

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİMDE ALDIKLARI
HİZMET KALİTESİ İLE AKADEMİK KARIYER FARKINDALIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAVUZ KULAÇ

DANIŞMAN

PROF. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

ORTAK DANIŞMAN

DR. SÜMEYRA DİLEK UYLAS

AĞUSTOS 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİMDE ALDIKLARI
HİZMET KALİTESİ İLE AKADEMİK KARIYER FARKINDALIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAVUZ KULAÇ

DANIŞMAN

PROF. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

ORTAK DANIŞMAN

DR. SÜMEYRA DİLEK UYLAS

AĞUSTOS 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Yavuz KULAÇ

ÖN SÖZ

Her meslek kendisine ait özelliklere, çalışma şartlarına, eğitime ve becerilere sahiptir. Bizler mesleklerimize karar verirken yöneleceğimiz mesleğin kendisine ait bu gereklilikleri, becerileri, donanımları ve çalışma ortamları hakkında bilgi sahibi olmalıyız. Bu farkındalığa sahip olduğumuzda kendimizi mesleğe ait becerileri geliştirmeye, eğitimlerini almaya, yaşam disiplinini sağlamaya başlayabilir, bizi mesleğimize götüren eğitim kurumlarından ve öğretmenlerimizden beklentilerimizin neler olacağını biliriz. Bu farkındalık ne kadar geç kazanılır ya da kazanılmaz ise bu durum mesleki performansımızı, doyumumuzu, meslek hayatımızı geri dönmesi zor olacak şekilde etkileyecektir. İnsanlarımızın akademik kariyere yönelmesi; hem ülkelerin eğitim düzeyinin artmasını sağlamaya, hem toplumun beklentilerine cevap verme hızının artmasına, toplumun sorunlarına çözümler üretmeye hem de ülkelerin kalkınma hızını arttırmasını sağlayabilir. Öğrencilerin akademik kariyer farkındalıklarının yüksek olması akademik kariyere olan yönelimi arttırabilir. Bununla birlikte bir yandan akademik personel ihtiyacı karşılanırken bir yandan da başarılı ve yetenekli öğrencilerin akademik kariyeri hedef olarak belirlemesi, potansiyeli olan öğrencilerin keşfedilmesi sayesinde akademik personellerde çeşitliliği, rekabeti ve verimliliği arttırabilir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversitelerden aldıkları hizmet kalitesinin onların akademik kariyer farkındalıkları ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Mevcut araştırmanın alana katkı sağlamasını temenni ederim.

Çalışmamızda uzun yıllar sonra yeniden danışanı olmaktan gurur duyduğum sabırlı, özverili ve benim için çok değerli olan danışmanım Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI hocama ve Dr. Sümeyra Dilek Uylas hocama çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan canım annem, canım babam ve bir tanecik abime, bu hayatta her konuda benim en büyük destekçim, beni hep ayakta tutan fedakâr eşim Merve'ye, varlığıyla hayatımızın her saniyesini güzelleştiren biricik oğlum, kıvırcığım Özgür'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİMDE ALDIKLARI HİZMET KALİTESİ İLE AKADEMİK KARIYER FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yavuz KULAÇ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Ortak Danışman: Dr. Sümeyra Dilek UYLAS

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin, yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeylerinin onların akademik kariyer farkındalığı arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, nicel yöntemi esas alan mevcut araştırmada ilişkisel tarama deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi'nde Eğitim, İlahiyat ve Mühendislik fakültelerinde 2022/2023 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim görmekte olan yalnızca 2,3 ve 4. Sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma grubunu ise bu öğrenciler arasından seçilen 390 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği*” ve “*Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği*” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş; güvenirlik bağlamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin karşılandığını göstermiştir. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir. Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin yükseköğretimde hizmet kalitesi algılarının tüm alt boyutlarda “memnunum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarının ise “lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık” alt boyutunun “Hakkında bir şeyler biliyorum ancak sadece genel bilgiler olarak açıklayabilirim” düzeyinde olduğu, diğer tüm alt boyutların ise “Duydum ama detaylarını bilmiyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Hizmet kalitesi memnuniyet seviyeleri cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğrenim gördükleri fakülteleri ve bu fakülteleri tercih etme sebepleri gibi değişkenler bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte üniversiteyi tercih etme sebepleri, kütüphaneden, spor salonundan, yemekhaneden ve diğer kampüs tesislerinden yararlanma sıklıkları değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı şekilde

farklılaşmaktadır. Öte yandan üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıkları; cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülteler ve okudukları bölümü tercih etme sebepleri değişkenleri bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedirken sosyal alanları kullanma değişkenlerine göre de tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Son olarak öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları ve öğrencilerin akademik kariyer farkındalıkları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular mevcut alanyazın bağlamında tartışılmış ve araştırma bulgularından yola çıkarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik kariyer, Hizmet kalitesi, İlişkisel tarama, Üniversite öğrencileri, Yükseköğretim hizmetleri.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' AWARENESS OF ACADEMIC CAREER AND THE QUALITY OF SERVICE THEY RECEIVE IN HIGHER EDUCATION

Yavuz KULAÇ, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Joint Supervisor: Dr. Sümeyra Dilek UYLAS

Sakarya University, 2024.

In this study, it was aimed to examine the relationship between university students' satisfaction levels with service quality in higher education and their academic career awareness. In this direction, correlational survey model was utilized in the current research based on quantitative method. The research universe is only 2nd, 3rd and 4th grade students studying at Sakarya University in the Faculty of Educational Sciences, Faculty of Theology and Faculty of Engineering in the 2022/2023 academic year. The sample of the study consists of 390 students selected among these students. To collect data “Personal Information Form”, “Service Quality in Higher Education Scale” and “Academic Career Awareness Scale” were used by the researcher. Confirmatory factor analysis was conducted to test the validity of the data collection tools, and Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated in terms of reliability. The findings showed that the validity and reliability criteria were met. The findings can be summarized as follows. Sakarya University students' perceptions of service quality in higher education were found to be at the level of “satisfied” in all sub-dimensions. It was observed that the academic career awareness of Sakarya University students was at the level of “I know something about it, but I can only explain it as general information” in the sub-dimension of “awareness of the conditions for graduating from graduate education”, while all other sub-dimensions were at the level of “I have heard but I do not know the details”. Service quality satisfaction levels do not show a statistically significant difference in terms of variables such as gender, grade level, faculties of education and reasons for choosing these faculties. However, there is a statistically significant difference according to the variables such as the reasons for choosing the university, the frequency of using the library, gym, dining hall and other campus facilities. On the other hand, while the academic career

awareness of university students did not show statistically significant differences in terms of gender, faculties they studied and reasons for choosing the department they studied, it was seen that there were statistically significant differences in all sub-dimensions according to the variables of using social areas. Finally, it can be said that there is a positive, statistically significant and moderate relationship between students' perceptions of service quality in higher education and students' academic career awareness. The findings were discussed in the context of the existing literature and recommendations were presented based on the research findings.

Keywords: Academic career, Correlational survey, Service quality, University students, Higher education services.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Problem cümlesi	4
1.3. Alt problemler	4
1.4. Araştırmanın amacı.....	5
1.5. Araştırmanın önemi	6
1.6. Araştırmanın sınırlılıkları	8
1.7. Araştırmanın sayıltıları	8
1.8. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Hizmet kalitesi.....	9
2.1.1. Hizmet	9
2.1.1.1. Hizmetlerin sınıflandırılması.....	10
2.1.1.2. Hizmet olarak eğitim	11
2.1.1.3. Eğitim hizmetinin yararları.....	14

2.1.2. Yükseköğretim ve yükseköğretim hizmeti	15
2.1.2.1. Yükseköğretimin yapısı	15
2.1.2.2. Yükseköğretim kurumlarının toplumsal işlevi	17
2.1.2.3. Yükseköğretimden beklentiler	18
2.1.2.4. Yükseköğretimde hizmet kavramı	20
2.1.3. Kalite	26
2.1.3.1. Hizmet kalitesi	27
2.1.3.2. Hizmet kalitesinin boyutları	29
2.1.3.3. Yükseköğretimde kalite	35
2.1.3.4. Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi	38
2.1.3.5. Yükseköğretimde akreditasyon	43
2.2. Akademik kariyer farkındalığı	48
2.2.1. Kariyer	48
2.2.1.1. Kariyer ve meslek seçimi ile ilgili temel kavramlar	49
2.2.1.2. Kariyer ve kariyer gelişimi	53
2.2.1.3. Kariyer aşamaları	56
2.2.1.4. Kariyer boyutları	59
2.2.1.5. Kariyer gelişimi	60
2.2.1.6. Kariyer planlaması	61
2.2.1.7. Kariyer farkındalığı ve kariyer farkındalığı geliştirme	62
2.2.1.8. Akademik kariyer	64
2.3. İlgili araştırmalar	70
2.3.1. Hizmet Kalitesi ile İlgili Araştırmalar	70
2.3.2. Akademik kariyer farkındalığı ile ilgili araştırmalar	72
BÖLÜM III	75

YÖNTEM	75
3.1. Araştırma deseni	75
3.2. Çalışma evreni	75
3.3. Veri toplama araçları	78
3.3.1. Kişisel bilgi formu	78
3.3.2. Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği.....	78
3.3.3. Akademik kariyer farkındalığı ölçeği.....	81
3.4. Veri toplama süreci ve veri analizi	84
3.4.1 Veri toplama süreci.....	84
3.4.2. Verilerin normallik varsayımının kontrolü ve gerçekleştirilen analizler.....	85
BÖLÜM IV.....	90
BULGULAR	90
4.1. Akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği verilerine ait betimsel istatistikler.....	90
4.2. Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının demografik değişkenlerle karşılaştırılması	92
4.2.1 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	92
4.2.2 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması.....	93
4.2.3 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının fakülteye göre karşılaştırılması.....	96
4.2.4 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre karşılaştırılması	98
4.2.5 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları bölümü seçme nedenlerine göre karşılaştırılması.....	109

4.2.6 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması.....	110
4.2.7 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması.....	121
4.2.8 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının tesislerden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması	131
4.2.9 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması	141
4.3. Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının demografik değişkenlerle karşılaştırılması	152
4.3.1 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	152
4.3.2 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması	153
4.3.3 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre karşılaştırılması.....	159
4.3.4 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre karşılaştırılması.....	161
4.3.4 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının okudukları bölümü seçme nedenlerine göre karşılaştırılması.....	173
4.3.5 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması	176
4.3.6 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması.....	195
4.3.7 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının tesislerden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması	210
4.3.8 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının yemekhane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması.....	228

4.4. Akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği verileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	246
BÖLÜM V	249
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	249
5.1. Tartışma ve sonuç	249
5.1.1. Üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde hizmet kalitesine ve akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin sonuçlar	249
5.1.2. Cinsiyet değişkenine yönelik sonuçlar	252
5.1.3. Sınıf düzeyi değişkenine yönelik sonuçlar	253
5.1.4. Öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülteler değişkenine yönelik sonuçlar	254
5.1.5. Üniversiteyi seçme nedenleri değişkenine yönelik sonuçlar	254
5.1.6. Okudukları bölümü tercih etme nedeni değişkenine yönelik sonuçlar.....	256
5.1.7. Kütüphaneden yararlanma sıklıkları değişkenine yönelik sonuçlar	257
5.1.8. Spor salonu kullanım sıklıkları değişkenine yönelik sonuçlar	258
5.1.9. Tesislerden yararlanma sıklıkları değişkenine yönelik sonuçlar	259
5.1.10. Yemekhane kullanım sıklığı değişkenine yönelik sonuçlar	261
5.2. Öneriler.....	263
5.2.1. Bulgulara yönelik öneriler	263
5.2.2. Gelecek araştırmacılara yönelik öneriler	264
KAYNAKLAR.....	266
EKLER	281

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Hizmetlerin Yapısına Göre Sınıflandırılması.....	10
Tablo 2. Türkiye ve çeşitli ülkelerde akademik unvanlar	67
Tablo 3. Çalışma evrenine ait demografik bilgiler	76
Tablo 4. Üniversite öğrencilerinin kampüs hizmetlerinden yararlanma sıklıkları.....	77
Tablo 5. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk ile Normallik Testine Dair Analiz Sonuçları.....	85
Tablo 6. Basıklık ve Çarpıklık Katsayılarına Ait Analiz Sonuçları	86
Tablo 7. Problem ve Alt Problemlerin İncelenmesinde Kullanılan Analizler.....	88
Tablo 8. Akademik Kariyer Farkındalığı ve Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Verilerine Ait Betimsel İstatistikler.....	90
Tablo 9. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	93
Tablo 10. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları	94
Tablo 11. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonuçları	95
Tablo 12. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları	96
Tablo 13. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonuçları	97
Tablo 14. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	99
Tablo 15. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre U-Testi Sonuçları	100

Tablo 16. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre U-Testi Sonuçları	103
Tablo 17. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre U-Testi Sonuçları	106
Tablo 18. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okudukları Bölümü Seçme Nedenlerine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	109
Tablo 19. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	110
Tablo 20. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 21. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları.....	115
Tablo 22. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları.....	118
Tablo 23. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	121
Tablo 24. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 25. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları.....	125
Tablo 26. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları.....	128

Tablo 27. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları	131
Tablo 28. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	133
Tablo 29. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	136
Tablo 30. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	138
Tablo 31. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları	141
Tablo 32. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	143
Tablo 33. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	146
Tablo 34. Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	149
Tablo 35. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları.....	152
Tablo 36. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	153
Tablo 37. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre U-Testi Sonuçları.....	155
Tablo 38. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre U-Testi Sonuçları.....	156
Tablo 39. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre U-Testi Sonuçları.....	157

Tablo 40. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre U-Testi Sonuçları.....	158
Tablo 41. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları	159
Tablo 42. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	161
Tablo 43. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma Ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre U-Testi Sonuçları	163
Tablo 44. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre U-Testi Sonuçları	165
Tablo 45. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre U-Testi Sonuçları.....	168
Tablo 46. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre U-Testi Sonuçları	170
Tablo 47. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Okudukları Bölümü Seçme Nedenlerine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	173
Tablo 48. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Bölümü Seçme Nedenlerine Göre U-Testi Sonuçları	175
Tablo 49. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	176
Tablo 50. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma Ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	179

Tablo 51. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	183
Tablo 52. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	187
Tablo 53. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	191
Tablo 54. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	195
Tablo 55. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma Ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	198
Tablo 56. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	202
Tablo 57. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	206
Tablo 58. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları	210
Tablo 59. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma Ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	212
Tablo 60. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	216

Tablo 61. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	220
Tablo 62. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	224
Tablo 63. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları	228
Tablo 64. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma Ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	230
Tablo 65. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	234
Tablo 66. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	238
Tablo 67. Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre U-Testi Sonuçları	242
Tablo 68. Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları ile akademik kariyer farkındalıkları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Rho Korelasyon analizi sonuçları..	247

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Grönroos hizmet kalitesi modeli.	29
Şekil 2. Örgütsel Kariyer Safhaları Modeli.	56
Şekil 3. Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .	80
Şekil 4. Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	83



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlamalar ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem durumu

Hizmet kavramını genel olarak insanların faydasına olacak şekilde, onların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlanabilir (TDK). Bu kavramın, insanların beklentilerinin ve ihtiyaçlarının her geçen gün çeşitlendiği mevcut dünya şartlarında sürekli gelişen bir kavram olduğu söylenebilir (Gencel, 2001). Hizmetleri ortaya çıkaran üreticilerin hâlihazırda sunmuş oldukları hizmetleri daha iyisine ulaşmak için geliştirmelerinin yanı sıra ortaya çıkan yeni taleplerin de karşılanması için yeni hizmet arayışlarını gerçekleştirmeleri hizmet kavramının sürekli gelişen bir yapıya sahip olmasının nedeni olduğunu söylemek mümkündür (Gencel, 2001).

Eğitim kavramı, insanlara yarar sağlamayı hedeflediğinden bir hizmet türü olarak kabul edilir. Alanyazında eğitimin faydaları ile ilgili farklı bakış açıları incelendiğinde eğitimin kişilerdeki verimliliği arttırdığını ve ülkelerin milli gelirlerinin yükselttiği (Çalışkan, 2007), toplumun sağlık düzeyinin eğitim düzeyi ile ilişkili olarak iyileştiği (Becker, 1993), toplumun ekonomik büyüme hızının eğitim düzeyi ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu (Jamison ve Hanushek, 2007) ve toplumdaki suç oranlarının eğitim düzeyi ile azaldığı görülmektedir (Lochner ve Moretti, 2004). Bu doğrultuda eğitim öncelikle insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere bireylere sağlandığını ancak faydalarına bakıldığında yalnızca bireyler değil toplumun da eğitim hizmetinden fayda sağladığı ifade edebilir.

Yükseköğretim kurumlarının sağladıkları hizmetleri değerlendirirken de yukarıda belirtilen gerekçeler ile yalnızca bireyleri meslek hayatına hazırlayan kurumlar olarak düşünmek eksik olarak kabul edilebilir. Bireylerin yanı sıra öğrencilerin aileleri, işverenler, sanayi

kolları ve toplum da yükseköğretim kurumlarının tüketicisi olarak görülür (Owlia ve Aspinwall, 1996). Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser (2001) yükseköğretim kurumlarını; toplumun tamamını eğiten, daha da önemlisi topluma gelişme yolunda yön veren hizmet organları olarak tanımlamışlardır. Yükseköğretim kurumlarının da her hizmet üreticisi gibi tüketicilerinin kişiselleştirilmiş isteklerini tatmin etme çabasında olduğu ve buna ek olarak tüketicilerinin de toplumun neredeyse her ferdini kapsadığı söylenebilir (Owlia ve Aspinwall, 1996).

Hem bireylerin hem de toplumun ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanması çabası beraberinde yükseköğretimde kalite kavramının oluşmasına ve gelişmesine ortam hazırlamıştır (Gürbüz ve Ergülen, 2008). Yükseköğretim kurumlarının sağladıkları hizmet kaliteleri onların rekabet ortamı içerisinde kendilerine pazar sağlayarak öğrenciler tarafından tercih edilmelerini, akademik olarak saygınlık kazanmalarını ve toplumun nezdinde önemli hale gelme hedeflerine yardımcı olabilir (Altbach, Reisberg, ve Rumbley, 2009). Bu sebeple başta eğitim-öğretim hizmeti olmak üzere, akademik hizmetleri, idari hizmetleri, fiziki altyapıları ve kampüs olanakları hizmetlerinde kalite güvencesini ve devamlılığını sağlayan yöntem ve tekniklerin yükseköğretim kurumlarınca kullanılması bu hedeflere ulaşmada yükseköğretim kurumlarına avantaj sağlayabilir. Bununla birlikte bu hizmet kalitelerinin değerlendirilmesi de önemli bir husustur (Merli, 1993). Burada bu hizmet kalitesini değerlendirecek en yetkin kişilerden birisi de bu hizmetten yararlananlar olarak öğrenciler olduğu düşünülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının öğrencilere sunmuş olduğunu çeşitli kaynaklara erişime imkânları gibi hizmetler ve bu hizmetlerin kalitesinin öğrencilerin kariyer seçimleri üzerinde etkili olabileceği belirtilmiştir (Neacy, Stern, Kim ve Steven, 2000). Aytaç ve diğerlerine (2001) göre üniversite öğrencileri eğitim süreleri içerisinde aynı zamanda kariyerlerinin keşif dönemi içerisindeydir. Kariyer gelişim aşamalarının keşif aşamasındaki kişiler kendini tanıyıp, güçlü ve zayıf yönlerini keşfederken bir yandan da kariyer seçim alternatiflerini değerlendirirler ve iş hayatına başlamalarıyla keşif dönemi sona erer (Jackson, Shuller ve Werner, 2017).

Keşif döneminde olan üniversite öğrencilerinin içinde bulundukları bu dönemin onların gelecek yaşantılarını etkilediği söylenebilir. Meslekler ve mesleklerin yaptıkları işler hakkında genel bilgilere sahip olmak, mesleklerin gerektirdiği bilgi ve becerileri

belirleyerek bu becerilerden hangilerine ihtiyacı olduğu farkındalığına erişmek de kişilerde kariyer farkındalığı kavramının oluşmaya başladığını gösterebilir (Yeşilyaprak, 2016).

Kariyer farkındalığı geliştirmiş bireylerin kendilerini tanımakla birlikte, meslekler hakkında bilgi sahibi olarak bazı mesleklerin şartlarına uyum sağlayıp sağlayamayacağını meslek tercihinde bulunmadan önce değerlendirmesi onların yıllarca harcayacağı emek ve kaynakların korunmasına fayda sağlarken mesleğe ait becerilerin kazanılması için de kişilere fırsat ve olanak yarattığı söylenebilir. Kariyer farkındalığının kişilere sağladığı bu faydaların yanı sıra öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine de katkı sağlar. Bu sayede toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi sağlanırken öğrencilerin belirli bir alana yönelip yığılmalar meydana getirmesi de önlenebilir (Aydoğan, Karatepe, ve Yelken, 2022). Özetlemek gerekirse kariyer farkındalığı kişilerin kendilerine uygun meslekler tercih etmelerine olanak sağlayarak kişilerin mutluluklarını ve verimlerini arttırabileceği gibi kişilerin kurumlarına ve topluma daha çok fayda sağlamasına imkân verebilir.

Akademik kariyer yolculuğu öğrencilerin tezli yüksek lisans programını tamamlamasıyla başladığı söylenebilir (YÖK, 2013). Akademik kariyer yolculuğunda üniversite öğrencilerinin; akademisyen olarak bilimle ilgilenmek, araştırma yapmak, makaleler yazmak, yükseköğretim kurumlarında derslere girmek ve sürekli öğrenme durumunda olmak olarak nitelendirilebilen akademik kariyer süreciyle ilgili farkındalıklarının yüksek olması da bu doğrultuda kişilere, yükseköğretim kurumlarına ve topluma yarar sağlayabilir. Türkiye’de 2014 ve 2024 yıllarında öğretim elemanı sayıları incelendiğinde 10 yıllık bir aralıkta öğretim elemanı sayısının 142.437’den 184.021’e ulaştığı görülmektedir. Buna göre geride bırakılan 10 yılda Türkiye’deki öğretim elemanı sayısı %29,19 oranında artış göstermektedir. Bu doğrultuda takip eden yıllarda da bu artışın devam edebileceği öngörülebilir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2024).

Altbach, Reisberg ve Rubley (2009)’e göre kaliteyi çeken, verimliliği ödüllendiren ve istikrar sağlayan bir kariyer yapısı olmadan; üniversiteler yüksek kaliteli eğitim, yenilikçi araştırma ve dünya çapında bir itibara ulaşamazlar. Bu bakış açısına göre başarı arayan yükseköğretim kurumları öğrencilerinden iyi ve başarılı olanlarını titizlikle akademik kariyer için seçerken bir yandan da mesleğe uygun olmayanları ayırmaları gerekmektedir. Oluşabilecek öğretim elemanı ihtiyacını karşılarken niteliği de koruyabilmek hususuna,

üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarının yüksek olmasının olumlu katkı sağlayabilir.

Üniversite öğrencileri yükseköğretim kurumlarının akademik, idari ve bunlara ek olarak kampüs olanakları hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. Hizmet kalitesi ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Neacy ve arkadaşları (2020) yükseköğretim kurumlarının sunduğu hizmet kalitesinin üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinde etkili olabileceği, Gürol ve arkadaşları (2016) ise üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesi memnuniyet algıları arttığında onların kurumsal aidiyetlerinin yükseldiğini ve gelecekte öncelikle kurumlarında görev almak istedikleri sonuçlarının olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin almış oldukları bu hizmetlerin kalitesinin memnuniyet düzeyleri ve gelecek planları yaparken de lisansüstü eğitim, akademisyenlikten oluşan akademik kariyer farkındalıkları kavramlarının ilişkili olabileceği ve bu iki kavramın yan yana incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu araştırmayla birlikte üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarından aldıkları hizmetlerin kalitesi memnuniyet düzeyleri ile onların akademik kariyer farkındalıkları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelenecektir.

