgili kolaylıklar devamlı olarak gelişmek zorunluluğu gösterir. Bilimsel veriler KY'ye yardımcı olmak üzere toplanmalı, analiz edilmeli ve kullanılmalıdır (Mastalerz, 1980: 4).

2.2.2.4. Liderlik

Kalite ile ilgili literatürde en çok vurgulanan, üst yönetim ve liderliktir. Her lider iyi birer yöneticidir ama her yönetici lider değildir. Liderlik, kalite kavramında olduğu gibi çok miktarda tanımla yapılan oldukça karmaşık bir kavramdır ve KY'nin bir parçasıdır. Grubu etkileyebilme ve peşinden sürükleyebilme gücünü ifade eden liderlikte, Genç ve Halis (2006: 13)'e göre; kalitede mükemmelliğe ulaşmada en ağır yük, stratejistlerin ve yöneticilerin, ya da en popüler tanımla liderlerin omuzlarındadır. Yönetimin benimsediği bir kalite hareketinin, organizasyonun tüm seviyelerine yayılması en temel faktör olarak liderliği gerektirmektedir

Kaliteyle ilgili özgün düşüncelerin ortaya çıkmasında ve bunların KY'ye uygulanmasından yönetim sorumludur. Yöneticinin başarılı olması için yönettiği kişileri, yapmalarını istediği şeylerin onların yararına olduğuna ikna etmelidir. Yöneticiler, yönettikleri kişileri ikna etmekte zorlanırlarsa ödül ve cezaya başvurabilirler. Yönetici, ceza yoluyla ne kadar baskı uygularsa, yönetilenleri o kadar karşısına alır ve işin kalitesi olumsuz etkilenir. Etkili lider-yöneticiler ise, asla baskıya başvurmazlar; bunun yerine, çalışanlara, gereken işleri yapmaları için ikna olmalarını sağlarlar. Tablo 2'de klasik yönetici ve lider yöneticilerin karşılaştırmalı özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Klasik ve Lider Yöneticilerin Karşılaştırmalı Özellikleri

KLASİK YÖNETİCİ	LİDER YÖNETİCİ
Mevcut düzeni sürdürür.	Yenilik peşindedir.
Yetkileri kendisinde toplar.	Astlarını yetkilendirir.
İtaati vurgular.	Katılımı vurgular.
Planlara aşırı bağlıdır.	Alternatif yaklaşımlara açıktır.
Belirlenmiş amaçlara hizmet eder.	Yeni amaçlar ortaya atar.
İşi doğru yapar.	Doğru işi yapar.
Kontrolü vurgular.	Güveni esas alır.
Başarıları kendisine mal eder.	Başarıları ekibiyle paylaşır.
Bilgiyi saklar.	Bilgiyi paylaşır.
Kendisinden başkasını düşünmez.	Ekibini korur.
Personeliyle beraber olmaktan rahatsızlık duyar.	Personeliyle beraber olmaktan mutluluk duyar.
Kendisine ulaşmak zordur.	Personeline zaman ayırır.
Hiç kimseye güveni yoktur.	İnsanlara güvenir.
Kriz anında panik yapar ve kontrolü kaybeder.	Kriz anında soğukkanlı ve rahattır.
Adaletsizdir.	Adildir.
Kendisiyle gurur duyar.	Ekibiyle gurur duyar.
İlişkilerinde soğuk ve riyakârdır.	İlişkilerinde sıcak ve samimidir.

Kaynak: (Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 12).

Dönüşüm, organizasyonun tepe yönetiminde dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin varlığını gerektirir. Dönüşümü sağlayacak liderin karizmatik davranış kalıplarını sergilemesi gerekir. Organizasyonu, mevcut durumunun ötesinde tasarlayan karizmatik lider, aldığı cesur kararlarla takipçilerini temel değerlerden yararlanarak alışılmışın dışındaki performans düzeyine çıkarmak suretiyle organizasyonu mevcut durumdan farklı duruma getirir. Kısaca karizmatik lider, organizasyonu ve insanları harekete geçirir ve değişimin temsilcisidir (Gerçel, 1999: 158).

2.2.2.5. Topyekûn Değişim, Yenilik ve İyileştirme

Yaşamdaki gelişmenin doğal sonucu değişimdir. Değişim, yaşamın gereğidir. Tüm canlılar gibi organizasyonlar da; ayakta kalabilmek, yaşamlarını sürdürebilmek, çevreye uyum sağlayabilmek için sürekli bir değişim içinde olmak zorundadırlar. Zaman içerisinde toplumların ihtiyaçları, değer yargıları, organizasyonlardan beklentileri, çalışanların istekleri, teknolojiler değişir. Değişim her zaman gereklidir, organizasyonların değişime ayak uydurması gerekir. Çünkü çevre sürekli bir gelişme içindedir. Bu gelişme; her şeyi değiştirir, değişmek zorunda bırakır. Değişemeyen organizasyonlar ise gelişemez (Yamak, 1998: 3-4). KY, bir yönetim düşüncesi, bir felsefe ve kültür olmasının yanında organizasyondaki değişimdir. Gelişim, şartların değişmesini, şartların değişmesi ise, organizasyonların değişmesini ve iyileştirmesini gerekli kılar.

2.2.2.6. Eğitim

Değişimin en önemli aracı eğitimidir. Değişimle beraber örgüte gelen yeni yönetim değerleri, yeni tekniklerle ilgili personeli eğitmek gerekecektir. Değişimin gerekliliği örgüt içinde iyi anlatılmalı ve değişim personele benimsetilmelidir. Eğitilmiş insan kalitesi diğer tüm kalite alanlarının temeli ve ön şartıdır

Organizasyon içi eğitim; ihtiyaçlara dönük ve sürekli olmalıdır. Öğretilenlerin, kazanılan bilginin davranışlara dönüşmesi, onun özümsemesi ve kişinin kültürünün bir parçası haline gelmesi ile mümkündür. KY’de ürünün performansı ve hizmet kalitesi çalışanların kalitesi ile başlar. Çünkü üretilen ürünün temelinde insan vardır ve insan kalitesini arttırmanın yolu da eğitimden geçer. Çalışanların eğitimi KY’nin vazgeçilmez bir unsurudur. Eğitimin çeşitliliği, sürekliliği ve en tepeden başlayarak kurumun tüm kademelerine yayılması ile özveri ve sabır isteyen yönetim modellerinin başarısı ve kalıcılığı sağlanmış olur.

2.2.3. Kalite Geliştirme Faaliyetlerinde Kullanılan Araç ve Teknikler

KY kapsamında kalite geliştirmede kullanılan birçok araç ve teknik vardır. KY sadece bu araç ve tekniklerden ibaret değildir. Araç ve teknikler sadece sistem ve süreçlerin en iyi biçimde kullanılmasını sağlarlar. Literatürde bu araç ve tekniklerle ilgili en geniş ve detaylı listelemeyi Halis (2008: 175-242) yapmıştır:

- 7 Eski Araç; Süreç Akış Diyagramı (İş Akış Şemaları), Çetele Diyagramı (Takip ve Kontrol Çizelgesi), Dağılım (Saçılım) Diyagramı, Histogram, Sebep-Sonuç Diyagramı (Balık Kılçığı Diyagramı), Pareto Analizi, Kontrol Tabloları (Listeleri)

- Yeni 7 Araç; İlişki Diyagramı, Yakınlık Diyagramı, Ağaç Diyagramı, Matris Diyagramı, Matris Veri Analiz Diyagramı, Süreç Karar Program Tablosu, Ok Diyagramı.

- Diğer Kalite Teknikleri; İstatistiksel Süreç Kontrolü, Deneysel Tasarım, Taguchi Metotları, Kalite Fonksiyon Yayma, Beyin Fırtınası, PUKÖ Döngüsü, Gantt Kartları, Güç Alanı Analizi.

Öztemel (2001: 310-311) ise, Sürekli İyileştirme Araçları olarak; 5S yaklaşımı, PUKO ve SUKO Döngüleri, Niçin-Niçin (Why-Why) Tekniği, Kontrol Listeleri, 5W ve 1H Yaklaşımı, 5M Yaklaşımı ve KKÇ belirtmektedir.

“7 Eski Araç” olarak adlandırılan tekniklerden, bazı kaynaklarda; “Yedi İstatistiksel Yöntem/Araç” ya da “Yedi Temel Sorun Çözme Tekniği” adlarıyla da bahsedilmektedir. Ishikawa; karmaşık istatistik metotları yerine, herkesin anlayıp uygulayabileceği “yedi istatistiksel yöntemin” önemini ortaya koymuştur. Ishikawa, bir firmada karşılaşılabilecek problemlerin %95’inin bu yöntemleri kullanarak analiz edilebileceğini belirtmektedir (Ören, 2002: 52; Genç ve Halis, 2006: 164). Süreçlerde iyileştirmeye yönelik olarak, sorunu kalıcı biçimde çözmeye yarayan Yedi Temel Sorun Çözme Tekniği (Halis, 2008: 175-242; Budak, 1996: 45; İmai, 1994: 239-240; Yamak, 1998: 244; Ören, 2002: 52-59; Çağlar ve Kılıç, 2006: 44; Gürsoy ve Büyükbaş, 2002: 140-152; Saylor, 1992/M.B. Aksu, 2002: 105; Bonstingl, 2001: 69) ve diğer araç ve tekniklerden öne çıkanlar aşağıda açıklanmıştır:

2.2.3.1. Pareto Analizi

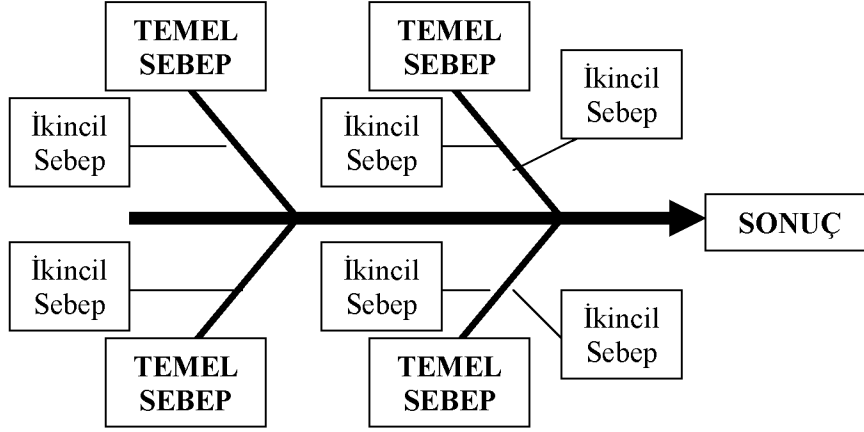
19. yy.da İtalyan İktisatçı Vilfredo Pareto’nun “Pareto Teorisi”, Juran tarafından problemin esaslarına ve kökenlerine dair bir yaklaşım olarak güncelleştirilmiştir. Pareto, 80/20 kuralı ile sonucun %80’inin harcanan çabanın %20’si ile ortaya çıktığı anlamına geldiğine değinmiştir. Pareto analizi, problemleri sebep ve olaya göre sınıflandırır. İşletmedeki maliyet kalemlerinin hata yüzdelerine göre karşılaştırılarak bir karar verilmesini sağlar, faktörlerin birbiriyle önem oranını kıyaslayabilme imkânını verir

2.2.3.2. Sebep-Sonuç Diyagramı (Balık Kılçığı Diyagramı)

Şeklinden dolayı balık kılçığı olarak adlandırılan bu araç aynı zamanda “sebep-sonuç” ya da yaratıcısı Kaoru Ishikawa’dan dolayı “Ishikawa diyagramı” olarak da adlandırılmaktadır.

İlk kez Kaoru Ishikawa tarafından 1943’te tasarlanmıştır. Bir örgütün süreçleri ve sistemleri içerisinde ortaya çıkan problemlerin neden ve sonuçlarını belirlemekte kullanılmaktadır. Var olan bir soruna neden oluşturan ya da sürecin daha etkili planlanması

yönünden sürecin veya durumun karakteristiklerini ve onlara etki eden faktörleri analiz etmek, önemli olan süreç parametrelerinin belirlenerek girdilerin istenilen sonuçları vermesini sağlamak üzere kullanılır (Ensari, 2003: 128). Şekil 5'te Sebep-Sonuç (Balık Kılçığı/Ishikawa) Diyagramı gösterilmiştir.



Şekil 5. Sebep-Sonuç (Balık Kılçığı/Ishikawa) Diyagramı

Kaynak: (İmai, 1994, 54).

2.2.3.3. Histogram

Histogram, verilerin görsel olarak sunulduğu özel bir grafik türüdür. Frekans dağılımının bir şekli olan histogramda herhangi bir sürecin içinde yer alan değişimlerin miktarı ortaya çıkartılır. Histogramlar genellikle problemleri, dağılım şekli, merkez değeri ve dağılımın doğasını analiz ederek belirlemede kullanılır.

2.2.3.4. Kontrol Tabloları

Kontrol tabloları çizgi grafiklerinin yardımıyla anormal sapmaları belirlemeye yarar. Bu grafikler standart çizgi grafiklerinden farklılık gösterir. Bunlar merkezde, tepede, en alt seviyede kontrol limitlerine sahiptir.

2.2.3.5. Dağılım (Saçılım) Diyagramı

Birbiri ile ilişkili ve iki ayrı veri, dağılım diyagramları ile analiz edilebilir. Bir verinin karşıtı olan veri diyagramda çizilerek, iki ayrı veri arasındaki ilişki incelenir. Dağılım diyagramı, genelde sorunları belirlemek, değişkenler arası ilişkiyi göstermek, geleceğe ilişkin tahminde bulunmak, sebep-sonuç analizi ile belirlenen amaçları doğrulamak için kullanılır.

2.2.3.6. Süreç Akış Diyagramı (İş Akış Şeması)

Süreç akış diyagramı, bir ürün veya hizmeti oluşturan sürecin, geçirdiği tüm adımları sıralı olarak gösteren şematik diyagramdır. Süreç akış diyagramı, bir faaliyetin, ürünün ve/veya sürecin gerçekleştirilmesinde takip edilen adımların birbiri ardına eklenmesiyle faaliyetin, ürünün ve/veya sürecin oluşum evrelerini görmeye yarayan bir kalite aracıdır.

2.2.3.7. Takip ve Kontrol Çizelgesi

Gelişmelerin rutin kontrolü amacıyla, elde edilen verileri kaydetmek için tasarlanan çizelgelerdir. Bir sürecin belirlenen standartlar dâhilinde olup olmadığını belirlemeye yarayan bir metottur.

2.2.3.8. Kalite Kontrol Çemberi

Kalite Kontrol Çemberi (KKÇ), 2. Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle 1950'li yıllardan itibaren Japon mallarının kalitesinin yükseltilmesi amacıyla Japonya'da ortaya çıkmış bir uygulama biçimidir. KKÇ, aynı işi yapan ya da aynı birime bağlı olarak çalışan, ortak bir sorumluluk alanına sahip, sayıları 8 ile 10 kişi arasında değişen, gönüllü katılımı ile oluşturulan sorun çözme gruplarıdır. Bu grup genellikle haftada bir kere, çalışma saatleri içinde düzenli olarak toplanır. Toplanmanın amacı kalite sorunlarını tartışmak, nedenlerini araştırmak, çözümler üretmek ve bunları üst yönetime iletmek böylece sorunların çözümünü kolaylaştırmaktır (Robbins, 1994: 76-77). Kalite iyileştirme takımları ile KKÇ arasındaki en önemli farklılık KKÇ'deki gönüllülüktür. Ishikawa, bunun çok önemli bir ilke olduğunu vurgulamaktadır. KKÇ'lerin bir 'üst'ün emri ile yürümeyeceğine işaret etmektedir. Her ikisi de, sağlanan hizmeti geliştirmek üzere yapılanmış ve yönlendirilmiş bir ortamda birlikte çalışmanın sinerji yaratacağı düşüncesi üzerine kurulmuştur (Ensari, 2003: 124). KKÇ, 5-10 kişinin yer aldığı gruplardır. Grubu oluşturanlar iş alanının aynı bölümünde çalışanlardır ve "katılım tamamen gönüllülük esasına" dayanır. Grup kalite kontrol etkinliklerini gerçekleştirir (Soylu vd., 1998: 153). Öztemel (2001: 320)'de "Yöneticiler şu sorunu çözmek için bir KKÇ oluşturun dememelidirler. Aksi takdirde oluşturulan KKÇ olmaz. Problem çözme takımı olur. Problem çözme takımları ise gönüllü olarak kurulmazlar" demektedir.

KKÇ'ler tamamen gönüllü katılımı ile oluşmaktadır ancak tam tersine Halis (2008: 31), KKÇ çalışmalarının görevlendirme emri ile başlatılacağını ve görevlendirme emrine görevlendirilen personel başlığı altında görevlendirme makamınca iyileştirme çalışması yapmak amacıyla belirlenen personel isimleri yazılacağını belirtmektedir. İmai, (1994: 45)'e göre; Japonya'da şirket içindeki gönüllü küçük gruplar TKK'nın istatistiksel araçlarını kullanarak, KK faaliyetlerinde bulunurlar. KKÇ faaliyetleri, yönetimin KK alanındaki tüm

abalarının %10 ile %30'unu oluşturmakla birlikte, önemi abartılmamalıdır. Hiçbir şey iyi ve bütünleşmiş bir TKK yönetim programının yerini tutamaz.

2.2.3.9. Hata Tazları ve Etkilere Analizi

Hata Tazları ve Etkilere Analizi (Failure Modes and Effects Analysis-FMEA), sistem, tasarım, süreç veya serviste oluşabilecek hata tazlarının (problemler, yanlışlıklar, riskler vb.) sistematik analizidir. FMEA, riskleri tahmin ederek hataları önlemeye yönelik güçlü bir analiz tekniğidir. Bu teknikte her bir ürün parça veya işlem için muhtemel hata tazlarının ortaya çıkması ile doğacak problemin müşteri gibi algılanması prensibine dayanır ve bu hata çeşidini yaratan muhtemel nedenler açısından değerlendirilir (Efil, 1999: 204). FMEA, ilk olarak 1960-1965 yılları arasında NASA tarafından, Aya insan indirecek olan APOLLO projesinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntem Fransız Renault ve Citroen otomotiv şirketince AMDEC (Analyse Modes de Dfaillance, leurs Effects et leur Criticit) olarak isimlendirilmiştir (Taşyürek, 2004).

2.2.3.10. Kalite Denetimi

Kalite denetimi (AUDIT), kalite faaliyetlerinin ve ilgili sonuçlarının belirlenen standartlara uyup uymadığının, bu standartların etkin bir şekilde uygulanıp uygulanmadığının ve yine bu standartların amaçlara ulaşmaya uygun olup olmadığının sistematik ve bağımsız bir şekilde incelenmesidir (Yamak, 1998: 209).

2.2.3.11. Beyin Fırtınası

Bir gruptan çok fazla sayıda fikir elde etmek için kullanılan bir araçtır. Her katılımcı, bir soruya cevap olarak ya da seçilen bir konu hakkında kendi düşüncesini bildirir. Gruptan fikir ıkmayıncaya kadar herkes tek tek söz alarak düşüncesini belirtir.

Bu yönetimin başarılı olabilmesi için kişilerin ön yargıdan arınmaları, fikirlerine değer verildiğini bilmeleri gerekir. Ayrıca sistemin yenilik ve yaratıcılığı teşvik edici olması, bireylerin unvanları ne olursa olsun eşit söz hakkına sahip olmaları, sistemin işlerliği bakımından zorunludur (Tikici vd., 2004: 37-38). Beyin fırtınası gruplarda yaratıcı düşünmeyi destekler. Takım yelerinden çıkan fikirler kaydedilir. Katkıların tümü kaydedilir. Bu yöntem kısa sürede daha fazla fikir üretmek için de kullanılabilir. Yazılan her fikir sonradan grup tarafından değerlendirilir. Cafağlu (1997: 96)'ya göre; en hızlı öğrenme sorumluluk ile ortaya çıkacağından eğitimciler, öğrencilere sınıf içinde gerekli ortamları hazırlayarak öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlamalıdır. Bunun için kararlara katılım ve eğitimcinin, ğrenci düşüncesinin bilimsel çalışmalara sağlayacağı katkıya olan inancı

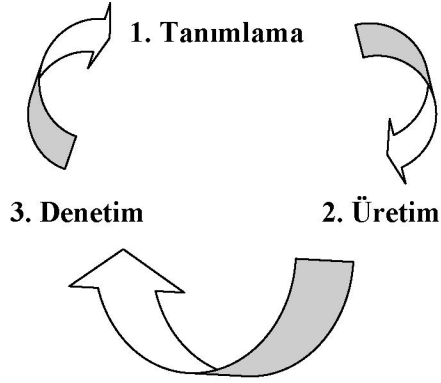
öğrencinin sorumluluk almasında etkili olacaktır. Öğrencinin sorumluluk almasında en etkili yollardan biri “beyin fırtınası” uygulamasıdır. Beyin fırtınası en iyi öğrenme tekniklerinden birisi olup, öğrencilerin yaratıcı düşüncesini ortaya çıkaran önemli bir çalışmadır.

2.2.3.12. Kalite Fonksiyon Yayılımı

Kalite Fonksiyon Yayılımı (Quality Function Deployment-QFD), ilk kez Deming tarafından Japonya’da geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Kalite Fonksiyon Yayılımı (KFY) kavramı, müşteriye tatmin etmek ve müşterinin taleplerini tasarıma ve üretim sırasında kullanılacak başlıca KG faaliyetleri ile bütünleştirmek amacıyla tasarım kalitesini geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. KFY, tasarım kalitesini ürün daha tasarım aşamasındayken güvence altına almanın bir yoludur (Halis, 2008: 209). KFY, müşteri tatminini arttırmak için organizasyonu bütün olarak, müşteri için önemli olan ürün karakteristiklerine odaklayan bir yöntemdir. KFY, müşteri gereksinimleri ile ürünün teknik karakteristiklerinin birlikte temsil edildiği ve aralarındaki ilişkilerin, bir önem sırasına göre, rakamsal olarak veya semboller aracılığıyla ifade edilebildiği bir korelasyon matrisidir (Yamak, 1998: 268-270).

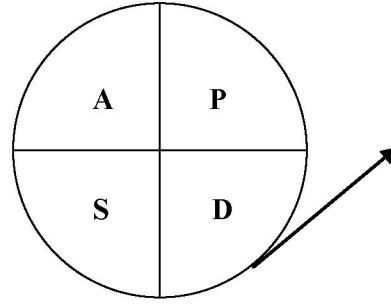
2.2.3.13. PDSA (Deming) Döngüsü

Sürekli iyileştirmenin temelini “Planla-Uygula-İncele-Önlem Al” (*Plan-Do-Study-Act*) döngüsü oluşturmaktadır. Deming Döngüsü sıklıkla PDSA olarak anılır. PDSA Döngüsü, sürekli devam eden bir sürecin geliştirilmesi için sistematik çerçeve sağlayan bir yaklaşımdır (Omachonu ve Ross, 2004: 103-104; Oakland ve Sohal, 1996: 73-106). Deming’in PDSA Döngüsü daha önce PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) olarak biliniyordu. *Study* kelimesi daha sonra *Check* kelimesinin yerini almıştır. Shewhart’ın üç aşamalı “Tanımlama-Üretim-Denetim” döngüsü, daha sonra Deming tarafından “Deming veya PDSA Döngüsü” olarak bilinen 4 aşamalı sürece dönüştürülmüştür. Deming Döngüsü (PDSA), Shewhart’ın önceki modelinin bir benzeridir, döngüseldir. Kaliteyi ana kriter belirleyerek, bu dört aşamanın sürekli olarak birbirini izlediği düşünülmüştür. Önce üretim planı yapılır. Daha sonra, plan son halini aldığı anda uygulanır. Üçüncü aşamada, üretimin plana uygun olduğundan emin olmak için incelenir, gerekli düzeltmeler yapılır, son olarak da kontrol sürecinde alınan dersler mevcut üretim sürecini geliştirmek için kullanılır. Sonuç başarılıysa, uygulama standartlaştırılır. Bu bağlamda PDSA Döngüsü, sürekli öğrenme ve gelişim için basit, etkili, bilgiye dayalı bir araç olma özelliği taşır (İmai, 1994: 58-60; Bonstingl, 2001: 9-10). Şekil. 6’da Shewhart Döngüsü ve Şekil 7’de PDSA (Deming) Döngüsü gösterilmiştir.



Şekil 6. Orijinal Shewhart Döngüsü

Kaynak: (Bonstingl, 2001: 9).



Şekil 7. P-D-S-A Döngüsü

Kaynak: (Kavrakoglu, 1992: 32).

2.2.3.14. Kıyaslama (Benchmarking)

Kıyaslama, organizasyonların sürekli gelişme amacına yönelik olarak sistematik bir yaklaşımla kendilerini rakipleri ve dünyadaki en iyi uygulamalarla sürekli olarak kıyaslayarak organizasyonu mükemmelliğe götüren yol ve üstün uygulamaları kendilerine uyarlamalarıdır (Halis, 2000: 126). Kıyaslama; “bir işi daha iyi yapandan öğrenmek, uyarlamak ve geliştirmek” olarak tanımlanabilir. Kıyaslama uygulamasında planlama, veri toplama ve değerlendirme, bütünleşme ve eyleme geçme aşamaları bulunur (Yamak, 1998: 235-236). Kıyaslama, organizasyon açısından performans aralığını tanımlayan mükemmel bir performans elde etme sanatıdır. Benchmarking sisteminde en iyi uygulamaların ele alınması ve daha iyisini yapma işlemlerini uygulayan bir faaliyetler zinciri uygulanmaktadır (Ören, 2002: 129).

2.2.3.15. Tam Zamanında Üretim (Just In Time-JİT)

Üretime, materyal ve elemanların işyerine tam kullanılacakları zaman ulaşması anlamına gelen “Tam Zamanında Üretim (Just In Time-JİT)” kavramını Taiichi Ohno kazandırmıştır. Ohno, israfın tümüyle ortadan kaldırılabilceğine inanan bir kişi olarak, insanların israfını önlemek amacıyla işgörenleri takımlarda bir araya getirmiş ve takımlara görevlerini en iyi biçimde yapma sorumluluğunu vermiştir. Tam Zamanında Üretim, bir üretim hattındaki her parçanın, bunu izleyen aşamanın ihtiyacı olduğunda derhal üretildiği bir sistemdir. İdeal olarak, tam zamanında üretim sistemi sıfır stokla çalışmak anlamına gelir (M.B. Aksu, 2002: 107).

2.2.3.16. Altı Sigma

Altı Sigma, 1970'lerde çalışmaları başlamış ve 1980'lerde Motorola firması tarafından yayınlanmış Sıçramalı İyileştirme Stratejisi'dir. Altı Sigma, temel süreç bilgilerinin işlenmesiyle hataları yok etmeyi amaçlayan bir iş yapma felsefesidir. Girdiler ve çıktılar arasındaki bağlantılar yardımıyla, süreçleri inceleyerek, gerekli iyileştirme noktalarını tespit etmeye yarayan, özellikle Amerika'da çok yaygın olarak kullanılan, faydaları görüldükçe dünyanın diğer yerlerine de hızla yayılan bir yöntem bilimdir (Dereli ve Baykasoğlu, 2003: 72). Altı Sigma başlıca iki kaynağa dayanır. Birincisi; TKY, diğeri ise Motorola firmasında yaratılan 6 Sigma istatistiksel ölçümdür. Motorola bin fırsatta hataları ölçen geleneksel hata düzeylerinin yeterli olmadığına karar vererek ve İSK görüşlerine dayanarak altı Sigmayı milyon fırsatta 3,4 hata olarak tanımlamıştır. Altı Sigma yöntemi, tanımlama (*define*), ölçme, (*measure*), analiz (*analyse*), iyileştirme (*improvement*) ve kontrol (*control*) yani DMAIC döngüsüne dayanır (A. Öztürk, 2009: 457).

2.2.3.17. Poka Yoke

Shigeo Shingo, 1970'li yıllarda Poka-yoke kavramını getirerek hata ve kusurların en aza indirgenebileceğini ortaya koymuştur. "Poka" terimi Japoncada "beklenmedik hata", "Yoke" terimi ise "önleme" anlamına gelmektedir. Poka Yoke'nin amacı; hataların önlenebildiği veya acilen keşfedilip düzeltilebildiği bir süreci gerçekleştirmektir ve hatanın kendisi üzerinde etkilidir. Poka-Yoke, istatistiksel süreç kontrolün yerine bulunan bir sistem değildir, ayrı amaçları vardır. Poka Yoke, işçiler tarafından geliştirilebilen ve ucuza mal edilebilen yöntemlerle insan hatalarını önlemede basit ve ucuz, ancak alışılmadık biçimde etkili olan bir tekniktir (Bay ve Çiçek, 2007: 54).

2.2.4. Kalite Yönetiminde Bilimsel Verilerin Önemi

KY uygulayıcıları his ya da sezgileriyle değil, verilerle çalışırlar. İstatistiksel problem çözümünde sorunun kaynağına defalarca dönülerek bilgi toplanır. Bu yaklaşım, süreç öncelikli düşünce tarzını teşvik etmektedir. Sürece öncelik vermek, yapılan işi sonuçla kontrol etmektir, sadece sonucu kontrol etmek değildir. İnsanları sadece performanslarının sonucuna bakarak değerlendirmek yeterli değildir. Aksine, yönetim bir işin gerçekleştirilmesi, ilerletilmesi için atılan adımlara bakmalıdır (İmai, 1994: 44). KY'nin temelinde "ölç ve iyileştir" felsefesi yatmaktadır. Ölçme, veri ve bilgiye dayalı karar alma yaklaşımı, KY ve kalite kültürünün en belirgin özelliklerindendir. Lord Kelvin'in "ölçemediğinizi yönetemezsiniz" görüşünden hareket eden bu yaklaşıma göre kurum ölçme-karar alma ve ölçme-iyileştirme süreçlerini uygulamalıdır. Müşteri ve tedarikçilerle ilgili

göstergeler izlenebildiği gibi kurumsal performansı yansıtan göstergeler de dikkatle ölçülmelidir. Toplanan, ancak değerlendirilmeyen veriler, kurumun boşa zaman harcamasıdır. Ayrıca gerek yöneticiler gerekse çalışanlar arasında bilgi paylaşımı, bilginin toplanması ve işlenmesi kadar önemlidir. Çalışanlar performanslarını ilgilendiren göstergeler hakkında bilgilendirildikleri sürece motive olmakta ve cesaretlenmektedirler (Pakdil, 2004: 174-175). KY'nin tasarlanması ve uygulanması bu konuda yapılan araştırma ve analizlere dayandırılmalıdır. İstatistikî bilgiler önemli olmakla birlikte iyi anlaşılmadığında yanlış yorumlamaya da açıktır. KY'de "verilerle yönetim" anlayışı için istatistiğin etkin bir yönetim aracı olarak kullanılması gereklidir. KY, veri analizi yoluyla sistemi değerlendirmeyi ve sorunlara yönelmeyi sağlar.

KY'de bilimsel yaklaşımı kullanabilmek için mutlaka istatistikî bilgilerin olması gerekir. Çünkü verilecek kararların dayandığı temeller, kaynaklar ne kadar doğru ve güvenilir ise kararın geçerliği ve güvenilirliği de o derecede artmaktadır (Cafoglu, 1996: 27).

2.2.5. Kalite Yönetim Sistemleri

Kalite yönetim sistemi, KY'nin uygulanması için oluşturulmuş olan kuruluş yapısı, sorumluluklar, süreçler ve kaynaklardır (Soylu vd., 1998: 158; STB, 1999: 13). İlk kalite sistemleri 2. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında savunma sanayi, nükleer enerji, uzay ve havacılık sektörleri gibi hata kabul etmeyen sektörlerde ortaya çıkmıştır.

Standartları'nın temeli 1963 yılı ABD'de savunma teknolojisindeki yüksek kalite talepleri ile hazırlanan MIL-Q-9858'e dayanır. 1968 yılında da MIL-Q-9858'in yerini, ABD'de NATO için hazırlanan ve tüm NATO üyesi ülkelerde askeri kalite güvencesi standardı olarak kabul edilip yürürlüğe giren Müttefik Kalite Güvencesi Yayınları (Allied Quality Assurance Publication-AQAP) almıştır (M. Şimşek, 2001: 357).

Uluslararası ticari ilişkilerin giderek artması ve daha da karmaşıklaşması ISO tarafından 1987 yılında ISO 9000 "Kalite Yönetim Standartları"nın yayınlanmasına yol açmıştır. ISO 9000 standardı, organizasyonların müşteri memnuniyetinin artırılmasına yönelik olarak kalite yönetim sisteminin kurulması ve geliştirilmesi konusunda rehberlik eden, ISO tarafından uluslararası standart olarak yayınlanan ve halen AB ülkeleri ile birlikte birçok ülkede belgelendirme modeli olarak uygulanmakta olan bir uluslararası Kalite Yönetim Standardıdır (ISO, 2012). Günümüzde Avrupa, ABD ve Japonya dâhil dünyanın hemen hemen tüm ülkelerinde geçerli genel amaçlı kalite güvencesi standardı olan ISO 9000, tüm bu ülkelerde değişik kodlar ile Türkiye'de ise TS-EN-ISO 9000 ve devamı olarak kullanılmaktadır.

2.2.5.1. TS-EN-ISO 9000 Standartlar Serisi

TS-EN-ISO 9000; uluslararası düzeyde uygulanabilecek kalite sisteminin belgelendirilmesi için bir model oluşturan standartlar serisi ISO 9000'in Türkiye şartlarına uyarlanmasıyla oluşturulan standart serisidir. TS-EN-ISO 9000 Kalite standartları serisi, etkili bir yönetim sisteminin kurulabilmesi, dokümantasyonu ve sürdürebilmesini göstermektedir.

TS-EN-ISO 9000 Standartları çerçevesinde Kalite Güvencesi Sistem Belgelendirmesi yapmaya yetkili tek kuruluş TSE'dir. TSE, TS-EN-ISO 9000 Kalite Güvencesi ve Sistem Belgelendirmesi konusunda EN 45012 standardına göre alt yapısını oluşturmuştur (Efil, 1999: 226-268). ISO 9000 standartlar serisi ilk olarak 1994'de ardından 1996 ve 2000 yıllarında revizyona uğramış ve 2000'de 9001:2000 olarak yayımlanmıştır. En son 2008'de ISO tarafından revize edilmiş ve ISO 9001:2008 olarak yayımlanmıştır. TS-EN-ISO 9000 standartları dört temel standarttan oluşmaktadır. Bunlar (TSE, 2012a):

TS-EN-ISO 9000:2008 KALİTE YÖNETİM SİSTEMLERİ-Temel Kavramlar,

Terimler,

TS-EN-ISO 9001:2008 KALİTE YÖNETİM SİSTEMLERİ-Şartlar,

TS-EN-ISO 9004:2008 KALİTE YÖNETİM SİSTEMLERİ-Performansın

İyileştirilmesi İçin Klavuz

TS-EN-ISO 19011:2008 Kalite ve Çevre Tetkiki İçin Kılavuz'dur.

2.2.5.2. Avrupa Birliği Standartları ve CE İşareti

Avrupa Standartları (European Norms-EN) AB Standardizasyon Kuruluşları (CENELEC, ETSI ve CEN) tarafından hazırlanmaktadır. Yeni yaklaşımlar, bu standartları zorunlu değil, yol gösterici olarak kabul etmektedir. AB direktifleri ürünlerin nelere uyması gerektiğini, EN standartları ise bu uygunluğun nasıl sağlanacağını kapsamaktadır. AB'ye ihracat yapmak için kalite ve verimliliğin simgesi olan ISO kalite standartlarının zorunluluğu bulunmazken "Avrupa Normlarına Uygunluk" (Conformite European-CE) işareti zorunludur.

Ürünlerin serbest dolaşımını sağlamak için geliştirilen bir uygunluk işareti olan CE İşareti, 1995 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. CE İşareti, AB'nin, teknik mevzuat uyumu çerçevesinde 1985 yılında benimsediği "Yeni Yaklaşım Politikası" kapsamında hazırlanan "Yeni Yaklaşım Direktifleri" içerisinde yer alan ürünlerle ilgili olup, ürünlerin

AB'nin ilgili direktiflerine uygun olduğunu ve gerekli bütün uygunluk değerlendirme faaliyetlerinden geçtiğini gösteren bir Birlik işaretidir (TSE, 2012d; Avrupapatent, 2012: 1). CE işareti, tüketiciye bir KG sağlamaz, yalnızca ürünün, asgari güvenlik koşullarına sahip olduğunu gösterir. CE İşareti, bir yandan tüketiciye ürünün güvenli olduğu bilgisini verirken, diğer taraftan, ticari açıdan, ürünlerin bir üye ülkeden diğerine dolaşımı sırasında bir çeşit pasaport işlevi görmektedir (Uyanusta, 2006: 60-61).

2.2.6. Kalite Yönetimi ile Kalite Yönetim Sistemleri Arasındaki İlişki

KY ile ISO 9000 arasındaki ilişki hala tartışma konusudur. KY, belirli bazı çözüm yollarını uygulamaya zorlamaz. Her kurum kendine has bir kurum kültürüne, belirli bir çevre içinde işlemesi gereken kendine özgü bir takım gereksinimlere sahiptir. ISO, bir KY standardı değildir. KY de, bir KG sistemi kurmaktan daha geniş kapsamlı bir yatırım olup, dışardan belirlenmiş bir takım standardizasyon kurallarının uygulanması zorunluluğunu getiren bir uygulama değildir. Kalite konusunda atılacak ilk adım ISO 9000 olabilir. ISO 9000, zor bir basamak olan kültür ve tavırdaki değişimin başlangıç safhası olan prosedürlerle ilgili sorunları çözümleyebilir (Köksal, 1998: 95). KY, bir akım, moda, belgelendirme veya bir ödül değildir. ISO Kalite Güvence Sisteminin, KY ile ciddi anlamda karıştırıldığı bir gerçektir. KY, ISO değildir. ISO, KY'nin minimum gereklerindendir (Arkun, 1999: 252). Adeta işin özü unutulmuş, “belge” esas mesele olmuş gibidir. Rekabet bir yarıştı ve bu yarışta üstün kaliteyi düşük maliyetle elde edebilenler kazanacaktır. Belge sadece yarışa katılma vizesini verebilir, sonucu etkilemez. Sonucu piyasa, yani “müşteriler” belirleyecektir. Yüzeysel ve göstermelik bir kalite sistemi ile örgütler milyonlar harcayarak raflara kaldırılacak dokümanlar üretirken, aynı zamanda değerli zamanlarını da harcamış olabileceklerdir (Kavrakoğlu, 1992: 44). Türkiye’de, KY uygulamasına geçiş için önce ISO 9000 belgesi almak gerektiği inancıyla pek çok organizasyon ISO 9000 belgesi almaya çalışmaktadır. KY'nin bir kısım araç ve teknikleri tek başına amaç olarak alınmaktadır. Organizasyonlar için, yalnızca KKÇ’leri veya JIT’i uygulamayı veya kalite belgelerini almayı yeterli görmek asıl amaç olmamalı, KY felsefesine ulaşabilmede sadece birer araç olmalıdır. ISO 9000 standartlar serisi yalnızca sistem kurulması için asgari şartları belirleyen bir kılavuzdur. Üretilen ürün ve hizmetlerin kalitesini ve kalite güvence sistemini garanti altına almak için geliştirilmiştir.

ISO 9000 ve KY aynı şey demek değildir. ISO tarafından konulan ISO 9000; daha çok standartların belirlenmesi ve bu standartlara kurumun uyup uymadığının ortaya çıkartılmasını kapsamaktadır. Kurumlar bunları uygulamak zorundadır. Standartların geliştirilmesi ise yine ISO koordinasyonu ile gerçekleştirilir. KY’de ise hizmet ve üretim

kalitesinin artırılması yine kurum içinde çalışanların katılımı ile sağlanmaktadır. Gerekli görüldüğünde kurum kendi standartlarını oluşturur ve onları geliştirir (Öztemel, 2001: 20).

2.3. Türk Kamu Yönetiminde Kalite Yönetimi

Devlet yönetimindeki sorunların temelinde “kalitesizlik” sorunu bulunmaktadır. Türkiye’yi daha ileriye taşıyacak vizyona ve misyona sahip lider “yönetici ve yönetim kalitesi” eksikliği her düzeyde söz konusudur. Ayrıca devlet yönetiminde “sistem kalitesi” yerine oturtulamamıştır. Kamu hizmetlerini sunan “insan kalitesi”nin yüksek olduğu söylenemez. TKY’ye ya da KY felsefesine geçişte, en büyük darboğaz tepe yönetimidir. Tepedekiler fırsat verirse, Türkiye’nin kurumları ve insanı gereken fırsatı yakalayacaklardır (Peker, 1999: 9-10).

2.3.1. Kalite Yönetiminin Türk Kamu Yönetiminde Uygulanabilirliği

İmalat sektöründe doğmuş ve özel sektörün diğer dallarında gelişmiş bir yönetim tekniğinin kamu sektöründe uygulaması yapılırken bir takım düzeltmelere gidilmesi kaçınılmazdır. Kaldı ki bu ve benzeri tekniklerin uygulanması bir ülkeden diğerine göre bile farklılıklar taşıyabilmektedir. Bu nedenlerle farklı örgütlerdeki uygulamalara göre değişik görüşlerin bulunması doğal karşılanmalıdır (Asım Balcı, 1999b: 122). KY’nin kamu sektöründe uygulanması mümkün olmakla birlikte, özel sektördeki kadar kolay olmamaktadır. Özel sektörde başarıyla uygulanan KY, kamu kuruluşlarında da tüm süreçlerde verimlilik ve performans artışı sağlamak amacıyla uygulanmaya başlamıştır. KY’nin kamu yönetiminde uygulanabilirliğine ilişkin farklı görüşler vardır. Bu görüşlerin bir kısmı, kamu yönetiminde bazı temel düzenlemeler gerçekleştirilmeden KY’nin uygulanamayacağı yönündedir:

Özel veya kamu, dünyanın pek çok yerinde yaygın olarak uygulanmaya başlanarak teorik olmaktan çıkmış olan KY’nin Türk Kamu Sektöründe de biran önce uygulama girişimlerinin başlatılması lehine yapılan yorumların varlığına karşın bizim iddiamız uygun bir demokratikleşme süreciyle kamu örgütlerinde yasal ve yapısal düzenlemeler yapılmadan, devlet büyük ve hantal yapısından kurtulup “sosyal devlet” özelliğine kavuşmadan ve kamu idareleri üzerindeki siyasi baskılar kaldırılmadan kamu yönetiminde KY’nin uygulanması boş bir çaba olmaktan öteye gitmeyecektir (Halis, 1999: 83). Kamu yönetiminin yeniden düzenlenmesine ilişkin ana sorunlar çözümlenmeden, yeni bilimsel araştırmalara dayalı olarak oluşturulacak bir ana modele göre bu temel düzenlemeler gerçekleştirilmeden, KY’nin öngördüğü iyileştirmeler, kamu yönetiminin temel sorunlarının çözümlenmesini sağlayamayacak, ancak birim bazında belki çok sınırlı bazı iyileştirmelere yol açabilecektir

(DPT, 2000: 82). Son 15-20 yılda ortaya çıkan yeni yönetim yaklaşımlarının hepsinin, özel sektörde olduğu kadar olmazsa da, kamu yönetiminde bir çok sorunun çözümüne yardımcı olacağı savunulabilir. Öncelikle bunların benimsenmesi, öğrenilmesi ve doğru uygulanması gerekir. Kamu alanında uygulanması kolay olmasa da KY felsefesinin, karşılaşılabilecek güçlüklerle rağmen uygulanmasının, kamu yönetimi sisteminin verimliliği, kamu personelinin motivasyonu ve halkla ilişkiler gibi konulardaki sorunların giderilmesine büyük katkı sağlayacağı kesindir (A. H. Aydın, 2010: 185-186). ABD’de Başkana bağlı Federal Kalite Enstitüsü kamu yönetiminde KY çalışmalarını koordine etmektedir. Kamu yönetiminde KY’nin uygulamaya konması üst düzey yönetimin işin içine girmesini gerektirmektedir. Öncelikle Cumhurbaşkanı başta olmak üzere, Başbakan ve Bakanlar nezdinde tüm hükümet üyeleri ve yasama organı olan Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) ve tüm kamu kurum ve kuruluşları üst düzey yöneticilerinin bu konuda ikna edilmesi gerekmektedir. Başbakanlığa bağlı bir birim olarak Devlet Kalite Merkezi kurulabilir (Ardıç, 1999: 59-61). Görüşlerin bir kısmı ise; kamu yönetiminin bütününde KY’nin uygulanmasının olanaksız olduğu yönündedir:

Kamu hizmetlerini sunumunda piyasa ve yarışmacılık anlayışının egemen kılınması yönündeki yeni yönetim anlayışlarını sert bir dille eleştirilen Fredericson, kamu sektörünün halen özel sektörden farklı işlevi ve amaçları olduğunu vurgulamıştır. ABD’de kaliteyi, tüketici tatminini ve etkinliği arttırmak için, bazı yerel ya da federal kamu kuruluşlarınca KY denenmiştir. Ancak bu deneyimler, bütün kamu yönetimi felsefesinin, KY’nin ilkeleri üzerine kurulmasının olanaksızlığını ortaya çıkarmıştır. Türk Kamu yönetimi derin ve köklü sorunlar içermektedir. Yeni yönetim yaklaşımları, Türk Kamu yönetimine topyekun uygulanabilirlikten, gerek kamu yönetiminin gerekse Türk toplumunun sorunlarına toplu çözümler önermekten uzaktır (Gül, 1999: 24-26). Adının başındaki “Toplam” sözcüğü bir işletme açısından bütünlüğü, işletme düzeyinde bir örgütsel sistemi ifade etmekle birlikte, bu özelliği nedeniyle kamu yönetiminin bütünü açısından geçerli çok ciddi kuşku içermektedir. Kamu yönetimini oluşturan birimler, işletmeler gibi son kararları almalarında kendi başlarına hareket edebilme, istedikleri gibi kuralları ve örgütlenmeleri değiştirebilme olanağına sahip değildirler. Sistemin bütünü oluşturmak bakımından hepsi birbiriyle, ilişkili olup, değişik görevleri üstlenmiş ve özellikle yönetim hukukunun kurallarına göre çalışan birimlerdir. TKY, tek tek her kamusal birimde uygulanabilse bile, kamu yönetiminin yapısal ve işleyişsel sorunlarının bir sistem bütünlüğü içinde çözümünde ne felsefe ne de yöntem olarak beklenen gelişmelerin gerçekleştirilmesini sağlayamaz (Özşen, 1999: 89).

2.3.2. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği

Geleceğine yön veren bir toplum, kaliteli bir eğitim ile kurulabilir. Günümüzde kaliteyi yönetimi ile kalitesini artırmaya çalışan okul ve üniversite sayısı artmaktadır. TKY uygulamaları, Kalite Standartları, Kalite Ödülleri gibi teori ve yöntemlerin yüksek öğretim alanına ve üniversite ortamına uygun olup olmadığı tartışılmaktadır. KY uygulamaları özellikle üretim sektöründe başarılı olmaktadır. Ancak aynı başarı oranının yüksek öğretimde yakalanması kolay olmamakta veya başlandıktan sonra sürdürülememektedir. KY'nin eğitime uygulanmasında sorunlarla karşılaşmaktadır. Bazı yazarlar, eğitimin sonuçlarının karmaşık, dinamik ve elle dokunulup gözle görülemeyen nitelikleri nedeniyle kalite için objektif bir ölçme sistemi ortaya koymanın zor ve hatta olanaksız olduğunu savunmaktadırlar. Ticari karakteri nedeniyle, ölçülebilme, müşteri ve pazar kavramları da bazı eğitimciler tarafından kabul edilmemektedir.

Üniversite sisteminin öğrenci, aileler, çalışanlar, öğretim elemanları, hükümet, genel olarak toplum gibi, çok farklı beklentilere sahip ve çok sayıda unsuru olduğu halde, sistemin müşterisinin tanımlanmasındaki güçlük karmaşıklığı daha da artırmaktadır. KY sanayi için geliştirilmiştir. Bunu eğitime uygularken eğitimin bazı özelliklerinin belirlenmesi gerekir (Rehber, 2002: 51; Köksal, 1998: 47):

- Okul bir fabrika değildir.
- Öğrenci bir “ürün” değildir; öğrencinin aldığı eğitim, kazandığı bilgi ve yetenekler üründür.
- Ürünün başarıyla tamamlanması; öğrencinin öğrenme sürecinin bir parçası, bir çalışanı olarak öğretmeniyle öğrenme sürecine ortak katılımına bağlıdır.

Yöneten-yönetilen ayrımının katı bir biçimde yapıldığı statü farklılıklarının ileri düzeyde olduğu güç mesafesinin fazla olduğu statü sembollerinin çok öne çıkarıldığı, çalışanların edilgen bir varlık olarak görüldüğü organizasyonlarda KY uygulanamaz (Şişman ve Turan, 2002: 57). Eğitim organizasyonlarındaki bütün personelin toplam kalitenin başarısı için statülerine bakılmaksızın katkıları istenip, bunların da ellerinden gelen bütün çabaları göstermeleri gerekmektedir. Organizasyondaki herkesin yapabileceği katkıyı her zaman desteklemek ve statükoyu çok fazla dikkate almamak gerekmektedir (Cafıoğlu, 1996: 44).

Türkiye’de tüm üniversitelerde TKY uygulanması şarttır ve kesinlikle başarılı olacaktır demek doğru değildir. TKY sistemi yüksek öğretim kurumlarının yönetilmesi için bir yaklaşımdır ve gelecekte yeni yaklaşımlar da geliştirilebilir. Ancak yaklaşımın adı ne olursa olsun müşteri beklentilerini ve kalite algılamalarını en iyi karşılayacak yönetim

modellerine daima ihtiyaç olacaktır. TKY'yi göklere çıkarmak ya da sadece sanayide uygulanabilir diyerek kestirip atmak da aynı ölçüde yanlıştır (Ensari, 2010: 123). Kimilerince KY, sanki yaşanan eğitimle ilgili sorunlar için bir kurtuluş reçetesi olarak algılanmakta, eğitim sisteminin içinde bulunduğu açmazlardan kurtulabilmesi için bir çıkış yolu olarak görülmektedir. Kimileri tarafından da bu anlayışın okullara uygulanmasının güçlükleri, hatta imkânsızlığı ifade edilmektedir. Bazıları ise bu anlayışı, Taylorcu yönetim anlayışının yeni bir ifadesi olarak eleştirmekte, esas itibariyle de mal üreten işletmelerle ilgili olduğunu ileri sürmektedir (Şişman ve Turan, 2002: V-VI). Bu görüşlerle ilgili örnekler aşağıda belirtilmiştir.

2.3.2.1. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğini Savunan

Görüşler

Yüksek öğretimde KY'nin uygulanabilirliğini savunan görüşler şunlardır:

Eğitimciler KY ilkelerine baktıklarında, bu modelin genellikle kar amaçlı örgütlere uygun olduğunu düşünmekte. Aslında, KY, şirketler, hizmet sektörü, üniversiteler, ilk ve orta dereceli okullar gibi dünyadaki her kuruma uygulanabilir ve uygulanmaktadır (Köksal, 1998: 40). Yüksek öğretimde KY'nin gerçekleştirilmesi israfı önlemeyi, kaliteyi arttırmayı, bakımlı binalar ve çevrenin oluşmasını, başarılı öğretim üyelerinin teminini, moral ve verimliliği arttırmayı, mükemmel sınav sonuçlarının alınmasını, yüksek başarı oranını, uzmanlaşmayı, ailelerden, sanayiden ve toplumdan destek sağlanmasını, kaynakların etkin kullanımını ve artırılmasını, sürekli iyileştirme ve gelişimi, kısacası parlak bir geleceği sağlar (Altaş, 2006: 441). Eğitim kalitesinin arttırmak için de KY günümüzün en ideal yönetim modelidir. Yüksek öğretim kurumlarının bu modeli uygulama sürecine girmeleri eğitim kalitesini arttıracak ve daha nitelikli mezunlar verilmesini sağlayacaktır (Gencel, 2001: 89). Ne şekilde isimlendirilirse isimlendirilsin, bu yaklaşımlardaki en önemli nokta, kalite ve pazar arasında güçlü bir bağın bulunmasıdır. Nitelikleri yüksek öğrenci alınabilmesi, nitelikli öğretim elemanı istihdam edilmesi ve araştırmalar için destekler alınması gibi yüksek öğretim kurumlarının temel niteliklerinin pazarla ilgili olarak düşünülmesiyle yüksek kalite sağlanabilir. Bu nitelikler, ticari temeli olan TKY'nin yüksek öğretim gibi bir kamu sektörüne uygulanmasını olanaklı kılmaktadır (Rehber, 2007: 223). KY anlayışını, okullarda uygulamak mümkündür. İşletmelerin yaşadıkları gelişmeler ve sorunlar okullarda da yaşanmaktadır. İşletmeler gibi eğitim kurumları da hızla değişen sosyo-ekonomik yapıda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap veren kurumlardır. Kalite anlayışını okullarda hâkim kılmak için öncelikle yöneticilerin ve personelin zihniyet olarak buna hazır

olmaları gerekir. Eğitimde kaliteyi yakalamak isteyen okullar ve yöneticiler savundukları değerlerin modelini oluşturmalıdır. Böylece herkes kendinden bekleneni, nelere değer verildiğini, görev ve sorumluluklarını bilir ve ona göre davranır (Çağlayan, 2003: 95). KY işletmelerde ve bütün eğitim kurumlarında olduğu gibi üniversitelerde de uygulanabilme özelliğine sahiptir. KY'nin üniversitelerde uygulanması sırasında; kalite birimi ile üst yönetimin sürekli iletişim halinde olması gerekir. Üniversite bünyesinde mutlaka bir kalite çalışmalarından sorumlu olacak ve bu çalışmaları yürütecek olan “Kalite Birimi”nin kurulması gerekmektedir.

2.3.2.2. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetiminin Uygulanamazlığını Savunan

Görüşler

Yüksek öğretimde KY uygulamasına geçilmesinin mümkün olmadığını savunan görüşler şunlardır:

Endüstride geliştirilmiş olan kalite modellerinde vurgu, ürün üzerindedir. Eğitim kurumları açısından yaklaşıldığında bu ve modeller okullara uyarlandığında, kalite göstergesi olarak temelde öğrencilerin sınav sonuçları esas alınacaktır. Böylesi bir değerlendirmede eğitimin diğer işlevleri göz ardı edilmiş olacaktır. Eğitimle endüstri arasında amaçlar, ürünler, girdiler, süreçler ve örgütsel etkililiğin ölçümü açısından temel farklılıklar vardır. Bu nedenle endüstri için geliştirilmiş yönetim ve örgüt modellerinin doğrudan okullara uygulanması mümkün değildir (Şişman ve Turan, 2002: 74-75).

TKY felsefesini uygulanabilmesi için; söz konusu kurumların “müşteri memnuniyetini sağlama” konusunda zorunluluk hissetmeleri gerekmektedir. Oysa kamu kuruluşlarının rekabete kapalı olmaları “müşteri memnuniyeti” konusunda duyarsız kalmalarına neden olmaktadır. Ayrıca kamu kuruluşlarındaki bürokratik yapı; katılımcı bir yönetim anlayışı ile tam olarak uyuşmamaktadır. Tüm kamu kurum ve kuruluşlarında olduğu gibi İnönü Üniversitesi’nde de TKY felsefesinin tam anlamıyla uygulanabilmesi olanaksızdır (Tikici ve Karatepe, 1999: 120).

2.3.2.3. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğini Şarta

Bağlayan Görüşler

Yüksek öğretimde KY uygulamasına geçilmesine temkinli yaklaşan ve KY uygulamasına geçilmesi için bazı şartların gerçekleşmesi gerektiğini savunan görüşler şunlardır:

Kalite çalışmalarında veya kalite arayışlarında çok somut, sıkı kriterlere bağımlı kalmak sakıncalıdır. Bu, eğitim sisteminin ve eğitimin doğasına aykırıdır. Eğitimde yapılan işler daha uzun vadede sonuç verebilir. Örneğin, okula 100 tane yeni bilgisayar alındığında kesinlikle eğitimin kalitesi kesin artacak diye bir şey yoktur. Eğitimde kalite uyarlamalarında veya patent almalarda, kriterler bizim işimizi ne ölçüde boğuyor ne ölçüde engelliyor, buna da dikkat etmek gerekir. Her kurum belli bir birikimin, tarihin ve kültürün ürünüdür. Yani bir kurumda yapılan değişiklik başka bir kurumda aynı sonucu vermeyebilir. Bu yüzden toplam kalite çalışmalarına veya başka ad altındaki çalışmalara girerken, A kurumu geçiyor B kurumu geçiyor, biz de geçelim türünden bir yaklaşım izlenmemelidir (Erdoğan, 2002: 151). TKY'nin eğitim kurumlarında uygulamasının mümkün olamayacağına ilişkin yargıların gelişmesine neden olan temel eksikliklerden birisi, TKY'nin özünde yer alan felsefenin tam olarak kavranamamış olması, TKY'nin uygulanabilmesi için zihinsel ve yapısal bir alt yapının mevcut olmamasıdır. TKY'nin özünde yer alan sürekli gelişme, değişme ve iyileştirme konuları göz ardı edilerek sanki TKY eğitim ve uygulamaları, kısa vadede gerçekleştirilecek bir süreç olarak algılanmaktadır. Oysa TKY mükemmele ulaşma yolunda sürekli bir çabayı gerektirmektedir. TKY'ye ilk adım olarak hizmet üreten örgütlerde işe küçük iyileştirmelerle başlamak daha mantıklı görünmektedir (Şişman ve Turan, 2002: 70).

Kurum içinde sadece üst yöneticiler Kalite Kültürü başlatabilirler. Çalışanlar tek başlarına bunu başaramazlar. Liderler okul ortamının her yönüne Toplam Kaliteyi yerleştirmek istiyorlarsa kurum içinde her an, her yerde ve herkesle kaliteyi konuşarak başarılı olabilirler. Bu konuda sihirli değnek veya ortak bir yöntem yoktur. KY ayın ürünü türünde moda bir kavram değil; ekip çalışması yaparak ve üstünde düşünüp planlar yapılarak uzun yıllar sonucunda geliştirilmesi gereken bir felsefedir (Bonstingl, 2001: 94). Eğitim sisteminin geliştirilmesi ülkenin üretim gücünün artmasına neden olacaktır. Bu nedenle kalite anlayışının üretim işletmelerinden önce eğitim kurumlarında uygulanması daha anlamlı ve gerekli olmaktadır. Ancak KY'yi eğitim kurumlarında hayata geçirebilmek için üst yönetimin kalite felsefesini iyi anlaması, gönül vermesi ve liderlik yapması zorunludur. Aksi takdirde KY'yi gerçekleştirmek mümkün olamayacaktır (Yıldız ve Ardic, 1999: 81-82). Okul yönetimi ve planlama, öğretme-öğrenme, değerlendirme süreçlerinin KY felsefesi ışığında gözden geçirilerek yeniden tanımlanması ve belirlenmesi gereklidir. Eğitime ilişkin sorunların çözümlenebilmesinin önkoşulu, öncelikle yönetim anlayış ve tarzının değiştirilmesidir. Genelde kamu yönetiminde, özelde okul yönetiminde yönetim kültüründe bazı dönüşümler gerçekleştirilerek gerekli zihinsel-kültürel alt yapı oluşturulduğunda KY'nin okullarda da başarıyla uygulanabileceği söylenebilir (Şişman, 1999: 509).

KY'nin üniversitelerde başarılı olabilmesi için; üniversite rektörü alt kademe yöneticilerine ve bütün okul personeline bu konudaki kuvvetli destek ve inancını göstererek birleştirici rol oynamalıdır. Dekan ve bölüm başkanlarının sorumluluğunda oluşturulacak akademik takımlar öğretimin geliştirilmesi, kaynak kullanımı, akademik yönetim ve KY ile ilgili önemli çalışmalar yapıp, üniversitenin başarısında ve bunun geliştirilmesinde önemli rol oynarlar. Takım çalışması ile personel ve yöneticiler arasındaki engeller kalkacak ve katı hiyerarşinin ortaya çıkardığı sıkıntılar giderilebilecektir (Cafıoğlu, 1996: 152-153). Yeterli altyapı çalışmaları yapılmadan, akademik danışmanların da katılacağı görüş alış veriş toplantıları düzenlenmeden, birazda politik kaygılarla hareket ediliyor izlenimi veren uygulamalarla harekete geçilmesi yarardan çok zarar oluşturabilecektir. Çünkü iyi analizler yapılmadan başlanan uygulamalardan ortaya çıkacak olumsuz örnekler diğer kurumların da uygulamaya karşı tavır takınmalarına neden olabilecektir. Bu nedenlerle, iyi düşünülmeden ve gerekli tartışmalar yapılmadan girişilecek denemeler başarısızlıkla sonuçlanabilecektir. KY'nin olumlu potansiyelleri açığa çıktıkça daha fazla kamu örgütünün uygulamaya geçeceği öngörülebilir. KY'nin de ötesinde bir değişim yakalanabilir (Asım Balcı, 1999b: 123).

Türkiye'deki ve dünyadaki mevcut durum sağlıklı bir şekilde tespit edilmeden, KY adına atılacak her türlü adım, Türkiye'de yüksek öğretim kurumları için ekstra bir bürokratik külfet olma riski taşımaktadır. KG, öncelikle ilgili kurumun kendi bünyesinde, içyapısında ve işleyişinde kabul edilmeli, içselleştirilmeli ve kurumsal bir kültüre dönüştürülmelidir. Yüksek öğretimde kendiliğinden, özgün ve sürdürülebilir bir kalite anlayışının oluşması başlangıç noktası olarak görülmelidir. Kalitenin anlayış olarak gelişmediği ve kültürel bir pratiğe dönüşmediği ortamlarda, dışarıdan zorlamalarla KG'nin sağlanması mümkün görünmemektedir (Özer vd., 2010: 11-34). Türk kamu yönetiminde karar verme mekanizmasının, ödüllendirme ve performans değerlendirmenin ileri derecede merkeziyetçi olması, aşırı hiyerarşiye dayalı olması, değişime karşı direnç gibi nedenler, KY'nin uygulanabilirliğini engellemektedir. Kamu yönetiminde yapılan işlerin niteliği de ürün üreten işletmelerden farklılaşmakta olup ortaklaşa takım çalışmasından çok bireysellik ön plana çıkmaktadır. Bir kamu kurumunda KY uygulayabilmek çok da kolay bir iş değildir. Eğer bu kurum, merkezi yönetimden ayrı olarak politika, amaç ve hedefler belirleyebilecek görece özerk bir yapıya sahip ise KY uygulaması daha kolay olabilir (Şişman ve Turan, 2002: 66). Özerk sayılabilecek yapısı nedeniyle bu tanımlamaya giren üniversitelerde KY uygulaması daha kolay olabilir.

2.3.2.4. Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Uygulama Örnekleri

Bazı fakülte ve üniversiteler KY'nin diğer yönetim modellerine göre yüksek öğretim için daha uygun olduğunu düşünmektedir. Birçok üniversite, endüstride kullanılan KY çalışmalarını başlatmıştır.

A. Akyüz (2009: 9), Sabancı Üniversitesi'nin 1998'de üye olmak için başvurduğu Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'na (AKYV) başvurduktan bir hafta sonra kabul edildiğini ve ayrıca Türkiye'de ve Avrupa'da tüm süreçlerini AKYV "İş Mükemmelliği" modeline uyarlayan ilk ve tek üniversite olduğunu belirtmektedir.

1989 yılında faaliyete geçen Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nde, 1994'ten sonra TKY bilinci ve çalışmaları yaygınlaşmıştır. Özellikle 1995'ten itibaren AKYV Ödül Modelinin esas aldığı kriterlerde pek çok başarılı sonuçlar ve yıllar boyunca daha da iyileşen eğilimler elde edilmeye başlanmıştır. 1998 yılı sonunda AKYV Ödülü için başvuru yapılmıştır. Fakülte, Avrupa düzeyinde ödüle başvuran ilk yüksek öğretim kurumudur (MÜTV, 2002: IV). Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi örneğinde de görüldüğü gibi, KY yüksek öğretim kurumlarında başarıyla uygulanabilmektedir.

Başkent Üniversitesi, 1998'de TSE tarafından verilen Eğitim/Öğretim Hizmetlerinde TS-EN-ISO 9001 Kalite Belgesini alan ilk üniversitedir. 1994-1995 akademik yılında TKY uygulamasına geçmiş ve TKY Merkezini kurmuştur (Çoruh, 1997: 2).

Başkent Üniversitesi'nden Güçeri (1999: 42), TKY uygulamalarına ilişkin şunları ifade etmektedir:

Bölüm olarak istatistikleri araç olarak kullanıyor, öğretim elemanlarımızla birlikte çalışarak iyileştirilmesine gerek duyulan konuları saptıyor, kararlar alıyor ve uyguluyoruz. Önce kalite felsefesini birimlerimizin tüm çalışmalarında önem veriyoruz. Öğrenci, öğretim elemanı ve üniversitenin istek ve ihtiyaçlarını ön plana alıyor ve odaklanıyoruz. Veri ve bilgiye dayalı bir yönetim felsefesi ile hareket ediyoruz. Öğretim elemanlarının bilgi ve beceri donanımlarını artırarak katılım ve katkılarını sağlıyoruz. Onların görüşlerine önem verdiğimiz ve ciddiye aldığımız kararlarımızla gösteriyoruz. Devamlı iyileştirme çalışmalarına inancımızı uygulamalarla örnekliyoruz. Performans ve çıktıya önem veriyor, bireysel teşvikten çok takım başarısını ön plana alarak eğitim ve öğretiminde en iyiye ulaşma hevesini amaç ve değerlerde birlik ve beraberlik ruhu aşılayarak ve Toplam Kalite mantığını kullanarak uyguluyoruz.

2.3.3. Kalite Yönetiminin Kamu Sektöründe ve Yüksek Öğretimde

Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

KY'nin kamu sektöründe uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, “genel sorunlar” ve “kamu sektörüne özgü sorunlar” olarak iki başlık altında toplanabilir. Bu sorunlar şunlardır (Doğan ve Tutuncu, 2003: 18-19; Tikici vd., 2004: 64-68; Halis, 2008: 115-120):

Özel ve kamu sektöründeki herhangi bir organizasyonun karşılaşılabileceği sorunlar genel sorunlar olarak değerlendirilebilir. Bu sorunlar;

- Kaliteye olan inançsızlık,
 - Kamu sektörünün değişime karşı daha fazla direnç göstermesi,
 - Yönetimin ve yöneticilerin tutumu,
 - KY'yi olduğundan fazla yüceltmek,
 - Düşük beklentilere sahip olmak,
 - Mevcut durumun yeterince analiz edilmemesi,
 - Yetersiz eğitim,
 - Araç odaklı olmak,
 - Tutarsız ve uzlaşmazcı davranmak,
 - Kamu sektöründe mevcut olan ücret ve performans sisteminin yanlışlığı,
- Yukarıdaki sorunlara ek olarak (Genç ve Halis, 2006: 100);
- Sürekli iyileşmenin karmaşıklığı,
 - KY anlayışını ve sahip olduğu sorumluluğu benimsemedeki başarısızlık,
 - Organizasyonunun amaç ve hedeflerinin belirgin olmayışı,
 - Üst yönetimden gelen bilgi ve direktiflerin yeterince açık olmayışıdır.

KY'nin kamu yönetiminde uygulanmasında kamu sektörünün kendi yapısından kaynaklanan bazı sorunlar vardır. Bu sorunlar ise (Doğan ve Tutuncu, 2003: 18-19; Tikici vd., 2004: 64-68; Halis, 2008: 115-120);

- Kamu sektörünün değişime daha çok direnç göstermesi,
- Başarı değerlemesindeki başarısızlık (Kamu yönetiminde liyakatten daha çok torpil ve kıdemin önemsenmesi),
- İnisiyatif kullanamama,
- Politik davranma,
- Kamu sektörünün aşırı büyük olması,
- Baskı ve çıkar gruplarının etkisi,

- Belirsizlik,
- Aşırı merkeziyetçilikten kaynaklanan anlayış,

Yukarıdaki sorunlara ek olarak (Asım Balcı, 1999a: 68-74);

- Ürün-hizmet ikilemi,
- Müşteri-vatandaş ikilemi,
- Girdi ve süreç odaklı olma-çıktı odaklı olma ikilemi,
- Kamu sektöründe çalışma kültüründen kaynaklanan problemler,
- Kısa dönemli düşünme,
- Kalitenin ölçülmesindeki zorluk,
- Kamu sektöründeki atama ve terfi sistemidir.

Kamu örgütlerinin aşırı büyük olması KY'ye geçişte sorun oluşturmaktadır. Çünkü büyük organizasyonlarda değişim başarısız olmaktadır.

Efil (1999: 59)'a göre; bir kalite sistemi kurarken konulan hedeflerle, varılan sonuçlar birbirinden oldukça farklı olabilir. Genelde kuruluşlar bu tür projelere büyük beklentilerle girmekte ve sonuçta yalnızca kalite sistemi belgelendirilmekte, fakat gerçek anlamda fayda sağlanabilecek bir iyileştirme sürecine girilmemektedir. Karşılaşılan diğer bir problem ise uygulanmak istenen kalite sisteminin kuruluş içi organizasyonla ve iş akışlarıyla uyuşmaması veya bunları tam anlamıyla yansıtmamasıdır ki, bu durumda söz konusu sistem hiçbir zaman günlük çalışma hayatının içerisine giremez

Macdonald (1999: 15)'e göre; KY'nin önündeki engeller;

- Yönetimin konuya verdiği desteğin eksikliği,
- Vizyon veya planlama eksikliği,
- Geçici çözümlere razı olma,
- Kalite kelimesinin zorlayıcı olması,
- Kültür değişim ve proje yaklaşımının birbirine uymaması,
- KY'nin bürokratik olması,
- Yönetimin davranışını değiştirmemesi,
- Kişilerin gerçekten katılmaması,
- KY'yi ölçmek için iş ölçümlerinin bulunmamasıdır.

Bu engellere ek olarak sonuç almakta sabırsız davranılması (hemen sonuç alınmak istenmesi) de sayılabilir.

(Halis, 1999: 83), KY'nin kamu örgütlerinde uygulanmasında engel oluşturan sorunlarla ilgili olarak şunları belirtmektedir; “Kamu örgütlerinde politik kararların belirleyici oluşu, başarıya göre değerlendirme yerine siyasi ve kişisel değerlendirmelerin yapılışı, kamu müşterilerinin kimler olduğu konusunda belirsizlik ve idarecilerin müşteriler tarafından denetlenebilir olmayışları, müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin idareciler tarafından değerlendirilmeyişi, süreçte çok yoğunlaşmanın amaç sapmasına neden olacağı, nitelik-nicelik ve hizmet-ürün ikilemi, yaşlı bürokrasinin sahip olduğu gelenekler gibi birçok konu KY'nin kamu örgütlerinde uygulanmasında engel oluşturan sorunlar arasında ele alınmaktadır. Kamu örgütlerinde karar verme ve inisiyatif kullanma yetkisinin üst düzey çalışanlara kullandırılmaması, ödüllendirmelerin başarı temelli olmayışı, eğitim ve yetiştirme gibi projelerin yetersiz oluşu, çalışanların parasal açıdan tatmin edilememeşleri de KY uygulamalarının kamu açısından zor olduğunu gösteren etkenlerdir.”

Middlehurst'a göre; yüksek öğretimde kalitenin uygulanabilmesine temel engellerden birisi, farklı kalite kavramlaştırmalarıdır. “Kalite nedir, nasıl başarılı?” konularında tam bir görüş birliği yoktur. Ayrıca, yetki problemi, kalitenin değerlendirilmesi, yerinin neresi olduğu, ne tür yargılama gerektiği konularında bir birleşme bulunmamaktadır. Önemli bir engel de kalite baskısının ardındaki nedenlerin ve kaynağın iç algılamasıdır. Kalite baskısı güç kaybı, statü ve finansman güvenliği kuşkusu yaratmakta, takım çalışması için ortak iklim yaratılmasına karşı düşmanca bir zemin de yaratılmış olmaktadır. Ayrıca KY uygulaması, merkezi karar verme yapıları ile yerinden yönetimi yapıları arasında çatışma doğurmuştur. Bu çatışma yönetsel ve akademik dünyanın bütünleşmesine engel oluşturur (Eroğlu, 2004: 56).