1.2. Problem cümlesi

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde aldıkları hizmet kalitesi ile akademik kariyer farkındalıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Alt problemler

1. Üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesi algıları hangi düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıkları hangi düzeydedir?
3. Üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesi algıları,
 - a) Cinsiyete,
 - b) Okudukları sınıf düzeylerine,
 - c) Fakülteye,

- d) Yükseköğretim kurumunu seçme nedenlerine,
 - e) Bölümlerini seçme nedenlerine,
 - f) Yükseköğretim kurumunun kütüphane, spor salonu, tesisler (kafeterya, otopark, park ve bahçe) ve yemekhane hizmetlerini kullanma sıklıklarına, göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıkları,
- a) Cinsiyete,
 - b) Okudukları sınıf düzeylerine,
 - c) Fakülteye,
 - d) Yükseköğretim kurumlarını tercih etme sebeplerine,
 - e) Bölümlerini tercih etme sebeplerine,
 - f) Yükseköğretim kurumunun kütüphane, spor salonu, tesisler (kafeterya, otopark, park ve bahçe) ve yemekhane hizmetlerini kullanma sıklıklarına, göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde aldıkları hizmet kalitesi algıları ile akademik kariyer farkındalıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin yükseköğretimden aldıkları hizmet kalitesi algıları ile öğrencilerin akademik kariyer farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca öğrencilerin hizmet kalitesi algıları ve akademik kariyer farkındalıkları; cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, okudukları sınıf düzeyi, üniversiteyi ve bölümü tercih etme nedenleri, kampüs olanaklarını (Yemekhane, spor salonu, kütüphane) kullanma sıklıkları değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın önemi

Eğitim hizmeti bireylere sunulan bir hizmet olsa da yalnızca bireyin kendisine fayda sağladığını söylemek doğru değildir. Alanyazına bakıldığında Becker (1993) toplumun eğitim seviyesi yükseldiğinde o toplumun sağlık düzeyinin de iyileştiğini, sigara kullanımının azaldığını, annelik bilgisinin arttığını söylemiştir. Benzer şekilde eğitim düzeyi arttıkça Çalışkan (2007) toplumun gelir düzeyinin arttığını, Lochner ve Moretti (2004) toplumdaki suç oranlarının düştüğünü, Hall, Rodeghier ve Useem (1986) toplumdaki şiddetin azaldığını, Ereş (2005) çevre bilincinin arttığını, Kasliwal (1995) gelir dağılımının daha adaletli hale geldiğini paylaştıkları görülür. Bu bilgilere göre eğitim ve toplumu birbirinden ayrı tutulamayacağı ifade edilebilir. Eğitim hizmeti bireylere sağlansa da toplumun pek çok kesimine doğrudan ya da dolaylı olarak fayda sağladığı görülmektedir. Daha fazla insanın akademik kariyere yönelmesi söz konusu toplumun eğitim düzeyinin artmasını ve toplumun eğitim düzeyinin ilişkili olduğu yukarıda belirtilen tüm hususlar noktasında da yine topluma fayda sağlayacağı söylenebilir.

Tekin (2022) üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıkları yükseldiğinde öğrencilerin lisansüstü eğitim niyetlerinin de arttığını ifade etmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarının yüksek olması daha fazla öğrencinin akademik kariyere yönelmesine, beraberinde de toplumun eğitim seviyesinin artmasına fayda sağlayacağı söylenebilir.

Akademik kariyer yolculuğunun ilk basamağı bir yükseköğretim kurumunda tezli yüksek lisans eğitimine başlamaktır (YÖK, 2013). Yükseköğretim kurumları öğrencilerine başta akademik hizmetler olmakla birlikte pek çok hizmet sunduğu görülür (Çınkır, Yıldız, ve Gül, 2020). Bu hizmetler internet hizmetleri, yemekhane hizmetleri, kütüphane ve kaynaklara ulaşım hizmetleri, ulaşım hizmetleri, temizlik hizmetleri gibi hizmetler olarak örneklendirilebilir. Gürol, Ayçiçek ve Yelken (2016) üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde aldıkları hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri arttığında onların kurumsal aidiyetlerinin yükseldiğini ve mezuniyet sonrasında da öncelikle bu kurumlarda görev almayı tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise yükseköğretim kurumlarının öğrencilere sunmuş olduğu çeşitli kaynaklara erişme imkânları gibi hizmetler ve bu hizmetlerin kalitesinin öğrencilerin kariyer seçimleri

üzerinde etkili olabileceği belirtilmiştir (Neacy, Stern, Kim ve Dronen, 2020). Bu doğrultuda öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları ile onların akademik kariyer farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

2024-2028 yıllarını kapsayan 12. Kalkınma planında akademik personelin niteliği yükseltmek (m. 683) ve doktoralı insan kaynağının nicelik ve niteliğini artırmak (m. 686) hedef olarak belirlenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Buna göre öğrencilerin akademik kariyer farkındalıklarının yüksek olması; akademik personelin niceliğini ve niteliğini arttırmaya imkân sağlayabilir. Akademik personelin artmasıyla birlikte yeni yükseköğretim kurumlarının ve yeni bölümlerin açılmasının hızlandırılması, potansiyeli yüksek bireylerin ortaya çıkma oranının artırılması sağlanabilir. Diğer yandan eğitim düzeyinin artmasına imkân sağlarken eğitim düzeyinin artmasının topluma getireceği faydaların tamamının ya da bir kısmının elde edilmesine yardımcı olabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik kariyer farkındalığını etkileyen cinsiyet (Machado-Taylor ve Özkanlı, 2013), bilimsel makale okuma becerisi (Hubbard ve Dunbar, 2017), okula devamsızlık (Özeren, Çiloğlu, Yılmaz, ve Özeren, 2020), ailelerin maddi durumları (Özeren, Çiloğlu, Yılmaz, ve Özeren, 2020), öğrencilerin mesleki öz yeterlilikleri (Hashish ve Awad, 2019), duygusal zekâ (Aksaraylı ve Özgen, 2008), ailede rol model olması (Çelik, Öztürk, Sarı, ve Bek, 2022) gibi birçok değişkenin olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmayla birlikte hizmet kalitesi ve akademik kariyer farkındalıkları kavramları ilk kez bir arada incelenecektir. Bu sayede üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde aldıkları hizmet kalitesi algıları ile öğrencilerin akademik kariyer farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili bulgular ortaya çıkarılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek sonuçlar bu konuda çalışan akademisyen ve uygulamacılara, eğitimi ülke kalkınmasında ve gelecek planlamasında daha aktif kullanmak isteyen Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili bölümlerine, hizmet kalitelerini arttırmak suretiyle öğrencilerinin akademik kariyer farkındalığını arttırmak isteyen yükseköğretim kurumlarına bir kaynak olarak katkı sağlayabilir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda sonraki araştırmalara yön verecek ipuçları oluşturmak açısından ve akademik kariyer hedefleyen öğrenci sayısının artması açısından önem arz etmektedir.

1.6. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma 2022-2023 yılları arasında Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören mühendislik, ilahiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinden 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Türkiye'de meydana gelen ve büyük yıkımlara sebebiyet veren Kahramanmaraş depremi sebebiyle üniversitelerin tamamının uzaktan eğitime geçmesi sebebiyle öğrencilere daha kolay ulaşabilmek için bu fakülteler tercih edilmiştir.

Araştırmada demografik değişken olarak cinsiyet, fakülte, bölüm, öğrenime devam ettiği sınıf düzeyleri ile öğrencilerin kütüphane, spor salonu, tesisler (kafeterya, otopark, park ve bahçe), yemekhane kullanım sıklıkları ele alınmıştır.

1.7. Araştırmanın sayıtları

Araştırmada veri toplama sürecinde Sakarya Üniversitesi Eğitim, İlahiyat ve Mühendislik fakültesindeki öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları ve akademik kariyer farkındalıklarına yönelik görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Hizmet kalitesi: Hizmeti alan ve algılayan tüketicilerin beklentileriyle algılarının karşılaştırıldığı bir değerlendirme sürecinin sonucudur (Tam, 1999).

Yükseköğretimde hizmet kalitesi: Yükseköğretim kapsamında verilen tüm hizmetlerin (eğitim, idari destek, fiziki olanaklar, akademik olanaklar) öğrencilerin beklentilerini karşılama durumu.

Akademik kariyer farkındalığı: Akademisyen olarak bilimle ilgilenmek, araştırma yapmak, bilimsel makale yazmak, sürekli öğrenme durumunda olma süreciyle ilgili kariyer gelişimi süresince geçmişte yaptıklarımızın ve hala yapmaya devam ettiklerimizin; gelecekte yapacaklarımızla ilişkili olabileceği gerçeğini keşfetmek demektir (Özyürek, 2013).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan kavramlara yönelik bilgiler ve bu konu üzerinde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. Hizmet kalitesi

Hizmet kalitesini daha iyi açıklayabilmek adına hizmet ve kalite kavramları ilk olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.1.1. Hizmet

Küreselleşmenin beraberinde hızla gelişen ulaşım ve iletişim olanaklarındaki ilerleme ile insanların talep ve beklentileri de hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu talepleri karşılamak da büyük çaba ve emek gerektirir. İnsanlığın bu beklentileri, hizmet sağlayıcılar elinde olanları geliştirmeye ve yeni buluşlar yapmaya yönlendirir.

Hizmet tanım olarak başka birisine faydalı bir işi yapmaktır (TDK, 2022). Tanımından da anlaşılacağı gibi insanların faydasına, onların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik her şey hizmetin tanımına girer. Bununla birlikte hizmeti talep eden (tüketici) ile hizmeti üreten (üretici) arasında ayrılmaz bir bağ vardır. Örneğin bir öğretmen eğer öğrencisi olmazsa eğitim hizmetini veremez.

Hizmet kavramının her geçen gün alanı gelişmeye devam ettiği söylenebilir. Hizmet üreticileri hali hazırda sunmuş oldukları hizmetleri geliştirirken aynı anda sürekli artan taleplerin karşılanması için yeni hizmet arayışları içindedirler. Bu kadar aktif ve sürekli gelişen bir yapıya sahip olmasının sebebi tamamen temelde insanlara fayda sağlama amacı içermesidir.

2.1.1.1. Hizmetlerin sınıflandırılması

Hizmetlerin yapısı gereği tüketici tarafından fayda ya da tatmin olarak algılanırlar. Bir hizmetin kalıcılığı, ihtiyacı karşılama düzeyi, benzer hizmetlerle kıyaslandığında eksikleri veya fazlaları gibi ölçütlerle tüketicinin memnuniyetini, doyumunu belirler. Tüketicinin memnuniyetini sağlamak temel hedef olduğu için sunulmuş olan bir hizmetin daha iyisinin sunulabilme ihtimali her zaman olacaktır. Bu sebeple hizmet aktif bir şekilde gelişme içerisinde.

İnsan faktörünün olduğu her alanda hizmet vardır. Bu yüzden hizmet yeryüzünde insanın olduğu her yerde kendisine yer bulur. Yaşamın her anında olduğu için çok geniş bir kapsamı olsa da hizmetleri belirli standart ve ayrımlarla sınıflamak mümkündür. Kapsamlarına göre sınıflandığında (Eser, 2007);

- Dağıtıcı hizmetler
- Üretici hizmetler
- Sosyal hizmetler
- Kişiyi özel hizmetler

olarak dörde ayrılır. Eğitim hizmeti ise Sosyal Hizmetler sınıfına dâhildir. Sosyal hizmetler sınıfı genel olarak kitlelere bir arada sunulan hizmetleri kapsar. Eğitim hizmeti dışında sağlık hizmetleri, vakıf hizmetleri, hükümet hizmetleri vb. hizmetlerle bir arada olarak kabul edilir.

Hizmetlerin yapısı olarak değerlendirildiğinde hizmetler dokunulabilir ve dokunulamaz olarak ikiye ayrılır. Bu sınıflamada hizmeti direkt olarak alanın insan mı yoksa eşya mı olduğu ölçütüne bakılır.

Tablo 1

Hizmetlerin Yapısına Göre Sınıflandırılması

	<u>İnsan Vücuduna Yönelik</u>	<u>Mallara Yönelik</u>
Dokunulabilir	Restoran	Nakliye

Hizmetler	Güzellik merkezi Berber	Ziraat Makine tamir ve bakımı
	<u>İnsanların Zihinlerine</u> <u>Yönelik</u>	<u>Dokunulamayan</u> <u>Faaliyetlere yönelik</u>
Dokunulamaz Hizmetler	Tiyatro Müze Eğitim Bilgi hizmetleri	Bankacılık Sigortacılık Muhasebecilik Avukatlık

(Lovelock ve Wright, 2002)

Lovelock ve Wright'a (2002) göre de Eğitim hizmeti dokunulamaz hizmetler sınıfına ait, insanların zihinlerine yönelik olarak sunulan hizmetler grubundadır.

2.1.1.2. Hizmet olarak eğitim

Eğitim hizmeti insanların öğrenme ihtiyacını karşılamak üzere bireylere sağlanan ancak sağlamış olduğu fayda yalnızca bireylere değil toplumun tamamını etkileyen hizmet çeşididir. Teknolojinin ilerlemesinin de etkisiyle birçok sınırlılığından kurtulmuş olan eğitim hizmeti bugünün anlayışıyla hayat boyu, hayatın her yerinde süreklilik gösterebilir. Eğitim hizmetini sağlamanın, örgün (yüz yüze), yaygın, hizmet içi, hizmet öncesi, çevrimiçi (uzaktan eğitim) pek çok yöntemi vardır.

Eğitim ihtiyacının büyük bir kısmı devlet tarafından karşılanırsa da özel kurumlar tarafından da sağlanan hizmet oranı az değildir. Eğitim hizmeti okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise, mesleki eğitim, yükseköğretim olarak sınıflanır.

Eğitim hizmeti kapsamına göre sınıflandığında sosyal hizmetler sınıfında yer alır. Tüm hizmetler düşünüldüğünde öncelik ya da zorunluluk sınıflaması yapıldığında da 2. Derece zorunlu hizmetlere dâhildir.

Türkiye’de eğitim hizmetinin esas amacı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı olan, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen yurttaşlar yetiştirmek. Koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan bireyler yetiştirmek. İnsan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek olarak tanımlanır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ancak genel amaç dışında eğitim hizmetlerinin özel amaçları farklılıklar gösterir. Örneğin ilkökul kademesinde verilen hizmette amaç öğrencinin ahlakı, karakteri, hayatta kalma becerileri, temel bilgiler(okuma-yazma) gibi hedefler önemsenirken bir mesleki eğitim kurumunda hizmetteki amaç malum mesleğe uygun yeterli beceriye sahip kalifiye elemanlar yetiştirmektir.

Daha önce bahsettiğim gibi insanlar dünyada değişen ve gelişen toplumsal ve teknolojik gelişmelere de uyum sağlamalıdır. Küreselleşme beraberinde çok hızlı değişimler ve gelişmeler getirir. İnsanların almış oldukları eğitimlerde eksiklikler olabilir. Bununla beraber insanların tam ve eksiksiz eğitim aldığını kabul etsek dahi aldıkları eğitim o günün şartlarında tam ve eksiksiz olacaktır. Dünyanın içinde bulunduğu bilgi çağı ve küreselleşmenin etkisiyle mevcut bilgilerin değişmesi, mevcut bilginin artık işlevini yitirmesi, tamamen farklı konularda farklı ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla çokça karşılaşmaktayız. Bu durumda eğitim insan hayatında belirli dönemlerle sınırlandırılmaz bir hale gelmiş, böylece yaşam boyu eğitim bireylerin ihtiyaç duydukları becerileri her yaşta öğrenebilmelerine imkân sağlamak üzere ortaya çıkarılmıştır (Akkuş, 2008). Bu varsayım ile eğitim ihtiyacı sürekli bir ihtiyaçtır. Diğer hizmetlerle kıyaslandığında ihtiyacın giderilmesi çok daha fazla zaman alır. Örneğin ortalama olarak bir tamir hizmeti günler içinde, bir hastaya uygulanan tedavi hizmeti aylar içerisinde tamamlanabiliyorken eğitim ihtiyacının giderilmesi yıllarla hesap edilir. Bu noktada eğitim hizmeti sürekli olarak arz edilen ve talep edilmesi gereken bir ihtiyaçtır.

Eğitim hizmeti bir performans ürünüdür. Bir öğretmen öğretim sırasında ortaya bir performans koyar. Hizmetlerde inisiyatif ve esneklik kavramları vardır. Hizmetler sunulurken, hizmeti veren personelin inisiyatifi ve hizmet dağıtım sisteminin inisiyatifi vardır. Örnek vermek gerekirse bir sinemada standartlaşmış bir hizmet vardır. Ödeme

öncesinde yapılarak bilet alınır ve filmi izlemek üzere salona gidilir. Genellikle filmin ortasında bir mola verilir. Mola dönüşünde hizmet tamamlanmış olur. Personel ve hizmet dağıtım sistemi açısından bakıldığında ortaya koyulan hizmet standart bir hizmettir. Personel temizliği daha titiz yapmış olabilir, belki sinema salonu daha bakımlı olabilir ancak bu hizmette her iki pencereden de inisiyatif ve esneklik düşüktür. Eğitim kurumlarının sağladığı eğitim hizmetine bakıldığında ise personelin inisiyatifi çok yüksektir. Bir öğretmen kazanımın fazlasını verebilir, daha çok etkinlik ve uygulama, deney, gezi, gözlem vb. onlarca yöntem teknik kullanarak öğrencide eğitim hizmetinin kalıcı ve izli olması oranını yükseltebilir. Bu örnek eğitim kurumlarının hizmet sağlayıcı olan öğretmenlerin esneklik oranının yüksekliğini gösterir. Ancak hizmet dağıtım sistemi olarak bakıldığında Türkiye'deki tüm eğitim kurumları tek bir merkeze bağlanır. Denetlenir, takip edilir. Bu sebeple müfredatlar oluşturulur. Bir öğretmen birçok alanda inisiyatif olsa dahi, uyması gereken bir müfredat vardır. Müfredata paralel olmayan kazanımları sınıf ortamına getiremez, öğrencileri müfredat dışı konulardan sorumlu tutamazlar. Bununla beraber uymaları gereken mevzuat da vardır. Uyulması gereken yazılı kanunlar ve kurallara uymak zorundadırlar. Öğretmenlerin okula geliş ve okuldan ayrılış saatleri, teneffüs ve ders süreleri, öğle arası saatleri, kıyafetler hatta öğretmenlerin davranışları bile mevzuatta belirlenmiştir. Eğitim kurumlarından eğitim kurumlarına, yöreden yöreye ihtiyaca göre ufak değişiklikler olsa da (Yemekli okullarda öğle arasının diğer okullardan uzun olabilmesi) hizmet dağıtım sistemi inisiyatifi ve esnekliği eğitim hizmetinde düşüktür.

Son olarak hizmet çeşitlerine bakıldığında hizmete müşterilerin katılım düzeyleri açısından da birbirlerinden düşük müşteri katılımlı hizmetler, orta müşteri katılımlı hizmetler ve yüksek müşteri katılımlı hizmetler olarak üçe ayrılır.

Düşük müşteri katılımlı hizmetler seyahat, konserler, otel hizmetleri, fast food restoranları gibi hizmetlerdir. Tüketici çoğu zaman tek girdiyi ücreti ödeyerek yapmaktadır. Hizmetlerde kişiselleştirme hemen hemen yok denecek kadar azdır ve standart hizmetler sunulmaktadır.

Orta müşteri katılımlı hizmetler kuaför, sağlık kontrolü, kafeterya hizmetleri gibi hizmetleri kapsar. Burada tüketiciler sisteme materyaller, ücret ve bilgi gibi girdiler sağlar. Bu hizmetlerin sağlanabilmesi için öncesinde ödemenin materyallerin ve bilginin alınması gerekir. Tüketicilerin beklentileri orta düzeyde çeşitlilik gösterir. Bir başka deyişle standart

olan hizmeti belirli sınırlar çerçevesinde kişiselleştirmek mümkündür. Saç modelini ve rengini tonunu belirlemek, bir kafede toplantı yapabilmek için özel bir odaya katılımcılarla birlikte yönlendirilmek vb. şekilde örneklendirmek mümkündür.

Yüksek müşteri katılımlı hizmetler ise eğitim, danışmanlık, psikolog hizmetleri gibi hizmetlerdir. Tüketicinin sağladığı girdiler zorunludur. Hizmetin üretimi tüketiciyle aynı anda aynı ortamda gerçekleşir. Hizmet, müşteri o hizmeti satın almadan ve müşteri aktif katılmadığı sürece gerçekleşemez. Aynı zamanda tüketicinin katılımı hizmet sürecinin kişiselleşmesiyle birlikte hizmete yön verir. Eğitim hizmeti bu kategoride gerçekleşir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına, beklentilerine, eksikliklerine göre değişiklik gösterir. Öğrenciler hizmetin gelişmesi için katkıda bulunurlar. Öğretim hizmeti gerçekleştirilirken aynı zamanda aynı mekânda bulunmaları gerekmektedir. Eğitim hizmeti gerçekleşmeden önce (ön test), eğitim hizmeti sırasında (süreç takip, izleme testleri), eğitim hizmeti sonunda (son test) ölçme işlemleri sürekli olarak yapılır ve geri dönüşler eğitim hizmetine yön verir.

2.1.1.3. Eğitim hizmetinin yararları

Eğitimi toplumdan ayrı tutmak mümkün değildir. Eğitim hizmeti veren kurumlar özellikle de yükseköğretim kurumları ülkelerin küreselleşmeye ayak uydurmasında özel bir görev üstlendikleri söylenebilir. Bu sayede eğitim hizmeti toplumun yapısını değiştirmek ve toplumun refah seviyesini arttırmak amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir güç olarak kullanılmaktadır.

Eğitim hizmeti insanlara bireysel olarak verilse de yalnızca kişinin kendisine değil topluma da fayda sağlar. Bu fayda doğrudan veya dolaylı olarak gözlemlenebilir. Eğitimin hizmetinin bireysel ve toplumsal faydaları ile ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları:

- Eğitim bireylere yeni bilgi ve beceriler kazandırarak verimliliğini artırır. Dolayısıyla, eğitim düzeyi yükseldikçe gelir düzeyi yükselmektedir (Çalışkan, 2007).
- Eğitim; genel sağlık düzeyinde iyileşmeye yol açmakta, sigara kullanımını azaltmakta, demokratik davranış biçimini teşvik etmekte, doğum kontrolü ve annelik bilgisini arttırmakta ve klasik müzik, edebiyat, hatta tenis gibi aktivitelere teşvik etmektedir (Becker, 1993).

- Toplumun eğitim kalitesi arttıkça ekonomik büyüme hızı da artmaktadır (Jamison ve Hanushek, 2007).
- Yurttaş olma bilincinin bireylere kazandırılmasında hak ve sorumluluk kavramları kritik bir rol oynamaktadır (Aydın, 2005).
- Eğitim düzeyi yüksek olan ülkelerin ekonomik ve sosyal göstergelerinin de yüksektir (Kaya, 1989).
- Eğitimin bireye sağladığı faydalardan birincisi, bireylerin gelir seviyesindeki artışlardır. Bunun temel sebebi ilave eğitimin, işgücü piyasasında katma değeri daha yüksek bir iş bulmasına sağladığı katkıdır (Türkmen, 2002).
- Eğitim düzeyinin artışı ile toplumdaki suç oranlarında düşüş yaşanır (Lochner ve Moretti, 2004).
- Eğitim, toplumda şiddeti azaltır ve sosyal uyumu güçlendirir (Hall, Rodeghier, ve Useem, 1986).
- Eğitim, bilgi üretimi ve bilginin yaygınlaştırılması, çevre bilincinin artmasına neden olmaktadır. Çevrenin korunması ve çevre kirliliğinin önlenmesi eğitim düzeyine ve niteliğine bağlı olmaktadır (Ereş, 2005).
- Ekonominin genel yapısı, eğitimle kişisel gelir dağılımı arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Eğitime ayrılan pay artığında gelir dağılımı adaleti ve milli gelir artışı yükselmektedir. Bununla birlikte eğitim kademeleri arasındaki oran da etkili olmaktadır. Eğitim kademelerini gösteren piramit ne kadar düzgün olursa eğitimin gelir dağılımını ve millî gelir artışını etkilemesi de o derecede yüksek olmaktadır (Kasliwal, 1995).

2.1.2. Yükseköğretim ve yükseköğretim hizmeti

2.1.2.1. Yükseköğretimin yapısı

Yükseköğretim, ortaöğretimi tamamlamış bireylere sunulan ve en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tamamını ifade eder. Yükseköğretimde, önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerinde eğitim verilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında eğitim ve öğretim hizmetlerini öğretim elemanları (öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim yardımcıları) üstlenir. Teşkilat yapısı düşünüldüğünde yükseköğretim

kurumunda en üst düzeyde yönetim yapan kişiye rektör, fakültelerde dekan, yüksekokul, konservatuvar, enstitülerde müdür, bölümlerde bölüm başkanı unvanları verilir. Rektör ve dekanların akademik kariyer basamaklarından profesör unvanına sahip olmaları zorunludur. Bölüm başkanlığını ise profesör, profesör bulunmadığı hallerde diğer öğretim üyelerinden biri yürütür.

Yükseköğretim eğitim düzeylerine bakacak olursak önlisans ara insan gücü yetiştirmeyi hedefler. En az dört yarıyıldan oluşur. Lisans öğretiminin ilk kademesini oluşturan bir yükseköğretimdir.

Lisans düzeyi; ortaöğretime dayalı en az sekiz yarıyılık (dört yıl) programı kapsayan bir yükseköğretimdir. Lisans düzeyinde örgün, açık ve dışarıdan (ekstern) eğitim verilmektedir. Örgün eğitim 1. ve 2. Öğretim olmak üzere ikiye ayrılır. Lisans eğitimi yüz yüze verilir. Fiziki olarak devam zorunluluğu vardır. Açık eğitim ise örgün eğitime göre daha az öğrencisi olsa da radyo, televizyon ve diğer eğitim araçlarının kullanıldığı lisans eğitimidir. Ekstern (dışarıdan) lisans; yükseköğretimin belirli dallarında, devam zorunluluğu olmaksızın sadece yarıyıl içi ve sonu sınavlarına katılma zorunluluğu bulunan bir eğitim- öğretim türüdür.

Lisansüstü eğitim; yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimi programlarını kapsar. Türkiye’de 1990 sonrasında devlet üniversitelerinin sayısında büyük bir artış meydana gelmiştir ancak bu artış karşısında öğretim üyesi sayısındaki artış istenilen düzeye ulaşamamıştır. Ayrıca lisansüstü eğitimde nitelik, nicelikten çok daha önemli bir faktördür (Aytaç, Fırat, Aytaç, Bayram ve Keser, 2001).

Yüksek lisans eğitimi bilim uzmanlığı, master, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık olarak da adlandırılır. Bir lisans öğretimine dayalı en az iki yarıyıl süren 12 kredilik eğitim-öğretim ve alanla ilgili araştırmanın sonuçlarını ortaya koyacak bir tez gerektiren yükseköğretimdir.

Doktora ise lisansa dayalı en az altı veya yüksek lisansa dayalı en az dört yarıyılık programı kapsayan ve orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir. Doktora çalışmalarını başarıyla tamamlamış, tıpta uzmanlık veya belli sanat dallarında yeterlik belge ve yetkisini kazanmış ilk kademedeki akademik unvana sahip kişiler yardımcı doçent unvanı kazanır ve öğretim üyesi olabilmektedir.

Doktora çalışmalarının eş değeri olarak kabul edilen sanatta yeterlik lisansa dayalı en az altı, yüksek lisansa dayalı en az dört yarıyıllık programı kapsayan ve orijinal bir sanat eserinin ortaya konulmasını, müzik ve sahne sanatlarında ise üstün bir uygulama ve yaratıcılığı amaçlayan doktora düzeyinde lisansüstü bir yükseköğretim eşdeğeridir.

Son olarak tıpta uzmanlık sağlık Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre yürütülen ve tıp doktorlarına belirli alanlarda özel yetenek ve yetki sağlamayı amaçlayan bir yükseköğretimdir (ÖSYM, 2023).

2.1.2.2. Yükseköğretim kurumlarının toplumsal işlevi

Yükseköğretim kurumlarını yalnızca öğrencileri meslek hayatlarına hazırlayan kurumlar olarak değerlendirmek tabii ki yanlış olur. Üniversiteler bilimsel çalışmalar, araştırmalar yapar, bilgi ve teknolojiler üretir ve bu ürettiklerini toplumun hatta insanlığın yararına sunar. Bilimsel düşüncenin benimsenmesine, yayılmasına da hizmet eder. Türkiye Cumhuriyeti kalkınmakta olan ülkelerden olduğu için yükseköğretim kurumları gibi bilimsel kurumların; uygulamaya dönüştürülebilecek, içinde yaşadığı toplumun öz yapısını ön planda tutan, sorunlarını çözme gayreti içinde olan bu amaç uğruna yöntemler üretme gayreti içinde bulunması bir gerçektir. Bu amaç kanunlar ile de paralellik gösterir.

Yükseköğretim kanununun 4. Maddesi b fıkrasında yükseköğretim kurumlarına şu görevler verilmiştir:

- Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünemez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu arttırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulamak
- Çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak.

Üniversitelerin bu görevleri paralelinde çağdaş görevleri; araştırmalar yapmak, bilime katkı yapmak ve mümkün olan en iyi şekilde eğitim hizmeti sağlamak şeklinde özetlenebilir. Bu sebeple ülkenin ihtiyaçlarını giderebilecek nitelikli insan gücünü yetiştirmek de yükseköğretim kurumlarının başlıca görevleri arasında gelmektedir. Yükseköğretim kurumlarının bu doğrultudaki eğitimi yalnızca ülkelerin bugün ki ihtiyaçlarını gidermek şeklinde olmayıp gelecekteki ilerleme ve buluşları da kapsayacak

hatta bu gelişme ve buluşlara yön verebilecek şekilde kendisini geliştirmelidir. Hâlihazırda bulunan mevcut bilgiyi pasif bir şekilde gelecek nesillere aktarmanın yerine; yeni bilgiler üretmek, üretilen bilgileri uygulamak ve gelişen teknolojiye uyum sağlamak üzere toplumdaki bireylere gerekli insan gücünü kaliteli eğitimle sağlamak bir yükseköğretim kurumunun temel amacıdır.

Üniversiteleri sadece nitelikli meslek insanı yetiştiren bir kurum olarak tanımlayan bakış açısı üniversitelerin potansiyelini sınırlayan dar bir bakış açısıdır. Burada en önemli noktalardan biri; bilgili, becerikli, teknolojik gelişmelere ayak uydurma yeteneğine sahip insanlar yetiştiren yükseköğretim kurumları, küresel ve ulusal kültürü ve hatta gelenek göreneklere özümsemiş uygar bireyleri yetiştirmek görevini eş zamanlı yürütmelidir. Üniversitelerin toplumdan kopmaması bu yönden çok önemlidir. (Aytaç, Fırat, Aytaç, Bayram ve Keser, 2001)’ne göre “Yükseköğretim kurumları, toplumu eğiten ve daha da önemlisi topluma gelişme yolunda yön veren hizmet organlarıdır. Bu sebeple yükseköğretim kurumları toplumdan kopuk olmamalıdır.”

2.1.2.3. Yükseköğretimden beklentiler

Hizmetlerde beklenti normal şartlarda hizmeti sağlayan ve hizmeti alan arasında tüketicinin isteklerini ifade eder. Yükseköğretimde ise bu ilişki çok daha ayrıntılı gerçekleşir. Çünkü beklenti birey, bireyin ailesi ve çevresi, bu bireyden ülke toplumunun beklentisi ve hatta küresel olarak fayda sağlamak üzere tüm insanlığı kapsayan geniş ve bağlantılı bir ilişkidir. Örneğin eğitim fakültesi öğrencisi mesleğine hazır olma beklentisindeyken, aile ve çevre saygın bir mesleğe giriş yapabilmesi beklentisindedir. Ulusal olarak bakıldığında bireyden Milli Eğitim Temel Kanunu’nda açıkça belirtilen nesiller yetiştirilmesi beklenir. Aynı şekilde küresel toplum düşünüldüğünde de o öğretmenin yetiştireceği her bir öğrencinin küresel standartlarda, yenilikçi, sürekli gelişen, araştıran ve tüm insanlığa fayda sunan bir birey olarak yetişmesi beklenir.

Tüm hizmetlerde olduğu gibi hizmet üretici (sağlayıcı) tüketicinin bu isteklerinin tamamını dikkate almak zorundadır. Bir tüketicinin hizmet sağlayıcı ile karşılaşması sürecinde tüketicinin beklentisi iki kademe gerçekleşir. Birinci kademe, tüketicinin hizmet sağlayıcı ile karşılaşması sürecinde reklam, sözel iletişim gibi yollarla beklentisinin

gelişmesidir. İkinci kademe ise tüketici, satın aldığı ürünün, hizmetin ve tecrübelerin ardından kendi beklentileri ile gerçekten almış olduğu hizmetin performansını karşılaştırmaktadır (Kara, Subhash, Tarım ve Zaim, 2005).

Yükseköğretimde tüketiciler birden fazladır ve farklı istekler içerisindedir. Bu tüketiciler öğrenciler, işverenler, akademik personel, devlet ve aileler gibi çeşitli gruplara ayrılabilir (Owlia ve Aspinwall, 1996). Öğrenciler yükseköğretim kurumlarının en önemli girdisi olmakla beraber donanımlı, diplomalı mezunlar olmayı hedeflerler. Ebeveynler ise çocuklarının yükseköğretim kurumlarında geçirdikleri süreci en iyi şekilde değerlendiren, ayrıcalıklı bireyler olarak yetiştirilmesini ve bu şekilde öğrenim görmelerini talep ederler. Öğretim görevlileri sahip oldukları beyinsel emek güçleriyle yükseköğretim kurumlarının sürekli üreten arıları olmasına karşın aynı zamanda kendi vakitlerinin büyük bir kısmını yükseköğretim kurumları içerisinde geçirdikleri için fiziki olarak, sosyal ve duygusal anlamda yükseköğretim kurumlarının tüketici olarak da görülebilir. 2024 yılı itibariyle yükseköğretim kurumları sayısı aktif olarak artmakta ve özellikle de vakıf üniversitelerinin sayısında ciddi artış gözlemlense dahi devlet yükseköğretim kurumlarının hala en büyük üreticisi konumundadır. Devletlerin yükseköğretim kurumlarından genel olarak, toplumlara ve ülkeye nitelikli bireyler yetiştirilmesi beklentisi içerisinde olması ona tüketici rolü sağlar. Aynı zamanda üniversiteler kurma görevinde birinci derece aktif olması, var olan üniversitelere finansman desteği sunması gibi nedenlerden ötürü de yükseköğretim kurumlarının üreticisi rolünde değerlendirilir. İşverenler penceresinden bakarsak istihdam edecekleri personelin yükseköğretim kurumlarında çok iyi eğitim almış olmasını, yeteneklerinin açığa çıkartılmış olması gibi beklentiler içerisinde iken tüketici konumundadırlar. Ancak yükseköğretim kurumlarına finansman, fiziki çevre, kendi şirketlerinde ihtiyaç olan birime uygun personel yetiştirilmesi ve bilgi desteği sağlayıp üretici konumunda faaliyetler sürdürebilirler. Bu sebeple işverenler de yükseköğretim hizmetinin hem üreticisi hem de tüketicisi olabilmektedirler.

Yükseköğretim kurumları açısından bakıldığında öğrenci sayısındaki dramatik bir artış, kaliteyi koruyarak sermayeyi eş düzeyde arttırmayla eş düzeyde değildir ve yükseköğretim sistemi bugün geçmişten daha az finansman ile desteklenmektedir (Gürbüz ve Ergülen, 2008). Bununla beraber kalite kavramının kaynaklar azaldığında bundan olumsuz etkileneceği kanısı varsayımsal olarak kabul edilmektedir. Bununla beraber devletler ve siyasi partiler gelen talepleri karşılama adına başta eğitim hizmetinin bedava sunulması

yanında -ödenen öğrenim harçları çok cüzi bir miktardır- her yöreye üniversite ve üniversiteye bağlı fakülte veya yüksekokul kurulması kamunun finansman yükünü ve daha da ağırlaştırmaktadır (Altundemir ve Kulaç, 2015). Vakıf üniversiteleri ihtiyacı olan kaynağın %95 e varan oranını öğrencilerin ödemiş olduğu öğrenim ücretlerinden karşılar. Devlet üniversiteleri bu konuda büyük ölçüde %57 hükümet tarafından belirlenen bütçe ve %38 döner sermayeye bağımlıdırlar (Gürbüz ve Ergülen, 2008). Yükseköğretim kurumları belirtilen şartlarda ve öğrenci sayısının artmasına karşın kendi kalitelerini koruma çabasındadırlar. Bununla beraber Bir ülkenin ve toplumun kalkınması, büyümesindeki sürekliliği ülke kaynaklarını kullanacak ve toplumun kendisinden beklentilerini karşılayacak nitelikli insanları yetiştiren yükseköğretim kurumlarının etkin hizmet vermeleri ile doğrudan ilişki içerisindedir.

Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarından değişik toplum kesimlerinin beklentilerini maddelersek:

- Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek(yığınlaşmak),
- Hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek,
- Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanı sıra uygulamaya yönelmek,
- Toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak,
- Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetim modelleri geliştirmek (Yükseköğretim Kurulu, 2007) şeklinde özetle ifade edilebilir.

2.1.2.4. Yükseköğretimde hizmet kavramı

Hizmet kavramı, insanların ya da insan gruplarının gereksinimlerini gidermek amacıyla belirli bir bedel karşılığında satışa sunulan ve herhangi bir malın mülkiyetini gerektirmeyen, ayrıca beraberinde yarar ve doyum oluşturan sosyal faaliyetlerin bütünüdür (Erkut, 1995). Hizmet sektörü ise bu alandaki faaliyetlerin yerine getirilebilmesi için çalışan işletmelerin içinde bulunduğu sektöre verilen isimdir.

Amaçları yalnızca hizmet üretmek olan organizasyonlara bakıldığında hizmet organizasyonlarını iki grupta sınıflandırabilir.

- Güven Etkileşimli Hizmet Örgütleri: Bunlar finansal kurumlar, bankalar, sigorta şirketleri vb. kurumlardır.
- Kişİ Etkileşimli Hizmet Örgütleri: Bu örgütlerin amacı ise kendilerinden hizmet talep eden kişilerin (tüketici) iç mutluluğunu ve huzurunu sağlamaktır. Eğitim, sağlık, danışmanlık vb. hizmetleri veren örgütler de bu gruba dâhil edilmektedir (Mills ve Margulies, 1980).

Anlaşılabacağı üzere hizmet olarak eğitim, bireyler arasında etkileşimin yoğun biçimde gerçekleştiği bir hizmet sektörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'nin küresel anlamda rekabet gücünün artırılabilmesi için eğitim sektöründe üretilen hizmetin ve bu hizmetin kalitesinin yükseltilmesi ve nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi çok önemlidir (Eroğlu, 2004).

Yükseköğretim kurumlarının bireye ve topluma sağlamış oldukları hizmetler somut özellikler göstermezler. Elle dokunup, gözle görülebilen nesneler olarak kendisini göstermez. Yalnızca etkinliklerden oluşan dokunulamayan bir süreçtir yükseköğretim kurumlarındaki hizmet süreci.

Dokunulmazlık neredeyse tüm hizmet alanlarında görülen bir kavramdır ve hizmetlerin en temel özelliklerinden biri olarak belirtilmektedir. Saf mallar olan mal üreticilerinin ürettiği ürünler genel olarak dokunulabilir unsurlar iken saf hizmetler dokunulamaz unsurlardan meydana gelir (Shostack, 2001).

Hizmet kavramını literatürde taradığımızda genel olarak hizmetlerin mallardan ayrılan 4 temel özelliği vardır. Bu özellikler:

- Dokunulmazlık
- Türdeş olmama
- Eş zamanlı üretim ve tüketim
- Dayanıksızlık, olarak karşımıza çıkar.

Araştırmacılar yükseköğretim hizmetinin özelliklerini sıralarken kendi yorumları ile bu dört özellikten birbirinden farklı en az dört tanesini seçtiği görülmektedir. Bu sebeple

araştırmada karşılaşılan bu dört özelliğin tamamını yükseköğretim hizmeti açısından değerlendirilecektir.

Yükseköğretim Hizmetinde Dokunulmazlık: Herhangi bir hizmeti, gözle görülebilir elle tutulabilir olan somut mallardan ayıran en temel özellik hizmetlerin dokunulmazlık özelliğidir. Hizmetler dokunulabilen mallar gibi olmayıp genel olarak performans formunda oldukları için tüketici açısından mallarda olduğu gibi alınan hizmeti temsil edecek somut bir ürün ortaya çıkmaz. Örneğin yükseköğretim kurumlarına bağlı bir eğitim fakültesinin özel amaçlarından bir tanesi öğretmen adaylarına kaliteli eğitim hizmeti vermektir. Sunulmuş olunan bu hizmetin kaliteli olması; öğretim görevlilerinin gösterecekleri performansa, kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine, kampüs olanaklarına, kütüphane olanaklarına, öğrencinin kalacak yer olanaklarına, öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin sıcaklığına, öğrencinin almış olduğu danışma hizmetlerinin performansına, hatta yemekhanede yedikleri yemeğin kalitesine kadar daha sayılabilecek onlarca değişkene bağlıdır. Olanaklar iyileştirildiğinde hizmete karşı memnuniyetin artacağı varsayımı yapılabilir. Buradan anlaşılabileceği üzere yükseköğretim kurumlarında sunulmuş olan eğitim hizmetinin iyi, kötü, tatmin edici, kaliteli olup olmadığı bu çoklu hizmetleri veren kişilerin hizmeti sunduğu andaki performansına bakılarak değerlendirilmektedir. Hizmetler dokunulamaz, kolayca tanımlanamaz, formüle edilemez ve kolayca zihinsel olarak algılanamaz. Hizmetler dokunulamaz olmasına karşın bu hizmetlerin üretiminde kullanılan bazı dokunulabilir unsurlar da mevcuttur (Lovelock ve Wright, 2002). Az önceki örneğe yeniden dönüş yaparsak öğretim elemanlarının tüm potansiyelini kullanabilecek ve üst düzey eğitim hizmeti verebilmesini sağlayacak olan bilgisayar desteği, uygun tasarlanmış sınıf ortamı, derin bir birikimi ve erişilebilirliği olan kütüphane ortamının akademik personele ulaştırılması gerekmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında ise dinlenebileceği ve sosyalleşebileceği sosyal tesisler, sürekli gelişime açık teknolojik unsurlar, öğrencilerin rahat edeceği yurt ve konaklama hizmetleri ve bu hizmetlerin içerisinde uygun çalışma alanlarının bulunması vb. hizmetlerin de öğrencilere sağlanması gerekmektedir. Hizmetlerin dokunulamaz özellikte olması da beraberinde bu hizmetlerin tüketiciye iletilmesini zorlaştıran bir etkidir.

Yükseköğretim Hizmetinde Türdeş Olmama: Yükseköğretim kurumlarının sağlamış olduğu hizmetler, hizmet alanı içindeki tüm diğer sektörlerde de olduğu gibi türdeş değildir. Türdeş olmamayı açıklamak gerekirse standart tek bir kalıp içerisinde tek bir

biçimde tüketiciye sunulamaz. Örnek vermek gerekirse her yükseköğretim kurumunda aynı ders farklı öğretim görevlileri tarafından farklı noktaların üzerinde durularak anlatılır ve değişkenlik gösterir. Hatta aynı öğretim görevlisinin ders içerisinde kullanmış olduğu tek bir cümle özelinde dahi sınıf içerisindeki farklı öğrenciler, bununla beraber farklı hazırbulunuşluk düzeyleri o cümlelerin bile bireyler olarak farklı yorumlanmasına, dolayısıyla farklı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ihtimalini açığa çıkartır. Yani iki veya daha çok öğretim görevlisinin sunmuş oldukları eğitimlerin birbirlerinin aynısı olarak kabul etmek imkânsızdır. Hatta hizmeti üreten tek bir kişi dahi olsa o kişinin performansı; günden güne, saatin kaç olduğuna, açlık tokluk durumuna, hava durumuna kısaca insanı etkileyen tüm faktörlere göre de değişmektedir. Hizmetler insanlara sunulan ve temeli insana bağlı faydalar oldukları için bu türdeş olmama durumu çok doğaldır.

Hizmetlerin türdeş olmaması özelliğinin neticesinde hizmet kalitesi değerlendirmekte güçlükler ortaya çıkmaktadır. Hizmet performansını etkileyen etkenler aynı zamanda hizmetin kalitesini de etkileyen etkenlerden olur. İleride bahsedeceğim “algılanan hizmet kalitesi” kavramı da zaten hizmeti üreten kişilerin performanslarını ölçmek üzere ortaya çıkmış bir kavramdır. Hizmet kalitesi, doğrudan tüketici tarafından hizmetin süreci içinde değerlendirildiği ve hizmetlerin sonucunun kişiden kişiye değişiklik göstermesi sebebiyle standardize edilememektedir. Bu sebeple hizmetlerin kalite kontrolünü ve kalitesinin ölçümünü türdeş olmama özelliği nedeniyle zorlaştırmaktadır.

Yükseköğretim Hizmetinde Eş Zamanlı Üretim ve Tüketim: Hizmetlerin özelliklerinden bir diğeri üretimin ve tüketimin ayrılmaz oluşudur. Ürünler, saf mallar düşünüldüğünde ilk önce üretilip daha sonra tüketilirken, hizmetler önce satılır ve daha sonra aynı zaman sürecinde üretilir ve tüketilir (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1985). Buna göre yükseköğretim kurumlarında ve bilhassa yükseköğretim kurumlarındaki iç müşteri de hizmet sürecinin bir parçası olmaktadır.

Eş zamanlı üretim ve tüketim özelliğinin bir diğer yanı müşterilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşimde bulunmaları ve birbirlerinin hizmet deneyimlerini, tatmin düzeylerini etkilemesidir.

Üretim ve tüketimin aynı anda gerçekleşmesi (ayrılmazlığı) niteliği de hizmeti üretenleri, tüketicilerinin hizmet deneyiminin bir parçası haline getirmesidir (Valarie ve Bitner, 2005). Mevcut hizmetin kalitesinin daha da iyileştirilmesi adına, tüketici ve hizmet sağlayıcı

hizmet sürecinde etkileşim halinde olurlar. Bu sayede hizmet sağlayıcı, tüketicinin beklentilerini, gelecekteki kararlarını büyük oranda etkilemektedir. Bu etkileşim ve dönütler hizmetin kalitesinin iyileşmesinde ve mevcut hizmetin kalite düzeyinin belirlenmesinde önemli role sahiptir.

Yükseköğretim Hizmetinde Dayanıksızlık: Hizmetlerde dayanıksızlık (Valarie ve Bitner, 2005)'e göre, hizmetlerin performanslar olması sebebiyle stoklanamaz olması, saklanamaz olması, yeniden satılamaz olması ve iade edilebilir nitelikte olmaması anlamına gelmektedir. Hizmetlerde eş zamanlı üretim ve tüketim özelliğini tanımlarken hizmetlerin önce satılıp daha sonra üretilip eş zamanlı olarak tüketildiğinden bahsetmiştim. Tam bu noktada hizmetler belirli zamanda kullanılmadığında daha sonra satmak üzere saklanamaz depolanamaz. Mallar depolanarak arz ve talep arasındaki tutarsızlıkları gidermek mümkün iken hizmetlerde böyle bir kolaylık mümkün değildir.

Yükseköğretim kurumlarında hizmetler tüketiciye sunulurken hizmetlerin dayanıksız özellikte olması sebebiyle stoklanamaması, saklanamaması, daha sonra kullanılamaması hizmeti veren kişilerin (öğretim görevlileri) hizmeti üretirken performanslarına dikkat etmelerini ve bu tür tüketicilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun performansları sergilemelerini gerektirmektedir.

Hizmetler çok geniş bir çeşitlilikle hemen hemen her alanda karşılaşılan bir kavramdır. Bu sebeple hizmetlerin sınıflandırılması mallara oranla daha da zor olmaktadır. Bir yükseköğretim kurumunun sağladığı hizmet ile bir restoran, bir banka, spor salonu işletmelerinin bir tutulması mümkün değildir. Hatta genel olarak eğitim kurumlarının sağlamış oldukları hizmetler kurumlara göre de çok fazla değişkenlik gösterir. Örnek vermek gerekirse bir ehliyet kursu tüketicilerine yalnızca trafik, ilk yardım ve araç motoru teknik bilgileri hakkında yani çok spesifik hizmetler verir. Yükseköğretim kurumları düşünüldüğünde tüm kadrolarda (Üst yönetim: Rektör, rektör yardımcıları, dekan, dekan yardımcıları, bölüm başkanları, anabilim dalı başkanı.) (Öğretim görevlileri: Profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi, çevirmen, okutman.) (Yardımcı hizmetler: Memurlar, kampüs görevlileri, yurt yönetimi ve personeli, yemekhane personeli, temizlik personeli...) çok kompleks bir yapı karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında tüketiciler eğitim hizmetini alabilmek için çoğu zaman hizmetin üretildiği ortamda, tam olarak hizmetin verildiği zaman diliminde bizzat fiili olarak bulunması gerekmektedir. Bu kategorideki hizmetlerde kişi fiili olarak hizmet ortamında bulunması gerekiyorsa bu

tüketici için aynı zamanda belirli bir zaman harcaması anlamına gelmektedir. İster iç müşteri olsun ister dış müşteri, müşteri kendisine sunulacak hizmete karşı memnuniyeti; hizmetleri aldığı personel ile arasındaki ilişkiden, hizmetin sağlandığı fiziksel mekân ve zamandan, aynı zamanda aynı anda hizmeti alan diğer müşterilerle etkileşiminden etkilenmektedir. (Lovelock, 1992). Sonuç olarak bu durum eğitim sektörü için de doğrudan geçerlidir. Mevcut araştırmanın problem noktası da buradan doğmaktadır. Üniversite öğrencileri yükseköğretim kurumlarının sunduğu hizmetleri tüketirken; yaşadıkları, deneyimledikleri, fiziki ortamları, yükseköğretim kurumu kampüsünün olanakları vb. faktörler bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturuyor.

Eğitim hizmetleri başlığında ayrıntılı değerlendirilen eğitim hizmetleri esnekliği ve inisiyatifi konusu açısından yükseköğretim kurumlarını değerlendirecek olursak eğitim hizmetleri hizmet dağıtım sistemi açısından esneklik ve inisiyatifi olarak kendi içinde karşılaştırıldığında ise yükseköğretim kurumları diğer eğitim kurumlarına göre biraz daha esnektir. Ders saatleri, kılık kıyafet, uzaktan eğitim vb. özellikleriyle diğer eğitim kurumlarından bu noktada ayrılmaktadır.