2.3.4. Kalite Yönetimine Geçişte Zaman Çerçevesi

Literatürde KY'yi uygulamak için genel olarak üç yöntemden bahsedilmektedir. “Bütün Birimler Aynı Anda” olarak bilenen yöntemde bütün birimler KY'yi kısa sürede uygulamaya geçerler. Bu yöntem genellikle başarısız olur çünkü çalışanlar gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak için gerekli eğitim ve yeterliliğe sahip değillerdir. Bu da direnmeye ve başarısızlığa neden olur. “Aşamalı Yavaş Yöntemde” ise bütün iş gücü önce en tepeden başlamak üzere KY araç ve teknikleri alanında gerekli eğitimi alır ve sonra adım adım KY'ye geçilir. “İki Hatlı Yöntem” ise Aşamalı Yavaş Yönteme benzemektedir. Ondan farklı olarak KY uygulanmasının ilk dönemlerinde en uygun bir bölümde pilot proje uygulanması yoluna gidilmesidir. İki Hatlı Yöntem en uygun strateji olarak belirtilmektedir (Carr ve Littman, 1990: 200-208).

KY'ye geçilirken, kısa vadeli kazançlardan vazgeçip uzun vadeli düşünmek gereklidir. KY ilkelerinin uygulanmaya başlanmasıyla kısa bir sürede sonuç almak olası değildir. Ancak 5-10 yıllık bir süreç içinde olumlu sonuçlar görülecektir. Öncelikle insanların ve sonrasında sistemin hazırlanması gereklidir. Sadece misyon ve vizyonların yazılı hale getirilmesiyle KY'ye geçilemez. “Kalite” öncelikle insanların beyninde başlatılmalı daha sonra pratiğe aktarılmalıdır (Rehber, 2002: 42). Lea (1999: 17)'ye göre; 10 yıl bir kurumu (bir üniversite, büyük bir hastane, sağlık hizmeti dağıtım sistemi vb.) KY'ye dönüştürmek için makul bir zaman çerçevesidir. Dönüşüm herkes tarafından büyük sabır ve iyi mizaç gerektirir. Aynı zamanda finansal, maddi ve insani kaynaklara yatırım yapmaya ve hedefe ulaşmaya kadar çabalamaya devam etmeye bütün düzeylerde katılım gerektirir.

Toplam Kalite anlayışı birdenbire ortaya çıkmış bir kuram geliştirme ve iyileştirme yöntemi değildir. KY, dışardan alınıp uygulanacak hazır bir paket de değildir. En önemlisi KY gelip geçici bir moda olarak değerlendirilmemelidir. KY prensiplerini benimsemek, üzerinde düşünmek ve çalışmak gerekir (Özden ve Ölmez, 1995/Köksoy, 1998: 3).

3. ÜNİVERSİTELER VE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM

Bu bölümde, üniversiteler ve lisansüstü eğitim konusu incelenmiştir.

3.1. Üniversite Kavramı

Üniversite; insanlığa, topluma ve doğaya karşı sorumluluk bilinci içinde gerçeği araştıran, bilimsel bilgiyi üreten ve derinleştiren, bilgiyi derleyen, düzenleyen, çoğaltan ve yayan bu bilgiyi üretecek insanları yetiştiren bir bilim kurumudur. Üniversitenin görevi doğal ve insani olgu ve olayların gizemlerini anlamak, bunu insanın ve doğanın yararına olmak üzere bilgi ve teknolojiye dönüştürmek, bu bilgi ve düşünceyi yaratacak sezgili, yaratıcı ve özgür insanı yetiştirmek ve toplumu aydınlatmaktır (EĞİTİM SEN, 2005: 309-333). Oğuz (2010: 87)'ye göre yüksek öğretimin aslında niteliksel olması gereken temel özelliği niceliksel bir mahiyete dönüşmekte, üniversitenin kalite özelliği bir takım rakamsal verilerden ibaret görülmeye başlanmaktadır. Tabi bu yanlış algılama üniversitelerin en asli vazifelerinden birisi olan araştırma-geliştirme özelliklerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Aynı şekilde, üniversitenin görevleriyle ilgili olarak, Prof. Dr. Ernest Hirsch şöyle demektedir: “Durkheim’ın açıkladığı gibi prensip itibarıyla üniversitenin temel görevi pratik hal tarzları aramaktan ziyade bir menfaat götmeyen ilim kültürü vermektir. ... Bir üniversitenin asıl mihveri [en önemli noktası] ilimdir. Öğretim ve öğrenim ise, bu mihverden kaynaklanan, ondan meydana gelen semerelerdir.” (Karayalçın, 1983/Şentop, 2007: 15).

Üniversiteler, bilimi ve aklı savunan özgür ve sağlam düşünceli aydın bireyler yetiştirir. Eğitim üniversitelerin görevidir. Ancak üniversite önce bilim üretmeli, sonra bunu öğretmelidir. Oğuz (2010: 99-100) de aynı düşünceye vurgu yapmaktadır; üniversitenin asıl amacı bilgi transferi değil, bilgi üretimi sağlamaktır. Artık üniversite tenkitçi, analitik ve sentezci düşünebilen; kütüphane, bilgisayar ve internet bilgileri edinme altyapısına sahip olan ve de öğrendiklerini sözlü veya yazılı olarak sunma kabiliyeti bulunan mezunlar yetiştirme hedefine yönelmelidir. Bu yapılanma çağımız için zorunlu hale gelmiştir. Çünkü artık günümüzde problemler sadece bir disiplini ilgilendiren “paket problemler” halinde karşımıza çıkmamaktadır. Kısacası, üniversitenin yeni eğitim paradigması “öğrenmeyi öğrenme” prensibine dayanmaktadır.

3.1.1. Üniversitenin ve Lisansüstü Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Günümüzdeki anlamı ile üniversite, Batı Avrupa’da özellikle İtalya, Fransa ve İngiltere’de ortaya çıkmıştır. dünyanın en eski üniversiteleri 12. yy. ve 13. yy.da kurulmuş olan Bologna, Paris, Montpellier, Oxford, Cambridge, Padova, Toulouse, Caimbra Üniversitelerinin öncü kurumları olan okullardır (Ülgen, 2010: 351-369). Yüksek öğretim tarihi süreç içinde önemli değişimler geçirmiştir. Ortaçağda Avrupa başta olmak üzere dünyanın farklı bölgelerinde yüksek öğretim din odaklı olarak gelişmiş, daha sonraları dinsel etkilerden bir ölçüde ayrılarak, tıp, hukuk ve felsefe gibi pozitif bilimlerin öğretildiği özerk kurumlar ortaya çıkmıştır.

1500-1800 döneminde kurulan Kalvinist akademilerin yönetim modeli başta ABD olmak üzere, Hollanda ve İsveç’teki üniversitelerin günümüzdeki yönetim modellerinin temellerini oluşturmuştur. John Calvin, kurumların yönetiminin bir kişide değil, bir grupta olmasını savunuyordu. 19. yy. ilk çeyreğinden itibaren Wilhelm von Humboldt’un eğitim-öğretim ve araştırmanın birliği ve bütünlüğü ilkesi modern üniversitenin temelini oluşturmuştur. Böylece, bilimsel araştırma üniversitenin asli işlevleri arasına girmiştir (Gürüz, 2003: 54-81). Modern üniversite yapısını etkileyen en önemli değişiklik 1809-1810 yıllarında Berlin Üniversitesini kuran Wilhem von Humboldt tarafından ortaya konulmuştur. Humboldt ekolüne göre üniversitenin amacı “bilim için bilim” yapmak, belirli bir mesleğe yönelmeksizin, araştırma ve eğitim-öğretim yapmak ve bilgi üretmektir. Devletin görevi, üniversite öğretim üyelerinin maaşlarını ödemek, üniversitenin diğer giderlerini karşılamaktır. Sonsuz akademik hürriyetine sahip olan öğretim üyelerinin görevi ise istedikleri konularda istedikleri şekilde özgürce bilim üretmektir ve eğitim-öğretim bilimsel araştırmayla yapmaktır (Köksoy, 1998: 5). Fransa’da 1804’de İmparatorluğu’nu ilan eden Napoleon Bonaparte, eğitimi kamu hizmeti olarak görmüştür. Napoleon’a göre; eğitimin

temel amacı, nitelikli meslek adamları yetiştirmek sureti ile devletin siyasi istikrarının sürdürülmesiydi. Napoleon, çıkardığı kanunla *Universite de France* adıyla yeni bir kurumsal yapı yaratmıştır (Rehber, 2007: 214).

1861’de Yale’de ilk Amerikan doktora derecesi, Yale’deki akademik birim olan The Sheffield School’da yürütülen çalışmalar sonunda verilmişti. 19. yy.da Alman üniversite modeline karşı olan John Henry Newman’ın eğitim felsefesi Amerikan üniversitelerinde de yer yer etkili olmuştur. Genel öğretmenlerin (*general tutors*) yerini, hızla, uzmanlaşmış, doktoralı öğretim üyeleri almaya başlamıştır. Öğretim üyeliği böylece bir meslek haline gelmiştir (Gürüz, 2003: 101).

2. Dünya Savaşı’ndan sonra ise bütün gelişmiş ülkelerin yüksek öğretim sistemlerini etkileyen Amerikan Yükseköğretim Modeli ortaya çıkmıştır. Çağdaş Amerikan Yükseköğretiminin temel felsefesine göre üniversiteler, toplumun bütün fertlerine ve toplumun bütün sektörlerine hizmet veren birer kurum olarak kabul edilmektedirler. Amerikan Yükseköğretim sistemindeki “toplum” merkezli temel görüş, Humboldt sistemindeki “bilim” veya “akademisyen” merkezli temel görüş ile taban tabana terstir (Köksoy, 1998: 6). Avrupa Birliği (AB) ülkeleri tarafından 18 Eylül 1988’de Bologna’da bir “üniversiteler anayasası” niteliğinde “Magna Carta Universitatum” belgesi kabul edilmiştir. Magna Carta ile amaçlanan; Avrupa ülkelerini bir ortak üniversite fikri etrafında birleştirmektir (Kanpolat, 2001: 83).

3.1.2. Üniversitenin ve Lisansüstü Eğitimin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Yüksek düzeyde eğitim yaparak seçkin işgücü yetiştiren, bilimsel ve teknolojik araştırmalar yapan üniversitelerimizin tarihi geçmişi Selçuklu Türklerinin kurdukları Nizamiye Medresesi ile Fatih Sultan Mehmet’in kurduğu İstanbul Medresesine kadar uzanır. Osmanlı İmparatorluğu’nun bürokrat kadrolarını yetiştirmek amacıyla kurduğu Mektep-i Enderun ülkenin ihtiyacı olan bürokratları yetiştirme yanında bilim üretmeye de katkıları olmuştur.

Medreselerde eğitim din ve hukuk, dil ve edebiyat, felsefe ve fen bilimleri olmak üzere dört dalda yürütülürdü. Eğitim ezbere dayalıydı; Ortaçağ Avrupa’sındaki üniversitelerin aksine, tartışma hiç yoktu. 17. yy. sonları ve 18. yy. başlarında dinsel yobazlık medreselerde yaygınlaşmaya başladı ve medreseler giderek Osmanlı’nın modernleşme girişimine direnen odaklara dönüştü. Ortaçağ Avrupa’sı üniversitesi ile Türk-İslam medreseleri arasında çeşitli benzerlikler vardır. Yaklaşık olarak aynı zaman dilimi içinde ortaya çıkmışlardır. Ancak, üniversitenin kurumsal olarak medreseyi örnek aldığına

dair bir kanıt yoktur. Bugünkü Türk yüksek öğretiminin kökenlerini medreselerde aramak gerçekçi olmayan bir yaklaşımdır (Gürüz, 2003: 2-295). Osmanlı'da, 19. yy. son çeyreğine kadar üniversite anlamında bir yüksek öğretim kurumu olmamıştır.

Prens Sabahattin ve Ziya Gökalp Türk eğitiminin ilk teorisyenleri; Satı Bey ve Emrullah Efendi çağdaş pedagojinin ve okulculuğun, öğretim ve eğitim yönetimi yönünden ilk örnekleridirler. Tevfik Fikret ve özellikle İ. Hakkı Baltacıoğlu Türk eğitimciliğinin doğuş atılımlarının en iyi örnekleridir (Kirby, 2010: 32-35).

Avrupa tarzı ilk üniversite olan Darülfünun-i Osmani, 1863'de ve 1870'de iki kez açılmıştır. Darülfünun, medreselerin başlıca kaynağını oluşturduğu toplumsal direniş nedeniyle, 1881'de kapatılmış ve 1900'da Darülfünun-u Şahane olarak tekrar açılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye'nin ilk üniversitesi konumundaki Darülfünun, 1924'te İstanbul Darülfünunu adıyla yeniden faaliyetine başlamış, üniversiteye bilimsel özerklik ve yönetsel özerklik verilmiştir. 1859 yılında kurulan Mekteb-i Mülkiye ise 1935 yılında Siyasal Bilgiler Okulu adını almıştır. Ankara'da 1925 yılında Hukuk Mektebi, 1926'da Gazi Eğitim Enstitüsü, 1930'da ise Ziraat Enstitüsü kurulmuştur (Aytaç vd., 2001: 5-6; Yalçın, 2002: 118).

1933'te çıkartılan 2252 sayılı İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanunla Darülfünun lağvedilerek yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Kanun ile üniversitenin yönetsel özerkliği kaldırılmış ve üniversite Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (RG: 06.06.1933, No:2420). 1933 üniversite reformundan önce 1932'de Ulu Önder Atatürk'ün emir ve direktifleriyle Darülfünun'un bilimsel, eğitsel etkinlikleri ve ıslahı için İsviçre'den çağrılan Profesör Albert Malche'nin hazırladığı raporda belirttiği aksaklıklar şunlardır (Y. Akyüz, 2008: 358; Çakar, 2001: 70):

Fakülteler arasında bilimsel işbirliği yoktur. Bir kısım öğretim üyeleri yıllarca üniversitede kadro işgal etmelerine karşın hiçbir eser çıkaramamışlardır. Öğretim üyeleri ders vermekle yetinmekte, araştırma yapmamakta, basit tercümeler eser olarak kabul edilip, akademik yükseltmelerde kullanılmaktadır. Çeviriler tez olarak kabul edilmekte, derslerde çok yüzeysel not tutturulmaktadır. Öğrenciyi araştırmaya yöneltmeden, düşünmeden kabule zorlayan ezberci bir yöntem uygulamaktadır. Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları üniversite dışındaki meşguliyetleri nedeniyle üniversiteye ve öğrencilerine gerekli zamanı ayıramamaktadır. Bazı bilimsel üniteler meslek okulu niteliğindedir. Akademisyenler arasında bilimsel işbirliği değil, çekişme, sürtüşme, nefret ve makam ihtirasları hâkimdir.

Benzer bir rapor da 1933-1952 yılları arasında Türkiye’de kalan ve ayrılırken bir rapor veren Ord. Profesör Philippe Schwartz’a aittir. Schwartz, 1933 reformunun bekleneni vermediğini, bunun da “birçok Türk aydınındaki yetersizlik duygusu ve bunun sonucu olarak böbürlenmek, gerçekten çalışkan, başarılı olanları çekememek, yine bu aydınlardaki güvensizlik duygusu ve bunun sonucu olarak da bizzat bilimsel çalışmaya değil, mevki ve makamlara, özel işlere önem vermek vb.” nedenlerden ileri geldiğini belirtmiştir (Y. Akyüz, 2008: 359-360).

Ezbercilik, Türklerin eğitim tarihi boyunca temel sorun olmuştur. Üstün (2002: 172-173)’e göre; Osmanlı eğitimle yükseldi. Eğitimde yenileşmeyi devam ettiremediği için çağa ayak uyduramamanın sancılılarıyla eridi. Medreseler kurdu, idadiler, rüştiyeler, darülfünunlar oluşturdu, ama bunların işlevi olan bilimsel anlayışı kurumsallaştıramadı. Osmanlı Medreseleri bilgi üretmeye yönelik değil, hazır bilgiyi alıp aktarmaya yönelik, ezberci bir eğitim benimsemişti. Bu okullarda bilim adına bir şeyler okutulduğu söylenemez. Okulda verilen eğitim, din adamları ve dinin ilke ve kurallarına uyacak kişileri yetiştirmeye yönelikti. Deneysel eğitime kapılar kapanmış, tek yanlı bir sistemleşmeye gidilmişti. Akıl özgür olmayınca, yaratıcılık durmuş, ezber ve aktarmacılık bu eğitim kurumlarına egemen olmuştu.

Bizim gibi “medenileşme” hamlesine girişen bazı milletlerin nihayet bir-iki nesil içinde muvaffakiyete ulaştıkları bu mevzuda bizim başarısızlığımız ilim telakkimizdeki [anlayışımızdaki] noksanlıktan ileri gelmekte ve bunda üniversite şüphesiz birinci planda rol oynamaktadır. İçtimai gerçeklerimizle alakası zayıf, sosyal meselelerde hassasiyeti az olan üniversite adeta bir ortaçağ müessesesi hüviyetine bürünmüş denebilir. Vaktiyle medrese, kendini, cemiyetin hemen her gün başka bir keyfiyet arz eden istek ve ihtiyaçlarını tanzimle değil, fakat yalnız, değişmez naslardan [açık ve kesin yargılardan] kurulu dini icapların öğretimi ile vazifeli bildiğinden, dünya işleriyle, yaşanan hayatla meşgul olmaz ve cemiyetle ancak, şariat hükümlerini tatbik eden bir kısım devlet dairelerinde adam yetiştirmek bakımından ilgilenirlerdi. Kabuğuna çekilme temayülü itibarıyla eski medreseye benzeyen üniversitenin de hemen hemen onunla aynı fonksiyonu icra eder duruma düşmesi, bu iki müessese için ortak vasıf teşkil eder gibidir (Kafesoğlu, 1970: 209-210).

1933’te Darülfünun’u kapatan ve İstanbul Üniversitesi’ni kuran kanun çıkartılarak, üniversiteye ilk siyasi müdahale gerçekleştirilmiştir. 1950 ile 1960 arasında Demokrat Parti (DP) iktidarı ile üniversite yönetimleri arasındaki sıkıntılar üniversiteyi devamlı ülke gündeminde tutmuştur. Üniversiteler, 1960’lı ve 1970’li yıllarda da toplumsal olaylarda ve siyasetin içinde yer almışlardır. 1980 darbesinin en önemli gerekçelerinden biri üniversitelerde yaşanan olaylar olmuştur.

Menderes hükümetlerinin üzerinde en çok durdukları Doğu Üniversitesi olmuştur. Doğuda bir Üniversite kurulması Atatürk’ün fikridir. Atatürk’ün bu görüşü DP’nin parti

programında müstakil bir madde olarak yer almıştır (Özkan, 2008: 238). Doğuda kurulan Üniversitenin adının Atatürk Üniversitesi olmasına ve Erzurum’da kurulmasına 6990 sayılı “Atatürk Üniversitesi Kanunu” ile karar verilmiştir (RG: 07.06.1957, No: 9627).

Türkiye’de eğitim-öğretim görevi genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) görevidir. MEB, ilk ve ortaöğretimde olduğu gibi, yüksek öğretimde de üniversiteler dışında kurulan akademi, yüksekokul, enstitü kuruluşlarıyla doğrudan yönetici olarak geniş bir yetki alanına sahip olmuştur.

Üniversiteler açısından MEB 1960 yılına kadar ‘yönetmel vesayet’ makamıdır. Üniversite-MEB ilişkisi, bu tarihten başlayarak değişmiştir. Ülkenin ilk üniversitesi olan İstanbul Darülfünun’u, 1923 yılında çıkarılan bir kanunla bilimsel özerkliğe sahip kılınmıştır. Başkanı, Milli Eğitim Bakanıydı, ancak fiilen yönetim Darülfünun Emni unvanıyla rektördeydi (Güler, 2010: 232). 1946’da 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu çıkarılarak, üniversitelere bilimsel ve yönetsel özerklik ve tüzel kişilik tekrar verilmiştir. Üniversiteleri MEB’in ilgili kuruluşları olarak düzenlemiş, rektör ve dekanların seçimle gelmeleri esası getirilmiştir (RG: 18.06.1946, No:6336). “Üniversite Reformu” sırasında ülkemize gelen hukuk profesörü Ernest Hirsch tarafından yürütülen çalışmalar sonunda hazırlanan 4936 sayılı Kanun hem teknik bakımdan hem de getirdiği esaslar bakımından ülkemizde üniversite tarihinin en ileri kanunu olarak kabul edilebilir. Kanun, özerkliği tam anlamıyla sağlayabilmiştir. Tek kişi yönetimleri yerine, kurul yönetimini benimsemiş, dekanlık ve rektörlük, bazı icra görevleri bulunmakla birlikte daha çok temsili makamlar olarak tasarlanmıştır (Şentop, 2007: 14).

4936 sayılı Kanun, 1961 Anayasası sonrasında kapsamlı değişikliklere uğratılmıştır. Bunlar 115, 119, 345, 923 sayılı kanunlardır. 1960 yılında çıkarılan 115 sayılı Kanun ile üniversiteleri bilimsel ve idari özerklik getirilmiştir. Akademik yönetimde MEB’in rolü, bu bakanlığın Üniversitelerarası Kurul ile ilişkisi tümüyle kesilerek daraltılmıştır (RG: 28.10.1960, No:10641). 1961 Anayasası, üniversitelerin bakanlığın ilgili kuruluşu olma konumuna son vermiş, üniversiteler bilimsel ve yönetsel özerkliklerini kendilerince oluşturulan Üniversitelerarası Kurul’un eşgüdümünde yürütmüşlerdir.

1971 yılında Anayasa değiştirilerek üniversitelerin “devletin gözetimi ve denetimi altında” oldukları, bu gözetim ve denetim usullerinin kanunla belirleneceği hükme bağlanmıştır. Hükümün gereği 1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı kanunla yerine getirilmiştir (RG: 07.07.1973, No:14587). MEB’in yüksek öğretim alanında görev ve yetkisi, 1981

yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tamamen sona ermiştir (RG: 06.11.1981, No:17506).

1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 1982 Anayasası çerçevesinde Türkiye’deki tüm yüksek öğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır. Özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan YÖK, tüm yüksek öğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir. 1982 Anayasası, 1961 Anayasası’ndan farklı olarak, “özerk üniversite” kavramı yerine, “bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler” ile “yüksek öğretim üst kuruluşları” kavramlarını getirmiştir (RG: 20.07.1961, No:10859; RG: 09.11.1982, No:17863).

2547 sayılı Kanun ile Bakanlıkların sahip olduğu yüksek öğretim kurumları üniversitelere bağlanmış, bunun yanında Türk Silahlı Kuvvetlerine (TSK) bağlı, Kara, Deniz ve Hava Harp Okulları ile Gülhane Askeri Tıp Akademisi ve İçişleri Bakanlığına bağlı Polis Akademisi Üniversiteye dönüştürülmüştür. Anayasa da yer alan hükümlere uygun olarak getirilen yeni yasal düzenleme ile kar amacı gütmeyen vakıfların özel yüksek öğretim kurumu kurmalarına imkân sağlanmıştır. İlk vakıf üniversitesi 1984 yılında İhsan Ali Doğramacı tarafından Bilkent Üniversitesi adıyla açılmıştır. 1985, 1991 ve 2005 yıllarında vakıf yüksek öğretim kurumlarının kuruluş, işleyiş, gözetim ve denetimine ilişkin esasları düzenleyen Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği çıkarılmıştır (RG: 28.03.1985, No:18708; RG: 10.04.1991, No:20841; RG: 31.12.2005, No:26040). Vakıflar tarafından kurulan yüksek öğretim kurumları, mali ve idari konular dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, devlet eliyle kurulan yüksek öğretim kurumları gibi Anayasada belirtilen hükümlere tabi olmaktadır.

Ancı (2001: 53-56), Türkiye’de lisansüstü eğitimin tarihsel gelişimini üç döneme ayırmaktadır. Lisansüstü eğitimin tarihsel gelişimi bu üç döneme göre aşağıda anlatılmıştır.

3.1.2.1. 1960 Öncesi Dönem

1912’de 20 Alman Profesör Darülfünun’a katılmış ve 1915’de modern akademik araştırmanın başlangıcını oluşturan araştırma enstitüleri kurulmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra medreseler ve diğer din okulları 3 Mart 1924’te çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat [Öğretim Birliği] Kanunu ile kapatılmıştır (Gürsel, 2007: 45). Bu Kanun ile bütün okullar MEB’ye bağlanarak laik bir eğitim sistemi kurulmuştur.

Bu dönem özellikle 1933 yılında yapılan Üniversite Reformu’ndan sonra oluşmaya başlayan uygulamalarla kendini göstermektedir. Bu dönemde iki türlü uygulama vardır. Birinci uygulama, “usta-çırak” anlayışı içinde yürütülen ve mevcut öğretim üyelerine

yardımcı olabilecek ve/veya onların yerine geçecek yeni öğretim üyeleri yetiştirmeyi amaçlıyordu. İkinci tür uygulama ise, yurtdışına öğrenci göndererek lisansüstü eğitim görülmesini sağlamak şeklindeydi. Bugünkü adıyla yüksek lisans ara derecesi yoktu. Lisansüstü eğitim, lisans öğretimi veren fakültelerde doktora eğitimi yapılması biçimindeydi. 1416 sayılı Kanun ile lisans ve doktora yaptırılmak üzere 1929 yılından başlayarak yurtdışına öğrenci gönderilmeye başlanmıştır (RG: 16.04.1929, No:1169).

Bakanlar Kurulunca 11.10.1934'te kabul edilen İstanbul Üniversitesi Talimatnamesine göre; doktora, “doktora” ve “tıpta doktora” olarak ikiye ayrılmış, “İki lisans bir doktora eş sayılır” hükmü getirilmiştir. 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, doktora ve tıpta uzmanlık programlarının üniversitelerce düzenlenebileceğini belirtmektedir (Karakütük, 2002b: 21-23; RG: 18.06.1946, No:6336). 1952 yılında “Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü” (TODAİE) kurulmuş ve kamu yönetimi veya yönetim bilimi karşılığı olarak kullanılan Amme idaresi deyimini, ilk kez bu Enstitünün isminde yer almıştır (TODAİE, 2012: 2). Menderes Hükümeti’nce 1951 yılından başlayarak yurdun birçok yerinde açılan İmam Hatip Okullarına yeter derecede ehliyetli din öğretmenleri yetiştirmek amacıyla İstanbul’da dört yıllık bir Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. İstanbul İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi’nin kuruluşu 16 Ocak 1883 yılına gitmektedir. Bundan sonra açılan ilk Akademi 1954 yılında kurulan Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi’dir. Bunu 1958 yılında faaliyete geçen Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi takip etmiştir. İstanbul Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi’nde 1950 yılından itibaren de Türkiye’de ilk defa Harita-Kadastro Mühendisliği bölümü kurulmuş, 1959 yılında bir de ihtisas bölümü açılarak lisansüstü eğitim verilmiştir (Özkan, 2008: 236). 1959’da 7334 sayılı İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri Kanunu’nun çıkarılmasıyla akademiler yasal olarak üniversite düzeyine ulaşmış, üniversiteler gibi özerklik kazanmış, lisans ve lisansüstü eğitim ve araştırma etkinliklerine başlamıştır (RG: 15.06.1959, No:10231).

3.1.2.2. 1960-1982 Arası Dönem

1955 yılından başlayarak yeni üniversitelerin ve çok sayıda akademi ve yüksekokulun açılması ve planlı kalkınma döneminin başlatılması ile 1960’lı yıllarda lisansüstü eğitimin işlev ve mahiyeti hızla değişmeye başlamıştır. Bu dönemde ilk kez düzenli ve yazılı lisansüstü eğitim programları hazırlanmaya başlamıştır.

Lisansüstü eğitim, 1970’lerden başlamak üzere, yüksek lisans ve doktora olarak iki aşamaya bölünmüş, lisansüstü eğitim uygulamaları kurumsallaşmıştır. Bundan önce “diploma

sonrası eğitim”, “mezuniyet sonrası eğitim”, “ihtisas gücü”, “yüksek nitelikli ihtisas gücü” gibi kavramlar; lisansüstü eğitimle aynı anlamda kullanılmaktaydı.

1960-1980 döneminde lisansüstü eğitim, ağırlıklı olarak fakültelerde verilmekle birlikte, yalnız lisansüstü eğitim yapacak olan fakülte/yüksekokulların da örgütlendiği gözlenmektedir. Bunlar (Karakütük, 2002b: 26):

- Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Diploma Sonrası Yüksekokulu,
- ODTÜ Lisansüstü Eğitim Fakültesi,
- Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Fakültesi,
- Çukurova Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Yüksekokulu’dur.

31.03.1964’te Ankara Üniversitesi’ne bağlı bir Eğitim (Bilimleri) Fakültesi kurulmuştur. Bu Fakültenin görevlerinden birisi “Memleketimizde eğitim problemlerinin bilimsel seviyede araştırılması ve bu alanda Türk Milli Eğitim Politikasına yardımcı olunması”dır. Fakülte, eğitim bilimleri alanında lisansüstü programların uygulanmasında öncü bir kurum olmuştur (Karakütük, 2002b: 25). 1973 yılına kadar, yüksek öğretimin kademeleri lisans ve doktora iken, 1973 yılında yüksek öğretimde yüksek lisans kademesi de eğitim sistemine girmiştir.

1973’te Milli Eğitim Sistemi çerçevesinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (RG: 24.06.1973, No:14574), Türkiye’de yeni yüksek öğretim basamakları kanuni düzenleme açısından ilk kez; **Lisansöncesi**, **Lisans** ve **Lisansüstü** düzeyler olarak belirtilmiştir. 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu’nda (RG: 07.07.1973, No:14587) ise üniversitede yapılan eğitim, **Lisans**, **Yüksek lisans**, **Tıpta uzmanlık** ve **Doktora** basamaklarına ayrılmıştır.

1981 yılından sonra lisansüstü eğitimin iki kademesi yüksek lisans ve doktora olmuştur. Doktora da, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsamaktadır.

Halen yürürlükte olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun yürürlüğe girdiği 1981 yılından önceki yıllarda Türkiye’de beş tür “yükseköğretim kurumu” vardı (YÖK, 2012):

1. Üniversiteler,
2. MEB’ye bağlı akademiler,
3. Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu MEB’ye bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuarlar,

4. MEB'ye bağı üç yıllık eğitim enstitüleri,

5. Mektupla öğretim yapan YAYKUR.

3.1.2.3. 1982 Sonrası Dönem

Günümüzde lisansüstü eğitim, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile buna dayalı yönetmelikler, yönergeler ve idari kararlar uyarınca yürütülmektedir. Kanunla getirilen düzenlemeler sonucu Türk yüksek öğretim sistemi Kıta Avrupa'sı modelinden ayrılarak, Anglo-Sakson sisteminin temel ilkelerine dayandırılmıştır. Bunun yanında rektörlerin atanması, akademik yapının bölümlere göre düzenlenmesi, enstitüler, doktor asistanların öğretim üyesi olarak görev alabilmelerine olanak sağlayan unvan olan yardımcı doçentlik unvan kademesi, asistanlığın araştırma görevliliğine dönüştürülmesi, doçentlik tezinin kaldırılması ve profesörlüğe terfi için uluslararası düzeyde yayın yapmış olan ve bu yayınlara başkalarınca yapılmış atıfların bulunması gibi yenilikler getirilmiştir.

1983'te 2809 sayılı Kanun ile 27 üniversite kurulmuş, üniversiteler ve MEB'ye bağı olan yüksek öğretim okulları ve akademileri YÖK'e bağlanmıştır (RG: 30.03.1983, No:18003). 1992'de çıkarılan 3837 sayılı Kanun ile özellikle teknoloji alanlarında yüksek düzeyde araştırma, eğitim-öğretim, üretim, yayın ve danışmanlık yapması için kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip yüksek öğretim kurumu olarak İzmir ve Kocaeli-Gebze'de 2 yüksek teknoloji enstitüsü kurulmuştur (RG: 11.07.1992, No:21281). 1983 yılında 77 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Başbakan'a bağı Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu kurulmuştur (RG: 04.10.1983, No:18181). 1993 yılında 497 sayılı KHK ile Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) kurulmuştur. TÜBA, Türkiye'de toplumsal bilimlerde araştırmalar yapan ve bunları destekleyen, bilimi yaymak, bilim insanına değer vermek, bilimsel danışmanlık yapmak gibi işlevleri yerine getirmeye çalışan bir kuruluştur (TÜBA, 2012; RG: 02.09.1993, No:21686). 1996 yılında, "gereksinim duyulan alanlarda öğretim üyesi ve araştırmacıların yurtiçinde ve yurtdışında yetiştirilmesi için gereken çalışmaları bir bütünlük içinde yürütmek amacıyla" Öğretim Üyesi ve Araştırmacı Yetiştirme Kurulu kurulmuştur (RG: 03.02.1996, No:22534).

3.1.3. Yüksek Öğretimin Amacı ve İşlevleri

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4. maddesine dayanarak yüksek öğretimin amacı; "öğrenci yetiştirmek, devletin refah ve mutluluğunu artırmak, yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, yaymak, gelişme ve kalkınmaya destek olmak, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak" şeklinde özetlenebilir (RG: 06.11.1981, No:17506). Yüksek öğretimin temel işlevleri; bilgi ve

düşünce üretmek, eleştiri, araştırma, analiz ve yayın yapmak, bilimsel bir yaklaşımla yüksek seviyede eğitim vererek bilim insanı, araştırmacı ve öğretim elemanı yetiştirmek sayılabilir. Özetle üniversitenin görevleri; eğitim, araştırma ve topluma hizmettir.

Yüksek öğretimin amacı; ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim-teknik ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözlü ve yazılı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktadır (MEB, 2012: XIII).

1998 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) Yükseköğretim Dünya Konferansı'nda alınan kararlar, uluslararası görüş birliği içinde yüksek öğretime yüklenen misyon ve sistemden yerine getirmesi beklenen fonksiyonları ortaya koymaktadır. Alınan kararlardan konuyla ilgili olanlar şunlardır (UNESCO, 1998):

Yüksek öğretimin misyon ve fonksiyonu ile ilgili kararlar;

- Toplum ihtiyaçlarına uygun yüksek nitelikli mezunlar vermek,
- Araştırma yoluyla bilgiyi üretmek, geliştirmek ve yaymak,
- Öğretim üyelerinin yetiştirilmesi dâhil her düzeyde öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmak,
- Lisansüstü çalışmalarını geliştirmek,
- Yüksek öğretimde personel ve öğrencinin temel aktörler olduğunun dikkate alınmasıdır.

Kalite değerlendirmesi ile ilgili kararlar;

- Bağımsız ulusal organlar ve uluslararası düzeyde kalite standartları oluşturulmalıdır.
- Standart oluşturmada, kurumsal, ülkesel ve bölgesel özellikler dikkate alınarak, çeşitliliğin korunması ve bir örnekliğin önlenmesi gerekir.
- Kalite konusu ele alınırken, yüksek öğretimin ulusal değer ve konulara bağlılık

yanında, bilgi alışverişi, karşılıklı iletişim, öğretim üye ve öğrencilerin değişimi, ortak araştırma projeleri vb konuları içeren uluslararası boyutu olduğu da unutulmamalıdır.

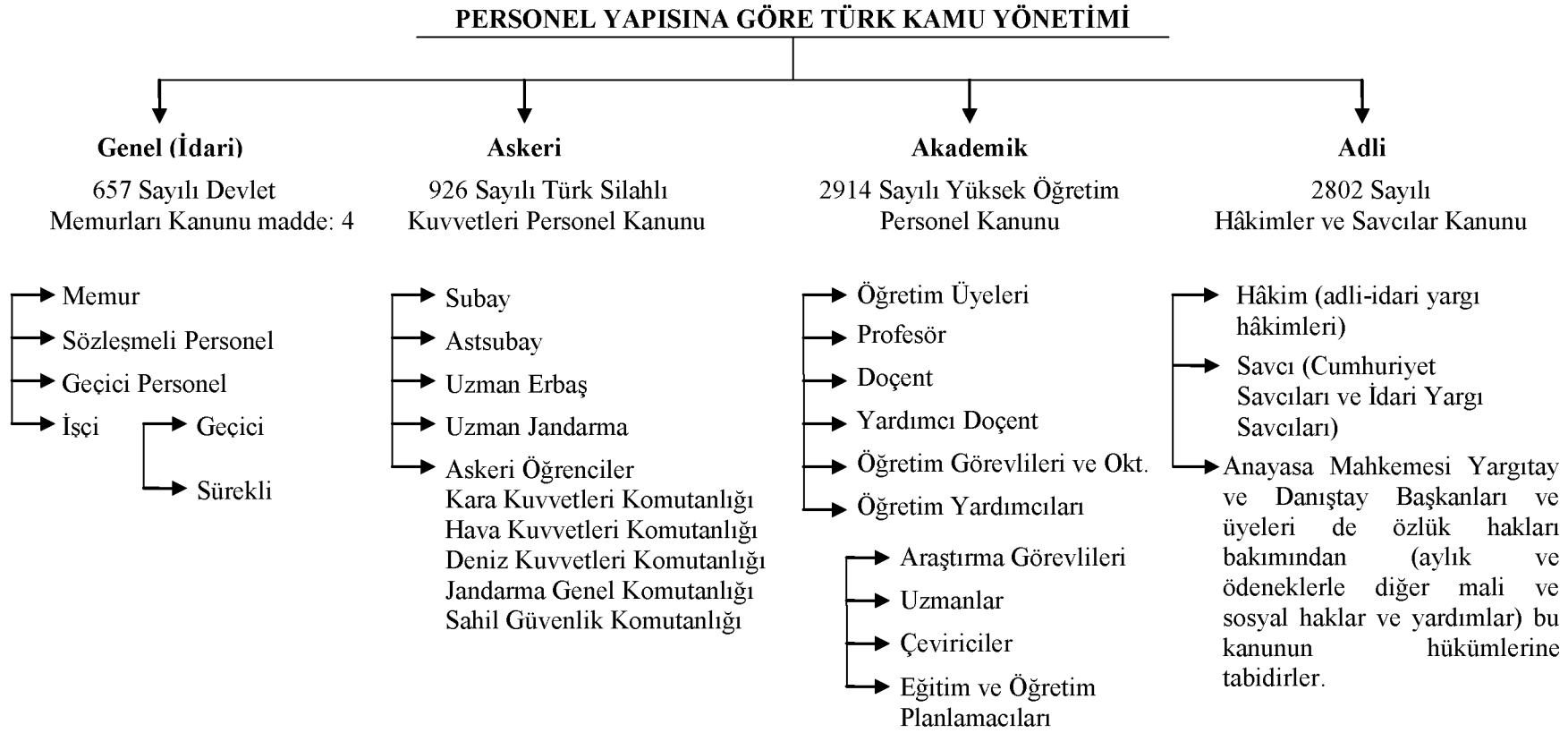
- Kalite boyutunda, öğretim elemanlarının seçimi, eğitim-öğretim yöntemleri de dâhil yetiştirilmeleri özel önem göstermektedir.
- İleriye dönük yönetim uygulamaları geliştirilmelidir.
- Yönetimin nihai amacı, yüksek kaliteli öğretim, eğitim, araştırma ve topluma hizmet olarak ortaya konan kurumsal misyonunu geliştirmek, güçlendirmek olmalıdır.

3.1.4. Yüksek Öğretimin Yapısal Anlamda Türk Kamu Yönetimindeki Yeri

Yapısal anlamda kamu yönetimi, yasama ve yargı organları dışındaki tüm devlet kuruluşlarını içine alır. Buna göre Türkiye’de idari kuruluşlar altı gruba ayrılabilir (Gürsel, 2007: 60):

- Genel Yönetim Kuruluşları
- Yerel Yönetim Kuruluşları
- Hizmet Veren Yönetim Kuruluşları; belli hizmet alanları ile uğraşmak üzere, genel ve yerel yönetimin dışında örgütlenen özerk kamu kuruluşlarıdır. Üniversiteler gibi.
- Meslek Kuruluşları
- Denetleme ve Danışma Kurumları
- Özel Hukuk Alanındaki Kuruluşlar

Türk kamu yönetimi yapısal olarak genel (idari), askeri, akademik ve adli olmak üzere dört alan üzerinde kuruludur. Akademik yönetim alanı, merkezde Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)-TÜBA; YÖK, Üniversitelerarası Kurul ve ülke yüzeyine yayılmış üniversiteler alanı demektir (Güler, 2010: 87-90). Üniversiteler, hizmet yerinden yönetim kurumlarıdır. Bunlar üzerindeki idari vesayet denetimi, üniversite temsilcilerinden oluşmuş özerk bir yapı olan YÖK tarafından kullanılmaktadır. Şekil 8’de personel yapısına göre Türk Kamu Yönetimi gösterilmektedir.



Şekil 8. Personel Yapısına Göre Türk Kamu Yönetimi

Kaynak: (Güler, 2010: 91).

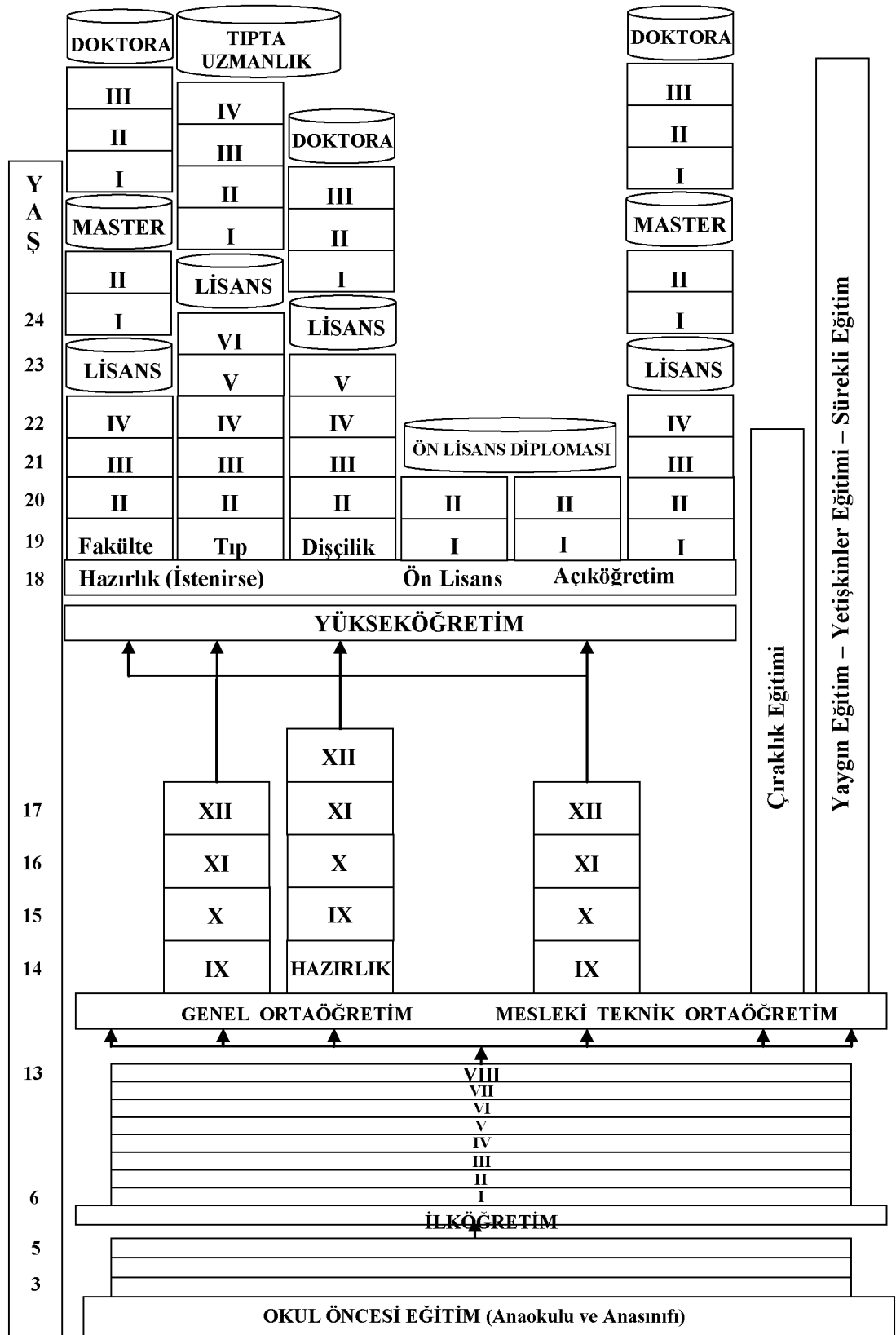
3.1.5. Türkiye Yüksek Öğretim Sistemi

Türk Milli Eğitim Sistemi, 1982 Anayasası'nın ilgili maddeleri, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na dayanmaktadır, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar. Türkiye Milli Eğitim sistemini merkezi yönetime göre yapılandırmıştır. Eğitim politikalarının belirlenmesi, planlanması, öğretmenlerin seçimi ve atanması merkezden belirlenmektedir. Eğitim Sistemi sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Zorunlu eğitim kademesi 1997'de kesintisiz sekiz yıla çıkarılmıştır. 2005'te lise eğitimi en az dört yıla çıkarılmıştır. 2012'de 6287 sayılı Kanun ile zorunlu eğitim süresi; 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl da lise eğitimi kapsayacak şekilde 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır (RG: 11.04.2012, No:28261). Şekil 9'da Türk Milli Eğitim Sistemi ve Şekil 10'da Türk Milli Eğitim Sisteminde yükseköğretimin yeri gösterilmektedir.

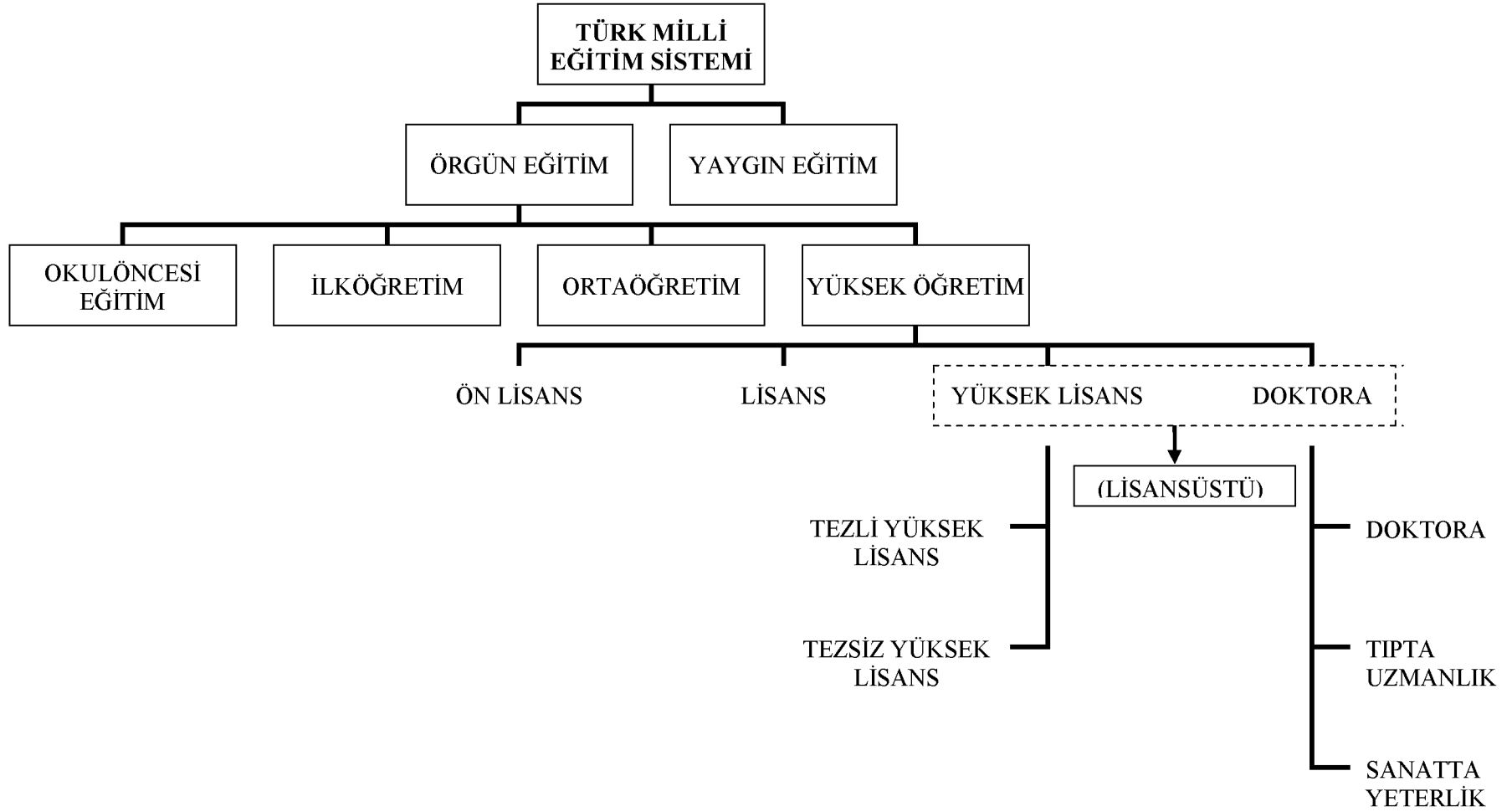
Yüksek öğretimin üç basamağı bulunmaktadır. Bunlar; ön lisans, lisans ve en üst düzey olarak lisansüstü eğitimidir. Yüksek öğretim kurumları ise; Üniversiteler, Fakülteler, Enstitüler, Yüksekokullar, Konservatuarlar, Meslek yüksekokulları, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinden oluşmaktadır. Yüksek lisans düzeyinde, uzak iletişim ve bilgisayar teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programları da giderek artmaktadır.

Yüksek öğretim sisteminin vakıf üniversitelerini de kapsayan organizasyon yapısında yüksek öğretim sisteminin üst kuruluşları; "Yükseköğretim Kurulu" ve "Üniversitelerarası Kurul" dur. Bu iki kurula ek olarak, üniversitelerin denetlenme görevi "Yükseköğretim Denetleme Kurulu"na verilmiştir. 1974'te Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), üniversitelere giriş sınavı hazırlamak, düzenlemek ve yönetmek amacıyla kurulmuştur. Şekil 11'de Türkiye Yükseköğretim Sisteminin organizasyon yapısı gösterilmektedir.

Kurulun üyeleri üniversiteler, bakanlar kurulu, cumhurbaşkanı tarafından seçilip tümü cumhurbaşkanınca atanmaktadır. Bu yapı, YÖK'ün gücünü akademik dünya, hükümet ve devletin temsilcisine dayanarak, doğrudan devletin temsilcisinden almasını ve hiçbir başka kurumun bağlı ya da ilgili kuruluşu olmamasını sağlamaktadır. Üniversitelerarası Kurul ise



Şekil 9. Türk Milli Eğitim Sistemi
Kaynak: (MEB, 2012, XX).



Şekil 10. Türk Milli Eğitim Sisteminde Yükseköğretimin Yeri

Kaynak: (Yürürlükteki mevzuat hükümlerine göre araştırmacının bizzat kendisi tarafından hazırlanmıştır).

akademik yönetim alanının akademik mesleki organı olarak örgütlenmiş, yapısı ve başkanlığı doğrudan üniversitelere bırakılmıştır. MEB ya da başbakanlık, üniversiteler üzerinde yönetsel denetim hakkına sahip değildir; bu denetim YÖK yetkisine verilmiştir. Yükseköğretim Kanunu'na göre; "tüm yüksek öğretimi düzenleyen ve yüksek öğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren" YÖK "*bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip bir kuruluş*"tur. YÖK ile üniversiteler arasındaki ilişki yönetsel vesayet ilişkisidir; üniversiteler üzerinde devletin gözetimi ve denetimi YÖK eliyle gerçekleştirilmektedir (RG: 06.11.1981, No:17506).

Türkiye'de eğitim hizmetleri MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli eğitim kurumları ve bazı meslek okulları yanında, yüksek öğretim kurumları olmak üzere başlıca iki kanaldan topluma sunulmaktadır. MEB kanalından yürütülen eğitim hizmetleri genel bütçeden, YÖK sistemi altındaki yüksek öğretim kurumları ise katma bütçeden finanse edilmektedir. Üniversitelerin bütçeleri cari, yatırım ve transfer harcamalarını karşılamak için doğrudan doğruya TBMM tarafından kendilerine tahsis edilmekte ve Maliye Bakanlığı'nın denetiminde harcanmaktadır. Üniversiteler, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun hükümleri gereği, yıllık stratejik planlarını hazırlamaktadırlar. Kanun, hesap verebilirlik, şeffaflık ve kamu kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılması gibi ilkeleri benimsemiştir. Kurumlar stratejik planlarındaki amaçlar ve performansları çerçevesinde bütçe talep etmektedirler (RG: 24.12.2003, No:25326). 2011 yılında MEB, YÖK ve üniversitelere ayrılan bütçe yaklaşık 46 milyar TL olmuş bu bütçenin merkezi yönetim bütçesine oranı %14,60, Gayri Safi Yurt İçi Hâsılaya (GSYH) oranı ise %3,80 olmuştur. Bu bütçeden 34 milyar TL'si MEB'nin bütçesi olarak belirlenmiştir. Yaklaşık 12 milyar TL bütçeye sahip YÖK ve üniversitelerden yaklaşık 6 milyar TL ile en büyük payı personel giderleri almıştır (MEB, 2012: 195).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre; öğretim elemanı olarak tarif edilen akademik personel, 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'na tabi olarak istihdam edilmektedir. 2914 sayılı Kanuna göre; öğretim elemanları, unvanlarına göre öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve okutmanlar, öğretim yardımcıları olarak üç ana sınıfa ayrılmışlardır (RG: 11.10.1983, No:18190).

Türkiye'de 2008 yılı itibarıyla üniversite kurulmayan il bulunmamaktadır. Türkiye'de 2005-2006 yılına kadar toplam 93 üniversite kurulmuştur. Bunların 25'ini vakıf üniversitesi oluştururken 2011 yılı itibarıyla 103'ü devlet, 62'si vakıf üniversitesi, 7 vakıf meslek yüksekokulu ve 10'u diğer eğitim kurumları olmak üzere toplam 182 yüksek öğretim kurumu bulunmaktadır. 1984 yılında 20.333 olan toplam öğretim elemanı sayısı 2011 yılında

111.495'e ulaşmıştır. Ayrıca 1984 yılında 6.826 olan toplam öğretim üyesi sayısı da 2011 yılı itibarıyla 45.732'ye yükselmiştir (ÖSYM, 2012; MEB, 2012: 196-198; Günay ve Günay, 2011: 15). Tablo 3'te Türkiye'de 2010-2011 eğitim-öğretim yılı öğretim elemanlarının akademik görevlerine göre sayıları gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi 2011 yılı itibarıyla Türkiye'de 111.495 öğretim elemanı mevcuttur.

Tablo 3. Türkiye'de 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Sayıları

AKADEMİK GÖREVLERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMANLARI	ÖĞRETİM ELEMANI SAYISI	YÜZDE (%)
Profesör	15.529	13,93
Doçent	8.486	7,61
Yardımcı Doçent	21.717	19,48
Öğretim Görevlisi	17.520	15,71
Okutman	8.190	7,35
Uzman	3.257	2,92
Araştırma Görevlisi	36.669	32,89
Çevirici	23	0,02
Eğitim-Öğretim Planlamacısı	104	0,09
TOPLAM	111.495	100

Kaynak: (ÖSYM, 2012).

3.2. Lisansüstü Eğitim

Üniversitelerin birinci amacı araştırmalar yapmak, bilim ve sanat üretmek ve üretilen bilgilerin yayılmasını sağlamaktır. İkinci amacı ise bilim ve iş dünyasına nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Nitelikli bilim insanı, üniversiteler bünyesindeki lisansüstü eğitim kurumlarında yetiştirilir. Lisansüstü programlardan mezun olanlar; öğretim üyesi, bilim insanı ya da araştırmacı olabilmektedir.

Lisansüstü eğitim, belli bir alanda daha derin bir yetiştirmeyi ve uzmanlaşmayı sağladığı ve bireysel çalışmaları ön plana çıkardığı için lisans eğitiminden ayrılmaktadır. Lisansüstü eğitimde, konuya bağlı olarak, dersler yalnızca öğretim üyesinin konuları anlatmasına dayanarak işlenebileceği gibi öğrencilerin birbirleri ile ve öğretim üyeleri ile tartışabilecekleri, etkin katılım yöntemleri ile de işlenebilmektedir. Seminerler ve öğrencilerden sunular yapmaları ve tartışmalara katılmaları beklenmektedir. Lisansüstü öğretimde derse katılım, araştırma ödevleri ve sınavlar önem taşımaktadır. Tablo 4'te Türkiye'de 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı lisansüstü öğrenci sayıları gösterilmektedir.

Tablodan da görüleceği üzere 2011 yılı itibariyle Türkiye’de toplam 190.444 öğrenci lisansüstü eğitim görmektedir.

Tablo 4. Türkiye’de 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Lisansüstü Öğrenci Sayıları

YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA	TUS	TOPLAM
Devlet Üniversitesi	106.514	40.349	11.968	158.831
Vakıf Üniversitesi	19.176	2.589	736	22.501
Diğer Eğitim Kurumları	678	467	7.967	9.112
Toplam	126.368	43.405	20.671	190.444

Kaynak: (ÖSYM, 2012).

3.2.1. Türkiye’de Uygulanan Lisansüstü Eğitim Modelleri

Türkiye’de lisansüstü eğitim üç ayrı kanaldan gerçekleştirilmektedir:

1. Devlet Üniversiteleri içinde örgütlenmiş olan lisansüstü enstitülerce, devlet üniversiteleri dışında kurulmuş olan ve Amerikan üniversitesi modelinde olduğu gibi mütevelli heyeti ile yönetilen Vakıf Üniversitelerince ve lisans öğrencisi olmayan, üniversite dışında kurulmuş olan iki Yüksek Teknoloji Enstitüsünce sürdürülmektedir. Sağlık Bakanlığı mevzuatı hükümleri uyarınca yürütülecek uzmanlık eğitimi tıp fakültelerince uygulanmaktadır.

2. Üniversite dışında kurulmuş olan TODAİE, beş yıl hizmetini tamamlamış olan devlet memurlarına lisansüstü eğitim vermektedir.

3. Diğer yüksek öğretim kurumları olarak; sağlık alanında lisans yanında lisansüstü eğitim veren bir kurum olan Gülhane Askeri Tıp Akademisi (GATA), Polis Akademisi, Kara, Deniz, Hava Harp Okulları ile Harp Akademileri Komutanlığı bünyesinde lisansüstü eğitim veren Stratejik Araştırmalar Enstitüsü (SAREN)’dir. 3563 sayılı Harp Akademileri Kanunu’nda 2003’te yapılan değişiklik ile Harp Akademileri Komutanlığı bünyesinde enstitü teşkiline imkân veren hukuki zemin oluşturulmuş ve TSK’nın ihtiyaç duyduğu ve Harp Okulları bünyesindeki enstitülerden ve sivil üniversitelerden etkin olarak karşılanamayan alanlarda; lisansüstü eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlamak, yürütmek amacıyla SAREN kurulmuştur (SAREN, 2012).

3.2.2. Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ile İlgili Hukuki Mevzuat

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu hükümlerine dayanarak hazırlanan “Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği”, lisansüstü eğitimi düzenlemiştir (RG: 06.10.1982, No:17830). Bu

Yönetmelik 1996’da yürürlükten kaldırılarak yerine, günümüzde uygulanan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir (RG: 01.07.1996, No:22683). 1982’de yürürlüğe giren Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği de enstitüler ve organlarını belirtmiştir (RG: 18.02.1982, No:17609). 1983’te Lisansüstü Eğitim Öğretim Enstitülerinin Teşkilat ve İşleyiş Yönetmeliği yürürlüğe konularak rektörlüklere ve dekanlıklara bağlı tüm araştırma ve eğitim-öğretim enstitülerinin işleyiş ve örgütlenmesi belirlenmiştir. (RG: 03.03.1983, No:17976).

3.2.3. Lisansüstü Eğitimin İşlevleri

Lisansüstü eğitim, ülkelerin hedefledikleri amaçları gerçekleştirmelerinde iki yönden katkı sağlar. Bunlardan birincisi, yüksek öğretim kurumlarının geleceğin öğretim üyelerini ve araştırmacılarını yetiştirmesidir. Bu bağımsız araştırmacılar yarının değerleri ve ürünleri için gerekli altyapı çalışmalarını yapacak ve geleceğin öğretim üyeleri ile araştırmacılarını eğiteceklerdir. Lisansüstü eğitimin ikinci katkısı ise, ülkelerin teknolojik, ekonomik ve kültürel gelişimleri ile ilgili sorunlarına çözüm getirmesidir (Tosun, 2001: 7). Bir ülkenin kalkınmasının en önemli öğelerinden olan yüksek nitelikli insan gücünün; öğretim üyesi, bilim insanı ve araştırmacıların yetiştirilmesi, yüksek öğretimin lisansüstü kademesinden beklenmektedir. Lisansüstü eğitimin üniversitenin en önemli işlevlerinden birisi olduğu söylenebilir. Çünkü bu eğitimin özünü, araştırma oluşturmaktadır.

3.2.4. Lisansüstü Eğitimin Amaçları

Lisansüstü eğitim programları ve özellikle doktora programlarının amaçları, kişilere bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırma olarak tanımlanabilir (Tosun, 2001: 7). Lisansüstü eğitimin esas amacı, üniversitelere öğretim elemanı ve toplumun çeşitli kesimlerine bilimsel ve teknolojik araştırmacı yetiştirmektir. Öğrenciye bilimsel araştırmalar yaptırılarak eğitim verilmektedir. Lisansüstü eğitiminin temeli özgün araştırma yoluyla bilginin ilerleme kaydetmesidir. Lisansüstü eğitim, bireyin düşünce ve anlayışını geliştirir, yeni beceriler ve bilgiler kazanmasını sağlar ve yaşamı zenginleştirerek bireysel doyumu artırır. Lisansüstü eğitim, kendi alanlarında öncü ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde ayrıca ülkenin ilerlemesini sağlayan araştırmaların yapılmasını sağlar. Lisansüstü eğitim yüksek nitelikli bireyler aracılığıyla, sanayinin ve ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünün oluşturulmasını sağlar. Lisansüstü eğitim, kamu ve özel sektörde çalışanları eğiterek bu alanların gelişimine katkıda bulunur.

Çakar (2001: 65)'e göre; bu eğitimin amacı, her ne kadar işlevleri farklı da olsa, **bilim adamı, öğretim üyesi ve araştırmacı** yetiştirmektir. Türkiye’de bu eğitimden geçmiş ve doktorasını tamamlamış olan bir kimse, bu üç işlevi bir arada yapan bir kişi olarak düşünülür ya da en azından öyle olduğu varsayılır. Bu varsayıma bağlı olarak, lisansüstü eğitim araştıran, bilim üreten ve aydınlatan bir **bilim adamı**, yalnızca mevcut bilgiyi aktaran değil, yeni bilgileri araştıran, analiz eden ve bunları öğrencilerine aktaran bir **öğretim üyesi**, kendi alanında mevcut çalışmaları bilen, yeni bulgulara ulaşmak için çalışan ve buluşlarını yayan bir **araştırmacı** yetiştiren bir eğitim faaliyeti olarak benimsenir.

3.2.5. Enstitüler

Türkiye’de lisansüstü eğitimi, devlet üniversiteleri yerine getirmiştir. Özellikle 1990’dan sonra vakıf yüksek öğretim kurumlarının kurulmaya başlanmasıyla, vakıf üniversiteleri de lisansüstü eğitim vermeye başlamışlardır. Enstitünün organları; enstitü müdürü, enstitü kurulu ve enstitü yönetim kuruludur.

Enstitü türleri; **Fen Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitüsüdür**. 1992’de 3837 sayılı Kanun ile 2809 sayılı Kanunda değişiklik yapılarak **Eğitim Bilimleri Enstitüsü** kurulmuştur (RG: 11.07.1992, No:21281). Bu enstitülerde bir fakülte bölüm veya anabilim dalından değişik bir ad taşıyan disiplinler arası bir enstitü anabilim dalı kurulabilir. Enstitülerde, fakültenin bölüm başkanları aynı zamanda başkanı oldukları bölümle aynı adı taşıyan enstitü anabilim dalının da başkanlarıdır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (Türk İnkılap Tarihi), Güzel Sanatlar, Deniz Bilimleri, Biyoteknoloji, Adli Tıp, Biyomedikal Mühendisliği, Nüfus Etütleri, Bilişim, Enerji, Çevre Bilimleri, Avrasya Yer Bilimleri, Türkiyat Araştırmaları, Bankacılık ve Sigortacılık, Enformatik, Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma, Orta Doğu ve İslam Ülkeleri, Uygulamalı Matematik Avrupa Toplulukları ve Uluslararası İlişkiler Enstitüleri de lisansüstü eğitim yapmaktadır (Karakütük, 2009: 538).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile kurulan ve lisansüstü eğitimi düzenleme amacına yönelik çalışmalar yapması düşünülen ve birçok kişi tarafından, YÖK’ün üniversitelere getirdiği en büyük yenilik olarak tanımlanan, Fen, Sosyal ve Sağlık Bilimleri Enstitüleri, kuruluşundan bu yana, gelişmesi için en az gayret gösterilen bir kurum olmuştur. Bu kurumun, adeta ölü doğmuştur. Pek çok üniversitede fiziki bir mekâna bile sahip olamayan Enstitülerin varlığı, kendi bünyesinde bulunan fakülteler ve dekanlıklarca kabullenilmemiş, yapay bir ast-üst mücadelesi sürüp gitmiştir. Fiziki mekânsızlığın yanı sıra, öğretim üyesi kadrosuna sahip olmayan enstitüler, lisansüstü eğitimin yalnızca sekreteryas

işlemlerini sürdüren bir birim olarak görülmüş ve bunun sonucunda, belirli bir kimliğe ve saygınlığa ulaşamamıştır (Çakar, 2001: 68). Enstitüler ile Fakülte dekanlıkları arasında kopukluk vardır. Enstitüler doğrudan bölümlerle temas halinde oldukları için dekanlıklar bu iletişim ağının dışında tutulmakta, alınan kararlarda ve uygulamalarda fakülte dekanlıkları devre dışı kalmakta, bu da işleyişte zorluklara neden olmaktadır. Belki bundan da önemlisi, Enstitülerin işlevleri tümü ile gözden geçirilmelidir (YÖK, 2007: 55).

3.2.6. Lisansüstü Eğitim Program Türleri

Yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki tür lisansüstü eğitim programı vardır.

3.2.6.1. Yüksek Lisans Programı

Yüksek lisans (bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master); bir lisans öğretimine dayalı, eğitim-öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir (RG: 06.11.1981, No:17506). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği yüksek lisansı, **tezli** ve **tezsiz** olmak üzere ikiye ayırmıştır (RG: 01.07.1996, No:22683).

3.2.6.1.1. Tezli Yüksek Lisans Programı

Tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır. Bu program toplam yirmi bir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi ders, bir seminer dersi ve tez çalışmasından oluşmaktadır. Seminer dersi ve tez çalışması kredisiz olup başarılı veya başarısız olarak değerlendirilir. Tezli yüksek lisans programını tamamlama süresi dört yarıyıldır. Tez danışmanı, öğretim üyeleri veya ilgili senatonun belirleyeceği niteliklere sahip öğretim görevlileri arasından seçilir. Tez çalışmasından üst üste iki kez veya aralıklı olarak üç kez başarısız not alan öğrencinin yüksek öğretim kurumu ile ilişkisi kesilir. Tezli yüksek lisans programındaki bir öğrenci, tezini jüri önünde sözlü olarak savunmak zorundadır.

3.2.6.1.2. Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Tezsiz yüksek lisans programının amacı öğrenciye mesleki konularda derin bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir. Bu program toplam otuz krediden az olmamak koşuluyla en az on ders ile dönem projesi dersinden oluşur. Dönem projesi dersi kredisiz olup başarılı veya başarısız olarak değerlendirilir. Tezsiz yüksek lisans mezunlarının doktora başvuruları da sağlanmıştır. YÖK üniversite rektörlüklerine gönderdiği 20.04.2001 tarih ve 877-8698 sayılı yazısı ile “Tezli ve tezsiz

yüksek lisans diplomaları arasında fark olmadığına, tezsiz yüksek lisans diplomalarında tezsiz ibaresinin yer almamasına, tezsiz yüksek lisans mezunlarının doktora programlarına kayıt olabilmelerine karar verildiğini” tüm üniversitelere duyurmuştur.

Tezsiz yüksek lisans mezununa doktora yolunun açılması, bilim adına tam bir cinayettir. Hiç araştırma yapmadan, beş on lisans dersi alarak doktora programına kayıt olunabilir, sonuçta doktora yapılabilir. Bu durum akademik geleneklerde ve değerlerde yozlaşmanın, nitelik aşınmasının bir örneğidir (Kavcar, 2002).

3.2.6.2. Doktora Programı

Doktora; lisanse dayalı en az altı veya eczacılık veya fen fakültesi mezunlarınca Sağlık Bakanlığı’na düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlığa dayalı en az dört yarıyıllık programı kapsayan ve orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir (RG: 06.11.1981, No:17506). Doktora programının amacı, bağımsız araştırma yapabilen, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapabilen ve evrensel düzeyde bilgi üretebilen öğretim üyesi, bilim insanlarını ve araştırmacıları yetiştirmeyi amaçlar. Doktora programı mezunları, yüksek öğretim kurumlarında eğitim görevi de üstlenebilirler.

Lisansüstü eğitim programları ve özellikle doktora programları ülkenin kalkınmasında lokomotif görevi yapacak yüksek nitelikli insan gücünü (öğretim üyesi, bilim insanı, araştırmacı) yetiştiren, yüksek öğretimin yüksek lisanstan sonraki kademesidir. Bu kademede öğrenim görenlerin bilime yenilik getirme, ülke için özgün araştırmalar yapması beklenmektedir (Karakütük, 2009: 529).

Doktora programı, yüksek lisans derecesi olan öğrenciler için toplam yirmi bir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi ders, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışmasından oluşur. Lisans derecesi ile kabul edilmiş öğrenciler için de en az kırk iki kredilik on dört ders, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışmasından oluşur. Doktora yeterlik sınavının amacı, öğrencinin temel konular ve doktora çalışmasıyla ilgili konularda derinliğe sahip olup olmadığının sınanmasıdır. Doktora yeterlik sınavı, yazılı ve sözlü olarak iki bölüm olarak yapılır. Doktora programını tamamlama süresi yüksek lisans derecesi ile kabul edilenler için sekiz yarıyıl, lisans derecesi ile kabul edilenler için on yarıyıldır. Doktora çalışması sonunda hazırlanacak tezin, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden birini yerine getirmesi gerekir.

Bir öğretim üyesinin danışmanlığında hazırlanan ve özgün bir araştırmaya dayanan bir doktora tezinin savunulması koşulu bulunmaktadır. Öğrenciler teze başlamadan önce bir ya da iki yıl çeşitli dersler ve seminerler almaktadır. Bu derslerin çoğu zorunlu olmakla birlikte, öğrencilerin ders seçmelerine de izin verilebilmektedir. Ders aşamasının tamamlanmasından ve danışmanının onay vermesinden sonra öğrenci öğretim üyelerinden oluşan bir jüri önünde doktora yeterlik sınavını girmektedir. Bu sınavla öğrencinin derslerde edindiği bilgileri kullanma yeteneği ile bağımsız bir şekilde yaratıcı ve özgün çalışmalar yapabilme yeteneği ölçülmektedir. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler araştırmaya dayanan tezlerine başlayabilmektedir.