Bununla beraber yükseköğretim kurumlarının performansı nasıl arttırılır konusu üzerinde yapılan pek çok araştırmanın sonrasında ortaya atılan çözüm önerilerinin odağında “kalite” ve “sürekli gelişim” kavramları bulunmaktadır. Bu kavramların uygulanabilmesi için yükseköğretim kurumu içerisinde uygun bir iklim oluşturulması gerekmektedir. Böyle bir ortamın oluşabilmesi için yükseköğretim kurumunda tepeden tırnağa tüm çalışanların sürekli gelişmeye ve iyileştirmeye karşı olumlu tutumlarının olması ve buna inanmaları, her seviyedeki bireye ve ortaya koyulan tüm fikirlere saygı, hizmet verilen kişilerin tatminleri, gerçeklerden kopmayan bir yönetim gerekmektedir. Yine bir hizmet olarak eğitim başlığı içerisinde yer alan yüksek tüketici katılımlı hizmetler kategorisinde yer alan eğitim hizmeti ve yükseköğretim kurumlarının sürekli iyileştirme ve sürekli gelişim gerçekleştirebilmeleri için tüketici katılımları, onların hizmet algıları, memnuniyet düzeyleri, beklentileri ve deneyimleri büyük önem arz eder.

2.1.3. Kalite

Kalite kavramının sözlük anlamına bakıldığında bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliğini ifade ettiği görülür. Ancak Aktan'a (2005) göre kalite çok açık olmayan ve net bir şekilde tanımlanamayan bir kavramdır. Benzer şekilde Parasuraman, Zeithaml ve Berry (1985) kaliteyi sınırlarını çizmesi güç, kolayca birbirinden ayırt edilemeyen bir kavram olarak nitelendirmiştir. Bu sebeple kaliteyi ne üreticiler ne de tüketiciler açık ve anlaşılır bir şekilde herkes tarafından kabul gören tek bir tanımla ifade edememişlerdir. Kısaca kalite kavramı tanımlanırken sektörlere, analitik çerçevelere, farklı felsefelere, hizmet alanlarına göre değişen tanımları olan göreceli bir kavramdır.

Kalite kavramını genel bir bakış açısıyla tanımlamaya çalışırsak bir hizmetin, tüketicisinin gereksinim ve beklentilerini karşılama yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu tanıma benzer tanımlamalara bakacak olursak;

- Kalite ihtiyaçları karşılama yeteneği ve amaca uygunluktur (Köksoy, 1998).
- Kalite kavramı ihtiyaçları karşılama yeteneği, belli bir niteliğe uygunluk, müşteri beklentilerinin karşılanması ve amaca uygunluğu ifade eder (Gencel, 2001).
- Müşteri veya kullanıcının bir ürün ya da servis hakkında verdiği hükümdür. Kalite müşteri veya kullanıcıların kendi ihtiyaçlarının ve beklentilerinin kullandıkları ürün ya da servis aracılığıyla ne derece karşılandığına dair olan inançlarıdır (Mergen, 1993).
- Kalite, ihtiyaçların karşılanmasına imkân veren toplam özelliklerdir. Bunlar, bireysel özelliklerle de ilişkilidir (Burt, 1978).
- Kalite, insanlar tarafından kabul görüp, hesap verebilir niteliğe ve bütünlük standartlarına sahip, hedef belirlenebilir ve hedefin gerçekleştirilmesine uyum sağlayabilen bir kavram (Bogue, 2003) gibi çeşitli tanımlamaların mevcut olduğu görülmektedir.

Kalite tüketicilerin beklentilerine göre, zamanın şartlarına göre, küresel boyuttaki gelişmelere göre, topluma ve toplumun alışkanlıklarına göre değişkenlik gösteren bir kavramdır. Bu kavramın ortaya çıkmasındaki amaç tüketicilerin beğenilerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamak, bununla beraber rekabet ortamı içerisinde diğer hizmet üreticilerinden daha etkili ve tatmin edici bir hizmet sunma çabasıdır.

Bir kurumun rekabet dünyasında rakiplerinin önüne geçmesi ancak kalite ile gerçekleştirilebilir (Altan, Atan ve Ediz, 2003). Bir hizmet organizasyonunu çeşitlendirmenin

başlıca yöntemi rakip organizasyonlardan daha kaliteli hizmetler sunabiliyor olmasıdır. Bu noktada rekabet ortamı içerisinde, bakıldığında hizmet üreticilerin devamlılıklarını sağlayabilmeleri, var olmayı sürdürebilmeleri açısından kalite çok önemli bir yere sahiptir. Kalite artık yalnızca üretilen saf mallardan beklenen değil üretilen tüm hizmetlerde de tüketiciler tarafından talep edilen bir ölçüttür. Bugün beklentileri karşılayabilen kaliteli olarak nitelendirilen bir hizmeti geliştirmeye devam edilmediği zaman gittikçe daha az talep göreceğini ve gelecekte artık kaliteli olarak nitelendirilemeyeceği söylenebilir.

2.1.3.1. Hizmet kalitesi

Hizmetlerden bahsederken hizmetlerin soyut olduklarını, hizmetlerin türdeş olmama özelliklerinden ötürü birbirlerine benzemediklerini aynı standartları sağlamadığını söylemiştik. Bu ve benzeri özellikleri sebebiyle hizmetler aynı zamanda kalite kontrol ilkelerinin uygulanmasını güçleştirmektedir. Hizmetlerde mevcut olan eş zamanlı üretim ve tüketim özelliği sebebiyle hizmetler üretilmeden önce kalitesinin kontrol edilmesi imkânsızdır. Bunun yerine hizmetleri alan tüketicinin beklentilerini ve hizmeti algılama biçimlerine göre ayrıca çoğu zaman öznel şekilde değerlendirilmesi ile hizmet kalitesi ortaya çıkar. Daha önce bahsedildiği gibi mallar öncelikle üretilir, daha sonra satılır son olarak değerlendirilir ancak hizmet öncelikle satılır, sonra üretilir ve aynı anda tüketilir.

Kalite her insanın farklı beklentileri, farklı hissetmeleri, farklı memnuniyet düzeyleri, farklı değerlendirmeleri ve değerlendirme kriterlerine sahip olmaları sebebiyle net olarak tanımlanamamaktadır. Kalite, tüketicilerin yaşadığı çağın şartlarına göre değişir ve herkese göre farklı anlam taşır (Tam, 1999).

Bir hizmetin kalitesini ölçmek, hizmet kavramının doğası ve özellikleri, aynı zamanda hizmetin algılarının, hizmetten beklentilerin ve tatmin düzeylerinin kişiden kişiye göre değişmesi sebebiyle zordur. Hizmet sektöründe kalite kontrolü, hizmete uygun fiziksel ortam, materyal desteği, ihtiyaç olan tüm malzemelerin bulunması, asıl olan hizmetin içerisinde bulunan destek hizmetler (yükseköğretim kurumunda yurt, yemek, ulaşım hizmetleri vb.) Fiziksel ve dokunulabilir özelliklerle ilişkilidir. Ancak sunulan çıktılar soyut ürün özelliklerinde olup tamamen kullanıcıya sağladığı yarar ve bu yararı sağlarken ortaya koyulan performans beklenilir. Hizmeti sunarken o hizmeti sunan personelin

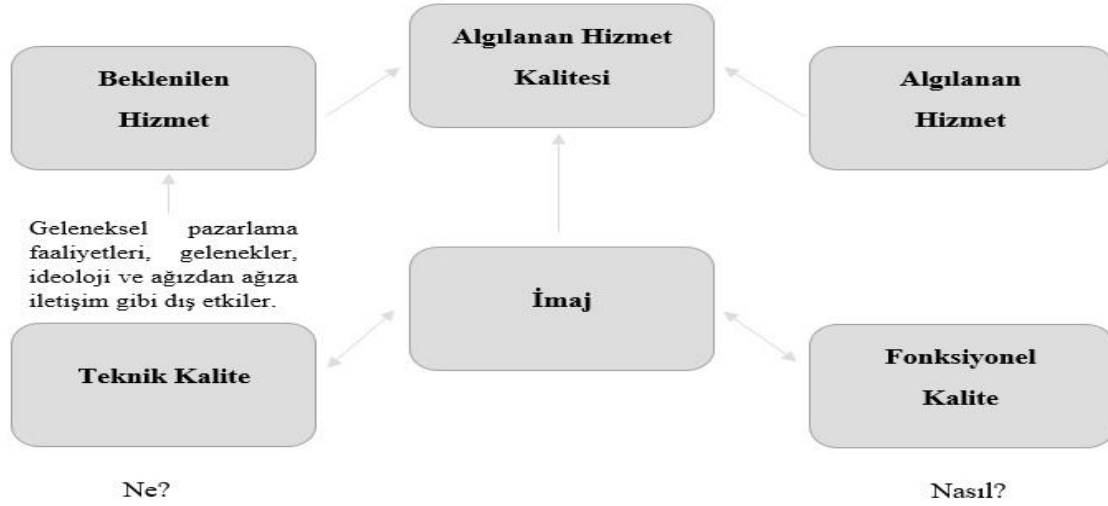
yeteneği bilgisi ve o anki durumu çok önemli olduğu gibi hizmetin kalitesinin algılanışında benzer şekilde tüketicinin de o anki durumu çok önemlidir. Bu sebeple hizmet kalitesinin ölçümü kişiden kişiye değışkenlik gösterebilen soyut bir karar şeklinde ortaya çıkar. Örneğin derse geç kalınma durumunda şoförün tüm yeteneğini ortaya koyarak süratli bir şekilde öğrencilerini zamanında dersine yetiştirdiğinde şoförün yeteneğine rağmen kimi tüketici (yolcu) konforsuz bir seyahat deneyimi yaşarken kimi derse yetiştii için tatmin olma duygusu yaşayacaktır. Bu noktada sunulmuş olan bir hizmetin tüketici tarafından algılanan kalitesi ortaya çıkmaktadır. Algılanan hizmet kalitesi, hizmeti alan ve algılayan tüketicilerin beklentileriyle algılarının karşılaştırıldığı bir değerlendirme sürecinin sonucu olarak tanımlanabilir (Gürbüz ve Ergülen, 2008). Tüketici beklediği hizmete karşı, algıladığı hizmeti ifade eder. Bununla beraber tüketicinin tatmini de hizmet kalitesinin önemli bir göstergesidir. Tatminin en önemli göstergesi, rekabet ortamında bir ürünü bir kez satın alan bir tüketicinin yeniden o ürünü satın alıp almayacağıdır (Kara, Subhash, Tarım ve Zaim, 2005).

Özetle hizmetlerdeki kalite kavramı, saf mallardaki kalite kavramının düzeyinin belirlenmesiyle kıyaslandığında daha karmaşık, standartlaştırılmaz ve sübjektif boyutları fazlasıyla barındırdığı için hizmetlerdeki kalite kriterlerinin belirlenebilmesi için daha nesnel kriterlerin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde hizmet sektöründe hizmet kalitesinin belirlenmesinde iki kriter ön plana çıkmıştır. Bunlar beklenen hizmet kalitesi ve algılanan hizmet kalitesidir.

Beklenen hizmet kalitesi: Tüketicilerin geçmişlerinde yaşadıkları tecrübeleri ve kişisel ihtiyaçlarıyla paralel olarak belirlediği, satın almış olduğu hizmetten beklentisidir. Kısaca tüketicinin beklenti ve istekleridir denilebilir.

Algılanan hizmet kalitesi: Çeşitli araştırmacılar bu kavram hakkında çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bunlar;

- Robledo'ya (2001) göre tüketicilerin, bir ürün ya da hizmetin diğerleriyle kıyaslanabildiği ve kusursuzluğuyla ilgili değerleridir.
- Tüketicinin aldığı hizmetle ilgili inanışlarıdır (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1985).
- Algılanan ve yaşanan kalitedir (Brown ve Swartz, 1989).



Şekil 1. Grönroos hizmet kalitesi modeli (Nitin, Deshmukh ve Prem, 2005).

Tanımlardan ve şekilden anlaşılacağı gibi algılanan hizmet kalitesi, tüketicilerin kendisine hizmet veren kişi ya da personelin hizmetin ortaya koyulduğu esnada ortaya çıkan performanstır. Algılanan hizmet kalitesi, müşterilerin hizmetin kalitesine yönelik sezgilerdir ve müşterilerin tatmin derecesini büyük ölçüde belirlemektedir (Ghobadian, Speller ve Jones, 1994). Bir tüketicinin penceresinden bakarak kanıda bulunmak hizmet kalitesinin belirlenip değerlendirilmesinde önemli bir avantaj sağlar. Bunu yapabilmenin yolu ise tüketicilerin algıladığı hizmet kalitesinin ne olduğunu tam olarak bilmek ve öğrenmektir.

2.1.3.2. Hizmet kalitesinin boyutları

Hizmet kalitesi son derece çeşitli alanlara yayılmış ve birçok sınıfı olan hizmet sektörü sebebiyle net ve kesin şekillerde gruplara ayıramamıştır. Ancak Parasuraman ve arkadaşları yapmış oldukları araştırmalar neticesinde müşterilerin algıladıkları hizmet kalitesini belirleyen kriterleri ortaya çıkartmışlardır (Parasuraman, Zeithaml, ve Berry, 1985). İzledikleri yöntem ise dört farklı hizmet sektörlerinin ortak noktalarını ele alarak gerçekleştirdikleri grup görüşmelerinin sonucunda genel boyutlarını ortaya çıkartmaya çalışmışlardır. Hizmet kalitesinin on temel boyutu vardır (Zeithaml, Parasuraman ve Bery, 1990). Bu başlıkların tanımlarını (Eroğlu, 2004) eğitim hizmetine göre özgün biçimde

uyarladığını görmekteyiz. Ben de bu noktada yükseköğretim kurumlarının vermiş oldukları hizmetleri, yükseköğretim kurumlarının sağlamış olduğu hizmetlerin daha anlaşılır olması açısından hizmet boyutlarına uyarlamaya çalışacağım.

Güvenirlilik: Güvenirlilik boyutu bir hizmetin eksiksiz ve olması gerektiği gibi ifa edilmesini temsil eder. Hizmetleri üreten kurumların sunduğu hizmetlerin müşteri tarafından güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için personelin ortaya çıkardığı performansın da tutarlı olması gerekmektedir. Hizmeti bir kerede tam ve eksiksiz vermesi, tüketiciye verilen hizmet içeriği sözünün tutulması gerekmektedir. Güvenirlilik boyutu, yapılan işin tek seferde doğru, hatasız yapılmasını, kayıtların doğru tutulmasını ve hizmetin planlanan zamanda gerçekleştirilmesini kapsar. Bir öğretim görevlisinin farklı sınıflarda işledikleri aynı derslerin aralarında tutarlı olması, derslerin başlangıç ve bitiş zamanlarının belli olması, yükseköğretim kurumunda yemek, barınma gibi hizmetlerin sunulmasında aksaklıkların yaşanmaması durumlarını güvenirlilik boyutuna örnek olarak gösterilebilir.

Müşteriye Duyarlık: Bir hizmet kurumu sağlamış olduğu hizmeti sunduğu tüketiciye karşı her zaman onun beklenti, istek ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmak durumundadır. Onlara sağlayacağı hizmeti tam olarak verebilme konusunda istekli olmalıdır. Hizmetin üretildiği kurumdaki personelin hizmeti gerçekleştirebilmek konusunda bilgili, tecrübeli, istekli olması gerekmektedir. Bu tanımlara göre duyarlık kavramı; o hizmeti satın alan müşteriye koruyacak, bekletmeyecek, anında bilgilendire sağlayabilecek, samimi, yapıcı ve güler yüzlü hizmet sunma konularını kapsar. Öğrencilerden ya da iç müşteriler olan akademik personelden kendileri lehine olabilecek bir fikrin (bir aksaklığın giderilmesi ya da mevcut hizmetin geliştirilmesi, şartlarının daha uygun hale getirilebilmesi yönünde) tarafsız bir şekilde değerlendirilip müşterilere yarar sağlayacak şekilde düzenlemeler yapılmasıdır. İçerisinde değişime açık olmayı da barındırır.

Yetkinlik: Hizmetleri sağlayan ve müşteri ile birebir muhatap olan personelin, sunulacak olan hizmet hakkında gerekli bilgi birikimi ve tecrübeye sahip olması olarak nitelendirilebilir. İster eğitim sektöründe ister diğer tüm sektörlerde olsun müşteriler karşılarında hizmeti satın almak istedikleri konuda uzman, deneyimli, olası sorunlara çözüm üretebilen personelleri görmek istemeleri doğaldır. Sınıfların temiz olması temizlik personelinin, güvenli bir üniversite ortamının olması güvenlik görevlisi personelinin, yükseköğretim kurumundan mesleğine uygun yönde eğitimle donatılması konusunda akademik personelin yetkinliklerine doğrudan bağlıdır.

Ulaşılabilirlik: Hizmete yeniden ihtiyaç duyulduğunda hizmet sağlayıcıya kolayca ulaşip hizmetin kolay bir şekilde elde edilebilmesini kapsar. Örneğin bir yükseköğretim kurumunu düşünürsek, bir üniversite öğrencisi ihtiyaç hissettiğinde, beklentilerini karşılamak istediğinde, sorunlarla karşılaştığında bu sorunlara çözüm bulabilmekte kendilerine yardımcı olabilecek ilgili personele rahatça, zorluk çekmeden ve en önemlisi beklemeden ulaşabilmek ister. Dersleriyle ilgili konularda öğretim görevlisine, kampüs olanakları iyileştirme çalışması için üst yönetim birimlerine, barınma ile ilgili problemlerinde yurt yetkilisine vb. tüm yetkili personele ulaşabilmeyi arzu eder. Ulaşılabilirlik boyutu da bu noktada tüketicinin, kişilere ihtiyaç duyduğu sırada onlarla rahatça iletişim kurabilmesi anlamına gelir.

Nezaket: Nezaket boyutu hizmet üreten, performansı sergileyen ve tüketiciyle doğrudan iletişim sağlayan hizmet üreticisinin, saygılı ve samimi yaklaşımı olduğu söylenebilir. Tüketiciler hizmet sağlayan personel karşısında sıkıntı duymak, çekinmek, korkmak gibi duyguları yaşamak istemezler. Bu nedenle personelden kibar olması, saygılı olması, dostluk kurmaya çalışması beklenir. Bununla beraber personelin temiz ve bakımlı görünüşü, müşterinin farkında oluşu, müşteriye ilgi göstermesi beklenmektedir. Nezaket boyutu da bir hizmetin kalitesinin yeterli derecede algılanmasını sağlayan bir boyuttur. Nezaket bir sonraki boyut olan iletişimi de etkiler, çift taraflı anlaşılmayı artırır tüketicinin kendisini daha rahat ifade edebilmesinin yolunu açar.

İletişim: Personelin değişen müşteri profiline ve beklentilerine uygun olarak kendisini adapte ederek müşteriye bu şekilde hitap edecek şekilde sözlü ve sözel olmayan iletişim kurabilmesidir. Eğitim sektörü belki de tüm hizmet sektörleri içerisinde iletişimin en üst düzeyde kullanıldığı sektörlerden biridir. Her iletişim içerisinde alıcıya gönderilmek üzere bir mesaj taşır. Bir öğretim görevlisin ders esnasında ve ders dışında kullanmış olduğu kelimeler, hal ve hareketleri, olaylar karşısında sergilemiş olduğu duruşun her biri, öğrencileri için birer mesaj barındırır. Etkili iletişim tüketici olarak öğrencilerin bilgisini, becerisini, tecrübesini arttıracak gibi eğitimin kalitesini arttıracak en önemli boyutlardan biri olarak söylenebilir.

İtibar: İtibar, müşteriye karşı inanılrlık düzeyini belirtmekte olup aynı zamanda dürüst olunup olunmadığını ortaya koyan bir kavramdır. Bir başka deyişle hizmet sağlayan kurum ve personelin müşterilerinin gözünde dürüst ve güvenilir bir imaj vermesinin yanında müşterinin faydasının gözetildiği hissini müşteriye kazandırılmasını ifade eder. Her

kurumda personel ve müşteri birer iç ve dış tüketici olarak kendilerine hizmet veren kişilere inanmak ihtiyacı hissederler. Bu bir nevi hizmet veren kurumun onurudur. Güvene dayalıdır. Güvenin olmadığı bir ortamda eğitim hizmetini yürütmek çok zordur.

Güvenlik: Hizmetler sunulurken tüketicileri her türlü tehlikeden uzak tutabilme yeteneğidir. Tüketicilerin mahremiyetleri, ekonomik ve bedensel emniyeti de yine bu boyuta dâhil edilebilir. Hizmeti sağlarken bu boyuta dikkat edilmesi müşteride ve çalışanlar üzerinde motivasyon artırıcı bir etki sağladığı düşünülmektedir. Bununla beraber ortaya koyulan hizmetin verimliliği ve etkinliğinin bu boyutla arasında ilişki olduğuna inanılmaktadır.

Müşteriyi Bilmek Ve Müşteriyi Anlamak: Hizmetlerde her bir müşteri hizmeti alırken farklı beklentiler içerisinde olabilir. Bu sebeple hizmet sağlayıcı müşteriyi tanımalı ve böylece müşterinin şahsi beklentilerini öğrenebilir. Hatta bu girdilerle hizmetini geliştirebilir, hizmet kalitesini yükseltebilir. Müşteriyi bilmek(anlamak) boyutu müşterilerin gereksinimlerini anlamak için gayret göstermektir. Bu sayede hizmetlerini kişiselleştirme imkânına da sahip olur.

Dokunulabilirlik (Fiziksel Varlıklar): Hizmetlerin soyut olduklarını daha önce belirtmiştik ancak hizmetlerin sunulmasında yardımcı birçok materyal mevcuttur. Dokunulabilirlik boyutu bir hizmetin sağlandığı binayı, bina içindeki odayı, tasarımı, havalandırmasını, hizmete yardımcı teknik araç gereçleri, materyal ve malzemeleri, personelin giyimi ve dış görünüşünü, bunun yanında hizmetin türüne göre yemek kalitesini, ortamın steril olması gibi hizmet esnasında çevrede görülebilen tüm dokunulabilir varlıkları kapsar.

Müşteri gözünden bakıldığında bu maddeye kadar sıralanan dokuz madde de önemlidir ancak hiçbir madde tek başına yeterli değildir. Yükseköğretim kurumu üzerinden örneklendirirsek kurumun içerisindeki tesisler (çalışma odaları, kütüphane, bilgisayar sınıfı, yurt, spor salonu, yemekhane, kafeterya), ayrıca peyzaj özeni, binaların ve çevrenin estetik güzelliği, ulaşımının rahat ve kesintisiz olması, internet bağlantısının sürekli ve hızlı olması gibi yardımcı hizmetleri de kapsar. Bu boyut hizmeti fiziksel olarak temsil eder. Ayrıca hizmeti satın almamış potansiyel müşterilerin tamamı da dokunulabilirlik boyutundadır.

Yukarıda açıklanan hizmet kalitesi boyutlarının tamamı birbirleri ile ilişkilidir. Örnek vermek gerekirse bir öğrenci bir sorunla karşılaştığı zaman probleminin personel

tarafından anlaşılması, yetkili birimlere bunu aktarabilmesi, nezaket ortamı içerisinde olup problem durumu ortadan kalkana kadar iletişim halinde kalınması gerekir. Bu sebeple ilk on boyut daha sonraki yıllarda beş maddeye indirgenmiştir. Bu boyutlar güvenirlilik, karşılık verebilmek, güvence, empati ve fiziksel varlıklar olarak adlandırılmıştır (Odabaşı, 2000). Buna göre;

Güvenirlilik: Hizmetin vadedilen şekilde sunulurken bu hizmetlerin eksiksiz şekilde yerine getirilmesini,

Karşılık verebilmek: Tüketicilerin özelleştirilmiş taleplerine açık olmayı ve bu taleplere zamanında karşılık verebilmeyi,

Güvence: Hizmet üreticilerinin hizmeti sunabilmek için yeterli bilgi ve beceriyi bununla birlikte saygı ile güveni tüketiciye hissettirebilmesini,

Empati: Tüketicileri anlamak ve onun kişisel beklentilerini özümseyerek tüketicilere bireysel ilgi ve kişiselleştirilmiş hizmet sağlayabilme becerisini,

Fiziksel Varlıklar: Fiziksel varlıklar ise hizmet boyutlarından dokunulabilirlik boyutuna karşılık gelerek belirtildiği gibi hizmetlerde yararlanılan fiziksel her türlü donanım ve materyalin görünüm ve işlevsel özelliklerini ifade eder.

Ürün ve hizmet kalitesinin her ikisini birden tanımlayabilmenin mümkün olduğunu söyleyen Garvin (1987) bu boyutların sekiz başlıkta toplanmasını önermiştir. Garvin'e göre ürün ve hizmet kalitesinin boyutları:

Performans: Bir ürünün öncelikle işlemsel özellikleriyle ilgilidir. Örneğin bir bulaşık makinesi için “bulaşıkların kirlerini iyi temizliyor mu? Temizlikten sonra yeterince parlıyor mu? Ya da bulaşıklar temizlendikten sonra koku kalıyor mu?” sorularının cevaplarıdır. Bir eğitim çevresi için performans ise özellikle mezunların beklenen yetenekleri edinip edinmediği olarak yorumlanmıştır. Örneğin bir öğretmen sınıf kontrolü yeteneğine sahip mi? İstenmedik olaylar yaşandığında bunu etkili şekilde çözebiliyor mu? Bilgilerini karşısındaki sınıf düzeyine indirgeyip öğretimi sağlayabiliyor mu? Sorularının cevapları da eğitim açısından performans boyutu olarak değerlendirilmektedir.

Nitelikler: Temel performans işlevlerinin üzerine ilave olarak eklenen bu özellikler nitelik ismini almaktadır. Yükseköğretim için nitelikler, hedefler içerisinde birinci öncelik olmamasına rağmen kazanıldığı takdirde asıl yeteneklerin uygulanmasına yardımcı olacak,

onların etkinliğini arttıracak olan niteliklerdir. Örneğin bilgilerini sınıf düzeyine indirgeyip anlatabilen bir öğretmen temel işleve sahiptir. Değerlendirme kısmına geldiğinde ise gerekli bilgisayar programlarını kullanma niteliğine sahipse alternatif ve yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun ölçme teknikleriyle derste anlattığı konuyu entegre ederek daha sağlıklı bir ölçme meydana getirmesini, klasik ölçme araçlarında ölçülmesi zor olan öğrencilerine de alternatif yöntemler önerebilmesine olanak tanır. Ancak Garvin nitelikler ile performans boyutlarını tam olarak birbirlerinden ayırmanın mümkün olmadığını söylemektedir.

Güvenirlilik: Eleştirilere bakıldığında güvenirlilik boyutu daha çok ürün ile ilgili olarak kullanıldığı görülmektedir (Owlia ve Aspinwall, 1996). Bir ürünün belirli bir zaman dönemi içinde arıza vermeden ve kusursuz şekilde çalışabilme ihtimali olarak tanımlanmıştır. Eğitim açısından bakıldığında eğitime yardımcı pek çok ürün ile ilgili (projeksiyon, akıllı tahta, bilgisayar, web araçları...) olduğu gibi; ilim, bilgi ve öğrenilen yeteneklerin doğru, dikkatli, izli ve modernlik düzeyi olarak da yorumlanabilir.

Uygunluk: Bir üründe veya hizmette belirlenen ve kamuoyu tarafından kabul gören standartlarla karşılaştırılıp değerlendirilmesini içermektedir. Yükseköğretim gibi bir hizmete bunu uygulamak, benzer şekilde bir kurum müşterilerine vaatler sunduğunda bu vaatlerle beraber tüm eğitim standartlarını da karşılama derecesidir.

Dayanıklılık: Bir ürünün yaşam dönemi ölçüsü olarak öğrenciler tarafından öğrenilen bilgilerin öğrenme derinliği, onlar tarafından tutulması, sürekli güncel kalabilmesi, uygulanabilir olması, uygularken aksaklıkların yaşanmaması, öğrenmelerin izli olarak istendik şekilde gerçekleşme derecesidir.

Hizmet Yeteneği: Ürünlerle daha fazla uyumlu olan dayanıklılıkla eş anlamlı olarak görülebilen tamir, satış sonrası hizmetler ve hizmet alanlarıyla ilgilidir. Ancak yükseköğretim için uygun olan bu boyutun bir yönü tüketicisinin şikâyetleriyle ilişkindir. Öğrenciler; çalışan personel, sanayi kolları, toplum, ebeveynler, devlet idaresi gibi kurumlardan yapılan geri dönüşler (tebrik, şikâyet, memnuniyet vb.) eğitim hizmetinin kalitesini gösteren bir ölçüt olarak göz önünde bulundurulabilir.

Estetik ve Algılanan Kalite: Bu iki boyut, müşteri fikirlerine konu olan özellikleri içermektedir. Daha önce açıklanmış olan boyutlar fonksiyonel ve organizasyon sınıflarıyla

karşılaştırılmış olabilir. Estetik bir kişisel yargı konusu olarak performanstan ayrılmıştır. Algılanan kalite, organizasyonun tüketicilerin imajlarını etkileyen itibar etkilerini içerir.

Garwin'in yukarıdaki sekiz boyutu daha fazla ürünlere yönelik olarak görülmüş ve bu yüzden eleştirilmiştir.

2.1.3.3.Yükseköğretimde kalite

Yükseköğretim kurumlarında kalitenin sağlanması; anlamını açıklayan tüketicilerinin beklenti ve isteklerine uygunluk gösteren, göreceli olarak tüketicilerinin istek ve beklentileriyle büyük ölçüde benzerlik gösteren ve homojen Pazar bölümleri oluşturulabilen diğer kurumlar ile karşılaştırıldığında çok zordur. Yükseköğretim kurumlarına; en önemli tüketicileri öğrencileri olmakla birlikte ülkesi, devleti, toplum, iş verenler, ebeveynler ve sanayi kolları olarak kabul edilen birçok farklı kesimin beklentileri ve istekleri olan tüketicilerinin her birinin kişiselleştirilmiş isteklerini tatmin etmek gibi en zor görev ve misyon yüklenmiştir (Gürbüz ve Ergülen, 2008).

Eğitimin kalitesi küreselleşen dünyada rekabet ortamıyla beraber insan kaynaklarının istihdamında ve istihdam ederken insanlar arasından belirli kriterlere göre seçim yapılmasında her geçen gün önemi artan bir özelliktir. Bu durum yükseköğretim sisteminin çıktıları olan mezunlarında, yayın ve araştırmalarında iyileşmeler sağlanıp sağlanmadığı konusunda daha gözle görülür hale gelmektedir. Eğitim toplumun yaratıcılığını ve verimliliğini artırır. Topluma bir arada refah içinde yaşama imkânı sunarken aynı zamanda bireylere yeteneklerini geliştirme fırsatı verir. Eğitim bireylerin emeğine nitelikler kazandırır. Onların iş dünyasında tercih edilebilmelerine, işverenler tarafından bireyler hakkında ön bilgi edinmelerini sağlar.

Bir ülkenin kalkınmasında yükseköğretim kurumlarının önemi çok fazladır. Yükseköğretim kurumları mevcut sorunlara çözüm üretebileceği gibi gerçekleşmesi muhtemel kitlesel sorunları da henüz gerçekleşmeden yordayabilir ve tedbirini alabilirler. Bu sebeple devletler ve hükümetler tarafından sürekli desteklenirler. Ancak yükseköğretim kurumu sayısının artması, öğrenci sayılarının dramatik şekilde artması, bununla beraber yükseköğretim kurumlarından beklentilerin çoğalmasıyla birlikte yükseköğretim kurumları

devlet bütçeleri üzerinde bir baskı oluşturmuştur. Devletler yapmış oldukları ciddi yatırımların sonuçlarını takip edebilmek, sistemin işleyişini denetlemek istemiştir.

Tüm dünyada bilimde, teknolojiye, sanatta ve pek çok alanda çok hızlı değişimler meydana gelmeye devam ediyor. Bu durum her gün ortaya yeni ihtiyaçlar meydana getiriyor. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için nitelikli iş gücünün de sağlanması gerekiyor. Bu noktada tüm gözler yeniden yükseköğretim kurumlarına dönüyor. Hem toplum hem bireyler bu ihtiyaçların en iyi şekilde karşılanabilmesi için yükseköğretim kurumlarının kalitelerine ilgi duymaya başlamasına sebep oluyor.

Yükseköğretim kurumlarının sayıları ve kurumlardaki öğrenci sayıları özellikle de 1950’li yıllar itibariyle çok ciddi artış göstermiştir. Artan bu sayılar yükseköğretim kurumlarının kalitelerini koruması konusunda onlara dezavantaj sağlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının bu artışlar neticesinde kendilerine sağlayabildikleri kaynaklar paralelinde kalite farkları da oluşturmuştur.

Yükseköğretim kurumları da devletten daha fazla kaynak, özerklik gibi taleplerde bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları üniversitede akademik unvana sahip tüm insanların baskı ve yönlendirme görmeden özgürce eğitim ve araştırma yapabilme imkânını talep etmektedirler. Bu nedenle hükümetler de yükseköğretim kurumlarından daha fazla kalite beklentisi içerisinde olmaktadır (Korkut, 2001). Tüm bu gerekçelere bakıldığında hem hükümetler hem toplumun tamamı hem bireylerin bakış açısı hem de yükseköğretim kurumlarının kendi isteklerini karşılayabilmek isteği yükseköğretimde kalite kavramını meydana getirmiştir.

Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin ölçülmesinde genel olarak öğrenciler, akademik personel ve diğer personeller tüketiciler olarak nitelendirilmektedir. Ancak hatırlatmakta fayda var ki yükseköğretim kurumlarının tüketicileri yukarıdakine ilave olarak endüstri, toplumun tamamı, ebeveynler, devlet, finans kurumları vb. birçok alanda ve grupta mevcuttur.

Yükseköğretim hizmetinde de diğer hizmet sektörlerinde olduğu gibi eş zamanlı üretim ve tüketim özelliği mevcuttur. Tüketiciler sürecin tamamına dâhil olmaktadır. Hizmetin üretimi ve tüketimi sürecinde öğrenciler ve öğretim görevlileri arasında insan iletişiminin zirvede olması sebebiyle birbirinden ayrılmamakta ve bununla beraber kalite de (sınıftan

sınıfa, öğrenciden öğrenciye, öğretim elemanından öğretim elemanına) belirgin şekilde değişiklik göstermektedir (Owlia ve Aspinwall, 1996).

Yükseköğretim kurumlarının sundukları hizmetlerin kalitesi, hizmeti sunan kurumun başarısı ile yüksek oranda pozitif yönlü korelasyon içindedir. Bu da kurumların rekabet ortamı içerisinde kendilerine pazar sağlayarak mevcut öğrencilerine nasıl hizmetler sağlayabileceklerini, akademik olarak saygınlık kazanmalarını ve toplum nezdinde önemli hale gelmelerini sağlar.

Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının işleyişi 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile belirlenmiş bir standarda oturtulmuştur. Bu kanunla ülkedeki yükseköğretimin planlaması ve yönetimi Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) aittir. Türkiye’de “yükseköğretimde kalite” 1990’lı yılların sonlarına doğru tartışılmaya başlanan bir konu olmuştur (Mencet, 2019). 1997 yılında “Yükseköğretimde kaliteyi nasıl sağlayabiliriz?” sorusuna cevap aramak üzere Türkiye’deki üniversitelerde Kalite Değerlendirme Projesi kapsamında bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot çalışmaya sekiz üniversiteden 13 farklı bölüm dâhil edilmiştir (Eriş ve Durman, 2011). Bilim ve teknoloji alanındaki kalite çalışmaları ise yine 1997 yılında TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu) ile başlamıştır.

Tüm faaliyet alanlarında öğrencilerin öğretimi ve eğitimi odak noktasıdır. Çünkü öğrencilerin öğretimi ve eğitimi üniversitelerin en temel fonksiyonudur. Yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için iki alışlagelmiş yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi akreditasyon, diğeri de çıktıların (ürünlerin) değerlendirilmesidir (TÜBİTAK, 2001).

Akreditasyon kavramını daha sonra açıklayacağız ancak bahsi geçen kavram yükseköğretim kurumunun girdileri üzerine odaklanmıştır. Örneğin öğrenci seçimi, öğretim görevlilerinin özellikleri, akademik altyapı, fiziki altyapı vb. kavramları girdilere örnek gösterilebilir. Akreditasyon yükseköğretime ayrılan kaynakların ve girdilerin kalitesi ve miktarı belirli bir seviyenin üzerine çıktığında ulaşılmış olan o seviyede çıktıların da kalitesinin de istendik seviyeye ulaşılacağı varsayımına dayanmaktadır. Daha yalın bir ifadeyle yükseköğretimdeki kaliteyi ona ayrılan kaynakların, bütçenin, girdilerin tamamı belirler.

2.1.3.4. Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi

Yükseköğretimde yadsınamaz bir kalite artışı sağlayabilmek için girdileri değerlendirirken akreditasyon sistemini, çıktıları değerlendirirken değerlendirme sistemlerini ve bununla beraber eğitim ve öğretim süreçlerinin tasarımı, planlanmasını ve uygulamasını değerlendirip denetleyen tüm bu sistemleri beraber entegre ederek kalite güvencesini sağlayan yükseköğretimde toplam kalite sistemi yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanması gerekmektedir (TÜBİTAK, 2001).

Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi, eğitim öğretim sürecinin her basamağını (girdiler, eğitim öğretim süreçleri, çıktılar) hatta eğitim öğretimi etkileyen tüm alanları;

- Fiziki altyapılar
- Akademik alt yapılar
- Ders programları
- Sınav değerlendirme sistemleri
- Akademik ve idari personel temin ve geliştirme sistemini
- Araştırmalar ve yayınları
- Kurumsal gelişme planlarını
- Üniversite-Sanayi-Toplum ilişkilerini sağlamayı amaçlayarak kaliteli insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen bir yönetim anlayışıdır (Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Alt Grubu, 1996).

Müşteri çeşitliliği açısından incelendiğinde bu farklılaşma yükseköğretim kurumlarının yönetim sistemini önemli ölçüde etkilemektedir. Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi sistemi farklı ihtiyaç ve beklentilerin katılımlı ve uzlaşmacı bir ortamda işlendiği bir yönetim sistemidir.

Toplam Kalite Yönetiminin tanımı ve uygulamaları kişilere ve kuruluşlara göre farklılıklar gösterir.

(Bozkurt ve Asil, 1995)'e göre bir kuruluştaki üretilen mal ve hizmetlerin işletme süreçlerinin ve personelinin sürekli iyileştirme ve geliştirme yolu ile en düşük toplam maliyet düzeyinde önceden belirlenmiş olan müşteri istek ve beklentilerinin tüm

Çalışanların katılımı ve kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri yolu ile karşılanarak işletme performansının iyileştirilmesi stratejisi olarak tanımlamıştır.

Toplam kalite yönetimi, bir kuruluştaki tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilmesi ve organizasyondaki tüm çalışanların kesin aktif katılımı ile müşterilerin memnun edilerek karlılığa ulaşmasıdır (Yatkın, 2007).

Toplam kalite yönetimi tüm kurum ve kuruluşlarda kalitenin toptan arttırılmasını amaçlayan bir felsefedir (Aktan, 2012).

Toplam Kalite Yönetiminin tanımı ve uygulamaları kişilere ve kuruluşlara göre farklılıklar gösterirken anahtar özellikleri hakkında ise genel bir uzlaşma bulunmaktadır. Uzlaşılan bu noktaları (Köseoğlu, Harrison ve Link, 1994) aşağıdaki şekilde sıralamaktadırlar. Toplam kalite yönetimi (TKY);

- Müşteri yönelimine ve müşteri ihtiyaçlarını karşılama ve tatmin etmeye dayanmaktadır.
- Bir örgütün uzun dönemli taahhüdünü gerektirir.
- Bir kurumdaki personellerin, belirlenen hedefe doğru tam anlamıyla inanmasına ihtiyaç duyar.
- İnsanları dikkate alır ve hedefi kaliteye dayalı bir kurum iklimi üretmektir.
- Grup alışması odaklıdır.

Eğitim kurumunun çıktılarını kullanan ve ona girdiler sağlayan diğer çevresel sistemler bir başka deyişle toplumun kendisi, eğitim kurumlarının tamamını yenilenmeye ve rekabete zorlamaktadırlar. Bu sebeple eğitim sektörü de sıfat değiştirmek durumunda kalmıştır. Eğitimde standartları yükseltmek, eğitime yeni kaynaklar bulmak artık toplum tarafından yeterli görülmemektedir. Bu dönemde toplum eğitimde yenileşme denilince artık okulun gün ve saatleri, maddi imknlar, sosyal tesisler, sportif tesisler, modern sınıf ortamı, daha fazla gezi, gözlem ve etkinlik, evrimii (uzaktan) eğitimler, web araçları, lme değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, ğretim görevlilerinin yeterliliklerinin artması gibi konuları talep etmektedir. Ancak bu beklentilerin de çoğu klasik eğitim anlayışlarının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Modern bir yönetim anlayışı benimseyen tüm öğretmenler ve eğitim kurumları; toplam kalite yönetimi, sıfır hata yönetimi, tam katılım gibi yaklaşımlara daha çok dikkat etmelidirler (Eroğlu, 2004).

Toplam kalite yönetimi, iş ve endüstri dünyası tarafından dünyaya duyurulan bir kavram olup kendi standart ve tekniklerini oluşturmayı hedefleyen çağdaş bir kavramdır. Bu yalnızca girdileri ya da çıktıları değil tüm süreçlerin denetimini yapıp tüm sürecin baştan sona iyileştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Yükseköğretim kurumları küreselleşen dünyadan etkilenecek içinde bulunulan çağın taleplerine cevap verebilmek, artan eğitim talebini karşılayabilmek amacıyla yeni arayışlar içerisine girmişlerdir (Altaş, 2006). Toplam kalite yönetimi, işletme çalışanlarının tümünün tecrübe, uzmanlık ve adanmışlığına dayalı olur; iç ve dış müşteriye hizmet sunma süreçlerinin geliştirilmesini esas alır (Lankard, 1992). Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim kurumlarında uygulanılma fikrinin ortaya çıkışının temelinde de bu görüş vardır.

Mevcut dönemin şartlarında öğrencilerin demografik özelliklerinin farklılık göstermesiyle beraber öğretim görevlilerinin de farklı beklenti ve ihtiyaçlara sahiptirler. Her hükümet değişikliğinde hükümet planları sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı'na ayırdığı bütçe ve kaynakların farklı olması ve bu kaynaklarda düşüşlerin yaşanması ve son olarak günümüzdeki yok edici rekabet ortamında tüm yükseköğretim kurumları toplam kalite yönetimi ilkelerini ve felsefesini kabul etmek zorundadır (Eroğlu, 2004). Bu zorunluluğun sebebi yükseköğretim kurumlarında meydana gelebilecek düzeysizlik ve kalitesizliğin sonucunda ortaya çıkacak olan ürünlerde (mezunlar) oluşacak kayıptan tüm topluma zarar verebilecek olmasıdır. Belki de en kötüsü ortaya çıkmış olacak bu kötü durum düzeltilmek istendiğinde ise kaliteden yoksun eğitim sisteminden çıkmış her mezunu yeniden üretim sürecine sokulmak zorunluluğunun olması olabilir. Bu düşünüldüğü gibi imkânsız bir kalkışma olacağından yükseköğretim kurumlarındaki bozulmanın sonucunda toplumun göreceği zararı ortadan kaldırmak neredeyse olanaksızdır. Bu tür kötü olasılıklarla yüzleşmemek için her yükseköğretim kurumunun eğitimde kalitesini yükseltmesi, toplam kalite yönetimini bir kurum felsefesi olarak hayatına işlemesi gerekir. Eğer bunda başarı sağlanırsa yükseköğretim kurumları kalite kavramını varlığının nedeni olarak görür ve buna bağlı olarak kaliteyi bir yaşam tarzı haline getirirler.

Toplam kalite yönetiminden yükseköğretim kurumlarının faydalanabilmesi için kurumlarda çalışan öğretim görevlisinden temizlik personeline kadar tüm personelin adanmışlık düzeyi yüksek olmalı ve bu felsefi yaklaşımı benimsemeleri de gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları yöneticileri öğretim elemanlarına karşı yargılayıcı olmaktan çok destekleyici tavır geliştirmeli, öğretim görevlileri öğrencilere karşı aktarıcı olmaktan çok

öğrencileri yönlendirici olmalıdır. Üniversite duvarları içlerine sıkışmış personel olmaktan çok üniversite yönetimi, aileler, ebeveynler, diğer meslektaşlar, işletmeler, sanayi endüstrisi, yurt içi ve yurt dışından çalışma ortakları ile küresel anlamda bütün bir toplum olarak toplum için çalışan kişiler olmak gerekir. Kalite kültürüne sahip olan bir yükseköğretim kurumu yalnızca kendilerine verilen hizmeti yüksek bulan ya da beklentileri tam ve eksiksiz karşılanan öğretim görevlileri sayesinde oluşturulabilir.

Middlehurst'e göre "Üniversiteler gevşek yapıli sistemlerdir.". Bölümler ve birimler merkezi kurumsal fonksiyonlara gevşek olarak bağıdırlar ve yatay ilişkiler zayıftır. Buna karşın toplam kalite yönetiminin köşe taşlarının çoğı yükseköğretim kurumlarında zaten mevcuttur. Bu taşlardan bazıları katılımlı liderlik, yenilik ve bireysel otonomi(özerklik), öğrenci ile güçlü ilişkiler, araştırmaya önem vermek olarak sayılabilir. Ayrıca takım çalışması, örgütün tamamında işbirlikçi araştırma, mesleki kariyerlerin her aşamasında gelişme ve yetişme, kendini değerlendirmeye vurgu yapmak gerekir (Middlehurst, 1992).

Dr. William Edwards Deming toplam kalite yönetiminin öncülerindendir. Deming Müşteriyi üretim hattının en önemli parçası olarak tanımlar. Müşterinin ihtiyaçlarının karşılanması yeterli değildir. Müşteri sizin ürününüzden aynı zamanda zevkte almalıdır. Bundan dolayı tedarikçi müşteri ihtiyaçlarının ötesinde, ürün ve/veya hizmetlerini geliştirmeli ve rekabet gücünü kaybetmemeye çalışmalıdır (Gencel, 2001). Deming'in toplam kalite yönetimi ilkelerini yükseköğretime uyarlamak mümkündür (Özdemir, 2001). Bu ilkeler yükseköğretimde:

- Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine sundukları hizmetin daha da geliştirilebilmesi hedef haline getirilmelidir. Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin bir bütün halinde geliştirilmesi ve toplumda önemli yerlere gelebilecek, önemli sorumluluklar alabilecek kalitede yetişmesi gerekir.
- Toplam kalite yönetimi felsefenin tüm personel tarafından benimsenmesi gerekmektedir. İdari yönetimin toplumun ve küreselleşen dünyanın taleplerinin farkında olması ve gerektiğı yerde gereken değişimi gerçekleştirebilecek farkındalık ve etkinliğe sahip olması gerekmektedir.
- Her insanın potansiyeli farklıdır. İnsanları derecelendirmek, sıralamak ve diğer insanlarla karşılaştırmak kötü sonuçları beraberinde getirir.
- Öğrencilerin yetiştikleri eğitim kurumlarıyla iş birliği ve bilgi alışverişi yapılması gerekir. Öğrencilerle ilişkilerin geliştirilmesi ve sistemin girdileri olan öğrencilerin

kalitesinin artırılmasına sağlamak ve bu doğrultuda eğitim maliyetlerini azaltmak bir gereklilik haline gelmiştir.

- Öğrenci başarısı ve öğrencilerin aldıkları hizmet kalitesi istikrarlı bir şekilde geliştirilebilirse bunun sonucunda verimlilik artışı sağlanabilir.
- Öğrenci, öğretmen, yükseköğretim kurumlarındaki tüm personel ve yöneticilere yönelik iş üzerinde (hizmet içi) eğitim ve öğrenme durumlarının oluşturulması. Bu sayede gelişimde istikrarın sağlanması.
- Etkin liderlik:
 1. Kıdemli profesyonellerin ve yöneticilerin kalite yönetimine gözle görülür şekilde katılmaları, rol modeli olmaları, personelle iletişimleri güçlü olmalı ve öğretim görevlilerinin motivasyonlarının yüksek tutulması,
 2. Tutarlı bir toplam kalite yönetimi kültürüne doğru liderlik etmeleri, yöneticilerin kalitenin farkında olmalarının değerlendirilmesi, kalitedeki gelişmelerin sürekli olarak takip edilmesi ve kaliteye bağlı olmaları,
 3. Kurumda görev alan tüm personelin gösterdiği çaba ve başarılarının farkında olunması ve bu çabaların takdir edilerek pekiştirilmesi,
 4. İnsan gücü ve kaynaklarla toplam kalitenin desteklenmesi,
 5. Kurumda yönetici pozisyonunda olanların öğrenciler ve diğer çalışanlarla kaynaştırılması ve ilişkilerinin ilerletilmesi,
 6. Yükseköğretim kurumu haricindeki kalite ile ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak, kalite alanında makaleler ve kitaplar yayınlamak etkin bir liderden toplam kalite yönetiminin uygulanmasında beklenen niteliklerdir (Merli, 1993).
- Kaygının giderilmesi sayesinde eğitim kurumu içindeki her bireyin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceği bir çalışma ortamının oluşturulması sağlanmalıdır.
- Yükseköğretim kurumu içinde akademik hizmetler, idari hizmetler ve yardımcı hizmetler arasındaki mesafe ve bloklaşma kaldırılmalıdır. Tüm kurum personel ve öğrencilerinin bir ekip olarak çalışması gerekmektedir.
- Kusursuz performans gibi gerçekçi olmayan hedeflerin öğretmenler veliler ve öğrenciler tarafından kaldırılması gerekmektedir.