Bilimsel araştırmalarda giriş, problem cümlesi, sayıltı, tanımlama ve sınırlamalarda yapılan yanlışlar; yöntem, örneklem, denekleri belirleme, verileri toplamada pek çok tutarsızlığın doğmasına neden olmaktadır. Bu şekilde elde edilen bulgulara dayalı yorumlar yetersiz; öneriler tutarsız olabilmektedir. Dipnot ve kaynakçaları yanlış kullanmaktan kaynaklanan hatalar, cümle bozukluklarının, yazım ve noktalama yanlışlarının çok olması, mantık hataları ve tutarsızlıklar pek çok tezde görülmektedir. Bu sorunları çözmek için her bölüm bir tez ön inceleme kurulu ve bilimsel araştırma merkezi oluşturmaktadır. Bunun için Türkçe ve İngilizceyi, bilim felsefesini ve mantığını, bilimsel araştırmayı, kullanılacak istatistik teknikleri bilen ve bilgisayarda istatistik analizleri yapan birden çok kişi yetiştirilmelidir. Buradan geçmeyen tezler savunmaya alınmamalıdır (Sönmez, 2005: 150-154).

3.2.7. Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavları

1997'de Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin Bir Maddesinin Değiştirilmesine ve Bu Yönetmeliğe Bir Ek Madde Eklenmesine Dair Yönetmelik gereğince lisansüstü eğitime başlayabilmek için ÖSYM'nin merkezi olarak yapacağı Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (LES) getirilmiş (RG: 26.03.1997, No:22945). 01.07.1997 tarihinden beri lisansüstü eğitime başlayabilmek için ÖSYM'nin merkezi olarak yaptığı LES, 02.06.2007 tarihinde Yönetmelikte yapılan değişiklikle Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavı (ALES) olarak düzenlenmiş, ALES'ten en az 55 puan almak zorunluluğu getirilmiştir. Lisansüstü programlarına öğrenci kabulünde, ALES puanının yanı sıra gerekirse, yabancı dil, lisans (yüksek lisans) not ortalamaları ve mülakat sonucu da değerlendirilebilir. ALES, Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS)/Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) sınavlarından alınan puanların ağırlık dereceleri üniversitelere, enstitülere göre farklılık gösterebilir. İlgili üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü, yalnız ALES puanı ile de öğrenci kabul edebilir. Güzel sanatlar

fakülteleri ile konservatuarlara öğrenci kabulünde ALES'e girmiş olmak koşulu aranmamaktadır. Yüksek lisans ve doktora programları ile sanatta yeterlik çalışmasına, hangi lisans ve yüksek lisans programlarından mezun olanların başvurabileceği Üniversitelerarası Kurul kararı ile belirlenir; ancak ilgili senato, belirlenen programlar dışından da öğrenci kabulüne karar verebilir.

Temel Tıp Bilimlerinde doktora programlarına başvurabilmek için ayrıca Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS)'a girerek temel tıp puanı almak gereklidir. TUS, sağlık alanında merkezileşmiş ve genel kabul görmüş bir lisansüstü eğitim sınavıdır. Bu sınav, yabancı dil ve alanla ilgili bilim sınavı sorularını içeren iki aşamalı bir sınavdır.

KPDS, yüksek öğretim kurumlarında öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi, uzman, çevirici ve eğitim öğretim planlamacısı kadrolarına açıktan veya öğretim elemanı dışındaki kadrolardan naklen atamalarda, lisansüstü eğitime girişte, yurt dışına lisansüstü eğitim için gönderilecek adayların seçiminde, ilgili kurumların kullanacakları puanları veren bir yabancı dil sınavıdır.

Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme (YLSY), yüksek öğretim kurumlarının öğretim elemanı ile kamu kurum ve kuruluşlarının uzman personel ihtiyacını karşılamak amacıyla MEB tarafından yurt dışına lisansüstü eğitim görmek üzere gönderilecek adayların seçimi ile ilgili başvuru ve kontenjanlara yerleştirme işlemleri ÖSYM tarafından yapılmaktadır. Gerekli şartları sağlayarak başvuran adayların seçimi ve kontenjanlara yerleştirme işleminde ALES sonuçları kullanılmaktadır.

3.2.8. Öğretim Üyeliği

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu öğretim üyesinin görevlerini şöyle sıralamıştır (RG: 06.11.1981, No:17506):

- Yüksek öğretim kurumlarında ve bu yasadaki amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim-öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek,
- Yüksek öğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak,
- İlgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu yasadaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek,

- Yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek,
- Bu yasayla verilen diğer görevleri yapmaktır.

Lisansüstü eğitimin en önemli ürünlerinden biri olan nitelikli bir yüksek lisans ve doktora tezinin ortaya çıkmasında öğrencinin çalışkan ve nitelikli olmasının yanı sıra, tez danışmanının rolü de çok önemlidir. Tez danışmanının başlıca niteliklerini de Tosun (2001-12) şöyle belirtmiştir:

- Deneyimini öğrencisiyle paylaşmaya hazır bir danışman,
- Öğrencisinin moralini yükselterek destekleyen bir psikolog,
- Öğrencisinin performansını değerlendiren bir öğretmen,
- Öğrencisini çırak gibi yetiştiren bir usta,
- Öğrencisinin her zaman başvurabileceği bir bilgi kaynağı ve yönlendirici,
- Akademik kişiliğiyle bir model.

Yüksek öğretim sistemlerinin başarısı büyük ölçüde öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır. Bir üniversitenin başarısının en önemli ölçütlerinden biri de kaliteli yeni öğretim üyesi yetiştirmektir. Üniversite akademik yaşamında bu bakımdan en kritik ölçüt, verilen doktora sayıları olmaktadır. Üniversitelerin bu bakımdan başarısı sınırlı kalmıştır. Türkiye'nin doktora programlarının tek sorunu doktora derecesi alanların sayısındaki düşüklük değildir. TÜBA'nın değerlendirmelerine göre, tamamlanan doktoraların kaliteleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Doktora kalitesini belirleyen en önemli değişken, doktora danışmanlarının bilimsel düzeyi ve bu işe yeterli zaman ayırıp ayırmayıdır (YÖK, 2007: 107).

3.2.9. Öğretim Üyelerinin Yükseltilmelerinde Aranacak Akademik Şartlar

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre; öğretim üyelerinin yükseltilmelerinde aranacak asgari akademik şartlar şunlardır (RG: 06.11.1981, No:17506; RG: 28.06.2008, No: 26920):

Yardımcı doçentlikte:

- Doktora, tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik derecesine sahip olmak,
- Üniversitenin seçtiği üç kişilik bir jüri tarafından yapılan yabancı dil sınavını başarmak.

Doçentlikte:

- Doktora, tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik derecesine sahip olmak,
- Özgün bilimsel araştırma ve yayınlar yapmış olmak,
- Üniversitelerarası Kurul'un yapacağı yabancı dil sınavını başarmak.

Profesörlükte:

- Doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl süreyle, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak,
- Doçentlik unvanını aldıktan sonra, ilgili bilim alanında özgün yayınlar veya çalışmalar yapmış olmak gerekir.

2008'de, 5772 sayılı Kanun ile Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişiklikle "Üniversiteler, yardımcı doçentlik kadrosuna atama ve profesörlüğe yükseltilecek atama için aranan asgari koşulların yanında, YÖK'ün onayını almak suretiyle, münhasıran **bilimsel kaliteyi artırmak** amacına yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler." hükmü eklenmiştir (RG: 28.06.2008, No: 26920).

Bir adayın bu şartları yerine getirip getirmediği her düzey için oluşturulan bilim jürilerinin kararı ile belirlenmektedir. Köksoy (1998: 88-89)'a göre; bu şartlar kişinin vermiş olduğu eğitim-öğretim hizmetinin kalitesi ile ilgili değildir. Hâlbuki yüksek öğretimde kaliteden söz edilirken, kişinin kendisinin kalitesi değil kişinin görevi ile ilgili olarak göstermiş olduğu performansın, vermiş olduğu hizmetin kalitesi söz konusudur. Türk yüksek öğretiminin kalite ile ilgili en büyük çelişkisi ve en büyük yanılgısı eğitim-öğretimin temel taşları olarak kabul edilen öğretim üyelerinin vermiş oldukları eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesinin ölçülmesi, değerlendirilmesi yerine öğretim üyelerinin araştırmacı olarak kişisel niteliklerinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine daha çok önem verilmiş olmasıdır.

3.2.10. Araştırma Görevliliği

Türkiye'de Avrupa Üniversite anlayışı doğrultusunda gelişen üniversiteler, asistan yetiştirme anlayışı bakımından geleneksel yöntemi benimsemiştir. YÖK sistemiyle birlikte, Amerikan üniversite modelinden esinlenen anlayış doğrultusunda, geleneksel asistanlık kurumu ortadan kaldırılmış yerine "araştırma görevliliği" adı altında yeni bir statü getirilmiştir.

Yardımcı doçentlik dâhil, bütün öğretim üyeliği kadroları daimi hale getirilmeli, süreli atamalara son verilmelidir. Akademik unvanların kazanılmasında, objektif, tarafsız, kaliteyi

esas alan ve şeffaf ölçüler benimsenmelidir. Araştırma Görevliliği kadrosu ile her yıl görev uzatma derdi taşıyan, kadro sürekliliği ve teminatı bulunmayan, gelecek endişesi içinde yaşayan öğretim elemanlarının akademik kişilik geliştirmeleri engellenmektedir (Şentop, 2007: 20). Araştırma görevlilerinin iş güvencesine sahip olmaması ve üniversitede lisansüstü eğitimi süresince belli idari işleri yerine getiren geçici ara elemanlar olarak görülmesi ve düşük ücret politikası, iyi yetişmiş, yetenekli kişilerin üniversitede kalmak yerine geleceklerini üniversite dışında ya da yurt dışındaki üniversitelerde aramalarına yol açmaktadır.

3.2.11. Lisansüstü Eğitim İçin Yurtdışına Öğrenci Gönderilmesi

1416 sayılı Kanun çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na 1929'dan beri yurtdışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde YÖK tarafından 1987'den beri lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışına araştırma görevlisi gönderilmektedir (RG: 16.04.1929, No:1169; RG: 06.11.1981, No:17506). TÜBA ve TÜBİTAK'ın uygulamakta olduğu, Yurtiçi-Yurtdışı Bütünleştirilmiş Doktora Burs Programı (BDBP) ya da kamu kuruluşlarınca lisansüstü eğitim yaptırmak için yurtdışına öğrenci gönderilmektedir.

Öğrencilerin yabancı üniversitelerden almış oldukları diplomaların Türkiye'de geçerli olabilmesi için diplomalarının Türk yüksek öğretiminde verilen diplomalarla denkleştirilmesi zorunludur. 2547 sayılı Kanuna göre; önlisans, lisans ve yüksek lisans diplomalarının denklik işlemlerini YÖK yapmaktadır. Doktora ve akademik unvanların denklik işlemleri ise Üniversitelerarası Kurul'ca yapılmaktadır. Denklik işlemlerinin nasıl yapılacağına ait esaslar 1996'da Resmi Gazete'de yayınlanan "Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği"nde belirlenmiştir (RG: 14.07.1996, No:22696). Yurt dışında doktora eğitimi yaptırmanın devlete maliyeti yurt içinde doktora eğitimi yaptırmanın on katı kadardır. Bu nedenle, Türkiye yüksek nitelikli insan sermayesi oluşturma maliyetini düşürme yollarını aramaktadır. TÜBA'nın uyguladığı "Bütünleştirilmiş Doktora Programı"nda bir öğrenci temelde doktorasını Türkiye'de yapmaktadır. Ama yaklaşık bir yıl kadar yurt dışında bir üniversiteye giderek, oradaki bir danışmanın yardımıyla çalışmalarını sürdürmekte, Türkiye'ye döndükten sonra doktorasını tamamlamaktadır. Bu programda başarı oranı % 87,5 gibi yüksek bir değere ulaşmaktadır (YÖK, 2007: 107).

3.2.12. Bir Üniversite Adına Başka Üniversitede Lisansüstü Eğitim Gören

Araştırma Görevlileri

1983'te, 2880 sayılı Kanun ile Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişiklikle "Öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerin araştırma görevlisi kadroları, araştırma veya doktora çalışmaları yaptırmak üzere başka bir üniversiteye, Yükseköğretim Kurulu'na geçici olarak tahsis edilebilir. Bu şekilde doktora veya tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik payesi alanlar, bu eğitimin sonunda kadrolarıyla birlikte kendi üniversitelerine dönerler." hükmü eklenmiştir (RG: 19.08.1983, No:18140). 1983'te çıkarılan Bir Üniversite Adına Bir Diğer Üniversitede Lisansüstü Eğitim Gören Araştırma Görevlileri Hakkında Yönetmelik (RG: 16.11.1983, No:18223) ile gelişmekte olan üniversitelere gelişmiş üniversitelerin olanaklarından yararlanılarak öğretim elemanı yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu Yönetmelik 1997'de yürürlükten kaldırılarak aynı isim ile yeni bir yönetmelik çıkarılmıştır (RG: 23.05.1997, No:22997).

4. LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ

Bu bölümde, lisansüstü eğitimde kalite, lisansüstü eğitimde kalite yönetimi konuları incelenmiştir.

4.1. Lisansüstü Eğitimde Kalite

Eğitim, birçok unsurun karşılıklı etkileşim içinde olduğu karmaşık bir süreçtir. Bu süreç aracılığıyla insan kaynağı geliştirilmektedir. Eğitimin ürünü, insana kazandırılan niteliklerdir. Temel amaç, öğrencileri gerçek hayatın gerektirdiği niteliklerle donatmaktır. Öğrencilere kazandırılan nitelikler eğitimin tüm unsurlarının karmaşık etkileşiminin bir ürünü olarak görülebilir. Bu ürünün beklentileri karşılama düzeyi ise eğitimin iyi gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği başka bir ifadeyle eğitimin kalitesi hakkında değerlendirme imkânı verir (K. Yıldırım, 2009: 2). Eğitim, girdisi ve çıktısı insan olan bir alandır. Eğitim hizmetlerinin üretildiği başlıca birim ise okuldur. Eğitim kalitesi denildiğinde, sözü edilen, okulun kalitesidir (Uluğ, 1999: 469). Kaliteli eğitim, öğretim kurumunun mevcut imkânlarını en iyi şekilde kullanarak, öğrenciye bilgiye ulaşmayı, bilgi üretmeyi öğreten ve kendi alanında uluslararası düzeyde rekabet edebilecek kabiliyete sahip bireyler yetiştirme kapasitesidir. Başka bir deyişle, öğrencinin yeteneklerini geliştiren, muhakeme yeteneği kazandıran, kuşku duymayı, eleştirmeyi ve düşünmeyi öğreten eğitim kaliteli eğitimidir (Varinli ve Uzun, 1997: 158). İyi ve kaliteli bir eğitim, öğrencilerin verilen bilgileri kavramasını, bu bilgileri kullanarak yeni bilgilere ulaşmasını, analiz, sentez yapabilmesini sağlayan, onları kendilerine güvenli başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, ekip

çalışması yapabilen, yani değişen dünyada aktif bir yol almasının yolunu açabilen bir eğitimidir (Çalık, 2002: 13-14). Yüksek öğretimde kalite geniş kavramları içine almakla beraber, milli ve ahlaki değerleri, müşteriye ve sürekli iyileştirmeyi vurgular. Bu çerçevede yüksek öğretimde kalite; öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve topluma bağlılığını artıracak sosyal, psikolojik, ilmi ve ahlaki değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir (Özcan, 1997: 35). Bireysel ve toplumsal olarak ilerleme ve gelişmenin, refaha ulaşmanın temel yolu eğitimidir. Eğitim, okul öncesinden başlayarak yüksek öğretimin sonuna kadar süren bir süreçtir ve bu sürecin kalitesi önemlidir. Eğitimde kalite; eğitime önem vermek ve eğitimde belirlenen standartlara ulaştıracak sistemler geliştirmek, hem eğitimde çağın gereklerine uygun niteliklere sahip öğrenciler yetiştirmek hem de bu öğrencileri yetiştirecek ve üniversiteyi kalite amaçlarına ulaştıracak öğretim elemanlarını yetiştirmek ve onlara sahip olmak demektir.

Kalitenin tanımlanması yüksek öğretim bir yana, kalite kavramının ana kaynağı olan işletme bilminde bile sorunludur. Konuyla ilgili kaynakların hemen hemen tümünün başında kalitenin herkesin genel olarak ulaşabileceği şekilde tanımının yapılmasının neredeyse olanaksız olduğu vurgulanmaktadır (Dulupçu ve Çarıkçı, 2003: 179). Hizmetlerin yapısı gereği ürünlerden farklılaşmaları, bir hizmet sektörü olan eğitim sektöründe müşterilerin de hizmet üretiminin bir parçası olmaları, hizmet üretim ve tüketiminin ayrılmazlığı gibi özelliklerden kaynaklanan nedenlerle eğitim hizmetlerinde kalite kavramı soyut ve karmaşık bir hal almaktadır. Eğitimde kalite geliştirme isteğinin temelinde, sürekli iyileştirme hedefi yatmaktadır. Zaten sürekli iyileştirme çalışmaları, akademisyenliğin özünde yatan bir unsurdur. Dünyadaki gelişme ve tartışmaları izleyerek müfredatı, ders konularını sürekli yenileyerek düzenlemek üniversite ve üniversitenin iç müşterisi konumunda olan öğretim elemanları için hayati öneme sahiptir (Eroğlu, 2004: 52). UNESCO'nun bir raporunda ifade edilen tanım, kalitenin yüksek öğretimde ne anlama geldiğinin ne derece karmaşık olduğunu göstermektedir. Yüksek öğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır. Bu yüzden kalite, şunlara bağlı olarak farklı anlamlar barındırabilir (Özer vd., 2010: 33):

- Yüksek öğretimdeki farklı yararlanıcı ya da paydaşların muhtelif çıkar anlayışları (öğrenci/üniversite disiplini/iş piyasası/toplum/devletin) belirlediği kalite gereklilikleri;

- Kalitenin referansları: girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, amaçlar, vb.;
- Akademik dünyanın değerlendirmeye değer nitelik ve özellikleri;
- Yüksek öğretimin gelişimindeki tarihsel dönem.

Eğitimde KY'den söz edildiğinde liderlik ve yönetim kavramları üzerinde önemle durmak gerekir. Eğitimde KY; kaliteyi, verimliliği, daha iyiye ve daha mükemmelle ulaşmayı amaç edinir. Yöneticilikten çok liderliği esas alır. Kurumu sürekli öğrenen bir kuruma dönüştürür. Personeli takımın birer üyesi olarak görür. İnsanların yaratıcı düşünmek, kendi kendini yöneten takımlarda çalışmak ve sürekli öğrenmek için karşılıklı dayanışmaya dayalı iş birliği kültürünü oluşturmak zorunda oldukları modern çalışma ortamlarında korkuya yer olmamalıdır. Liderlik etmek; yardım etmek, koçluk yapmak ve desteklemek demektir.

Mükemmel bir eğitim liderinde bulunması gereken nitelikler; vizyon, yaratıcılık, duyarlılık, yetkileendirme [İnsanların yaratıcılığını ve enerjisini ortaya çıkarmak ve katılımını sağlamak] ve değişimin yönetimidir (Ensari, 2003: 93-95). Köksal (1999: 145), “Yüksek öğretimin liderleri ve yönlendiricilerinin en önemli görevi; kaliteli bir eğitimle kaliteli öğrenciler yetiştirerek, onları kaliteli bir toplumun yapı taşları olarak, küresel yaşam koşullarına hazırlamaktır. Aslında kalite ve bilgi çağının yaşandığı günümüzde, üniversitelerin son derece önemli olan misyonu; gençlerin özünde var olan kaliteyi ve enerjiyi, olumlu bir yönlendirme ile yüzeye çıkartmaktır” demektedir.

Yapılacak Anayasa değişikliği ve çıkarılacak yeni bir Yükseköğretim Kanunu'nun ruhu şu temel prensipler ve anlayış üzerine kurulmalıdır; kanun, “Anglosakson” ya da “Kıta Avrupası” modelleri gibi (kopya edilecek) kalıplar yerine kendimize uyacak ama değişime, gelişime açık olacak bir yapıda olmalıdır. Kanun; yüksek öğretim kurumlarını kimin yöneteceğini değil nasıl yönetileceğini esas almalıdır. Yönetim ve denetimde katılımcı demokrasiyi getirmeli, ortak akli işletmeli, yetkileri kişilerde değil daha çok kurullara vermeli ama alınan kararları uygulamada ita amirinin gücünü de zayıflatmamalıdır. Bu sebeple, örgütlenme modeli “tabandan tavana doğru” işleyen esaslar üzerine oturtulmalıdır. Kanun, üniversiteleri (verimliliği ve toplam kaliteyi arttırmak yanında girişimci üniversite olmak anlamında) rekabete yönlendirmelidir (Ş. Şimşek, 2007: 30-31). Kaliteyi yaratan ve geliştiren faktör rekabettir. Yüksek öğretimde, rekabeti yaratan en önemli faktör, yüksek öğretim arzı ile talebi arasındaki ilişkilerdir. Yüksek öğretime olan talebin ancak bir bölümünü karşılayabilecek bir yüksek öğretim yapısı içinde rekabet söz konusu olmayacaktır. Bu yapıda eğitim talep edenler, eğitimin niteliğinden çok, eğitim imkânı elde

etmeyi hedefleyeceklerdir. Eğitimin kalitesini ölçmek için geliştirilen sınav sistemleri nedeniyle tüm eğitim sistemi lise ve üniversite giriş sınavlarına endekslenmiştir. Türkiye’de yüksek öğretime olan talep ile kontenjan arzı arasında büyük bir dengesizlik mevcuttur. Örneğin, 2012’de Yükseköğretime Geçiş Sınavı’na (YGS) 1.895.476 aday başvurmuştur. Kontenjan arzının sınırlı olması nedeniyle adayların yarısından fazlası yüksek öğretime geçemeyecektir. Lisansüstü eğitim programlarına öğrenci kabulünde de başvuru talebi artmakta ancak kontenjanlar başvurulara göre yetersiz kalmaktadır. Şen (2007: 44)’e göre; “güvenlik ve alt yapı hizmetleri gibi kimi alanlar dışında devletin asıl görevi kural koymak ve bu kurallar çerçevesinde denetim yapmaktır. Eğitimde devletin asıl görevi hizmet üretmek değil; hizmet alacak kişileri/gençleri desteklemektir. Bu yapılacak olursa, halk, yani özel teşebbüs hizmet üretecek kurumları yeterli, kaliteli, rekabete açık ve çağın gereklerine uygun olarak mutlaka kuracaktır.”

Üniversitelerdeki öncelikli yeterli mali olanakların yaratılamaması, sosyal imkanların kısıtlı olması, çalışma koşullarının, fiziksel imkanların yetersiz kalması, öğrenci yoğunluğu ve fazla ders yükü nedeniyle bilimsel-mesleki çalışmalara yeterli zaman ayrılamaması, bilimsel çalışmalar için gerekli olan araç, gereç, doküman eksikliği, uluslararası bilimsel yayın edinme ve bilimsel toplantılara katılma konusunda karşılaşılan güçlükler, yükseltilmede karşılaşılan bazı sübjektif engeller gibi nedenlerle öğretim üyeliğinin cazibesinin giderek azalması sonucunda nitelikli eleman temininde güçlüklerle karşılaşmaktadır (Aytaç vd., 2001: 64). 1984 yılında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 13,85 iken 2011 yılında 18,86’dır. Türkiye’de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 2008 OECD ülkeleri ortalamasına (15,8) göre yüksektir (ÖSYM, 2012; Günay ve Günay, 2011: 16). 1984-2011 döneminde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında düzelme olmamasının başlıca nedeni yüksek öğretimde öğrenci sayısında görülen artışın öğretim elemanı sayısında görülen artıştan daha hızlı olmasıdır.

Hatipoğlu (2007: 56-57)’ye göre; reform yapılmalıdır. Reformda hedef elbet dünya çapında üniversitelerimizin olmasıdır. Ancak, öncelikli hedef, Türkiye’nin her yanına yayılmış olan kamu üniversitelerinde kaliteli eğitimin yapılması olmalıdır. Üniversitede nitelik öne geçmelidir. Bu, ancak ve ancak, öğretim üyelerinin dengeli dağılımı ile sağlanabilir. Halk bu konularda “talepçi” olmalıdır. Fındık mitingi yapan toplum eğitim mitingi de yapar hale gelmelidir. Son beş yılda liseyi bitiren öğrenci sayısında %40 artış olurken, üniversite kontenjanlarında artış %5’i geçmemektedir. Bu olumsuz tavrı aşmanın yolu artık toplum tepkisidir.

KY'nin başta gelen ilkelerinden birisi, uygulamalara daima örgütün üst yönetiminden başlanmasıdır. Bu durumda Türkiye'de eğitim alanında ulusal etkinliğin gerçekleştirilmesi, MEB ve YÖK'ün TKY'yi uygulamadaki kararlılığına bağlıdır (KALDER, 2002: 18; Ensari, 2010: 121).

Son yıllarda, yapılan araştırma ve değerlendirmeler, özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasındaki Almanya ve Japonya'nın hızlı kalkınmasıyla Uzak Doğu Asya Kaplanı'nın ekonomik bakımdan ortaya koydukları değişme ve gelişmelerdeki büyük patlamanın temelini eğitim ve öğretimde odaklandığını ortaya koymuş bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili sosyolog, ekonomist ve eğitim uzmanları bir noktada birleşmiş ve anlaşmış bulunuyorlar: Bu nokta, ekonomik büyümenin motorunun verimliliğin yükselişi olduğu ve bu motoru ateşleyen cevherin de insan ruhunda bulunduğu hususudur. Bu ruh da, ancak millî kültüre dayalı, kaliteli ve yüksek seviyeli bir eğitim ve öğretimle verilebilmektedir (Turgut, 2007: 51).

4.1.1. Lisansüstü Eğitimin Sorunları

Karakütük (2002b: 145-147; 2002a: 75)'e göre; lisansüstü eğitimle ilgili temel sorunları şöyledir:

- Türkiye'nin bilim, araştırma, öğretim üyesi yetiştirme politikaları, lisansüstü eğitimle ilgili hedefler açıkça ortaya konulmamıştır. Türkiye'nin yüksek öğretim tarihinde öğretim üyesi sorunu sürmüştür.
- Kalkınma planlarında yüksek öğretim ve lisansüstü eğitim bir bütünlük içinde ele alınmamıştır.
- Yüksek öğretimi konu edinen çalışmalarda, lisansüstü eğitim konusu üzerinde gerektiği kadar durulmamıştır.
- Lisansüstü eğitimle ilgili standartların belirlenmemiş olması, bu konuda gelişme sağlanıp sağlanılmadığının değerlendirilmesini engellemektedir.
- Üniversitelere ayrılan parasal kaynaklar yeterli değildir ve bunun neredeyse tümünü giderek erozyona uğrayan öğretim elemanlarının aylıklarına yapılan ödemeler oluşturmaktadır.
- Öğretim üyesi ve bilim insanı ile araştırmacıların yetiştirilmesinde aynı programlar uygulanmıştır. Öğretim üyesi olacaklara, öğretmenlik bilgisi kazandırılması ihmal edilmiştir.
- Yükseköğretimde ve lisansüstü eğitimde ağırlıklı olarak nicelik üzerinde durulmuş,

nitelik arka planda kalmıştır.

- Kamu ve özel kesimin gereksinim duyacağı bilim insanı ve araştırmacı yetiştirme konusundaki çabalar da bir sisteme bağlanmamıştır.

Çok sayıda yeni üniversitenin aynı anda açılması; ayrıca, eski üniversitelerimizde görev yapan öğretim üyelerinin ortalama yaşlarının yüksek olması, ülkemizi kaliteli öğretim üyesi açığıyla karşı karşıya bırakmıştır. Bu sorunun üzerine gidilmediği sürece ülkemizdeki yüksek öğretimin kalitesini yükseltmek mümkün değildir (Tosun, 2001: 10). Türkiye’deki yüksek öğretim kurumlarının sayısı ve yüksek öğretimdeki öğrenci sayısı çok ciddi oranda büyürken, yüksek öğretime ayrılan kaynakların aynı oranda gelişmemesi sorunlu bir durumdur. Yüksek öğretimin kalitesini geliştirmek, sürekli bir büyüme eğilimi içinde olan Türkiye yüksek öğretiminin sağlıklı ve istikrarlı bir şekilde gelişmesini sağlamak için yüksek öğretime ayrılan kaynakların artırılması gereklidir (Gür ve Çelik, 2011: 38). Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı’nın (OECD), 2 Kasım 2000 tarihinde yapılan 2000 yılı Türkiye incelemesinde; uygulanmakta olan ekonomik program çerçevesinde Türkiye Ekonomisi değerlendirmesinde OECD, Türkiye, genç bir nüfusa sahip olmasına rağmen, OECD ülkeleri içerisinde eğitime ayrılan kaynaklar bakımından önemli ölçüde gerilerde bulunduğunu, sekiz yıllık zorunlu eğitim gibi eğitim standartlarını geliştirme çabaları, kaynak kıtlığı nedeniyle yeterince başarılı olamadığını ve teknik eğitim ve üniversite sisteminin kalitesinin artırılması ülkenin teknolojik kapasitesini artıracığı ifade edilmektedir (Coşkun, 2012). Maalesef Türkiye, OECD ülkeleri içerisinde eğitime ayrılan kaynaklar bakımından son sıralardadır. Eğitime ayrılan kaynakların artırılması konusu önemlidir ve önceliğe sahiptir.

Atatürk dönemini incelemiş olan Amerikalı yazar Donald E. Webster “Atatürk Türkiye’si” adlı kitabında; “Osmanlı döneminden miras kalan Düyun-u Umumiye borçları, Milli Savunma ve Bayındırlık ödenekleri dışında, ulusal bütçede en büyük yeri Milli Eğitim bütçesi almıştır” demektedir (Webster, 1939/Kirby, 2010: 51). Ayrıca, Milli Eğitim bütçesinin yetersiz olduğu her durumda, TBMM ek ödenek vermekten çekinmemiştir. İşin yapıp yapılmadığı savlarla değil, başarı ile belli olur. Bunu saptayan ölçüt de Türkiye kaynaklarının olanakları içinde kalarak yapılması gerekeni yapmaktır. Yabancı yardımına dayanan ve temel toplumsal kurumların geleceğini sadakaya bağlayan hiçbir ulus, bağımsız bir ulus olduğunu savunamaz (Kirby, 2010: 51).

Ülkemizde lisansüstü eğitim konusunda yaşanan sorunlar arasında “akademik standart” eksikliği en başta yer alan sorunlardan birisidir. Kalkınma planlarında, özellikle

öğretim üyesi yetiştirme ve araştırma konusu üzerinde durulduğu, ancak, planlı dönemde belirlenen hedeflere ulaşamadığı, bu konudaki sorunların önemini koruduğu anlaşılmaktadır (Karakütük, 2002a: 70).

4.1.2. Lisansüstü Eğitim ve Kalkınma Planları

1961 Anayasası ile planlı kalkınma politikalarının benimsenmesi ile Beş Yıllık Kalkınma Planlarında (BYKP) lisansüstü eğitimle ilgili politika ve hedefler yer almıştır. Ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, başarılı bir şekilde uygulanmadıkça plan ve programlar hedeflerine ulaşamaz. Kalkınma planlarında lisansüstü eğitim bir bütünlük içinde ele alınmamıştır. Planlı dönemde lisansüstü eğitimle bilim insanı, öğretim üyesi ve nitelikli insan gücü yetiştirilmesi konusunda belirlenen hedeflere ulaşamamıştır. BYKP’lerde, “yeterli öğretim üyesi sağlanması koşuluyla yeni üniversitelerin açılması” hedeflenmiş, ancak gerek yeni üniversitelerin açılmasında, gerek öğretim üyesi yetiştirilmesinde plansız bir uygulama görülmüştür.

1973’te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 39. maddesinde “Yüksek öğretimde, öğretim elemanlarından, tesislerden ve öğrencinin zamanından en verimli bir şekilde yararlanmayı mümkün kılacak ve çeşitli bölgelerdeki yüksek öğretim kurumlarının dengeli bir şekilde gelişmesini sağlayacak tedbirler alınır; yüksek öğretimin bütününe kapsayan ve orta öğretimle ilgisini sağlayan bir planlama düzeni kurulur.” hükmü ile yüksek öğretimin planlanması öngörülmüştür (RG: 24.06.1973, No:14574). Öğretmen yetiştiren kurumlarda ülkenin öğretmen açığını kapatmaya dönük bir yapılanmaya gidilememesi, eğitim kademelerinin hepsinde, bu fakültelerden yetişmeyen kimselerin öğretmen olarak istihdamına zemin hazırlamıştır. Bu istihdam politikası, 1990’ların ikinci yarısında, kapsamını genişletmiştir. Örneğin, 1996 yılında, eğitim fakülteleri ülkenin 22.075 sınıf öğretmeni ihtiyacına karşılık, bu branşta ancak 3.910 mezun verince MEB, bu açığı alan dışından hiçbir pedagojik formasyonu olmayan binlerce insanı öğretmen olarak istihdam ederek kapatmıştır (C. Öztürk, 2010: 215).

2007-2013 dönemini kapsayan 9. Kalkınma Planını (DPT, 2006: 49-96)’nın muhtelif bölümlerinde; yönetim kalitesi, kamu hizmetleri kalitesi, eğitim kalitesi ve özellikle de “yaşam kalitesi” olmak üzere 92 farklı yerde “kalite” vurgusu yapılmaktadır. Planda eğitim kalitesiyle ilgili olarak;

- Eğitimin kalitesinin artırılması ihtiyacının devam ettiği,
- Yüksek öğretime olan yoğun talep artarak devam ettiği ve talebe cevap verebilmek amacıyla 2006 yılında 15 adet yeni devlet üniversitesi kurulduğu,

- Eğitimde kalitenin artırılabilmesi için yenilenen müfredat programları ve öğretim yöntemlerine uyumlu olarak fiziki altyapı, donanım ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitime ayrılan kaynakların daha etkin kullanımı ihtiyacının devam ettiği,
- Yüksek öğretim sisteminin merkezîyetçi yapısı ve kalitesine ilişkin sorunlar yüksek öğretimin rekabet edebilirliğini ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini olumsuz yönde etkilemeye devam ettiği,
- Eğitimde kalitenin artırılması amacıyla, yenilikçiliği ve araştırıcılığı esas alan müfredat programlarının ülke geneline yaygınlaştırılacağı, öğrencilerin bilimsel araştırmaya ve girişimciliğe teşvik edileceği,
- Etkin bir kalite değerlendirme ve denetim sistemi kurulması koşuluyla özel yüksek öğretim kurumlarının açılabilmesine imkân sağlanacağı, YÖK'ün, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacağı konuları yer almaktadır.

Türkiye’de kamu yönetimi açısından temel sorun öneri üretmek değil, önerilerin yaşama geçirilmesini sağlamaktır. Kalkınma planları ve yıllık programlarda yer alan çözüm önerilerinin öngörüldüğü zaman dilimi içinde yaşama geçirilmesi, plan ve programların temel hedefi ve uygulamadaki başarısının temel ölçütüdür. Kamu yönetimimizin sorunlarının çözümü için birçok kez ciddi ve kapsamlı çalışmalara girilmiş, bugün de geçerliliğini koruyan “köktenci ve bütüncül çözüm önerileri” ortaya konulmuş, ancak bu önerilerin hazırlanışlarındaki çabanın değerine uygun bir biçimde onları yaşama geçirecek, karar organlarında tartışılmasını, değerlendirilmesini, gerekli, görüldüğünde geliştirilmesini ve uygulamaya sokulmasını sağlayacak özellikle siyasal boyutlu eylemler gerçekleştirilememiştir (Özşen, 1999: 87). İdari reformun başarılması kolay değildir. Çünkü idare genellikle değişime karşı kuşkulu ve tutucu bir tutum sergilemektedir. Mevcut durumu korumak istemektedir. Kamu yönetiminde karşılaşılan aksaklıklar konusunda bugüne kadar birçok öneri ve önlem içeren araştırma, inceleme, tez, plan, program vb. metin hazırlanmış, ancak bunların uygulamaya yansımaları sağlayacak ve reform sayılabilecek bütüncül bir düzenleme henüz gerçekleştirilememiştir. Uzun yıllardır aynı nitelikteki birçok öneri, yazılı metinlerde kalmaktan öteye gidememektedir (DPT, 2000: 6). Kalkınma planları incelendiğinde kâğıt üzerinde ilkeler, amaçlar, programlar, yasal metinler hazırlandığı, şekle önem verildiği, fakat uygulamada aynı çaba, ciddiyet ve istikrar gösterilmediği dikkati çekmektedir. Yüksek öğretim kurumlarının gereksinim duyduğu öğretim elemanlarını yetiştirmek amacıyla kalkınma planlarında öngörülen hedefler gerçekleştirilememiştir.

BYKP'lerde, yöneticilerin kalkınmada insan gücü yönünden ağırlık noktası olduğu, mevcut yöneticilerin yetersizliklerinin kuruluşların ve işletmelerin veriminde önemli rol oynamakta olduğu belirtilmiştir. Ayrıca geçmiş planlar uluslararası standartlara göre Türkiye'de yönetici sayısının azlığına ve artırılması gerektiğine işaret etmiştir. Kalkınma planları yüksek yöneticilik makamlarına atanacak kimselerde, belirli bir eğitime ilaveten, mezuniyet sonrası, yeterlik ve yöneticilik eğitiminde başarıya ulaştığını gösteren yetenek aranmasını istemiştir (Tortop, 2005: 211). Profesör Seha Meray, üniversite eğitiminin çoğunlukla yönetici yetiştirmeye yeterli olmadığını, esas görevinin yalnız belli bir meslek için eleman yetiştirmek değil, aynı zamanda öğrencilerine geniş bir kültür, düşünme ve eleştirme yetenekleri kazandırmak olduğunu, bu yüzden eğitimin kuramsal ve soyut kaldığını, oysaki yöneticilik yeteneklerinin daha çok iş de çalışarak geliştirilebileceğini savunmaktadır. Yüksek öğretimde öğretim üyelerinin öğrencilerini belli bir aşamaya kadar hazırlayabildiklerini uygulamanın ve deneyimin iş başında kazanılacağını ileri sürmektedir (Tortop vd., 2007: 41).

4.1.3. Lisansüstü Eğitimde Kaliteyi Geliştirme

Eğitim Odaklı KY Merkezinde üniversitenin, gereksinim duyduğu veriler için veri toplama araçları hazırlanmaktadır. Bu konuda ölçme değerlendirme uzmanlarının hazırladığı geçerliği ve güvenilirliği yüksek araçlarla toplanan veriler, yine aynı uzman grup tarafından analiz edilip üniversitenin ilgili birimine sunulmaktadır. Billing ve Thomas, Türkiye'deki pilot proje uygulaması çerçevesinde öğretim elemanı ve öğretimi değerlendirme formlarının kullanıldığını, ancak bunlardan çıkan sonuçların uygulamaya istenilen şekilde yansımadığını belirtmektedir (Billing ve Thomas, 2000: 35-39).

Lisansüstü eğitim, maliyeti yüksek bir eğitimidir. Bu nedenle sıradan kurumlarda yapılması mümkün değildir. Yeterli sayıda öğretim üyesine sahip olmayan, kütüphane, laboratuvar, bilgisayar ağı, internet bağlantısı bulunmayan, gelişmesini henüz tamamlayamamış üniversitelerde, enstitülerin açılmasına, yüksek lisans ve özellikle doktora çalışmalarının yapılmasına izin vermek bir tür "akademik cinayet" olarak nitelendirilebilir (Çakar, 2001: 69). Üniversiteler ve yüksek öğretim kurumlarındaki lisansüstü eğitimin kalitesini yükseltmek ve gelişmeleri dinamik olarak izlemek üzere merkezi bir birimin oluşturulması ve örgütlenmesi zorunlu hale gelmiştir. Enstitü ana bilim dallarının yüksek lisans ve doktora eğitimi yapabilmelerinin ön koşulları ciddi olarak ele alınmalıdır. Bu koşullar aşağıdaki maddelerde özetlenebilir (Türker, 2001: 28):

- Yeterli sayı ve nitelikte öğretim üyesi.

- Optimum düzeyde alt yapı olanakları.
- Eğitime alınacak elemanların seçimlerindeki objektivite.
- Lisansüstü eğitim yaptıracak kurumun akreditasyonu ve belirli aralıklarla kalite ölçümleri.
- Eğiticilerin öğrenciler tarafından belirli aralıklarla anket yapılarak değerlendirilmeleri.

Bilim adamlarının, öğretim üyelerinin ve araştırmacılığın ilk aşaması olan doktora eğitiminin bugün Türkiye’de her üniversitede, beklenen standartlarla yapıldığı söylenemez. Doktora eğitimi programları, genellikle o üniversitenin gelişmişlik düzeyine paralel olarak yürümektedir. Ancak evrensel özelliği olması gereken doktorada, üniversiter “nitelik” ve “kalite” sağlanmazsa bilim üretilemez ve bilimsel gelişme de söz konusu olamaz (Çavdar, 2001: 17).

4.1.4. Lisansüstü Eğitimde Düşünce Üretim Kalitesinin Artırılması

Yüzlerce yıl önce Martin Luther, milletlerin zenginliği ile ilgili olarak şöyle demiştir: “Bir ülkenin zenginliği, ne gelirlerinin bolluğuna, ne savunma araçlarının gücüne, ne de umumî binalarının güzelliğine bağlıdır. Bir ülkenin zenginliğini teşkil eden şey, okumuş, yetişmiş, düşünen ve karakter sahibi insanların sayıdır. Ülkenin gerçek yararı, başlıca gücü ve hakikî zenginliği bundadır.” (Smiles, 1975/Turgut, 2007: 153).

Eğitim açık bir sistemdir. Toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Açık bir sistem olan eğitimin girdileri, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi yani, onun genel ve özel yeteneği, bilgi ve becerisi, ilgisi, kişiliği gibi değişkenlerden oluşur. Bu girdiler, işlemi, çıktıyı ve çıktı kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Gürsel, 2007: 6). Öğrencilerin kalitesinin artırılması, daha iyi bir lise eğitimi alarak üniversitelere gelmelerinin sağlanması yani girdinin kalitesi konusunda üniversitelerin de sorumluluğu vardır. Çakar (2001: 70)’e göre; bugün mevcut sistem, çeşitli etkenlerin sonucunda tümüyle ezberciliğe dayalı, genç beyinlerin düşünme yeteneğini adeta sıfırlayan bir sistemdir. Üniversiteye gelen ve hatta mezun olan pek çok öğrenci söylediği ya da yazdığı bir cümlenin ne anlama geldiğinin bilincinde değildir. Çünkü neredeyse ilkokuldan başlayarak düşünmemeye, fakat ezberlemeye alıştırılmıştır. Yalan yanlış tuttuğu notlardan, ya da bir arkadaşının notlarının fotokopisinden başka, ders kitabı da dâhil olmak üzere konuyla ilgili ya da genel kültür niteliğinde bir kitap okuma alışkanlığı edinmemiştir. Araştırma yapmak gibi bir alışkanlığı yoktur. Zira her bilgi kendisine hazır olarak verilmiştir. Hayatı boyunca kendisine hazır

olarak verilen bilgiyle yetinmeye alıştırılmıştır. Önal (1999: 217-218)'in konulacak derslerle ilgili tespitleri ve önerileri önemlidir:

Ezberci bir geleneğin çocukları olarak aktif düşünceye karşı ne yazık ki çekingen bir tutumumuz var. Belki de Müslüman bir millet olan atalarımızın hafızlık geleneğini özellikle Osmanlının son zamanlarında diğer bütün öğrenme sahalarına da kaydırmaları bir metot olarak ezberciliği yaygınlaştırmıştır. Maalesef bu anlayış Cumhuriyet döneminin çok iyimser plan ve temennilerine rağmen pek fazla bir değişime uğramadan sürdürülmüştür. Öyleyse biz öncelikle bu ezbercilik hastalığını tedavi etme yoluna gitmeliyiz. Bu hastalığın tedavisinde biri uzun diğeri kısa vadeli olmak üzere birbirini tamamlayan iki ayrı çözüm yolu önereceğim. Bunlardan birincisi üniversite öncesi eğitimde, özellikle de ilköğretim aşamasında yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi, ikincisi ise tenkitçi ve yaratıcı düşüncenin temelini oluşturan disiplinlerden felsefenin bir ders olarak bütün üniversitelerde zorunlu ders olarak okutulmasıdır. Özgür ve yaratıcı düşüncenin nüvesinin daha ilköğretim aşamasında hatta ailede kazandırılması gerekmektedir.

Demokrat Eğitimciler Sendikası (DES) Genel Başkanı Gürkan Avcı, Sendikanın düşünce kuruluşu olan DES Stratejik Araştırmalar Merkezi (DESAM) tarafından hazırlanan “Eğitim ve Kültür Politikalarının Gençlik Üzerindeki Yansımaları” konulu rapor hakkında 29.03.2012’de değerlendirmelerde bulunmuştur. Avcı’nın belirttiği hususlar özetle şöyledir (DESAM, 2012):

Bir Japon yılda ortalama 25, bir İsviçreli 10, bir Fransız 7 kitap okumakta, bir Türk ise 10 yılda ancak 1 kitap okumaktadır. Japonya’da toplumun yüzde 14’ü, Amerika’da yüzde 12’si, İngiltere ve Fransa’da yüzde 21’i düzenli kitap okurken, Türkiye’de yalnızca binde 1 kişi kitap okumaktadır. Türkiye’de bugün, 1965 yılına göre, üniversite bitirenlerin sayısının 15 kat artmasına rağmen kitap okuma alışkanlığının yüzde 10 düşmüştür. Türk halkı, kitap okumaya yılda yalnızca 6 saat zaman ayırmaktadır. Türkiye kitap okuma konusunda çoğu Afrika ülkelerinin gerisinde kalmıştır. Avcı ayrıca; Türkiye’de, okul öncesi dönemden üniversite eğitiminin sonrasına kadar kitap okumanın stratejik bir konu olarak ele alınmadığını, Türkiye’de kitap okunmamasının nedeninin birey değil, ezberci ve sınavcı eğitim sistemi olduğunu, tüm bilimsel araştırmaların yaratıcı olmanın kitap okumakla mümkün olduğunu gösterdiğini ve Türk insanının okuma alışkanlığı kazanmadan yaratıcı bireyler çıkarması mümkün olmadığını ifade etmiştir.

Bilimsel ürünler oluşturan araştırmacı-bilim adamı sayısı bakımından uluslararası kabul edilen standartlara göre bu sayı 10.000 nüfusa en az 15 kişi olarak düşünülmektedir. Türkiye’de bu sayı 10, ABD’de 200, Almanya’da 150, Kore’de 50 civarındadır (Tanker, 2001: 79). Eğitim sistemindeki yetersizlikler ve medyamızın genelde pek de sorumluluk taşımayan yayınları başta olmak üzere çeşitli iç ve dış faktörlerin (küresel kültür!) etkisiyle eskiye göre önemli ölçüde değişen yargıları gençlerimizi ‘çalışkanlık, alın teri, özveri,

topluma katkı, ülkeye ve insanlığa hizmet' gibi erdemlerden giderek uzaklaştırmakta ve bilgi toplumunun ana unsuru olan bilim adamlığı yolunu seçmek yerine kolay para kazanılacak, işlere yöneltmektedir (Ş. Şimşek, 2007: 27). Japonya'nın sahip olduğu güç ve potansiyeli ve kalkınmasının ruhunu tespit etmek için, çok önemli bir ölçü olarak, Japonya'da 21. yy. başında bir milyon nüfusa düşen ilim adamı ve araştırma uzmanı sayısının 3548 olduğunu ve bu konuda Japonya'nın dünyada birinci sırada bulunduğunu belirtmekte fayda vardır. ABD'nin aynı konuda ikinci sırada bulunduğu ve bir milyon nüfusa düşen ilim adamı ve araştırma uzmanı sayısının 2685 olduğu düşünülürse, Japon kalkınmasının sırlarından biri ortaya çıkmaktadır (Turgut, 2007: 269). Japonya'da hükümet lisansüstü programların niteliğinin artırılması çalışmalarını finanse etmektedir. Gelişmiş ülkeler arasında, Japonların reform girişimleri eşsizdir. İşletmeler gereksinim duydukları doktora düzeyli araştırmacılarını birçok yönden kendileri yetiştirmektedirler. İki katına çıkan bilim bütçesi, büyük oranda üniversitelerin temel araştırmalar için altyapısını geliştirmeye kullanılmıştır. Japonya, lisansüstü eğitim öğrencilerine sağlanan ekonomik yardımları iki katına çıkarmış ve tanınmış nitelikli yabancı araştırmacıları, temel araştırmaları günün gereklerine uyarlamak üzere ülkesine getirmektedir (Johnson ve Coward, 2009a: 12).

Araştırmacıların göstermiş oldukları performanslar ve bunların kalitelerinin değerlendirilmesinde birkaç yöntem uygulanmaktadır. Bunlar; bir patentle sonuçlanan araştırmalar, bir buluşla veya teknolojiye getirdiği bir yenilikle sonuçlanan araştırmalar, bir akademik ödülle sonuçlanan araştırmalar ve bilimsel dergilerde yayınlanan makalelerin değerlendirilmesi şeklinde olabilir.

Bilimsel yayınların kalitesinin bir ölçüsü; bir bilim adamının yayınlarına yapılan toplam değini (atıf) sayısının, toplam yayın sayısına oranlanması ile bulunan ve "bireysel etki parametresi" adı verilen göstergedir. Bu araştırmacının performansının niteliksel değerlendirilmesinde kullanılabilecek en önemli kriter olarak kabul edilmektedir (Köksoy, 1998: 86). Uluslararası atıf endeksleri (SCI, SSCI ve A&HCI) tarafından tanınan dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı yayınlarda son 20 yılda 30 kat artış olmuş, Türkiye bu alanda 43. sıradan, 2005 yılında 19. sıraya yükselme başarısını göstermiştir. Bu gelişmede, Üniversitelerdeki akademik kadrolara atama ve yükseltilmenin bu alandaki performansa bağlamasının büyük rolü olmuştur. Ancak, Türkiye kaynaklı yayınlara yapılan atıf sayılarının düşüklüğü, yayın teşvik politikasında nicelikten çok nitelik üzerinde durmak gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, bu başarı, ulusal yenilik süreçlerine ve yerel bilginin gelişmesine katkıda bulunma işlevini kapsamamaktadır (YÖK, 2006: 11-12). Türkiye'de yüksek öğretimde yayın sayıları incelendiğinde; 2000 yılında 6.980 olan uluslararası atıf

endekslerince taranan bilimsel dergilerde yayınlanan makale sayısı 2010 yılı itibariyle 27.633'e yükselmiştir. 2000-2010 yılları arasında görülen sürekli artışa rağmen, 2010 yılı itibariyle Türkiye, uluslararası atıf endekslerince taranan bilimsel dergilerde yayınlanan makale sayısı bakımından halen pek çok gelişmiş ülkenin gerisindedir (Günay ve Günay, 2011: 17). Uluslararası indeksler kapsamında yayın yapmanın önemi ve güçlük derecesi alanlar itibarı ile çok farklıdır. Özellikle sosyal bilimciler tarafından yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun yerel olması nedeni ile yabancılara ilgilendirmemesi, yayın şansını çok azaltmaktadır. Bir araştırmanın değerli sayılabilmesi için yabancı dille yayınlanması, ya da yurt dışında yayınlanması gibi bir önkoşulun fiilen getirilmiş olması, anlaşılması çok güç bir durumdur. Yurt dışı yayına da puan verilebilir, belki daha yüksek puan da verilebilir, fakat bazı alanlarda önkoşul olması, üstelik tek yazarlı gibi bir dayatmayı da içermesi, uzmanlıklar arası işbirliğinin giderek daha büyük bir zorunluluk haline geldiği günümüzde, bu tür bir işbirliğinin teşvik edilmesi gerekirken cezalandırılması anlaşılamayacak bir tutumdur (Dönmez, 2002: 25-26).

Sadece başkalarının ürettiği ve belirli bir süre kullandıktan sonra terk ettikleri bilgilerle yetinenler hiçbir zaman izledikleri bu kişi ve toplumların önüne geçemezler. Bu yüzden bilim, üretilen bilgi ve teknolojiyi kullanırken devamlı sorgulama, onda olmayana araştırma ile yeni bilgi ve teknoloji geliştirme eğiliminde olmalıdır. Üretken bilim adamı, zamanının bir kısmını üretilen bilgileri elde etmeye ayırırken, kalanını da yeni bilgi üretmede harcamalıdır. Türk ulusunun büyük önderi Atatürk bu düşüncüyü; *“İlim tercüme ile olmaz, tetkikle olur”* veciz sözüyle çok güzel ifade etmiştir (Bıyık, 2002: 13). Her konuda taklitçilikten uzaklaşma ve bağımsız düşünme zorunluluğu vardır. Bağımsız düşünmenin yolu ise; Batı'dan gelen veya Batı'dan alınan kavramlar üzerinde düşünüp anlamak ve gerekirse ülke gerçeklerine, milli kültüre uyarlamaktır.

Millet varlığının ilk asli belirtisi ve dolayısıyla milli hüviyetin özü olan dil, toplulukları birer bütün yapan ve bu bütünlüğün devamını temin eden başlıca faktördür. Kültürlerin zenginleşmesi, medeniyetlerin gelişmesiyle toplulukların, bu tekâmül [gelişim] silsilesine paralel surette, değişimlere uğramaları bir sosyoloji kanunudur. Fakat aynı kanuna göre, bir topluluğun tarihten silinmesi için dilinin unutulması gerekir. Dilin ölümüyle onu konuşan kavminde maziye gömüldüğünü kabul etmek tarihin de prensiplerindendir. Görülüyor ki, dil milletin sosyal yapısının temel taşı teşkil etmektedir. Dilin, birleştirici karakteri vardır (Kafesoğlu, 1970: 91-92).

Değişime ve gelişmeye karşı çıkmak söz konusu değildir. Değişim yaratacağız derken, Batıdan esen rüzgârlarla, ulusal değerleri ve ulusal dili dışlayan bir anlayış kabul edilemez. Değişimi kalite ile birlikte düşünmek, değişimi kalite yaratarak başarmak çok önemlidir. Amaç kaliteyi ölçmek ve bunları standartlara bağlamak değil, kalite yaratmaya çalışmak

olmalıdır. Kaliteyi, yabancı bir dergide yayın yapmaya bağlamak kaliteli olmak, kalite yaratmak anlamına gelmez (Rehber, 2007: 238). Teori geliştirmek ya da uygulamaları iyileştirecek gücü kendimizde göremiyoruz ancak ülkenin seçkin bilim adamlarından biri olduğumuzu ileri sürüyoruz. Bilimsel faaliyetler açısından dünya ülkeleri arasında geri sıralardayız, o yüzden bu tür faaliyetlere daha fazla önem vermeliyiz. Hiç kimseye ya da bilimin kendisine dahi katkısı olmayan sırf sayısal olarak bir tane daha yayın yaptık ya da yapacağız diye bilimsel araştırma kavramını bu çıkarıcı düşünceye alet etmek çok önemli bir yanıltır. Yapılan araştırma her ne şekilde olursa olsun bilimin kendisine, araştırmayı yapana, topluma ve diğerlerine faydalı olmalıdır. Eğer yaptığımız araştırmalar ve diğer bilimsel faaliyetlerin sonuçları yalnızca belli dergilerin belli sayıdaki sayfalarını işgal etmekten başka bir işe yaramıyorsa durum pekiyi değildir. Gerçekte de durum bundan pek farklı değildir (Işık, 2002: 54).

Tabi ilimler olsun, beşeri ilimler olsun üniversite de öğretim planları ve ders konularının büyük çoğunlukla yabancı kaynaklardan alınması ve öğrencileri gayri milli ilim, fikir ve felsefe ile yoğurma neticesinde şiddetli yabancı kültür baskısına maruz bırakılan gençliğin, kendine ve milletine güvensizlikten doğan bir kompleks içinde, topluluklarından gittikçe uzaklaşacağı tabidir. Bu durum, aynı zamanda bizde niçin milli davalarımızın temsilcisi bir mütefekkir [düşünür], Türk hayat görüşünü derinliğine işleyen kudretli bir filozof ve Türk ilmini cihana duyurmağa muktedir, dünya çapında bir bilgin yetişmediğini izah eder. İlim anlayışımızdaki aksaklığın bir tek sebebi vardır. O da, biz de ilmin metodu ile muhtevasının [içeriğinin] aynı şey sayılmasıdır... Aynı ilmi metotla yapılan araştırmalar, topluluklara göre, çeşitli sonuçlar verir. Eğer Türkiye’de “yapılan” ilim halkımızın ilerleme, yükselme arzusunu destekleyemiyor ve milli ihtiyaçları cevaplandıramıyorsa, bu, bizim taklitçi ilim anlayışımızın sakatlığından doğmaktadır ki, ilmin hakiki mahiyetini idrak edemediğimiz müddetçe de gençlerin yabancı kültür taşıyıcıları olarak halkın karşısına çıkmaları önlenemeyecektir. Türkiye’nin tamamıyla kendi tabii-içtimai şartlarına uygun bir Türk sosyolojisi, bir Türk eğitim sistemi olmalıdır (Kafesoğlu, 1970: 211-213).

Günümüzde üniversite, tüketicileri olan yarı-kamusal bir hizmet olarak kabul edilmekte ve bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak Batı’da geliştirilen ölçütlerle Türkiye’deki üniversitelerin değerlendirilmesi pek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. 1997’de Ankara Üniversitesi’nce düzenlenen Yüksek öğretimde kalite değerlendirme uzmanlarının katıldığı toplantıda Fransız Yüksek Öğretimi değerlendirme merkezi sorumlusu Andree Sursock’un da belirttiği gibi “Fransız sistemi Fransa’da İngiliz sistemi İngiltere’de geçerlidir. Türkiye’nin kendi koşullarına göre özgün bir değerlendirme sistemi geliştirmesi zorunludur.” (Kasapoğlu, 1999: 457-465). Fikirler bir toplumdan diğerine geçiş aşamasında, bir yandan sistemleştirilirken öte yandan da uygulama aşamasında dönüşüme uğrayabilir. Bu anlamda bütün kültürlerin kendine özgü bir uygulama tarzı olabilir. Japon yalın yönetimi, JIT, KÇ ve KY de, endüstriyel ilişkilerin yapısından başka, işçi kültürleri, yerel kurumlar, toplum yapıları ve yönetsel uygulamalar gibi transfer

sürecini şekillendirebilecek faktörlerden dolayı böyle bir değişime uğrayabilecektir. Kültürel temele dayalı hiçbir gelişme değiştirilmeden kolaylıkla transfer edilemez. Bu nedenle onu tamamen değil, gerekiyorsa bazı yönlerini de değiştirerek almak en iyisidir (Halis, 2000: 101). Organizasyona kalite felsefesini aktarmak çok çabuk gerçekleştirilebilecek bir olgu değildir. Organizasyonun iyi tanınması gerekir. Dünya da uygulanmakta olan KY modellerini organizasyona aynen aktarmak da her zaman doğru değildir. Çünkü her ülkenin ve toplumun değişik kültürleri, farklı insan davranışları vardır. Bu farklılıklar, sistemlerin aktarılmasında problem yaratabileceği gibi organizasyonda çalışanların direncine de neden olabilir. Her kurum kendi KY uygulama şeklini kendisi bulmalı ve bunu yönetim stratejisi ile bütünleştirmelidir (Ensari, 2003: 78). Toplumların olduğu gibi okulların da kendine özgü sosyal gerçekleri, kültürleri ve kimlikleri vardır. Bu bakımdan her okul kendine özgüdür, farklıdır ve tektir. O bakımdan her okul kendi gerçekleri ışığında iyileştirme ve geliştirme model ve yaklaşımlarını oluşturmak, uygulamak durumundadır (Şişman ve Turan, 2002: 124). Yükseköğretim Genel Kurul Üyesi Prof. Dr. Halis AYHAN “2007 yılı Yükseköğretim Stratejisi Raporu” hakkındaki görüş ve önerilerini belirten açıklamasında (Ayhan, 2007:1):

“Yükseköğretim kurumlarının fert, toplum ve kültür mirasını birlikte düşünerek öğretim yapmasının yanında evrensel gelişmeleri de göz önünde bulundurması gerekir. Eğitim sistemlerini belirleyen başlıca faktörleri inceleyen mukayeseli eğitim üzerinde yapılan araştırmalar göstermiştir ki; birçok ülkede eğitim sistemleri bir dereceye kadar birbirine benzer durumdadır. Çözüm yolları ise her ülkenin tarihî gelişimine, gelenek ve kültür bakımından farklılıklarına ve özelliklerine göre bulunmalıdır. Herhangi bir ülkede başarıyla uygulanan bir eğitim sistemini olduğu gibi başka bir ülkeye aktarmak ve başarıyla uygulamak mümkün değildir.” Demektedir. Kurumlar, yurt içi ve yurt dışındaki örnek uygulamalardan yararlanıp, kendi yapılarına uygun uygulamaya geçmelidirler.

Akşit (1999: 60)’da konuyla ilgili olarak üniversiteler arası paylaşıma vurgu yapmaktadır; “Eğitimde kalite çalışmalarına başlayacak olan yüksek öğretim kurumları uygun olan her aşamada, kendi deneyimlerini diğerlerine de açar, birikimlerini paylaşırsa, birbirinin deneyim ve birikiminden öğrenerek ve daha da iyisini bularak, zaman içinde Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarının sürekli olarak iyileştirilmesine yönelik ve ülke koşullarına uygun ve özgün modeller geliştirebileceklerdir.”

1948’de Kore Cumhuriyeti kurulduğunda yüksek öğretim sistemi, Amerikan sisteminin güçlü etkisi altında yapılandırıldı. Kore Yükseköğretim Sistemi 1960 ve 1970’lerde önemli ekonomik ilerlemeden dolayı büyük ölçüde gelişme göstermiştir. Ani bir büyümenin ardından Kore eğitimi, eğitimin niteliğini vurgulamaya ve genişletmeye çalışmış

ve yaşam boyu eğitimi anayasaya koymuştur. Kore ve Japonya 19. yy. ikinci yarısından beri batı kültürü ve uygarlığının büyüyen etkisiyle mücadele edip kendi yükseköğretim ve bilimsel araştırma sistemlerini kurmaya çalışmıştır (Yamamoto, 2009: 119-120). Öğrencilere analitik ve eleştirel düşünme, yorum yapıp fikir yürütebilme ve kendi fikrini savunabilme gibi zihinsel birtakım becerilerin kazandırılması gereği de ortaya çıkmaktadır. Daha fazla “öğrenme” ve “düşünme”ye odaklanması gerekiyor. Duyduğumuz ve gördüğümüz her şeyi eleştirel bir etkileşim olmaksızın ezberlememiz öğretiliyor. Bu tür öğrenme ise sadece kısa süreli olarak belleğimize yerleşmekte, kısa süre sonra da unutulmaktadır. Böylesi yanlış bir etkileşim sonrasında bilgi hiçbir iz bırakmadan kaybolmakta ve kişi, bağımsız düşünme yetisini geliştirememektedir (Köksal, 1998: 32). Yüksek öğretimde okutulan kitapların oluşturulan programların değişmez, harfi harfine uyulması ve uygulanması gereken bağlayıcı ve baskıcı unsurlar haline gelmesi yetişen bireylerin “araştırmacı bir kimlik” oluşturmaktan çok verileni mümkün olduğunca ezberlemeyi yeterli saymasına neden olmuş ve “profesyonel” bir üniversite öğrencisi tipi çıkmamıştır. Bunun yerine düşünce mekanizmasını işletemeyen insan olarak; fikir, düşünce ve hayat konularındaki ölü standartları sessizce kabullenen, yorum yapamayan, eleştiremeyen, hayır diyemeyen, tasdikçi; yapıcılığa ve icatçılığa ulaşamadığı için taklitçi bir birey ortaya çıkmıştır (Tozlu, 2003: 7-8). Robert F. Lynch’e göre; “Bugünkü eğitim sistemi tümüyle otoriter gücün tanımladığı tek doğruya göre hareket etmeyi insanlara öğretmek üzere tasarlanmıştır. Hafızamızda kısa süre kaldıktan sonra uçup giden bilgilere eleştirel yaklaşımdan, duyduklarımızı ve okuduklarımızı ezberlemek bize öğretilen yöntemdir. Bu tür bir alış-verişte bilgi hiçbir iz bırakmaz ve kişinin bağımsız düşünce becerilerini geliştirmez” (Bonstingl, 2001: 33). Türkiye’de eleştircilik sağlam bir gelenekten yoksun durumdadır. Eleştiri yapmaktan ve eleştiriye uğramaktan hoşlanmayan bir yapının egemenliği, Türkiye’deki akademik çalışmalar açısından büyük bir engel olarak durmaktadır. Oysa bilimsel bilginin gelişmesinin tek yolu bu tür çalışmaların kalitesini artıracak bir eleştiri ortamının varlığına bağlıdır ve bundan hem toplum ve hem de tüm dünya yararlanacaktır. Sistem eleştirilmezse onun hantallaşmış iş göremez hale gelmesine katkıda bulunulmuş olur. Bilim insanı eleştirilmezse onun daha iyi ürünler ortaya koymasına katkıda bulunulamaz (Yalçın, 2002: 123).

4.1.5. Akademik Özgürlük

Üniversite, bilim üreten, aklı kullanan, her tür görüşü özgürce öğreten, öğrenen ve araştıran; bu görüşlere eşit uzaklıkta duran; toplumu aydınlatan ve yol açan kurumdur. Bunun için mutlak olması gereken özelliği özerk ve akademik özgürlüğe sahip olmasıdır. 1919’da Dr. Rıza Tevfik’in “İlmin tedrisinde serbesti, istiklal istiyoruz” demekle kastettiği;

bilim öğretilirken ve araştırılırken esas olanın “özgürlük ve bağımsızlık” olduğudur (Hatipoğlu, 2007: 55). Yüksek öğretim kurumları özü gereği kurumsal ve idari özerklik ile akademik özgürlüğe sahip olması gereken kurumlardır. Akademik özgürlük, bilimsel çalışma için sınırlandırılmaz bir şart, olmazsa olmaz bir koşuldur. Akademik özgürlük; üniversite yaşamında bilim insanlarının, kısıtlanmadan, öğretim ve tartışma özgürlüğünü, araştırma yürütme, bilimsel bilgi üretme ve yayma ve yayınlama, akademik organlara katılma özgürlüğünü ifade eder.

Akademik özgürlük sağlanmadan üniversitelerin bir toplumda ifade ettiği anlam sadece eğitim faaliyetleriyle sınırlı kalacaktır. Bilim insanlarının yapacakları araştırmalarda ve taşıdıkları fikirlerde hiçbir kaygı duymamaları, akademik özgürlüğün önemli bir koşuludur. Akademik özgürlüğü garanti altına almak için, Birleşik Krallıkta 1988’de çıkarılan Eğitim Reformu Kanunu’nda, “üniversite öğretim üyeleri, işlerini kaybetme tehlikesine maruz kalmaksızın, bilinenleri sorgulama ve çelişkili görüşlere sahip olma hakkına sahiptir,” denmektedir. Akademik özgürlük sınırsız bir özgürlük olamaz. Akademik özgürlüğün de kendine özgü sorumlulukları ve zorunlulukları vardır. Çünkü sınırsız bir özgürlük, kontrolü mümkün olmayan başıboş bir özgürlük yaratır (Yalçın, 2002: 112-117). DP iktidarında üniversite öğretim üyelerinin görevlerine son verilmeyi kolaylaştıran yasa çıktığında, Şevket Süreyya Aydemir’in belirttiği üzere, İsmet İnönü şu sözlerle karşı çıkmıştır: “Profesörler, siyasi, iktisadi bir meselede, fikir huzuru ile vatandaşa karşı vazife ifa edecek imkândan mahrum edilmişlerdir”. İnönü’nün söylediği bu sözler, üniversitelerdeki gerçeği dile getirmektedir. İstenildiği zaman görevine son verilecek bir öğretim üyesi, vatandaşına karşı sorumluluğunu, “fikir huzuru” içinde yerine getiremez (Hatipoğlu, 2002: 51).

Bazı durumlarda bir araştırma gerçekten bilimsellikten uzak olabilir veya birçok hatalar içerebilir. Akademik özgürlük, bilimsel olarak kalitesiz çalışmalar yaratılması için bir yardımcı değil tam tersine yarattığı eleştiri ortamıyla bu tür çalışmaları ortaya koymaya uğraşanlar için bir kâbus niteliği taşır. Ürettiği bilimsel çalışmasının entelektüel ortamda bilim insanlarınca, bilimsel ölçütler kullanılarak ciddi bir eleştiri süzgecinden geçeceğini bilen bir araştırmacı, doğal olarak daha temkinli ve dikkatli davranacaktır. Hakemli bir dergiye makalesini yayınlanmak üzere gönderen birisi, o makalenin bir eleştiri süzgecinden geçeceğini önceden bildiğinden, ortaya koyduğu ürünün daha kaliteli olmasına özen gösterecektir (Yalçın, 2002: 117).

4.1.6. Bilim İnsanı ve Nesnellik

Lisansüstü eğitim gören öğrencinin kazanması gereken niteliklerden en önemlisi, etik ilkeleri öğrenmesi, bunu davranışa dönüştürmesidir. Lisansüstü eğitim, bireysel çalışma ve bağımsız araştırma yapabilme yeterlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bilim, nesnel ölçütlerle, yansız olarak elde edilmiş bilgiler bütünüdür.

Nesnellik, araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçların, araştırmacının ırk, renk, inanç, meslek, milliyet, din, ahlaki tercihlerinden ve siyasi eğilimlerden bağımsız olması demektir. Eğer araştırması tamamen nesnel ise, herhangi bir öznel unsurdan veya sahip olabileceği kişisel arzudan bağımsızdır. Bu tarz bir nesnelliği, araştırmayı çeşitli türde faktörler tahrif edebileceğinden başarması zordur (Bierstedt, 1957: 17).

Max Weber'e göre, nesnellik iki açıdan tanımlanabilir (Özlem, 1999: 94): “1) Bilgi, tüm insanlar için geçerli ortak anlık kavramları altında elde edilmesi bakımından, yani öznelerarası bir ortak temele dayanması bakımından nesneldir. 2) Bilgi, olgular yığınınından bir seçme ile ortaya konulabildiğinden ve aynı olgu kümesi için birden fazla açıklama sunan kuramlar olduğundan yine olgulara dönülerek öznelerarası bir denetleme ile pekiştirilebildiği oranda nesneldir.”

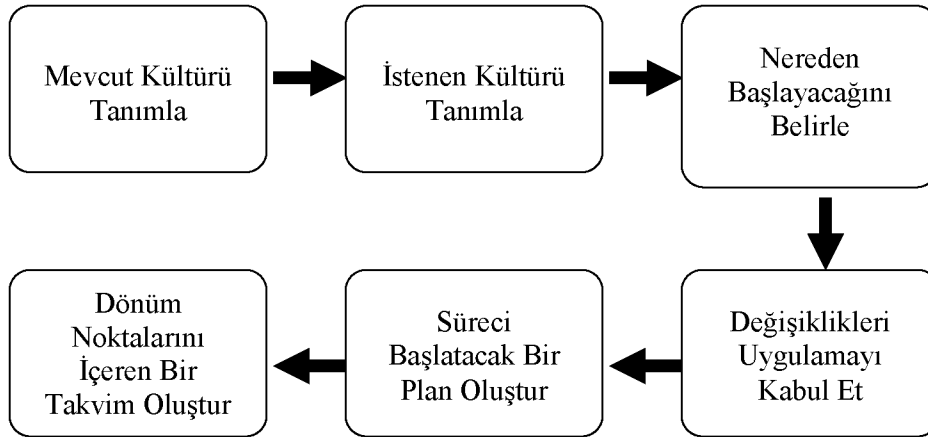
Max Weber, sosyal araştırmacının, değer yargılarından bağımsız olarak araştırmasını yürütebileceğini savunmuştur. Weber değer-özgürlüğü (*value-freedom*) ve değer-yerindeliği (*value-relevance*) kavramları arasında ayırım yapmaktadır. Ona göre, bir araştırmacının araştırma konusunu seçme aşaması, değer yargılarından bağımsız değildir. Araştırmacı keşfetme safhasında, kendi siyasi, kültürel, ahlaki ve kişisel vb. değer yargılarını eleyemez, aksine onları temel alarak konusunu seçer. Öte yandan, bulgu ve sonuçlarını açıklarken, değer yargılarından bağımsız hareket eder (Diler, 2011: 16). Bilim insanı gerçeği araştırırken ve açıklarken, nesnel olmalıdır. Nesnellik, bilimsel faaliyetin kişisel önyargı ve duygusal tepkilerden uzak bir biçimde yürütülmesidir. Bilim insanı, yalnızca kendi hipotezlerini destekleyen bulguları kaynaklar arasından çekip alarak diğerlerini göz ardı etmemelidir.

4.1.7. Eğitim Kurumunda Kültür

Kurum kültürü; organizasyon içinde paylaşılan değerler ve inançlar dizisidir. Çalışanların birbirleriyle aynı dili konuşmaları, birbirlerini anlamaları ancak bu ortak duygu, düşünce ve değerler dizisi sayesinde mümkün olur. Çalışanların değer yargıları ve inançları, organizasyonun değerleriyle uyum içinde olursa, arzulanan sinerji oluşabilir (Yamak, 1998: 30-32). Organizasyonlar kendi özgün kültürlerini geliştirirler. Organizasyonda, ortak değerler, normlar, inançlar ve düşünceler oluşur. Her kurumun kendine özgü kültürü vardır.

Eğitim kurumlarında KY'nin uygulanması için özgün bir örgüt kültürü yaratılmalıdır. Eğitim kurumunda çalışan tüm personelin aynı amaç etrafında toplanabilmesi, kurumdaki herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması ile mümkün olacaktır.

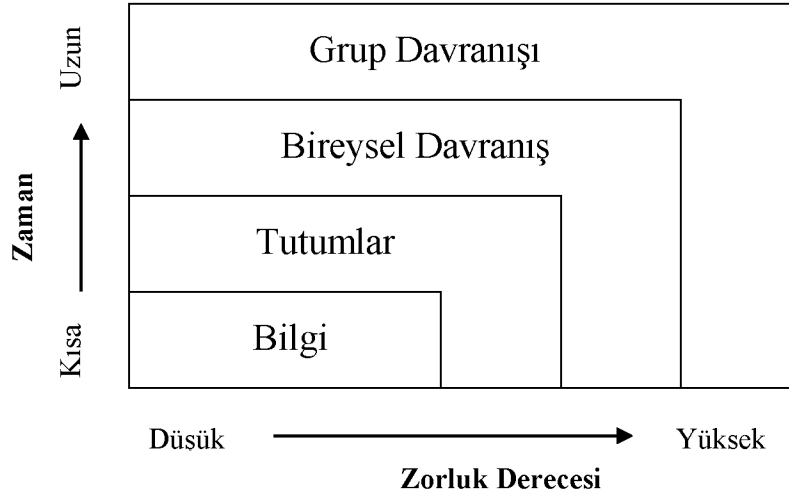
KY, sürekli olarak değişmeyi ve gelişmeyi sağlayarak kurumsal yapıyı güçlendirir. KY'nin temelinde kültürel değişim vardır. Bilgili ve kurumuna bağlı elemanlarla çalışan, rakiplerce taklit edilmeyecek, kendine özgü bir kültür meydana getiren organizasyonlar başarılı olabilmektedirler. KY'ye dönüşüm sürecinde örgüt kültürünün değiştirilmesi ve bir kalite kültürünün oluşturulması önemlidir. Kurumda değişime başlamadan önce neden değişime ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi gerekir. Başarılı kalite organizasyonları kendi kalite kültürlerini oluştururken büyük bir değişimle karşı karşıya kalacaklarından sürekli gelişme ile yeniliklerden haberdar olarak, sistemlerini kurmaları zamanla ve kalite inancıyla mümkün olabilecektir. Kültürel değişim yaratma sürecini Şekil 12'de görmek mümkündür.



Şekil 12. Kültürel Değişim Yaratma Süreci

Kaynak: (Hradesky, 1995: 144).

Kültürel değişimin uygulanması, belirli koşullar sağlandığında gerçekleşecek bir süreçtir. Kültürel değişime karşı direnç olacaktır. Bir değişimi etkileyen zorluk, değişimi uygulamak için gerekli süre ile orantılıdır. Farklı türdeki değişimler için farklı sürelerle ihtiyaç vardır (Hradesky, 1995: 143-149). Şekil 13'te görüldüğü gibi bilgi değişimini elde etmek kolaydır ve kısa zamanda gerçekleşir. Grup davranışını değiştirmek en zordur ve değişim türleri içinde en uzun sürendir.



Şekil 13. Bir Organizasyondaki Değişim Unsurlarının Zaman ve Zorluk Dereceleri

Kaynak: (Hradesky, 1995: 149).

Yöneticiler dönüştürücü kültürün oluşmasında ilk olarak kişisel dönüşümü kendi bünyelerinde gerçekleştiren insanlardır. Çalışan memnuniyeti sağlanmadan KY uygulamaları gerçekçi olmaz, amacına ulaşamaz. Çalışanların kurumlarıyla özdeşleşmeleri, kurumlarıyla gurur duymaları, kendilerini ona ait hissetmeleriyle mümkündür. Bu da kaliteyi sürekli üreten ve yayan bir üniversite, diğer bir deyişle, kalite kültürüne sahip olan bir organizasyon ile sağlanır.

KY uygulamalarının başarısı, kalite anlayışının yerleşmesine ve kalitenin yaşam felsefesi haline dönüştürülmesine bağlıdır. Bu nedenle kamuda KY'nin uygulanmasında çözüm iki aşamalıdır (Bayrak, 1999a: 59):

1. KY kültürünü oluşturmak,
2. Bu kültürü oluşturduktan sonra sürekli iyileştirme yaparak onu geliştirmektir.

4.2. Eğitimde Kalite Yönetimi

Kaliteli insan gücü yetiştirme, eğitim kurumlarının en önemli konusudur. İnsanın eğitim gereksinimlerini dikkate alarak, geliştirilmiş eğitim programlarının işler duruma getirilmesi, fiziki, örgütsel ve yönetsel yapının oluşturulması; nitelik ve nicelik açılarından yeterli yönetici, eğitimci ve donanımın sağlanması eğitimin belli ilkeler doğrultusunda yürütülmesi, eğitim sonucunun geçerli, güvenilir ölçme ve değerlendirme araçları ile ölçülmesi kaliteli eğitim programının vazgeçilmez unsurlarıdır. Eğitim kurumlarının temel görevlerinden biri eğitim-öğretim süreçleri ve onun kalitesinin artırılmasıdır. Bir eğitim

kurumunda KY söz konusu olduğunda okul ve eğitimin amaç, misyon ve vizyonunun belirlenmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması uzun vadeli stratejik planların yapılması, uygulanması, değerlendirilmesi, geliştirilmesi gibi süreçler önem kazanmaktadır.

Eğitimde KY, yalnızca araçlar, yöntemler ve de yalnızca sonuçlar değildir. Hatta bu, sürekli gelişim de değildir ve ortaya kaliteli bir ürün koymak amacıyla bunları ya da diğer sayısız stratejilerden birini taklit etmek de sonuçta başarısızlığa mahkûmdur. Bu, Deming'in yöneticiler için belirlediği 14 nokta ile sınırlı değildir ve yalnızca bunlarla da tanımlanamaz. Aksine kalite, öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan her ilişkinin yeni bir yöntemle değerlendirilmesi ve düşünülmesidir. Bir öğretmen, neden özel bir teknik kullandığını bildiğinde ve bunu kalite öğreniminin içeriğine yerleştirdiğinde, öğrenme ile kalite arasında olan ilişki son derece açık bir şekilde anlaşılır. Öğrenmeyi oluşturan teknik değil içeriğin ta kendisidir (Langford ve Cleary, 1999: 10).

Eğitimde KY'nin uygulanmasında kullanılan altı temel yöntem şunlardır (Michael vd., 1997: 110-111):

1. TKY Kriterlerine Dayanan Yaklaşım,
2. Kalite Uzmanları Yaklaşımı,
3. Japon Modeli Yaklaşımı,
4. Endüstriyel Şirket Modeli Yaklaşımı,
5. Hoshin Planlama Yaklaşımı,
6. Kalite Ödül Kriterleri Yaklaşımı (Malcolm Baldrige, European Foundation for Quality Management (EFQM) Kriterleri vb.).

4.2.1. Toplam Kalite Yönetimi Kriterlerine Dayanan Yaklaşım

TKY, bir kurumda yapılan bütün işlerde, müşteri isteklerini karşılayabilmek için gerekli olan yönetim, insan, yapılan iş, ürün ve hizmet kalitelerinin, bir sistem yaklaşımı içinde, tüm çalışanların katılımı, amaç ve fikir birlikleri sağlanarak ele alınması ve geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. TKY kaliteyi teknik bir uygulama olmaktan çıkarak bir felsefe haline dönüştürmüştür (Sallis, 2002: 26-34). TKY'nin başlıca özelliği, kalitenin klasik yaklaşımda olduğu gibi sadece bir bölümün değil, işletmenin bütün bölümlerinin, bütün elemanlarının görevinin olduğudur. Bu, tepe yöneticilerden aşağıya doğru işletmenin tüm elemanlarını, müşterileri ve tedarikçileri içeren bütünleşmiş bir süreçtir. Kalite, kontrol ile değil, üretim ile elde edilir (Alacadağlı ve Yavuziğit, 1999: 100). TKY; “müşterinin tanımladığı kaliteye öncelik verilerek, örgütün ürün ve hizmetleri yanında, yönetimin de kalitesini ve verimliliğini artırmayı hedefleyen bir yönetim uygulaması” olarak ifade

edilebilir. TKY sadece örgütsel bağlamda düşünölmeyecek kadar kapsamlı ve yaşamın her alanını ilgilendirip etkileyecek kadar güncel ve yaygın bir kavramdır. TKY, bir yaşam tarzıdır, kalite kültürüyle kurumlaşacak bir yaşam biçimi oluşturma savı taşımaktadır (Karakılçık, 1999: 181-182).

“Toplam Kalite Yönetimi”, “kalite güvencesi”, “kalite kontrolü”, “denetim”, “değerlendirme”, “akreditasyon”, “kalite sıralaması” vb. gibi kavramları da içine alabilmektedir. Bu akım 1990’lı yılların başında ABD’de olmak üzere gelişmiş ölkelerin bazı üniversitelerinde uygulanmaya başlanmıştır (Köksoy, 1998: 135).

Bilim adamlarının TKY’ye yönelik bakışları dikkate alındığında üç farklı ve önemli görüşün ortaya çıktığı görölmektedir. Bunlardan ilki; TKY söylemini fazlaca abartıp onu her sorunun çözümü için bir anahtar kabul edenler, ikincisi; TKY’yi bazı araçların kullanımından ibaret kabul edip onu bir anlamda sınırlandıranlar ve üçüncüsü; TKY’yi sistem ve yapıya durumsal bir yaklaşımla bütünleştirenlerdir (Halis, 2008: 175).

4.2.1.1. Kavram Yanılgıları ve Kavram Analizi

TKY ile ilgili bazı kavram yanılgıları, farklı tanım ve yaklaşımlar vardır. Pek çok kavramın yer aldığı bu alanda, kavram kargaşasını önlenmek için TKY kavramının detaylı analizi yapılmıştır.

Henüz, birbiriyle çok yakınlıkları, benzerlikleri, sebep-sonuç ilişkileri olan “kapasite, potansiyel, istidat, yetenek, kabiliyet” gibi temel eğitim kavramlarında bile ortak görüşün ve açıklığın kazanılamadığı; hatta, “vetire-proses-süreç” gibi birbiriyle eş anlamlı olan kavramların dahi kullanımında farklı görüşlerin bulunduğu eğitim ortamımızda, “etkinlik”, “verimlilik”, “küreselleşme”, “**toplam kalite**”, “**eğitimde toplam kalite ve yönetimi**” kavramları ve konularında görüş birliği sağlamada çok dikkatli ve sabırlı olunması gerekir. Peter F. Drucker, *Managing For The Future* adlı eserinde, “verimlilik” kavramının bugünkü anladığımız anlamda yeterli bir tanıma kavuşması için, 19. yy. başlarından sonra 50 yıl geçtiğini belirtmektedir (Cafoğlu, 1996: VII- VIII). TKY olarak isimlendirilen sisteme, üzerinde ağırlıkla durulan konuya göre, Stratejik Kalite Yönetimi (SKY), Toplam Kalite İyileştirilmesi (TKİ), Toplam Kalite Liderliği (TKL) ve Sürekli Kalite İyileştirme (SKİ) gibi farklı tanımlamalarla yaklaşılabilmektedir. Kavramlarda fikir birliği sağlanabildiği sürece kelimeler çok önemli değildir.

TKY’nin ne olduğuna ilişkin olarak, çok sayıda ve farklı biçimlerde tanımlamalar yapılmaktadır. Bu farklılığın ana nedeni; yönetimden iletişime farklı disiplinlerin konuyla ilgilenmesi, TKY kapsamında hem özel hem de kamu sektörünün bulunması, farklı

disiplinlerden bilim adamlarının ve uygulamacıların bu konuyla ilgili çalışmalar yapıyor olmaları, ayrıca hem ‘satıcı’ hem de ‘alıcı/ müşteri’ konumundaki iki farklı grubun TKY şemsiyesi altında yer alıyor olmasıdır. Bu durumda örneğin, iki farklı disiplindeki bilim adamının veya kamu sektörü ile özel sektörde çalışan iki araştırmacının tanımları, özü itibariyle aynı olsa bile, farklı boyutları öne çıkardıkları için farklılaşabilmektedir (E. Yılmaz, 2010: 35). TKY konusunda da üzerinde görüş birliğine varılmış bir tanım bulunmamaktadır. TKY’nin tanımı gibi uygulamaları da kişilere, kurum ve kuruluşlara göre farklılıklar göstermektedir. Yönetimle ilgili kaynaklardaki tanımlar incelendiğinde TKY’nin; yönetim teorisi, yönetim sistemi, yönetim anlayışı, yönetim yaklaşımı, yönetim felsefesi, yönetim kültürü, yönetim modeli, yönetim stratejisi, yönetim tekniği, yönetim biçimi, iyileştirme stratejisi, kalite sistemi, hayat tarzı, bir yöntem, bir düşünce şekli gibi farklı kavramlarla nitelendirildiği görülmektedir. TKY, çoğu kez sözde kalan bir yönetim felsefesi, pratiğe nadiren dönüşen bir yönetim uygulaması şeklinde ifade edildiği gibi tam tersi olarak TKY’nin tüm yönetim yaklaşımlarının birleşimi ya da “Klasik Yönetim Teorisi”nin zaman içinde değişim geçirerek günümüze geldiği son hali, bir teori ya da bir devrim olarak da tanımlanmaktadır.

M. Şimşek (2001: 95)’e göre TKY, klasik anlamdaki yönetim anlayışının alternatifi olarak doğan, gelişen ve gelişimini devam ettiren bir anlayışın bugünkü adıdır. A.H. Aydın (2010: 145)’e göre; TKY, yönetimin yeniden yapılanması çabaları sonucunda ortaya çıkan, 20. yy. ortalarında özellikle W. E. Deming ve J. M. Juran tarafından yapılan çalışmalara dayanan ve 1990’ların yönetim tarzı olarak kabul edilen bir yönetim anlayışıdır. TKY’nin en az Weber’in bürokrasi modelinin bir zamanlar adeta bir devrim olarak kabul edilmesine benzer bir yönetsel devrim olduğu savunulur. Arkun (1999: 252)’ye göre; TKY, katılımcı yönetim, etkin liderlik, sürekli gelişme ve insan kaynaklarının etkili kullanımı gibi zamana karşı yenilmeyecek doğruları esas aldığı için ve hiçbir yönetim tekniğinin tek başına doğru olmadığını savunduğu için modası geçecek bir yönetim felsefesi değildir. Bu özelliği ile TKY, bugüne kadar uygulanmış ve bundan sonra da uygulanacak olan tüm teknik ve yöntemleri içerecek kadar geniş bir yönetim felsefesidir.

Diğer bir düşünceye göre ise Kalite ve Kalite Yönetimi tarihi aşamalardan geçerek günümüze TKY olarak gelmiştir. Efil (1999: 273)’e göre; KY’nin gelişimi bugün TKY anlayışı içinde ele alınmakta ve izlenmektedir.

Toplam Kalite Kontrol konusunda çalışmalar yapan teorisyenler ve uygulayıcılar “Kalite”, “Kalite Yönetimi”, “Toplam Kalite Kontrol”, “Kalite Güvencesi”, “Kalite Denetimi”, “Kalite Kontrol”, “Kalite Sistemleri” vb. birçok kavramla karşılaşmaktadırlar.

Bütün bu tanımlamalar kalitenin çok önemli bir faktör olduğunu belirtmekle ve çeşitli yönlerini tanımlamakla beraber kavram kargaşasına da yol açmaktadır (Kavrakoğlu, 1992: 49). Bu kavram kargaşası ile ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur:

1950’li yılların sonunda geliştirilmeye başlanan TKK, sadece kalite geliştirme amacıyla kullanılan bir yaklaşım olmaktan öte firma kalitesini simgeleyen bir yönetim kontrol sistemi olarak kabul edilmiş ve TKY olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Yenersoy, 1997: 47). Çağdaş yönetim düşüncesini zenginleştiren diğer bir yaklaşım da 1930’larda başlayan 1950’lerde başta ABD sonra Japonya ve Avrupa ülkelerinde uygulanan, mal ve hizmet üretiminde kaliteyi amaçlayan TKY anlayışıdır (Tortop vd., 2007: 274).

Japonlar 1980’li yılların başlarına kadar TKY kavramı yerine şirket çapında kalite kontrol veya TKK kavramını kullanmayı tercih ediyorlardı. 1980’li yıllardan önce yazılmış kalite kitaplarına bakıldığında TKY kavramının yerine KG ve TKK kavramlarının kullanıldığı görülecektir. Önceleri “Toplam Kalite Kontrol” olarak uluslararası alana yayılan kalite sistemi, tüm örgüt çapında ve tüm örgüt personelinin katıldığı bir sistem olarak işlerlik kazanınca, “Toplam Kalite Yönetimi” olarak anılmaya başlanmıştır. Böylesi karışıklıkların meydana gelmemesi için TKY; kontrol, güvence, geliştirme, yürütme ve diğer bütün kalite faaliyetlerini kapsayan bir yönetim anlayışı olarak tanımlanabilir (Halis, 2000: 83-100).

TKY, bütün değişikliklerin kendisine atfedildiği ve çok kullanıldığı halde manasının tam anlaşılamadığı bir kavram olarak görülmektedir. Hatta TKY’nin, hayatın gerçeklerinden uzak, somutlaştırılmayan ve ölçülemeyen birçok faktörün açıklanılmasından ibaret olduğu da iddia edilmektedir (H.A. Yıldırım, 2002: 60). TKY; pratiğin somut ayrıntılarından çok genel nitelikteki öneriler, işin felsefesiyle ilgili önemli konular üzerinde durur. Bu bağlamda üç sorunun çözümü yeterince aydınlanmamaktadır. Bunlardan **birincisi**, anlam sorunudur. Mevcut yönetim yazınında TKY ile ilgili uygun bir tanım yapılabilmiş değildir. Mevcut tanımlar da kolay uygulanabilir değildir. **İkincisi**, yönetim ve diyalektik sorunudur. TKY’de yüce amaçlardan ziyade işleyiş ilkelerini içeren, pratiğe yönelik daha açık yönlendirici ilkelere ihtiyaç vardır. **Üçüncüsü** ise ölçüm sorunudur ki bir örgütün TKY’ye bağlılık düzeyini değerlendirecek daha gelişkin araçların olması gerekir. Bu üç öge yeterince irdelendiğinde, yöneticilerin bilgi dağarcığında TKY ile ilgili daha sağlam bir temel bulunacaktır (Genç ve Halis, 2006: 23).

Yenersoy (1997: 36), konuya farklı bir bakış açısı getirmektedir: “TKY’nin amaçları incelendiğinde; yıllar önce geliştirilen yönetim teorilerinin dayandığı bilinen birçok tekniği, yöntemi veya yaklaşımı, günümüzün rekabet ortamının tanımladığı ihtiyaçlar doğrultusunda

birleştiren bir sentez olduğu gerçeği ile karşılaşmaktadır. Bu sentezin bir dalında geleneksel kalite kontrol, çeşitli aşamalardan geçerek KY noktasına ulaşırken, öteki dalında yönetim teknikleri, bürokrasiden başlayarak, yönetimde sistem yaklaşımı kadar uzanan yol üzerinde sürekli değişerek ve yönetimin kalitesini artırarak bir yönetim modeli haline gelmiştir.”

Bu tanımlamaların yanında TKY’yi “Toplam”, “Kalite” ve “Yönetim” kavramlarına ayırarak açıklayanlar da vardır: TKY’nin T’si, tüm çalışanların katılımını, yapılan işlerin tüm yönlerini, iç ve dış müşterileri ve üretilen ürün ya da hizmetlerin tümünü kapsamaktadır. K’sı kaliteyi, yani müşterilerin bugünkü ve gelecekteki beklentileri, ihtiyaçlarını tam zamanında karşılayan ürün ve hizmetler sunmayı ifade etmektedir. Y ise, yönetimin her konuda çalışanlara liderlik yapması, çalışanlara örnek olması ve işletme çapında katılımcı yönetimin sağlanması anlamına gelir (Serin ve Aytekin, 2009: 86). Kalite yükseltme, KK, KKÇ ve tam zamanında üretimi kapsayan TKY, bu deyimli oluşturan kelimelerin manalarından büyük oranda bağımsızdır. Bu yeni yönetsel yaklaşım her ne kadar kalitenin tanımını da kapsıyor ise de esas itibarıyla yalnızca kaliteyi yakalamaya yönelik toplam bir girişim olmaktan çok, “daha iyi olma”, “alanının lideri olma” ile ilgili bir rekabet kavramıdır (Halis, 2000: 75-76).

TKY’nin İngilizce karşılığı; “Total Quality Management”dir. Türkçe çevirinin tam anlamıyla İngilizcedeki karşılığı verip vermediği de zaman zaman tartışılmaktadır. “Topyekûn Kalite Yönetimi”, “Kalitenin Toplam Yönetimi”, “Yönetimin Toplam Kalitesi”, “Toplam Yönetim Kalitesi” gibi farklı kavramlar da karmaşaya sebep olmaktadır.

TKY başlığı altında gündeme getirilen bazı konular da aslında çok yeni olmayıp, geçmişte değişik yönetim anlayışları içerisinde gündeme getirilmiş konulardır. Burada ifadeyi oluşturan üç kavramdan birisi toplam (*total*) sözcüğüdür. Bunu Türkçeye “topyekûn”, “bütün” ve “birlikte” biçiminde çevirmek daha uygun düşebilir. TKY’de temel vurgu **yönetim** kavramındadır. İyi bir yönetim ve liderlik sergilenmeden öngörülen kalitenin gerçekleştirilmesi mümkün değildir (Şişman ve Turan, 2002: 47). Rehber (2002: 16)’ya göre de TKY dışında, prensipleri benzer olmakla birlikte kaliteyle ilgili olarak, Deming Yönetim Sistemi, Sürekli Kalite İyileştirme, Kaizen, ISO 9000 olarak bilinen yaklaşımlar bulunmaktadır.

4.2.1.2. Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri

TKY tam anlamıyla tanımlanmış bir yöntem olmadığı gibi birbirini takip eden açıkça belirlenmiş adım ve faaliyetler de değildir (Macdonald, 1999: 77). TKY, birçok iş kolunda bir yönetim anlayışı ve biçimi olarak gündeme gelen bir kavram olmuştur. Anlayış olarak

çok zengin ve dolu bir kavram olduğu kadar biçim olarak uygulama alanları da oldukça farklıdır. Çünkü bu yönetim anlayışının “uygulamaya yönelik” yaygın bir model veya standardı yoktur. Türkiye’de en yaygın olarak görülen, uygulamaya dönük yönetim modeli olmaktan çok değerlendirmeye yarayan bir ölçme modeli olan, KALDER’in uyguladığı, İş Mükemmelliği Kalite Ödülü Modeli vardır. Bu nedenle TKY’den söz ederken bir takım modeller, standartlar veya şartlar yerine, bir takım “ilkelerden” söz etmek daha doğru olacaktır (Güler ve Çevik, 1999: 242).

TKY’nin ilkeleri aynı zamanda organizasyonun kültürünü oluşturan ilke ve değerlerdir. TKY’nin tanımı ve uygulamalarında kişi, kurum ve kuruluşlara göre saptanan farklılık ve çeşitlilik literatürde TKY’nin ilkelerinde de kendini göstermektedir. TKY’nin temel ilkeleri, temel özellikleri, karakteristik özellikleri, öğeleri, temel etmenleri, temel prensipleri, temel unsurları başlıkları altında çok çeşitli kavramlar görülebilmektedir. Çağlayan (2003: 93-94) ve Özer (2008: 243-249) TKY’nin ilkelerini şöyle ifade etmektedir:

- Sürekli iyileştirme ve geliştirme
- Müşteri odaklı olma
- Yönetime katılma
- İstatistikten yararlanma
- Üst yönetimin liderliği, desteği ve sorumluluğu
- Toplumsal sorumluluk
- Sürekli eğitim

H.A. Yıldırım (2002: 41-59), yukarıdaki ilkelere ek olarak şu ilkeleri saymaktadır:

- Önce kalite
- İnsana saygı
- Hata önleme/sıfır hata
- İşin ilk girişimde doğru yapmak
- Kültürel değişim
- Süreç odaklı olma
- Tedarikçilerle işbirliği

4.2.1.3. Toplam Kalite Yönetiminin Sağlayacağı Yararlar

TKY’nin yararları şöyle özetlenebilir (Macdonald, 1999: 13):

- Büyük ölçüde geliştirilmiş ürün veya hizmet.
- Kullanılmamış kaynaklarda önemli azalma.

- Üretimde büyük çapta artış.
- Kar artırımı için en iyi fırsat.
- Pazar payında uzun vadede artış.
- Rekabet avantajının desteklenmesi.
- Kişilerin potansiyelinin gerçekten ortaya çıkması.
- Motive edilmiş işgücü.
- Yönetime ilişkin konularda telaş ve bıkkınlığın ortadan kalkması.

TKY, kamu yönetimine uygulandığında sağlayacağı yararları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (DPT, 2000: 63):

- Sunulan hizmetin kalitesi iyileşir.
- Vatandaşın doyumu artar.
- Kaynak israfı azalır.
- Hizmeti geliştirme süresi kısalm.
- Verimlilik artar.
- Vatandaşa sunulan hizmette esneklik artar.
- Süreç içi işlem sayısı azalır.
- Sunulan hizmetin süresi kısalm.
- Vatandaş-Devlet arasındaki bağ kuvvetlenir.

4.2.1.4. Toplam Kalite Yönetimi İle Stratejik Kalite Yönetimi İlişkisi

Günümüzde kalite kavramı, klasik anlamdan daha farklı olarak yalnızca ürün ya da hizmetin kalitesi olmaktan çıkmış; yönetimin kalitesi anlamında daha geniş olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çünkü bir ürün ya da hizmetin kaliteli olabilmesi, içinde olduğu sürecin kalitesine bağlıdır. Bu anlamda kalite, artık teknik bir kavram olmanın da ötesinde, stratejik bir kavram duruma gelmiştir (Özevren, 2000: 63). TKY’de izlenebilecek yollar konusunda yapılan çalışmalarda; TKY ve Stratejik Kalite Yönetimi (SKY) arasında farklılıklar olduğu da tartışılmaktadır. Bu ayırımın ortaya çıkmasının en önemli nedeni, stratejik yönetim yaklaşımının daha çok işletme politikası disiplini ve TKY’nin ise endüstri mühendisliği/üretim yönetimi disiplini tarafından geliştirilmiş olmasıdır (Rehber, 2002: 16). Stratejik planlama kapsamındaki Güçlü ve Zayıf Yönler ile Fırsatlar ve Tehditlerin (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats-SWOT) analizinin yapılması TKY’ye hazırlık aşamasında yapılacak en önemli faaliyetlerden biridir.

SKY, uzun vadeli kalite hedefleri saptamak ve bu hedeflere ulaşmak için bir yaklaşım tanımlama işlemidir. SKY, üst düzey yöneticiler tarafından geliştirilir, uygulamaya konulur

ve yürütülür. Aşağıdaki esaslar yaygın olarak kabul edilen bir çerçeve sağlar (Ensari, 2003: 151):

- Kurumun görevinin tanımlanması,
- Fırsatların ve tehditlerin analiz edilmesi,
- Güçlü ve zayıf yanların analiz edilmesi,
- Alternatif stratejilerin tanımlanması ve değerlendirilmesi,
- Bir strateji seçilmesi,
- Hedefler geliştirilmesi,
- Detaylı kısa vadeli planlar hazırlanması,
- Planların bütçelere çevrilmesi,
- Performansın gözlenmesidir.

TKY, stratejik bir yönetim disiplini. Organizasyonların, belirledikleri stratejik amaçlarına ulaşabilmeleri, bilinçli ve planlı bir TKY ile mümkün olabilecektir. Kaliteli ürün ve hizmet kaliteli yönetimle elde edilebilir. Kurum, kalite politikasının gereklerini yerine getirebilmek için TKY'yi oluşturmali ve sürekli kendini yenilemelidir.

4.2.1.5. Toplam Kalite Yönetimine Yöneltilen Eleştiriler

TKY işletmelerin daha etkin yönetimi için bazı yaklaşımlar öneren güncel bir paradigmadır. TKY, sağlıklı ABD sanayi işletmelerinin Japon rakipleri karşısında yenik düşmeleri karşısında yok olmalarının engellenebilmesi için 1980'lerde popülerleşen bir işletmecilik yöntemidir. ABD'de yapılan araştırmalar TKY yönetim tekniğinden memnun kalan yönetici oranının %16, olmayanların %35 ve anlamlı bir fark göremeyenlerin %49 civarlarında olduğunu göstermektedir. Ayrıca TKY teknikleri uyguladıkları halde bunalımdan çıkamayıp batma noktasına gelen firmalar da, TKY fiyaskoları konusunda ilginç örnekler oluşturmaktadır (Merih, 2011). TKY konusunda yazılanlar ve yapılan tartışmalar çoğunlukla söyleme dayalı ve hayalî bir niteliğe bürünmüş, neredeyse mistik boyutu ön planda olan bir alan haline gelmiştir. Hayat felsefesi, yaşam tarzı, inanç gibi kavramlar TKY için söylenenlerden sadece birkaçıdır. TKY konusunu tartışanların çoğu, olayı öylesine abartırlar ki sanki cennet neredeyse bir adım ötededir. Bu, sadece TKY'ye ilişkin yorumların bir yönünü oluşturmaktadır; ancak bilinmektedir ki başarılı olanlar kadar başarısız olanlar da vardır. TKY'yi birilerinin din ya da inanç gibi değerlendirdiği de görülmektedir. TKY'nin bu büyüüne kapılıp onu sihirli bir formül gibi düşünen ve bu nedenle de yeterince emek harcamadan başarı bekleyip aslında başarısızlığa yatırım yapanlar da azımsanmayacak sayıdadır (Genç ve Halis, 2006: 22).

Japonların oluşturdıkları yöntem, onların dünya pazarlarını ucuz ve kaliteli ürünlerle ele geçirmelerini sağladı. Böylece, başarılı olmak için Japonların yöntemlerinin uygulanması gerektiği gibi bir inanç yaratıldı. Bu gün ise durumun tersine döndüğü ve başta Japonya olmak üzere bütün doğu sanayi ülkelerinin ciddi sorunlar karşısında olduğu gözlenmektedir. Hiç bir işletmecilik yöntemi kalıcı bir başarının garantisi değildir. İşletmecilik içinde bulunulan zamanın, ortamın ve sektörün yarattığı fırsatları ve tehditleri doğru algılayarak, işletmelerin kendi güç ve zayıflıklarını göz önünde bulundurarak yaşayacakları “stratejik” bir süreçtir ve ekonomik, politik ve teknolojik olguların hızla değıştiği günümüzde sloganlara dayanan yöntemler uygulamak hazin sonuçlar doğurabilir (Merih, 2011). TKY’de amaç emek gücünden en üst düzeyde yararlanmaktır. TKY, küreselleşme süreci içerisinde değerlendirildiğinde, işlevsel olarak, emeğin örgütlü gücünü parçalayıp, devletin toplumsal boyutlarının küçülten ve bu konularda toplumsal rızanın örgütlenmesini sağlayan otoriter-popülist bir anlayıştır. Katılım boyutu popülerleştirilip öne çıkarılarak, sistemin işleyişindeki baskıcı öğeler gizlenmiştir. Bir anlamda katılım örtülü bir baskı aracı olarak kullanılmıştır (Y. E. Şahin, 1999: 104-105). TKY’nin eğitim sisteminde ve kamu yönetiminde uygulanmasıyla ilgili olarak yöneltlen eleştiriler de vardır:

TKY, insana karşı özellikleri yüzünden, tüm kamusal hizmetlerin ve eğitim sisteminin yüz yüze bulunduğu sorunlar için çözüm oluşturmaz. TKY, eğitimin piyasalaştırılmasına, yöntemsel bir destek sağlamanın ötesinde bir anlam taşımayacaktır. Eğitim, kamusal bir hizmet ve en temel insan haklarından birisidir. Eğitimin bu karakteristik yapısı gereği, işletmelerde karın en üst düzeye çıkarılması hedefini gerçekleştirebilmek için geliştirilen ve bütün insanlık için yarar sağlamaktan uzak olan TKY, eğitimin organize edilmesi ve sorunlarının çözülebilmesi için kullanılacak bir yönetim anlayışı oluşturmamaktadır (Yılgör, 1999a: 497-500). TKY, özelleştirmeye hizmet eden, esnek çalışmayı getiren, karlılık, rekabet ve müşteri memnuniyeti üzerine kurulmuş bir sömürü sistemidir. Her toplumsal yapı, içinde bulunulan toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenir. Kendi toplumsal dinamikleri dışında oluşturulmuş ve bir dayatma şeklinde ortaya çıkan modellerin toplumsal yapı tarafından doğrudan benimsenmesi, sağlıklı bir toplumsal gelişime aykırıdır. İnsanlar, yeni şeyler yaratmadan çok, kendilerine sunulan örnekleri hiç bilmeden, tartışmadan benimseme yoluna gitmektedir. TKY böylesi bir anlayışın sonucu olarak Türkiye’ye gelmiş ve uygulanmaya başlamıştır. TKY anlayışı ile eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunlarını aşmak mümkün değildir (Aydoğanoglu, 2003: 131-135).

Kamu yönetiminde TKY, kamu kuruluşlarının ve hizmetlerinin etkinliğinin artışı arayışlarının ötesinde bir anlam taşımaktadır. TKY’nin, kamu yönetiminde var olan

sorunların çözümünün değil, uygulanmakta olan yeni-liberal ekonomik yeniden yapılandırma içinde; devletin faaliyet alanlarının, planlama ve düzenleme fonksiyonlarının azaltılmasını sağlayan bir model işlevini görmektedir (Yılgör, 1999b: 13).

4.2.2. Kalite Uzmanları Yaklaşımı

Bu bölümde Kalite Uzmanları Yaklaşımı kapsamında kalite uzmanları ve bu uzmanların kalite yönetim uygulamaları anlatılmıştır.

4.2.2.1. William Edwards Deming

Pek çok araştırmacı William Edwards Deming'i KY'nin kurucusu olarak kabul etmektedir. Modern kalite anlayışının öncüsüdür. Yaşamını kaliteye adanmıştır.

Deming, Savaş Bakanlığının danışmanı olarak 1947'de Japonya'ya gitmiştir. Japonlara istatistikte veri dağılımı, kontrol çizelgeleri yoluyla proses kontrolü ve bir yönetim modeli olarak Deming Döngüsünü nasıl kullanacaklarını anlatmış, 14 ilkesiyle de KY'nin temellerini oluşturmuştur (Özevren, 2000: 11-12). 1950'de JUSE, Deming'i Japon işadamlarına İKK konusunda konferanslar vermek üzere ABD'den Japonya'ya çağırdı. Deming Japonya'ya kalite kontrolü tanıtan kişidir. Aynı zamanda ülkeyi iyi tanıyan bir Japon dostudur. Bu ilk ziyaretini 1951 ve 1952'deki ziyaretleri izlemiştir. Sık sık Japonya'ya gelerek Japon endüstrisini ve halkını kalite kontrol konusunda eğitmeye devam etmiştir (Ishikawa, 1997: 21). Deming tarafından ortaya atılmış olan 14 ilke, toplam kalite uygulamalarında başarının anahtarları olarak görülmektedir. Deming'in 14 unsurdan oluşan felsefesi (Rehber, 2002: 17; Öztemel, 2001: 38-39):

- Ürün ve hizmeti geliştirmeye yönelik bir amaç uyumu oluşturulması, amaçta süreklilik,
- Yeni bir ekonomik çağda olunduğunun kabul edilmesi, sorumluluğun bilinmesi ve liderlik için girişimde bulunulması,
- Kaliteyi sürecin en sonunda muayene yolu ile sağlama anlayışının terk edilmesi, kalite geliştirme anlayışının, süreçlere uygulanması,
- Tedarikçilerle uzun dönemli ilişkiler kurulması, toplam maliyetin düşürülmesinin hedeflenmesi,
- Üretim ve hizmet sisteminin tüm olarak ele alınması ve sürekli geliştirilmesi,
- Kapsamlı eğitim sistemi kurulması, iş başında eğitimin kurumsallaştırılması,
- Liderliği kurumsallaştırılması (örgütlenme yoluyla liderlik yaratılması),
- Herkesin daha etkin çalışabilmesi için korkunun uzaklaştırılması,

- Birimler arasındaki engelleri ortadan kaldırılması ve insanların takım halinde çalışmasının sağlanması,
- Slogan hedeflerin kaldırılması,
- Hedefler ile yönetimi ve kotaların ortadan kaldırılması yerine liderliğin konulması,
- Çalışanların yaptıkları işlerden gurur duymalarının önündeki engellerin kaldırılması,
- Güçlü bir eğitim ve kişisel gelişme programının uygulanması,
- Herkesin değişime katılmasının sağlanmasıdır.

Deming, KY’de uyulması gereken, işletmelerin dönüşümü için gerekli temelleri oluşturan 14 ilkenin altını önemle çizmektedir. Bu 14 madde, tüm organizasyonlarda, hizmet ve üretim sektöründe geçerlidir. Deming’e göre; üretmek uğruna kaliteden kesinlikle ödün verilemez. Kalite için, sayısal kotaları belirten iş standartları kaldırılmalıdır. Çalışan belli bir miktarın üzerinde üretmeye zorlanırsa, kaliteye önem vermeyecek, kalite ve verimlilik düşecektir.

Deming’e göre; çağdaş kalite anlayışında bu görüşü hayata geçirebilmek bakımından her süreç, bir önceki sürecin müşterisi olarak kabul edilir ve her süreç kendisinden önceki sürecin çıktısının kalitesini bir anlamda denetler. Her süreç bir önceki sürecin çıktılarını girdi olarak kabul eder. Sistemde süreklilik esastır. Bir önceki süreç ne kadar etkin ve kaliteli ise sonraki süreç de o kadar kaliteli olur (Yamak, 1998: 142). Deming’in düşüncelerini açıklamasından uzun yıllar sonra, bazı kişiler, hem Japonların yönetim tarzını hem de bu düşünceleri uygulayan Amerikalı yöneticileri eleştirmeye başladılar. Ama bunlar incelendiğinde, eleştirilenin Deming’in öğretileri değil, onların yöneticiler tarafından çarpıtılmış hali olduğu anlaşılır. Öyle ki bu yöneticiler, bir yandan Deming’in çözümünü gösterdiği, sorunlara yol açan geleneksel baskıcı yönetim uygulamalarını uygularken, diğer yanda Deming’e sahte bağlılık sergilemektedir (Glasser, 1999: 5).

4.2.2.2. Armand Vallin Feigenbaum

1950’li yıllarda Toplam Kalite Kontrolü alanında çalışmalar yapan Amerikalı bilim adamı Armand Vallin Feigenbaum, “Toplam Kalite Denetimi” adını verdiği kitabı ile toplam kalite kavramını ilk kez ortaya atmıştır. O’nun kalite geliştirme yaklaşımı sistemli, bütünlümlü ve örgüt çapında bir bakış açısı öngörmektedir (M.B. Aksu, 2002: 104).

Feigenbaum’a göre; kalite, organizasyonu yönetmenin bir yoludur. Bir kuruluşta kalite alanında dikkat çekici iyileştirmeler sağlayabilmek için herkesin katılımını sağlamak gerekir. Feigenbaum’a göre; kalite sorunlarına anlık çözümler getiren yaklaşım terk edilerek yerine, kuruluşta herkesin katılımı ile sağlanabilecek müşteri odaklı bir KY süreci yerleştirilmelidir

(Çağlar ve Kılıç, 2006: 69). Feigenbaum'un toplam kalite sistemi, yöneticilerin kendi yönetim uygulamalarına kalite unsurunu yerleştirmelerini ve bu amaçla kalite iyileştirme alanındaki konuları anlamalarını gerektirir. Feigenbaum, kalitesizliğin maliyetinin belirlenmesinin kalite için gerekli olduğunu öne sürmüştür. Feigenbaum kalitesizliğin maliyetini; değerlendirme maliyetleri, önleme maliyetleri ve başarısızlık maliyetleri olmak üzere üç kategoride tanımlamıştır. Bu üç maliyet unsuru kalitesizliğin toplam maliyetini oluşturmaktadır (Tikici vd., 2004: 50).

4.2.2.3. Joseph Moses Juran

Joseph Moses Juran, Minnesota Üniversitesi Elektrik Mühendisliği Bölümünden mezun olmuş, Chicago Loyola Üniversitesinden Hukuk doktorası almıştır. Juran'ın ABD ve Japonya'da kalitenin yaygınlaşmasında önemli katkıları olmuştur. Organizasyonda kalite devrimini başarmak için bir takım ilkelerin varlığına dikkat çeken Juran'ın görüşlerinden bazıları şunlardır (Çelik, 2006: 58-59):

- Kalite, yönetim tarafından başlatılan bir proje olmalıdır.
- Üst yönetimden başlayarak kalite eğitimi yapılmalıdır.
- Kalite geliştirme, problem çözme, yaratıcılık ve yenilik organizasyonda önem taşınmalı ve projeler herkesin yardımı ile yürütülmelidir.
- Müşterilere yönelik kalite standartları oluşturulmalıdır.
- Üst yönetim kaliteye inanmalı ve katılmalıdır.
- Kalite geliştirme sürekli olmalıdır.

Juran, 1954'de, JUSE'nin daveti üzerine ilk kez Japonya'ya gelmiş, Japon yöneticiler için düzenlediği seminerlerde onlara KK çalışmalarını geliştirmede kendilerine düşen rolü, kalitenin ve üretkenliğin artırılmasındaki sorumluluklarını anlatmıştır. 1950-1970 yılları arasında, JUSE 14.700 mühendise ve binlerce uzmana istatistik yöntemler konusunda eğitim vermiştir. Juran'ın ziyareti KK'nın fabrikalarda yalnızca teknoloji ağırlıklı bir çalışma olmaktan çok tüm yönetimi ilgilendiren bir kavram olduğunun anlaşılmasına yol açtı (Ishikawa, 1997: 23). Juran, sürekli iyileştirme çalışmalarında sorunların önemli bir temel nedeninin değişime karşı direnç, kendi terimiyle kültürel direnç olduğunu vurgular. 103 yaşına kadar kesintisiz sürdürdüğü 75 yıllık meslek yaşamında 34 ülkede yaklaşık 20.000 kişiye eğitim seminerleri veren Juran'ın kalitenin temel kavramlarına önemli katkıları olmuştur. Juran, KK'yı hatalardan arınma ve mükemmelliğin hedeflenmesi olarak görmüştür (Kaylan, 2008: 8-9).

Juran yaklaşımının can damarı, kalitenin bir yönetim sorumluluğu olduğu noktasında odaklanır. Juran, kaliteyi mali konulara paralel bir yönetim disiplini olarak tanımlar. Juran'a göre; üst yönetim kalite konusunda aktif liderlik yapmalıdır. Juran'ın KY üzerinde ısrarla durduğu görülmektedir. Onun KY ve kalite geliştirme çalışmaları 3 aşamalıdır. Bu aşamaların birincisi üst yönetimin varlığını açıkça hissettirmesi; ikincisi KY ve üçüncüsü ise kalite planlamadır (Genç ve Halis, 2006: 167-168). Juran, KY felsefesinin evrensel bir süreçten ibaret olduğunu ve bunun da kalite planlama, kalite kontrol ve kalite geliştirme olarak üç aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir (Çağlar ve Kılıç, 2006: 67).

4.2.2.4. Walter Andrew Shewhart

Walter Andrew Shewhart, 1920'de ABD'de Kalite Kontrol Muayene Mühendisliği Bölümünün kurulması sonrasında 1931'de "İstatistiksel Kalite Kontrol" kavramını geliştirmiştir. 1930'larda Bell Laboratuvarlarında çalışmıştır. Shewhart, KY'nin örgütsel amaçların başarılmasında etkin olarak kullanılabileceği fikrini ortaya atmıştır. Kontrol Şemaları, PDCA Döngüsü gibi pek çok aracı bulup tanıtmıştır (Çelik, 2006: 51-52).

4.2.2.5. Philip Bayard Crosby

Crosby, kalite sürecini kararlılık, eğitim ve uygulama olarak üçe ayırmaktadır. Kalite hakkındaki görüşleri; beklentilere uygunluk, en önemli unsur olarak önleme, yönetimin çalışma standardı olarak "Sıfır Hata" ve beklentilere uygunsuzluğun maliyeti olmak üzere dört temele dayandırmaktadır. Crosby, kalite geliştirmeye ilgili 14 ilke belirlemiştir. Bu ilkeler (Genç ve Halis, 2006: 170-172);

- Yönetimin kaliteye olan hassasiyetinin açıkça ortaya konulması,
- Her bölümden kişilerin bulunduğu kalite geliştirme takımlarının oluşturulması,
- Kalite ölçümü yapılması (mevcut ve potansiyel kalite problemlerinin belirlenmesi),
- Kalite maliyetini değerlendirerek, onun yönetim aracı olarak kullanılmasının sağlanması,
- Tüm çalışan personelde kalite bilincinin yerleştirilmesi,
- Düzeltici eylemlerin yapılması,
- Sıfır hatanın planlanması,
- Yöneticilerin eğitilmesi,
- Sıfır hata günleri düzenlenmesi,
- Hedeflerin belirlenmesi,
- Hata nedenlerinin yok edilmesi,

- Ödüllendirmenin yapılması,
- Kalite konseyinin oluşturulması,
- Kalite geliştirme sürecinin asla sonuçlanmayacağını vurgulamak için her şeyin tekrar yapılmasıdır.

4.2.2.6. Kaoru Ishikawa

Ishikawa'nın, Japonya'da kalite gelişimine oldukça katkıları olmuştur. 1915'te Tokyo'da doğmuş, 1939'da Tokyo Üniversitesi Kimya Mühendisliği bölümünden mezun olmuştur. 1946'dan itibaren JUSE ve çeşitli sanayi kuruluşlarında İKK anlatmış ve uygulamıştır (Ören, 2002: 52). Ishikawa, Amerikalı kalite uzmanlarının anlattıklarını kendi ülkelerine uyarlayıp daha yeni yol ve yöntemler geliştiren Japon kalite öncülerinin başında gelir. Juran, Deming ve Feigenbaum'un KY görüşlerini Japon kültürü içinde bütünleştirmiştir.

Ishikawa'ya göre; yapılacak ilk çalışma, var olan sistemin tanımlanmasıdır. Bunun için yapılması gerekenler; kurumun temel değerleri ve teknolojisi, örgüt yapısı ve yönetim şekli; amaç, hedef ve misyonu, müşteri beklentileri ve değerlendirmesi, eğitim faaliyetlerinin durumu, problemlerin, aksaklıklar ve kullanılan performans ölçütlerinin tanımlanmasıdır. Tüm bu çalışmalardan sonra edinilen veriler, kalite sorunlarının belirlenmesinde de temel oluşturacaktır (Efil, 1999: 58). İshikawa (1997: 93)'e göre; “kalite herkesin işidir ve şirket, tasarımıdan satışa ve satış sonrası hizmete kadar bütün bölümlerde daha iyi kalite elde edilmesi için çaba göstermelidir.”

Ishikawa, Japonya'da KKÇ ve KK faaliyetlerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Balık Kılçığı veya Sebep-Sonuç Diyagramı olarak bilinen kontrol aracını bulan kişidir. Ishikawa, Japonya'da TTK hareketini karakterize eden altı özelliği şöyle sıralamaktadır (Imai, 1994: 46):

- Şirket çapında TTK faaliyetlerine tüm çalışanların katılımı,
- Mesleki eğitim ve öğretime önem verilmesi,
- KKÇ faaliyetleri,
- Deming Ödülü denetlemeleri ve Başkan denetlemeleri ile aynı nitelikte TTK denetlemeleri,
- İstatistiksel yöntemlerin uygulanması,
- TTK'nın ulus çapında tanıtılması.

Ishikawa'nın, Taylorizme yaklaşımı da şöyledir: “İnsanlara makineymiş gibi davranırsanız, iş sıkıcı ve katlanılamayan bir işkenceye dönüşür. Bu şartlar altında yüksek

kalitede, güvenilir ürünler beklemek mümkün değildir. İş bırakma ve devamsızlık oranı bir şirkette çalışan işçilerin ve yönetim tarzının üstün ve zayıf yönlerini belirlemenin ölçüsüdür”. Ishikawa’ya göre; hayatta ve iş dünyasında başarının sırrı sadece kazanılan para miktarında değil, işi en iyi şekilde yapmanın verdiği tatminde, diğer insanlarla işbirliği yapıp onlarca tanınıp sevilmenin verdiği mutlulukta ve kişisel gelişimin getirdiği neşededir (Köksal, 1998: 18).

4.2.2.7. Genichi Taguchi

Genichi Taguchi, kalite iyileştirme konusunda özgün fikirleri olan Japon bilim adamıdır. Japon haberleşme sistemi araştırmalarına başkanlık yapmış ve ülkenin haberleşme sisteminin iyileştirilmesinde sorumluluk almıştır. Taguchi, kendi adıyla anılan kalite mühendisliği felsefesini geliştirmiştir. Daha az sayıda test kullanılmasıyla fazla miktarda bilgiler elde edilmesini sağlayan deneysel yaklaşımın gereğini ortaya koymuştur (Rehber, 2002: 24). Taguchi’nin kalite alanına başka bir katkısı kalitenin tasarım aşamasında başladığına dair düşüncesidir. Ürünlerin kalite özelliklerinin büyük bir kısmı tasarım aşamasında belirlenmektedir. Bu yüzden ürün ve süreç tasarımının geliştirilerek hatanın kaynağında önlenmesi gerektiği düşüncesini savunmaktadır (Peşkirioğlu, 1997: 10). Taguchi, tasarımda güvenilirlik ve kaliteyi vurgulayan yöntemi, kalite kayıp fonksiyonu, proto-tipleme teknikleri, istatistiksel deney tasarımı ile üretim sürecine kaliteyi taşımıştır (Halis, 2008: 68).

4.2.2.8. Masaaki Imai

Masaaki Imai, Japonya’nın ekonomik mucizesinin ardında yatan basit gerçeğin ve üretim süreçlerini değişen müşteri ve pazar gereksinimlerine göre hızlı adapte edilebilen “esnek üretim teknolojisi”nin temelinde, “Kaizen”in olduğunu iddia etmektedir (Çağlar ve Kılıç, 2006: 73). Kaizen, Japonlara özgü, dünya çapında tanınan, çok sayıda uygulamayı bir araya getiren şemsiye kavramdır; sürekli gelişme anlamında kullanılmaktadır. Kaizen kavramını ortaya koyan Masaaki Imai, en genel anlamda kalitenin, geliştirilebilecek her şey olduğunu ve kaliteden söz ederken ilk akla gelenin, “ürünün” ve “hizmetin” kalitesi olduğunu açıklamaktadır (N. Kalaycı, 2008: 165).

4.2.2.9. Tom Peters

Tom Peters 1942 yılında doğdu. Cornell Üniversitesi, İnşaat Mühendisliği Bölümü’nden mezun oldu. Stanford Üniversitesi’nde yönetim bilimi alanında master yaptı. Yaşayan yönetim düşünürlerinden Tom Peters popüler bir kimliğe sahiptir. Peters, Deming ve Juran gibi yönetim düşünürlerinden oldukça farklı olarak çalışmalarında, akademik üslup

dışında daha rahat bir ifade ile görüşlerini açıklamaktadır. Tom Peters, en başarılı işletmelerin sırları üzerine araştırmalar yaparak “mükemmel organizasyon” kavramının yönetim biliminde önem kazanmasında oldukça etkili oldu. Tom Peters “kalite devrimi” için organizasyonda ilkelerin bulunması gerektiğini belirtmektedir (Aktan, 1999). Bu ilkeler (Halis, 2008: 68-69):

- Yönetimin kalite konusundaki inanç ve kararlılığı,
- Kalite geliştirme için yakın ilişkilerin olduğu sistemlerin oluşturulması,
- Kalitenin planlanması,
- Kalitenin ölçülmesi,
- Kalite başarılarının ödüllendirilmesi,
- Kalite geliştirilmesine yönelik çalışanların eğitimi,
- Çok amaçlı takımların oluşturulması,
- “Her bir değişim küçük bile olsa başarıdır” inancının yaygınlaştırılması,
- Müşteri, tedarikçi, dağıtıcı ve üretici dâhil herkesin kalite süreci içinde yerini alması,
- Kalite yükseldikçe, maliyetlerin azalacağı,
- Kalite geliştirmenin asla sona ermeyen yolculuk olduğu anlayışının gelişmesi,
- Kalite konusunda yeniliklere açık olunması, yeni fikir ve yaklaşımların benimsenmesidir.

4.2.3. Japon Modeli Yaklaşımı

Japon Modeli Yaklaşımında organizasyonlar, Japon Deming Ödülünü kazananları incelemeye odaklanır (Michael vd., 1997: 110). 2. Dünya Savaşından sonra düşük kaliteli ürünler üreten Japonya’da, ülke kalkınması için yüksek nitelikli ürün üretmenin önemi gereğince üst düzey yöneticileri eğitmek amacıyla yönetici geliştirme programları başlatılmıştır. Bu model “Japon Yönetim Modeli” olarak tanımlanmaktadır (Aydoğanoglu, 2003: 76).

Kültürü oluşturan ve kendi aralarında ilişki olan faktörler literatürde 2 ana grupta toplanmıştır. Sert “hard” faktörler olarak isimlendirilen birinci grupta “strateji, sistem ve yapı” gibi organizasyonel yapıyı oluşturan teknik faktörler yer almaktadır. Yumuşak “soft” faktörler grubunda ise “ortak değerler, davranışlar, beceriler, ilişkiler, sadakat, motivasyon ve yönetim faktörleri” gibi insan davranışlarını temel alan sosyal faktörler bulunmaktadır. Amerikan Yönetim Yaklaşımı kurumsal etkinliği arttırmada sert faktörleri araç olarak kullanırken Japon Yönetim Yaklaşımı ise yumuşak faktörlere odaklanmıştır. İki yönetim tarzı arasındaki temel farklılıklar, kültürel

boyuttaki bu farklara ve yaklaşım farklılıklarına dayanmaktadır (Pakdil, 2004: 169). Feigenbaum, kalitenin organizasyon çapında organize edilmesi, planlanması, yürütülmesi, izlenmesi faaliyetlerinin iyi organize edilmiş bir yönetim fonksiyonu olarak ve kalite kontrolcüler tarafından gerçekleştirilmesini önermiştir. Japonya'daki uygulamada KK faaliyetleri yalnızca KK bölümünün sorumluluğu olmayacak biçimde ele alınmıştır. KK bölümü dışındaki çalışanlar da kalitenin geliştirilmesine yönelik olarak sürekli eğitilmekte ve bilinçlendirilmektedirler. Bu uygulama değişikliği Japon modelinde “Şirket Çapında Kalite Kontrol” olarak adlandırılmıştır (İmai, 1994: 5).

KY felsefesinin temelinde, düşük maliyetle yüksek kaliteyi elde etme çabası yer almaktadır. Bunu başarabilmek için de “Kaizen”i uygulamak gerekir. Japonların yönetim anlayışı “standartları korumak ve iyileştirmek”tir. Japonlara özgü Kaizen felsefesi, küçük ama sık adımlarla sürekli gelişmeyi öngörür.

4.2.4. Endüstriyel Şirket Modeli Yaklaşımı

Endüstriyel Şirket Modeli Yaklaşımı, eğitim kurumlarının, imalat firmaları tarafından uygulanan başarılı kalite uygulamalarını tanımlamaları, örnek almaları ve bu bilgileri kendi yaklaşımlarına adapte etmelerine dayanır. Bu yaklaşımda eğitim sistemi, ürüne veya sürece dayanan bir sistem modeli olarak düşünülmektedir (Michael vd., 1997: 111).

4.2.5. Hoshin Planlama Yaklaşımı

Hoshin Planlama Yaklaşımı (Hoshin Karni Yaklaşımı), başarılı bir planlama, planlamanın yayılımı, yürütülmesi ve aylık teşhislere dayandığından, uygulamada “Politikayla Yönetim”, “Politika Yayılımı” veya “Hoshin Planlaması” adıyla da anılabilmektedir. Hoshin Planlama Yaklaşımı, 1991’de Yoji Akao tarafından tanımlanmıştır. Söz konusu planlama modelini, eğitim alanında uzun ve kısa vadeli stratejik planlamaların yapılmasında kullanmak mümkündür (Çelik, 2006: 119-120). Hoshin Planlama Yaklaşımı, ABD’de birçok ünlü firma tarafından uygulanmıştır. Bu yaklaşımda Deming’in PUKÖ (Planla-Uygula-Kontrol et-Önlem al) Döngüsü sürecin tüm adımlarında kullanılmaktadır. Hoshin Planlama Yaklaşımında planlama yaparken PUKÖ döngüsü önemli bir yer tutmakla beraber, kendi içindeki dizilişinde fark bulunmaktadır. Hoshin Planlama Yaklaşımında bu çevrim kontrol ile başlamaktadır. Bu nedenle çevrim KÖPU (Kontrol et-Önlem al-Planla-Uygula) şekline dönüşmektedir. Hoshin Planlama Yaklaşımı, uzun dönemli (5-10 yıllık) bir strateji planlaması, alt birimlerinin yönlendirilmesi, uygulama, aylık ve yıllık değerlendirmeleri kapsar (Rehber, 2002: 16-17).

4.2.6. Kalite Ödül Kriterleri Yaklaşımı

Dünyada uygulanan kalite ödülleri arasında; Malcolm Baldrige Kalite Ödülü (Performans Mükemmelliği Modeli), Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) Kalite Ödülü (İş Mükemmelliği Modeli), Deming Ödülü olmak üzere üç adet ödül öne çıkmaktadır. Türkiye’de ise; Ulusal Kalite Kongresinde TÜSİAD-KALDER Ulusal Kalite Ödülleri verilmektedir.

4.3. Lisansüstü Eğitimde Kalite Yönetimi

Bir ülkenin varlığı güçlü bir ekonomiye, güçlü ekonomi ise milletin ihtiyaçlarına uygun üretim yapılmasına bağlıdır. Üretim yapacak nitelikli bireyleri yetiştirecek nitelikli eğitim “lisansüstü eğitimde kalite yönetimi” kavramını gündeme getirmiştir.

Günümüzde, yüksek öğretim kurumlarında tüm düzeyler için önem taşıyan başlıca ilkeler şöyle sıralanabilir (YÖK, 2006: 18): 1) Akademik Özgürlük ve Yönetmelik Özerkliği, 2) Üretkenlik ve Kaliteye Verilen Önem, 3) Etkin Kaynak Kullanımı, 4) Mali Özerklik, 5) Saydamlık, 6) Hesap Verebilirlik, 7) Farklılaşma, 8) Esneklik, 9) Katılıma Açık Olma, 10) Toplumla ilişki ve 11) Uluslararası İlişkilere Verilen Önem.

Üniversitelerin dünya coğrafyasında birbirinden son derece farklı kurumsal-yasal-ulusal çerçevelerde faaliyet göstermeleri, üniversitelerde kalite kültürünün imalat sektöründe olduğu gibi yaratılması ve yönetilmesini güçleştirmektedir. Bu durum Türkiye bağlamında ele alındığında daha da belirginleşmektedir. Devlet üniversitelerin kamu kurumu kimliğine sahip olması, öğretim ve kamu hizmeti bileşkesinde kalite sorununu doğurmaktadır. Kamu üniversitelerinde kalite “değişimi” ve vakıf/özel üniversitelerle “rekabeti” içermektedir (Dulupçu ve Çarıkçı, 2003: 178-181). Kalite, ürün veya hizmetin kendisi için geçerli değildir, aynı zamanda insanlar, süreçler ve onunla ilişkili örgütsel çevre için de geçerlidir. Bir kurumun kalitesi; öğretim üyeleri, personel ve eğitim konuları kalitesi ile değil, aynı zamanda bürokratik işlemlerdeki verimlilik ve doğruluk olarak da değerlendirilir. Kaliteli bir eğitim tanımlamak, eğitim sağlayan kurumda hissedar olmanıza, bir profesör, öğrenci, yönetici olmanıza veya mezun olup bir şirket çalışanı olmanıza göre değişir. Yüksek öğretimin kalitesi tamamen akademik kalite ve öğrenci destek sisteminin kalitesine bağlıdır. Yüksek öğretimde KY; KG, KK ve kalite geliştirmelerinden oluşur (Potluri ve Mangnale, 2011: 252-253). Harvey ve Green üniversitelerde kaliteyi beş yaklaşım çerçevesinde kapsamlı bir biçimde ele almaktadır. Birinci yaklaşım istisnai olmak veya mükemmeliyettir. İkincisi kusursuzluk yaklaşımıdır. Üçüncüsü amaca uygunluk yaklaşımıdır. Müşterilerin gereksinim ve isteklerinin karşılanması bu yaklaşımda kalite kavramının içini

doldurmaktadır. Dördüncü yaklaşım olan paranın değeri, sabit maliyetle çıktı miktarının artırılması veya çıktının daha düşük maliyetle elde edilmesini ifade eder. Son yaklaşım ise dönüşümdür. Eğitim açısından dönüşüm bilgi üretiminin ve öğrenci bilgi donanımlarının zenginleştirilmesini ifade eder (Dulupçu ve Çarıkçı, 2003: 179). KY'yi yüksek öğretimde uygulayabilmek için bazı temel unsurların varlığı gerekir. Bunların en önemlileri müşteri odaklılık, takım çalışması, sürekli iyileştirme ve liderliktir (Ensari, 2010: 125). Yüksek öğretimde kalite anlayışı, üniversitelerin yeniden yapılanması ve programların yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. KY kapsamındaki yeni yöntem ve tekniklerle öğrenmeyi sürekli kılan, düşünme ve muhakeme yeteneğini geliştiren, yüzeysel araştırmalar yapmak yerine ciddi bilimsel araştırmalar yapmaya özendirilen bireyler yetiştirilmesi sağlanacaktır.

Akademi dünyasının gerek bir kurum gerekse bir bilim kaynağı olarak kendisini topluma mesafeli tutma politikası maalesef sosyal bilim alanında da oldukça etkindir. Bilimsel bulguların sosyal alana aktarılmasında çekilen güçlüklerin arka planında bu yanlış eğilimin etkin olduğunda şüphe yoktur. Gerçekleştirilecek yeni bir yapılanma ile farklı sosyal ortamların farklı dinamiklerinin olduğu gerçeğinin görülmesi, neticede de sosyal bilim ve dolayısıyla onun temsilcisi olan üniversiteyle toplum arasında oluşan mesafenin kapatılması sağlanabilir. Kısacası, bu hedef için üniversitenin “sosyal mutasyon” sürecinden geçmesi gerekmektedir (Oğuz, 2010: 106-107). Üniversitesinin hiyerarşik ve kısmen içine kapanık yapısı “tecrit edilmiş” bir kurum yaratmaktadır. Türkiye’de bu tecrit edilmişliğe, kamusal niteliğe sahip olmanın doğurduğu eleştiriye kapalılık ve öz eleştirinin yapılmaması eklendiğinde, kalite ve kamu üniversiteleri birbiri ile bağdaşmaz bir görünüm sergilemektedirler. Böylelikle mevcut duruma bağlılık artmaktadır (Dulupçu ve Çarıkçı, 2003: 184). Nitelikli öğretim elemanını yetiştirme çabası, bütün yüksek öğretim kurumları için önemli problemler arasındadır. Üniversiteler açısından eğitimde belirli standartlara sahip olma önemli ayrıcalıklar sağlamaktadır. Lisansüstü eğitimde standartları sağlayabilmek için de lisansüstü eğitimde KY uygulamasının gerektiği şekliyle uygulanmaya başlanması gerekmektedir.

4.3.1. Kalite Yönetiminin Lisansüstü Eğitime Sağlayacağı Yararlar

Eğitim sektörü kişilerarası etkileşimin yoğun yaşandığı bir hizmet sektörü olarak karşımıza çıkmaktadır. İçinde yaşanan çağın gereklerinden hareketle, eğitim sektöründe yaşanan etkileşimin ve sonrasında ortaya çıkartılan hizmetin kalitesinin, diğer mal ve hizmet üreten işletmeler için ne kadar güçlü ve ateşleyici bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’nin rekabet gücünün arttırılabilmesi, eğitim sektöründe üretilen

hizmetin kalitesinin yükseltilebilmesine ve nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesine bağlıdır (Eroğlu, 2004: 71). KY'nin üniversitelere ve lisansüstü eğitime kazandıracakları şu başlıklar altında sıralanabilir (Cafoglu, 1996: 151):

- Verimlilik artar,
- Müşteri doyumu yükselir,
- Hizmet kalitesi yükselir,
- Motivasyon ortamı sağlanır,
- Maliyet azalır,
- Bilgi akışı sağlanır,
- Sürekli gelişme sağlanır,
- Yeni bir kimlik oluşturulur.

4.3.2. Akreditasyon, Standardizasyon ve Değerlendirme

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak ülkeler ve bölgelerarası öğrenci değişimi, uzaktan eğitim uygulamaları, programların eşdeğerliliği ve eğitimin kalitesi gibi yüksek öğretim alanında pek çok gelişmeler yaşanmaktadır. Yüksek öğretimde gerçekleşen önemli değişimlerle birlikte, kalite alanında; akreditasyon, standardizasyon, KK, KY gibi çok farklı sistem ve yaklaşımları gündeme getirmiştir. Öğrenci kalitesi, öğretim üyesi kalitesi ve ders programlarının kalitesi gibi konuların geniş bir yelpaze içinde ele alındığı yüksek öğretimde kalite alanında karmaşa yaşanmaktadır.

Yüksek öğretimde KG'yi sağlamak için alışılagelmiş iki yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi akreditasyondur. Akreditasyon, girdiler, yani öğrenci seçimi, öğretim elemanlarının özellikleri, akademik ve fiziki alt yapı (kütüphane, laboratuvar, sınıflar vb.) üzerinde odaklanmaktadır. Yüksek öğretimdeki kaliteyi, ona ayrılan kaynakların ve girdilerin kalitesi ve düzeyi belirler. Yüksek öğretimde KG'yi sağlamak için uygulanan bir diğer yaklaşım ise değerlendirme sistemleridir. Değerlendirme sistemleri, öğrenci başarıları, mezun sayısı, istihdam edilen mezun sayısı, mezunların istihdam yerleri gibi sistemin çıktıları ile ilgilidir. Ancak burada da eğitim-öğretim süreçleri göz ardı edilmektedir (N. Kalaycı, 2008: 176).

Akreditasyon, bir kurum ya da programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden belirlenen standartlara göre bir gönüllü ve resmi olmayan akredite ajansı aracılığı ile belirli aralıklarla izleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Akreditasyonun temel amacı, eğitimin kalitesini artırmaktır (Çağlar ve Kılıç, 2006: 154). Üniversitelerde niteliği artırma, kalite kontrolü ve kurumlar arası eşdeğerliliği sağlama amacıyla kurumlar dışından yapılan değerlendirme çalışmaları akreditasyon, bunun için oluşan kuruluşların koyduğu standartlar

ise akreditasyon kriterleri olarak adlandırılmıştır. Uluslararası düzeyde tanınmış akreditasyon kurumlarınca eşdeğerlik onayı verilmesi, bir yüksek öğretim programı için son derece önemli bir ayrıcalıktır (Bıyık, 2002: 3). Akreditasyonun amacı yüksek öğretim kurumlarında yürütülen eğitimin kabul edilebilir bir kalite düzeyinde olduğunun belgelenmesidir.

Akreditasyon; laboratuvarların, belgelendirme ve muayene kuruluşlarının, belirlenen teknik kriterlere göre faaliyet gösterdiğinin bağımsız ve tarafsız bir kuruluş tarafından onaylanması ve düzenli aralıklarla denetlenmesidir. Akreditasyon, yasal bir zorunluluk değildir. Ancak, yetkili kuruluşların, onaylanmış kuruluşların yeterliliklerini değerlendirirken kullandığı en önemli araçlardan biridir (Uyanusta, 2006: 19-20). Akreditasyon, bir anlamda, kalite geliştirilmesi amacıyla standartlar oluşturma işidir. Standartların geliştirilmesi, kurumlar arasındaki amaç, kaynak düzeyi, tarihi gelişim farklılıklarının giderilmesi ile olacaktır. Ancak, bütün farklılıkların ortadan kaldırılması da beklenmemelidir. Zira eğitimde tek düzelik bilimsel gelişmeyi ve yaratıcılığı köreltir (Bıyık, 2002: 16). Akreditasyon bir eğitim kurumunun faaliyetleri ve başarıları hakkında, başka bir kuruma bilgi sunma işlemidir. Bu kurumlar objektif olarak kendisine sunulan bilgileri değerlendirir ve incelenen kurumun gerekli standartları karşılayıp karşılamadığına karar verilir. Akreditasyon kurumlarından eşdeğerlik onayı alabilme, birçok kriteri uygulama mecburiyeti ve yüksek masraf gerektiren bir iştir.

Standartın temel kavramlarından en önemlisi, kalite sisteminin, üretimlerin ilgili standartlara uygun bir kalite düzeyinde başarılabilesini garanti altına almaktır. Bu, eğitim alanında, metodolojik bir problem yaratmaktadır. Eğitim alanında, benimsenen kalite sistemi ne kadar etkin olursa olsun, üretimin ölçülebilir uyumlu bir standarda göre başarılabilesi olanaksızdır. Eğitim alanında “ürün” de, uzun bir süre tartışma konusu olmuştur. Önce, öğrenci ya da öğrenciye sağlanan katma değer “ürün” olarak savunulmuşsa da, daha sonra, öğrencinin, eğitimin bir numaralı müşterisi olduğu görüşü önem kazanmış; sonuçta, eğitim programları ile öğrenme süreci “ürün” olarak nitelendirilmiştir (Ensari, 2003: 67). Standardizasyon kaliteli bir eğitim düzeyinin yakalanmasını sağlar. Böylelikle öğrencilerin verimi artar ve planlı çalışmaları sağlanmış olur. Her açıdan standardize edilmiş planlı ve verimli çalışma modeli, bireyin okul sonrası hayatına da yansır, eğitimde bölgeler arası dengesizliğin giderilmesini ve bütün olarak ülkenin geleceğine önemli katkılar sağlar.