- Öğrencilerin, akademik personelin, idari personelin ve yardımcı personelinin yaptıkları işten tatmin olmasını engelleyen noktalar belirlenerek bu engellerin aşılması sağlanmalıdır.
- Eğitim kurumu bünyesindeki her bireye standart değil, ihtiyaca yönelik kişiselleştirilmiş gelişim programları uygulanmalıdır.
- Yükseköğretim kurumundaki herkesin dönüşümü başarmasının sağlanması. Dönüşüme katılım göstermek herkesin görevidir.

Yükseköğretim kurumlarında yukarıdaki ilkeler faaliyete geçirilip çalışanlar tarafından benimsendiğinde toplam kalite yönetimi anlayışına göre istikrarlı bir kalitenin, kendiliğinden ortaya çıkacağı varsayımı kabul edilmektedir. Ancak bu anlayış ve felsefe yükseköğretim kurumlarında hayata geçirilirken öğrencilerin bireyler olduğu ve önemli olanın öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesi olduğu unutulmamalıdır.

2.1.3.5. Yükseköğretimde akreditasyon

Akreditasyon kavramını açıklamadan önce ortaya çıkışında önemli olan ihtiyaçlar ve gelişmeler hakkında bilgi edinilmesi bu kavramın anlamının kavranmasına fayda sağlayabilir.

Tüm dünyada 1980’li yıllardan başlayarak 1990’larda da devam eden bir yükseköğretimde reform hareketleri ortaya çıkmıştır. Küreselleşme hareketleri de bütün dünyayı etkileyen bir süreç olduğu gibi yükseköğretimdeki bu yenilikleri de doğrudan doğruya etkilemektedir. Politik açıdan da uluslararası örgütlerin ve AB, NAFTA ve APEC gibi bölgesel birliklerin çatısı altında yapılan düzenlemeler küreselleşmenin bu alanlarda gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır (Süngü ve Bayrakçı, 2010). Aynı şekilde akreditasyon kavramı da yükseköğretimde yeni ortaya çıkmış bir kavram değildir. Kısaca tanımlamak gerekirse kurumların çalışma alanlarındaki tüm değişkenlerin bağımsız ve yetkili bir örgüt tarafından değerlendirilmesi işine akreditasyon denir. Mevcut imkânlarını ve sundukları hizmetin kalitesini korumayı ve geliştirmeyi hedefler. ABD’de yaklaşık yüz yıldır kullanılmakta olan farklı akreditasyon sistemleri mevcuttur. Buradaki kullanım amacı yükseköğretim kurumlarına devlet tarafından ayrılan fon değerinde hizmetin alınıp alınamayacağını değerlendirmesidir (Rehber, 2002). Bununla beraber Türkiye’de

akreditasyon çalışmalarına ait ilk örnekler de 1994 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde (ODTÜ) mühendislik fakültesine ait iki programın ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology- ABD) değerlendirme sürecinden geçmesiyle birlikte görülmüştür.

Dünya ve Avrupa ülkelerinde bu şekilde kurumsal ya da bölgesel çalışmalar sonucunda yükseköğretim sistemleri içerisinde birbirinden farklılıklar ortaya çıkmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinin yükseköğretim sistemlerindeki bu farklılıkların giderilebilmesi için birtakım çalışmalar, programlar ve deklarasyonlar yürüterek bu süreçteki sorunların çözülmesi için çaba gösterilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için atılan Yükseköğretim sisteminin dönüşümüyle ilgili en kapsamlı süreç dünyanın ilk üniversitelerinin kurulduğu Avrupa kıtasında, dünyanın ilk üniversitesine ev sahipliği yapan Bologna Üniversitesi'nde Bologna Deklarasyonu ile başlayan Bologna sürecidir.

1999 yılında başlayan Bologna süreci, uluslararası hareketliliği (Öğrenci, akademisyen vb.) artırmak amacıyla hükûmetler arasında yapılan bir anlaşmadır. Katılımcı ülkeler lisans ve lisansüstü olmak üzere iki aşamalı, şeffaf ve ülkeler arasında uyumu esas alan bir yükseköğretim sistemi oluşturmayı hedeflemektedirler (Süngü ve Bayrakçı, 2010). Bu süreç sonunda Avrupa ülkeleri yükseköğretim kurumları arasında ortak standartlar oluşturma, birbirleri arasında uyumu ve düzeni sağlama çalışmaları aktif olarak devam etmektedir.

Bologna süreci temel hedeflerini bir bildirgede aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

- Kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sistemini benimsemek
- İki ana çevrimli (lisans/yüksek lisans) bir sistemi benimsemek
- Bir kredi sistemi kurmak (Avrupa Kredi Transfer ve Toplama Sistemi-AKTS / European Credit Transfer and Accumulation System-ECTS)
- Yasal tanınma ve idari engellerin üstesinden gelerek hareketliliği (mobility) teşvik etmek
- Kalite güvencesinde (KG) Avrupa iş birliğini teşvik etmek
- Yükseköğretimde bir Avrupa boyutu geliştirmektir (Ayvaz, Kuşakçı ve Borat, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti de Bologna sürecine 2001 yılından itibaren dâhil olmuştur. Dünyada Bologna Sürecini takip eden ve katkı sağlayan on paydaş vardır ve arasında dört

organizasyon öne çıkmaktadır (ilk 4 madde). Bunların baş harflerinden dolayı E4 olarak isimlendirilmektedir. Bu paydaşların tamamı:

1. ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education – Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği),
2. ESU (European Students' Union- Avrupa Öğrenci Birliği),
3. EUA (European University Association– Avrupa Üniversiteleri Birliği),
4. EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education- Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği).
5. Avrupa Konseyi (Council of Europe),
6. Avrupa Komisyonu (European Commission),
7. UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education),
8. OECD (Organization for Economic Co-operation and Development – Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü),
9. EI (Education International Pan-European Structure-Uluslararası Eğitim Pan Avrupa Yapısı),
10. BUSINESS EUROPE (The Confederation of European Business – Avrupa İş Dünyası Konfederasyonu) (Ayvaz, Kuşakçı ve Borat, 2016).

Akreditasyonun Tanımı: Akreditasyon ifadesinin kullanım yerine göre farklı anlamları bulunmaktadır. Akreditasyon, “ad” (birisine) ve “credere” (güvenmek) kelimelerinden türetilmiş Latince bir kelimedir (Artugal, 2010). Bir şeyin güvenilir inanılır olduğunu nitelendirmek için kullanılan bir kelimedir. Türk dil kurumu tarafından denklik olarak tanımlanan akreditasyon, bir akreditasyon kuruluşu tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş, akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini ifade etmektedir (YÖKAK, 2019).

Yükseköğretimde akreditasyon; bir yükseköğretim kurumunun ya da yükseköğretim kurumu tarafından uygulanmakta olan herhangi bir programın, ulusal ve uluslararası düzeyde belirli performans standartlarına (kalite, verimlilik, etkinlik vb.) sahip olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu sebeple belirlenen standartlar veya kriterler ile

uyumunun yetkili bir uygunluk değerlendirme (akreditasyon) kuruluşu tarafından incelenmesi ve onaylanmasını kapsayan resmi işlemler sürecidir. Akreditasyon, yükseköğretim müşterilerinin ve aynı zamanda toplumun gözünde güven oluşturmaya yönelik bir sistemdir. Akreditasyon, hem yükseköğretim kurumunun kendi kendini dönemsel olarak değerlendirmesine (öz değerlendirme) hem de yükseköğretim kurumunun bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından dönemsel değerlendirilmesine imkân sağlar, bununla beraber yükseköğretim kurumlarının katılım göstermeleri tamamen gönüllü gerçekleştirilir.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemi 1982’den 2005’e kadar Yükseköğretim Denetleme Kurulu tarafından denetlenmiştir. Sonrasında 2005 yılından 2015 yılına kadar geçen on yılda bu görevi YÖDEK (Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu) ve ADEK (Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu) üstlenmiştir. 23 Temmuz 2015 tarihinden itibaren de yayımlanan “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” sonrasında kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) bu sorumluluğu devralmış ve 2023 yılı itibariyle de aktif olarak sürdürmektedir. YÖKAK kurum olarak da ENQA’ya 2020 yılında tam üye olarak kabul edilmiştir.

Değişen dünya şartları akreditasyon süreçlerinde yeni boyutlar da meydana getirmektedir. Tüm dünyanın yakın zamanda yaşadığı COVID-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitim boyutu önem kazanmıştır. Yalnızca yükseköğretimde değil eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitim uygulamaları yapılmıştır. YÖKAK, 2020 yılında Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi Ölçütleri ve Değerlendirme Rehberi yayımlayıp bu yeni ihtiyaca Türkiye’nin de uyum sağlamasına yardımcı olmuştur (İşman, Aydın, Çiçek, Silman ve Öztunç, 2021).

Akreditasyonun Yükseköğretim Kurumlarına Sağlayacağı Faydalar: Akreditasyon; belgelendirme işlemi yapan kurumların yaptıkları test ve değerlendirme sonucu gerçekleştirdikleri belgelendirme işlemlerini onaylar. Yükseköğretimde akreditasyon, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun aracıdır.

Bir yükseköğretim kurumunun uluslararası kriterlerde akreditasyon sağlaması, kurum içindeki her bir öğrencinin ve öğretim görevlisinin potansiyelini tamamen açığa çıkarttığını ve tam verimle çalışabildiğinin ispatı anlamına gelmemektedir. Ancak bu yöntem yükseköğretim kurumlarının kamuoyu güvenini oluşturur. Belgelendirme işleminin

uluslararası kriterlere uygun olarak yapılması, tüketicilerin bu kurumlara güven duymasını sağlar. Bu bilgilendirmeler kurumlar hakkında daha fazla bilgi sağlanmasına olanak verir. İşverenlerin öğrenciler hakkında ön bilgiler kazanmasının yanında seçim aşamasındaki öğrencilerin yükseköğretim kurumları hakkında varsayımda bulunmalarına, kendilerini nelerin beklediği hakkında ön bilgi sahibi olmasını ve böylece kurumların da tercih edilebilirliğinin yükselmesini sağlar. Böylelikle bir yükseköğretim kurumu veya programın akredite edilmiş olması anlam kazanır.

Yükseköğretim kurumlarına akreditasyonun sağlayacağı başlıca yararlar, şu şekilde özetlenebilir;

1. Akreditasyon sağlamış olduğu tanınma imkânı sayesinde öğrenciler ve tüm tüketicileri, eğitim kurumlarının mükemmeliyet standartlarını sağlayıp sağlamadığı hususunda bilgi sahibi olmaktadır.
2. Akreditasyon, özel sektörlere nitelikli insan gücü istihdamı yönünden kolaylıklar ve özel sektöre güven temin eder. İşverenler, iş başvurusunda bulunan bireylerin mezun oldukları yükseköğretim kurumunun akademik kalite düzeyiyle ilgili bilgiye kolaylıkla erişebilirler. Bu durum işverenlerde güven oluşturmaktadır.
3. Akreditasyon, yükseköğretim kurumları arasında kredi transferi işlemlerini kolaylaştırır.
4. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının kalitelerini güvence altına alır.
5. Bazı ülkelerde yükseköğretim kurumlarına yapılacak olan devlet kaynak desteği için akreditasyon bir ön koşuldur. Bu sebeple akreditasyon devlet kaynaklarına, fonlarına erişim olanağı sağlar.
6. Akreditasyon sayesinde yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim görevlilerinin değişim programlarının uygulamasını (ulusal ve uluslararası) kolaylaştırır.
7. Yükseköğretim kurumlarının saygın bir kuruluş tarafından akredite edilmesi; öğrenci, veli ve öğretmenlerin okula yönelik güvenini artırır.
8. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında çalışanlara sorunları saptamak ve bu sorunlara yeni çözümler üretebilme imkânı sağlar. Bununla beraber çalışanların süreçlere katılımını teşvik eder.
9. Akreditasyon sayesinde yükseköğretim kurumlarının kurum içi iletişimi ve etkileşimi güçlenir.

10. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarına kurum dışı, ayrıntılı ve objektif bir değerlendirme sağlar.
11. Akreditasyon kurum üst yöneticilerine ve idarecilere önceliklerin tespitinde yol gösterir.
12. Akreditasyon kurumlara gelecek ile ilgili planlar yapma olanağı sağlar
13. Akreditasyon, uluslararası derece ve diplomalar arasında uyum sağlar, derece ve diplomaların kalitesini ve geçerliliğini kıyaslamayı kolaylaştırır. Ulusal ve kültürel değerlerin transferini destekleyerek ulusal eğitim sistemi ile uluslararası eğitim sistemi arasında karşılaşılabilecek uyum problemlerini ortadan kaldırır.
14. Akreditasyon yükseköğretimin uluslararası bir boyuta geçmesini, kültürler arasında iş birliğinin ve eşgüdümün oluşturulmasını sağlar.
15. Akreditasyon yükseköğretim kurumlarının mali yönetim ve bütçe süreçleri açısından iyileştirilmesinde önemli bir araçtır.
16. Akreditasyon, kurum politikalarının belgelendirilmesini ve prosedürlerin geliştirilmesini teşvik eder.
17. Akreditasyon kurumda tutarlı ve kapsamlı uygulamalar yapılmasına yardım eder (Can, 2016).

2.2. Akademik kariyer farkındalığı

2.2.1. Kariyer

Kariyerin insan hayatındaki yeri çok büyüktür. Çoğu insan meslek seçimini yaptıktan sonra ortalama 30-40 yıl arasında o mesleği icra ediyor. Genç yaşta yaptıkları meslek seçimi onların gelecekteki 40 yılda yaşayış tarzlarını, refah seviyeleri, yaşayış biçimlerini, ekonomik durumlarını doğrudan etkiliyor. Mesleki yaşama başladıktan sonra o mesleği değiştirmek geçen her yılın ardından daha da meşakkatli bir hal alıyor. Doğru mesleği seçerek hayatları boyunca severek yaptıkları bir işe sahip olmak her insanın temel kişisel hedeflerindendir.

Bu bölümde kariyer ve kariyerle ilgili kavramları inceleyecek, kariyerin oluşumunu ve aşamalarını göreceğiz. Kariyer farkındalığı kavramıyla birlikte akademik kariyerin ne olduğunu hangi süreçlerden oluştuğunu inceleyeceğiz.

2.2.1.1.Kariyer ve meslek seçimi ile ilgili temel kavramlar

Çalışma, iş, meslek ve çalışma hayatı kavramları aslen insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte bugün aşına olunan düzenli çalışma kavramı 19. Yüzyıl ortalarında başlamıştır.

Çalışma: İnsanların bedensel veya zihinsel güçlerini belirli bir amaç doğrultusunda, planlı bir şekilde kullanmasıdır. Bir kişinin kendisi, diğerleri ya da her ikisi için ücretli ya da ücret talep etmeden değerli bir ürün ya da hizmet üretmeyi amaçlayarak sistemli etkinlikler yürütmesine çalışma denir (Brown ve Srebalus, 2002). Kısaca bir ürün ya da hizmet ortaya çıkartmak amacıyla düzenli olarak zaman ve enerji harcamak olarak özetlenebilir. Örnek olarak bir sınıf öğretmenin bir okulda sınıf öğretmenliği kadrosunda çalışmasının örnek olabileceği gibi evinin yıkılmış çatısı için uzun süren bir onarım çalışması yapan bir kişi ya da yüksek lisans eğitimini tamamlayabilmek için aylarca tez çalışması yapan bir öğrenci de çalışma yapmış olarak görülebilir. Bunun sebebi bu bakış açısına göre bir şeyin çalışma olabilmesi için ücret almasının çalışmada bir ölçüt olmamasıdır. Çalışmanın tek bir tanımı olmadığı gibi bu kavrama yaklaşan farklı disiplinlere göre de farklı şartları da ortaya çıkmaktadır.

İktisadi anlamda çalışma, insanın fiziksel ve zihinsel gücünün belli bir üretim ya da hizmet gerçekleştirmesi için emek vermesi anlamında da kullanılır. İktisadi anlamda incelendiğinde çalışma kavramını bu perspektiften bir bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için bir gelir elde etme unsuru olup, bireyin ekonomik varlığının temelini oluşturur. Ancak iktisatçılar amaçtan çok sonuca, yani üretilen malın veya hizmetin değerine ve miktarına yönelirler. Bu sebeple de çalışmak hizmet yahut mal üretmek ve iş görmek anlamında kullanılır.

Bir başka perspektif psikolojik açıdan çalışma kavramıdır. Çalışma kavramı bu bakış açısıyla incelenirse birey ve görevi arasındaki ilişki ön plana çıkar. Bu bakış açısında önemli olan bireyin çalışma koşulları ile bireysel özelliklerinin birbirine uyum sağlaması

ve bir denge noktasına ulaşıldığında bireyde psikolojik bir doyumun oluşmasıdır (Soyer, 1996).

Sosyolojik bakış açısıyla incelendiğinde bir insanın bir ürünü ya da hizmeti yaratabilmesi için diğer bireylerle olan etkileşimi ve hiyerarşik bir düzen içinde belli bir statüye yükselmesidir. Bu bakış açısında çalışma kavramı daha çok bir grup faaliyeti içerisinde değerlendirilmiştir (Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser, 2001).

Psiko-sosyal açıdan çalışma kavramına bakıldığında ise bireyin kayda değer şekilde ilgi duyduğu, yeterli yetki ve sorumluluk duygusu içinde iyi bir ücret karşılığında özel bir yetenek ve yaratıcılığını geliştirme fırsatı edinebileceği, gelecek kaygısını yaşamadan güven duyabileceği ve çalışanın yaptığı işten memnun olacağı faaliyetler olarak tanımlanır (Gross, 1968).

Çalışmak insanlara faydalar sağlar. Bir kişinin çalışmasının ona sağladığı psiko-sosyal faydalar

- İşin yapıldığı yer olan iş yerinde sosyalleşmenin, beşerî ilişkilerin gerçekleşmesiyle beraber insana da sosyal yetenekler kazandırır.
- Çalışmak insana ve ailesine sosyal statü sağlar.
- Çalışma insanın yaşamını sürdürebilmesi için gelir sağlar ve yaşamın ekonomik temelini oluşturur.
- Çalışmak insanın kendisine karşı öz saygısını ve bireyin benlik gelişimini destekler, kimlik oluşumunu sağlayarak kişiliğini güçlendirir. Bu sebeple kişilik geliştirmek üzerinde yapılan çalışmalar, iş ve meslek de etkilidir.
- İş insanların ait olma ihtiyaçlarını karşılar.

Bu tanımlamalar ve faydalar doğrultusunda çalışmayı oluşturan üç temel unsurun olduğunu ve bu unsurların meslek kavramı için de geçerli olduğunu söylenebilir. Bu unsurlar;

- Çalışma üretilen bir iş sonucunda gelir elde etme ögesidir.
- Çalışma, statü kazanmak ve saygınlık duyulması unsurudur.
- Çalışma birey için psikolojik doyum kaynağıdır.

Pozisyon: Türkçe’de “pozisyon” kelimesi, kelime anlamı olarak çok fazla kullanım yeri olduğu için daha net ifade etmek için yerine kadro kelimesini kullanmak daha doğru olabilir. Kadro kelimesi, çalışanların yerleştirildikleri ve maaş aldıkları mali bir statü

anlamında kullanılır. Bir pozisyon belirli iş görevlerinin yürütülmesini gerektirir. Örneğin bir psikolojik danışman mezun olduğunda milli eğitim bakanlığına istihdam edilerek bir okulda rehber öğretmenlik ve psikolojik danışmanlık pozisyonunda çalışabilirken, yılların ilerleyerek kazandığı tecrübenin artmasıyla birlikte yine bir başka okulda idarecilik görevlerini yürütebilir. Aynı şekilde aile ve çocuk mahkemelerinde pedagog olarak, Türk Silahlı Kuvvetlerinde Rehabilitasyon Danışma Merkezi biriminde, uzmanlaştığı takdirde eğitim ve sınav danışmanı olarak ya da akademik kariyer yoluna koyulup araştırma ve yayınlar ortaya koyarak yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi görevini üstlenip bir yükseköğretim kurumunda kadro alarak birbirlerinden çok farklı pozisyonlarda çalışabilirler. Farklı bir pozisyonda-kadroda çalışmak ortaya çok farklı ürünler ve hizmetlerin çıkması anlamına gelmektedir.

İş: Çalışanların kadrolarına uygun olarak çalıştıkları yerlerde yürüttükleri görevlerin tamamıdır. Hem toplumsal boyutu hem de sosyal boyutu olan bir bağıdır. Bir topluma kabul edilmeyi ve topluma girmeyi sağlayan belli başlı unsurlardan biridir. İş toplum gözünde statüyü belirler. Kişinin toplum içerisinde bulunduğu pozisyonunu ve rolünü açıkladığı gibi toplum gözünde bir değer biçme ölçütüdür. İnsanların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kişisel, toplumsal ve sosyal bağları güçlendirir.

Sosyolojik açıdan incelendiğinde iş kavramı; başkaları için fayda sağlayan şeyler üreten faaliyetlerdir. Bir bireyin iş yaparken ortaya çıkarttığı hizmet ya da ürün ne kadar faydalıysa toplum nezdinde o kadar kolay statü kazanır.

Psikoloji disiplinine göre ise hedefe planlanan şekilde ulaşabilmek için iç ve dış unsurların hedefe uygun düzenlenebilmesi ve kontrol edilebilmesi olarak tanımlanır (Baysal, 1993). Psikolojik bakış açısına göre iş kavramında da en önemli etkinlik doyum sağlamak ve işin bir doyum kaynağı olarak görülmesidir.

Çalışma kavramı ile iş kavramı arasındaki farkların altlarını çizmek gerekirse çalışma daha genel bir kavram olup çalışma yaşamındaki tüm unsurları (meslek, iş, koşullar vb.) barındırırken iş kavramı çalışma kavramı içerisinde spesifik olarak yapılan etkinliklerin özelliklerini içerir.

Meslek: Meslek; insanlara faydalı mal ya da hizmetler üretmek suretiyle karşılığında para kazanmak için yapılan, belirli bir bilgi birikimi, tecrübe ve eğitimle kazanılan sistemli bilgi

ve becerilere dayalı, kuralları olan ve bu kuralları toplum tarafından belirlenmiş olan etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, 2019).

Meslek bir bireyin yaşamada, var olabilmesinde, ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayabilmesinde ve tüm bunların hangi refah düzeyinde karşılayabileceğini belirleyen; bunların yanı sıra kişinin hangi eğitim ve kültür seviyesinde olduğu hakkında insanlara bilgi veren bir göstergedir. Bir insanın hayatını kazanmak amacıyla ücret karşılığı yapmış olduğu faaliyetlerin tümüdür.

İş ve meslek kavramları tanımlarında açıklanan, benzeşen kesişimler mevcuttur. Bu ortak noktalar mesleğin ve işin sahip olduğu

- Bir faaliyet içermeleri
- Toplumsal boyutlarının olmasını
- Zihinsel, bedensel ve ruhsal gücün sürekli olarak kullanılmasını
- Belirli kuralları olup bu kurallar çerçevesinde programlı emekler harcayıp bir amaca hizmet edilmesini
- Neticelerinde mal veya hizmetlerin ortaya çıkmasını ve ikisinin de topluma ya da kişilere faydalı olması
- Emek ve çaba gerektirmesinin yanında insanlar için statü sağlayıp onlar için bir sevinç kaynağı olarak algılanmasını
- Bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlaması
- Her ikisinin de maddi ve manevi karşılığının olmasıdır.

Bu özellikleri sebebiyle iş ve meslek kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak aralarında farklılıklar da mevcuttur. İki kavramı birbirinden ayıran özellik iş tanımlı bir çalışma alanında bir ürün ya hizmeti üretmek için yapılan etkinlikler toplamıyken meslek bir işi üretebilmek için gerekli teknik bilgiler topluluğudur. Bu anlamda bir kişinin mesleği olmadan işi olabileceği gibi işi olmadan mesleği de olabilmektedir (Baysal, 1993). Çalışmayan bir kişi zamanla kendisinin ve değer verdiklerinin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelir. Bu durum bireylerde psikolojik sorunlar ortaya çıkartacağı gibi bireyin öz saygısını da yitirmesine yol açar. Bu sebeple iş, meslek, çalışma kavramları insanların kişiliklerinin birer uzantısıdır. Kişinin kendisini tanımlamasını, değerini gösterdiği bir başarı ölçütüdür (Aytaç, Fırat, Aytaç, Bayram ve Keser, 2001).