Değerlendirme, kurumun KY’nin neresinde olduğunun, hedeflenen sonuçlara ne ölçüde yaklaşıldığının başka bir deyişle kalite sisteminin gereklerinin yerine getirilip getirilmediğinin, kurum tarafından veya başkaları tarafından değerlendirilmesi işlevidir (KALDER, 2002: 19). Kurumların faaliyetleri ve performans iyileştirme stratejileri genelde

EFQM Mükemmellik Modelini esas alan bir modelle kıyaslanarak kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak gözden geçirilmektedir.

4.3.3. Yükseköğretim Kurulu ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu

YÖK'te kalite ile ilgili ilk ciddi teşebbüsler 1994-1995 yıllarında başlamıştır. Düşünce aşamasından uygulama aşamasına geçebilmek için gerekli olan yapılanma ve mevzuat oluşturma için konu 1995 yılında Üniversitelerarası Kurul'a intikal ettirilmiş ve bu amaçla YÖK'e bağlı, Üniversitelerarası Kurul'ca desteklenen Merkezi Milli Komite'ler kurulmuştur. Türkiye'de, yüksek öğretimde kalite güvence konusu son yıllarda değişik şekillerde gündemde olmasına karşın, son zamanlara kadar ulusal boyutta sistematik bir yapılanma içinde ele alınmamıştır.

10 Mart 2011 tarihinde bir basın açıklaması yapan YÖK, yüksek öğretim sisteminin gelinen noktada toplumsal ihtiyaçlara cevap üretmediğini ve bir bütün olarak yüksek öğretim sisteminin yeniden yapılandırılması gerekliliğini kabul etmiş ve yeniden yapılandırmanın dört ilkesinden birinin “Kalite güvencesi mekanizmalarının oluşturulması” olduğunu, bu nedenle uluslararası kalite kuruluşları tarafından da tanınan ulusal bir kalite sistemi oluşturulacağını ortaya koymuştur (YÖK, 2011). 1997 yılında YÖK ve İngiltere Konsolosluğu ile birlikte Türk Üniversiteleri Kalite Belirleme Projesi (*Turkish University Quality Assessment Project*) pilot proje olarak gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda 8 üniversiteden farklı alanlardan 13 bölüm proje kapsamında yer almıştır. Proje ile Türkiye'deki üniversitelerin kalitelerinin geliştirilmesi, izlenebilirliğinin artırılması ve akreditasyonu konusundaki çalışmaları başlatmak ve kurumların iç değerlendirme, uzman denetimi, performans değerlendirme, sonuçların raporlanması ve ulusal kalite ofisinin kurulması yolu ile bir KG sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır. Ancak bu proje hayata geçirilememiştir (YÖK, 2007: 102).

Üniversitelerde, özellikle eğitim-öğretim kalitesini artırmayı amaçlayan ve bu çalışmaları yürütecek eğitim-öğretim odaklı bir “merkez” bulunmamaktadır. Bu konuda ülkemizde çalışmalarda bulunan Billing ve Thomas'ın, Türk Yükseköğretiminde kalite değerlendirme sistemleri hakkındaki deneyimlerini ve çarpıcı değerlendirmeleri içeren makalesi son derece önemlidir. Yazarlar, Türk Yükseköğretim sisteminde kalite çalışmalarının uygulanmadığını açıkladıktan sonra, 2000 yılına kadar yaygınlaşmış ve sonuç veren kalite değerlendirme sisteminin bulunmadığını da vurgulamaktadır (Billing ve Thomas, 2000: 38). Üniversite kalite geliştirme uygulamalarının bu tür bir merkezin

oluşturulması özellikle eğitimin kalitesi için kaçınılmazdır. Bu süreci profesyonel olarak yürütecek merkezin oluşturularak buradaki personel ile üniversitenin tüm paydaşlarının iş birliği içinde çalışması kalite için önemli bir adım olacaktır. Yükseköğretim Denetleme Kurulu, yüksek öğretim kurumlarını YÖK adına denetlemekten sorumludur. Denetleme Kurulu, daha çok, idari denetleme yapmaktadır. Denetleme Kurulu, yüksek öğretim kurumlarının ilgili mevzuata uygunluğunu izlemektedir. Yapılan yıllık denetimlerde şekil şartının gerçekleştirilmiş olması eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinde temel ölçüt olarak kabul edilemez.

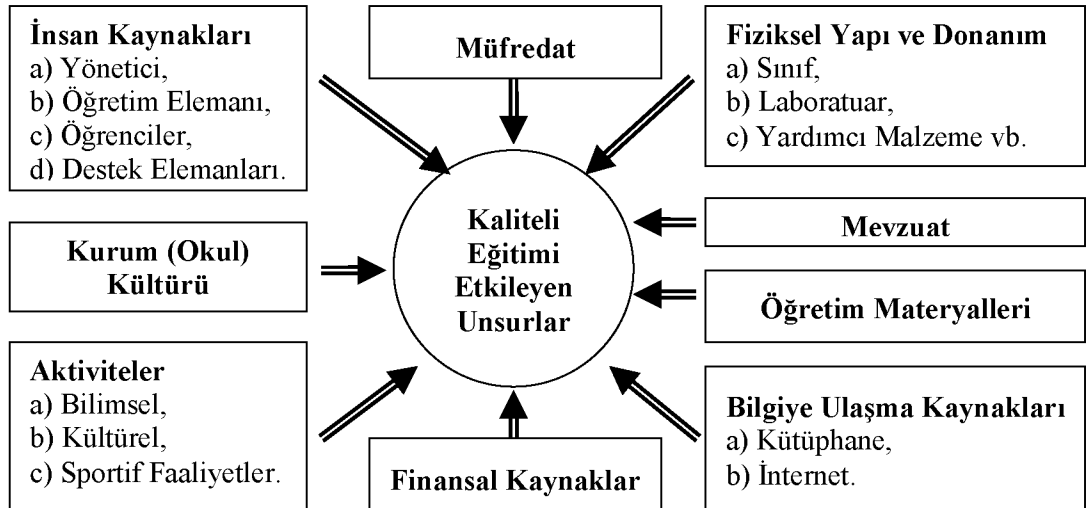
Türkiye Bologna Sürecine 2001 yılında katılmıştır. 2005 yılında YÖK tarafından ülkemizdeki yüksek öğretimde kalite standartlarının oluşturulması, bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanabilmesi ve yüksek öğretim kurumlarının akademik ve idari hizmetlerinin kalite düzeylerinin iyileştirilmesi amacıyla hazırlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuştur (YÖDEK, 2012; RG: 20.09.2005, No:25942). Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Sürecinin en belirgin özelliği kurumsal misyon ve vizyona dayalı bir süreç olmasıdır. Sürecin temel unsurlarından birisi de kurumsal değerlendirmedir. Bu sürecin en temel özelliği esnekliği olup, yüksek öğretim kurumlarında kurumsal temelde uygulanabileceği gibi kurumların akademik ve idari birimler ile onların alt birimleri düzeyinde de uygulanabilir, süreçler ile ulusal ve kurumsal temelde yönetilebilir ve yönlendirilebilir bir bütünlük oluşturmaktadır (YÖDEK, 2012: 21). Kamu üniversitelerin tabandan tavana doğru kurumsal kimliğin tetiklediği bir kalite arayışı yerine kalitenin “modaya” indirgenmesinden kaynaklanan dışarıdan enjekte edilen veya tepeden yönlendirilen bir kalite “kavramı” doğmasına YÖK’ün üniversitelerde akademik değerlendirme ve kalite geliştirme komisyonlarının kurulması yönündeki girişimi verilebilecek en temel örneklerden biridir. Merkezden yürütülmeye çalışılan kalite vb. komisyonlarının çelişkisel bir durum yaratmaktadır (Dulupçu ve Çankçı, 2003: 182).

YÖDEK, 2007’de Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği’ne (ENQA) üye olmuştur. Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarında eğitim kalitesinin ve yönetim fonksiyonlarının sürekli iyileştirilmesi çalışmalarına temel teşkil eden Yönetmelik, yüksek öğretim kurumlarının sürekli olarak kendilerini değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelerin ışığında kurumsal temelleri ve stratejileri doğrultusunda, eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerini iyileştirmelerine vurgu yapmaktadır.

Yönetmelik, üniversitelerde akademik değerlendirme ve kalite geliştirmeye ilgili kurullar kurulmasını şart koşturmuştur. Üniversiteler bünyesinde kalite ile ilgili kurullar kurulmuştur. Fakat bu değişikliklerin, kurum kültüründe ve kalitede ciddi bir dönüşüme neden olduğu söylenemez.

4.3.4. Lisansüstü Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler

Enstitüler, kurulduklarından itibaren sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir. Lisansüstü eğitim kalitesinin yükseltilmesi “önce insan” felsefesinden hareket edilerek öğrenci, eğitim, fiziksel şartlar, yönetim-idari personel ve öğretim elemanlarının kalitesinin yükseltilmesiyle gerçekleşir. Lisansüstü eğitim kalitesini oluşturan bu faktörlerden hangilerinin ne derecede etkili olduğunu ölçüm yapmadan ayırt etmek zordur. Eğitim kalitesini ölçmek zordur. Eğitim kalitesi, seçilen uygun nicelik göstergeleriyle ölçülebilir. Eğitim kalitesinin ölçülmesi için öncelikle farklı boyutlarda eğitim hakkında bilgi sağlayan göstergelerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim bir hizmettir ve hizmeti üründen ayıran ve kalitesini ölçmeyi güçleştiren özellikleri vardır. Literatürde eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerle ilgili çok farklı yaklaşımlar vardır. Aşağıda, Şekil 14’te üniversitede kaliteli eğitimi etkileyen unsurlar görülmektedir.



Şekil 14. Üniversitede Eğitim Kalitesini Etkileyen Unsurlar

Kaynak: (Serin ve Aytekin, 2009: 86).

Eğitim veren kurumlarda öğrenci kayıt kabul, öğrenci masrafları, eğitim kurumunun desteği, alt yapı hizmetleri (öğrenci işleri, temizlik, laboratuvar, kütüphane vb.), personelin bilgi ve becerisi kaliteyi oluşturur. Eğitimde kalite ölçümleri alt yapı, öğretmenler ve

müfredat açısından ele alınmalıdır (Doğan, 2002: 100-101). Eğitim kalitesinin ölçümünde kurumun eğitim ve öğretimde belirlemiş olduğu hedeflere ulaşp ulaşmadığı, eğitimcilerin eğitimi, müfredat programı, eğitimi alan öğrenciler ve eğitimi verenler yani eğitimcilerin memnuniyeti, kurumun fiziksel olanakları ve donanımı, sınav düzeni ve ölçme değerlendirmenin objektif yöntemlerle yapılıp yapılmadığı gibi kriterler dikkate alınır (Tözün, 2010: 150). Gerek lisans eğitiminde ve gerekse lisansüstü eğitimde amaç kaliteyi yükseltmektir. Burada sistemin işleyişi, altyapı olanakları ve benzeri etmenlerin arasında başta gelen iki etmen bulunmaktadır. Bunların bir tanesi, eğitimi alacak olan öğrenci ve diğeri bu eğitimi verecek olan öğretim üyesidir (Çakar, 2001: 70). Eğitim kurumlarında kalitesizliği önlemek, telafi etmek için eğitimde ürün olarak nitelenen öğrenciyi tekrar üretim sürecine sokarak kalitesizliği ortadan kaldırmak söz konusu değildir. Üniversitenin kaliteyi bir yaşam tarzı haline getirmesi ve bunu da tüm personeline benimsetmesi gerekir.

Eğitim sürecinin ilk, orta ve yüksek öğretim kademelerinde kalitenin oluşabilmesi bir önceki kademeden kaliteli çıktı (öğrenci) almasına bağlıdır. Tatmin edilmiş bir öğretim elemanının eğitime katkısı, fiziki ortam ile araç ve gereçlerin yeterliliği, öğretim elemanları ve öğrencilerin yönetime duyacakları güven ve bunlara yönelik ödüllendirme etkinlikleri, eğitim süreci içinde okulda öğrencilerin katılımıyla düzenlenen sosyal-kültürel faaliyetler ile çevre ile işbirliği de eğitimde kaliteyi etkileyen etmenlerdendir (Baykara, 1999: 35). Eğitim kalitesi, eğitim hakkında bir değer takdiridir. Tanımlayıcının algısına; kullandığı ölçüte göre eğitim kalitesi değişebilmektedir. Eğitim kalitesinin beş temel boyutu öne çıkmaktadır. Bu beş boyut; öğrenci, fiziksel yapı ve tesisler, müfredat, öğrenme-öğretme süreci ve edinilen kazanımlardan oluşmaktadır (K. Yıldırım, 2009: 3-11). Kalite faktörleri dediğimiz zaman, bir eğitim kurumunda kaliteyi, öğrenci kalitesi, eğitim kalitesi, alt yapı donanım kalitesi, yönetim kalitesi ve öğretmen kalitesi belirler. Bunların hepsi son derece sübjektif ve ölçülmesi çok zor göstergelerdir. Göstergeler için sosyal bir araştırma yapmak gerekir (Kuzucu, 2002: 143). Eğitim etkinliklerinin farklı düzeylerde ve alanlarda gerçekleştirilmesi nedeniyle kalite göstergeleri de amaca ve alana göre değişmektedir. Bazı temel kavramlar kalite göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Eğitim örgütlerinin de temel kalite göstergeleri şunlardan oluşmaktadır (Kahraman, 2008: 26):

- Öğretmen,
- Öğrenci,
- Fiziki ortam ve teknoloji,
- Yönetici,
- Program.

Varinli ve Uzay (1997: 158), eğitimde kaliteyi etkileyen faktörleri;

- Öğrencilerin kalitesi,
- Öğretim elemanlarının kalitesi,
- Fiziki ortamın ve teknik donanımın kalitesi,
- Sosyal-kültürel ve akademik faaliyetlerin yeterliliği,
- Yönetim anlayışı olarak sıralamaktadır.

Bu faktörlerin hepsi bir bütün olarak kaliteyi belirlemektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmacı tarafından, Türkiye’deki mevcut lisansüstü eğitim koşulları da dikkate alınarak lisansüstü eğitim kalitesini etkileyen faktörler;

- Yönetimin ve İdari Personel Kalitesi,
- Lisansüstü Eğitim-Öğretim Kalitesi,
- Akademik Personel ve Danışmanlık Kalitesi,
- Lisansüstü Öğrenci Kalitesi,
- Fiziksel Koşulların Kalitesi (Fiziksel Ortam ve Teknik Donanımın Kalitesi) olarak belirlenmiştir.

Sosyal-kültürel ve akademik faaliyetler kapsamında bilimsel konferanslar, sempozyumlar, konser ve eğlence programları ya da geziler düzenlenmesi gibi etkinlikler genelde üniversite kampusunda ikamet eden lisans öğrencileri için düşünülebilir ancak lisansüstü öğrencileri için gerçekçi bulunmamıştır. Lisansüstü öğrencileri bu tür etkinliklere kendi imkânları ve istekleri dâhilinde, üniversitenin düzenlemesine gerek olmadan katılma imkânına sahiptirler. Sonuç olarak “sosyal-kültürel ve akademik faaliyetlerin yeterliliği” lisansüstü eğitim kalitesini etkileyen faktörler arasına dâhil edilmemiştir.

4.3.4.1. Yönetim ve İdari Personel Kalitesi

Bir yüksek öğretim kurumunun ister öğretim, ister araştırma, ister kamu hizmeti işlevlerinin yerine getirilmesindeki başarısı sadece akademik kadrolarının yeterli olmasıyla gerçekleştirilemez. Bu kurumların başarısı aynı zamanda güçlü ve kaliteli bir destek personelinin varlığına bağlıdır. Yüksek öğretim kurumlarında esas olarak akademik kadrolar tarafından yürütülen akademik faaliyetler yanında, idari kadrolar tarafından yürütülmesi gereken oldukça yoğun idari faaliyetler de vardır. Günümüzdeki mevcut yapılanmada yüksek öğretim kurumları için çok önemli destek hizmetleri üniversite genel sekreterlikleri ve bunların altında fakülte, enstitü, yüksekokul sekreterlikleri ve müdürlükler eliyle yürütülmektedir. Ayrıca eğitim-öğretim işleri dışında kalan yemek, temizlik, güvenlik gibi hizmetlerin yürütülmesinde görev alacak idari ve teknik personel istihdam edilmektedir.

Düşük kalite ve kalite başarısızlığının sebepleri ürün ve hizmette farklılaşmaktadır. Zayıf ürün bazen malzemeden dolayı hatalı olabilir. Fakat hizmet direkt olarak personelin tutum ve davranışlarıyla yorumlanmaktadır. Müşterinin memnuniyetsizliği, ürün ya da hizmet dışında kurumda çalışan personelden gelen problemlerden kaynaklanabilir. Yüksek öğretim kurumlarında liderlik konumunda olan rektör, dekanlar, enstitü müdürleri, yüksekokul müdürleri, bölüm başkanları, idari birim yöneticileri ve öğretim üyeleri KY felsefesini anlama, benimseme ve kalite kültürü yaratmada liderlik yapma ve yönetime yansıtılabilmelidirler. Etkili yönetim, sürecin girdisi olan personelin verimliliğini buna bağlı olarak da hizmetin alıcısı konumundaki öğrencilerin memnuniyet derecesini belirlemektedir. Yönetimin kalite anlayışı ve değişen şartlara uyum sağlayabilmesi, kaliteli bir eğitim açısından ve öğretim elemanlarının, öğrencilerin kuruma güven duyması ve huzurlu bir ortamda çalışması kalite açısından önemlidir. Eğitim kurumlarındaki tüm personelin ortak paydada bütünleşmeleri gerekir.

4.3.4.2. Lisansüstü Eğitim Kalitesi

Yüksek öğretim göstergeleri arasında nitel olarak ölçülmesi en zor olanı eğitim-öğretimin kalitesidir. Öğretim üyesi başına öğrenci oranı eğitim-öğretimin kalitesini etkileyen birçok girdiden biridir. Normal şartlar altında, bu oran ne kadar düşükse, yani ne kadar az sayıda öğrenci bulunan sınıflarda ders yapılıyorsa, eğitimin o kadar kaliteli olması beklenir (Gürüz, 2003: 314). Eğitim kalitesi, eğitim hizmetinin sunulduğu kurumsal yapıdan ayrı tutulamaz. Lisansüstü eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin kalitesi bu kurumlarda uygulanan eğitimin kalitesine bağlıdır.

“Kaliteli eğitim”, bireyin daha ilk eğitimden itibaren olayları ve olguları sorgulamasını; yaratıcılığını geliştirmesini; düşünce, hizmet ve ürün üretebilmesini; araştırma ruhunu kazanmasını; öğrenmeyi öğrenmesini amaçlayan bir eğitimidir. Hedefler, öğretim programlarının ve yöntemlerinin amaca uygunluğu, hedeflere göre eğitim ortamının ve uygulamalarının düzenlenmesi, eğitim, personel sayısı ve niteliği, eğitimin süresi, eğitim yapılan ortamların fiziki şartlar ve öğretim araçları açısından yeterli olması vb. faktörler “kaliteli eğitim”e etki eder (Erdem, 2005: 10-11).

4.3.4.3. Akademik Personel ve Danışmanlık Kalitesi

Lisansüstü eğitimde kaliteyi etkileyen faktörlerden en önemlisi; kendi alanlarındaki en yeni bilgileri ve gelişmeleri yansıtacak şekilde ders programlarını yenileyip güncelleştiren, kurumunun dışındaki diğer organizasyonlar ve aynı alanda çalışan kurumlarla yakın ilişkide olan öğretim elemanlarına sahip olabilmektir. Alanında yeterli bilgiye ve niteliklere sahip,

sürekli gelişimi benimsemiş öğretim elemanları sürecin çıktı kalitesinde önemli bir etkiye sahiptir. Kaliteli bir lisansüstü eğitimde öğrencinin nitelikli ve başarılı olmasının yanı sıra, öğretim üyesinin de akademik kişiliği ile bir model, öğrencinin her zaman başvurabileceği bilgi kaynağı ve rehber olması önemlidir. Eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecek en önemli unsurlardan birisi de öğretim elemanı sayısı ve niteliğidir.

Öğrenci memnuniyetinin incelenmesinde bölümlerdeki öğretim elemanlarının da değerlendirilmesi gerekir. Enstitüde görev yapan öğretim elemanlarının bilimsel yeterliliği, öğrencilerle ilişkileri de öğrencilerin verimliliklerini ve dolayısıyla da onların, bölümün ve enstitünün başarısını etkileyecektir. Bunun sonucunda daha kaliteli bireylerin yetişmesi sağlanacaktır (Altaş, 2006: 439). Türkiye’de üniversitelerde öğretim elemanlarının % 73’ü aşırı ders yükü taşımaktadır Bu aşırı ders yükü, hem eğitim kalitesini düşürmekte ve hem bireyin kendi gelişmesini engellemekte, dolayısıyla, eğitim işleri baskın hale gelmektedir (YÖK, 2006: 10). Öğretim elemanlarının, öğrencilerle çalışmada istekli olması, öğrencileri desteklemesi, öğrencilerle iletişim kurması, öğrencileri dinlemesi, öğrencileri başarılı olacakları alanlara yönlendirmesi, yaratıcılıklarını geliştirmesi, öğrencinin tüm potansiyelini ortaya çıkarabilmesi gerekir.

Türkiye’de üniversitelerde öğretim üyeliğine atamalarda kendi öğrencisini atama (inbreeding) eğilimi çok yüksektir. Bu olumsuz sonuçlar doğuran bir uygulamadır. Bir üniversitede doktorasını alan bir kişiyi yurt içinde ve dışında başka üniversitelerde çalışmalarda bulunmadan aynı üniversiteye öğretim üyesi olarak atamaktan kaçınmalıdır. Üniversite öğretim üyelerine kendilerini yetiştirme olanaklarının açık tutulduğu bir üniversitede öğretim üyelerinin motivasyonlarının canlı tutulması ve çalışmalarını coşkuyla sürdürebilmeleri için ödüllendirilmelidirler. Ödüllendirmenin adil işleyen ve saydam terfi mekanizmalarına dayanması özel bir önem taşımaktadır (YÖK, 2006: 26).

4.3.4.4. Lisansüstü Öğrenci Kalitesi

Yüksek öğretimde kalitenin en önemli belirleyicilerinden biri de öğrencilerdir. Öğrenciler hem eğitimin kalitesini belirleyen bir girdi, hem de kalitenin göstergesi olan bir çıktıdır (Varinli ve Uzay, 1997: 159). Kalitenin yüksek veya düşük oluşunda bölüme kabul edilen öğrencilerin nitelikleri ve nicelikleri de çok önemlidir. Yüksek öğretimde kaliteyi, ona ayrılan kaynakların miktarı ve girdilerin kalitesi belirler. Bu bakımdan, eğitim kurumlarının sunduğu imkânlar kadar, üniversiteye giren öğrencilerin kalitesi de önemlidir. Türkiye’de üniversite eğitiminin istenilen kalitede olmamasında, sürdürülen eğitim faaliyetlerinden

önce, orta öğrenim kurumlarının beklenen standartta öğrenci yetiştirememesi büyük rol oynamaktadır.

Lisansüstü eğitim açısından bakıldığında; üniversitede verilen bir derste, öğrenciden sağlanan her türlü girdi dersin kalitesinde belirleyici olacaktır. Hizmeti alan kişiler olarak öğrenciler, dersi izleme, katılım, öğretim elemanını yönlendirme, hazırlık düzeyleriyle eğitim hizmetinin üretimine katkıda bulunurlar. Sınıftaki diğer öğrencilerin nitelikleri, öğrencinin hizmeti algılayışını da etkileyecektir (Eroğlu, 2004: 84). Lisansüstü eğitimde kalite çalışmalarının en önemli boyutu, yetiştirilen öğrencinin kalitesinin artırılmasıdır. Lisansüstü eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesi, amaca yönelik olarak lisansüstü eğitimin gereklerini yerine getirebilecek öğrencilerin seçilmesine bağlıdır. Öğrencinin öğrenme ve araştırma potansiyeline, bilimsel yeteneğe sahip olması ve nitelikli olması gerekir. Öğrenci seçiminde objektif bir değerlendirme esas olmalıdır.

4.3.4.5. Fiziksel Koşulların Kalitesi (Fiziksel Yapı ve Donanım Kalitesi)

Eğitim binası ve diğer tesislerin varlığı lisansüstü eğitim kalitesini etkileyen faktörlerdendir. Derslikler, spor tesisleri, laboratuvarlar, toplantı salonu, konferans salonu, kütüphane gibi diğer birimlerin nitel ve nicel olarak yeterliliği, tüm birimlerin havalandırılması, ısıtılması, ışıklandırılması gibi faktörler eğitim kalitesini etkilemektedir. Bundan dolayı, enstitünün öncelikle öğrenci, öğretim elemanı ve diğer personelin temel fiziksel, bilimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemesi gerekir.

4.3.5. Kütüphaneler

Öğrencilerin; eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini geliştirmesinde, etkin görevi bulunan ve bu doğrultuda gerekli bilgi kaynaklarını toplayarak kullanıcıların hizmetine sunan bilgi merkezleri olan kütüphanelerin lisansüstü eğitimdeki önemi nedeniyle ayrı bir başlık altında incelenmesinin uygun olacağı değerlendirilmiştir. Kullanıcılar ile bilgi kaynakları arasında aracı görevini üstlenen kütüphaneler kaynaklarını, en doğru, yeterli ve en kısa süre de kullanıcılarına ulaştırmalıdır.

Özellikle Türkiye’de bilgi hizmeti sunan kütüphane ve bilgi merkezlerinin çoğunun kamu kurumu statüsünde hizmet verdikleri düşünüldüğünde, hizmet kalitesi noktasında mevcut durumun hiç de iç açıcı olmadığı çok açık bir biçimde ortaya çıkacaktır. Türleri ne olursa olsun (akademik, özel ya da halk) kütüphaneler zor bir dönemden geçmektedir (E. Yılmaz, 2010: 42-43). Türkiye’de kütüphaneler, bilginin üretilmesi, düzenlenmesi ve yayılmasına yeterince katkı sağlayamadıkları ve çağa ayak uyduramadıkları için ihtiyaç duyulan bilgilerin hizmetinde stratejik görevlerini yerine getirememektedirler. Türkiye’de

kütüphanecilik hizmetleri toplumsal ihtiyaçlar açısından algı ve yaklaşım politikasızlığı nedeniyle ilgi görmemekte ve izole kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedir. Eğitim, kültür, bilim ve araştırma açısından yerleri çağdaş politikalarla belirlenemediği için kütüphaneler toplumsal katkılarını sağlıklı bir biçimde yerine getirememiş ve kütüphaneler hem nitelik hem de nicelik açısından oldukça çağdışı kalmıştır (DESAM, 2012). Tüm dünyada başarılı bir üniversite ancak kullanıcılarına kaliteli bir kütüphanecilik hizmetinin verilmesine bağlıdır. Türkiye’deki üniversite kütüphanelerinin bir araştırma kütüphanesi niteliğini kazanmaktan çok uzak olduğu bilinmektedir. Türkiye’de üniversitelerdeki eğitimin kalitesini geliştirmek için kütüphanelerin koleksiyonlarını ve verilen kütüphanecilik hizmetlerinin kalitesini geliştirmeleri gerekmektedir.

4.3.6. Lisansüstü Eğitimde Müşteri Kavramı

Müşteri; bir organizasyonun ürün ve hizmetlerden faydalanan organizasyonun içindeki ve dışındaki kişilerdir. Sunulan hizmet ya da ürünün kalitesinin tatmin edici olup olmadığı hakkında karar veren müşteridir. Kaliteyi anlayabilmek için öncelikle ürünün ne olduğunun ve ikincisi de müşterilerin kimler olduğunun belirlenmesi gerekir. Müşterilerin kalite anlayışı günün şartlarına, ihtiyaçlarına ve gelişen teknolojiye paralel olarak sürekli değişen ve gelişen bir kavramdır. İnsana dair değerlere odaklanmış olan KY’yi, ürün ve/veya hizmetin sunulduğu müşterilere en iyi şekilde hizmet etmeyi amaçlar. Bu amaç gerçekleştirmek için müşteri ihtiyaçlarını tespit etmek gerekir.

Eğitim kurumları için en tartışmalı konular; müşteri tanımı, müşterinin tam olarak belirlenememesi ve müşteri memnuniyetinin ölçülmesindeki güçlük olmaktadır. Hizmet sektöründe, hizmeti sunan kurumun tüketicisinin tanımlanması ve belirlenmesi önemlidir. Sanayi ve diğer bazı hizmet sektörlerinde müşteriyi tanımlamak oldukça kolayken yüksek öğretim veya genel olarak eğitimde müşteri kavramı çok tartışılan bir kavramdır. Eğitim kurumlarında müşterinin tanımlanmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ticari karakteri nedeniyle, müşteri kavramı da, bazı eğitimciler tarafından kabul edilmemektedir. Bazı kaynaklarda öğrenci, müşteri olarak tanımlanırken bazı kaynaklarda ise öğrenci ürün olarak tanımlanmaktadır. Bazı araştırmacılar öğrencinin eğitim hizmetine dâhil olmasından dolayı öğrenciyi iç müşteri olarak tanımlamaktadır. Hizmet sektöründeki hizmeti sunan ile müşteri ilişkilerinden farklı olarak öğrencilerin eğitim sürecine iç müşteri ve dış müşteri olarak dâhil olmaları nedeniyle hizmeti sunan ile tüketici ilişkileri daha karmaşıktır.

Bazılarına göre öğrencilerin müşteri olarak kabul edilmesi anlamsız gözükmektedir. Bu yaklaşım yönetim için bir ikilem yaratmaktadır. Öğrencinin tatmin olması demek, tüm

derslerden başarılı olması demektir. Ancak yüksek öğretimde amaç bu olmayıp öğrencinin konuları gerçekten öğrenip kendini geliştirmesidir. Öğretim üyeleri ve yönetim özellikle eğitimin ilk aşamalarında, öğrencilerinin neye gereksinimleri olduğunu kendilerinin bilemeyeceği inancındadır. Bu nedenle öğrencinin müşteri olarak tanımlanması uygun bir yaklaşım olarak kabul edilmez (Rehber, 2007: 225-226). Yüksek öğretimin müşterilerini iç ve dış müşteri olarak sınıflandırmadan tanımlayan görüşler vardır:

Yüksek öğretimde müşteri deyimi, doğrudan öğrenciyi anımsattığı için yadırganmaktadır. Son yıllardaki kalite anlayışı kısaca “müşteri memnuniyeti” olarak ifade edilmekte olup aynı tanım yüksek öğretim kurumları için de geçerlidir. Bir yüksek öğretim kurumunun vermiş olduğu hizmetin kalitesini belirleyebilmek için öncelikli ve ağırlıklı olarak müşterilerinin görüşlerine önem verilmelidir. Yüksek öğretimin günümüzde ve yakın gelecekteki müşterilerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür. Önlisans-lisans-lisansüstü gibi eğitim düzeyine ve alanına göre değişmekle birlikte bu sıralamaya kısmen de olsa öncelikli sıralama da denebilir (Köksoy, 1998: 215):

- Öğrenciler ve öğrenci velileri
- Üst eğitim ve araştırma kurumları
- Çeşitli kamu ve özel sektörler
- Ulusal toplum ve ulusal devlet
- Evrensel toplum ve evrensel bilim

Müşteri, bir ihtiyacının karşılanması için bir kuruma başvuruda bulunan (birey, toplum, organizasyon, vb.) anlamındadır. Yüksek öğretimin müşterileri öğrenci, öğrenci velileri, işverenler, kurumda çalışan tüm görevliler, toplum ve devlettir (Çoruh, 1999: 10; Tözün, 2010: 150). Konuya farklı açıdan yaklaşarak eğitimi süreç olarak kabul edenler vardır:

Öğrencileri, herhangi bir biçimde garanti edilmiş bir standarda göre üretmek olası değildir. Öğrenciyi ürün olarak niteleyen görüş, öğrenim sürecinin karmaşıklığını ve her bir öğrencinin bireysel tekliğini dikkate almamaktadır. Ürünü tanımlamaktansa eğitimi bir üretim hattı olarak değil sonu olmayan bir eğitimi süreci olarak kabul etmek daha yararlı olacaktır (Ensari, 2010: 119; KALDER, 2002: 15). Quentin’e göre ise müşteri kavramını; eğitime ürün/hizmet kalitesi modelinin uyarlanması hatalı olabilir. Ticari çevrelerde ödül kazandırıcı kalite sistemleri geçerli olsa da, eğitimde bu, temel bir sorundur. İlk olarak öğrenciler müşteri değil, alıcıdır. İş çevrelerinde müşteri, alıcıdan daha fazlasını ifade eder.

Çünkü ürün/hizmet kalitesi için gerekli koşulları müşteri tanımlar. Oysa öğrencilerin eğitim özelliklerini belirlemelerine izin vermek hizmetin derecesini düşürebilir. İkinci olarak KY'yi benimseyenler, öğrencilerin yanında diğer müşterilerin de olduğunu kabul etmektedirler. Bir diğer sorun da, ana babalar, endüstri ve toplumun müşteri değil; eğitimden yarar sağlayıcılar olmalarıdır (M.B. Aksu, 2002: 156). Yüksek öğretim kurumlarında müşteri grubunu iç ve dış müşteriler şeklinde ayırarak sınıflandıran görüşler vardır:

KY anlayışına göre her kuruluşun iç ve dış müşterileri bulunmaktadır. Bazı akademisyenler üniversitelerde müşteri kelimesinin kullanılmasını şüpheyle karşılamakta ve itiraz etmekte, bazıları da müşteri kelimesini biraz daha yumuşatarak, aynı anlamda “alıcı”, ya da “söz sahipleri” olarak kullanmanın daha anlamlı olduğunu söylemektedirler. Bir fakültenin iç müşterileri kolaylıkla tanımlanabilmektedir. Bir fakülte de birbirine hizmet alış veriş içerisinde bulunan kimseler veya bölümler, hizmetin sunumuna göre satıcı-müşteri durumundadırlar. Bir Fakültenin dış müşterileri öğrenciler, veliler, yüksekokullar veya fakülteler, işverenler ve tüm ülke olarak sıralanabilir (Özcan, 1997: 36; Ensari, 2010: 124-125). Eğitimde de müşteri denilince eğitim hizmetinden dolayı ve dolaysız hizmet alan herkes bu kavram içine girmektedir. Eğitimde de bu faydalanma derecesinden hareketle birincil ve ikincil müşterilerden söz edebilmek mümkündür. Birincil, iç veya temel müşteriler direk olarak hizmeti alan kimselerden oluşmaktadır. Bunlar öğrenci, yönetici, akademik personel ve diğer çalışanlardır. Dış veya ikincil müşteriler ise bu hizmetten dolayı olarak etkilenen grubu oluşturmaktadır. Bunlar aileler, iş dünyası, üst eğitim kurumları ve toplumdur (Cafıoğlu, 1996: 112-113). Koçal (1997: 319)'a göre; iç müşteriler; öğretim elemanı, yardımcı personel, idari kadro ve yöneticiler, dış müşteriler ise; öğrenci, işveren kurum ve kuruluşlar, devlet, toplum ve mezunlardır. Celep (1999: 150)'ye göre; iç müşteriler; öğrenci, yönetici, akademik personel ve diğer çalışanlar, dış müşteriler ise; üst eğitim kurumları, toplum, iş dünyası ve ailelerdir. Yüksek öğretim kurumlarında öğrenciyi hem iç hem dış müşteri olarak sınıflandıran görüşler de vardır:

İç müşteri; hem yönetsel, hem de çalışanlar düzeyinde yer alan ve hizmetten etkilenen tüm fonksiyonları içerir. Dış müşteri; hizmeti veren kuruma mensup olmayıp fakat kurumun verdiği hizmetten yararlananıdır. Öğrenci, okulun varlık nedeni ve temel girdisidir. KY açısından öğrenci, okul sisteminin bir yandan iç müşterisi, diğer yandan da dış müşterisi ve ürünü olarak değerlendirilir (Genç, 2006: 34-38). Dış müşteriler; öğrenciler, toplum ve mezunların kariyer yaptıkları farklı organizasyonlardır. İç müşteriler ise öğrenciler ve çalışanlardır. Öğrenciler hem dış müşteri grubunda hem de iç müşteri grubunda yer alırlar ve bu durum oynadıkları role göre değişir (Ensari, 2010: 126). Öğrenci, okulun varlık nedeni

ve temel girdisidir. KY açısından öğrenci, okul sisteminin hem bir üyesi (katılımcısı), hem müşterisi, hem de ürünü olarak değerlendirilebilir. Öğrenci, okul ve eğitimin müşterisidir. Öğrenci, hem iç, hem de dış müşteri konumunda değerlendirilebilir. Öğrenci, süreçlerin iyileştirilip geliştirilmesinde de etkin rol üstlenmelidir. Kaliteli öğrenme ürünleri üretebilmek için öğrencilerin başarı konusunda olabildiğince yüksek beklentilere sahip olması önemlidir (Şişman, 1999: 505-506).

1993’de Marmara Üniversitesi, yüksek öğretimde kalite için; Mühendislik Fakültesi Dekanı başkanlığında “Dünyanın her yerinde Türkiye için çalışabilecek, öğrenmeyi öğrenmiş mühendisler yetiştirmeyi” amaçlayan bir kalite yolculuğunu başlatmıştır. Eğitim-öğretimi ürün; öğrenciyi 1. dış müşteri; aileler ve YÖK’ü 2. dış müşteriler, sanayi, hükümet ve toplumu 3. dış müşteriler ve akademik-idari personeli de iç müşteriler olarak tanımlamışlar, KY’nin tasarım safhasından başladığı fikrinden hareketle, ürün tasarımı için; müşteri ihtiyaçlarının tespiti ve tatminini amaç edinmişlerdir (Köksal, 1999: 144-145).

Gaboury tarafından Juran ile yapılan bir röportajda; “Sağlık sektöründeki hastaya, üniversitede öğrenciye müşteri denmesine itiraz ediliyor. Böyle bir farklılık var mı?” sorusuna Juran; “Yaptıklarımızdan etkilenen tüm insanları müşteriler olarak düşünmek zorundayız. Şimdi okula gelelim. Dekan veya üniversite rektörü, mütevelli heyeti için bir öneri hazırlıyor ve öğrencilerden hiç söz etmedi; öğrencileri müşteri olarak tanımlayan bir programa sahip değil. Bu öğrencileri işe alacak işverenler bundan etkilenir. Aslında müşterileri tek sınıfta değerlendirme hatasına düşülmektedir, işte bu varsayım kusurludur.” cevabını vermiştir (M.B. Aksu, 2002: 100-101). Müşteri odaklılık yalnızca örgütün dış müşterilerine odaklandığı anlamına gelmez. Konunun bir de iç müşteri odaklı yönü vardır. Örgütlerin gerçekten dış müşterilerini memnun etmek amacı güdüyorlarsa, iç müşteri kavramını çok iyi anlayıp, bu iç müşterileri memnun etme yoluna gitmelidirler. Örgütteki tüm sistemlerin adil olması, çalışanların düşüncelerine saygı, şartların iyileştirilmesi, sosyal ve kültürel aktiviteler, açık iletişim, duyarlı bir üst yönetim, iç müşterilerin örgüt içerisinde memnun ve verimli olmalarını sağlayacaktır (Ören, 2002: 30-31).

4.3.7. Lisansüstü Eğitimde Hizmet Kavramı

Hizmet, insanların ya da insan gruplarının, ihtiyaçlarını gidermek amacıyla, belirli bir fiyattan satışa sunulan ve herhangi bir malın mülkiyetini gerektirmeyen, fayda ve doyum oluşturan, soyut faaliyetler bütünüdür (Erkut 1995: 4; DPT, 2000: 64). Ürün ve özellikle hizmet üretimi sadece makinelerden, teknolojiyen ibaret değildir. İçinde insan faktörü de vardır. Hizmetlerin heterojen olması, hizmetlerin pek çoğunda üretime insan unsurunun,

makine ve teçhizata göre daha yoğun olarak katılmasındandır. Hizmetlerin karakteristik özellikleri gereği ürünlerden farklı özellikler göstermesi sebebiyle fiziksel ürünlere göre hizmetlerin kalitelerinin değerlendirilmesi de oldukça zor, niteliksel ve sübjektif bir konudur. Dolayısıyla; hizmet kalitesini değerlendirmek amacıyla ortaya konan kriterler karmaşık bir yapıdadır. İnsana hizmet, eğitim organizasyonlarının temel felsefesidir. Hizmetlerin soyut, heterojen ve üretilmeleri ile tüketilmelerinin tam anlamıyla ayrılamaması dikkate alınınca hizmet sektöründe, müşterilerin kalite beklentileri ile ilgili algılamalarında farklılık olması doğaldır. Hizmet, bir hizmet sağlayıcıdan diğerine, bir müşteriden diğerine veya zamana göre değişmektedir.

4.3.8. Kalite Yönetiminde Hizmet Kalitesi ve Müşteri Memnuniyeti

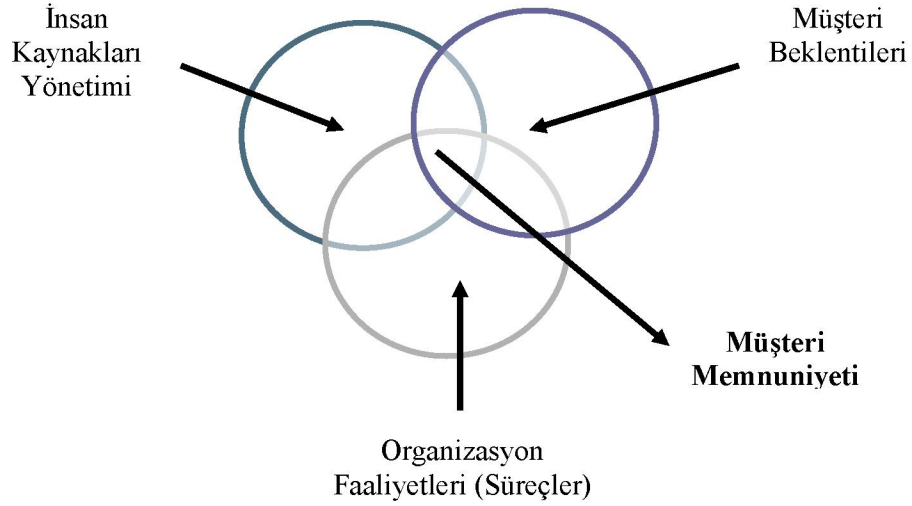
Hizmet soyut, heterojen ve müşteri katılımını gerektiren bir yapıya sahiptir ve kalite belirleme sürecinde hizmetten yararlananların değerlendirmesine ihtiyaç duyulur. Hizmetler üretildikleri anda tüketildikleri için bu süreçte kalite standartlarını belirlemek ve korumak ve aynı zamanda hizmetlerin kalitesini ölçmek oldukça zor olmaktadır. Müşteri memnuniyetinde hizmeti sunan kişinin davranışları hatta görünüşü dahi etkili olmaktadır (Tortop vd., 2007: 289). Klasik yönetimde standartlar oluşturularak bu standarda göre üretim yapılır ve süreç denetlenir. Hizmet, soyut, tanımlaması ve ölçülmesi zor bir kavramdır ve standarda göre hizmet üretmek zordur. KY’de ise hizmetlerin kalitesi bizzat hizmetlerden yararlananlar yani müşteriler tarafından kontrol edilmekte ve müşteri memnuniyeti gerçekleşmektedir.

Müşteri, bir ürünü ve/veya hizmeti alan kişi veya kuruluştur. Bir müşteri kuruluşun içinde veya dışında olabilir. Müşteri memnuniyeti, müşteri şartlarının ne derece karşılanıp karşılanmadığı hakkındaki müşteri algılamasıdır (Baş ve Oymak, 2007: 175-177). Müşteri odaklı KY anlayışında temel gaye müşteri memnuniyetidir. Kalite iyileştirilmesi müşterinin ne istediği ve neye gereksinimi olduğunun tanımlanması ile başlar. Bu çoğu zaman müşterilerle görüşme veya anket yoluyla saptanır.

Organizasyon açısından bakıldığında, müşteri memnuniyeti üçlü bir sistemin sonucudur (Omachonu ve Ross, 2004: 123):

1. Organizasyon faaliyetleri (süreçler),
2. Ürün ve hizmet sunan organizasyon çalışanları (insan kaynakları yönetimi),
3. Müşteri beklentileri.

Bu üçlü sistemin etkinliği, bu üç faktörün ne kadar iyi bütünleştiğine bağlıdır. müşteri memnuniyetini oluşturan bu üç faktörü Şekil 14’te görmek mümkündür.



Şekil 15. Müşteri Memnuniyeti: Üç Parçalı Sistem

Kaynak: (Omachonu ve Ross, 2004: 124).

Musashi Teknoloji Enstitüsü’nden Prof. Masumasa Imaizumi, şöyle demektedir (İmai, 1994: 48):

“Bir teşebbüs, ancak ürünlerini satın alan müşteriler memnun olduğunda başarılıdır. Müşteriler, satın aldıkları ürün veya hizmet kalitesinden memnun kalır veya kalmazlar. Başka bir deyişle, bir teşebbüsün müşteriye sunabileceği tek şey kalitedir. Tüm diğer göstergeler, iç yönetim ile ilgilidir. Bu “önce kalite”nin ilk anlamıdır.”

4.3.9. Öğrenci Başarısının ve Performansının Değerlendirilmesi

Kalite, performans anlamına gelir. Kalitenin tanımı, ürünün tanımı ve ölçüsü etrafında şekillenmektedir. Ürünün performansı kalitenin temel göstergesidir. Bu yönüyle, öğrencinin performansı, eğitimde kalitenin temel göstergesidir. Kalitenin girdilere dayalı olarak yapılan tanımlamasına göre kaliteli girdilere; iyi öğretmenlere, güvenli ve iyi donanımlı okullara ve istenilen ön yeterliklere, bilgi ve becerilere sahip öğrenciler, öğrenmek için yoğun çaba harcamaya daha isteklidirler. Bu yönüyle nitelikli öğretmen, nitelikli ve güvenli fiziksel donanım, nitelikli öğrenci girdisi, kaliteli eğitim anlamına gelir (Costin, 1999/Erişti, 2005: 29). Sürece ilişkin ölçüleri yorumlayabilmek için çıktıya ilişkin ölçülere ihtiyaç duyulmaktadır. Lisansüstü eğitim kalitesi, eğitimsel sonucu üreten unsurların ortak temsilcisi olarak alınmakta dolayısıyla eğitimsel sonuç, eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak işlev

görmektedir. Standart sınav yöntemiyle yapılan değerlendirme, eğitim başarısını, belirli dönemlerde sadece belli amaçlar doğrultusunda ölçmeyi gerektirmektedir. Eğitim programlarının yalnızca öğrencilerin sınavlardaki başarı düzeyleri ile değerlendirilmesi yeterli değildir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programın niteliği ve uygulanış şekli hakkında karar vermeyi sağlayacak bilgileri kapsamalıdır ve istenmeyen, olumsuz bulguların saptanması, düzeltilmesi ve önlenmesine yönelik girişimler konusunda yol gösterici olmalıdır.

Geleneksel eğitim sisteminde performans değerlendirmesi aşamasında not, daha çok öğrencinin öğrenemediği durumlarda bir suçlama aracı fonksiyonunu yerine getirir. Sistem geçme/kalma felsefesine dayalı olarak kurulmuştur. Eğitimde KY'nin uygulanması dikkati “geçen ve kalanı ayırma amaçlı not verme” den öğrenciye “rehberlik ve yardım amaçlı not verme”ye çevirmeyi gerektirir. Öğretme işlevinin etkisinin değerlendirilmesi “bilgi açığı”nın belirlenerek tekrar öğretilmesi gereken konuların belirlenerek öğretilmesi ile son bulur. Geçme/kalma felsefesi öğrenme/geliştirme ile yer değiştirir. Öğrencileri “çeşitli not kategorilerine yerleştirme” kaygısı yerini “herkesin başarılı olmasına önem verilerek öğrenci potansiyelini mümkün olan en iyi şekilde değerlendirmesini sağlama” kaygısına bırakır (Aşçıgil, 1999: 73-74). Herkes başarılı olmak ister. Herkesin başarılı olmaya ve başarısının tanınmasına ihtiyacı vardır.

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünce, 1994-1995 eğitim-öğretim yılında, 117 profesör, 27 doçent, 48 yardımcı doçentten bir anket aracılığıyla toplanan bilgilere dayalı olarak yapılan “Ankara Üniversitesi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada, “öğrenci başarısının geçerli, güvenilir ve objektif sınavlarla değerlendirilememesi” konusunun öğretim üyeleri tarafından, “çok önemli” sorunlardan biri olarak görüldüğü saptanmıştır (Demirtaşlı, 1999: 105). Deming, eğitimcileri; saygı ve güvenle olgunlaşan güçlü ilişkilerin oluşabileceği ve bunun sonucunda da öğretmen, öğrenci ve idarecilerin sürekli gelişim yolunda tek bir yürek olabileceği eğitim ortamları yaratmaya yönlendirmektedir. Deming aslında not sistemine tümüyle karşıdır; “İlkokuldan üniversiteye tüm notları kaldırın. Notlar devreye girince, öğrenciler tüm ilgilerini öğrenecekleri bilginin üzerinde değil, alacakları notun üzerinde topluyor” demektedir (Köksal, 1998: 19-20).

Çok önemli müşteri konumunda olan öncelikle sınıftaki öğrenci, kaliteyi eğitimsel olanağı elde edebilirliğe ve ona ulaşabilirliğe, öğrenme deneyiminin uygunluğuna veya rahatlığına, karşılanabilirliğine, istenen etkiye sahip olup olmadığına (bir şey öğrendiğini hissedip hissetmediğine) ve kurum veya sistemin ona karşı tutumuna dayanarak betimleyecektir. Daha sonra aynı müşteri yani dışarıda çalışma alanındaki mezun,

eğitimindeki kaliteyi iş hayatındaki profesyonel ve kişisel durumundaki performansına dayanarak açıklayabilir (Lea, 1999: 16). Tribus (1996: 108-110)’a göre; Deming ve Feuerstein’in öğretileri birleştiğinde kendini kaliteye adayan bir okulda görülen özelliklerden biri de; öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri ve bu sayede standartların oluşmasında ve değerlendirme tekniklerinde katkı sahibi olmalarıdır. E. Yılmaz (2010: 51); “kalite” ve “başarı”yı ürün veya hizmeti sunan kurumun tanımlamasının değil alıcı konumundaki “müşteri”nin tanımlamasının modern organizasyon yönetimlerindeki altın kural olduğunu belirtmektedir.

4.3.10. Lisansüstü Eğitim Kalite Algısı ve Müşteri Memnuniyetinin Ölçülmesi

Eğitim sistemlerinde kalitenin ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda bir uzlaşma yoktur. Bu konuda bir uzlaşma olmamasının temel nedeni, yüksek öğretimin oldukça karmaşık bir etkinlik olmasıdır. Bir eğitim kurumunun vermiş olduğu eğitim hizmetinin kalitesini geliştirmesi mümkündür ancak öncelikle kurumun kalite açısından nerede olduğunu belirlemesi gerekmektedir. Kalite geliştirmenin başlangıç noktası, mevcut kalitenin ölçülmesidir. Hizmetin doğası gereği soyut oluşu tanımlanmasını ve değerlendirilmesini güçleştirmektedir.

Hizmet kalitesi ile müşteri memnuniyeti kavramı literatürde sıklıkla eş anlamlı kullanılmasına rağmen aynı şey değildir. Örneğin bir hastanede hastaların %90’nı hizmetlerden memnun olduğunu ifade ederken, yapılan ölçümlerde aynı hastanede hizmetlere yönelik hastaların kalite algısının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda yapılacak memnuniyet çalışmalarında aynı zamanda hizmet sunan kuruluşun algılanan hizmet kalitesinin de ölçülmesi önem arz etmektedir (Devebakan vd., 2003: 33-34). Eğitimin kalitesinin değerlendirmek için temel ölçüt, o kurumda çalışan konumundaki iç müşterilerin ve dış müşterilerin kendilerine verilen hizmeti algılama düzeyidir.

Kalite kavramını iç ve dış müşteri yönünden, değişik görüş açısı ile inceleyen “algılanan kalite” kavramına göre nesnel, objektif kalite yoktur; tüm kalite değerlendirmeleri öznelidir. Bu açıdan bakıldığında, Zeithaml vd., (1990:70), algılanan kaliteyi, hem iç ve hem de dış müşterinin bir ürün ya da hizmetin, bütün olarak, mükemmelliği veya üstünlüğü hakkındaki değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Halis (2008: 14)’e göre; bir ürün ya da hizmetin kalitesinin pek çok ölçüğü vardır. Bir ürün, bir müşteri için kaliteli kabul edilirken bir başkası için ise kalitesiz olarak nitelendirilebilir. Bir ürünün kaliteli olup olmadığı ile ilgili değerlendirme subjektif olduğundan bu konuda ortak bir yargıya varmak güçtür. Bireylerin

görüşü de bu konuda zamanla değişmektedir. Mesela bir ürün belirli bir zamanda gelişmiş olarak kabul edilirken daha sonraki ise ilkel olarak görülebilmektedir.

Modern yönetim anlayışında, müşterileri memnun etmek için ürün ve hizmetlerin sunumuyla ilgili kararlara müşteriler de dâhil edilmelidir. Değişen müşteri ihtiyaçları etkin ve kaliteli bir şekilde karşılanmalıdır. Hizmet, emek yoğun olarak üretilir ve soyut özellikleri nedeniyle stoklanamaz. Hizmetin kalitesinde zaman, mekân ve kişilere göre farklılıklar görülebilir. Hizmet kalitesinde önemli olan müşteri tarafından algılanan kalitedir. Kalite algısal bir kavramdır ve müşterinin aldığı hizmetin kalitesini nasıl algıladığına göre değişir

Algı hakkında kesinlik gösteren bir şey vardır ki o da, insan davranışlarının büyük bir çoğunluğunun algı tarafından şekillendirildiğidir. Genel olarak algı, duygu, düşünce, fikir ve inançları da içersine alan bir kavram olarak düşünülebilir. Bazen algılarda yanılgılar da söz konusudur. Çünkü duygusal bilgiler istenildiği gibi yorumlanarak kişileştirilir ve dolayısıyla her şey görüldüğü gibi olmayabilir (Ekiz, 2003: 93). Algılama, kişilerin çevrelerine anlam vermek amacıyla, duysal izlenimlerini örgütleme ve yorumlama sürecidir. Algılama konusundaki araştırmalar, farklı insanların aynı şeylere bakıp, farklı algılayabileceklerini göstermektedir. Kişi bir hedefe baktığında ve gördüğünü yorumlamak istediğinde, bu yorum algılayan kişinin kişisel özelliklerinden etkilenir. Algılamayı etkileyen kişisel özellikler tutum, kişilik, güdüler, ilgiler, geçmiş deneyimler ve beklentilerdir (Robbins,1994: 27-28). Müşterinin algısı eğitimde kaliteyi belirleyen en önemli kriterler arasındadır. Eğitim kurumlarında eğitim hizmetleri ile ilgili öğrenci istek, beklenti, ihtiyaç ve değerlendirmelerinin öğrenilmesi için sürekli görüşme ortamlarının hazır tutulması ve çeşitli araştırmalar yapıp bu araştırmaların sonuçlarının dikkate alınarak organizasyonun yeniden düzenlenmesi amaçlanmalıdır. KY'ye göre kalite ölçülebilir olmalıdır. Eğitim kalitesi, belli zaman aralıklarıyla ve objektif kriterlerle ölçülmeli ve değerlendirilmelidir. Ölçülmeyen bir kavramı değerlendirmek mümkün değildir.

Yüksek öğretimde kaliteyi oluştururken öğrenci beklentileri ve memnuniyetleri de incelenmelidir. Öğrenci beklentilerinin sadece bilgiye yönelik olmadığı düşünülürse bilginin yanında sunulan diğer hizmetlerinde önemi ortaya çıkmaktadır. Kütüphane, kantin, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler için gerekli alt yapı vb. fiziksel koşullar öğrencinin kalite algısını etkileyecektir. Lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin değerlendirmelerde sürekli öğrenci memnuniyet araştırmaları yapılarak öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi, eğitim kalitesini artırmak için önemli bir veri kaynağı olacaktır (İçli ve Vural, 2010: 340).

4.3.11. Hizmet Kalitesini Ölçmek İçin Geliştirilen Ölçekler

Henüz yüksek öğretimde kaliteyi doğrudan doğruya ölçebilen bir ölçü birimi bulunmadığı için kalitenin belirlenmesi ancak asgari kriterlere, standartlara göre kurumları ve programları onaylamak ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak sıralamakla mümkün olabilmektedir. Henüz uluslararası kabul görmüş evrensel standart bulunmadığı için kalite değerlendirmelerini mutlak değerlerle ifade etmek mümkün değildir (Köksoy, 1998: 23). Hizmetlerde kalite kavramının, ürünlerde kalite düzeyinin belirlenmesine göre daha karmaşık ve öznel boyut içermesi, hizmetlerde kalitenin belirlenmesi için daha nesnel ölçüm kriterlerinin geliştirilmesi ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar hizmet sektöründe, hizmet kalitesinin belirlenmesinde iki kriterin önemli bir yer tuttuğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu kriterler şunlardır:

- Beklenen Kalite
- Algılanan Kalite

Müşteriler açısından bakıldığında, hizmetten duyulan memnuniyet, beklentilerin karşılanıp karşılanmamasına bağlıdır. Hizmet kalitesi memnuniyeti konusunda yapılan çalışmalar, hizmetten yararlananların beklentileri ile algıladıkları hizmet kalitesinin (gerçekleşen hizmet performansının) karşılaştırılması yöntemiyle yapılmaktadır. Eğitim sektöründeki müşterinin sunulan hizmeti süreç içinde algılayıp değerlendirdiği düşünüldüğünde, algılanan hizmet kalitesi, müşterilerin var olan hizmetten beklentileri ile algılarının farkı sonucunda oluşmaktadır. Hizmet kalitesini ölçmek için geliştirilen pek çok ölçek vardır. Bunlar içinde Servqual Ölçeği ve Servperf Ölçeği dikkati çekmekte ve araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu iki model aşağıda açıklanmıştır.

4.3.11.1. Servqual Hizmet Kalitesi Modeli (Servqual Ölçeği)

Servqual (**service**: hizmet, **quality**: kalite) modeli, 1985'te Parasuraman, Zeithaml ve Berry tarafından geliştirilmiş göze çarpan ilk ve en kapsamlı modeldir. Parasuraman, Zeithaml ve Berry'e göre; müşterinin kendisine sunulan hizmeti süreç içinde algılayıp değerlendirdiği düşünüldüğünde, algılanan hizmet kalitesi, müşterinin sunulan hizmetten beklentileri ile sunulan hizmet arasındaki karşılaştırmalarından oluşmaktadır (Eroğlu, 2004: 48-106). Model iki ana kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısmı beklentiler oluşturmaktadır. Birinci kısımda, müşterilerin hizmetle ilgili genel beklentilerini anlamaya yardımcı olacak 5 boyutu temsil eden 22 değişken bulunmaktadır. Modelin ikinci kısmını algılamalar oluşturmaktadır. Bu kısımda hizmet üretimi yapan bir organizasyon hakkındaki müşteri değerlendirmelerini ölçecek 22 değişkeninin tamamının karşılaştırılması yapılmaktadır.

Sonuçta alınan hizmet beklentileri karşılıyor veya beklentilerin üstünde ise hizmetin kaliteli olduğu sonucuna varılmaktadır. Aksi durumda ise yani alınan hizmetin beklentilerin altında olduğu durumda memnuniyetsizlik hissi söz konusudur. Bu sebeple Servqual modeli fark analizi olarak da adlandırılmaktadır (Duygun, 2007: 46-47). Beklentiler, müşterilerin hizmete ilişkin istek ya da arzularını ifade etmektedir. Bu modelde, algılanan hizmet kalitesi; müşterinin hizmet almadan önceki beklenen hizmet ile yararlandığı gerçek hizmet deneyimini kıyaslamamanın bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Zeithaml vd., (1990: 71)'in hizmet kalitesini ölçmek için geliştirdikleri model 5 adet hizmet kalitesi boyutu içermektedir. Söz konusu hizmet kalitesi boyutları beklenen ve algılanan hizmet olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar şunlardır:

1. Fiziksel Varlıklar
2. Güvenilirlik
3. Müşteriye Duyarlık (İlgi ve yardım)
4. Güvence
5. Empati

Servqual modeli hizmet kalitesinin ölçümünde en yaygın olarak kullanılan model olmasına rağmen bazı eleştirilere de maruz kalmıştır (Özçalık, 2007: 107-108):

- Algılamalar ile beklentiler arasındaki farkın alınmasının hizmet kalitesinin tayininde yetersiz kaldığı konusunda eleştiriler bulunmaktadır.
- Servqual'ın çıktılardan ziyade hizmet sürecine odaklanması eleştirilmiştir.
- Servqual ile ifade edilen beş boyutun evrensel olmadığı yani tüm hizmet sektörlerini ve tüm durumları kapsamadığı, boyutların sayısının hizmetin türüne bağlı olarak değişiklik gösterebileceği konusunda eleştiriler mevcuttur.
- Beklentilerin kişilere göre değişiklik göstermesi ve kişiler arası farklılıklar, hizmet kalitesinin tayininde bir takım problemler oluşturmaktadır.
- Boyutları oluşturan ifadelerin, boyut için yetersiz kaldığı görüşü ileri sürülmektedir.
- 7'li ölçek konusunda eleştiriler olmuştur. 5'li Likert tipinin cevaplayıcılar açısından daha kolay olduğu ve her bir ölçeğin net bir şekilde tanımlanabildiği konusunda fikir belirtenler olmuştur.
- Hem beklenti hem de algıların ölçülmesinin cevaplayıcıların kafalarını karıştırdığı iddia edilmektedir.

4.3.11.2. Servperf Hizmet Kalitesi Modeli (Servperf Ölçeği)

Servperf (service: hizmet, performance: performans) modeli, 1992’de Cronin ve Taylor tarafından “Performansa Dayalı Ölçüm” yöntemi olarak Servqual’e alternatif olarak geliştirilmiştir. Yazarlar, Servqual’deki farka dayalı kalite anlayışının temelde hatalı olduğunu ve hizmet kalitesinde algılamaların değerlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Servperf’e göre; hizmet kalitesinin tek ölçütü performanstır. Hizmetin performansı da, hizmetin sunulmuş biçimi ve kişiler üzerinde bıraktığı etki olarak tanımlanır. Cronin ve Taylor performans temelli ölçüm sonucu elde edilen tüketici tatmininin, uzun dönemli hizmet kalitesini gösteren daha iyi ve daha üstün bir gösterge olduğunu savunmuşlardır (Fındıklı, 2010: 52-53). Modele göre; yüksek algılanan performans, yüksek hizmet kalitesi demektir.

Hizmet alan tüketicinin ortaya çıkan tutum ve beklentileri, bir sonraki hizmet alımlarında belirleyici rol oynamaktadır. Cronin ve Taylor, beklenti ve algı puanları arasındaki farkın önemsizmeyecek bir büyüklük olduğunu savunmuşlardır (Özçalık, 2007: 110-111). Bu ölçekte Servqual ölçeğinde yer alan boyutlar temel alınmakla birlikte, Servqual ölçeğinde olduğu gibi beklentiler ile algılamalar (performans) arasındaki farka bakılmamakta, sadece performansa bakılmaktadır. Servqual modelinde müşteri memnuniyeti olgusu ihmal edilmektedir. Servperf modelinde, müşteri memnuniyeti ve hizmet kalitesi kavramları farklı birer kavram olarak ele alınmaktadır (Duygun, 2007: 57).

4.4. Bazı Ülkelerin Yüksek Öğretimde ve Lisansüstü Eğitimde Kalite

Yönetimi Uygulamaları

Günümüzde yüksek öğretimin yönetimi için arayışlar bir uça Kuzey Amerika ülkelerindeki “iş yönetimi” (managerial) modeli ile diğer uça Kıta Avrupası’nın “meslektaşlar yönetimi” (collegial) modeli arasındaki geniş yelpazede sürmekte ve ülkeler bu iki uç arasında kendilerine en uygun modeli bulmaya çalışmakta ve çoğunlukla “girişimci” üniversite modeli diye adlandırılan bir modele yönelmektedirler. Yüksek öğretim kurumlarına daha az kaynak, ancak daha çok idari ve mali özerklik verme eğilimi nedeniyle, bakanlıklar üniversite yönetimindeki yetkilerini çoğunlukla üniversitenin dış paydaşlarının yer aldığı yönetim kurullarına devretmektedirler. “Girişimci Model”in giderek yaygınlaştığı süreçte Avusturya, Norveç, Danimarka, Japonya ve Kore bu modele geçmiştir (YÖK, 2007: 25-26). Gelişmiş ülkelerde tartışılan reformlar da lisans programlarının sürelerinin kısaltılması ve lisansüstü programların yaygınlaştırılmasında kamusal kaynakların sınırlandırılması konusundadır. Yüksek öğretimin merkezileştiği ve lisansüstü eğitim öğrencilerinin hükümet tarafından finanse edildiği Avrupa ülkelerinde, işsizlik oranının artmasına neden olmasına karşın lisans süresini

kısaltma, bunun yerine daha uzun süreli lisansüstü programları özendirme, eğitimin devlete olan maliyetlerini düşürmek için gerek duyulmaktadır. ABD’de lisansüstü eğitim süresini kısaltma, kurumsal verimlilik açısından tartışılmakta; lisansüstü eğitim öğrencilerinin, sınırlandırılmış bir konuda yıllarca danışman hocalarının araştırma asistanı olarak kalmamaları savunulmaktadır (Johnson ve Coward, 2009a: 11). Ülkelerin ekonomik, teknolojik ve sosyal yapısı değiştikçe eğitim sistemleri de sürekli değişmektedir. Yeni öğrenme modelleri, bilgi aktarımına değil, bilgiye ulaşma yollarını öğretmeye dayalıdır. Yüksek öğretimdeki kaliteyi ölçebilecek üzerinde uluslararası mutabakat sağlanmış herhangi bir kalite ölçme tekniği geliştirilmiş değildir. Her ülke kendine özgü sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel durumlarına ve yüksek öğretimden beklentilerine uygun bir kalite denetim sistemine sahiptir.

Yüksek öğretim tüm dünyada geliştirilmesi ve kalite düzeyinin artırılması amacıyla üzerinde önemle durulan bir hizmet alanıdır. Her ülkenin eğitim politikası, eğitim sistemi, eğitim sisteminden beklentileri, deneyimi ve birikimi farklıdır. Bu nedenle lisansüstü eğitim uygulamaları ve lisansüstü eğitimin gelişimi ülkelere göre farklılaşmaktadır. Her ülke; tarihi, coğrafi koşulları, ekonomisi, dünyadaki konumu, insanların geleceğe yönelik beklentileri, birbirinden farklı olduğu için kendilerine uygun ihtiyaçlarına cevap veren problemlerinin çözümüne katkıda bulunan eğitim sistemini oluşturmak durumundadır.

Avrupa ve Amerika’daki üniversiteler, yüksek öğretimde asgari standartlar koymak suretiyle üniversitelerin kaliteli insanlar yetiştirmesini sağlama ve öğrencilerin üniversitelerarası transferini kolaylaştırma amacıyla büyük ilerlemeler kaydetmişlerdir. Avrupa’da ortak bir yüksek öğretim kültürü ve seviyesi oluşturmak amacıyla “Bologna” ve “Socrates” gibi programlar oluşturulmuştur.

Dünyada lisansüstü çalışmaların en yoğun olarak yapıldığı ülkeler sıralamasında ABD, Japonya ve AB ülkelerinin geldiği söylenebilir. ABD ve Japonya’da olduğu gibi özellikle gelişmiş ülkelere birçoğunda lisansüstü düzeydeki eğitim ve bununla ilgili araştırma etkinlikleri seçkin eğitim ve araştırma ağırlıklı üniversitelerde veya özellikle bu amaçla kurulmuş olan enstitülerde yoğunlaştırılmıştır. Örneğin ABD’deki Stanford, Berkeley, Caltech, Harvard gibi üniversiteler araştırma ağırlıklı üniversitelerdir (Karakütük, 2002b: 21-23).

4.4.1. Avrupa Üniversiteler Birliği Çerçevesinde Erasmus Programı ve

Bologna Süreci

AB bünyesinde eğitim ve gençlik kolunun üç ana programı vardır:

- Sokrates Programı
- Leonardo da Vinci Programı
- Avrupa İçin Gençlik Programı

1990'ların ortasında Erasmus AB'de Sokrates'in bir alt programı haline getirilmiştir. AB Erasmus Programı ile üniversite öğrencilerinin farklı bir AB'ye üye devletin yüksek öğretim enstitüsünde bir ya da iki dönem öğrenim görmesini teşvik etmekte ve maddi destek sağlamaktadır. 1999 yılında AB bünyesinde alınan kararla, programlar Türkiye'ye açılmıştır (Baloğlu, 2003: 2-6). Yüksek öğretim kurumlarında kalitenin yükseltilmesi konusunda, kurum bazında çalışmalar yanında, konunun ülkesel, bölgesel ve uluslararası boyutta ele alınması, kalite iyileştirme yanında, bu alanda ortak hedeflerin paylaşılması, öğrenci ve akademik personelin de serbest dolaşımının sağlanması gibi alanlarda önemli gelişmeler söz konusudur. Bu alanda en önemli gelişmelerden birisi 29 Avrupa ülkesi arasında imzalanan Bologna Deklarasyonudur. Avrupa Üniversiteler Birliği (Association of European Universities-CRE)'nin faaliyetleri, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği'nin (European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA) kurulması gibi, Avrupa düzeyinde girişimler vardır.

1998 de Fransa Eğitim Bakanının daveti ile Alman, İtalyan ve İngiliz Bakanlar Paris'te toplandılar. Bu dört ülke, Anglo-Sakson eğilimin, yani lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi ve unvanların genelleştirilmesi konusunda 25 Ekim 1998'de *Sorbonne Deklarasyonu*'nu imzaladılar. 19 Haziran 1999'da Avrupa'daki 29 ülkenin eğitim bakanlarınca imzalanan *Bologna Deklarasyonu* ile uluslararası düzeyde rekabet gücüne sahip genel bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) oluşturulması yönünde karar alınmıştır. Bu anlaşma ile ulusal sorumluluklar altında, ortak gelişmeye katkıda bulunmayı amaçlayan reformların yapılması karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, diploma ve akademik derecelere şeffaflık getirilmesi, ABD sistemine benzer şekilde lisans, yüksek lisans ve doktora aşamalarının benimsenmesi, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin teşvik edilmesi, öğretim, yetiştirme ve araştırmaya dayalı bütünleşmiş programlar geliştirilmesi ve akademik değerlendirme ve kalite kontrol sistemleri kurulmasında Avrupa düzeyinde iş birliği yapılması temel ilkeler olarak benimsenmiştir (Tavenas, 2004: 8-49; Witte vd., 2009: 206-210).

İspanya'da, 31 Mart 2001'de Avrupa Üniversiteler Birliği (Association of European Universities-CRE) ve AB Rektörler Konferansı (Confederation of European Union Rectors' Conferences), tek bir isim altında birleşerek faaliyetlerini "Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association-EUA)" ismi altında sürdürmeyi kararlaştırmışlardır. EUA,

47 ülkede yüksek öğretim kurumlarını temsil etmekte ve desteklemektedir. Yüksek öğretim ve araştırma politikalarıyla ilgili en yeni eğilimleri yakından takip ederek işbirliği sağlamaktadır (EUA, 2012; Tavenas, 2004: 8-49). AYA'ya bağlı bulunan 47 ülkedeki siyasal sistemler, sosyal, kültürel ve dil farklılıkları, eğitim gelenekleri, kalite standartlarının “tek model” halinde oluşmasına engel olmaktadır. Bu nedenle, üye ülkelerin KG ajanslarının benimsedikleri KG sistemlerinde farklı yöntem ve yaklaşımların bulunduğu görülmektedir.