Çalışma Yaşamı: Bu kavram genellikle bireylerin işlerini aktif olarak yaptıkları sırada geçirdikleri zamanı ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Bireyler ilk olarak çalışma ihtiyacı içine girerler daha sonra bu çalışma istekleri, bireyin kapasitesi ve yapılan yönlendirmeler sonucunda bir iş bulup çalışmaya başlamasıyla çalışma yaşamı başlar; aktif çalışma döneminin sonlanmasıyla bir başka deyişle emeklilik ile beraber çalışma yaşamı sonlanır. Ancak bu kavram yalnızca aktif iş yaşamında değil, sosyal hayatındaki yaşamın değişimi, gelişimi ve planlanmasıyla da ilişki içerisindedir. Aktif olarak çalışma evresi tamamlandığında geride kalan iş hayatıyla ilgili elde ettiği maddi kazançlar, değerler ve yargılar bireyde kalıcı olup devam ettiği sürece çalışma yaşamı sona ermiş sayılmaz (Tınar, 1996). Bu ifadede anlatılmak isteneni örneklersek bir öğretim görevlisi emekli olduktan sonra aldığı emekli maaşı ile maddi kazanç sağlamaya devam edip, öğretim görevliliği mesleğine ait etik değerlere, yargılara ve tutumlara hala bağlı kalmaya devam ettiğini düşünelim. Bu kişinin bilgi ve tecrübesinden yararlanılmaya devam edilebiliyorsa, aktif olarak problemleri saptayıp bunlara çözümler üretiyor, yazılar ve çalışmalar yaparak bunları paylaşmaya da devam ediyorsa o kişi çalışma hayatını sona erdirmiş olarak görülmemelidir.

2.2.1.2.Kariyer ve kariyer gelişimi

Kariyer kavramı Latince carrus-at arabası, carrera-yol kökünden gelir. Daha sonra kelime, Fransızcaya carriere-yarış yolu, İngilizceye career-meslek olarak geçmiştir. Türkçe diline ise Fransızcadan geçmiştir (Öztürk, 2020). Ortaya çıkışı eski bir kavram olmasına rağmen 1970’lerden itibaren işletmecilik, iş yönetimi, insan kaynakları tarafından kullanılmasıyla farklı bir anlam kazanmıştır. Bu dönemden sonra daha çok profesyonel iş odaklı olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Ataay ve diğerleri, 2015).

Kariyer kavramı Latince kökenli olup özellikle Avrupa uygarlıkları tarafından kullanılsa da Türk tarihinde bulunan “Ahilik” geleneğiyle birlikte bir meslek belirleyerek o meslekte uzmanlaşmaya önem verilmiştir. Ahilik teşkilatı sayesinde halkı eğitmek, esnaf ve zanaatkârlık temelinde insanları hem meslek sahibi yapmak hem de temel ahlaki değerlerle insanları yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu sayede hem halkın ihtiyaç duyduğu meslekleri insanlara öğretmek, hem belli bir eğitim ile mesleği mesleğin mutfağında öğrenerek işinin

ustası, ahlaki değerlerle donatılmış ve örgütlü bir meslek topluluğu meydana getirilmiş bununla beraber sürekli denetlemeler yaparak bu uygulamadan maksimum verim elde edilmiştir. Nitekim teşkilat Osmanlı medeniyetinin büyüyüp gelişmesinde önemli bir yer edinmiştir (Temel, 2007).

Kariyer Türkçe’de mesleki gelişim ile eş anlamlı olarak kullanılır. Ancak kariyer yalnızca çalışan bireylerin rolü değil bireylerin çalışma hayatları boyunca üstlendiği sürekli değişen görev ve sorumluluklar ile ilgilidir. Örneğin bir öğretmen sınıfının eğitim öğretimiyle sorumluyken müdür yardımcısı olduğunda müdürünün verdiği her türlü iş ve işlemleri yerine getirir, müdür olduğunda okulunu temsil de dâhil okulundaki tüm personel, veli ve öğrencilerin ihtiyaçlarının yanı sıra bağlı olduğu milli eğitim müdürlüklerinin beklentileri de dâhil olmak üzere birçok ardışık görevi üstlenmiş olur. 21. Yüzyılda kariyer sözcüğü gelişim kavramını da içine alması sebebiyle meslek sözcüğünün yerine kullanılmaktadır (Özyürek, 2013). Kariyer, insanların yalnızca çalışma hayatlarını değil bütün bir hayatını, yaşam biçimini ve yaşam standartlarını etkiler. Eğitimin ilk yıllarından itibaren başlayarak emekliliğe kadar süregelir.

İnsanların kariyeri sürekli olarak artan bir doğrultuda gelişim gösteremeyebilir. Kimi zaman duraklar, kimi zaman ivme tersine döner düşüşler meydana gelir. İnsanlar bazen kariyerlerini bırakıp farklı bir mesleğe geçiş de yapabilirler.

Çalışanların kariyerinde çalışma hayatları (iş yaşamları) önemli yer tutar. Ancak bununla beraber aktif çalışma hayatlarının önemi kadar olmasa da serbest zamanlarda yapılan etkinlikler de önem arz eder. Bu serbest zamanlarda yürütülen aktiviteler ve etkinlikler kimi zaman bireye haz ve fayda sağlarken kimi zaman bireyin çevresine, kimi zaman da topluma hizmet de hedeflenebilir.

Merden’e göre kariyer, bireyin kamu ya da özel çalışma hayatında ilerleme sağlayabileceği bir başarı elde etmek amacıyla izlediği ve çalıştığı alandır (Merden, 1995). Bir başka bakış açısına göre kariyer bireylerin yaşamları boyunca iş ile ilgili edindiği tecrübelerin bütünü olarak tanımlanabilir (Hall, 1996). Tanımlar incelendiğinde görülüyor ki kariyer kavramına ait birçok bakış açısı mevcuttur ve o bakış açılarıyla oluşturulmuş tanımlar arasındaki ortak noktaları belirleyerek özetleyecek olursak kariyer kavramında:

İlerleme ve Gelişme: Kişilerin bir iş yerinde ve profesyonel bir hiyerarşi içerisinde bazen duraklama ya da düşüş olsa da genel itibarıyla yukarı yönlü bir hareket içerisinde olup

görev ve sorumluluklarının büyümesini ifade eder. Bu büyüme statü, terfi ve maaş artışı gibi avantajlar sağlar.

Çalışma Hayatı Boyunca Ardışık Olarak Girişilen İşler: Bu noktayı kişilerin objektif bir şekilde yapmış oldukları işlerin kronolojik sırası olarak açıklanabilir. Bir kişi “Çalışma hayatına nereden başladı?”, “Hangi işleri yaptı?”, “Hangi sorumlulukları üstlendi?” sorularının cevaplarıdır.

Meslek-İş ayrımı: Bu da bazı tanımlarda karşımıza çıkmaktadır. Bu perspektife göre bazı meslekler (Akademisyenlik, doktorluk, yöneticilik, hukuk alanı, askeri personel vb.) kariyer olarak görünürler. Ancak kariyer meslekleri haricindeki meslekler (Garsonluk, tüccarlık, işçilik, memurluk vb.) bir kariyer niteliği taşımadan yalnızca iş olarak tanımlanırlar.

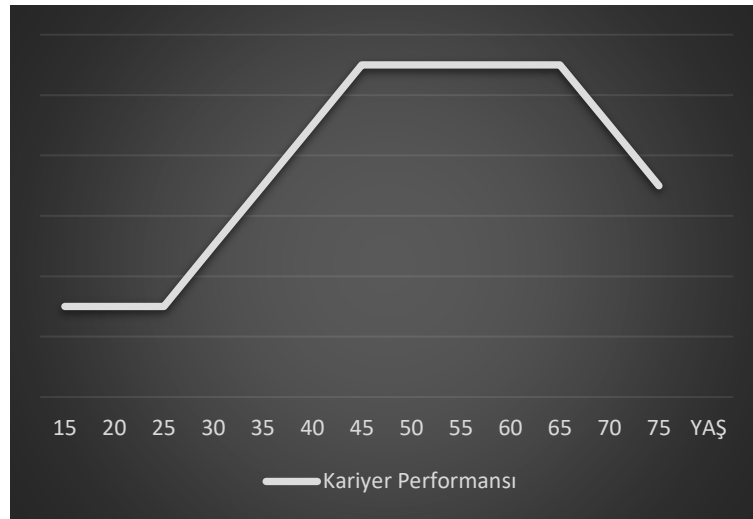
Çalışma Hayatından Elde Edilen İş ile İlgili Kişisel Davranış ve Tutumlar: Bu görüşte ise kariyer, bir kişinin çalışma yaşamı süresi içinde icra ettikleri meslek ile ilgili deneyimler ve faaliyetleriyle bağlantılı ancak kişisel olarak elde edilmiş olan davranış ve tutumların bütünü olarak ele alınır. Bu bakış açısında kişilerin çalışma hayatları boyunca ortaya koydukları ürün veya hizmetlerle elde ettikleri objektif özelliklerin yanı sıra değer ve tutum gibi sübjektif özellikleri de ele alır. Bu düşüncede en çok dikkat çeken nokta ise kariyer başarısını başkalarının düşünce ve davranışlarına göre değil; kariyer başarısını kişinin sağladığı doyum, kendini gerçekleştirme düzeyi, edindiği değer ve tecrübeler ile kişinin kendisine karşı öz değerlendirmesi ölçmektedir.

Bu bilgiler ışığında özet yapacak olursak kariyer; esas olarak bir insanın uzun yıllar boyunca çalışabileceği bir iş alanında ufak adımlarla ama sürekli olarak ilerleyebilmesi, deneyim kazanması ve becerilerini geliştirmesi olarak ifade etmek mümkündür. Kariyer çalışma hayatı başladığında başlar ve çalışma hayatının sonlanmasıyla (emeklilik) tamamlanır.

2.2.1.3.Kariyer aşamaları

İnsan yaşamının bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik gibi yaşam safhaları vardır. İnsan yaşamında olduğu gibi kariyer kavramının da aşamaları vardır. Bu aşamalar insanın meslek değişimlerini ve örgütsel kimliklerini oluşturur.

Kariyer aşamalarıyla ilgili çalışmalar sonucunda pek çok model ortaya koyulmuştur. Bu modellerden bazıları yaşı dikkate alırken bazıları iş hayatındaki çalışma sürelerini dikkate alır. Yaş temelli modeller incelendiğinde kaynaklara göre farklılıklar da ortaya çıkmaktadır. Robbins kariyer aşamalarını 3 grupta inceleyip bu gruplardan ilki olan kurulma(oluşum) dönemini 20 yaşında başlatmışken Levinson ve arkadaşları kariyer aşamalarını 6 grupta ele almışlardır (Aytaç, Fırat, Aytaç, Bayram ve Keser, 2001). Bu noktada farklı modellerde ileri sürülen yaş dönemlerinde sapmalar olacağı ancak yaş döneminde sapmalar olsa dahi yaşanılacak sorunların aynı kalma ihtimali vardır. Hatta bu sapmalar ülkelerden ülkelere, kültürlerden kültürler göre de değişiklik gösterebilir. Yaşlarda meydana gelmiş olan bu farklılıklara rağmen bu araştırmada dikkat edilecek unsur yaştan ziyade safhaların üzerine yoğunlaşmak olacaktır.



Şekil 2. Örgütsel Kariyer Safhaları Modeli (Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser, 2001) ss.72'deki tablodan uyarlayarak oluşturulmuştur.

Yukarıdaki grafikte kişilerin kariyer performansının yaşlara göre değişimi gösterilmektedir. Grafikteki bilgileri özetleyecek olursak:

15-25 yaş arası döneme keşif dönemi denir. Keşif döneminde araştırmalar yapılır, okuldan iş hayatına geçiş söz konusudur. Yetişkin dünyasına ulaşmanın ilk adımı olarak görülür. Kişi kendisini bir meslek ile özdeşleştirir.

25-35 yaş arasındaki yükselmenin başladığı dönem kurulma dönemidir. Kariyerin başlangıcı olarak kabul edilir. İşe ilk giriş burada gerçekleşir. Çevre edinilir, ikili ilişkiler ön plana çıkar ve samimiyet, dostluk ilişkileri gelişir.

35-45 yaş arasındaki dönem kariyer ortası şeklinde adlandırılır. Genellikle üretkenliğin ve performansın en yüksek olduğu dönem olarak kabul edilir.

45-65 yaş arası dönem kariyer sonu dönemidir. Bu dönemde genellikle kariyer performansı sürdürülse de büyüme ya da durgunlukla beraber düşüşler de gözlenebilir. Bütünlük ve dürüstlük erdemleri gözlenir.

+65 yaş azalma ve emeklilik dönemidir. Bireylerde iş kaybı sebebiyle boşluklar oluşur. Kariyerin getirmiş olduğu birikim ve tecrübeleri başkalarına aktarmak suretiyle fayda sağlanır.

Keşif: Keşif dönemi genellikle 20'li yaşların ortalarına doğru tamamlanır. Yükseköğretim ya da ortaöğretim kurumuna başladığı yıllardan iş hayatına girdiği güne kadar geçen süreyi ifade eder (Jackson, Schuller ve Werner, 2017).

Bu dönem kişinin kendini tanıdığı, kendini ispatlama ve alternatifleri değerlendirdiği dönemdir. İlişki içinde bulunduğu öğretmen, ebeveynler, arkadaş çevresinde görmüş olduğu rolleri oyunlar oynayarak başladığı kariyer seçim alternatiflerinin değerlendirildiği dönemdir. Daha yalın şekilde ifade etmek gerekirse kişisel gözlemleri ve kendisine yapılan yönlendirmeler sonucunda genç yetişkin bireyin mesleğini seçtiği dönemdir keşif dönemi. Kişi kendisini tanımaya çalışır, güçlü ve zayıf yönlerini keşfeder ve sonucunda ilgi duyduğu meslek seçimini yapar.

Kurulma (Kariyer Başlangıcı): Bu dönemde kişi farklı kaynaklardan iş aramaya başlar. 25-35 yaş arası dönemi ifade eder. Genellikle kişi güvenlik ve emniyet ihtiyaçlarına ağırlık verir. İki büyük problem ile karşılaşılır bunlardan birincisi bir mevki bulmak ikincisi de bu mevkide kendisini kanıtlamaktır. Bu dönem de kendi içerisinde ikiye ayrılır.

Kurulmada yerleşim, iş arama ve bulma: Bir işe yeni başlayanlar kendilerinden beklenilenlere göre işe nasıl uyum sağlayacağını öğrenir. Kendisine oryantasyon hizmetleri verilir ve motive edilir. İşlere nasıl uygun hale geleceğini öğrenirler. Önceliği meslek görevinin gerektirdiklerini yerine getirmektir. Mesleğin içine girdikleri bu ilk yıllarda kişiler “Gerçek Şok” yaşarlar. Gerçek şok kişilerin meslek hayatlarının ilk yıllarında kurdukları hayallerin ve bu hayallerdeki beklentilerinin gerçekleşmemesi, iş stresi, huzursuzluk hissi ve hayal kırıklığına sebep olması demektir. Bu dönemlerde bireyler gösterdikleri performansa göre değerlendirilirler.

Kurulmada başarma, terfi ve transferler: Bu aşamaya geçiş yalnızca kişinin bir önceki aşamada yaşadığı şoktan kurtulup belirli bir konuda yeterliliğini göstermesiyle meydana gelir. Bu aşamaya geçmiş kişi artık işinde uzmanlaşmıştır. Örgütünü ve örgütünün kendisinden ne beklediğini çok iyi bilir. Kişiler eğer başarılı ve istikrarlı olursa organizasyona bağlanır ve yeterlilik duygusunu kazanır. Başarılı olamadığı takdirde huzursuzluk devam edecektir. Bu aşama kişinin hayatının geri kalanı için çok önemlidir.

Kurulma safhası iş ve meslek değişikliği yapanlar için daha uzun sürebilir çünkü her iş değişikliğinde bu safha başa dönecek alışma ve oryantasyon süreçleri yaşanacak, bağlılık oluşacak ve kişi beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı durumuna göre muhtemel bir gerçek şok yaşama durumuyla karşı karşıya kalacaktır.

Kariyer Ortası: Bu yaş döneminde (35-45) artık kişilerden çıraklıktan ustalığa geçmiş olması beklenir. İş ile ilgili görev ve sorumlulukların önemi artar ve iş ile ilgili yanlışların yapılmaması beklenir. Yapılan yanlışlar artık örgüt tarafından hoş görülmez ve cezalandırılabilir. Bu dönemde başarısız ya da tatminsiz olanlar kendileriyle ilgili düzeltmeler yapabilmekte ve bazen de iş değişikliğine gitmektedirler.

Bu dönemde kariyer başlangıcı dönemindeki temel ihtiyaç olan güvenlik ihtiyacı yerini saygınlık, bireysel bağımsızlık, başarı, özgürlük ihtiyaçlarına bırakır. Kariyer platosu kavramı bu dönemde yaşanabilir. Bu kavram da kişinin gelişimini devam ettiremeyip performansını korumasını (sürdürmesini) ifade eder (Taşlıyan, Özyaşar ve Gökyar, 2022). Kariyer performansı grafiğindeki düzlüklerdir. Hayatının bu döneminde kariyer platosu yaşayan bir kişi işinden daha az doyum alır. Bu kişileri yeniden hareketlendirmek, enerjilerini yükseltmek adına örgüt kurum içinde yer değişikliği uygulamaları yapabilir. Bu uygulama kişinin moralini ve verimliliğini arttırabilmektedir.

Kariyer Sonu: Bireylerin kariyerlerinin en uzun aşaması olan bu safha kişilere kariyerlerinin sonuna geldiğini gösterir. Kariyer ortasında yaşanmış olan tüm sorunlar bu aşamaya da aktarılırlar. Bu aşamada yaş gereği öğrenme hızı belirgin şekilde azaldığı için genellikle bu yaşa kadar edindikleri bilgi ve birikim ile sorunları aşmaya çalışılmakla beraber bu bilgi ve birikimi başkalarına öğretme başlar. Geline nokta itibariyle çalışanlar diğer çalışanların saygısına sahiptir. Deneyimden yararlanma, öğrenmenin önünde yer alır ve bilgiler aktarılır. Bireyler artık emeklilik planları yapmaya başlarlar. Bunun sonucunda artık bireylerin odağı kişiliğe yönelim gösterir ve örgüte yönelim azalır. Ancak örgütler, çalışanlarının motivasyonlarını, verimliliklerini ve iş tatminlerini arttırabilecek olan birtakım programlar sayesinde bu kişilerin bilgi birikimlerini başkalarına aktarabilecekleri mentorluk görevleri ile işten aldıkları doyumunu arttırabilirler.

Azalma (Emeklilik): Emeklilik kişilerin kariyerinin son bulma hali olup şüphesiz kişilerde derin bir boşluk bırakır. İş kimliğinin kaybı neticesinde birçok emekli kendilerini yararsız ya da verimsiz hissedebilmektedir. Hatta bazı gelişmiş ülkelerde bu zorunlu emeklilik dönemini atlatabilmeleri için kişilere psikolojik destekler verildiği görülmektedir. Bireyler bu aşamada fiziksel ve duygusal olarak sağlığın izin verdiği ölçüde oluşan büyük boş zamanı dolduracak aktivite ve sorumluluklar üstlenme arayışında olurlar.

2.2.1.4.Kariyer boyutları

Tıpkı kariyer aşamaları konusunda alanyazında karşılaştığımız gibi kariyer boyutları konusunda da birçok yaklaşım ve boyut ortaya koyulmuştur. Bu yaklaşımlar incelendiğinde ortak noktalardan birisi başarı derecesi boyutudur.

Kariyer yalnızca çok başarılı insanların en üst düzeyde yönetimlere kadar yükselebilmesini ifade eden bir kavram değildir. Kariyer, çalışma yaşamına yeni başlamış bireylerden, alt kademelerde görev yapan çalışanlara hatta niteliksiz işler gerektiren alanlarda mesleğini icra eden kişileri de içine alan bir kavramdır. Kariyer performansı grafiği bir kişinin çalışma hayatı boyunca yukarı yönlü hareket etmesi beklenemez. Çalışma hayatının bazı dönemlerinde kariyer platoları oluşacak bazı dönemlerde yükselmeler olduğu gibi kişilerin yalnızca çalışma hayatlarına bağlı olmayan sosyal yaşamındaki olumsuz gelişmeler etkisiyle dahi kariyer performansında düşüşler de yaşanacaktır.

Başarı derecesi boyutu sadece içsel ve sadece dışsal bir unsur değil hem içsel (kişinin şekillendirdiği) hem de dışsal (çalıştığı organizasyonun şekillendirdiği) bir süreçtir (Şimşek ve Çelik, 2004). Akademik kariyer planlamış bir öğretim görevlisi için sürekli yukarıya doğru tırmanmak, unvanların en yükseğine ulaşmak bir başarı ölçütü olabilir iken sürekli aynı işi yapıp ve aynı ürünü ortaya koyan bir marangoz için başarı tercih edilme oranı yükseldiğinde artarken satışları azaldığında azalacaktır.

2.2.1.5.Kariyer gelişimi

20. yüzyılın sonunda ivmesi artan küresel değişimle birlikte kariyer destekleri artık kişisel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Küresel değişimlerin yeni tutum, beceri ve davranışlar gerektirdiğini, bireylerin kariyerlerini yönetebilmeleri için kişilerin

- Yeni becerileri öğrenmeye devam etmeleri
- Belirsizlik ve değişime karşı yüksek tolerans sahibi olmaları
- Etkili iletişim becerilerine sahip olmaları
- İş dünyasının taleplerini öğrenip uyum sağlamaları
- Mesleki bilgileri elde edip sürekli geliştirmeleri gibi başlıkların önemini ifade etmiştir (Yeşilyaprak, 2016).

Yeşilyaprak'ın ifade etmiş olduğu bu beceriler etkili ve sağlıklı bir çalışma hayatı yaşanabilmesi için bir ön koşul niteliğinde olup iş yaşamı öncesinde, eğitim hayatı devam etmekte iken kişilerin bu becerileri kazanmış olması onlara fayda sağlar.

Bir kişiye ya da topluluğa kariyer gelişim programı uygulanabilmesi için kişilerin yakından tanınması, kişinin ihtiyaçlarının bilinmesi, bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için hedefler koyulması, nasıl bir kariyer planı geliştirilmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Kariyer gelişim programlarının gerçekleştirmek istediği dört temel hedefi vardır. Bunlardan ilki kişilerin kendini tanımasını sağlamak, ikincisi kişilerde mesleki bilinci oluşturmak, üçüncüsü kişilerin kariyer planlamasını yapmak ve son olarak da kişilerin karar vermesini sağlamaktır.

Kişilere özel ya da topluluk halinde kariyer gelişim programı yapmak bu dört hedefe ulaşılmıyla çalışma hayatı öncesinde fayda getirir. Bu noktada özellikle yükseköğretim

kurumları içerisindeki öğrencilere bu kariyer gelişim programının uygulanması ya da bu noktada onların danışmanlık alması onların kariyer basamaklarından kurulma, kariyer ortası ve kariyer sonunda yaşayacakları gerçek şokların etkilerini hafifletecek, daha kolay atlatılmasına destek olacak bir uygulamadır. Nitekim kariyer gelişim programları kariyer gelişimi için kariyer danışmanlığı altında önemli bir alt uygulama alanı olarak öne çıkmasının sebebi de budur (Gysbers, 2007).

2.2.1.6.Kariyer planlaması

Kariyer planlaması kavramı tanımlarına bakıldığında en fazla iş ve zaman kavramları ile karşılaşmaktadır (Suvacı ve Ashurova, 2019). Gelişen ve değişen koşulları göz önünde bulundurarak bireylerin kendi yeteneklerini belirlemeleri, hangi düzeyde olduklarını ve bu düzeyden gelmek istedikleri seviyeye ulaşmak için nelere ihtiyaç duyup neleri yapmaları gerektiğini ortaya çıkartan yöntem kariyer planlaması denir. Kariyer planlaması, bireyin kendi bilgi, yetenek ve ilgilerine göre hedeflerini kesinleştirerek, bu hedeflere nasıl ulaşılması gerektiğine yönelik bir plan geliştirmesidir (İbiş, 2011).

Kariyer planlaması yapmak bazen hükümetler, eğitim kurumları ya da örgütler tarafından maliyet unsuru olarak görülebilmektedir. Ancak kariyer planlaması yapmak uzun vadede geleceğe ve insana yapılan bir yatırım olarak hem kurumlara hem bireylere dolayısıyla da topluma fayda sağlar. Kariyer planlaması yapmanın faydaları şu şekildedir:

- Bireylere kurum içinde terfi imkânı sağlar
- Kişisel gelişimi artırır
- Birey ile örgütün bütünleşmesini sağlar
- Bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal kapasitelerinden yönetimin haberdar olmasını sağlar
- Çalışanları teşvik ederek onların işlerinden tatmin olmasını sağlar.
- Bireylerin yeteneklerini keşfetmesini sağlar
- Uluslararası istihdamı kolaylaştırır
- Yer planlaması oluşturulması için imkân verir

- Örgütler için amaç belirlemeyi kolaylaştırır (Aytaç, 2006; Suvacı ve Ashurova, 2019).