AB ülkeleri arasında öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurt dışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti altına almak için AB tarafından Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System-ECTS) geliştirilmiştir. Yüksek öğrenimde 3 aşamalı bir sisteme geçilmiş (lisans=3/4 yıl+yüksek lisans=2 yıl+doktora=4 yıl), ECTS geliştirilmiş, ilk iki derece için gerekli krediler belirlenmiş, (Lisans 180-240 ECTS, Yüksek lisans 90-120 ECTS), alınan eğitimin kapsamı ve içeriğini tanımlayan diploma eki (diploma supplement) uygulamasına başlanmıştır (YÖK, 2007: 23-24).

4.4.2. Amerika Birleşik Devletleri

ABD üniversiteleri, son 50 yılda Avrupa üniversitelerinin sahip olduğu üstünlüğü ele geçirmiş, tüm dünyada lisansüstü eğitim için çekim merkezi haline gelmiştir. ABD üniversiteleri, dünyanın her yerinden lisansüstü öğrenci kabul etmektedir (EĞİTİM SEN, 2005: 320). Enstitüler birbiri ile çok ilişkili alanlarda programlar sunmaktadır. Araştırma merkezleri ise bir üniversiteye bağlı veya bağımsız olarak lisansüstü eğitim, araştırma ve yetiştirme fırsatları sunan kurumlardır. “Lisansüstü Öğretim Konseyi” (Council of Graduate Schools), lisansüstü programların bağlı bulunduğu bir kurumdur. ABD’de yüksek öğretim devlet, özel sektör, dini gruplar gibi çok çeşitli kesimlerce finanse edilmektedir. Tüm üniversitelerdeki programların niteliği oldukça yüksektir. Her bir yüksek öğretim kurumu kendi programını ve kabulkoşullarını kendisi belirlemektedir. Her yıl dünya genelinde 200’den fazla ülkeden yabancı öğrenci ABD’ye yüksek öğretim görmek üzere gelmektedir. Yabancıların %2’sini Türkiye’den gelen öğrenciler oluşturmaktadır (Kepenekci, 2009: 34-37). ABD’de yüksek öğretim, oturmuş güçlü bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversitelerde lisans eğitimi, yüksek lisans ve doktora programları olmak üzere değişik seviyelerde eğitim verilmektedir. Esnek bir yapıları vardır. Ders kredileri üniversiteler arasında taşınabilmektedir. İster kamuya ait isterse özel olsun yüksek öğretim kurumları özerktir (S. Şahin, 2009: 121-122). ABD’de yaklaşık 1200 akredite eğitim kurumu lisansüstü eğitim programı sunmaktadır. Bunların yaklaşık üçte biri doktora derecesinde eğitim vermektedir. Doktora programı sunan enstitülerin çoğu büyük kamu üniversiteleridir. Kamu ve özel, tüm ABD enstitüleri özerktir. ABD’de bilgisayar bilimleri, mühendislik, tıp,

hemşirelik, veteriner hekimlik, diş hekimliği, hukuk gibi alanlardaki eğitim lisansüstü mesleki eğitim şeklinde olmaktadır (Harmancı, 2011: 38).

Yüksek öğretim sistemi, adem-i merkeziyetçidir. Sistem, kurumsal çeşitliliğe dayalı, oldukça esnek bir yapı arz eder. Kullanılan dış kalite değerlendirme prosedürü, akreditasyondur. Amerikan akreditasyon sisteminin en önemli avantajı, Avrupa sistemlerine göre daha az bürokratik ve kendi kendini düzenlemeye dayalı olmasıdır. Akreditasyon tamamen gönüllüdür. Akreditasyonun kaliteli eğitimle eş anlamlı olduğu konusunda genel bir kanaat söz konusu değildir. Akreditasyon sadece belli bir asgari düzeyin tutturulması işlevini sağlamaktadır (Özer vd., 2010: 13-51). ABD’de yönetim bilimi konusunun çabuk gelişmesi ve diğer ülkelere bu konuda öncülük edilmesinin nedenini, ülkenin eğitimde yerinden yönetim sistemini uygulamasında ve yüksek öğretimde eğitim programlarını serbestçe değiştirebilmelerinde aramak gerekir (Tortop vd., 2007: 15). ABD’de halen yürürlükte olan eğitim sistemi ve felsefesi, bağımsız olarak bilgi edinme metotlarının öğretilmesine ve araştırma alışkanlığının kazandırılmasına ağırlık vermektedir. Öğrencinin, mümkün olduğu kadar fazla ve değişik konuda ders alarak ve araştırma yaparak geniş bir bilgi ve kültür birikimi oluşturmaya, geniş ve hoşgörülü bir bakış açısı geliştirmesine önem verilmektedir (S. Şahin, 2009: 117). Böylelikle öğrencinin olayları daha sağlıklı değerlendirebileceğine, değişen koşullara daha kolay uyum sağlayabileceğine, yenilikleri takip edebileceğine, ortaya çıkabilecek problemlere daha kolay ve doğru çözüm bulabileceğine inanılmaktadır.

Amerikan Bilimler Akademisince, hazırlanan rapora göre, 1970’lerin sonundan 1980’lerin sonuna kadar ABD’de araştırma geliştirme harcamaları hızla artmıştır. Fakat günümüzde, önceki yıllara göre daha az sayıda bilim insanının akademik araştırmaya yöneldiği belirtilmektedir (Johnson vd., 2009: 402-416). Araştırma yapmak ABD’de lisansüstü eğitimin en önemli ögesini oluşturmakta ve birçok araştırma hükümetçe desteklenmektedir. Araştırma için sağlanan kaynağın bir kısmı, araştırmada görev yapan ve çoğu lisansüstü eğitim gören araştırmacılara maaş olarak ödenmektedir. Lisansüstü eğitimde öğrenciler daha çok asistan olarak çalışmaktadır (Kepenekci, 2009: 45-46). 20. yy.da insan hayatını kolaylaştıran ve yücelten ne kadar yenilik ve buluş varsa hepsi, ABD’den çıkmıştır. Hepsi birer üstün bilim ve teknoloji eseri olan buluşların ABD’de meydana çıkması bir tesadüfün eseri değildir. ABD üniversiteleri, kalite bakımından sürekli denetim altında tutulmaktadır. Denetim sistemi iki ana grupta ele alınabilir:

1. Özdenetim,

2. Kurumlar, kuruluşlar ve demeklerin yaptıkları denetim.

Merkezi hükümetin eğitim kurumları üzerinde bir denetimi yoktur. ABD Eğitim Bakanlığı, 1979 da kurulmuştur. Taşrada hiçbir kadrosu ve personeli de bulunmamaktadır. Eğitimin, yönetim ve denetimi yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Özel veya resmi ilk ve orta öğretim kurumları, belirlenmiş bir takım standartlara uymak zorundadır. Binalar, içindeki malzemeler, tuvaletler, duvar boyalarına kadar her şey için bir standart vardır. ABD okullarının en önemli özelliği, öğretmen yetiştirme çalışmalarıdır. Kaliteyi yükseltmek için, öğretmenler, meslek hayatları boyunca, belirli aralıklarla, belirli sayıda üniversite dersi alarak kendilerini yenilemek zorundadır. Üniversitelerin akreditasyon elde etme mecburiyetleri vardır. Üniversitelere akreditasyon veren organizasyonların da kendi standartları vardır. Üniversiteler kendi aralarında gruplaşarak ve kendi standartlarını belirleyerek yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederek birbirlerini denetlemektedirler (Mutlu, 2002: 44).

ABD yüksek öğretiminin kalite uygulamaları ve iyileştirme açısından en önemli özelliği, bir kalite iyileştirme aracı olarak akreditasyonun çok önceleri başlamış olması, belirgin ve etkin bir yol olarak gelişmiş olmasıdır. ABD yüksek öğreniminde TKY'nin ilk uygulama çalışmaları iki fakülte ile 1985 de başlamıştır. Genel olarak uygulamaların, 2 yıllık meslek yüksek okullarında yoğunlaştığı, lisansüstü eğitime yer veren üniversitelerde ise daha esnek uygulamaların olduğu belirtilmektedir. ABD'de akreditasyon uzun bir geçmişi olan kapsamlı bir uygulama iken, 1950'den bu yana da akreditasyon yanında KY sistemleri yaygın hale gelmektedir (Rehber, 2002: 101-117). ABD'deki mevcut sisteme göre kalite sıralamasını en iyi şekilde yapabilecek olan kuruluşlar akreditasyon kuruluşlarıdır.

4.4.3. İngiltere

İngiltere yüksek öğretim sistemindeki kurumların tamamına yakını üç yıllık lisans programları sunmaktadır. Üniversite bölümlerindeki öğrenci sayısının çokluğu ve eğitim standartlarındaki düşüş lisansüstü eğitimde öğrenci sayısının azalmasına neden olmuştur. Geleneksel İngiltere lisansüstü eğitim sisteminde yer alan usta-çırak modelindeki değişikliklerin çoğu ABD lisansüstü öğretim sisteminden etkilenmiştir (Bartelse vd., 2009c: 241-250). Üniversitelerin başında rektör bulunmaktadır. Rektörün yönetim ile ilgili çok fazla yetkisi yoktur. Üniversite yönetiminde yönetim kurulu en yetkili olan birimdir. Bir diğer yetkili kurul ise senatodur. Senato; profesyonel çalışanlar, bölüm başkanları ve diğer ilgililerin temsilcilerinden oluşur (Korkmaz, 2009: 275). Lisans eğitimi üç yıl devam etmektedir. Yüksek lisans programları çoğunlukla 12 aylıktır. Doktora ise en az üç yıl

sürmektedir. Lisansüstü eğitim dereceleri araştırma ve öğretim olarak sınıflandırılmaktadır. İngiltere’de doktora eğitimi iki düzeydedir. İlk doktora derecesi PhD veya DPhil (Doctor of Philosophy) olarak adlandırılır. Diğeri ise Yüksek Doktora Derecesi (Second Doctor’s Degree), en yüksek doktora derecesidir (Tunç, 2009: 233-239).

İngiltere’de bütün üniversitelerin en önemli gelir kaynakları devlet bütçesinden aktarılan kaynaklardır. Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir yüksek öğretim üst kuruluşu olan “Higher Education Funding Council” (HEFC) her düzeydeki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma alt yapısı ile proje bazındaki araştırmalar için kaynak aktaran en önemli kuruluştur. Üniversiteler tam ekonomik özgürlüğe sahiptir. Devlet, üniversitelerde yürütölmekte olan eğitimin ve yapılmakta olan araştırmaların kalitesini değerlendirme görevini HEFC’ye vermiştir. İngiliz akademik değerlendirme sistemi kendi içinde tutarlı, ülkenin eğitim, araştırma ve bütçe sistemi ile uyumlu iyi bir sistemdir (Köksoy, 1998: 180). İngiltere yüksek öğretim sistemi, KG konusunda son yirmi yılda istikrar elde edememiş ve birkaç kez köklü politika değişikliğine gitmiştir. İngiltere’de dış değerlendirme çalışmalarının üniversiteler üzerinde gereksiz bir bürokrasi oluşturduğu ve yüksek öğretim kurumlarına olan güveni zedelediğı şeklinde eleştiriler dile getirilmektedir. İngiltere’de üniversite ve diğeri yüksek öğretim kurumlarının dış değerlendirmesi, 1997 yılında bağımsız bir statüde kurulan Kalite Güvencesi Ajansı’nın (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) sorumluluğudur. İngiltere’deki bütün üniversiteler QAA’in resmi üyesi ve ortağıdır (Özer vd., 2010: 13-52).

4.4.4. Almanya

Almanya’da mevcut olan yüksek öğretim kurumlarını iki ana başlık altında toplamak mümkündür (Özenç, 2009: 103):

- Üniversiteler/Teknik Üniversiteler
- Yüksekokullar

Genel Üniversiteler; tüm bilimsel alanlar için bilim adamı yetiştirmek ve bilimsel araştırmalar yapmak için kurulmuş yüksek öğretim kurumlarıdır. Teknik Üniversiteler; teknik ve tabii bilimler alanında bilim adamı yetiştirmek ve bilimsel araştırmalar yapmak amacıyla kurulmuş kurumlardır.

Almanya’da lisansüstü eğitimde yüksek lisansa karşılık gelen derece “Diplom” ve Master diplomasıyla tamamlanır. Meslek yüksekokulları Türkiye’deki meslek yüksek okullarından oldukça farklıdır. Bu okullardan mezun olan öğrenciler de lisans mezunu sayılmaktadırlar. Anglo Sakson ülkelerdeki gelenekten farklı olarak Alman

üniversitelerindeki öğrenciler önce lisans derecesi alıp daha yüksek lisans ya da doktora başvuramazlar. Öğrenciler üniversiteye başladıkları ilk andan itibaren yüksek lisans ve doktora da yönelmiş olurlar (Güven, 2009: 18-21). Günümüz Almanya yüksek öğretim sisteminin temelleri 1960’larda atılmıştır. Geleneksel üniversiter değerler, bugünkü Alman doktora sisteminde çok etkilidir. Bunların en önemlisi, araştırma ve öğretimin birlikteliği ve bağımsızlığıdır. Enstitüler, Alman yüksek öğretim sisteminin özgün bir örgütsel özelliğini oluştururlar. Birçok doktora adayının araştırmalarını gerçekleştirdiği hiyerarşik olarak düzenlenmiş bu örgütlerin tepesinde etkili kürsü başkanlığı bulunur (Bartelse vd., 2009a: 183-186).

Almanya’da yüksek öğretimde kalitenin geliştirilmesinden eyalet eğitim ve kültür bakanları sorumludur. Bakanların uzlaşmasıyla 2004 yılında eyaletler arası bir Akreditasyon Konseyi kurulmuştur. Akreditasyon süreci, pahalı ve yavaş olduğu için, Almanya’daki yüksek öğretim reformunun hızına yetişememektedir. Almanya’daki yeni akreditasyon sistemi, daha fazla şeffaflık ve tanınırlığa yol açmamış, daha parçalı bir KG sistemi doğmuş ve bu da daha fazla denetlemeye yol açmıştır (Özer vd., 2010: 13). Yüksek öğretimde kalite standartlarının geliştirilmesi genellikle Bologna Süreci çerçevesinde ele alınmaktadır.

4.4.5. İsveç

İsveç’te yüksek öğretim, devlet üniversitelerinde ve üniversite kolejlerinde verilmektedir. İki çeşit lisans derecesi vardır. Bunlardan biri geneldir ve üç türe ayrılmaktadır. Diğerisi ise 50 civarındaki profesyonel dereceden oluşmaktadır. Genel dereceler; diploma (2 yıl çalışma), lisans derecesi (3 yıllık çalışma) ve master derecesi (4 yıllık çalışma). Profesyonel dereceler belli mesleklere göre süre uzunluğu 2 yıldan 5,5 yıla kadar değişen programların tamamlanmasıyla verilmektedir. İsveç’te yüksek öğretim kurumları kendi KG prosedürlerini geliştirmede özgürdürler (Güney, 2009: 321-322). Üniversite ve üniversite kolejlerinde özel ‘mükemmeliyet merkezleri’ kurulmuştur. Bu merkezler, İsveç Endüstriyel ve Teknik Gelişim Yönetimi’nce finanse edilmektedir (Bartelse vd., 2009b: 233). Birçok ülke üniversite-sanayi ilişkilerini güçlendirmeyi hedefleyen özel programlar başlatmıştır.

İsveç’teki araştırmaların %75’i özel sektör tarafından finanse edilmektedir. Neredeyse tüm hükümetlerin üniversitelerdeki araştırmaları desteklediği İsveç, üniversitelere bağlı özel araştırma şirketleri kurmuş ve sanayi için özel lisansüstü eğitim programları başlatmıştır (Johnson ve Coward, 2009b: 14). Yalnızca lisansüstü eğitim veren üç bağımsız enstitü vardır. 2007’den itibaren yükseköğretim sistemi ECTS kredilerini temel alan AB sistemine

tamamen uyum sağlamıştır. İlgücü istemiyle uyumlu bir yükseköğretim politikası uygulanmasına rağmen, son yıllarda doktoralıların oluşturduğu kesim içinde artan işsizlik oranları dikkati çekmektedir. İsveç yüksek öğretim sisteminde özellikle doktora düzeyindeki öğrencilerin üniversitedeki karar süreçlerine etkin olarak katılımları önemsenmektedir. Programların biçimlenmesinde, öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesinde öğrenci görüşleri son derece ayrıntılı olarak alınmakta ve bu doğrultuda öğrencilere düzenli geri bildirim verilmektedir (Uzuner, 2009: 327-335). İsveç Yükseköğretim Milli Ajansı, kalite güvencesinden sorumludur. Değerlendirme raporları kamuya açıktır. Değerlendirmeler altı yıllık aralıklarla yapılmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009: 21).

4.4.6. Japonya

Japon eğitim sisteminde 1947’de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu’nu izleyen bir dizi eğitim yasası ile 9 yıllık zorunlu eğitim uygulanmakta ve bugün ülkede zorunlu eğitime devam oranı %100’e ulaşmaktadır. Japon eğitim sistemi sınav odaklıdır. Öğrenciler ilk ve ortaöğretim eğitimleri süresince “üniversite giriş sınavı” kaygısı taşımaktadırlar. Bu nedenle özel dershaneler ülkenin eğitim sisteminde de önemli bir yer tutmaktadır. Japonya’da öğretmenlik saygın bir meslek olarak görülmektedir ve öğretmen maaşları oldukça yüksektir (Telci, 2011: 371-380). Japon yüksek öğretim sistemi 19. yy.da akademinin merkezi olan Alman üniversite modelinin güçlü etkisi altında bulunmaktaydı. Fakat 2. Dünya Savaşı’ndan sonra eğitim reformları ile birlikte ABD eğitim sistemi uygulanmıştır. Üniversiteden sonra yüksek lisans iki yıl, doktora ise beş yıl sürmektedir. Ancak alanında başarılı öğrenciler bir yılda yüksek lisansı, yüksek lisanstan sonra iki yılda doktorayı bitirebilmektedirler. Üniversitelere bağlı lisansüstü okullarda, üniversite dışındaki bağımsız lisansüstü okullarda, fakültelere bağlı lisansüstü okullarda lisansüstü eğitim verilmektedir. Lisansüstü okullar bağımsız enstitüler olarak Japon Üniversite Akreditasyon Birliği tarafından kurulmuştur (Kıral, 2009: 399-417). Japon doktora dereceleri iki türe ayrılır. Biri üç yıllık bir kursu bitirip bir doktora tezi yazanlara verilen “üniversite temelli bir doktora derecesi.” Diğeri ise sanayi ve diğer iş alanlarında çalışıp sanayi araştırmalarına dayanarak bir tez hazırlayıp bir sınavı geçtikten sonra alınan “sanayi temelli tez doktorası derecesi”. Sanayi temelli bir tez doktorası, üniversite temelli bir doktora göre daha önemli görülmektedir. Lisansüstü okullar, lisans programlarından oldukça farklıdır. Bu yapısal ayrım Japon üniversite sisteminin kendine özgü özelliklerinden biridir (Yamamoto, 2009: 97-99).

Japonya’daki kamu üniversitelerinde eğitimin kalitesi genelde daha yüksektir. Lisansüstü eğitim; bir yıllık mesleğe giriş eğitimi ve yüksek lisans, doktora eğitim

kademelerinden oluşur. Yüksek lisans eğitimi yapan kuruluşlar, genellikle üniversitelere bağlı “mezuniyet sonrası eğitim okulları”dır. Doktora eğitimi çok az üniversitede yapılmaktadır (D. Aksu, 2009: 352-362). Japonya’da ulusal KG üç aşamada oluşmaktadır. Birinci aşama, bir üniversite kurmak için gerekli minimum standartları içermektedir. İkinci aşama, kurulum-onay sistemidir. Bu sistem, ilgili başvuru planının kabul edilmesinden ilk mezunlar verilene kadar olan süredeki incelemeyi kapsamaktadır. Üçüncü aşama, 2004 yılında yürürlüğe giren Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi’dir. Buna göre, Japonya’daki tüm üniversiteler bakanlığın sertifikalandırdığı ajanslar tarafından her yedi yılda bir akreditasyon sürecinden geçmek zorundadır (Özer vd., 2010: 14).

4.4.7. Yunanistan

Yunanistan, tarihte eğitimin merkezi olmuştur. Geçmişten günümüze kadar eğitimde önemli gelişmelere öncülük eden Yunanistan’da eğitimde kalitenin artırılması için çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Özellikle öğretmen yetiştirme eğitimin temeli olduğundan bu alanda, çeşitli yasalar çıkarılmış düzenlemelere gidilmiştir. Yüksek öğretim, üniversiteler ve teknoloji eğitim enstitülerinde yapılmaktadır. Yüksek öğretim kurumlarına başvurmak isteyen adayların lise 2. ve 3. sınıflarda girdikleri üniversite giriş sınavını kazanmaları gerekmektedir (Cimşir, 2009: 452-460).

Üniversiteler yönetsel özerkliğe sahip, devlet güvencesi altında olan, devletten destek alan tüzel kişilerdir. Yunanistan’da anayasa özel üniversitelerin kurulmasına izin vermemektedir. Yunan Parlamentosu 1982’de üniversitelerin modernleşmesi ve küreselleşen dünya ile uyum sağlayabilmesi için yapı ve görevlerine ilişkin olarak; ulusal ve toplumsal eğitimin kalitesini yeterli düzeyde güvence altına almak ve liberal ve demokratik bir eğitim sistemini kurmaya yönelik kararlar almıştır. Yunanistan’da yüksek öğretim süreleri, dört-altı yıl lisans, 2 yıl yüksek lisans ve 4-6 yıl doktora olarak belirlenmiştir. Üniversitelerde lisansüstü programların örgütlenmesi ve lisansüstü eğitim programlarının işletilmesi ile ilgili sorumluluk Yunanistan Eğitim Bakanlığındadır (K. Yılmaz, 2009: 552-553). Lisans ve lisansüstü eğitim veren 23 üniversite ve 16 teknoloji eğitim enstitüsünün yüksek öğretim alanında faaliyet gösterdiği Yunanistan’da, Yunan Kalite Güvence Ajansı, yüksek öğretim kurumlarının değerlendirme sürecinin sonuçları ve daha genel olarak ülkedeki yüksek öğretimin durumu ile ilgili olarak her yıl Yunanistan parlamentosuna bir rapor sunmaktadır (Özer vd., 2010: 14-59).

4.4.8. Güney Kore

Güney Kore Eğitim Sisteminde eğitim kademeleri 6+3+3+4 şeklindedir. Kore’de birbirinden bağımsız, çeşitli yüksek öğretim kurumları bulunmaktadır. Kore’de, yüksekokul statüsünde bulunan bağımsız yüksekokullarda lisansüstü eğitim verilir. Yüksekokul statüsünde olan Kore açık öğretim sisteminde de lisansüstü eğitim verilmektedir (İpek, 2011: 231-232).

Güney Kore, 1950’de Kuzey Kore işgaliyle başlayıp 3 yıl süren iç savaşın büyük tahribatına rağmen, bir nesil içinde bir ekonomi mucizesi yaratmıştır. Bu mucizenin oluşmasında, çalışkan ve beceri sahibi işgücü üreten eğitimin büyük payı olmuştur. Ezberciliği ve test çözme mekanik becerisini ön plana çıkaran ve defalarca değiştirilen eski üniversiteye giriş sınav sistemi, 1995’de başlayan bir eğitim reformu ile temelden değiştirilmiş ve yeni hali 2002 yılında yürürlüğe konmuştur. Kore’de, modern eğitimin temel hedeflerinden biri insanlara çok şeyi öğretmek değil, öğrenmesini öğretmektir ve öğrenciye sahasında ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşip öğrenebileceği özgüvenini kazandırmaktır. Güney Kore Anayasası, devlete insan yaşamının kalitesini arttırmaya yönelik yaşam boyu eğitimi geliştirme sorumluluğu yüklemektedir. 1999 yılında Yaşam Boyu Eğitim Kanunu çıkarılmıştır (Choi, 2009: 238-253).

ÜÇÜNCÜ KESİM

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE KALİTE YÖNETİMİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

Araştırmanın üçüncü kesiminde İnönü Üniversitesi (İNÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü (SBE), tezli yüksek lisans ve doktora öğrencilerine uygulanan ampirik (görgül) bir araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Kalite kavramı, göreceli bir kavramdır. Çoğunlukla “iyilik, lükslük, güzellik, sağlamlık, rahatlık vb.” gibi tam karşılığı olmayan sıfatlarla karıştırılan kalite ve onun gerekleri, müşteriler tarafından da tam anlamıyla dile getirilememektedir. Bu tür bir sıkıntının varlığı, kalitenin açıklanması ve ölçülmesi için çalışan araştırmacılar için de bir sorun oluşturmaktadır (Eroğlu, 2004: 88). Yüksek öğretim kurumlarında kalitenin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde anketler son derece önemlidir. Başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerin üniversitelerinde yüksek öğretimin birinci derecede öncelikli müşterileri olan öğrencilerin kendilerine verilen eğitimden dolayı memnuniyetlerinin saptanabilmesi için verilen her ders ve hocası için öğrenci anketleri düzenlenmektedir. Bir öğretim üyesinin yükseltilmesi, atanma ve ücret politikalarında bu anket sonuçları etkili olmaktadır.

ABD-Chicago'daki DePaul Üniversitesi, öğrencilerini müşteri olarak görmekte ve onların beklentilerini karşılamak üzere TKY yaklaşımı kapsamında öğrenci memnuniyetinin ölçümü için araştırmalar yapmaktadır. Araştırmaların sonuçları kurumsal planlamaya ve kalite iyileştirmeye yardımcı olarak kullanılmaktadır. Müşterinin sınıftaki memnuniyetini hizmet ve öğrenme ortamının araştırılması ile değerlendirmektedir. Bu araştırmalar; kurumun akademik kalite düzeyi, eğitim kadrosunun kalitesini, verilen eğitim ve rehberlik hizmetleri, bilgisayar laboratuvarları ile kütüphanedeki malzemelere erişim olanakları, öğretmenler, idari personel ve diğer öğrencilerle iletişimlerine ilişkin algılamaların ölçümünü içermektedir. Sanders ve Chan, piyasada var olan anketleri kullanmamışlar, kalitenin iyileştirilmesi için daha kurumsal düzeyde ve Üniversiteye özgü verileri toplamayı sağlayacak kendi anketlerini geliştirmişlerdir (Sanders ve Chan, 1993: 6-9). Hizmet kalitesi boyutları hizmet sektörlerine göre farklılık gösterebilir. İNÜ SBE'de lisansüstü eğitim kalitesini ölçmek için öncelikle literatür taraması yapılarak, hizmet kalitesi ölçme yöntemleri incelenmiştir. Lisansüstü eğitim kalitesini tam olarak ölçen yönteme rastlanılmamıştır. Lisansüstü eğitim kalitesini ölçen bir model oluşturmaya ihtiyaç duyulmuştur. Hazırlanan ölçekte, Servqual ve Servperf ölçekleri araştırmacıya bir fikir vermekle beraber tüm alt boyutları yeniden oluşturulan, beklenti ve algılama (performans)dan sadece algılamayı temel alan, memnuniyet olgusunu ihmal etmeyen, Türkiye'deki lisansüstü eğitim sisteminin

gerçekleri ışığında özgün bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen ölçekte, performans ile memnuniyetin tüm alt boyutlarda birlikte yer alması ve öğrenciye öğrenci kalitesinin sorulması, öğrenciye başarısının sorulması (öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmeleri) araştırmacının bu araştırmaya olan özgün katkısı olarak değerlendirilebilir. Kalite ölçmeyi amaçlayan çalışmalarda müşteriye müşteri kalitesi hakkındaki görüşleri sorulmamaktadır. Öğrenci kalitesi, lisansüstü eğitim kalitesini etkileyen faktörlerden biridir. Bu durum eğitime özgüdür. Çünkü hizmet sektörü olan eğitimde hizmet üretiminin bir parçası olan öğrenci, eğitim sürecinin hem içinde hem de dışında yer almaktadır.

5. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM KALİTESİNE İLİŞKİN BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde araştırma kapsamındaki bulguların değerlendirilmesi yapılmıştır. Önce İNÜ SBE ve İNÜ Kütüphanesi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından anketin güvenilirlik ve geçerlilik analizi yapılmış, ankete katılan öğrencilerin demografik ve sosyal özellikleri ile verilen cevaplarla ilgili frekans ve yüzde dağılımlarını içeren betimleyici istatistikler değerlendirilmiştir. Daha sonra ise hipotez testleri yapılmıştır. Değerlendirilmelerden elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

5.1. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İNÜ, 25.03.1975'te kabul edilen 1872 sayılı "İnönü Üniversitesi Kanunu" ile kurulmuştur (RG: 03.04.1975, No:15197). 1976-1977 eğitim-öğretim yılında, Üniversiteyi teşkil eden Temel Bilimler Fakültesinin Fizik, Kimya ve Matematik Bölümlerine öğrenci alınarak eğitim-öğretime başlanmıştır. SBE, 28 Mart 1983 tarihinde 2809 sayılı kanunla kurulmuştur (RG: 30.03.1983, No:18003). İNÜ, 27000'i aşan örgün öğrenci sayısı ile devlet üniversiteleri arasında, öğrenci sayısı bakımından orta büyüklükteki üniversitelerden biridir. İNÜ SBE, 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı itibarıyla İşletme, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji, Tarih, Kamu Yönetimi, İktisat, Temel İslam Bilimleri, Ekonometri, Müzik, Resim, Seramik, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dallarında lisansüstü eğitim vermektedir. 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarı Yılı itibarıyla, İNÜ SBE'de 383'ü tezli yüksek lisans, 182'si tezsiz yüksek lisans ve 208'i doktora programlarına kayıtlı toplam 773 öğrenci eğitim görmektedir.

İNÜ SBE’de resmi olarak bir KY modeli uygulanmamaktadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun (RG: 06.11.1981, No:17506) 7 ve 65 inci maddelerine göre hazırlanıp yürürlüğe konulan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” hükümleri ile 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (RG: 24.12.2003, No:25326) ve ikincil mevzuatı hükümleri çerçevesinde, İNÜ’nün eğitim, öğretim, araştırma ve her türlü hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, iç kontrol sisteminin oluşturulması, uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile bağımsız “dış değerlendirme” sureciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin esasları düzenlemek amacıyla hazırlanan İnönü Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (İNÜ-ADEK) Yönergesi İNÜ Senatosu tarafından onaylanarak yürürlüğe girmiştir.

5.2. İnönü Üniversitesi Kütüphanesi

Tez kapsamında, İNÜ Kütüphanesi ile ilgili ihtiyaç duyulan bilgilere İNÜ Rektörlüğüne verilen dilekçe sonucunda izin alınarak ulaşılmıştır:

İNÜ Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı, amacını; “üniversite çalışanları ve öğrencilerinin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma çalışmalarına uygun ortam hazırlamak, ortaya çıkacak her türlü bilgi gereksinimini karşılayabilmek, “kütüphane hizmetlerinin kalitesini arttırmak” olarak belirlemiştir. Daire Başkanlığında 35 personel görev yapmaktadır. Kütüphane, akademik dönem içinde hafta içi; 08:00-22:00, hafta sonları; 10:00-17:00 saatleri arasında, yaz döneminde ise hafta içi; 08:00- 17:00 saatleri arasında ve cumartesi günleri hizmet vermektedir. Merkez Kütüphanesi A ve B blok olmak üzere toplam 7000 m² alan üzerine kurulmuştur. Kütüphanede; 151.950 adet basılı kaynak, elektronik kaynaklı 2000.000 adet tam metin tez, veri tabanları aracılığıyla abone olunan 75550 adet elektronik kitap, veri tabanları ile ulaşılabilen 32613 tam metin dergi, süreli yayın olarak ulusal/yerel 28 gazete, aboneliği devam eden 89 adet basılı dergi, aboneliği devam eden 11 adet elektronik dergi vardır. Ayrıca, yayın sağlama hizmeti kapsamında, ihtiyaç duyulan ve satın alınması istenilen Türkçe-yabancı kitap ve süreli yayınlar için kütüphane internet sayfasından istekte bulunulabilmekte, kütüphaneler arası işbirliği çerçevesinde, kütüphanede bulunmayan kitaplar, kargo ücreti kullanıcıdan tahsil edilmek kaydıyla diğer üniversite kütüphanelerinden getirilmektedir.

124 sayılı Yüksek öğretim Üst Kuruluşlar ile Yüksek öğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı Hakkında KHK’nın (RG: 21.11.1983, No:18228) 33.maddesi ile İNÜ Kütüphane Hizmetleri Yönetmeliği’ne (RG: 06.03.2000, No:23985) istinaden, Kütüphane ve

Dokümantasyon Dairesi Başkanlığının görevlerinden biri de; Kütüphane ile ilgili ödemeleri takip etmek ve bütçe hazırlamaktır. İNÜ Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı 2011 Yılı Genel Harcamalarına ilişkin bilgiler Tablo 5’te gösterilmektedir. Tablo 5’de, en fazla olan harcama tutarının, 474.462,12 TL ile “veri tabanı telif hakkı” olarak ödenen tutar olduğu görülmektedir.

Tablo 5. İnönü Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı 2011 Yılı Genel Harcama Tablosu

HARCAMA CİNSİ	TUTAR (TL)
VERİ TABANI	474.462,12
ELEKTRONİK KİTAP-SÜRELİ YAYIN	32.891,97
BASILİ SÜRELİ YAYIN	6.858,60
İHALE	117.010,83
DOĞRUDAN TEMİN (22/d)	25.331,49
YOLLUKLAR-HİZMET ALIMLARI	5.162,00
KIRTASIYE ALIMLARI	21.238,92
TOPLAM	682.956,93

5.3. Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi

Araştırmanın başarısı büyük ölçüde ölçme aracının, ölçme aracından elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Güvenilirlik; bir ölçme aracında bütün soruların ve sorulara verilen cevapların birbirleriyle tutarlı, kararlı ve istikrarlı olmasıdır. Ölçme aracının benzer şartlar altında, ele alınan oluşumu ölçmede aynı özelliklerle ilgili olarak yapılan her ölçümde aynı ya da benzer sayısal sonuçları vermesidir. Güvenilirlik analizlerinde yaygın olarak “Cronbach’s Alpha Güvenilirlik Katsayısı” kullanılmaktadır.

Güvenilirlik katsayısının (alfa skoru) 0.80 ve üzeri olması kabul gören bir ölçüttür. Kimi kaynaklar ise 0.70’i de kabul eder (Gürer vd., 2009: 95). Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011: 171). Cronbach’s Alpha Katsayısı, bir ölçeğe yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve 0 ile 1 arasında değişmektedir. Alpha (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Ş. Kalaycı, 2008: 405; Alpar, 2003: 381-382):

$00.0 \leq \alpha < 0.40$ ise; geliştirilen ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise; geliştirilen ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise; geliştirilen ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise; geliştirilen ölçek yüksek derecede güvenilirliğe sahiptir.

Araştırmada kullanılan anketteki faktörlerin güvenilirlik düzeyinin saptanması ve iç tutarlılığın ölçülmesi amacıyla yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha (α) Katsayısı **0,953** bulunmuştur. Tüm ölçeğin Alfa katsayısının 0,95 gibi yüksek bir değer olması anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu ve ifadelerin iyi derecede iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten hiçbir değişkenin çıkarılmasına gerek yoktur.

Geçerlilik, bir ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliği ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Geliştirilen anketin yüksek güvenilirliği onun geçerliliğini desteklemektedir. Ancak yüksek güvenilirlik, anketin geçerliliğinin ön şartı olsa da yalnız başına yeterli değildir. Ölçme aracının ismi, açıklamalar, soruların ve anketin düzeni gibi faktörler cevaplayıcıların anketin genel olarak geçerliliğine ilişkin bir görüş geliştirmesini sağlar. Olumlu izlenimler anket sorularına geçerli ve güvenilir cevaplar almayı kolaylaştıracaktır. Genel olarak anketin, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı ve yüksek oranda kabul gördüğü saptanmıştır. 20 öğrenciden oluşan gruba ön test uygulanarak anketin dil açısından geçerliliği kontrol edilmiştir. Ölçekteki ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu, soruların amaca uygun seçildiği belirlenmiştir.

Ölçme aracının geçerliliğini sağlamak için kişisel yargı ile yetinilmeyip bu konuda uzman kişilerin görüşü alınarak içerik (kapsam) ve görünüş geçerliliği değerlendirilmiştir. Konunun uzmanı öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler, anketin geçerliliğini desteklemektedir. Bunun yanında, konu ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılarak, ölçme aracı mümkün olduğunca konunun bütün yönlerini yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Lisansüstü eğitim kalitesinin her bir boyutunu temsil edecek uygun bir anket geliştirmek için başta 122 adet değişken belirlenmiştir. Mevcut lisansüstü eğitim koşulları da dikkate alınarak her bir soru dikkatlice gözden geçirilmiş, birbirine benzer nitelikte olan sorular anketten çıkarılmıştır. Kalan 61 soru araştırmacı tarafından belirlenen boyutlar altında gruplandırılarak anket formu yeniden düzenlenmiş ve neticede özgün bir anket hazırlanmıştır. Araştırma sonunda yapılan analizde değişkenler arasında ilişkinin çıkmış olması ölçeğin tahminsel ve sonuç geçerliliğini de göstermektedir.

Ayrıca, lisansüstü eğitim kalite boyutlarını oluşturan 39 sorudan elde edilen sonuçlar ve bu beş boyutun her birinin sonunda her bir boyuta ilişkin memnuniyet derecelerinin belirtilmesi istenen sorulara verilen cevaplar ile genel değerlendirme bölümündeki genel kaliteyi ve genel memnuniyet derecesini ölçen iki soruya verilen cevaplar ölçek geçerliliği açısından değerlendirilmiş ve uyumlu oldukları gözlenmiştir. Genel memnuniyet sorusuna

verilen cevaplar ile kalite boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki bu ilişki, geliştirilen ölçeğin geçerliliğini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Hazırlanan ölçme aracındaki soruların belirlenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorunu, yapı geçerliliğiyle ilgilidir. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi, küme analizi, içtutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılabilir. Faktör analizinin başlıca amacı grup olarak bir arada bulunmaya eğilimli maddeleri saptamaktır. Literatüre dayalı olarak belirlenen ve lisansüstü eğitim kalitesi göstergelerinin ortak noktaları dikkate alınarak gruplandırılması ile oluşturulan tüm maddelerin faktör kapsamına girip girmediği araştırılmıştır. Anketin ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı bölümlerinde yer alan ve lisansüstü eğitim kalite boyutlarını oluşturan 39 bağımsız değişkene faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; belirlenen faktörlerin kümülatif varyansı %67,18 olarak belirlenmiştir. Bu faktörler, toplam varyansın %67,18'ini açıklamaktadır. Sonuç itibarıyla ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizi sonuçları kabul edilebilir düzeydedir.

5.4. Öğrencilerin Demografik ve Sosyal Özelliklerine İlişkin Betimleyici

İstatistikler

Bu bölümde, ankete katılan öğrencilerin demografik ve sosyal özellikleri ile verilen cevaplarla ilgili frekans ve yüzde dağılımlarını içeren betimleyici istatistikler değerlendirilmiştir. Anketin “öğrencinin demografik ve sosyal özellikleri” başlıklı birinci bölümü 11 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümdeki 6. soruda öğrencilerin kaç yıldır lisansüstü eğitime devam ettiklerini saptamaya yönelik olarak “lisansüstü eğitime hangi yıl başladıkları” sorulmuştur. Bazı doktora öğrencilerinin cevap olarak yüksek lisans eğitimine başlangıç tarihlerini yazdıkları saptanmıştır. Bu bölümdeki 8. soruda öğrencilere “eğitim gördükleri bilim dalı” sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin büyük bir oranı bilim dalını yazmadıklarından, bölüm seçeneği dikkate alınamamıştır. Aynı zamanda 7. soruda A.B.D.’de sorulduğundan değerlendirme A.B.D. bazında yapılmıştır. Sonuçta 6. ve 8. sorular çıkarılmış, kalan 9 soru değerlendirilmeye alınmıştır. Demografik ve sosyal özelliklerle ilgili soruların frekans ve yüzde dağılımlarına yönelik sonuçlar aşağıdadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	Erkek	171	66,0	66,0	66,0
	Kadın	88	34,0	34,0	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 6’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %66’sını erkek öğrenciler, %34’ünü kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında erkeklerin çok büyük bir çoğunluğa sahip olduğu ve dağılımın dengesiz olduğu görülmektedir. Bu durum, bölgenin sosyal ve kültürel yapısı dışında başka etkenlerin varlığını düşündürmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

	Yaş Aralığı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	21-25 arası	50	19,3	19,3	19,3
	26-30 arası	111	42,9	42,9	62,2
	31-35 arası	70	27,0	27,0	89,2
	35 ve üstü	28	10,8	10,8	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerden en yüksek yüzdeye sahip yaş grubunu %42,9 ile 26-30 yaş aralığında olanların oluşturduğu, en düşük yüzdeye sahip yaş grubunun ise %10,8 ile 35 yaş ve üstü yaş aralığında olanların oluşturduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

	Doğum Yeri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	Malatya	94	36,3	36,3	36,3
	Malatya Dışı	165	63,7	63,7	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %36,3’ü Malatyalıdır. Öğrencilerin %63,7’si ise Malatya dışında doğmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

	Medeni Durum	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	Evli	105	40,5	40,5	40,5
	Bekâr	154	59,5	59,5	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %40,5’i evli, %59,5’i bekârdır.

Tablo 10. Öğrencilerin Çalıştıkları Sektöre Göre Dağılımı

	İş (Sektör)	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	Kamu Sektörü	179	69,1	69,1	69,1
	Özel Sektör	29	11,2	11,2	80,3
	Çalışmıyor	51	19,7	19,7	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 10’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %69,1’i kamu sektöründe, %11,2’si özel sektörde çalışmaktadır. Öğrencilerin %19,7’si ise herhangi bir yerde çalışmamaktadır. Kamu sektöründe çalışanların büyük bir çoğunluğa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı

	Ana Bilim Dalı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	İşletme	76	29,3	29,3	29,3
	Türk Dili ve Edebiyatı	21	8,1	8,1	37,5
	Sosyoloji	12	4,6	4,6	42,1
	Tarih	11	4,2	4,2	46,3
	Kamu Yönetimi	72	27,8	27,8	74,1
	İktisat	19	7,3	7,3	81,5
	Temel İslam Bilimleri	6	2,3	2,3	83,8
	Ekonometri	11	4,2	4,2	88,0
	Müzik	11	4,2	4,2	92,3
	Resim	13	5,0	5,0	97,3
	Seramik	1	,4	,4	97,7
	Felsefe ve Din Bilimleri	6	2,3	2,3	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 11’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %29,3’ü işletme, %27,8’i kamu yönetimi, %8,1’i Türk dili ve edebiyatı, %7,3’ü iktisat, %5,0’ı resim, %4,6’sı sosyoloji, %4,2’si tarih, ekonometri ve müzik A.B.D.’lerde, %2,3’ü temel İslam bilimleri, felsefe ve din bilimleri A.B.D.’lerde, %0,4’ünün seramik A.B.D.’de eğitim görmektedir. Eğitim görülen A.B.D.’lerine göre dağılıma bakıldığında işletme ve kamu yönetiminin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Tablo 11 ile araştırma evrenini oluşturan ve Tablo 5’te sunulan SBE tezli yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin A.B.D.’lerine göre dağılımı karşılaştırıldığında, araştırma örnekleminin A.B.D.’lerine göre evreni temsil etme özelliğinin çok uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Lisansüstü Eğitim Programına Göre Dağılımı

	Eğitim Programı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	Yüksek Lisans	180	69,5	69,5	69,5
	Doktora	79	30,5	30,5	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 12’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %69,5’i yüksek lisans, %30,5’i doktora programında eğitim görmektedir. Programa göre dağılıma bakıldığında yüksek lisans öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca; araştırma

örneklemının program dağılımı bakımından evreni temsil etme özelliğinin çok uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Lisansüstü Eğitim Aşamasına Göre Dağılımı

	Eğitim Aşaması	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	Ders Aşaması	129	49,8	49,8	49,8
	Tez Aşaması	130	50,2	50,2	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 13'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %49,8'i lisansüstü eğitimlerinin ders aşamasında, %50,2'si ise tez aşamasında olup oranlar hemen hemen eşittir.

Tablo 14. Öğrencilerin Lisans Eğitimlerini Tamamladıkları Üniversiteye Göre Dağılımı

	Üniversite	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değer	İnönü Üniversitesi	98	37,8	37,8	37,8
	Diğer Üniversiteler	161	62,2	62,2	100,0
	Toplam	259	100,0	100,0	

Tablo 14'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %37,8'i lisans eğitimlerini İnönü Üniversitesi'nde, %62,2'si ise İnönü Üniversitesi dışındaki üniversitelerde tamamlamıştır.

5.5. Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Bu bölümde, enstitünün lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin betimleyici istatistikler ele alınmıştır. Olumlu ve olumsuz ifadelerin frekans ve yüzdeleri toplanarak sunulmuştur. Tabloların üst satırlarındaki numaraların anlamı şöyledir:

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| 1: KESİNLİKLE KATILMIYORUM | 1. HİÇ MEMNUN DEĞİLİM |
| 2: KATILMIYORUM | 2. MEMNUN DEĞİLİM |
| 3: KARARSIZIM | 3. KARARSIZIM |
| 4. KATILIYORUM | 4. MEMNUNUM |
| 5. KESİNLİKLE KATILIYORUM | 5. ÇOK MEMNUNUM |

5.5.1. Yönetim ve İdari Personel Kalitesine İlişkin İfadeler

İfadelere ait numaralandırma anketteki ifadelerin numaraları ile aynı olacak şekilde yapılmıştır:

2.1: İhtiyaç duyduğumda Enstitü yöneticileri ve idari personel ile rahatlıkla iletişim kurabilmekteyim.

2.2: Yöneticiler, işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.

2.3: Yöneticiler ve idari personel, insan ilişkilerine önem vermektedir.

2.4: Enstitü yönetimi, öğrencilerin dilek, öneri ve şikâyetleri konusunda duyarlıdır.

2.5: Enstitü yönetimi, öğrencilere karşı adil ve tarafsızdır.

2.6: Enstitü'de kayıt işlemleri kolay ve hızlıdır.

2.7: Enstitü'den istediğim belgeleri (öğrenci belgesi, kimlik vb.) zamanında alabilmekteyim.

2.8: Enstitü yönetimi, her seviyede liderlik davranışı sergiler.

Tablo 15. Enstitünün Yönetim ve İdari Personel Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler

İfade	5		4		3		2		1		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2.1.	96	37,1	113	43,6	24	9,3	17	6,6	9	3,5	259	100
2.2.	55	21,2	136	52,5	42	16,2	20	7,7	6	2,3	259	100
2.3.	75	29,0	119	45,9	46	17,8	16	6,2	3	1,2	259	100
2.4.	61	23,6	107	41,3	64	24,7	18	6,9	9	3,5	259	100
2.5.	77	29,7	109	42,1	52	20,1	14	5,4	7	2,7	259	100
2.6.	94	36,3	101	39,0	27	10,4	24	9,3	13	5,0	259	100
2.7.	88	34,0	96	37,1	25	9,7	29	11,2	21	8,1	259	100
2.8.	35	13,5	98	37,8	94	36,3	26	10,0	6	2,3	259	100

Tablo 15'te görüldüğü üzere, enstitüdeki öğrencilerin %80,7'si ihtiyaç duyduklarında enstitü yöneticileri ve idari personel ile rahatlıkla iletişim kurabildiklerini, %73,7'si yöneticilerin, işlerinin gerektirdiği yeterliliğe sahip olduklarını, %74,9'u yöneticiler ve idari personelin, insan ilişkilerine önem verdiklerini, %64,9'u enstitü yönetiminin, öğrencilerin dilek, öneri ve şikâyetleri konusunda duyarlı olduğunu, %71,8'i enstitü yönetiminin, öğrencilere karşı adil ve tarafsız olduğunu, %75,3'ü enstitüde kayıt işlemlerinin kolay ve hızlı olduğunu, %71,1'i enstitüden istedikleri belgeleri (öğrenci belgesi, kimlik vb.)

zamanında alabildiklerini, %51,3'ü enstitü yönetiminin, her seviyede liderlik davranışı sergilediğini belirtmişlerdir.

5.5.2. Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin İfadeler

- 3.1:** Lisansüstü eğitim programında bilimsel araştırma yöntemleri yeterince öğretilmektedir.
- 3.2:** Lisansüstü dersleri içerik olarak yeterlidir.
- 3.3:** Verilen lisansüstü eğitim, bilim insanı yetiştirmeye temel oluşturabilecek niteliktedir.
- 3.4:** Dersler, öğrenci ve öğretim üyeleri ile ortaklaşa ve dengeli anlatılmaktadır.
- 3.5:** Dersleri tamamen öğretim üyesi anlatmaktadır.
- 3.6:** Öğrencinin ilgi alanlarına uygun ve ihtiyaçlarını karşılayacak sayı ve çeşitlilikte seçmeli ders vardır.
- 3.7:** Sınavlar, edindiğim bilgi düzeyini ölçecek niteliktedir.
- 3.8:** Lisansüstü dersleri, araştırma ve sunum yeteneğimin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
- 3.9:** Eğitim görülen alana yönelik bilimsel literatüre ulaşabilme açısından üniversite kütüphanesi yeterlidir.

Tablo 16. Enstitünün Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler

İfade	5		4		3		2		1		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3.1.	43	16,6	99	38,2	66	25,5	44	17,0	7	2,7	259	100
3.2.	37	14,3	111	42,9	57	22,0	47	18,1	7	2,7	259	100
3.3.	35	13,5	94	36,3	81	31,3	39	15,1	10	3,9	259	100
3.4.	63	24,3	136	52,5	31	12,0	25	9,7	4	1,5	259	100
3.5.	33	12,7	47	18,1	24	9,3	101	39,0	54	20,8	259	100
3.6.	17	6,6	59	22,8	62	23,9	78	30,1	43	16,6	259	100
3.7.	41	15,8	120	46,3	48	18,5	39	15,1	11	4,2	259	100
3.8.	60	23,2	138	53,3	40	15,4	17	6,6	4	1,5	259	100
3.9.	46	17,8	110	42,5	46	17,8	38	14,7	19	7,3	259	100

Tablo 16'da görüldüğü üzere, enstitüdeki öğrencilerin %54,8'i lisansüstü eğitim programında bilimsel araştırma yöntemlerinin yeterince öğretildiğini, %57,2'si lisansüstü

derslerinin içerik olarak yeterli olduğunu, %49,8'i verilen lisansüstü eğitimin, bilim insanı yetiştirmeye temel oluşturabilecek nitelikte olduğunu, %31,3'ü ise bu konuda kararsız olduklarını, %76,8'i derslerin, öğrenci ve öğretim üyeleri ile ortaklaşa ve dengeli anlatıldığını, %62,1'i sınavların, edindiği bilgi düzeyini ölçecek nitelikte olduğunu, %76,5'i lisansüstü derslerin, araştırma ve sunum yeteneğinin gelişmesine katkı sağladığını, %60,3'ü eğitim görülen alana yönelik bilimsel literatüre ulaşabilme açısından üniversite kütüphanesinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, %59,8'i dersleri tamamen öğretim üyesinin anlattığına katılmadıklarını, %46,7'si öğrencinin ilgi alanlarına uygun ve ihtiyaçlarını karşılayacak sayı ve çeşitlilikte seçmeli dersin olduğuna katılmadıklarını belirtmişlerdir.

5.5.3. Akademik Personel ve Danışmanlık Kalitesine İlişkin İfadeler

4.1: Öğretim üyelerinin derslerde verdikleri bilgiler yeterli ve günceldir.

4.2: Öğretim üyelerinin verdikleri danışmanlık hizmetleri yeterlidir.

4.3: Öğretim üyeleri, derslerine önem vermekte ve iyi hazırlanmaktadır.

4.4: Öğretim üyeleri, ders saatlerini etkili olarak kullanmaktadır.

4.5: Öğretim üyeleri, öğrencilere karşı adil ve tarafsızdır.

4.6: Öğretim üyelerinin ders içinde ve dışında öğrencilere yaklaşımı ve öğrencilerle iletişimi iyidir.

4.7: Öğretim üyeleri, derslerde eleştirel ve özgür düşünme yeteneğinin gelişmesine ve ifade edilmesine katkı sağlamaktadır.

4.8: Öğretim üyeleri, öğrencileri bilimsel araştırmaya teşvik eder.

Tablo 17. Enstitünün Akademik Personel ve Danışmanlık Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler

İfade	5		4		3		2		1		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4.1.	50	19,3	129	49,8	42	16,2	31	12,0	7	2,7	259	100
4.2.	51	19,7	132	51,0	47	18,1	19	7,3	10	3,9	259	100
4.3.	58	22,4	124	47,9	46	17,8	27	10,4	4	1,5	259	100
4.4.	56	21,6	126	48,6	51	19,7	21	8,1	5	1,9	259	100
4.5.	65	25,1	118	45,6	52	20,1	18	6,9	6	2,3	259	100
4.6.	86	33,2	134	51,7	28	10,8	9	3,5	2	0,8	259	100
4.7.	63	24,3	133	51,4	37	14,3	18	6,9	8	3,1	259	100
4.8.	72	27,8	121	46,7	38	14,7	21	8,1	7	2,7	259	100

Tablo 17’de görüldüğü üzere, enstitüdeki öğrencilerin %69,1’i öğretim üyelerinin derslerde verdikleri bilgilerin yeterli ve güncel olduğunu, %70,7’si öğretim üyelerinin verdikleri danışmanlık hizmetlerinin yeterli olduğunu, %70,3’ü öğretim üyelerinin, derslerine önem verdiklerini ve iyi hazırlandıklarını, %70,2’si öğretim üyelerinin, ders saatlerini etkili olarak kullandıklarını, %70,7’si öğretim üyelerinin, öğrencilere karşı adil ve tarafsız olduklarını, %84,9’u öğretim üyelerinin ders içinde ve dışında öğrencilere yaklaşımının ve öğrencilerle iletişiminin iyi olduğunu, %75,7’si öğretim üyelerinin, derslerde eleştirel ve özgür düşünme yeteneğinin gelişmesine ve ifade edilmesine katkı sağladıklarını, %74,5’i öğretim üyelerinin, öğrencileri bilimsel araştırmaya teşvik ettiklerini belirtmişlerdir.

5.5.4. Lisansüstü Öğrenci Kalitesine İlişkin İfadeler

5.1. Öğretim programlarına öğrenci seçme sürecinde; öğretim üyesi kadrosu ve kurumun fiziki yeterlilikleri dikkate alınarak seçim yapılmaktadır.

5.2: Lisansüstü eğitime giriş ölçütleri, akademik kimliğe sahip (bilimsel üretim yapabilecek düzeye ve yeteneğe sahip) kişileri seçecek düzeydedir.

5.3: Öğrenci seçme sürecinde değerlendirme ölçütleri nesneldir (tarafsızdır).

5.4: Lisansüstü eğitimde yabancı kaynaklardan yeterince yararlanabiliyorum.

5.5: Lisansüstü eğitimde kaynak olarak en çok internetten faydalaniyorum.

Tablo 18. Enstitünün Lisansüstü Öğrenci Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler

İfade	5		4		3		2		1		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5.1.	36	13,9	116	44,8	72	27,8	26	10,0	9	3,5	259	100
5.2.	44	17,0	120	46,3	46	17,8	33	12,7	16	6,2	259	100
5.3.	100	38,6	109	42,1	28	10,8	14	5,4	8	3,1	259	100
5.4.	26	10,0	96	37,1	65	25,1	57	22,0	15	5,8	259	100
5.5.	61	23,6	106	40,9	28	10,8	50	19,3	14	5,4	259	100

Tablo 18’de görüldüğü üzere, enstitüdeki öğrencilerin %58,7’si öğretim programlarına öğrenci seçme sürecinde; öğretim üyesi kadrosu ve kurumun fiziki yeterlilikleri dikkate alınarak seçim yapıldığını, %63,3’ü lisansüstü eğitime giriş ölçütlerinin, akademik kimliğe sahip (bilimsel üretim yapabilecek düzeye ve yeteneğe sahip) kişileri seçecek düzeyde olduğunu, %80,7’si öğrenci seçme sürecinde değerlendirme ölçütlerinin nesnel (tarafsız)

olduğunu, %64,5'i lisansüstü eğitimde kaynak olarak en çok internetten faydalandıklarını, %47,1'i lisansüstü eğitimde yabancı kaynaklardan yeterince yararlanabildiklerini, %25,1'i bu konuda kararsız olduklarını, %27,8'i ise katılmadıklarını belirtmişlerdir.

5.5.5. Fiziksel Koşullarının Kalitesine İlişkin İfadeler

6.1: Enstitü'nün bina, donanım ve malzemelerinin kalitesi yüksektir.

6.2: Dersliklerin teknolojik donanımı (bilgisayar, projeksiyon cihazı vb.) yeterlidir.

6.3: Derslikler temiz ve düzenlidir.

6.4: Dersliklerin fiziksel koşulları (ısınma, aydınlatma vb) yeterlidir.

6.5: Tuvalet ve lavabolar temizdir.

6.6: Enstitü'de fotokopi ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılamak için hizmet verilmektedir.

6.7: Ders dışındaki zamanlarda dinlenmek ve ihtiyaçları karşılamak için uygun toplu yaşam alanları (kafeterya vb.) mevcuttur.

6.8: Toplu yaşam alanlarında sunulan ürün ve hizmetler kalitelidir.

6.9: Enstitü'nün sağladığı iletişim imkanları (internet sitesi, duyurular, panolar vb.) yeterlidir.

Tablo 19. Enstitünün Fiziksel Koşullarının Kalitesine İlişkin Betimleyici İstatistikler

İfade	5		4		3		2		1		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6.1.	18	6,9	115	44,4	61	23,6	52	20,1	13	5,0	259	100
6.2.	23	8,9	107	41,3	56	21,6	55	21,2	18	6,9	259	100
6.3.	42	16,2	149	57,5	46	17,8	18	6,9	4	1,5	259	100
6.4.	49	18,9	129	49,8	43	16,6	32	12,4	6	2,3	259	100
6.5.	34	13,1	102	39,4	56	21,6	45	17,4	22	8,5	259	100
6.6.	23	8,9	73	28,2	66	25,5	66	25,5	31	12,0	259	100
6.7.	52	20,1	158	61,0	23	8,9	19	7,3	7	2,7	259	100
6.8.	28	10,8	142	54,8	60	23,2	20	7,7	9	3,5	259	100
6.9.	21	8,1	90	34,7	61	23,6	55	21,2	32	12,4	259	100

Tablo 19'da görüldüğü üzere, enstitüdeki öğrencilerin %51,3'ü enstitünün bina, donanım ve malzemelerinin kalitesinin yüksek olduğunu, %50,2'si dersliklerin teknolojik donanımının (bilgisayar, projeksiyon cihazı vb.) yeterli olduğunu, %73,7'si dersliklerin temiz ve düzenli olduğunu, %68,7'si dersliklerin fiziksel koşullarının (ısınma, aydınlatma vb) yeterli olduğunu, %52,5'i tuvalet ve lavaboların temiz olduğunu, %81,1'i ders dışındaki

zamanlarda dinlenmek ve ihtiyaçları karşılamak için uygun toplu yaşam alanlarının (kafeterya vb.) olduğunu, %65,6'sı toplu yaşam alanlarında sunulan ürün ve hizmetlerin kaliteli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %37,1'i enstitüde fotokopi ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılamak için hizmet verildiğini, %25,5'i bu konuda kararsız olduklarını, %37,5'i ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %42,8'i enstitünün sağladığı iletişim imkânlarını (internet sitesi, duyurular, panolar vb.) yeterli bulurken, %23,6'sı bu konuda kararsız olduklarını, %33,6'sı ise katılmadıklarını belirtmişlerdir.

5.5.6. Lisansüstü Eğitim Kalitesini Belirleyen Faktörlerin Memnuniyet

Düzeylerine İlişkin İfadeler

- 2: Enstitü'nün yönetim ve idari personelinin kalitesinden genel olarak memnunum.
- 3: Enstitü'nün eğitim kalitesinden genel olarak memnunum.
- 4: Enstitü'nün akademik personel ve danışmanlık kalitesinden genel olarak memnunum.
- 5: Enstitü'nün öğrenci kalitesinden genel olarak memnunum.
- 6: Enstitü'nün fiziksel koşullarının kalitesinden genel olarak memnunum.

Tablo 20. Lisansüstü Eğitim Kalitesini Belirleyen Faktörlerin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

İfade	5		4		3		2		1		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2	52	20,1	141	54,4	40	15,4	21	8,1	5	1,9	259	100
3	29	11,2	148	57,1	56	21,6	21	8,1	5	1,9	259	100
4	51	19,7	147	56,8	45	17,4	11	4,2	5	1,9	259	100
5	29	11,2	156	60,2	49	18,9	22	8,5	3	1,2	259	100
6	17	6,6	135	52,1	70	27,0	34	13,1	3	1,2	259	100

Tablo 20'de görüldüğü üzere, enstitüdeki öğrencilerin %74,5'i enstitünün yönetim ve idari personel kalitesinden genel olarak memnun olduklarını, %68,3'ü enstitünün eğitim kalitesinden genel olarak memnun olduklarını, %76,5'i enstitünün akademik personel ve danışmanlık kalitesinden genel olarak memnun olduklarını, %71,4'ü enstitünün öğrenci kalitesinden genel olarak memnun olduklarını, %58,7'si enstitünün fiziksel koşullarının kalitesinden genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir.

5.5.7. Kalite ve Memnuniyet Düzeyinin Genel Değerlendirilmesine İlişkin

İfadeler

7.1: Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum (lisansüstü eğitim programım beklentilerimi karşılamaktadır).

7.2: Eğitim hizmeti aldığım Enstitü’de ortak bir kalite kültürü yerleşmiştir.

7.3: Enstitü’nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum (tekrar seçme şansım olsa yine bu enstitüyü seçerdim).

7.4: Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır.

Tablo 21. Kalite ve Memnuniyet Düzeyinin Genel Değerlendirilmesine İlişkin Betimleyici İstatistikler

İfade	5		4		3		2		1		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7.1.	31	12,0	131	50,6	54	20,8	34	13,1	9	3,5	259	100
7.2.	29	11,2	112	43,2	77	29,7	33	12,7	8	3,1	259	100
7.3.	50	19,3	117	45,2	58	22,4	21	8,1	13	5,0	259	100
7.4.	59	22,8	116	44,8	62	23,9	14	5,4	8	3,1	259	100

Tablo 21’de görüldüğü üzere, enstitüdeki öğrencilerin %62,6’sı lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli bulduklarını (lisansüstü eğitim programının beklentilerini karşıladığını), %54,4’ü eğitim hizmeti aldığı enstitüde ortak bir kalite kültürünün yerleşmiş olduğunu, %64,5’i enstitünün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnun olduklarını (tekrar seçme şansları olsa yine bu enstitüyü seçeceklerini) belirtmişlerdir. Öğrencilerin %67,6’sı Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmasını belirtirken, %23,9’u bu konuda kararsız kalmış, %8,5’i ise katılmamıştır.

Tablo 22. Öğrencilerin Başarılarına ve Enstitünün Tercih Edilmesinde Kalitenin Etkisine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Kişisel Başarı	259	2	10	7,18	1,505
Enstitü Kalitesi	259	1	10	6,10	2,191

Tablo 22’de görüldüğü üzere, anketin en sonunda “tek yönlü yoğunluk ölçeği”ne göre öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmeleri (performans/özdeğerlendirme) sonucunun

ortalaması 7,18 çıkmıştır, buna göre; öğrenciler kendi başarılarını genel olarak iyi bulmaktadır. Öğrencilerin enstitüyü tercih etmesinde, enstitünün kaliteli bir eğitim kurumu olmasının etkisini değerlendirmeleri sonucunun ortalaması 6,10 çıkmıştır, buna göre öğrenciler enstitüyü ortalamaya yakın derecede kaliteli bulmaktadır.

Anketin sonunda anket ifadelerine ek olarak belirtmek istedikleri konular için lisansüstü öğrencilerine yöneltilen açık uçlu soruya verilen cevaplardan aynı konularda yoğunlaşanlar şunlardır:

- Genel olarak öğretim elemanlarından memnun olunması ancak SBE yönetiminden memnun olunmaması,
- SBE’de kurum kültürünün oluşmamış olması,
- Kurumlar arasında yeterli iletişimin olmaması,
- İdari hizmetlerde gecikmeler yaşanması, bazı öğrencilerin öğrenci kimliklerini, ilk yarıyıl bitmesine rağmen alamamaları, sınav sonuçlarının zamanında sisteme girilmemesi,
- SBE idari personeline yüz yüze ve telefonla ulaşmakta sıkıntı yaşanması,
- Hafta içi 17:00-19:00 saatleri arasında ve hafta sonu öğlene kadar SBE idari personelinden en az bir kişinin enstitüde bulunması gerektiği,
- SBE internet sayfasının yetersiz olması ve güncellenmemesi (özellikle gerekli duyuru ve açıklamalar yapma konusunda),
- Okulun, öğrencileri bilimsel araştırmaya teşvik edici bir yapısının olmaması,
- Derslerin ezber niteliğinde olması, bilimsel araştırmaya teşvik edici olmaması,
- Lisansüstü programların lisanstan farklı olarak yürütülmesi gerektiği, bu kapsamda daha çok araştırma, ödev vb. ile öğrencinin kendini geliştirmesinin sağlanması,
- Ders seçme konusunda sıkıntı yaşanması (alanda tercih edilebilecek fazla dersin olmaması), bu durumun öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkilemesi,
- Kütüphanenin kaynak bakımından yetersiz olduğu, Kütüphanenin özellikle yabancı kaynaklar ve güncel bilimsel dergi yönünden daha zengin içerikli olması gerektiği,
- Öğretim elemanlarıyla ilişki düzeyinin genel olarak iyi seviyede olduğu,
- SBE’deki nadiren de olsa bazı öğretim elemanlarının taraflı davranması ve bunu öğrenciye hissettirmeleri,
- Öğretim elemanlarından daha fazla akademik önderlik ve danışmanlık beklentisi,
- Öğrenci seçme sürecinde nesnel ölçütlere göre öğrenci kabul edildiği ancak sınav sonuçlarına göre yüksek puanlarla kabul edilen bazı öğrencilerin çalışma disiplini ve

niteliklerinin bilimsel üretim yapabilecek, bir gruba bir konu hakkında bilgi verebilecek, ders anlatabilecek düzeyde olmaması,

- SBE'nin bina olarak yetersiz olması.

Bu konular genel olarak anket sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yapılan anketle ilgili olumlu görüşler belirtilmiş, anketin, İNÜ ve SBE'nin başarısı ve kalitesinin yükseltilmesi için faydalı olması temennisinde bulunulmuştur. Ayrıca, bir ankette belirtilen düşünceler, bu çalışmayı özetler nitelikte olduğundan aşağıya aynen aktarılmıştır.

Enstitüde görevli akademisyen ve idari personel genel olarak hali hazırda elde olan imkânlarla görevlerinin gereğini yapmaya çalışmalarına rağmen, bu imkânların geliştirilmesi ve öğrenciye ulaştırılması noktasındaki idari, bürokratik vb. gecikmeler ve yüksek lisans eğitiminde yeterli bir ülke standardının oluşmamış olması öğrenci odaklı olarak eğitim hizmetlerinin bizlere sunulmasında aksaklıklara yol açmaktadır. Ulaşılmaya çalışılacak standartların, enstitüdeki öğrenci profilinin ihtiyaçlarına paralel olarak sağlanmaya çalışılması enstitü kalitesini özgün ve verimli bir düzeye çıkaracağından üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Temennimiz geleceğimiz olan genç neslin bu gibi sıkıntılardan uzak, sağlıklı ve doğru bir şekilde kendilerine ve de ülkemiz çıkarlarına hizmet edebilmeleridir.

5.6. Hipotezlerin Testi

Teoriden tümdengelim yoluyla oluşturulmuş hipotezler verilere dayalı olarak kontrol edilir. İki değişken arasındaki farkın ya da zaman içerisindeki değişimin rastlantısal olup olmadığına karar verebilmek için hipotez testlerinden yararlanılır. Hedef kitleden seçilen bir örneklem üzerinde çalışma yapılır ve elde edilen sonuçlar, hedef kitle için genellenir. Bir şeyin doğruluğunu ispatlamak çok güç olduğundan, hipotez testlerinde *yanlışlama* yoluna gidilir. İstatistiki analizlerde eşitliği test edilen ve araştırma hipotezinin tam tersi olan sıfır hipotezinin reddedilmesiyle karşıt hipotez olan araştırma hipotezi kabul edilecektir.

Pearson Ki-Kare (kay-kare, chi-square) Testi; 1900 yılında İngiliz istatistikçi Karl Pearson tarafından önerilmiştir. İki kategorik değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığını araştırılır ve χ^2 sembolüyle gösterilir (Çılan, 2009: 33). Parametrik olmayan bir istatistik olan Ki-Kare Testi ile değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı anlaşılır. Analiz sonucunun anlamlı çıkması değişkenler arasında ilişki olduğunu, anlamsız çıkması ise değişkenlerin birbirinden bağımsız olduğunu gösterir.

Serbestlik derecesi 1'den büyük ($sd > 1$) olduğu durumda, beklenen değeri 5'ten küçük gözeneğin sayısı %20'yi aşıyorsa ve araştırmacının denek sayısını artırması mümkün değil ise çözüm için seçeneklerden biri de ilgili satır ya da sütunun düzeylerinde (beklenen değerin düşük olduğu satır/sütun düzeyleri) mantıklı ise birleştirme yapılır. Bu birleştirme ile gözeneklerdeki gözlem sayıları artırılır ve sonuçta beklenen değerler artabilir (Büyüköztürk, 2011: 148-153; Büyüköztürk vd., 2011: 196). Yapılan analizlerde, beklenen değeri 5'ten

küçük gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20'sini aştığından Ki-Kare analizinin varsayımları bozulmakta ve yorum yapılması uygun olmamaktadır. Yorumlanmanın yapılabilmesi için beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenekler için birleştirilmeye gidilmiştir. Bu amaçla tüm değişkenlerin bazı kategorileri birleştirilmiştir. Kesinlikle Katılmıyorum ile Katılmıyorum kategorileri birleştirilerek Katılmıyorum, Kesinlikle Katılıyorum ile Katılıyorum kategorileri birleştirilerek Katılıyorum kategorisi elde edilmiştir. Benzer şekilde, Hiç Memnun Değilim ile Memnun Değilim kategorileri birleştirilerek Memnun Değilim, Çok Memnunum ile Memnunum kategorileri birleştirilerek Memnunum kategorisi elde edilmiştir. Bu birleştirme ile beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'nin altına düşürülebileceği öngörülmüştür. Ayrıca varyans analizinde, yorumlamada çarpıklıklar olmaması için soruların kategorileri birleştirilmiş halleri kullanılmıştır.

Kolmogorov-Smirnov Testi; grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılır. Hesaplanan p değerinin $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2011: 156). Pek çok istatistiksel test %5'lik olasılık düzeyini, sonuçlar arasındaki kesim noktası (istatistiksel anlamlılık) olarak tanımlar ve buradaki p anlamlılık düzeyi, doğru olan bir null hipotezinin reddedilme olasılığını gösterir. Olasılık düzeyi (p), %5 ya da daha küçük ($p \leq .05$) ise, bulguların istatistiksel olarak anlamlı olduğu, aksine $p > .05$ ise anlamlı olmadığı rapor edilir.

Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testinde test istatistikleri, Yönetim ve İdari Personelin Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$, Lisansüstü Eğitim Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$, Akademik Personelin ve Danışmanlık Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$, Lisansüstü Öğrenci Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$ ve Fiziksel Koşulların Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$ olup tümü normal dağılmamaktadır.

Lisansüstü eğitim kalitesi ile ilgili verilen cevapların dağılımının normal olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve normal dağılmadıkları saptanmıştır (tüm ifadeler için $p < 0.05$ bulunmuştur). Bu durum nonparametrik [parametrik olmayan] testlerin kullanılmasını gerektirmektedir (Newton ve Rudestan, 1999: 184).

Lisansüstü eğitiminde kaliteyi belirleyen faktörlerin skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılama ortalamaları arasındaki farklılıklar için Kruskal-Wallis Testi

yapılmıştır. Kruskal-Wallis H Testi; parametrik olmayan verilere sahip ikiden fazla grup ortalamasının birbirleriyle karşılaştırılmasında kullanılabilecek bir yöntemdir (Baş, 2010: 200). Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nın parametrik olmayan karşılığıdır. Toplanan veriler parametrik testlerin varsayımlarını karşılayamıyor ise, bağımsız iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılabilecek alternatif, parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi'dir (Çılan, 2009: 43; Baş, 2010: 190). Yapılan hipotez testi sonunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

H₁: Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılama arasında bir ilişki vardır.

Yönetim ve İdari Personelin Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 37,833$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 2.375) ve Kararsızım(Mdn = 2.5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=1033$, ($p > ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 2.375) ve Katılıyorum(Mdn = 2.875) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1780$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.5) ve Katılıyorum(Mdn = 2.875) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2576$, ($p < ,05$).

Lisansüstü Eğitim Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 102,101$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 1.666) ve Kararsızım(Mdn = 2.111) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=629$, ($p < ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 1.666) ve Katılıyorum(Mdn = 2.555) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=593$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.111) ve Katılıyorum(Mdn = 2.555) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1562$, ($p < ,05$).

Akademik Personelin ve Danışmanlık Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 112,546$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 1.875) ve Kararsızım(Mdn = 2.625) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=603$, ($p < ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 1.875) ve Katılıyorum(Mdn = 3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır,

U=536, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.625) ve Katılıyorum(Mdn = 3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, U=1615, ($p < ,05$).

Lisansüstü Öğrenci Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 54,428$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 2) ve Kararsızım(Mdn = 2.3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, U=864, ($p < ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 2) ve Katılıyorum(Mdn = 2.6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, U=1276, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.3) ve Katılıyorum(Mdn = 2.6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, U=2466, ($p < ,05$).

Fiziksel Koşulların Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 32,348$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 2.25) ve Kararsızım(Mdn = 2.375) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, U=1005, ($p > ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 2.25) ve Katılıyorum(Mdn = 2.625) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, U=1909, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.375) ve Katılıyorum(Mdn = 2.625) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, U=2673, ($p < ,05$).

Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılama arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H1 kabul edilmiştir**.

H2: Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile lisansüstü eğitimin kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi arasında bir ilişki vardır.

Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testinde test istatistikleri, Yönetim ve İdari Personelin Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$, Lisansüstü Eğitim Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$, Akademik Personelin ve Danışmanlık Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$, Lisansüstü Öğrenci Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$ ve Fiziksel Koşulların Kalitesi skorları için $D(259) = 0,200$, $p < ,05$ olup tümü normal dağılmamaktadır.

Lisansüstü eğitiminde kaliteyi belirleyen faktörlerin skorları ile lisansüstü eğitim kurumunun kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi ortalamaları arasındaki farklılıklar için Kruskal-Wallis Testi testi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Yönetim ve İdari Personelin Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 31,711$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 2.3125) ve Kararsızım(Mdn = 2.625) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=755$, ($p > ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 2.3125) ve Katılıyorum(Mdn = 2.875) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1348$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.625) ve Katılıyorum(Mdn = 2.875) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=3299$, ($p < ,05$).

Lisansüstü Eğitim Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 82,224$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 1.611) ve Kararsızım(Mdn = 2.111) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=446$, ($p < ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 1.611) ve Katılıyorum(Mdn = 2.555) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=502$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.111) ve Katılıyorum(Mdn = 2.555) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2275$, ($p < ,05$).

Akademik Personelin ve Danışmanlık Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 85,673$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 1.75) ve Kararsızım(Mdn = 2.5625) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=511$, ($p < ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 1.75) ve Katılıyorum(Mdn = 3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=649$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.5625) ve Katılıyorum(Mdn = 3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2133$, ($p < ,05$).

Lisansüstü Öğrenci Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 56,205$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 2) ve Kararsızım(Mdn = 2.3) arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=693$, ($p < ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 2) ve Katılıyorum(Mdn = 2.6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=886$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.3) ve Katılıyorum(Mdn = 2.6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2698$, ($p < ,05$).

Fiziksel Koşulların Kalitesi skorları ile lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 32,093$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 2.1875) ve Kararsızım(Mdn = 2.25) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=829$, ($p > ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 2.1875) ve Katılıyorum(Mdn = 2.625) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1534$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.25) ve Katılıyorum(Mdn = 2.625) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2925$, ($p < ,05$).

Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile lisansüstü eğitim kurumunun kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H2 kabul edilmiştir.**

H3: Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile her bir faktöre ilişkin memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki vardır.

Yönetim ve İdari Personelin Kalitesi skorları ile bu faktöre ilişkin memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 118,193$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Memnun Değilim(Mdn = 1.75) ve Kararsızım(Mdn = 2.25) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=265$, ($p < ,05$). Memnun Değilim(Mdn = 1.75) ve Memnunum(Mdn = 2.875) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=274$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.25) ve Memnunum(Mdn = 2.875) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=503$, ($p < ,05$).

Lisansüstü Eğitim Kalitesi skorları ile bu faktöre ilişkin memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 103,615$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Memnun Değilim(Mdn = 1.5) ve Kararsızım(Mdn = 2) arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=266$, ($p < ,05$). Memnun Değilim(Mdn = 1.5) ve Memnunum(Mdn = 2.55) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=106$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2) ve Memnunum(Mdn = 2.55) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1707$, ($p < ,05$).

Akademik Personelin ve Danışmanlık Kalitesi skorları ile bu faktöre ilişkin memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 107,215$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Memnun Değilim(Mdn = 1.5) ve Kararsızım(Mdn = 2.125) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=117$, ($p < ,05$). Memnun Değilim(Mdn = 1.5) ve Memnunum(Mdn = 3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=87$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.125) ve Memnunum(Mdn = 3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=965$, ($p < ,05$).

Lisansüstü Öğrenci Kalitesi skorları ile bu faktöre ilişkin memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 77,048$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Memnun Değilim(Mdn = 1.6) ve Kararsızım(Mdn = 2.2) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=255$, ($p < ,05$). Memnun Değilim(Mdn = 1.6) ve Memnunum(Mdn = 2.6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=334$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.2) ve Memnunum(Mdn = 2.6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2018$, ($p < ,05$).

Fiziksel Koşulların Kalitesi ile bu faktöre ilişkin memnuniyet düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 108,705$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Memnun Değilim(Mdn = 1.75) ve Kararsızım(Mdn = 2.125) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=665$, ($p < ,05$). Memnun Değilim(Mdn = 1.75) ve Memnunum(Mdn = 2.75) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=475$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.125) ve Memnunum(Mdn = 2.75) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=68$, ($p < ,05$).

Lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörlerin (yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi, fiziksel koşulların kalitesi) düzeyi ile her bir faktöre ilişkin memnuniyet düzeyleri $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H3 kabul edilmiştir**.

H4: Öğrencilerin demografik özellikleri ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları arasında bir ilişki vardır.

Tablo 23. Cinsiyet ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Cinsiyet	Erkek	Sayı	28	38	105	171
		%	16,4%	22,2%	61,4%	100,0%
	Kadın	Sayı	15	16	57	88
		%	17,0%	18,2%	64,8%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 23'te görüldüğü üzere, cinsiyet ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2) = 0,576$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna Kadınların %64,8'i katılıyorum cevabı verirken, Erkeklerin %61,4'ü katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 24. Yaş ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Yaş	21-25 arası	Sayı	9	10	31	50
		%	18,0%	20,0%	62,0%	100,0%
	26-30 arası	Sayı	18	28	65	111
		%	16,2%	25,2%	58,6%	100,0%
	31-35 arası	Sayı	15	13	42	70
		%	21,4%	18,6%	60,0%	100,0%
	35 ve üstü	Sayı	1	3	24	28
		%	3,6%	10,7%	85,7%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 24'te görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, yaş ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(6) = 9,265$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna 21-25 arası yaş grubunun

%62'si, 26-30 arası yaş grubunun %58,6'sı, 31-35 arası yaş grubunun %60'ı ve 35 ve üstü yaş grubunun %85,7'si katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Tablo 25. Doğum Yeri ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Doğum Yeri	Malatya	Sayı	12	24	58	94
		%	12,8%	25,5%	61,7%	100,0%
	Malatya dışı	Sayı	31	30	104	165
		%	18,8%	18,2%	63,0%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 25'te görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, doğum yeri ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2) = 2,877$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna Malatya doğumlu olanların %61,7'si, Malatya dışında doğanların %63,0'ü katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 26. Medeni Durum ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Medeni Durum	Evli	Sayı	15	19	71	105
		%	14,3%	18,1%	67,6%	100,0%
	Bekâr	Sayı	28	35	91	154
		%	18,2%	22,7%	59,1%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 26'da görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, medeni durum ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2) = 1,939$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna Evlilerin %67,6'sı katılıyorum cevabı verirken, Bekârların %59,1'i katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 27. Çalışılan Sektör ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Çalışılan Sektör	Kamu Sektörü	Sayı	28	36	115	179
		%	15,6%	20,1%	64,2%	100,0%
	Özel Sektör	Sayı	5	10	14	29
		%	17,2%	34,5%	48,3%	100,0%
	Çalışmıyor	Sayı	10	8	33	51
		%	19,6%	15,7%	64,7%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 27’de görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, çalışılan sektör ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(4)= 4,733$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna Kamu sektöründe çalışanların %64,2’si, Özel sektörde çalışanların %48,3’ü ve Çalışmayanların %64,7’si katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 28. Ana Bilim Dallarını ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Ana Bilim Dalları	İşletme	Sayı	14	18	44	76
		%	18,4%	23,7%	57,9%	100,0%
	Türk Dili ve Edebiyatı	Sayı	2	2	17	21
		%	9,5%	9,5%	81,0%	100,0%
	Sosyoloji	Sayı	1	2	9	12
		%	8,3%	16,7%	75,0%	100,0%
	Tarih	Sayı	2	0	9	11
		%	18,2%	,0%	81,8%	100,0%
	Kamu Yönetimi	Sayı	14	14	44	72
		%	19,4%	19,4%	61,1%	100,0%
	İktisat	Sayı	4	7	8	19
		%	21,1%	36,8%	42,1%	100,0%
	Temel İslam Bilimleri	Sayı	1	1	4	6
		%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
	Ekonometri	Sayı	1	4	6	11
		%	9,1%	36,4%	54,5%	100,0%
	Müzik	Sayı	2	2	7	11
		%	18,2%	18,2%	63,6%	100,0%
	Resim	Sayı	1	2	10	13
		%	7,7%	15,4%	76,9%	100,0%
	Seramik	Sayı	0	1	0	1
		%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	Felsefe ve Din Bilimleri	Sayı	1	1	4	6
		%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 28’de görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, A.B.D. ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(22)= 18,874$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna Kamu Yönetimi bölümünde olanların %61,1’i, Tarih bölümünde olanların %81,8’i ve İktisat bölümünde olanların %42,1’i katılıyorum cevabını vermiştir. Benzer şekilde diğer bölümlerin verdikleri cevaplar Tablo 28’de incelenebilir.

Tablo 29. Lisansüstü Eğitim Programı ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Lisansüstü Eğitim Programı	Yüksek Lisans	Sayı	28	38	114	180
		%	15,6%	21,1%	63,3%	100,0%
	Doktora	Sayı	15	16	48	79
		%	19,0%	20,3%	60,8%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 29’da görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, lisansüstü eğitim programı ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2)= 0,467$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna yüksek lisans öğrencilerinin %63,3’ü katılıyorum cevabını verirken, doktora öğrencilerinin %60,8’i katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 30. Lisansüstü Eğitim Aşaması ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Lisansüstü Eğitim Aşaması	Ders Aşaması	Sayı	21	27	81	129
		%	16,3%	20,9%	62,8%	100,0%
	Tez Aşaması	Sayı	22	27	81	130
		%	16,9%	20,8%	62,3%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 30’da görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, lisansüstü eğitim aşaması ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2)= 0,019$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna Ders aşamasında olan öğrencilerinin %62,8’i katılıyorum cevabını verirken, Tez aşamasında olan öğrencilerinin %62,3’ü katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 31. Lisans Eğitimini Tamamladığı Üniversite ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algıların Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Lisans Eğitimini Tamamladığı Üniversite	İnönü Üniversitesi	Sayı	15	22	61	98
		%	15,3%	22,4%	62,2%	100,0%
	Diğer Üniversiteler	Sayı	28	32	101	161
		%	17,4%	19,9%	62,7%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 31’de görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, öğrencinin lisans eğitimini tamamladığı üniversite ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2)= 0,355$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna, lisans eğitimini İNÜ’de tamamlayan öğrencilerin %62,2’si katılıyorum cevabını verirken, lisans eğitimini diğer üniversitelerde tamamlayan öğrencilerin %62,7’si katılıyorum cevabını vermiştir.

Öğrencilerin demografik özelliklerini oluşturan değişkenlerin ortalaması ile lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algılar arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu kapsamda **H4 reddedilmiştir**.

H5: Öğrencilerin demografik özellikleri ile lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki vardır.

Tablo 32. Cinsiyet İle Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Cinsiyet	Erkek	Sayı	18	38	115	171
		%	10,5%	22,2%	67,3%	100,0%
	Kadın	Sayı	16	20	52	88
		%	18,2%	22,7%	59,1%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 32’de görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, cinsiyet ile Enstitü’nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunuz sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2)= 3,201$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü’nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunuz sorusuna Kadınların %59,1’i katılıyorum cevabı verirken, Erkeklerin %67,3’ü katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 33. Yaş ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü’nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunuz.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Yaş	21-25 arası	Sayı	9	14	27	50
		%	18,0%	28,0%	54,0%	100,0%
	26-30 arası	Sayı	11	28	72	111
		%	9,9%	25,2%	64,9%	100,0%
	31-35 arası	Sayı	12	13	45	70
		%	17,1%	18,6%	64,3%	100,0%
	35 ve üstü	Sayı	2	3	23	28
		%	7,1%	10,7%	82,1%	100,0%
	Toplam	Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 33’te görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, yaş ile Enstitü’nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunuz sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(6)= 8,874$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü’nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunuz sorusuna 21-25 arası yaş grubunun %54’ü, 26-30 arası yaş grubunun %64,9’u, 31-35 arası yaş grubunun %64,3’ü ve 35 ve üstü yaş grubunun %82,1’i katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Tablo 34. Doğum Yeri ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Doğum Yeri	Malatya	Sayı	14	21	59	94
		%	14,9%	22,3%	62,8%	100,0%
	Malatya dışı	Sayı	20	37	108	165
		%	12,1%	22,4%	65,5%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 34'te görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, doğum yeri ile Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2) = 0,418$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusuna Malatya doğumlu olanların %62,8'si, Malatya dışında doğanların %65,5'i katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 35. Medeni durum ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Medeni durum	Evli	Sayı	11	22	72	105
		%	10,5%	21,0%	68,6%	100,0%
	Bekâr	Sayı	23	36	95	154
		%	14,9%	23,4%	61,7%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 35'te görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, medeni durum ile Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2) = 1,568$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusuna Evlilerin %68,6'sı katılıyorum cevabı verirken, Bekârların %61,7'si katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 36. Çalışılan Sektör ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Çalışılan Sektör	Kamu Sektörü	Sayı	21	40	118	179
		%	11,7%	22,3%	65,9%	100,0%
	Özel Sektör	Sayı	5	7	17	29
		%	17,2%	24,1%	58,6%	100,0%
	Çalışmıyor	Sayı	8	11	32	51
		%	15,7%	21,6%	62,7%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 36'da görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, çalışılan sektör ile Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(4) = 1,185$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusuna Kamu sektöründe çalışanların %65,9'u, Özel sektörde çalışanların %58,6'sı ve Çalışmayanların %62,7'si katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 37. Ana Bilim Dalları ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Ana Bilim Dalları	İşletme	Sayı	11	20	45	76
		%	14,5%	26,3%	59,2%	100,0%
	Türk Dili ve Edebiyatı	Sayı	2	5	14	21
		%	9,5%	23,8%	66,7%	100,0%
	Sosyoloji	Sayı	2	4	6	12
		%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
	Tarih	Sayı	1	1	9	11
		%	9,1%	9,1%	81,8%	100,0%
	Kamu Yönetimi	Sayı	9	14	49	72
		%	12,5%	19,4%	68,1%	100,0%
	İktisat	Sayı	3	5	11	19
		%	15,8%	26,3%	57,9%	100,0%
	Temel İslam Bilimleri	Sayı	1	0	5	6
		%	16,7%	,0%	83,3%	100,0%
	Ekonometri	Sayı	1	3	7	11
		%	9,1%	27,3%	63,6%	100,0%
	Müzik	Sayı	1	4	6	11
		%	9,1%	36,4%	54,5%	100,0%
	Resim	Sayı	2	1	10	13
		%	15,4%	7,7%	76,9%	100,0%
	Seramik	Sayı	0	0	1	1
		%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Felsefe ve Din Bilimleri	Sayı	1	1	4	6
		%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 37’de görüldüğü üzere, lisansüstü eğitimde, A.B.D. ile Enstitü’nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(22) = 10,234$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü’nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusuna Kamu Yönetimi bölümünde olanların %68,1’i, Tarih bölümünde olanların %81,8’i ve İktisat bölümünde olanların %57,9’u katılıyorum cevabını vermiştir. Benzer şekilde diğer bölümlerin verdikleri cevaplar Tablo 37’de incelenebilir.

Tablo 38. Lisansüstü Eğitim Programı ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Lisansüstü Eğitim Programı	Yüksek Lisans	Sayı	21	38	121	180
		%	11,7%	21,1%	67,2%	100,0%
	Doktora	Sayı	13	20	46	79
		%	16,5%	25,3%	58,2%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 38'de görüldüğü üzere, lisansüstü eğitim programı ile Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2)= 2,082$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusuna Yüksek lisans öğrencilerinin %67,2'si katılıyorum cevabını verirken, Doktora öğrencilerinin %58,2'si katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 39. Lisansüstü Eğitim Aşaması ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum.			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Lisansüstü Eğitim Aşaması	Ders Aşaması	Sayı	17	30	82	129
		%	13,2%	23,3%	63,6%	100,0%
	Tez Aşaması	Sayı	17	28	85	130
		%	13,1%	21,5%	65,4%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 39'da görüldüğü üzere, lisansüstü eğitim aşaması ile Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2)= 0,119$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusuna Ders aşamasında olan öğrencilerinin %63,6'sı katılıyorum cevabını verirken, Tez aşamasında olan öğrencilerinin %65,4'ü katılıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 40. Öğrencinin Lisans Eğitimini Tamamladığı Üniversite ile Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Lisansını Tamamladığı Üniversite	İnönü Üniversitesi	Sayı	11	20	67	98
		%	11,2%	20,4%	68,4%	100,0%
	Diğer Üniversiteler	Sayı	23	38	100	161
		%	14,3%	23,6%	62,1%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, öğrencinin lisans eğitimini tamamladığı üniversite ile Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $\chi^2(2) = 1,082$ ($p > ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencilerinin, Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum sorusuna, lisans eğitimini İNÜ'de tamamlayan öğrencilerin %68,4'ü katılıyorum cevabını verirken, lisans eğitimini diğer üniversitelerde tamamlayan öğrencilerin %62,1'i katılıyorum cevabını vermiştir.

Öğrencilerin demografik özelliklerini oluşturan değişkenlerin ortalaması ile lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu kapsamda **H5 reddedilmiştir.**

H6: Öğrencilerin lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik algıları ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki vardır.

Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum (lisansüstü eğitim programım beklentilerimi karşılamaktadır) sorusunun cevapları ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırılmıştır. Öğrencilerin başarıları skaler olup normal dağılmamaktadır, Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır.

Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum (lisansüstü eğitim programım beklentilerimi karşılamaktadır) sorusunun cevapları ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 36,661$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 7) ve Kararsızım(Mdn = 6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=929$, ($p > ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 7) ve Katılıyorum(Mdn = 8)

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2585,5$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 6) ve Katılıyorum(Mdn = 8) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2056,5$, ($p < ,05$).

Öğrencilerin lisansüstü eğitiminin kalitesine yönelik algıları ile lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin değerlendirmeleri arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H6 kabul edilmiştir**.

H7: Öğrencilerin lisansüstü eğitimin kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki vardır.

Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum (tekrar seçme şansım olsa yine bu enstitüyü seçerdim) sorusunun cevapları ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 15,116$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 7) ve Kararsızım(Mdn = 7) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=793,5$, ($p > ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 7) ve Katılıyorum(Mdn = 8) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=2478,5$, ($p > ,05$). Kararsızım(Mdn = 7) ve Katılıyorum(Mdn = 8) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=3232$, ($p < ,05$).

Öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin değerlendirmeleri arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H7 kabul edilmiştir**.

H8: Enstitüde ortak bir kalite kültürü yerleşmiş olması ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki vardır.

Eğitim hizmeti aldığım Enstitü'de ortak bir kalite kültürü yerleşmiştir sorusunun cevapları ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 27,281$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 7) ve Kararsızım(Mdn = 7) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=1355$, ($p > ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 7) ve Katılıyorum(Mdn = 8) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2218$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 7) ve Katılıyorum(Mdn = 8) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=3155,5$, ($p < ,05$).

Lisansüstü eğitim kurumunda yerleşmiş ortak bir kalite kültürü olması ile lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin değerlendirmeleri arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H8 kabul edilmiştir.**

H9: Enstitüde kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin algıları arasında bir ilişki vardır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusunun cevapları ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 12,296$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U testini kullandık. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 7) ve Kararsızım(Mdn = 7) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=680$, ($p > ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 7) ve Katılıyorum(Mdn = 8) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur, $U=1470,5$, ($p > ,05$). Kararsızım(Mdn = 7) ve Katılıyorum(Mdn = 8) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=4036$, ($p < ,05$).

Lisansüstü eğitim kurumunda kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim başarılarına ilişkin değerlendirmeleri arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H9 kabul edilmiştir.**

H10: Enstitüde kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile Enstitüde ortak bir kalite kültürünün yerleşmiş olması arasında bir ilişki vardır.

Tablo 41. Enstitüde Lisansüstü Eğitim Kalite Yönetim Modeli Uygulanmasının Gerekliliği ile Enstitüde Ortak Bir Kalite Kültürünün Yerleşmiş Olmasının Ki-Kare Analizi

			Eğitim hizmeti aldığım Enstitü’de ortak bir kalite kültürü yerleşmiştir			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır	Katılmıyorum	Sayı	16	6	0	22
		%	72,7%	27,3%	,0%	100,0%
	Kararsızım	Sayı	5	35	22	62
		%	8,1%	56,5%	35,5%	100,0%
	Katılıyorum	Sayı	20	36	119	175
		%	11,4%	20,6%	68,0%	100,0%
Toplam		Sayı	41	77	141	259
		%	15,8%	29,7%	54,4%	100,0%

Tablo 41’de görüldüğü üzere, SBE’de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır ile Eğitim hizmeti aldığım Enstitü’de ortak bir kalite kültürü yerleşmiştir arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur, $\chi^2(4) = 91,347$ ($p < ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencileri, SBE’de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Katılmıyorum cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %72,7’si Katılmıyorum, %27,3’ü Kararsızım ve %0’ı Katılıyorum cevabını vermiştir. SBE’de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Kararsızım cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %8,1’i Katılmıyorum, %56,5’i Kararsızım ve %35,5’i Katılıyorum cevabını vermiştir. Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Katılıyorum cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %11,4’ü Katılmıyorum, %20,6’sı Kararsızım ve %68’i Katılıyorum cevabını vermiştir.

Enstitüde kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile Enstitüde ortak bir kalite kültürünün yerleşmiş olması arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H10 kabul edilmiştir.**

H11: Enstitüde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları arasında bir ilişki vardır.

Tablo 42. SBE’de Lisansüstü Eğitim Kalite Yönetim Modeli Uygulanmasının Gerekliliği ile Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Kalitesine Yönelik Algılarının Ki-Kare Analizi

			Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır	Katılmıyorum	Sayı	14	5	3	22
		%	63,6%	22,7%	13,6%	100,0%
	Kararsızım	Sayı	8	27	27	62
		%	12,9%	43,5%	43,5%	100,0%
	Katılıyorum	Sayı	21	22	132	175
		%	12,0%	12,6%	75,4%	100,0%
Toplam		Sayı	43	54	162	259
		%	16,6%	20,8%	62,5%	100,0%

Tablo 42’de görüldüğü üzere, SBE’de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır ile Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur, $\chi^2(4) = 69,803$ ($p < ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencileri, SBE’de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Katılmıyorum cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %63,6’sı Katılmıyorum, %22,7’si Kararsızım ve %13,6’sı Katılıyorum cevabını vermiştir. SBE’de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Kararsızım cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %12,9’u Katılmıyorum, %43,5’i Kararsızım ve %43,5’i Katılıyorum cevabını vermiştir. Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Katılıyorum cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %12’si Katılmıyorum, %12,6’sı Kararsızım ve %75,4’ü Katılıyorum cevabını vermiştir.

Enstitüde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H11 kabul edilmiştir.**

H12: Enstitüde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki vardır.

Tablo 43. Enstitüde Lisansüstü Eğitim Kalite Yönetim Modeli Uygulanmasının Gerekliliği ile Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Kalitesine İlişkin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Ki-Kare Analizi

			Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum			Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır.	Katılmıyorum	Sayı	12	6	4	22
		%	54,5%	27,3%	18,2%	100,0%
	Kararsızım	Sayı	7	28	27	62
		%	11,3%	45,2%	43,5%	100,0%
	Katılıyorum	Sayı	15	24	136	175
		%	8,6%	13,7%	77,7%	100,0%
Toplam		Sayı	34	58	167	259
		%	13,1%	22,4%	64,5%	100,0%

Tablo 43'te görüldüğü üzere, SBE'de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır ile Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur, $\chi^2(4) = 68,428$ ($p < ,05$). Buna göre lisansüstü öğrencileri, SBE'de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Katılmıyorum cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %54,5'i Katılmıyorum, %27,3'ü Kararsızım ve %18,2'si Katılıyorum cevabını vermiştir. SBE'de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Kararsızım cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %11,3'ü Katılmıyorum, %45,2'si Kararsızım ve %43,5'i Katılıyorum cevabını vermiştir. SBE'de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır sorusuna Katılıyorum cevabı verenlerin, Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusuna %8,6'sı Katılmıyorum, %13,7'si Kararsızım ve %77,7'si Katılıyorum cevabını vermiştir.

Enstitüde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmasının gerekliliği ile öğrencilerin lisansüstü eğitim kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H12 kabul edilmiştir.**

H13: Yönetim ve idari personel kalitesi ile Enstitüde ortak bir kalite kültürü yerleşmiş olması arasında bir ilişki vardır.

Yönetim ve İdari Personelin Kalitesi skorları ile Enstitüde ortak bir kalite kültürü yerleşmiştir ifadesinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 53,975$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre; Memnun Değilim(Mdn = 2.25) ve Kararsızım(Mdn = 2.5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1297$, ($p > ,05$). Memnun Değilim(Mdn = 2.25) ve Memnunum(Mdn = 2.875) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1178$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 2.5) ve Memnunum(Mdn = 2.875) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=2877$, ($p < ,05$).

Yönetim ve idari personel kalitesi ile kurumda ortak bir kalite kültürü yerleşmiş olması arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H13 kabul edilmiştir.**

H14: Öğrencilerin, Enstitüyü tercih etmelerinde kalitenin etkisi ile lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik algıları arasında bir ilişki vardır.

Öğrencilerin, Enstitüyü tercih etmelerinde kalitenin etkisi ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum (lisansüstü eğitim programım beklentilerimi karşılamaktadır) sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmak için, Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır.

Öğrencilerin, Enstitüyü tercih etmelerinde kalitenin etkisi ile lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum sorusunun cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $\chi^2(2) = 76,588$ ($p < ,05$). Bu farklılık hangi cevaplar arasında olduğunu bulmak Mann-Whitney U testini kullandık. Buna göre; Katılmıyorum(Mdn = 4) ve Kararsızım(Mdn = 5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=831$, ($p < ,05$). Katılmıyorum(Mdn = 4) ve Katılıyorum(Mdn = 7) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1082$, ($p < ,05$). Kararsızım(Mdn = 5) ve Katılıyorum(Mdn = 7) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, $U=1782$, ($p < ,05$).

Öğrencilerin, Enstitüyü tercih etmelerinde kalitenin etkisi ile lisansüstü eğitimin kalitesine yönelik algıları arasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Bu kapsamda **H14 kabul edilmiştir.**

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

Araştırmanın dördüncü kesiminde bulgular, öneriler ve genel sonuç bölümü yer almaktadır.

6. BULGULAR, ÖNERİLER VE GENEL SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma süresince ulaşılan bulgular, bu bulgulara yönelik geliştirilen öneriler ve genel sonuç bölümü yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular benzer çalışmalarla (Özçalık, 2007; Deveci vd., 2003; Duygun, 2007; Alhas, 2006; Cingöz, 2009; Sözer vd., 2002; Altaş, 2006; Kaya vd., 2005; Dimas vd., 2011) paralellik göstermekte olup kurgulanan modelin doğruluğunu da ortaya koymaktadır. Bulguların değerlendirilmesi ve sonuç çıkarma sürecinde araştırmanın bulguları ile araştırma soruları/hipotezler, kuramsal çerçeve ve kaynak olarak kullanılan ilgili incelemeler arasında bağlar kurularak değerlendirme yapılmıştır.

6.1. Bulgular

Hizmetlerin ürünlere göre kalite bakımından değerlendirilmeleri zor, niteliksel ve sübjektif bir konudur. Hizmet kalitesini değerlendirmek için ortaya konulan ölçütler karmaşıktır. Bu durum hizmetin karakteristik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Hizmet ve hizmet kalitesi soyut, değişken, tanımlanması ve ölçülmesi zor kavramlar olduğu için standart bir hizmet oluşturmak ve standarda göre hizmet üretmek oldukça zordur.

Öğrenci memnuniyeti, bir eğitim kurumunun çeşitli düzeylerinden elde edilebilir. Genel memnuniyeti oluşturmak için kriterler seçilir ve seçilen her kriter alt kriterlere ayrılır. Lisansüstü eğitim kalitesini etkileyen faktörler (boyutlar); yönetim ve idari personelin kalitesi, eğitim kalitesi, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, öğrenci kalitesi ve fiziksel koşulların kalitesi olarak sıralanmıştır ve lisansüstü eğitim kalitesi boyutları olarak tanımlanmaktadır. Araştırma sonunda yapılan analizde değişkenler arasında ilişkinin çıkmış olması lisansüstü eğitimde kalitenin bu faktörlerden oluştuğunu doğrulamaktadır. Araştırma kalite boyutuna lisansüstü eğitim kalitesi çerçevesinde yer vermekle bilime katkı sağlamış sayılabilir. Bu çalışma, bir memnuniyet göstergesi olabilir. Kalite çerçevesi ile iç ve dış değerlendirmeler birleştirilerek genel bir kalite çerçevesi sunabilir. Literatüre dayalı olarak belirlenen lisansüstü eğitim kalitesi göstergeleri geliştirilmeye açıktır. Bu göstergeler bir okulda, bir bölgede veya bir ülkede elde edilen lisansüstü eğitim kalitesini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Eğitim kalitesinin geliştirilmesinde hangi yönle müdahale edilmesi

gerektiği ortaya konulabilir böylece eğitimin kalitesini geliştirmeye yönelik planlar yapılabilir.

Lisansüstü eğitim kurumlarında kaliteyi arttırmak önemli bir amaç haline gelmiştir. Lisansüstü eğitim kurumlarının eğitim hizmetlerinde kaliteyi geliştirebilmelerinin önemli noktası, hangi unsurlar açısından kaliteye yaklaşımları gerektiğidir. Lisansüstü eğitim kalitesine, kalite boyutları açısından yaklaşmak, bu önemli noktayı aşmada en başarılı yol olarak görünmektedir. Bunun sebebi, lisansüstü eğitim kalitesi boyutlarının içeriğinde bulunan ifadelerin, kurumlara yol gösterici ve açıklayıcı nitelikte olmasıdır.

İfadeler, öğrencinin demografik ve sosyal özelliklerine göre farklılık arz etmemiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin verdikleri cevaplar, birbirlerinden anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Bir işte çalışıyor olmanın öğrencilere getirdiği en önemli zorluk akademik çalışmalara ayrılan zamanı sınırlamasıdır. Öğrencilerin kalite ile ilgili görüşlerinde farklılık olmaması, öğrencilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, meslek vb. özellikler fark etmeksizin kaliteyi oldukça ciddiye aldıkları ve önem verdikleri şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %37,8'i lisans eğitimlerini İnönü Üniversitesi'nde, %62,2'si ise İnönü Üniversitesi dışındaki üniversitelerde tamamlamıştır. Bu durum lisansüstü eğitimin iller ve bölgelerarası hareketliliğini desteklemesi bakımından olumludur.

Ayrıca, öğrencilerin üniversite ve enstitüyü tercih etmeden önce İNÜ SBE hakkında edindiği fikirler, öğrencinin bu üniversite ve enstitüyle ilgili kendi ihtiyaçları ve daha önce başka bir üniversiteye devam etmiş öğrenciler tecrübe yaşadıklarından, bu deneyimlerinden elde etmiş olduğu fikirler ve izlenimler yoluyla alacağı hizmet hakkında bir beklenti oluşturmuştur.

Literatürden çıkarılan sonuç, lisansüstü eğitimde kalite ve öğrenci memnuniyeti birbirine çok yakın kavramlardır. Lisansüstü eğitim kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiye biraz daha ışık tutmayı amaçlayan araştırma sonuçlarına göre; lisansüstü eğitimde kaliteyi belirleyen faktörler ile eğitimin kalitesine yönelik algılama ve eğitimin kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim kalitesinin akademik başarı üzerine etkisini de araştıran araştırmanın bir başka bulgusu ise öğrencinin başarı düzeyi ile öğrencinin eğitim kalitesinden memnuniyet düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğudur. Bu ilişkiye dayanarak, öğrencinin başarı düzeyi arttıkça okulda sunulan eğitim kalitesinden memnuniyet düzeyinin arttığı söylenebilir.

Bir üniversitenin öğrencileri üniversitelerinin gelişme ve kalitesinde önemli rol oynarlar. Öğrencilerin kalitesi üniversitenin kalitesini yükselteceği için bütün üniversiteler kaliteli öğrencileri bünyesine çekmek isterler. Ancak, bir üniversite istediği öğrencilerle değil, kendini tercih eden öğrencilerle eğitim-öğretimi sürdürmek zorundadır. Mezun olan öğrencilerin kalitesinin yüksek olması, yüksek bir performans sahip olması eğitim kalitesi hakkındaki görüş ve izlenimlerin olumlu yönde etkilenmesine ve Enstitünün itibarının artmasına neden olacaktır. Sonuçta, Enstitüye başvuran sayısı artacak ve sonuçta daha kapasiteli öğrencilerin Enstitüye kabul edilmesiyle, daha nitelikli mezunlar verilecektir. Tersi durumda ise nitelikleri çok yüksek olmayan öğrencilerin Enstitüyü tercih etmesi şeklinde olacaktır.

Ortalama öğrenci memnuniyetinin yüksek olduğunu araştırma sonuçları göstermektedir. Ancak fiziksel koşulların kalitesinden memnuniyetin diğer boyutlara göre düşük olduğu dikkat çekmektedir. Fiziksel koşulların kalitesinden memnuniyetin düzeyi; %58,7'dir. Bu durumun çoğunlukla yüksek öğretim hizmetlerine ayrılan kaynakların yetersizliğinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Geliştirilen ölçekte, öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmeleri, kalite algısı (gerçekleşen performans) ile memnuniyetin tüm alt boyutlarda birlikte yer alması ve öğrenciye öğrenci kalitesinin sorulması, araştırmacının bu araştırmaya olan özgün katkısı olarak değerlendirilebilir. Enstitüdeki öğrencilerin %71,4'ü enstitünün öğrenci kalitesinden genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir. Eğitim Kurumu için öğrenci sağlayan eğitim kurumlarının da kaliteli eğitim vermesi son derece önem taşımaktadır. Bugün Türkiye'de üniversite eğitiminin istenilen kalitede olmamasında, sürdürülen eğitim faaliyetlerinden önce, orta öğrenim kurumlarının beklenen standartta öğrenci yetiştirememesi büyük rol oynamaktadır.

İNÜ SBE'de en yüksek memnuniyet oranı %76,5 ile akademik personel ve danışmanlık kalitesidir. Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin %70,7'si danışmanlık hizmetlerinin yeterince verildiği görüşündedirler. Lisansüstü eğitimi yürütecek akademik personelin lisans düzeyinde de eğitim görevleri vardır. Öğretim üyelerinin lisans düzeyinde haftalık dersleri ile lisansüstü programlarındaki dersler, öğretim üyelerinin ders yükünü artırmaktadır. Bu durum önce derslere sonra araştırmaya yer verilmesine neden olmaktadır. Aşırı ders yükü, hem eğitim kalitesini düşürmekte ve hem bireyin kendi gelişmesini engellemekte, dolayısıyla, eğitim işleri baskın hale gelmektedir. Farklı eğitim kurumlarında yapılan birçok araştırmada, öğretim üyelerinin ders programlarının yoğunluğu nedeniyle üniversiteleri bilgi ve deneyim açısından geliştirecek araştırma etkinliklerine ayrılan zamanın

az olduğu sonucu çıkmış olmasına rağmen İNÜ SBE’de bu durumun farklı oluşu memnuniyet vericidir. Enstitülerde, bazı bölümler çok iyi bir düzeyde iken bazı bölümlerin nispeten az gelişmiş olması çok doğaldır. Bölümlerin aynı kalite düzeyinde olması beklenemez. Enstitülerin ve bölümlerin kalitesine etki eden en önemli faktörlerden birisi de öğretim elemanlarının kişisel nitelikleri ve katkılarıdır. SBE’nin bir öğrencisi olan araştırmacının pozitif çıkarımına göre bu farklılığın nedeni kurumdaki öğretim elemanlarının özverili çalışmalarının bir sonucudur.

“Öğretim üyelerinin ders içinde ve dışında öğrencilere yaklaşımı ve öğrencilerle iletişimi iyidir” ifadesinin %84,9 ile ankette en yüksek yüzdeye sahip olduğu dikkat çekmekte ve iletişimin önemli olarak algılandığı sonucuna ulaşılmaktadır. KY’de iletişimin önemi göz önüne alındığında bu durum memnuniyet vericidir. “Eğitim görülen alana yönelik bilimsel literatüre ulaşabilme açısından üniversite kütüphanesi yeterlidir” ifadesine öğrencilerin %60,3’ü katılmıştır. Öğrencilerinin kütüphanelerden yararlanmada, az da olsa kütüphanelerin yetersizliğinden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Lisansüstü eğitim kalitesini oluşturan faktörlerden olan “Yönetim ve İdari Personel Kalitesi” ile Enstitüde ortak bir kalite kültürü yerleşmiş olması arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Enstitü yönetimi, her seviyede liderlik davranışı sergiler” ifadesine öğrencilerin %51,3’ü katılmış, %36,3’ü kararsız kalmıştır. KY, kurumlarda bir kalite bilinci öngördüğü için bu bilincin gerçekleşmesiyle bir kalite kültürü gelişmektedir. Güçlü bir liderlik, kurumda kaliteyi sağlayan ve kaliteyi sürekli olarak yükselten bir kültür oluşturabilir. Sorumluluk ve yetkisi olan her yönetici, çalışanlara yol gösterme, onları motive etme, bireysel gelişmelerini destekleyerek liderlik özelliklerini taşımalıdır.

“Verilen lisansüstü eğitim, bilim insanı yetiştirmeye temel oluşturabilecek niteliktedir” ifadesine öğrencilerin %49,8’i katılmış, %31,3’ü kararsız kalmıştır. “Öğrencinin ilgi alanlarına uygun ve ihtiyaçlarını karşılayacak sayı ve çeşitlilikte seçmeli ders vardır” ifadesine öğrencilerin %46,7’si katılmamış, %23,9’u kararsız kalmış, %29,4’ü katılmıştır. SBE’de ders içerikleri, öğretim üyesi sayısı, ders çeşitliliği, ders sayısı, seçmeli ders sayısı, bölümler arasında farklılık yaratmaktadır. İNÜ SBE’de eğitimde ve seçmeli ders konularında iyileştirme ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin %59,8’i “dersi tamamen öğretim üyesi anlatmaktadır” düşüncesine katılmadıklarını, %76,8’i ise “derslerin, öğrenci ve öğretim üyeleri ile ortaklaşa ve dengeli anlatıldığına” katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına bağlıdır. Öğrenciler, derslerin işleniş tarzının

öğrenci ve öğretim üyesinin aktif olduğu, dersleri öğretim üyesi ve öğrencinin birlikte, dengeli anlatması ve derslerin tartışma yöntemiyle işlenmesi, sunumların yapılması düşüncesini desteklemektedirler. Öğretim elemanlarının derslerini öğrencileri ile takım çalışmaları içinde yürütmelerinin öğrencilerin eğitiminde daha etkili olacak, yaratıcılığı arttıracak ve böylece; iki yönlü, interaktif öğrenme sürecinin gerçekleşmesi sağlanacaktır.

“Lisansüstü eğitimde yabancı kaynaklardan yeterince yararlanabiliyorum” ifadesine öğrencilerin %47,1’i katılmış, %25,1’ü kararsız kalmış, %27,8’i katılmamıştır. Bu durum yabancı dil konusundaki eksiklikten ve/veya yabancı kaynağa ulaşamamaktan kaynaklanabilir. Üniversitelerde yüksek lisans, doktora eğitimi kapsamında bilimsel araştırma yapmak isteyen öğrenciler ve akademik personel genelde yabancı dil engeli ile karşılaşmaktadırlar.

“Enstitü’de fotokopi ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılamak için hizmet verilmektedir” ifadesine öğrencilerin %37,1’i katılmış, %25,5’i kararsız kalmış, %37,5’i katılmamıştır. İNÜ’de fotokopi ve kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanması konusunda düzenlemeye ihtiyaç olduğu görülmektedir.

“Enstitü’nün sağladığı iletişim imkânları (internet sitesi, duyurular, panolar vb.) yeterlidir” ifadesine öğrencilerin %42,8’i katılmış, %23,6’sı kararsız kalmış, %33,6’sı katılmamıştır. KY’de, etkin bir iletişim ağı, bölümler arası iş birliği, sürekli gelişim, çalışanların fikirlerine saygı, kaliteye duyulan inanç esastır. İNÜ SBE’de iletişim imkânları geliştirilmeli ve artırılmalıdır.

Enstitünün eğitim kalitesi ile ilgili genel değerlendirmede öğrencilerin %62,6’sı lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli bulduklarını, öğrencilerin %64,5’i enstitünün eğitim kalitesinden genel olarak memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, mevcut kalitenin daha da gelişebileceği ve kalite geliştirme çabalarının geleceği konusunda umut verici bulunmuştur.

Genel değerlendirmede “eğitim hizmeti aldığım Enstitü’de ortak bir kalite kültürü yerleşmiştir” ifadesi %54,4 ile en düşük memnuniyet oranına sahiptir. Mevcut durum eğitim kalitesini iyileştirme yönündeki çabaların artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yüksek öğretimde kaliteli bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturabilmenin en öncelikli koşullarından birisi odağında “insan” olan ortak bir kalite kültürü ve anlayışı oluşturmaktır. Bu konuda yönetime büyük görev ve sorumluluk düşmektedir.

Öğrencilerin %67,6’i “SBE’de lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır” görüşüne katılmışlardır. Bu tespiti dayanarak, Enstitü’de “kalite bilinci”nin

oluşması yönünde önemli gelişmeler kaydedildiği ve kalitenin daha da iyileştirilmesi için potansiyel mevcut olduğu söylenebilir. Bu durumun kalite geliştirme çalışmalarına hız verebileceği düşünülmektedir. Uygun koşullar ve gerekli hazırlıklar yapılmadan uygulanan KY programları herhangi bir somut fayda sağlamamaktadır. Yüksek öğretim hizmetlerinde KY için altyapının olduğu, iyi bir organizasyon yapılması halinde başarıyla uygulanabileceği İNÜ SBE uygulamasında görülmüştür.

İNÜ SBE'nin eğitimde kalite konusunda, Enstitünün çalışma ortamında, her bölümün çalışmasında ve bölümler arası ortak çalışmada muhakkak bazı problemler olabilir. Okuyucunun yanlış anlamasını engellemek için araştırmacı şunu da eklemek ister; problem olmayan yerde iyileştirme olamaz. Çalışanlar problem çözme araçlarının kullanımı konusunda eğitilmeli ve belirledikleri problemleri bu araçları kullanarak çözmeleri sağlanmalıdır. Yönetim örgüt kültürünü, insanlara kaliteyi işleyerek değiştirebilir; bu değişiklik ancak kararlı bir liderlik ve eğitimle sağlanabilir. Kurumda bölümler veya birimler arasında bulunan katı sınırlar kaldırılmalıdır. Bu bağlamda, birbiriyle ilişkili olan etkinlikler arasındaki bağlantılar güçlendirilmelidir. Kurumun bütün birimleri arasındaki ilişkiler etkinleştirilmelidir.

Lisansüstü eğitimin üniversitelerde farklı tür enstitülerde örgütlenmesinin planlama ve örgütlenme hatası olduğu (yapay bir ayırım olduğu) yönünde yaygın görüş hâkimdir. Enstitülerin araştırma yapma fonksiyonu ve araştırmaların genelde çok disiplinli olduğu düşünüldüğünde enstitülerin tek bir çatı altında toplanması akla, mantığa ve bilime uygun görünmektedir. Ayrıca, üniversitelerin öğretim üyesi sorunu yaşadığı bir dönemde her enstitü için bir müdür, iki müdür yardımcısı atandığı düşünüldüğünde, her enstitü için üç öğretim üyesi akademik işlerden yönetim işlerine geçmektedir. Bu, öğretim üyesi sorununu artıran bir durum olarak değerlendirilebilir.

6.2. Öneriler

Türkiye'nin ihtiyacı olan nitelikli insan gücü ancak kaliteli bir eğitim ile mümkündür. Yüksek öğretimde temel ilke nitelik olmalıdır. Nitelikli birey ancak yüksek öğretim kurumlarında yaratılacak kaliteli bir eğitim ve araştırma ortamı sayesinde yetiştirilebilir. Lisansüstü eğitim programlarının temel amacı, öğrencilere bilimsel araştırma ile bilgiye erişme, değerlendirme ve yorumlama becerileri kazandırmaktır. Lisansüstü eğitim Türkiye'nin geleceğinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Çeşitli alanlarda üst düzey uzman işgücü eğitilirken, aynı zamanda geleceğin öğretim üyeleri yetiştirilmektedir.

Lisansüstü eğitim sorunlarının gerçekçi bir şekilde tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmelidir. Bu çözüm önerileri ülke gerçeklerine, ülkenin kültürel ve toplumsal yapısına uygun ve uygulanabilir olması gerekir. Araştırmacının amacı, öneri enflasyonu oluşturmak değildir. Öneriler, özgün, sorun çözücü ve uygulanabilir olmalıdır. Araştırma sonuçlarını değerlendirirken genelleme yapmak doğru değildir. Çünkü her üniversitenin lisansüstü eğitim şartları ve programları farklılık gösterebilir. Bu araştırma, yüksek öğretim hizmetlerinde KY iyileştirme faaliyetleri için niteliksel bir değişim gerektiğini göstermektedir. KY ilkelerinin tümünün kurumda yeni bir yaklaşım ile bütüncül olarak yeni bir akademik mükemmellik kültürü anlayışı ile uygulanması gerekir. Lisansüstü eğitim kurumlarının, bu değişim ve gelişimi gerçekleştirebilmek için araştırmalar neticesi elde edilen bilimsel verilere ihtiyacı vardır. Eğitim kalitesinin geliştirilmesi amacıyla yapılması gereken; mevcut durumun belirlenmesi, mevcut durumun uygun olup olmadığının kanıtlanması, gerçekleşen iyileştirmelerin tanımlanmasıdır. İyileştirme sürecinin yönetilmesi ve gelişmelerin izlenebilmesi gibi birçok faaliyetin gerçekleştirilebilmesi için “veri”lere ihtiyaç vardır. Bu veriler ise, ancak “ölçüm” ile elde edilebilir. Ölçülemeyen bir şey geliştirilemez ve yönetilemez. Eğitim kurumlarının kaliteyi yükseltmek amacıyla, sürekli ölçme ve kalite ile ilgili verilerin toplanması ve raporlanması sistemini yerleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amaçlarından birisi de kalite geliştirme çalışmalarının bir başlangıcı olarak lisansüstü eğitim kalitesinin ölçümüdür. Literatürden ve araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de değişme ve yeniliklere ihtiyaç vardır. Bunun için eğitim sistemlerinin zaman zaman günün şartlarına göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Genelde eğitim kurumları, özelde ise lisansüstü eğitim kurumları, amaçlarını gerçekleştirebilmeleri yönetim anlayışında değişiklik yaparak çağa ayak uydurabilmeleri ile mümkündür. KY bunu sağlayacak yönetim anlayışı olarak görülmektedir. Kalite ilkeleri topluca uygulanırsa, yüksek öğretimde kalite ve mükemmellik kültürü yaratılabilir. Kurum kültürünün kalite ilkelerini destekler tarzda değiştirilmesi gerekir. Etkili bir KY sisteminin gerçekleştirilebilmesine ortam hazırlayabilmesi için, örgüt kültürü ile KY sisteminin ilkeleri arasındaki uygunluklar araştırılmalıdır. Böyle bir değerlendirmeye dayanarak kurumlar kendi yapılarına ve olanaklarına uygun kalite sistemini geliştirmeli ve gerekli değişim programını uygulamalıdır.

Tüketici haklarını koruyan yasaların varlığı, ürün ve hizmetlerde belli standartları yakalama zorunluluğu, kalite arayışını giderek artırmaktadır. Etkin bir kalite sisteminin ve yönetiminin oluşturulması kalite güvencesinin ve kalite standartlarının oluşturulmasına

bağlıdır. Lisansüstü eğitimde akademik standart eksikliği önemli bir sorundur. Türkiye’deki bazı üniversitelerde, eğitimde ortak standart ve kalite düzeyinin yükseltilmesi, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin artırılması yönündeki çalışmaların kurumsallaşamaması ve yaygınlaşamaması düşündürücüdür. Lisansüstü eğitim programlarının uygulanması bakımından üniversiteler arasında farklılıklar olmaktadır. Üniversitelerde ortak asgari akademik standartlar sağlanmalıdır.

Kendini, süreçlerini iyileştirmeyen eğitim kurumlarının kaliteli eğitim üretmeleri mümkün olamaz. Yeni davranış biçimleri geliştirmek, öncelikle üst yönetimin sorumluluğundadır. Kalite ile ilgili sorunların büyük bir kısmı yönetim sistemlerinden kaynaklanır. Kalite geliştirme faaliyetlerini koordine etmek için belirli sorumlulukların belirlenmesi gerekmektedir. Kaliteli eğitim ve öğretim ancak tüm paydaşların katılımı ile gerçekleştirilebilir. Kalite herkesin işi olmalıdır. Yüksek öğretim kurumlarında liderlik kavram ve davranışlarının her düzeyde yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Kalite sağlanması için çalışanlar ve yönetim, ortak bir kalite kültürü etrafında birleşebilmelidirler. Bu kültür etrafında da tüm organizasyon kendini kalite ve müşteriye adanmalıdır. Kalite bilinci organizasyon içinde yaygınlaştırılmalı, personel yönetime katılmalıdır. Kalite geliştirme çalışmaları gerçekten bir organizasyon için önemlidir ve başarı için organizasyondaki herkesin desteğine ihtiyaç vardır ve bütün çalışanların katkısı gereklidir. KY’de personelin kurum içinde önerilerde bulunmaları önemlidir. Personel, öneri verme konusunda eğitilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Personel tarafından yapılan öneriler desteklenmeli ve değerlendirilmelidir. Yönetimin personelin yaptığı işleri sık sık denetleme eğiliminde olmasının personel tarafından algılanması kendilerine güvenilmediği yönünde olacaktır. Personel, etkin bir otokontrole, sorumluluk almaya ve inisiyatif göstermeye teşvik edilmelidir.

Öğretim elemanlarının “öğretmenlik” yönü, öğretim üyeleri için gerekli nitelikler olarak yeterince benimsenmemiş durumdadır. Yüksek öğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının genellikle pedagojik eğitimden geçmemiş olmaları, verilen eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretim üyelerine, pedagojik formasyon dersleri ve deneyimi de verilmelidir. Lisansüstü eğitim mezunu kişiler, öğretim üyeliğini seçtiklerinde daha önce “öğretmenlik bilgisi” kazanmadıkları için sorun yaşanmaktadır. Öğretim üyesi adayının, lisansüstü eğitimi sırasında öğretmenlik bilgisini mutlaka alması gerekir.

Akademik yükseltmede temelde akademik yayınlar ölçü kabul edilmektedir. Eğitim etkinlikleri ve araştırma projeleri gibi hususların da akademik yükseltmelerde

değerlendirilmeye katılması, öğretim üyeleri ve üniversiteler arasında farklılaşmaya ve uzmanlaşmaya imkân verecektir.

Ülkeler, karşılaştırmalı eğitimin kapsamı içerisinde birbirlerinin eğitim sistemlerini inceleyip kendi modellerini oluşturmada onlardan esinlenebilirler. Ancak hiçbir ülke bir başka ülkenin eğitim sistemini olduğu gibi alma hatasına düşmemelidir. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde, kendilerine has bir yapının olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Eğitim kurumları yönetim açısından genellenemez. Tüm kurumlara uygun tek bir örgütlenme biçimi yoktur. Her üniversite, kendi bünyesine uygun ve uluslararası düzeyde geçerli, kendisine özgü KY sistemini kurmalıdır. Yurtiçi ve yurtdışındaki üniversitelerin KY modellerinin kendilerine uygulanabilecek yönlerini almalıdır. İNÜ SBE, kendine özgü KY modelini geliştirmelidir. SBE, kendine özgü sosyal yapısını da dikkate alarak yeni yönetim yaklaşımları üzerinde çalışmalar yapmalıdır. İNÜ SBE’de öğrencilerin de görüşleri doğrultusunda lisansüstü eğitimde kalite geliştirme çabalarına hız kazandıracağı düşünülen KY uygulamalarına başlanabilir. Eğer SBE’de KY uygulanması düşünülürse, göstermelik olarak ve slogan düzeyinde değil gerçek anlamıyla uygulanmalıdır.

Kalite, eğitim kurumlarında zaten vardır. KY’nin gerçekleştirdiği, mevcut kalitenin daha da iyileştirilmesini ve gelişmesini sağlamaktır. İNÜ SBE’de resmi olarak herhangi bir KY modeli uygulanmamasına rağmen İNÜ SBE, kendini sürekli yenileyen ve geliştiren bir yapıdadır. Lisansüstü eğitimde KY’yi oluşturan ilkeler kısmen İNÜ SBE’de uygulanmaktadır. Enstitüde kalitenin sürekli iyileştirilmesi yönünde önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlar; seçimlik ders uygulamasına geçilmesi, eğitimi değerlendirme çalışmaları, konferans ve toplantılar olarak özetlenebilir. Örneğin; 2012 yılı Mayıs ayında İNÜ TKY Topluluğu tarafından “Bir Yaşam Biçimi Olarak Toplam Kalite” konulu bir konferans düzenlenerek öğrencilere toplam kalite konusunda detaylı bilgiler aktarılmıştır. Konferansa konuşmacı olarak katılan Konya Selçuk Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mahmut Tekin “Kalitenin merkezinde insan vardır. Birçok projeleri, tasarımları insanlar yapar, insan yaşamın her anında kalite vardır. Gerek giyimde, gerek konuşmada kalite ile karşılaşsınız. Yaşamı kaliteden ayrı düşünemezsiniz” ifadelerini kullanmıştır.

SBE’ye özgü bilgiler sunan araştırma sonucunda aşağıda sıralanan önerilerin uygulanmasının lisansüstü eğitim kalitesini arttıracak değerlendirilmektedir:

1. Anket formunda yer alan sorulara verilen cevaplarda bazı olumsuz ifadeler yer almaktadır. Bu sonuçların ışığında, imkânlar doğrultusunda enstitünün fiziki koşullarının

daha iyileştirilmesi, ders programlarının ve müfredatın yenilenmesi ve öğretim elemanlarının teşvik edilmesi gerekmektedir.

2. Kaliteli eğitimin en önemli girdisi öğrenci seçimi olup, kaliteli çıktıların olabilmesi her şeyden önce kaliteli girdilerin olmasına bağlıdır. Kaliteli mezunlar verebilmek için eğitimde kaliteli öğrenciler seçilmelidir. Eğitimin girdilerinin kalitesinden, eğitim ilke ve politikalarını belirleyenler sorumludurlar. Lisansüstü eğitime giriş ölçütleri yeniden gözden geçirilmeli ve bu işe gönül verecek, idealist, öğretme yeteneğine ve akademik kişiliğe sahip bireyler seçilmelidir. Öğrenci seçme sürecinde nesnel ölçütlere göre öğrenci kabul edilirken öğrencinin, bir gruba bir konu hakkında bilgi verebilecek, ders anlatabilecek nitelikte olmasına konusuna özen göstermelidir. Doktora eğitimini bitiren kişi “yardımcı doçent” olabilmektedir. Kişinin öğretim üyeliği için gerekli olan eğitim formasyonuyla ilgili herhangi bir bilgi ve deneyime sahip olmaması önemli bir eksikliktir. Bir kişi ne kadar çok şey bilirse bilsin, bu bilgilerini karşısındakilere aktarabilmek ve onlara bir şeyler öğretebilmek ayrı bir eğitimi, beceriyi gerektirir. Bunu sağlamak için öğrenci kabulü esnasında jüri önünde öğrenci adayına önceden verilen bir metin üzerinden kısa bir ders anlatması istenebilir.

3. Eğitim programlarını geliştirme süreci devamlı olmalıdır. Lisansüstü derslerinin, lisans derslerinden bağımsız ve lisans döneminde alınmamış derslerden oluşmalı, dersler öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Eğer öğrencinin kendi isteği doğrultusunda uzmanlaşmasına, yani dersler arasında ilgi duyduğu alana göre seçim yapması ve böylece yeteneklerini geliştirmesi sağlanırsa kalite önemli ölçüde artacaktır. Öğrencinin kendi isteğiyle seçtiği derslerde başarısı daha yüksek olacaktır.

4. KY, kaliteyi gerçekleştirirken insanın düşünme, kendini geliştirme ve yeni bir şeyler ortaya koyma özelliklerinden faydalanmayı amaçlar. Eğitim kurumlarının sadece fiziksel şartları ve teknolojiyi yenileyerek kaliteyi sağlamaları mümkün değildir. Öğrencilerin pasiflikten kurtulmaları ile gerçekleşen aktif eğitimde öğrencinin; bağımsız düşünebilme, problem çözmede bilimsel yöntemlerden yararlanabilme, kendisine ve çevresine karşı dürüst davranabilme, açık fikirli, karşı fikrin ve karşısındaki insanın saygıdeğer olduğunu kabul edilebilme, alçak gönüllü olabilme gibi kişisel özellikleri gelişir. Tartışma ve eleştiriyi kendini geliştirmek için kullanır. İNÜ SBE’deki iki yönlü, interaktif öğrenme süreci %76,8 oranında gerçekleşmektedir. Bu oranın daha da artırılması eğitim kalitesini olumlu etkileyecektir.

5. Mevcut eğitim sistemi büyük oranda öğretmenin anlatımına dayalı, öğretmen merkezli ezberciliği teşvik eden bir anlayışı yansıtmaktadır. Eğitimin temel işlevi bilgi aktarmak, öğrencinin görevi de aktarılan bilgileri ezberlemek değildir. Yüksek lisans ve doktora programlarına bilim felsefesi, bilimsel araştırma yöntemleri, uygulamalı istatistik ve bilgisayarla veri analizi vb. dersler konulmalıdır.

6. Öğrenci ile ilgili duyuruların ve ders notlarının elektronik posta ve/veya cep telefonuyla ulaştırılması sağlanmalıdır.

7. Kayıt işlemleri internet üzerinden yapılabilmelidir (özellikle Malatya dışından lisansüstü eğitime gelenler için).

8. Türkiye’de henüz ne yazık ki belli bir standarda göre hazırlanmış referans verme ve kaynakça sistemi kullanılmamaktadır. Kaynak göstermede bir birlik yoktur. Bu konuda her üniversitenin kabul ettiği yönergeye uyulmaktadır. İNÜ SBE Lisansüstü Eğitim-Öğretim Programları Tez Yazım Kılavuzu bazı konularda yetersiz kalmaktadır. İkincil kaynak, yasa ve yönetmelik, soyadı aynı olan yazarların gösterimi gibi hususlar kılavuzda bulunmamaktadır. Öğretim üyelerinin ödev formatı ve kaynakça gösterimi konusundaki uygulamaları farklılaşmaktadır. Öğrenciler, zamanlarının ve enerjilerinin büyük bir kısmını araştırmaya ayırmak yerine ödev formatını öğrenmeye ayırmaktadır. Ayrıca İNÜ’de kabul edilmiş bazı tezler incelenmiş ve şekil yönünden standart olmadıkları görülmüştür. Tez Yazım Kılavuzu günün şartlarına göre yenilenmeli ve bu kılavuza uyulması sağlanmalıdır.

9. İNÜ Kalite Politikası ve İNÜ Kalite Planı oluşturulabilir.

10. İnönü Üniversitesi Kalite Araştırmaları Merkezi (İNÜKAM) kurulabilir.

11. İNÜ Rektörlük bünyesinde “Kalite Konseyi” ve ona bağlı Kalite Yönetim Merkezi (KYM) oluşturulabilir.

12. Akademik kaliteyi geliştirmek için Kalite Geliştirme Ekipleri (Takımları) kurulabilir.

13. İNÜ Kalite Uygulama ve Ödül Yönergesi oluşturulabilir. Ödüllendirmede temel ilke, personeli başarılarından dolayı ödüllendirmektir. Ödüllendirme anlayışı kurum için nelerin değerli olduğunun bilinmesini sağlar. Kişilerin başarılarının gerektiği şekilde takdir edilmesi aidiyet duygusunu geliştirecek, kişileri motive edecektir.

14. İnönü Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (İNÜ-ADEK) internet sayfası oluşturulabilir.

15. Öğrencilerin, belli dönemlerde dersleri ve öğretim elemanlarını değerlendirmeleri sağlanabilir.

16. Eğitim yılı içinde belli dönemlerde iç ve dış müşteri memnuniyeti ölçülebilir. Standart, ölçülebilir bir raporlama sistemi kurulabilir. Her yıl yapılan anketlerle eğitimin ve sürecin kalitesinde sürekli iyileştirmeler yapılabilir. Bu anket değerlendirmelerinin sürekli hale getirilmesi, eğitim ve süreç kalitesinde yaşanan iyileşme ve gelişmelerin daha iyi izlenmesine, doğru kararların alınmasına ve kurumun daha etkili yönetilmesine imkân sağlayabilir.

17. İNÜ olarak bir ulusal veya uluslararası akreditasyon kuruluşunun denetiminden geçilmesi için TSE-EN-ISO 9000, KALDER, Avrupa Kalite Ödülü vb. kuruluşlara başvuru yapılabilir.

18. Yüksek öğretimde en önemli bilgi kaynağı bilimsel dergilerdir. SBE’de hakemli bilimsel bir dergi yayınlanabilir.

19. Araştırmacı, öğrencilerin Kütüphanenin kaynak bakımından yetersiz olduğu görüşüne katılmamaktadır. Kütüphanelerin lisansüstü eğitimde çok önemli bir yeri vardır. Kütüphanenin ile ilgili sorunlar, verilen hizmetlerle ilgili özellikle lisansüstü öğrencilerin haberdar olmamasından kaynaklanmaktadır. Kütüphane tarafından lisans öğrencilerine, hizmetlerle ilgili bilgilendirme seminerleri düzenlenmektedir. Lisansüstü öğrencilerine de kayıt esnasında kütüphane hizmetleriyle ilgili bir bilgilendirme broşürü verilebilir.

Araştırmada; İNÜ’de KY’nin uygulanabilmesi için gerekli altyapının var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altyapı, eğitim kalitesini arttırmak için elverişlidir. İNÜ SBE’de eğitim kalitesi kapsamında en önemli ve öncelikli konu, enstitü yöneticilerinin nitelik ve nicelik olarak yeterliliğidir. Araştırmacı, SBE’de eğitim gördüğü sırada edindiği izlenim ve deneyimler ışığında; İNÜ ve SBE’nin çok özel ve özgün eğitim kurumu olduğunu gönül rahatlığıyla ifade edebilir Kaliteyle ilgili bazı sorunlarını da aşabilirse bulunduğu bölgenin ve hatta ülkenin önde gelen kaliteli eğitim merkezlerinden biri haline gelebilir.

6.3. Genel Sonuç

Ülkenin ekonomik ve toplumsal kalkınmasının en önemli unsuru eğitimidir. Eğitim, insana yapılan bir yatırımdır. Düşüncesi, bilgisi ve becerisiyle çağdaş insan ancak eğitimle yaratılabilir. Dünya sürekli bir değişme ve gelişme içindedir. Bireylerin, bilgi ve teknolojiye bağlı olarak toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen gelişmelere uyum sağlayabilmeleri eğitimle anlayışıyla gerçekleşecektir.

Eğitimin temel amacı, öğrencilere bir şeylerin nasıl öğrenileceğini öğretmektir. Yani öğrenmeyi öğretmektir. Bilgiyi üreten ve kullanan merkezler olarak üniversitelerin öğrencilerine gerçek ve doğru bilginin nasıl elde edilip ve kullanılacağını vermesi temel görevleri arasında sayılmaktadır. Sürekli gelişmenin bilimsel çalışmalarla paralellik gösterdiği günümüzde üniversitelerin öğrenmesini bilen, yeni teknolojileri kullanabilen, bilgiyi sürekli arayan bireyleri yetiştirmesi önemlidir.

İnsan, kendisi için planladığı hedefleri uğruna sürekli gelişme çabası içinde olmalıdır. Bireyin eğitim kurumlarından edinmiş olduğu bilgileri tüm yaşamı boyunca kullanması mümkün değildir. Eğitim okulla bitmez, hayat boyu sürer. Başarı için yenilikleri, yeni gelişmeleri izleme zorunluluğu vardır. Bir organizasyon yalnızca eğitilmiş insanlara değil; eğitimle kendisini geliştirecek insanlara da ihtiyaç duyar. Bilgi üretmek için, toplum sorunlarına dönük, geleceğin insanını yetiştiren, yüksek öğretimin de kendi kendini sürekli yenilemesi, yönetim anlayışını, uygulamalarını gözden geçirilmesi ve değişmesi gerekmektedir. Toplumun ihtiyaçlarının ve yaşam biçimlerinin her gün değiştiği günümüz dünyasında, görevi gereği topluma önderlik etmesi gereken üniversiteler buna uygun olarak yönetim modellerini sürekli yenilemek ve geliştirmek durumundadırlar.

Bir yönetim biçimi olan kalite, aynı zamanda bir yaşam biçimidir. Yaşamın yalnızca bir alanında kaliteyi yüksek tutmak diğer alanlarında önemsememek olanaksızdır. Kalite olgusu, insanda başlar. Kişisel bakımdan düzenli yaşama, okul hayatından iş hayatına kadar her düzeyde uygulanmalıdır. Sanayide, siyasette, yargıda, eğitimde, sağlıkta ve devlette kalitenin sağlanması zaten yaşam kalitesini getirecektir. Kişisel kalite, kişinin kendini geliştirmek için yaptığı tüm çabaları kapsar.

Bu günün dünyası kaliteli insana sahip olma çabası içindedir. Bunu başarmak ise; temeli sağlam, hedefleri belirlenmiş, kaliteli eğitim ve öğretim sistemine sahip olmakla mümkündür. Eğitimdeki kalitenin yetersizliği kabul görmüş bir gerçek iken, her geçen yıl yeni üniversiteler açılmakta ve altyapısı hazırlanmadan açılan üniversite, fakülte ve bölümlerce verilen eğitimin kalitesi tartışılmaktadır. Nicelik yönünden yapılan yatırımlara rağmen, bu duruma paralel kalite artışının gerçekleşemediği gözlenmektedir.

Tüketicilerin yaşam koşullarının giderek iyileşmesi, ürün ve hizmetlerden bekledikleri kalite düzeyinin de yükselmesine neden olmaktadır. Lisansüstü eğitiminin yeterli kalite düzeyinde olması önemlidir. Yüksek öğretim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve daha kaliteli hale getirilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim, kalkınmanın en önemli unsurlarından

biridir; ülkenin siyasal, toplumsal, ekonomik ve bilimsel kurumlarının yetenek ve kapasitesini arttıran bir süreçtir.

Yüksek öğretime olan talebin artması, yaşanan hızlı ekonomik, sosyal değişimler ve gelişmeler neticesinde yüksek öğretim kurumlarından daha kaliteli hizmet beklentisinin artması buna karşın kamu kaynaklarından yüksek öğretim kurumlarına ayrılan kaynakların aynı oranda artmaması sonucunda hızla daha büyüyen ve yönetimi daha karmaşık hale gelen yüksek öğretim kurumlarında sistematik ve stratejik yaklaşımlar zorunlu hale getirmektedir.

Son yıllarda yüksek öğretim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarındaki hızlı artış yüksek öğretimde “Kalite” sorununu gündeme getirmiştir. Yüksek öğretimde “kalite” sadece ulusal değil, uluslararası bir boyut kazanmıştır. Hizmet sektöründeki mevcut uygulamalar, KY felsefesi ile kalite iyileştirmeleri sağlanabileceğini göstermiştir. Türkiye’de yüksek öğretim, çok uzun bir geçmişe sahip olmamasına rağmen yüksek öğretim alanında pek çok ülkede görülmeyen bir tecrübeye sahiptir. Yüksek öğretimde karşılaşılan sorunların büyük çoğunluğu yüksek öğretim sisteminin yapısından kaynaklanmaktadır.

Türk yüksek öğretim sistemi için esas problem kurum ve programların kalitesinin iyileştirilmesi ve yükseltilmesidir. Türkiye’de yüksek öğretim hizmetlerinin sunulması genel olarak etkin ve kaliteli olarak yapılamamaktadır. Bunun; kaynak yetersizliği ve kamu yönetiminde değişime olan direnç gibi köklü nedenleri vardır. Bu nedenler yüksek öğretim hizmetlerinin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Yüksek öğretim alanında bugün geline nokta, sorunlar ve sorunlu alanlar için geçici çözüm arayışlarına yönelmek yerine yüksek öğretim sistemimizin köklü değişiklikleri ve yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Yöneticiler, kurum yapısına uyabilecek daha farklı yapıda alternatif yaklaşımlar denemelidirler. Bu konuda dikkat edilecek nokta; yeni uygulamaların sorunları çözebilen nitelikte olmasıdır.

Yüksek öğretimde, başarılı öğrencileri çekme, yetenekli araştırmacı ve öğretim üyelerini istihdam etme yarışında ön plana çıkabilmenin ilk şartlarından biri eğitim, araştırma ve yönetim düzeylerinde kaliteyi sağlamak ve bunu ilgili paydaşlara sunmaktır. Yüksek öğretim kalitesinin artırılmasıyla daha verimli sonuçlar elde edilecektir.

Bilim adamı yetiştirmede en önemli konulardan biri, öğretim üyeliği mesleğinin cazip hale getirilmesidir. Öğretim elemanlarına her türlü maddi ve manevi desteğin sağlanmasıyla öğretim elemanlığının cazibesi artacak ve kaliteli elemanların üniversitelere çekilebilmesi sağlanacaktır. Öğretim elemanlarına ödenen ücretlerin düşük olması, yetenekli bireylerin

eğitim sektörünü seçmesine engel olabilmektedir. Çalışma yaşamı, insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Kişinin iş ortamında sadece yaşamını sürdürecektir bir gelir elde etmesi değil, aynı zamanda yaptığı işten mutluluk duyması, tatmin olması, bilgi ve yeteneğini kullanması da son derece önemlidir. Bu nedenle çalışan kişi ile işi arasında uyum olmalıdır.

Kurumların başarısının ortaya konması, ancak çeşitliliğe imkân veren rekabetçi bir ortam ile mümkündür. Rekabet, hem kurumsal düzeyde diğer yüksek öğretim kurumlarıyla, hem de kurum içinde yenilenmenin ve gelişmenin itici gücü olacaktır.

Yönetim, dinamik bir süreç olup, sürekli olarak değişmek ve gelişmek zorundadır. Organizasyonların amaçlarının değişmesi, yeni teknolojilerin ithali ve yönetimde kullanılan araç-gereç ve öteki kaynakların değişmesi yönetimin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Kamu sektöründe kurumlar arasında farklı uygulamaları olan KY'nin yeterince anlaşıldığı ve uygulama haline getirildiği söylenemez. Eğitimde kalitenin üst seviyelere çıkarılmaması bilimde yeterli başarı gösterilememesinin nedenlerinden biridir. Üniversitenin görevi, değişim, gelişim ve çağa uyum konularında topluma öncülük yapmak olmasına rağmen kendi yapısını bu değişime uydurmakta zorlanmaktadır. Üniversite yapıları uzun zaman içinde oluşur ve bu yapıları değiştirmek zordur. Kamu sektöründe, yöneticilerin yetenekleri, sürekli değişen bir yaklaşım ile KY'nin felsefe olarak benimsenmesinin sağlanması KY'nin başarısındaki en önemli unsurdur.

KY'nin amacı belirli bir standardı oluşturmak, bu standarda göre ürün/hizmet üretmek ve bu sürecin denetimini sağlamaktır. Eğitim kurumlarında çok farklı disiplinden, farklı anlayışlardan insanlar birlikte çalışmak zorundadırlar. Ortak kalite anlayışı kadar misyon ve vizyon birliğinin oluşturulması da kalite çalışmalarını olumlu yönde desteklemekte ve kalite geliştirme çalışmalarını kolaylaştırmaktadır. Kendisini, süreçlerini, sistemlerini iyileştirmeyen eğitim kurumlarının kaliteli eğitim ve öğrenim üretmeleri mümkün olamaz.

Son yıllarda ülkemizde kamu kuruluşlarında KY'ye geçiş oldukça hızlanmıştır. Dünyanın başarılı örnekleri görülen KY uygulamalarının bir bütün olarak alınarak ülke şartlarına uyarlanması gerekmektedir. Kamu kuruluşları artan rekabet ortamında var olabilmek ve sürekli yenilenebilmek için KY ilkelerine göre kendi sistemlerini kurmalı ve geliştirmelidirler. Her kurum kendi KY uygulama şeklini kendisi bulmalı ve bunu yönetim stratejisi ile bütünleştirmelidir.

Üniversitelerin özerk yapısından dolayı lisansüstü düzeyde uygulanan eğitim programları iller arasında farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılığın doğal sonucu olarak, lisansüstü eğitimin kalitesi de değişmektedir. Eğitim kurumları da var olmak ve kendilerini

sürekli yenilenebilmek için KY'nin ilkelerine göre kendilerine özgü sistem geliştirebilirler. Kalite felsefesi aynı şekilde anlaşılıp farklı yöntemlerle uygulanabilir. Yöntem, personelin ve yöneticinin kendi yaratıcılığıyla ortaya çıkacaktır. Yönetim modelleri, uygulama esnasında kurumsal şartlarla uyum sağlamaları halinde benimsenir ve kabullenilir. Kurumun yönetimi ile kalite değerlerinin bütünleştirilmesi gerekir. Değişen dünya ile birlikte yönetim alanında da her geçen gün yeni gelişmeler ve yeni kavramlar çıkmakta, KY'ninde ötesinde ve KY'ye alternatif olarak yeni yönetim biçimlerinin aranması gündeme gelmektedir. Sanayide kullanılan kaliteye dair bazı ilke ve standartlar eğitime de uyarlanabilir ancak eğitimin diğer alanlardan farklılığı unutulmamalıdır. Kurumlar kendi özellik ve ölçütlerini göz önünde bulundurmalıdır.

KY, özel sektörde gerekse kamu kuruluşlarında çağdaş yönetimde yeni yaklaşımlardan birisi olarak oldukça ilgi görmektedir. Bu yaklaşımın temelini kuruluşların hem kendi personeli ile olan ilişkilerindeki kalite, hem de kuruluşun hizmet verdiği ve ilişkide bulunduğu dış müşteri ile ilişkilerindeki kalite oluşturmaktadır. Bu yönüyle kamu kuruluşlarında KY sistemine geçebilmek için kamu yönetiminde bazı temel sorunların aşılması gerekmektedir. Bu sorunlar aşıldıktan sonra, kamu kuruluşlarında KY felsefesinin yerleştirilmesine yönelik çabalar uzun vadede olumlu sonuçlar verebilecektir. KY sisteminin kamu kurum ve kuruluşlarınca uygulanması birçok ön şartın yerine getirilmesine bağlıdır. Öncelikle kamu sektörünün kendine has özellikleri dikkate alınarak çeşitli uyarlamaların ve hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Bu süreçte üst yönetimin liderliğinin sağlanması, stratejik planların hazırlanması, kalite konusunda çalışanların müşteri talep ve beklentileri üzerinde yoğunlaşması, gelişmeleri izleyecek ölçeklerin geliştirilmesi, eğitime ve takım çalışmalarına önem verilmesi, sistemlerin geliştirilmesi şartların sağlanması ile KY sisteminin kamu sektörüne uygulanmasında başarıyı artıracaktır.

İnsan, değer oluşturan, tercihte bulunan ve yaşamını söz konusu değer ve tercihlere göre düzenleyen bir varlıktır. Yönetimin bir konusu olarak insanın inanç, değer ve beklentilerinin dikkate alınması gerekir. Kamu kuruluşlarında KY'nin başarılı olabilmesi için ise öncelikle müşteri memnuniyetinin ölçülmesi gerekmektedir.

KY'nin bir devlet politikası olması gerekir. Ülke olarak topyekûn bir kalite seferberliği gereklidir ancak öncesinde eğitimdeki köklü sorunlar çözülmeli, eğitimde seferberlik ile ulusumuzun tamamına “iyi yetişmiş insan gücü” niteliğini kazandırılmalıdır. İyi yetişmiş insan gücü ülkelerin rekabet gücünü belirleyen temel unsurdur. Ekonomide verimliliği yükseltmek amacıyla eğitime ayrılan kaynakların artırılması ve bu kaynakların etkin kullanılması önem taşımaktadır. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi kapsamında uygulanacak

eğitim reformunun amacı, analitik bir düşünce sistemine sahip, araştıran, bilgi üretimine katkıda bulunabilen ve bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen insanını yetiştirme olmalıdır. Türkiye'nin rekabet gücünün artırılması kapsamında insan gücü potansiyelinin değerlendirilmesi ve niteliğinin artırılarak üretim sürecine katılımının sağlanması gereği doğrultusunda, eğitim sistemi dinamik bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Kalite amaç ve politikalarının oluşturulmasında birinci adım kalite iyileştirme ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Kalite inancını ve felsefesini organizasyona yerleştirmek değişimi gerektirir. Ancak, değişim dirençle karşılaşabileceğinden sabır ister. Kalite, kurduğunuz sisteme bağlı olarak şekillenen bir olgudur. Hiçbir değişim kısa sürede başarılamaz. Eğitim kurumunda, kalite uygulamaları, tüm süreçlerin iyileştirilmesi uzun zaman alabilecek ve sabır isteyen bir çalışmadır. KY bir gecede gerçekleştirilecek bir şey değildir. Yavaş bir süreçtir ve getirileri uzun vadede gerçekleşir. KY felsefesini kendi kurumlarında da başlatmaya karar veren eğitim yöneticileri, bu kararı verdikleri andan itibaren belirli uygulamaları devreye sokmalıdırlar. Beklenen sonucun alınması ise; KY fikir ve uygulamalarının kurum kültürüne tam anlamıyla yerleşmesiyle ortaya çıkar. Sürekli gelişim programının sabırla uygulanması kuruma büyük yararlar sağlar.

Üniversitelerin, demokratik ilkeler çerçevesinde farklı yönetim şekilleri oluşturmalarına, bilgi ve tecrübe birikimleri ile sistemlerini iyileştirmeleri ve kaliteyi yükseltmelerine fırsat verilmelidir. KY'nin eğitim kurumlarında uygulanmasına geçişin en önemli aşaması iyileştirmenin bir ihtiyaç olarak hissedilmesi ve başka alanlardaki bilgi birikimini eğitim konusuna transfer etmeyi sağlayacak girişimi başlatmaktır. Kalite, yaygın bir deyiş ile bitmek bilmeyen bir yolculuk olarak nitelenir. Araştırmacının dileği; Türkiye'nin, 21. yy.da, kültür ve uygarlığın en ileri aşamasına ulaşarak dünya standartlarında üreten, bilgi toplumuna dönüşümünü gerçekleştirmiş, toplumun yaşam kalitesini yükseltmiş, evrensel bilime ve kültüre katkı sağlayan küresel düzeyde etkili bir dünya devleti olmasıdır.

Ek 1: Lisansüstü Eğitimde Kalite Yönetimi Anket Formu

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ
ANKET FORMU**

Değerli Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencisi

Bilindiği gibi bütün kurumların amacı başarılı ve kalıcı olmaktır. Kalite yönetimi ile enstitülerde belirli standartlar belirlenmekte ve bu standartların altına inmeden sürekli olarak daha ileri seviyelere gelmek amaçlanmaktadır.

Bu anket, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalitesinin tespiti ve eğitim kalitesini geliştirmeye yönelik karar ve faaliyetler için bilimsel bir zemin oluşturması amacıyla öğrencilerin, lisansüstü eğitim kalitesine yönelik algıları, eğitim kurumunun kalitesine ilişkin genel memnuniyet düzeylerinin ölçümüne ve eğitim başarılarına ilişkin görüşlerini kalite olgusu doğrultusunda değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Kalite düzeyinin belirlenmesinde öğrenci memnuniyeti önemli bir göstergedir. Yapacağınız değerlendirme; mevcut durumu belirlemeye önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırma akademik amaçlı olup, toplanan veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Anket sonucunda elde edilen bilgilerin sunulmasında kesinlikle kişi adı belirtilmeyecektir. Araştırmanın değeri ve başarısı tümüyle sizin katılımınıza, tüm sorulara eksiksiz ve içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Anketi cevaplayarak araştırmaya sağlayacağınız değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, başarılar dilerim.

Mehmet TOSUN
KY. ABD Yön. Bil. BD
Yüksek Lisans Öğrencisi

Adres:

İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı
Yönetim Bilimleri Bilim Dalı
MALATYA

E- posta:

mehmett74@mynet.com

Anket yedi bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölümde**, ankete katılanların bazı demografik ve sosyal özellikleri öğrenilmeye çalışılmaktadır. **İkinci bölümde**, yönetim ve idari personel kalitesi, **üçüncü bölümde**, lisansüstü eğitim kalitesi, **dördüncü bölümde**, akademik personel ve danışmanlık kalitesi, **beşinci bölümde**, lisansüstü öğrenci kalitesi, **altıncı bölümde**, fiziksel koşulların kalitesi konularında, **yedinci bölümde ise**, genel değerlendirme ile sizden bilgi alınmaya çalışılmaktadır.

Lütfen, her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği daire (O) içine alarak belirtiniz.

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENCİNİN DEMOGRAFİK ve SOSYAL ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde yer alan soruların amacı, ankete katılanların bazı demografik ve sosyal özelliklerine ait bilgileri elde etmektir.

1.1. Cinsiyetiniz :

- 1 Erkek 2 Kadın

1.2. Yaşınız :

.....

1.3. Doğum yeriniz (Lütfen il olarak belirtiniz) :

.....

1.4. Medeni durumunuz :

.....

1.5. Hangi sektörde çalışıyorsunuz?

- 1 Kamu sektöründe çalışıyorum.
2 Özel sektörde çalışıyorum.
3 Çalışmıyorum.

1.6. Lisansüstü eğitime hangi yıl başladınız?

.....

1.7. Lisansüstü eğitiminizi gerçekleştirdiğiniz ana bilim dalı :

.....

1.8. Lisansüstü eğitiminizi gerçekleştirdiğiniz bilim dalı :

.....

1.9. Lisansüstü eğitim programınız :

- 1 Yüksek lisans 2 Doktora

1.10. Lisansüstü eğitim sürecinin hangi aşamasındasınız?

- 1 Ders aşaması 2 Tez aşaması

1.11. Lisans eğitiminizi tamamladığınız üniversite ve bölümünüz :

.....

Aşağıdaki soruları, eğitim hizmeti aldığınız Enstitü'yü dikkate alarak cevaplayınız. Her bir numaranın anlamı şöyledir:

1. KESİNLİKLE KATILMIYORUM
2. KATILMIYORUM
3. KARARSIZIM
4. KATILIYORUM
5. KESİNLİKLE KATILIYORUM

1. HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
2. MEMNUN DEĞİLİM
3. KARARSIZIM
4. MEMNUNUM
5. ÇOK MEMNUNUM

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde yer alan soruların amacı, mevcut yönetim ve idari personel kalitesinin değerlendirilmesidir.

2. YÖNETİM VE İDARİ PERSONEL KALİTESİ		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
2.1	İhtiyaç duyduğumda Enstitü yöneticileri ve idari personel ile rahatlıkla iletişim kurabilmekteyim.	5	4	3	2	1
2.2	Yöneticiler, işinin gerektirdiği yeterliliğe sahiptir.	5	4	3	2	1
2.3	Yöneticiler ve idari personel, insan ilişkilerine önem vermektedir.	5	4	3	2	1
2.4	Enstitü yönetimi, öğrencilerin dilek, öneri ve şikâyetleri konusunda duyarlıdır.	5	4	3	2	1
2.5	Enstitü yönetimi, öğrencilere karşı adil ve tarafsızdır.	5	4	3	2	1
2.6	Enstitü'de kayıt işlemleri kolay ve hızlıdır.	5	4	3	2	1
2.7	Enstitü'den istediğim belgeleri (öğrenci belgesi, kimlik vb.) zamanında alabilmekteyim.	5	4	3	2	1
2.8	Enstitü yönetimi, her seviyede liderlik davranışı sergiler.	5	4	3	2	1
MEMNUNİYET DÜZEYİNİZ		ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	KARARSIZIM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
Enstitü'nün yönetim ve idari personelinin kalitesinden genel olarak memnunuz.		5	4	3	2	1

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde yer alan soruların amacı, mevcut lisansüstü eğitim kalitesinin değerlendirilmesidir.

3. LİSANSÜSTÜ EĞİTİM KALİTESİ		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
3.1	Lisansüstü eğitim programında bilimsel araştırma yöntemleri yeterince öğretilmektedir.	5	4	3	2	1
3.2	Lisansüstü dersleri içerik olarak yeterlidir.	5	4	3	2	1
3.3	Verilen lisansüstü eğitim, bilim insanı yetiştirmeye temel oluşturabilecek niteliktedir.	5	4	3	2	1
3.4	Dersler, öğrenci ve öğretim üyeleri ile ortaklaşa ve dengeli anlatılmaktadır.	5	4	3	2	1
3.5	Dersleri tamamen öğretim üyesi anlatmaktadır.	5	4	3	2	1
3.6	Öğrencinin ilgi alanlarına uygun ve ihtiyaçlarını karşılayacak sayı ve çeşitlilikte seçmeli ders vardır.	5	4	3	2	1
3.7	Sınavlar, edindiğim bilgi düzeyini ölçecek niteliktedir.	5	4	3	2	1
3.8	Lisansüstü dersleri, araştırma ve sunum yeteneğimin gelişmesine katkı sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
3.9	Eğitim görülen alana yönelik bilimsel literatüre ulaşılma açısından üniversite kütüphanesi yeterlidir.	5	4	3	2	1
MEMNUNİYET DÜZEYİNİZ		ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	KARARSIZIM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
Enstitü'nün eğitim kalitesinden genel olarak memnunuz.		5	4	3	2	1

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde yer alan soruların amacı, mevcut akademik personel ve danışmanlık kalitesinin değerlendirilmesidir.

4. AKADEMİK PERSONEL ve DANIŞMANLIK KALİTESİ		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
4.1	Öğretim üyelerinin derslerde verdikleri bilgiler yeterli ve günceldir.	5	4	3	2	1
4.2	Öğretim üyelerinin verdikleri danışmanlık hizmetleri yeterlidir.	5	4	3	2	1
4.3	Öğretim üyeleri, derslerine önem vermekte ve iyi hazırlanmaktadır.	5	4	3	2	1
4.4	Öğretim üyeleri, ders saatlerini etkili olarak kullanmaktadır.	5	4	3	2	1
4.5	Öğretim üyeleri, öğrencilere karşı adil ve tarafsızdır.	5	4	3	2	1
4.6	Öğretim üyelerinin ders içinde ve dışında öğrencilere yaklaşımı ve öğrencilerle iletişimi iyidir.	5	4	3	2	1
4.7	Öğretim üyeleri, derslerde eleştirel ve özgür düşünme yeteneğinin gelişmesine ve ifade edilmesine katkı sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
4.8	Öğretim üyeleri, öğrencileri bilimsel araştırmaya teşvik eder.	5	4	3	2	1
MEMNUNİYET DÜZEYİNİZ		ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	KARARSIZIM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
Enstitü'nün akademik personel ve danışmanlık kalitesinden genel olarak memnunuz.		5	4	3	2	1

BEŞİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde yer alan soruların amacı, mevcut lisansüstü öğrenci kalitesinin değerlendirilmesidir.

5. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİ KALİTESİ		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
5.1	Öğretim programlarına öğrenci seçme sürecinde; öğretim üyesi kadrosu ve kurumun fiziki yeterlilikleri dikkate alınarak seçim yapılmaktadır.	5	4	3	2	1
5.2	Lisansüstü eğitime giriş ölçütleri, akademik kimliğe sahip (bilimsel üretim yapabilecek düzeye ve yeteneğe sahip) kişileri seçecek düzeydedir.	5	4	3	2	1
5.3	Öğrenci seçme sürecinde değerlendirme ölçütleri nesneldir (tarafsızdır).	5	4	3	2	1
5.4	Lisansüstü eğitimde yabancı kaynaklardan yeterince yararlanabiliyorum.	5	4	3	2	1
5.5	Lisansüstü eğitimde kaynak olarak en çok internetten faydalaniyorum.	5	4	3	2	1
MEMNUNİYET DÜZEYİNİZ		ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	KARARSIZIM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
Enstitü'nün öğrenci kalitesinden genel olarak memnunuz.		5	4	3	2	1

ALTINCI BÖLÜM

Bu bölümde yer alan soruların amacı, mevcut fiziksel koşulların kalitesinin değerlendirilmesidir.

6. FİZİKSEL KOŞULLARIN KALİTESİ		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
6.1	Enstitü'nün bina, donanım ve malzemelerinin kalitesi yüksektir.	5	4	3	2	1
6.2	Dersliklerin teknolojik donanımı (bilgisayar, projeksiyon cihazı vb.) yeterlidir.	5	4	3	2	1
6.3	Derslikler temiz ve düzenlidir.	5	4	3	2	1
6.4	Dersliklerin fiziksel koşulları (ısınma, aydınlatma vb) yeterlidir.	5	4	3	2	1
6.5	Tuvalet ve lavabolar temizdir.	5	4	3	2	1
6.6	Enstitü'de fotokopi ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılamak için hizmet verilmektedir.	5	4	3	2	1
6.7	Ders dışındaki zamanlarda dinlenmek ve ihtiyaçları karşılamak için uygun toplu yaşam alanları (kafeterya vb.) mevcuttur.	5	4	3	2	1
6.8	Toplu yaşam alanlarında sunulan ürün ve hizmetler kalitelidir.	5	4	3	2	1
6.9	Enstitü'nün sağladığı iletişim imkanları (internet sitesi, duyurular, panolar vb.) yeterlidir.	5	4	3	2	1
MEMNUNİYET DÜZEYİNİZ		ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	KARARSIZIM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
Enstitü'nün fiziksel koşullarının kalitesinden genel olarak memnunuz.		5	4	3	2	1

YEDİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde yer alan soruların amacı, mevcut kalitenin ve memnuniyet düzeyinin genel olarak değerlendirilmesidir.

7. GENEL DEĞERLENDİRME		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
7.1	Lisansüstü eğitimi genel olarak kaliteli buluyorum (lisansüstü eğitim programım beklentilerimi karşılamaktadır).	5	4	3	2	1
7.2	Eğitim hizmeti aldığım Enstitü'de ortak bir kalite kültürü yerleşmiştir.	5	4	3	2	1
7.3	Enstitü'nün bir öğrencisi olmaktan genel olarak memnunum (tekrar seçme şansım olsa yine bu enstitüyü seçerdim).	5	4	3	2	1
7.4	Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalite yönetim modeli uygulanmalıdır.	5	4	3	2	1

Aşağıda yazılan ifadeleri; 1'den 10'a kadar uzanan ölçek üzerinde puanlandırarak (1=en düşük puanı, 10=en yüksek puanı temsil etmektedir) görüşünüzü en iyi temsil eden rakamı daire (O) içine alınız.

Enstitü'nün bir öğrencisi olarak lisansüstü eğitiminizdeki kendi kişisel başarılarınızı değerlendiriniz.									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Enstitü'yü tercih etmenizde, Enstitü'nün kaliteli bir eğitim kurumu olmasının etkisini değerlendiriniz.									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Verdiğiniz cevaplara ek olarak belirtmek istediğiniz konuları bu bölüme yazabilirsiniz.

[illegible]

Ek 2: İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün Anket Uygulaması İzin Yazısı



**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

SAYI : B.30.2.İNÜ.070.72.00/500-89

12/01/2012

KONU: Anket Uygulaması

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi:05.01.2012 tarih ve B.30.2.İNÜ.0E1.00.00/500-10 sayılı yazınız.

Enstitünüz Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yönetim Bilimleri Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet TOSUN'un "Lisansüstü Eğitimde Kalite Yönetimi: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Bir Uygulama" konulu tez çalışması gereği Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencilerine anket uygulaması uygun görülmüştür. Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. İsmail ÖZDEMİR
Rektör a.
Rektör Yrd.

**Ek 3: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne Kayıtlı Öğrenci Listesi
Üst Yazısı**

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**



Sayı : B.30.2.İNÜ.0.E1.00.00/500- 97
Konu : Anket Uygulaması

MALATYA
11/01/2012

Sayın; Mehmet TOSUN

Yüksek lisans tezinizin konusu gereği, Enstitümüzde kayıtlı lisansüstü öğrencilerine uygulayacağınız anket ile ilgili Rektörlük Makamının yazısı ve Enstitümüzde kayıtlı lisansüstü öğrenci listesi ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof.Dr. Çetin DOĞAN
Enstitü Müdürü

Eki : ... adet

KAYNAKÇA

- 77 Sayılı Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Kurulmasına İlişkin Kanun Hükmünde Kararname (1983, 4 Ekim) *T.C. Resmi Gazete*, 18181.
- 115 Sayılı 13/G/1940 Tarih ve 4936 Sayılı Üniversiteler Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Madde Eklenmesi Hakkında Kanun (1960, 28 Ekim) *T.C. Resmi Gazete*, 10641.
- 124 Sayılı Yükseköğretim Üst Kuruluşlar ile Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1983, 21 Kasım) *T.C. Resmi Gazete*, 18228.
- 132 Sayılı Türk Standardları Enstitüsü Kuruluş Kanunu (1960, 22 Kasım) *T.C. Resmi Gazete*, 10661.
- 497 Sayılı Türkiye Bilimler Akademisinin Kurulması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1993, 02 Eylül) *T.C. Resmi Gazete*, 21686.
- 1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun (1929, 16 Nisan) *T.C. Resmi Gazete*, 1169.
- 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran) *T.C. Resmi Gazete*, 14574.
- 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu (1973, 07 Temmuz) *T.C. Resmi Gazete*, 14587.
- 1872 Sayılı İnönü Üniversitesi Kanunu (1975, 03 Nisan) *T.C. Resmi Gazete*, 15197.
- 2252 Sayılı İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun (1933, 06 Haziran) *T.C. Resmi Gazete*, 2420.
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981, 06 Kasım) *T.C. Resmi Gazete*, 17506.
- 2809 Sayılı YÖK ile İlgili 41 Sayılı KHK Değişiklik Kanunu (1983, 30 Mart) *T.C. Resmi Gazete*, 18003.
- 2880 Sayılı 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun (1983, 19 Ağustos) *T.C. Resmi Gazete*, 18140.
- 2914 Sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu (1983, 11 Ekim) *T.C. Resmi Gazete*, 18190.
- 3837 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair 2809 Sayılı Kanun ile 78 ve 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (1992, 11 Temmuz) *T.C. Resmi Gazete*, 21281.
- 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu (1946, 18 Haziran) *T.C. Resmi Gazete*, 6336.
- 5018 Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003, 24 Aralık) *T.C. Resmi Gazete*, 25326.
- 5772 Sayılı Yükseköğretim Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2008, 28 Haziran) *T.C. Resmi Gazete*, 26920.

- 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012, 11 Nisan) *T.C. Resmi Gazete*, 28261.
- 6990 Sayılı Atatürk Üniversitesi Hakkında Kanun (1957, 07 Haziran) *T.C. Resmi Gazete*, 9627.
- 7334 Sayılı İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri Kanunu (1959, 15 Haziran) *T.C. Resmi Gazete*, 10231.”
- AKSU, Dursun (2009) “Japonya Eğitim Sistemi,” Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (der.), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 347-373.
- AKSU, Mualla Bilgin (2002), *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- AKŞİT, Belma T. (1999) “Yüksek Eğitim ve Öğretimde TS-EN-ISO 9001 Standartlarının Uygulanması: Başkent Üniversitesinin Deneyimleri,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 55-60.
- AKTAN, Coşkun C. (1999), “2000’li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri (4): İnsan Mühendisliği”, İstanbul: TÜGIAD Yayını, http://www.phanesacademy.net/yonetim_okulu/insan-yonetim/ouchi-z.htm, (Erişim Tarihi: 29.05.2012).
- AKYÜZ, Yahya (2008), *Türk Eğitim Tarihi M. Ö. 1000-M. S. 2008*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- AKYÜZ Asuman (2009), “Üniversite Kütüphanelerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Bir Model”, <http://digital.sabanciuniv.edu/e-staff/3012800000006.pdf>, (Erişim Tarihi: 05.05.2012).
- ALACADAĞLI, Esmeray, H. YAVUZYİĞİT (1999) “Bürokratik Kültürümüz ve TKY Felsefesinin Uygulanabilirliği,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: II, s. 99-111.
- ALHAS, Ali (2006), Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıları, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ALPAR, Reha (2003), *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş 1*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ALTAŞ, Dilek (2006), “Üniversite Öğrencileri Memnuniyet Araştırması”, *Marmara Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi*, 2006, S. 1, s. 439-458.
- ARDIÇ, Kadir (1999), “Kamu Yönetiminde Sürekli ve Köklü Değişim Aracı Olarak Toplam Kalite Yönetimi ve Değişim Mühendisliği,” *Kamu Yönetiminde Kalite 2. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 296, s. 55-68.

- ARICI, Hüsnü (2001) "Açılış Konuşmaları," *Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim Bilimsel Toplantı Serileri*: 7, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 53-62.
- ARKUN, Gülin (1999) "Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler," *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 251-255.
- AŞÇIGİL, Semra F. (1999) "Toplam Kalite Yönetiminin Öğrenci Değerlendirmesinde Bazı Yansımaları," *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 73-75.
- Avrupapatent-Avrupa Sınai Mülkiyet Hizmetleri Danışmanlık ve Organizasyon Ltd. Şti. (2012), "CE Belgesi", <http://www.avrupapatent.com/marka.php?tescili=cebelgesi>, (Erişim Tarihi: 06.05.2012).
- AYDIN, A. Hamdi (2010), *Yönetim Bilimi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- AYDIN, Ayhan (1999) "Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Yönetim Sorunları ve Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı," *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 511-519.
- AYDIN, Betül (2010), "Bireysel Özgürlük ve Erdem", Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan (der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 69-82.
- AYDOĞANOĞLU, Erkan (2003), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Gerçeği*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- AYHAN, Halis (2007), "Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi Raporu Hakkındaki Görüş ve Önerilerim", http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=182, (Erişim Tarihi: 23.04.2012).
- AYTAÇ, Mustafa, S. AYTAÇ, Z. FIRAT, N. BAYRAM, A. KESER (2001), *Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü.
- AZİZ, Aysel (2008), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BALCI, Ali (1991), "Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1991, S. 2 s. 735-746.
- BALCI, Asım (1999a) "Kamu Sektörü ve Toplam Kalite Yönetimi," *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 61-76.
- BALCI, Asım (1999b) "Toplam Kalite Yönetimi'nde Türk Kamu Yönetimi Perspektifi: Bir Kamu Örgütü Örnek Olayı," *Kamu Yönetiminde Kalite 2. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 296, s. 121-129.

- BALOĞLU, Nihal (2003), “Sokrates Eğitim Programı Çerçevesinde Erasmus”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yaz 2003, S. 12, s. 1-8.
- BARTELSE, Jeroen, E. BEERKENS, P. MAASSEN (2009a) “Almanya,” *Avrupa, Asya ve Amerika’da Lisansüstü Öğretim Reformu ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslar Arası Hareketliliği: Nsf (National Science Foundation) Çalıştayı Bildirileri*, Jean M. Johnson (der.), Kasım Karakütük (çev. der.), Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 183-201.
- BARTELSE, Jeroen, E. BEERKENS, P. MAASSEN (2009b) “İsveç,” *Avrupa, Asya ve Amerika’da Lisansüstü Öğretim Reformu ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslar Arası Hareketliliği: Nsf (National Science Foundation) Çalıştayı Bildirileri*, Jean M. Johnson (der.), Kasım Karakütük (çev. der.), Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 225-240.
- BARTELSE, Jeroen, E. BEERKENS, P. MAASSEN (2009c) “İngiltere,” *Avrupa, Asya ve Amerika’da Lisansüstü Öğretim Reformu ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslar Arası Hareketliliği: Nsf (National Science Foundation) Çalıştayı Bildirileri*, Jean M. Johnson (der.), Kasım Karakütük (çev. der.), Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 241-261.
- BAŞ, Türker (2010), *Anket*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- BAŞ, Türker, M. OYMAK (2007), *ISO 9001: 2000 Kalite Yönetim Sistemi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- BAY, Murat, E. ÇİÇEK (2007), “Tam Zamanında Üretim Sistemlerinde Hata Önleyiciler: Poka-Yokeler”, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, Yerel Ekonomiler Özel Sayısı, s. 53-62, <http://iibfdergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/mayis2007/5.pdf>, (Erişim Tarihi: 07.06.2012).
- BAYKARA, Süleyman (1999), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği Ve Bir Model Önerisi*, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BAYRAK, Sabahat (1999a) “TKY’nin Kamu Kurumlarında Uygulanmasının Pratik Güçlükleri,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 45-60.
- BAYRAK, Sabahat (1999b) “Yüksek Öğretimde Aktif Eğitim: Bilgi Toplumunda Kaliteli Eğitim Modeli Olarak Aktif Eğitim,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 77-87.
- BILLING, David, H. THOMAS (2000), “The International Transferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: the Turkish experience”, *Quality In Higher Education*, April 2000, N. 1, pp. 31-40.
- BIYIK, Cemal (2002), *Yükseköğretimde Kalite Değerlendirmesi ve Akreditasyon Kriterleri*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayını.
- BIERSTEDT, Robert (1957), *The Sosial Order*, New York: McGraw Hill.

- Bir Üniversite Adına Bir Diğer Üniversitede Lisansüstü Eğitim Gören Araştırma Görevlileri Hakkında Yönetmelik (16.11.1983 gün ve 16223 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Aynı Yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır) (1997, 23 Mayıs) *T.C. Resmi Gazete*, 22997.
- Bir Üniversite Adına Bir Diğer Üniversitede Lisansüstü Eğitim Gören Araştırma Görevlileri Hakkında Yönetmelik (1983, 16 Kasım) *T.C. Resmi Gazete*, 18223.
- BONSTINGL, John J. (2001), *Kalite Okulları Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Giriş*, (çev. H. Köksal), İstanbul: Dünya Yayınları, 2. Basım.
- BORATAV, Korkut (2009), *Türkiye İktisat Tarihi 1908-2007*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- BOZKURT, Nejat (2003), “Kalite Yaşamının Felsefesi”, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2003, C. 2, S. 3, s. 15-24.
- BÖKE, Kaan (2009), “Örnekleme”, Kaan Böke (der.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım, 1. baskı, s. 101-149.
- BUDAK, Gönül (1996), *Kobiler’de Toplam Kalite Yönetimi*, İzmir: T. C. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2011), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, Ö. ÇOKLUK, N. KÖKLÜ (2011), *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CAFOĞLU, Zuhale (1996), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- CAFOĞLU, Zuhale (1997) “Yüksek Öğretim ve Öğrenci Kalitesi,” *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 91-99.
- CAFOĞLU, Zuhale (1999) “TKY ve İnsan,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s.61-72.
- CARR, David K., İ. D. LİTTMAN (1990), *Excellence in Government: Total Quality Management in 1990s*, Arlington: Coopers & Lybrand.
- CELEP, Cevat (1999) “Okul Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s.147-154.
- CHOİ, Jeongsuk (2009) “Güney Kore Eğitim Sistemi,” Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (der.), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 231-260.

- CİMŞİR, Serap Korucu (2009) “Yunanistan Eğitim Sistemi,” Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (der.), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 451-468.
- ÇİNGÖZ, Muammer (2009), Eğitimde Hizmet Kalitesinin Müşteri Memnuniyetine Etkisi: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Bir Uygulama, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- COSTİN, Harry (1999), *Quality in Education*. [Aktaran: ERİŞTİ, Bahadır (2005) *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.]
- COŞKUN, İsa (2012), “OECD Türkiye Raporu 2000”, <http://www.mfa.gov.tr/oecd-turkiye-raporu-2000.tr.mfa>, (Erişim Tarihi: 07.05.2012).
- ÇAĞLAR, İrfan, S. KILIÇ (2006), *Kalite Güvence Standartları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇAĞLAYAN, Ahmet (2003), *Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite*, İstanbul: Bilge Yayınları.
- ÇAKAR, Öner (2001) “Fen Bilimleri Alanında Bilim Adamı Yetiştirme,” *Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim Bilimsel Toplantı Serileri: 7*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 65-75.
- ÇALIK, Halil (2002) “Açılış Konuşmaları,” *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu*, İrfan Erdoğan (der.), Antalya: Özel Okullar Derneği Yayını, s. 13-15.
- ÇAVDAR, Ayhan O. (2001) “Açılış Konuşmaları,” *Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim Bilimsel Toplantı Serileri: 7*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 17-19.
- ÇELİK, Adnan (2006), *Kalite Yönetim Sistemi ve CE İşareti Uygulamaları*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- ÇİLAN, Çiğdem ARICIGİL (2009), *Sosyal Bilimlerde Kategorik Verilerle İlişki Analizi*, Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- ÇORUH, Mithat (1997) “Master Programında Uygulamalı Toplam Kalite Yönetimi Dersi,” *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 1-9.
- ÇORUH, Mithat (1999) “Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Nasıl Başarılı Olur?,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 9-12.
- DEMİNG, Edward (1982), *Kalite Üretimi ve Yapılması Gerekenler*. [Aktaran: BUDAK, Gönül (1996) *Kobiler’de Toplam Kalite Yönetimi*, İzmir: TC Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.]
- DEMİRTAŞLI, Nükhet Ç. (1999) “Eğitimde Kalite Kontrol Süreci Olarak Ölçme ve Değerlendirme: Sorunlar ve Öneriler,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 103-109.

- DERELİ, Türkay, A. BAYKASOĞLU (2003), *Kalite ve Hayata İzdüşümleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- DESAM- Demokrat Eğitimciler Sendikası Stratejik Araştırmalar Merkezi (2012), “Sınavlar Kitap Okutmuyor”, <http://www.des.org.tr/icerikoku.asp?id=283>, (Erişim Tarihi: 03.04.2012).
- DEVEBAKAN, Nevzat, H. KOÇDOR, B. MUSAL, G. GÜNER (2003), “Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Lisansüstü Eğitim Kalitesinin Arttırılması Kapsamında Öğrencilerin Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2003, S. 2, s. 30-44.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), (2000), *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Kamu Yönetiminin İyileştirilmesi Ve Yeniden Yapılandırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara: DPT Yayını.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), (2006), *9. Kalkınma planı*, Ankara: DPT Yayını.
- DİLER, Melike (2011), *Televizyon Haberlerinde Tarafsızlık ve Nesnellik: Eleştirel Bir Yaklaşım*, Ankara: T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.
- DİMAS, George A., A. GOULA, G. PİERRAKOS (2011), “Quality Issues in Higher Education: A Multicriteria Framework of Satisfaction”, *Scientific Research*, 2011, Vol.2, No.3, pp.305-312.
- DOĞAN, Elife (2002), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Academyplus Yayınevi.
- DOĞAN, Özlem İPEKGİL, Ö. TUTUNCU (2003), *Hizmet İşletmelerinde Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında ISO 9001: 2000 ve Bilgisayar Destekli Bir Uygulama*, İzmir: DEÜ Rektörlük Matbaası.
- DÖNMEZ, Burhanettin (2002), “Yeni Doçentlik Sınav Yönetmeliği ve Başvuru Koşullarına İlişkin Bazı Eleştiriler”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2002, S. 7, s. 22-26.
- DULUPÇU, Murat A., İ. H. ÇARIKÇI (2003) “Kamu Üniversite Yöneticilerinde Kalite Konsepti: Sorunlar ve Eleştirel Bir Yaklaşım,” *Kamu Yönetiminde Kalite 3. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Neşe Songür, Çağdaş Gümüşsuyu (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 319, s. 177-195.
- DUYGUN, Adnan (2007), *Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanmasında Hizmet Kalitesinin Ölçümü-Bir Pilot Araştırma*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- EFİL, İsmail (1999), *Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN), (2005), *IV. Demokratik Eğitim Kurultayı “Eğitim Hakkı”, 1-5 Aralık 2004*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- EKİZ, Durmuş (2003), “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanları ve Dersler Hakkındaki Olumsuz Algılarının Tespit Edilmesi: Etnografik Bir Araştırma”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yaz 2003, S. 12, s. 91-103.

- ENSARİ, Hoşcan (2003), *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ENSARİ, Hoşcan (2010), “21. Yüzyıl İçin Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Toplam Kalite Yönetimi”, Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan (der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 115-146.
- ERDEM, A. Rıza (2005), *Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERDOĞAN, İrfan (2002) “Genel Değerlendirme,” *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu*, İrfan Erdoğan (der.), Antalya: Özel Okullar Derneği Yayını, s. 149-152.
- ERDOĞAN, İrfan (2007), *Pozitivist Metodoloji*, Ankara: Kadir Erdoğan (ERK).
- ERDOĞAN, İrfan (2008), *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- ERDUT, Tijen (2006), *Çalışma Yaşamının Kalitesi*, Ankara: Disk Yayınları.
- ERİŞTİ, Bahadır (2005), *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ERKUT, Haluk (1995), *Hizmet Kalitesi*, İstanbul: İnterbank Yayınları.
- EROĞLU, Erhan (2004), *Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- EUA-European University Association (2012), “EUA at a Glance”, <http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx>, (Erişim Tarihi: 07.05.2012).
- FINDIKLI, Selda (2010), *Yabancı Dil Eğitiminde Kalite Ve Algılanan Hizmet Kalitesine İlişkin Bir Uygulama*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- GEDİKOĞLU, Tokay (1997), “Eğitim Yönetimi Dün, Bugün ve 2000’li Yıllara Doğru”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yaz 1997, S. 3, s. 299-308.
- GENCEL, Ufuk (2001), *Türkiye’de Yükseköğretim Hizmetlerinin Sunumunda Toplam Kalite Yönetimi Ve Akreditasyon*; Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamaları, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- GENÇ, H. Mustafa (2006), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi El Kitabı*, Samsun: Gazi Belediyesi Kültür Yayınları.
- GENÇ, Nurullah, M. HALİS (2006), *Kalite Liderliği*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- GERÇEL, Haluk (1999) “Dönüşümü Sağlamada Toplam Kalite Yönetimi Lideri,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 157-162.
- GLASSER, William (1999), *Okulda Kaliteli Eğitim Öğrencileri Baskısız Yönetmek*, (çev. U. Kaplan), İstanbul: Beyaz Yayınları, 1. Basım.

- GÜÇERİ, Meral (1999) “Yabancı Dil Eğitiminde Kalite Stratejileri,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 39-43.
- GÜL, Hüseyin (1999) “Kamu Yönetiminde Piyasa Temelli Yeni Model Arayışları ve Türk Kamu Yönetiminde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği,” *Kamu Yönetiminde Kalite 2. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 296, s. 15-30.
- GÜLER, Birgül Ayman (2010), *Türkiye ’nin Yönetimi -Yapı-*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- GÜLER, Canan, O. ÇEVİK (1999) “Toplam Kalite Yönetiminin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Tarafından Algılanması ve Bir Uygulama,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 241-250.
- GÜNAY, Durmuş, A. GÜNAY (2011), “1933’den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Nisan 2011, C. 1, S. 1, s. 1-22.
- GÜNEY, Serkan Yaşar (2009) “İsveç Eğitim Sistemi,” Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (der.), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 315-330.
- GÜR, Bekir S., Z. ÇELİK (2011), *YÖK’ün 30 Yılı*, Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) Yayını.
- GÜRER, Cüneyt, O. DOLU, S. DEMİR, T. KÖKSAL (2009), “Kavram Oluşturma ve Ölçüm”, Kaan Böke (der.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1. baskı, s. 61-102.
- GÜRSEL, Musa (2007), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- GÜRSOY, Hayrettin, N. BÜYÜKBAŞ (2002), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Kuram ve Uygulama*, Elazığ: Elazığ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- GÜRÜZ, Kemal (2003), *Dünyada ve Türkiye ’de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*, Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- GÜVEN, İsmail (2009) “Almanya’da Lisansüstü Öğretimde Gelişmeler,” Kasım Karakütük (der.), *Lisansüstü Öğretim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 1-28.
- HALİS, Muhsin (1999) “Toplam Kalite Yönetiminin Türk Kamu Yönetiminde Uygulanabilirliği,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: II, s. 67-83.
- HALİS, Muhsin (2000), *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- HALİS, Muhsin (2008), *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemleri*, İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

- HARMANCI, Fatih Mehmet (2011) “Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi,” Ali Balcı (der.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 3. baskı, s. 31-47.
- HATİPOĞLU, M. Tahir (2002), “Vakıf Üniversiteleri”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2002, S. 7, s. 45-51.
- HATİPOĞLU, M. Tahir (2007), “YÖK ve Üniversite Reformu”, *Eğitime Bakış/Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık 2007, S. 10, s. 51-58.
- HOY, Wayne K. , Cecil G. MİSKEL (2010), *Eğitim Yönetimi (Educational Administration)*, (çev. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 7. Basım.
- HRADESKY, John L. (1995), *Total Quality Management Handbook*, New York: McGraw-Hill Inc.
- ISHIKAWA, Kaoru (1997), *Toplam Kalite Kontrol*, Semih Ordaş, Nedret Yayla (der) İstanbul: KALDER Yayınları.
- ISO-International Organization for Standardization (2012), “ISO 9000-Quality management”, http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/management_and_leadership_standards/quality_management.htm, (Erişim Tarihi: 25.05.2012).
- IŞIK, Halil (2002), “Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Araştırmacı Sorunları”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2002, S. 7, s. 52-59.
- İÇLİ, Gülnur Eti, B.B. VURAL (2010), “Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulamaları Çerçevesinde Kırklareli Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Öğrenci Memnuniyeti Araştırması”, *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2010, S. 1, s. 335-349.
- İMAİ, Masaaki (1994), *Kaizen Japonya'nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı*, İstanbul: BRİSA Bridgestone Sabancı Lastik San. ve Tic. A. Ş.
- İnönü Üniversitesi Kütüphane Hizmetleri Yönetmeliği (2000, 06 Mart) *T.C. Resmi Gazete*, 23985.
- İPEK, Cemalettin (2011) “Güney Kore Eğitim Sistemi,” Ali Balcı (der.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 3. baskı, s. 209-234.
- İRMIŞ, Ayşe (1999) “Kamu Örgütlerinde Mevcut Yönetim Kültürünün Toplam Kalite Yönetimine Uygunluğu,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: II, s. 47-65.
- JOHNSON, Jean M., H. R. COWARD (2009a) “Bildiri Özetleri,” *Avrupa, Asya ve Amerika'da Lisansüstü Öğretim Reformu ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslar Arası Hareketliliği: Nsf (National Science Foundation) Çalıştayı Bildirileri*, Jean M. Johnson (der.), Kasım Karakütük (çev. der.), Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 1-12.

- JOHNSON, Jean M., H. R. COWARD (2009b) “Çalıştay Tartışmalarındaki Önemli Noktalar,” *Avrupa, Asya ve Amerika’da Lisansüstü Öğretim Reformu ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslar Arası Hareketliliği: Nsf (National Science Foundation) Çalıştayı Bildirileri*, Jean M. Johnson (der.), Kasım Karakütük (çev. der.), Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 15-21.
- JOHNSON, Jean, A. RAPOPORT, M. REGETS (2009) “Amerika Birleşik Devletleri’nde Lisansüstü Öğretim,” *Avrupa, Asya ve Amerika’da Lisansüstü Öğretim Reformu ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslar Arası Hareketliliği: Nsf (National Science Foundation) Çalıştayı Bildirileri*, Jean M. Johnson (der.), Kasım Karakütük (çev. der.), Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 399-422.
- KABUKÇU, M. Asım (1998), *Sağlık, Sosyal ve Fen Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*, Konya: Damla Ofset.
- KAFESOĞLU, İbrahim (1970), *Türk Milliyetçiliğinin Meseleleri*, İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- KAHRAMAN, Vahide (2008), *Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Kurumlarında Uygulanması ve Karşılaşılan Sorunlar*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KALAYCI, Nurdan (2008), “Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetim Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan “Tky Merkezi” ve “Eğitim Programları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2008, S. 2, s. 163-188.
- KALAYCI, Şeref (2008), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KALDER-Türkiye Kalite Derneği (2012), “Kalitenin Seyir Defteri”, http://www.kalder.org/TumResimler/images/file/kalitenin_seyir_defteri.pdf, (Erişim Tarihi: 25.05.2012).
- KANPOLAT, Yücel (2001) “Tıpta Uzmanlık Programları Alanında Lisansüstü Eğitim,” *Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim Bilimsel Toplantı Serileri: 7*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 83-92.
- KARAKILÇIK, Yusuf (1999) “Turgut Özal Tıp Merkezinde Yönetim Sorunları ve Toplam Kalite Yönetimi,” *Kamu Yönetiminde Kalite 2. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 296, s. 175-186.
- KARAKÜTÜK, Kasım (2002a), “Lisansüstü Öğretimin Sorunları”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2002, S. 7, s. 65-75.
- KARAKÜTÜK, Kasım (2002b), *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme Lisansüstü Öğretimin Planlanması*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- KARAKÜTÜK, Kasım (2009) “Türkiye Lisansüstü Öğretim Sistemi,” Kasım Karakütük (der.), *Lisansüstü Öğretim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 521-545.

- KARAYALÇIN, Yaşar (1983) *Prof. Hırş ve Üniversite Kavramı*. [Aktaran: ŞENTOP, Mustafa (2007) *Üniversite Meselesi ve Türkiye: Hukuki Düzenlemelere Kısa Bir Bakış ve Yol Haritası*, Eğitime Bakış/Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, Ekim-Kasım-Aralık 2007, S. 10, s. 13-20.
- KASAPOĞLU, Aytül (1999) “Üniversitelerimizde Kalite Değerlendirme Çalışmaları,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 457-466.
- KAVCAR, Cahit (2002), “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2002, C. 35, S. 1-2, <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/696/1026.pdf>. (Erişim Tarihi: 19.05.2012).
- KAVRAKOĞLU, İbrahim (1992), *Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: KALDER Yayınları.
- KAYA, Serap, G. SEZGİN, N.KAVCAR (2005), “Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Lisansüstü Eğitimin Öğrenci ve Öğretim Üyesi Açısından Değerlendirilmesi”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 17, s.321-326, <http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/viewArticle/87>. (Erişim Tarihi: 08.05.2012).
- KAYLAN, Ali R. (2008), “Kalite Yönetiminde Eğilimler ve Gelecek”, *Önce Kalite Dergisi*, Aralık 2008, S. 130, s. 8-9.
- KEPENEKÇİ, Yasemin Karaman (2009) “Amerika Birleşik Devletleri’nde Lisansüstü Öğretim Sistemi,” Kasım Karakütük (der.), *Lisansüstü Öğretim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 29-47.
- KIRAL, Erkan (2009) “Japonya Lisansüstü Öğretim Sistemi,” Kasım Karakütük (der.), *Lisansüstü Öğretim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 389-427.
- KIRBY, Fay (2010), *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, İstanbul: Tarihçi Kitabevi (*The Village Institute Movement of Turkey: An Educational Mobilization for Social Change*, Phil. Diss. Columbia Univ. Teachers College, Bd 2, 1962).
- KOÇAL, Seçil (1997) “Başkent Üniversitesi İşletme Yönetimi Yüksek Lisans Programı Toplam Kalite Yönetimi Dersi-TKY Uygulama Çalışması,” *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 317-324.
- KORKMAZ, Tuğba (2009) “İngiltere Eğitim Sistemi,” Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (der.), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 261-287.
- KÖKSAL, Hayal Özışıkoglu (1998), *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Dünya Yayınları.
- KÖKSAL, Hayal (1999) “Değişik Üniversitelerdeki Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 139-146.

- KÖKSOY, Mümin (1998), *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- KUZUCU, Ahmet (2002) “Genel Değerlendirme,” *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu*, İrfan Erdoğan (der.), Antalya: Özel Okullar Derneği Yayını, s. 143-148.
- KÜÇÜKCAN, Talip, B. S. GÜR (2009), *Türkiye’de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz*, Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) Yayını.
- LANGFORD, David P. , B. A. CLEARY (1999), *Eğitimde Kalite Yönetimi*, İstanbul: KALDER Yayınları.
- LEA, James W. (1999) “Sağlık Hizmetinde Çalışanların Eğitiminde Kalite Ölçme,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 13-18.
- Lisansüstü Eğitim Öğretim Enstitülerinin Teşkilat ve İşleyiş Yönetmeliği (1983, 03 Mart) *T.C. Resmi Gazete*, 17976.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin Bir Maddesinin Değiştirilmesine ve Bu Yönetmeliğe Bir Ek Madde Eklenmesine Dair Yönetmelik (1997, 26 Mart) *T.C. Resmi Gazete*, 22945.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (1996, 01 Temmuz) *T.C. Resmi Gazete*, 22683.
- Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği (1982, 06 Ekim) *T.C. Resmi Gazete*, 17830.
- MACDONALD, John (1999), *Toplam Kalite Yönetimini Anlama*, (çev. E. Köymen), İstanbul: Dünya Yayınları, 2. Basım.
- Marmara Üniversitesi Teknoloji Vakfı (MÜTV), (2002), *Avrupa Kalite Ödülü 2000 The European Quality Award Kamu Sektörü Kategorisinde Türkiye’den İlk Başvuru/Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknoloji Vakfı Yayını.
- MASTALERZ, Roman (1980), *Kalite Kontrolü*, (çev. T. C. Pamir-M. Tüfekçi), Ankara: Sınai Eğitim ve Geliştirme Merkezi Genel Müdürlüğü (SEGEM) Yayını, 1. Basım.
- MEB-Milli Eğitim Bakanlığı (2012), “Milli Eğitim İstatistikleri 2010-2011”, sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011, (Erişim Tarihi: 23.04.2012).
- MEMDUHOĞLU, H. Basri (2008), *Ulusal, Küresel ve Örgütsel Bağlamda Farklılıkları Yönetme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- MEMDUHOĞLU, H. Basri, K. YILMAZ (2010), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- MERİH, Kutlu (2011), “Bir Paradigma Olarak TKY”, <http://www.merih.net/m1/hastky.htm>, (Erişim Tarihi: 19.01.2012).

- MİCHAEL, Romana Kay, V. E. SOWER, J. MOTWANI (1997), “A Comprehensive Model for Implementing Total Quality Management in Higher Education”, *Benchmarking for Quality Management & Technology*, Vol. 4 Iss: 2 pp. 104-120, <http://dx.doi.org/10.1108/14635779710174945>, (Erişim Tarihi: 19.04.2012).
- MİYAUCHİ, Ichiro (1999), *Quality Management In Japan*, İstanbul: Lütü Kırdar Uluslararası Kongre ve Sergi Sarayı, 21-23 Haziran 1999.
- MULUK, F. Zehra, E. BURCU, N. DANACIOĞLU (2000), *Türkiye’de Kalite Olgusunun Gelişimi (1299-1990)*, İstanbul: KALDER Yayını.
- MUTLU, Latif (2002) “Eğitimde Kalite Arayışları ve Özel Okullar,” *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu*, İrfan Erdoğan (der.), Antalya: Özel Okullar Derneği Yayını, s. 41-47.
- NEWTON, Rae R., K. E. RUDESTAM (1999), *Your Statistical Consultant: Answers to Your Data Analysis Questions*, USA, California: Sage Publications Inc.
- OAKLAND, John S. , A. S. SOHAL (1996), *Total Quality Management*, Oxford: Butterworth-Heinemann Publishing.
- OĞUZ, Orhan (2010), “Yüksek Öğretim Üzerine Bazı Tespitler ve Yeniden Yapılanma Önerileri”, Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan (der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 83-114.
- OKTAY, Ayla (2010), “21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim”, Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan (der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 1-19.
- OMACHONU, Vincent K. , J. E. ROSS (2004), *Principles of Total Quality*, USA: CRC Press.
- Öğretim Üyesi ve Araştırmacı Yetiştirme Kurulu Yönetmeliği (1996, 03 Şubat) *T.C. Resmi Gazete*, 22534.
- ÖNAL, Mehmet (1999) “Üniversitelerde Düşünce Üretim Kalitesi Nasıl Artırılabilir?,” *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 217-221.
- ÖREN, Kenan (2002), *Toplam Kalite Yönetiminde İnsan Gücü Faktörü*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖSYM-Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2012), “2010-2011 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri”, <http://osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html>, (Erişim Tarihi: 23.04.2012).
- ÖZCAN, Kürşat Cezmi (1997) “Yüksek Öğretimde Kalite,” *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 35-38.

- ÖZÇALIK, Fatih (2007), Yükseköğretimde Eğitim Hizmet Kalitesinin Ölçümüne Yönelik Örnek Bir Uygulama, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZDEN, Özlem, F. ÖLMEZ (1995) *Kalite Kavramının Gelişimi: Sağlık Sektöründe Toplam Kalite Yönetiminin Yeri*. [Aktaran: KÖKSOY, Mümin (1998) *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.]
- ÖZDEN, Yüksel (1997) “Toplam Kalite Yönetiminin Üniversitelerde Kalite Geliştirmeye Yönelik İlkeleri,” *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 203-213.
- ÖZENÇ, Emine Gül (2009) “Almanya Eğitim Sistemi,” Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (der.), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 97-115.
- ÖZER, M. Akif (2008), *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZER, Mahmut, B. S. GÜR, T. KÜÇÜKCAN (2010), *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*, Ankara: SETA Yayınları.
- ÖZEVREN, Mina (2000), *Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- ÖZKAN, Salih (2008), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZLEM, Doğan (1999), *Max Weber’de Bilim ve Sosyoloji*, İstanbul: Küyerel Yayınları.
- ÖZŞEN, Tayfur (1999) “Önce Toplam Yönetim Kalitesi,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: II, s. 85-98.
- ÖZTEMEL, Ercan (2001), *Belediyelerde Toplam Kalite Yönetimi*, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- ÖZTÜRK, Ahmet (2009), *Kalite Yönetimi ve Planlaması*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- ÖZTÜRK, Cemil (2010), “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme”, Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan (der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 179-224.
- PAKDİL, Fatma (2004), “Kalite Kültürünü Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Derleme”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2004, C. 3, S. 3, s. 167-183.
- PEKER, Ömer (1999) “Açılış Bildirisi,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 9-11.
- PEŞKİRCİOĞLU, Nurettin (1997), : *Kalite Yönetiminde ISO 9000 Uygulamaları*, Ankara: MPM Yayınları.

- POTLURI, Rajasekhara M., V.S. MAGNALE (2011), "Quality Management in Indian Higher Education System: Role of Internal Quality Assurance Cell (IQAC)", *Asian Journal of Business Management*, November 15, 2011, 3(4), s. 251-256.
- REHBER, Erkan (2002), *Yüksek Öğretimde Kalite Sorunu Akreditasyon ve Kalite Yönetimi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- REHBER, Erkan (2007), "Dünyada Değişen Yüksek Öğretim ve Kalite Anlayışı", Coşkun Can Aktan (der.), *Değişim Çağında Yüksek Öğretim*, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını, 1. baskı, s. 211-242.
- ROBBINS, Stephen P. (1994), *Örgütsel Davranışın Temelleri*, (çev. S. A. Öztürk), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Vakıfları (ETAM A. Ş.) Yayını, 1. Basım.
- SALLİS, Edward (2002), *Total Quality Management in Education*, UK, London: Kogan Page Ltd.
- Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Avrupa Topluluğu Koordinasyon Genel Müdürlüğü (STB), (1999), *Kalite Kavramı, AB Kalite Politikaları ve Türkiye'deki Kalite Faaliyetleri*, Ankara: T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Avrupa Topluluğu Koordinasyon Genel Müdürlüğü Yayını.
- SANDERS, Liz, S. CHAN (1993), "Student Satisfaction Surveys: Measurement and Utilization Issues", <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED360938.pdf>, (Erişim Tarihi: 31.03.2012).
- SAPANCALI, Faruk (2009), *Toplumsal Açından Yaşam Kalitesi*, İzmir: Altın Nokta Basım Yayım Dağıtım.
- SAREN-Stratejik Araştırmalar Enstitüsü (2012), "SAREN'in Vazifesi", <http://www.harpak.edu.tr/saren/default.asp?>, (Erişim Tarihi: 30.05.2012).
- SARVAN, Fulya, Ş. CÖMERT, K. KARAKAŞ (1997) "Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Uygulanabilirliğini İrdeleyen Teorik Bir Yaklaşım," *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 101-114.
- SAYLOR, James H. (1992) *Total Quality Management Simplified. A Practical Guide*. [Aktaran: AKSU, Mualla Bilgin (2002) *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.]
- SCHEERENS, Jaap (2004), "The Quality of Education at the Beginning of the 21st Century" Global Monitoring Report 2005, UNESCO.
- SERİN, Hasan, A. AYTEKİN (2009), "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi", *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 2009, S. 15, s. 83-93.
- SEVİNÇ, Bilal (2009), "Survey Araştırması Yöntemi", Kaan Böke (der.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1. baskı, s. 243-284.
- SHINGO, Shigeo (1986), *Zero Quality Control: Source Inspection and the Poka-yoke System*, Cambridge: Productivity Press.

- SMILES, Samuel (1975) *Karakter*. [Aktaran: TURGUT, Mehmet (2007) *Türkiye Nasıl Kalkınır*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SOYLU, Kaan, F. SOYLU, A. SUER, E. Ö. SUER (1998), *Toplam Kalite Yönetimi Sözlüğü Terimler ve Tanımlar*, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- SÖNMEZ, Veysel (2005), “Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlışlıklar”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Kış 2005, S. 18, s. 150-170.
- SÖZER, Ali Nazım, Ö. TÜTÜNCÜ, Ö. İ. DOĞAN, U. GENÇEL, H. GÜL, G. TENİKLER, D. TARLAN, M. AKSARAYLI, D. ESER, B. SEÇER, K. YAĞCI, M. TOPOYAN, N. DEVEBAKAN (2002), “Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Lisansüstü Eğitim Kalitesinin Arttırılmasına Yönelik Bir Alan Araştırması”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2002, S. 2, s. 41-65.
- ŞAHİN, Sevilay (2009) “Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi,” Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (der.), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 115-133.
- ŞAHİN, Yeşim Edis (1999) “Toplam Kalite Yönetimi: Kamu Yönetiminde Demokratikleşmenin Seçeneği mi?,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 97-105.
- ŞEN, Seyit Mehmet (2007), “YÖK ve Üniversite Reformu”, *Eğitime Bakış/Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık 2007, S. 10, s. 37-44.
- ŞENTOP, Mustafa (2007), “Üniversite Meselesi ve Türkiye: Hukuki Düzenlemelere Kısa Bir Bakış ve Yol Haritası”, *Eğitime Bakış/Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık 2007, S. 10, s. 13-20.
- ŞİMŞEK, Muhittin (2001), *Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- ŞİMŞEK, Şaban (2007), “Yükseköğretimde Reform? Temel Prensipler ve Bazı Somut Öneriler”, *Eğitime Bakış/Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık 2007, S. 10, s. 27-36.
- ŞİŞMAN, Mehmet (1999) “Toplam Kalite Yönetiminin Okula Uygulanması,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 501-509.
- ŞİŞMAN, Mehmet, S. TURAN (2002), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi-Teori ve Uygulama*-, Ankara: Pegem A Yayınları.
- TANKER, Metin (2001) “Sağlık Bilimleri Alanında Bilim Adamı Yetiştirme,” *Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim Bilimsel Toplantı Serileri: 7*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 77-81.
- TAŞYÜREK, Mustafa (2004), “Hata Türü ve Etkilere Analizi-FMEA”, <http://www.isguvenligi.net/hata-turu-ve-etkileri-analizi-fmea/>, (Erişim Tarihi: 25.05.2012).

- TAVENAS, François (2004), *Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*, Belgium, Brussels: European University Association.
- TDK-Türk Dil Kurumu (2012), “Büyük Türkçe Sözlük”, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, (Erişim Tarihi: 08.05.2012).
- TEKİN, Mahmut (1999), *Toplam Kalite Yönetimi*, Konya: Kuzucular Ofset.
- TELCİ, Ayten Memmedova (2011) “Japonya Eğitim Sistemi,” Ali Balcı (der.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 3. baskı, s. 365-382.
- TİKİCİ, Mehmet, E. Ü. KAYA, S. KINGİR, M. TÜRK, B. SUCUBAŞI (2004), *Toplam Kalite Yönetim Tekniği Olarak Kıyaslama*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TİKİCİ, Mehmet, S. KARATEPE (1999) “İnönü Üniversitesi’nde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş Aşamasında Etkin İletişim Yeterliliği,” *Kamu Yönetiminde Kalite 2. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 296, s. 109-120.
- TODAİE-Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (2012), “TODAİE Hakkında”, http://www.todaie.gov.tr/dosya/todaie_katalog_tr.pdf, (Erişim Tarihi: 19.05.2012).
- TORTOP, Nuri (2005), *Kamu Personel Yönetimi (İnsan Kaynakları Yönetimi)*, Ankara: Yargı Yayınları.
- TORTOP, Nuri, E. G. İSBİR, B. AYKAÇ, H. YAYMAN, M. A. ÖZER (2007), *Yönetim Bilimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TOSUN, İsmail (2001) “Açılış Konuşmaları,” *Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim Bilimsel Toplantı Serileri: 7*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 7-15.
- TOZLU, Necmettin (2003), *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*, Ankara: Mikro Yayınları.
- TÖZÜN, Nurdan (2010), “21. Yüzyılda Tıp Eğitiminde Toplam Kalite Güvencesi”, Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan (der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 147-162.
- TRİBUS, Myron (1996), “Quality in Education According to the Teachings of Deming and Feuerstein”, *Faculty of Education, University of Johannesburg, South Africa*, February 1996, Vol.: 17, No.: 1, pp.: 93-112
- TSE-Türk Standartları Enstitüsü (2012a), “TSE Kütüphane Müdürlüğü”, <http://www3.tse.org.tr/Turkish/tse/kutuphane.asp>, (Erişim Tarihi: 25.05.2012).
- TSE-Türk Standartları Enstitüsü (2012b), “TSE’nin Kuruluşu ve Görevleri”, <http://www.tse.org.tr/tse-hakkinda/kurulus-ve-gorevleri>, (Erişim Tarihi: 25.05.2012).
- TSE-Türk Standartları Enstitüsü (2012c), “Türkiye’nin Bugünkü Manada İlk Standardı (Kanunname-i İhtisab-ı Bursa)”, <http://www.tse.org.tr/tse-hakkinda/ilk-standard> (Erişim Tarihi: 25.05.2012).

- TSE-Türk Standartları Enstitüsü (2012d), “CE İşareti”, <http://www.tse.org.tr/hizmetlerimiz/ce-isareti>, (Erişim Tarihi: 25.05.2012).
- TUNÇ, Binali (2009) “İngiltere Lisansüstü Öğretim Sistemi,” Kasım Karakütük (der.), *Lisansüstü Öğretim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 229-245.
- TURGUT, Mehmet (2007), *Türkiye Nasıl Kalkınır?*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TÜBA-Türkiye Bilimler Akademisi (2012), “Genel Bilgiler”, <http://www.tuba.gov.tr/tr/anasayfa/genel-bilgiler.html>, (Erişim Tarihi: 08.05.2012).
- TÜRKER, R. Kazım (2001) “Dünya’da ve Türkiye’de Lisansüstü Eğitim,” *Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim Bilimsel Toplantı Serileri: 7*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 21-32.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 09 Kasım) *T.C. Resmi Gazete*, 17863 (Mükerrer).
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961, 20 Temmuz) *T.C. Resmi Gazete*, 10859.
- Türkiye Kalite Derneği (KALDER), (2002), *Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme*, İstanbul: KALDER Yayını.
- ULUĞ, Feyzi (1999) “Okul Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi,” *Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 467-475.
- UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998), “World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century: Vision And Action 9 October 1998”, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm, (Erişim Tarihi: 24.05.2012).
- UYANUSTA, Esra (2006), *Kalite Altyapısı: Standardizasyon, Akreditasyon ve Uygunluk Değerlendirmesi*, İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları.
- UZUNER, Demet (2009) “İsveç Lisansüstü Öğretim Sistemi,” Kasım Karakütük (der.), *Lisansüstü Öğretim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 321-337.
- ÜLGEN, Pınar (2010), “Geç Ortaçağ’da Avrupa’daki Üniversiteler ve Eğitim”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010, C. 7, S. 14, s. 347-372.
- Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği (1982, 18 Aralık) *T.C. Resmi Gazete*, 17609.
- ÜSTÜN, Ahmet (2002), “Osmanlı Eğitim Kurumlarından Çağdaş Eğitime Geçiş”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2002, S. 7, s. 172-177.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği (2005, 31 Aralık) *T.C. Resmi Gazete*, 26040.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği (1991, 10 Nisan) *T.C. Resmi Gazete*, 20841.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği (1985, 28 Mart) *T.C. Resmi Gazete*, 18708.

- VARİNLİ, İnci, N. UZAY (1997) “Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Hizmet Kalitesini Artırmaya Yönelik Çalışmalar,” *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu*, Mithat Çoruh (der.), Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayını, s. 157-165.
- WEBSTER, Donald E. (1939), *The Turkey of Atatürk*. [Aktatan: KİRBİ, Fay (2010) *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, İstanbul: Tarihçi Kitabevi.]
- WITTE, Johanna, J.HUISMAN, L. PURSER (2009), “European Higher Education Reforms in the Context of the Bologna Process”, *Higher Education to 2030*, Vol. 2: Globalisation, p.205-229, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075375-9-en>, (Erişim Tarihi: 08.05.2012).
- YALÇIN, Cemal (2002), “Akademik Özgürlük Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2002, S. 7, s. 112-125.
- YAMAK, Oygur (1998), *Kalite Odaklı Yönetim*, İstanbul: Panel Matbaacılık.
- YAMAMOTO, Shinichi (2009) “Japonya ve Kore’de Lisansüstü Öğretim Reformu ve Bilim İnsanlarının Uluslar arası Hareketliliği,” *Avrupa, Asya ve Amerika’da Lisansüstü Öğretim Reformu ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslar Arası Hareketliliği: Nsf (National Science Foundation) Çalıştayı Bildirileri*, Jean M. Johnson (der.), Kasım Karakütük (çev. der.), Pegem Akademi Yayını, 1. baskı, s. 93-123.
- YENERSOY, Gönül (1997) *Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Rota Yayınları.
- YILDIRIM, H. Ali (2002), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILDIRIM, Kamil (2009), *Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (Pisa) 2006 Yılı Verilerine Göre Türkiye’de Eğitimin Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- YILDIZ, Gültekin, K. ARDIÇ (1999), “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, *Bilgi Dergisi*, 1999, S. 1, s. 73-82, www.bilgidergi.com/uploads/1999YildizveArdic.pdf, (Erişim Tarihi: 15.01.2012).
- YILGÖR, Ayşe Gül (1999a) “Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği,” *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 289, Cilt: I, s. 491-500.
- YILGÖR, Ayşe Gül (1999b) “Toplam Kalite Yönetiminin Özel Sektör ve Kamu Kesimi İçin Ortak Bir Model Oluşturabilme Potansiyeli,” *Kamu Yönetiminde Kalite 2. Ulusal Kongresi*, Ömer Peker, Nuran Savaşkan Durak, Çağdaş Gümüşsuyu, A. Argun Akdoğan (der), Ankara: TODAİE Yayın No: 296, s. 3-13.
- YILMAZ, Erol (2010), “Kütüphanelerde Toplam Kalite Yönetimi: Kısa Bir Gözden Geçirme”, *Türk Kütüphaneciliği*, C. 24, S. 1, 2010, s. 33-62, <http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/viewArticle/2181>, (Erişim Tarihi: 08.05.2012).
- YILMAZ, Kürşad (2009) “Yunanistan Lisansüstü Öğretim Sistemi,” Kasım Karakütük (der.), *Lisansüstü Öğretim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayını, 2. baskı, s. 547-560.

- YÖDEK-Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (2012), “YÖDEK Dökümanlar”, http://www.yodek.org.tr/download/yonetmelik_dl.pdf, (Erişim Tarihi: 08.05.2012).
- YÖK-Yükseköğretim Kurulu (2011), “Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılmasına Dair 10.03.2011 Tarihli Açıklama”, <https://basin.yok.gov.tr/?page=duyurular&v=read&i=248>, (Erişim Tarihi: 10.10.2011).
- YÖK-Yükseköğretim Kurulu (2012),”Tarihçe”, http://www.yok.gov.tr/content/view_343_219/, (Erişim Tarihi: 10.05.2012).
- Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği (1996, 14 Temmuz) *T.C. Resmi Gazete*, 22696.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2006), *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor)*, Ankara: YÖK Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2007), *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara: YÖK Yayını.
- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği (2005, 20 Eylül) *T.C. Resmi Gazete*, 25942.
- ZEİTHAML, A. Valarie, A. PARASURAMAN, L. BERRY (1990), *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York: The Free Press.