2.2.1.7.Kariyer farkındalığı ve kariyer farkındalığı geliştirme

Kariyer farkındalığı demek kariyer gelişimi süresince geçmişte yaptıklarımızın ve hala yapmaya devam ettiklerimizin; gelecekte yapacaklarımızla ilişkili olabileceği gerçeğini keşfetmek demektir (Özyürek, 2013). Kariyer farkındalığı, kariyer geliştirmenin en önemli adımlarından bir tanesidir. Genel olarak meslekler ve yaptıkları iş hakkında genel ve temel bilgileri edinmek, mesleklerin gerektirdikleri eğitim ve becerileri belirlemek ve bu becerilerin hangilerine sahip olunup hangilerine ihtiyaç duyduğunu tespit etmek, işlerin doğal ortamlarının getirdiği gereklilikleri bilmeyi ifade eder. Bu bilgilerin kariyer başlangıcından önce bilinmesi ve ona göre tercih yapılması gerekmektedir. Örneğin dağcılık mesleği için tırmanma kabiliyeti, fiziksel dayanıklılık, açık hava koşullarında yaşayabilme, hayatta kalma yetileri ister. Sağlık kuruluşlarındaki meslekler (hekimlik, hemşirelik, ebelik vb.) yapabilmek yüksek iletişim becerileri, fedakârlık, yüksek bilgi birikimi ve bu bilgi birikiminin gelişime açık olmasını, bazı zaman ve durumlarda nöbetlerin tutulması gerektiği bir mesleklerdir. Bir mesleğe karar vermeden önce o meslek hakkında bilgi sahibi olmak ve bazı mesleklerin şartlarına uyum sağlamanın kişiyi zorlayacağını erkenden fark etmek kişilerin hayatlarında onların yıllarca harcayacağı emek ve kaynakların korunmasını sağlar. Kariyer farkındalığı bir kişide ne kadar erken oluşur ise o kadar çok fayda sağlar. Ancak belirtilmesi gereken bir durum da kişilerin çalışma hayatına başladığında karşılaşacakları işin doğası gereği karşılaştığı bir duruma uyum sağlayamaması bu durumdan sakınarak çalışma hayatına devam etmesi kişi için ve çalışma verimliliği için istendik bir durum değildir. Böyle bir noktada iş ya da pozisyon değişikliğine gidilmesi kişisel olarak motivasyon ve doyum arttıracak gibi örgütsel olarak da verimliliği ve iş gücünün etkin kullanımını artırır.

Kariyer gelişimine yönelik bu farkındalığı sağlamak ve sağlıklı bir kariyer yaşamak için öğrencilerin aşağıdaki birbiriyle etkileşim halindeki görevlerin üstesinden gelmeleri önemlidir. Bu görevler:

- Kariyer kavramıyla ilgili olumlu yükleme tarzları ve öz yetkinliklerini geliştirmek.

- Benliğine odaklı kariyer keşifleri ve planlama aktiviteleriyle ilgilenererek mesleki kimlik oluşturmaya başlamak, kendine etkili eğitim ve kariyer amaçları oluşturup bu amaçlara ulaşmaya çalışmak.
- Etkili sosyal, olumlu davranışları öğrenmenin yanı sıra işe hazır olma becerilerinin farkında olmak.
- Benliği ile ilgili daha iyi anlayışlar oluşturmak, iş dünyasını ve bu dünyaya nasıl uyum sağlayacağını bulmaya çalışmak.
- Birey olarak değer verdiği mesleki ilgileri fark etmeye başlamak.
- Akademik bağlamda başarı ve öz düzenleyici bir öğrenen olma konusunda gelişme kaydetmektir (Brown ve Lent, 2013).

Kariyer farkındalığı geliştirmek ise öğrencilerde bu farkındalığın gelişmesi için yürütülen tüm çalışmalar ve etkinliklerdir. Kariyer farkındalığı geliştirme amacı bir kariyer müdahalesi olarak görülebildiği gibi bir psiko-eğitim programının başlığı olarak da görülebilir. Kariyer farkındalığı geliştirmek, öğrencilerin kariyer farkındalıklarını arttırmakla birlikte öğrencilerde istedik yönde bazı hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için araç olarak da kullanımı mümkündür. Örneğin bir sınıf öğretmeni hayat bilgisi dersi içerisinde mesleklerin yaptıkları işlerden bahsederken askeri personellerin fiziklerinin güçlü olmasından bahsederek çocuklarda dengeli ve düzenli beslenmenin gerekliliği, spor yapmanın önemini, düzenli uykunun ve vücuduna bakma bilincini oluşturur. Aynı şekilde mühendislik mesleğinden bahsederken gitmesi gereken bir üniversitenin olduğu, buraya sınavlarla öğrenci seçildiğini özellikle matematik dersinin önemli olduğundan bahsedilerek öğrencilerin ders başarısının onların gelecekteki mesleklerini etkilediği bilincini oluşturur öğrencilerde. Bu sebeple kariyer farkındalığı geliştirme çalışmalarına yükseköğretim kurumlarına gelmiş bir öğrencinin mesleği belirli bir bakış açısıyla bakılmaması gerektiği düşüncesindeyim. Dünyada artan öğrenci sayısı, artan yükseköğretim kurumu sayısı, toplumun talepleri, beklentiler, problemler ve beraberinde getirdiği öğretim görevlisi ihtiyacını oluşturur. Dünyada ve Türkiye’de de bunun geçerli olduğun söylenebilir. Bu yüzden öğretim görevlileri tüm üniversite öğrencilerine kariyer farkındalığı geliştirme çalışmaları uygulamalı, onlarla kendi mesleklerinin gerektirdiği kişisel özellikleri, becerileri, mesleklerinin statüsünü, mesleğinin doğasını ve doğasının gerektirdiklerini aktarmalıdır. Her bir lise öğrencisinin kariyer farkındalığı olması gerekliliği gibi her bir üniversite öğrencisinin de akademik kariyer farkındalıklarının yüksek olması

gerekmektedir. Bu farkındalığın yüksek olması üniversite öğrencilerin çalışma alanlarına hâkim olması, hepsinin tek bir tarafa yönelip yığılmalar meydana getirmesini engelleyeceği gibi kişisel özelliklerine uygun daha az bilinen kadrolara istihdam edilmesi onların daha mutlu ve verimli bireyler olmalarına da imkân sağlar. Mutlu, motivasyonu ve mesleki doyumu yüksek bir çalışan kendisine, çalıştığı kuruma ve en önemlisi topluma daha çok fayda sağlar.

2.2.1.8. Akademik kariyer

Akademik kariyer belirli bir iş ve meslek değil bir kariyer sürecinin adıdır. Bu kariyer sisteminin amacı akademisyen olarak bilimle ilgilenmek, araştırma yapmak, bilimsel makale yazmak, sürekli öğrenme durumunda olmaktır. Sürekli olarak kaliteyi arayan, başarıyı ödüllendiren bir kariyer temeli olmadığında yükseköğretim kurumları dünyada rekabet edebilecek düzeyde eğitim kalitesine ve dünya çapında bir itibara ulaşamazlar (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Bu sebeple başarılı olmak isteyen yükseköğretim kurumları öğrencilerden en iyi ve başarılı olanları titizlik göstererek akademik kariyer için seçmeli, başarılı olanları ödüllendirmeli mesleğe uygun olmayanları da ayırmaları gerekmektedir.

Akademisyen ise üniversitelerin farklı bölümlerinde derslere giren, alanı dâhilindeki konularda araştırmalar yapan, bilimsel çalışmalara katılan ya da onları yürüten, konusu ile ilgili deneysel çalışmalar hazırlayan, aynı zamanda konferans, sempozyum panel gibi faaliyetlere katılarak araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgileri öğrencileriyle ve toplumla paylaşan kişilere denir (Gikam, 2023).

Akademisyenlik mesleğini yapabilmek için bireylerin bilimsel araştırmayı seven, okumaktan, fikirler üretmekten, bilimsel gelişmeleri yakından takip etmekten hoşlanan, dinlemeyi ve konuşmayı seven, iletişim becerileri yüksek ve hitap etme becerisine sahip ve derslerinde başarılı olması gerekmektedir.

Türkiye’de akademik kariyer sistemini inceleyecek olursak; Türkiye’de ortalamadan yüksek bir lisans mezuniyet puanının ardından Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı’na (ALES) girilmesi ve belli aşamalardan geçilerek yüksek lisans yapılması gerekmektedir. Yüksek lisans; belirli bir meslek için gerekli olan mesleki becerileri

kazandıran, “bilim uzman” unvanıyla tanımlanmış kapsamlı özel derslerden oluşan bir yıllık öğrenime ek olarak bir yıllık proje ya da tez çalışmasını içeren, şartlara göre 1.5–3 yıl arasında tamamlanabilen eğitim türüdür (Karataş, Özen ve Gülnar, 2017). Yüksek lisans Türkiye’de tezli ve tezsiz olmak üzere ikiye ayrılır. Akademik kariyer yolculuğuna çıkmak isteyen adaylar tezli yüksek lisansı tercih etmek durumundadır. Tezsiz yüksek lisans programı mezunu kişiler akademik kariyerlerine devam edemezler. Tezli bir yüksek lisans programına kabul edilmek için üniversitelere göre değişiklik gösterse de ALES’ten minimum 55 puan almak gerekmektedir. Mezun olmak için öğrencilerden hakemli dergilerde makale yayınlamaları, belirli düzeyde yabancı dil bilgisi, derslerde başarılı olmak ve sürecin sonunda bir tez hazırlamaları beklenir.

Yüksek lisans eğitiminin tamamlanmasının ardından aynı sınavlara yeniden girilerek üniversiteler tarafından belirlenen puanların alınması gerekir. Ardından yükseköğretim kurumlarının yayımladığı doktora programlarını takip ederek başvuru yapmaları gerekmektedir. Doktora programları ders dönemi ve tez dönemiyle birlikte Türkiye’de 4 ile 6 yıllık süreler arasında değişiklik göstermektedir. Akademik kariyer yapabilmek için bireylerin yüksek lisans ve doktora eğitimlerini başarıyla tamamlamış olmaları gerekmektedir. Ancak bazı üniversiteler akademik kadro ilanlarında daha farklı koşullar bekleyebilirler. Örneğin bir üniversite aynı kadro için doktora bitirme şartı ararken başka bir üniversite aynı kadro için yüksek lisans yapmış ya da yapıyor olmak şartını getirebilir. ALES ve Yabancı Dil Sınavı (YDS) puanları için de her üniversitenin farklı şartları olsa da ALES için minimum puan 70 iken YDS için minimum puan 55 olarak söylenebilir.

Yükseköğretim kurumlarının belirlediği şartları karşılayan adaylar başvuruda bulunurlar. Başvuru sahipleri başvurunun ardından belirlenen aşamalardan geçirilirler ve aşamaları tamamlayan kişiler artık akademik kadrolara dâhil olabilirler. Akademik kadroda yer edindikten sonra kıdeme göre unvan başvurularında bulunulur.

Akademisyenlik mesleğinin temel görevlerini özetleyecek olursak:

- Üniversitelerde ders vermek,
- Alanı ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmak,
- Bilimsel makaleler yazmak,
- Ülkedeki ve dünyadaki bilimsel gelişmeleri takip ederek bunlar hakkında çıkarımlarda bulunarak yeni fikirler sunmak,

- Kongre ve konferans gibi organizasyonlara katılarak toplumu ve akademi dünyasını bilgilendirmektir.

Akademisyenlik mesleğinin temel görevlerinin yanında sorumluluklarını inceleyecek olursak sorumlulukların akademisyenin pozisyonuna, kademesine ve unvanına göre değiştiği görülmektedir. Örnek vermek gerekirse bir akademisyen ana bilim dalı başkanı olduğunda anabilim dalı ile ilgili her türlü faaliyetin düzenli ve verimli olarak yürütülmesinden ve kaynakların etkili biçimde kullanılmasını sağlamaktan ve ana bilim dalına ait her kademedeki eğitim öğretim işlerinden sorumlu hale gelir. Yine bir akademisyen dekan olarak görevlendirildiğinde tüm sorumluluklarına yükseköğretim içinde bulunduğu birimin (fakültenin) işleyişi de eklenmektedir. Ancak genel olarak hangi unvan ve pozisyonda olursa olsun ortak olan sorumlulukları belirlemek gerekirse bu sorumluluklar:

- Her zaman verilen iş yükü ve görevi yeterli aynı zamanda etkili bir biçimde yerine getirmek,
- Kendi uzmanlık alanında öğrencilere eğitim vermek,
- Nitelikli bir eğitim ortamı oluşmasını sağlamak,
- Bilgilerini sürekli olarak güncel tutmak,
- Değişen dünyayı takip ederek, çağın gerekliliklerine göre öğretim yapmak,
- Öğrencilerin bilgisini ve yeterliliklerini ölçmek için projeler hazırlamak ve bunlara ölçme ve değerlendirme yapmak,
- Öğrencilerine, hangi kaynağa nasıl ulaşabileceğini, kaynak araştırması nasıl yapılabileceğini öğretmek bu konularda temel bilgileri vermek,
- Tez dönemine gelmiş olan öğrencilerin tez yazım dönemlerinde onlara tez danışmanlığı yapmak,
- Meslektaşlarıyla sürekli iletişim içinde olmak. Fikir alışverişi içinde bulunmaları,

Akademisyenlerin tümünde ortak ve en önemli sorumlulukları olarak ifade edilebilir.

Türkiye'deki ve dünyadaki akademik unvanları karşılaştıracak olursak; dünyadaki tüm ülkeler kalkınmak için ya da mevcut durumunu korumak ve geliştirmek için bilim insanlarına ihtiyaç duymaktadır. Her ülkenin beklenti ve ihtiyaçları farklılık göstereceği için ülkeler kendi ihtiyaçlarına uygun planlama yapmak ve standartları yüksek kendi ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bilim insanlarını yetiştirmek zorundadır.

Tablo 2

Türkiye ve çeşitli ülkelerde akademik unvanlar

Türkiye	Danimarka	Japonya	Amerika	Almanya
Profesör	Full Profesör	Onursal Profesör	Full professor	Professor
Doçent	Forsknings professor (Araştırma Prof.)	Araştırmacı Profesör	Assoc. Professor	Habilitation (Doçent)
Yardımcı Doçent	Profesör MSO (geçici rütbe)	Doçent	Asst. Professor	Doktora
Öğretim görevlisi	Forsknings profesörü MSO (Geçici rütbe)	Yrd. Profesör		
Okutman	Lektor (Doçent)	Öğretim Görevlisi		
Uzman	Seniorforsker (Araştırmacı doçent)			
Araştırma görevlisi (Asistan)	Uydervisnesonsistent (Yrd. Doç.)			
	Forskningsassistent(Araştırma Görevlisi)			

(Arslan, 2017) Yer alan verilerden yazar tarafından derlenmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi akademik unvanlar ülkelerin ihtiyaç ve beklentilerine göre değişebildiği gibi unvanlara yükselme süreçleri de farklılıklar göstermektedir. Örneğin Türkiye’de doçentliğe terfi edebilmek ilgili kanuna göre doçentlik sınavını kazanarak gerçekleşir. Profesörlüğe yükseltilme ise yine ilgili kanuna göre profesörlük kadrosuna atama gerçekleştirildiğinde elde edilebilir (Yükseköğretim Kanunu m.24-26). Yani doktor ve doçent unvanları sınav başarısı doğrultusunda yükseltilerek elde edilirken, doktor öğretim üyesi ve profesör unvanlarını elde edebilmek için hem atama hem de yükseltilme gerekmektedir (Başar, 2019).

Japonya’da öğretim görevlileri kadrolu ve kadrosuz olarak da görev yapabilmektedirler. ABD’de de kadrolu ve kadrosuz görevlendirmenin yanı sıra öğretim üyelerinin sözleşmeleri performanslarına göre 2 yılda bir yenileniyor. Sözleşmesi yenilenmeyen profesör, görevine doçent olarak devam edebiliyor. Almanya’da üniversitelerin haricinde başka bir kurumun “Profesör “unvanı verme yetkisi yoktur. Ayrıca doçentlik unvanı (Habilitation) sonrasında bekleme süresi yoktur, üniversite isterse Prof. Unvanını hemen verebilir (Arslan, 2017).

Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye’de akademisyenlik mesleğine ilginin azaldığı ortaya çıkmıştır. Akademisyenlik mesleği tıpkı bir sanatçı olmak gibi insanı neredeyse bütün olarak saran sürekli bir çaba ve etkinlik ister. Akademisyenlik mesleği sorumluluklarından olan ders verme işlemi tekdüze yapılabilecek bir işten ziyade sürekli olarak kendini geliştirmeyi koşullayan bir görevdir. Bu göreve ilave olarak alanı dâhilindeki konularda araştırmalar yapmak, bilimsel çalışmalara katılmak ve onları yürütmek, konusu ile ilgili deneysel çalışmalar hazırlamak, aynı zamanda konferans, sempozyum panel gibi faaliyetlere katılmak, danışmanlık yapmak, kitap ve makale yazmak gibi etkinlikleri de ekleyince akademisyenlik mesleği özel hayata dahi neredeyse yer veremeyecek boyutta sorumluluk ve çaba gerektirdiği görülmektedir.

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretim üyeliği mesleğinin bireyi tatmin edip etmediği noktasında akademisyenlerin yalnızca %38’i mesleklerinin kendilerini manevi açıdan tam olarak tatmin ettiğini %50 si ise bu tatminin kısmen gerçekleştiğini belirtmiştir (Aytaç, Fırat, Aytaç, Bayram ve Keser, 2001). Bu sonuca göre Türkiye’deki akademisyenlerin düşük tatmin düzeyinde olması onların motivasyon ve verimliliğinin de en yüksek düzeyde olmadıkları varsayımında bulunulabilir. Yine aynı araştırmada akademik unvana göre kıyaslama yapıldığında araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, yardımcı doçent ve doçent

unvanlarına sahip akademisyenlerin %50 si yaptıkları mesleğin kendilerini ancak kısmen tatmin ettiğini ifade ederken profesörlerde %51'lik kesim akademisyenlik mesleğinin kendilerini tam olarak tatmin ettiklerini ifade etmiştir.

“Akademik kariyere talep ne kadardır?” sorusunun cevabı toplumun yükseköğretim kurumlarına bakış açısı ile doğrudan ilgilidir. Türkiye’de bu mesleğin itibar kaybetmesinin sebeplerini belirlemek üzere araştırmalar yapılması da gösteriyor ki toplum genelinde akademisyenlik mesleğine karşı bir değer kaybı vardır. Bu kayıp muhakkak ki en başarılı öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında akademik kariyer ile hayatlarına devam etme oranını düşürmektedir. Serbest piyasadaki alternatif seçeneklerin maddi üstünlüğü ve iş yükü hafifliği de öğretim üyeliğinin en başarılı öğrenciler tarafından tercih edilme seviyesini etkilemektedir.

Her meslek bireylerin kendilerini ve ailesini statü, gelir ve yaşam tarzı açısından etkilediği gerçeğine dikkat edersek bireylerin kendilerini seçtiği ve arzu ettiği mesleği icra ederek maddi ve manevi anlamda tatmin etmesi gerekmektedir. Bu noktada akademisyenlerin de iş tatminsizliğini azaltacak, onların motivasyonlarını arttıracak tedbirlerin de alınması gerekmektedir. Bu sayede toplumun da bakış açısı da değiştirilebilir.

Bireylerin Akademik Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörler:

Öğrencilerin kariyer planlarında akademik kariyeri tercih edip etmemelerini etkileyen faktörlerden bazıları bu şekildedir:

- Akademisyenlik mesleğinin iş yükü fazlalığı, ücret yetersizliği, toplumun akademisyenlik mesleğine bakış açısı, akademisyenlik mesleğinin statü kaybı, fiziki ortam yetersizliği ve akademik kadroların yetersizliği (Aytaç, Fırat, Aytaç, Bayram ve Keser, 2001).
- Cinsiyet, bir öğretim yılındaki devamsızlık sayısı, eğitim kurumlarında kendilerini güvende hissetme duyguları, ebeveynlerden özellikle babanın eğitim durumu, ailelerin maddi durumları, öğrencilerin eğitim kurumlarında tehdit edilip edilmediği (Hutchinson, Follman, Sumpter ve Bodner, 2006; Özeren, Çiloğlu, Yılmaz ve Özeren, 2020).
- Bireylerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeyleri (Makhabbat, Çoklar ve Gündüz, 2018).
- Cinsiyet, örgüt kültürü alt boyutları (örgütün karakteri, misyonu, hedefleri ve değerleri), annelerin eğitim durumları (negatif yönlü ilişki) (Suvacı ve Ashurova, 2019).

Yukarıda belirtilen faktörler bir öğrencinin akademik kariyere yönelmesini, akademik kariyer farkındalığının yükselmesini, onları akademik kariyer hakkında araştırmalar yaparak bilgi edinmeye yönelmesini etkileyen unsurlardan bazılarıdır. Bu araştırma sonucunda da yükseköğretim kurumuna giren bir öğrencinin aldıkları çeşitli hizmetler karşısında oluşan memnuniyet düzeylerinin(algılarının), aldıkları hizmetlerden hangilerinin onların akademik kariyere yönelik farkındalıklarını arttırıp arttırmadığını ortaya çıkarmaktır.

2.3. İlgili araştırmalar

2.3.1. Hizmet Kalitesi ile İlgili Araştırmalar

Hizmeti alan tüketicilerin beklentilerini anlayabilmek, sunulan hizmeti geliştirmek tüketicideki tatmin duygusunu tanımlayabilmek adına hizmet kalitesi kavramı birçok araştırmaya konu olmuştur.

Gerşil ve Güven (2018) hizmet kalitesiyle ilgili yaptıkları çalışmada, Celal Bayar Üniversitesi'nde hizmet kalitesinin ölçümünde SERVQUAL yöntemini kullanarak, öğrencilerin beklentilerini ve algılarını beş boyutta (fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güven ve empati) ve her bir ifade ile ayrı ayrı tespit ederek öğrencilerin beklentileri ve algıları arasındaki farkların her bir boyut ile her bir ifade için değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Elde ettikleri verilere göre öğrenciler açısından genel olarak Celal Bayar Üniversitesi'nin verdiği hizmetlerin tüm boyutlarda beklentilerinin altında kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yansıra, kalite boyutları açısından üniversite öğrencilerinin en fazla “Güven” ile ilgili özelliklere önem verdiği görülmekte iken; en az önem verilen hizmet boyutunun “Heveslilik” olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca, öğrenciler açısından değerlendirdiklerinde hizmet kalitesi olarak beklentileri en fazla karşılayan boyut “Empati” iken en az karşılayan boyut ise, “Güven” boyutu olduğu bilgisine ulaşmışlardır.

Jiewanto, Laurens ve Nelloh (2012) 140 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada üniversite imajının öğrencilerin memnuniyetleri etkileyip etkilemediği araştırmışlardır. Elde ettikleri verilere göre üniversite imajının iyi düzeyde olmasına rağmen üniversite öğrencilerini

aldıkları hizmetin beklentilerinin altında olduğunu buna rağmen yine de üniversitelerini başkalarına önerdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sriyalatha (2019) Sri Lanka Sri Jayewardenepura Üniversitesi Yönetim Çalışmaları ve Ticaret Fakültesi'nde imajın öğrenci memnuniyeti ve sadakati üzerindeki etkisi üzerinde, 2. Sınıf öğrencisi olan 1000 öğrenciden 250'si ile çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışmanın bulguları ise üniversite imajının öğrencilerin memnuniyeti üzerinde doğrudan etkisinin daha fazla olduğunu ve lisans programı beklentisi yoluyla öğrenci memnuniyeti üzerinde daha az etkiye sahip olduğunu göstermiştir

Devebakan, Egeli ve Kolçak (2019) hizmet kalitesinin ölçülmesinin yetkililere hizmet kalitesinin iyileştirilebilmesi için çok önemli geri dönüşler sunduğunu söylemişlerdir. Bu araştırmada ayrıca öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının üzerinde en fazla etkinin üniversitenin fiziksel özelliklerinin (bina, teçhizat, derslik vb.) etkili olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin tatmininin en yüksek olduğu hizmet kalitesi boyutunun da güven boyutu (Çalışanların kibar ve bilgili olması ve öğrencilerde güven duygusu yaratabilmesi) olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tayyar ve Dilşeker (2012) devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin hizmet kalitesi, imaj, memnuniyet, tavsiye etme ve sadakat algılarını belirlemek ve bunları üniversiteler arasında karşılaştırmak amacıyla araştırma yapmışlardır. Tayyar ve Dilşeker'in elde ettiği verilere göre üniversite öğrencilerinin memnuniyetlerine etki eden değişkenlerin ise yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları ve üniversitelerinin imajı olduğu görülmektedir.

Annamdevula ve Bellamkonda (2016) öğrenci memnuniyetinin, hizmet kalitesi ve öğrenci sadakati arasındaki aracı rolünü göstermiştir. Yaptıkları araştırma sonucuna göre öğrenci memnuniyetinin en önemli girdisinin üniversitelerin öğrencilerine sağladıkları hizmet kalitesi olduğu sonucunu paylaşmışlardır. Aynı araştırmaya göre öğrencilerin sınıf kademelerinin ve cinsiyetlerinin memnuniyet düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Nitecki ve Hernon (2000) Yale üniversitesinde yaptıkları bir araştırmada kütüphanelerde sunulan hizmetin niteliğinin, öğrencilerin kurumun kalitesi hakkındaki algılarını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Bayrak (2007) yaptığı araştırmada devlet ve vakıf üniversitesindeki öğrencilerin hizmet kalitesi algı düzeylerini karşılaştırmıştır. Bu araştırma sonucuna göre her iki üniversite öğrencileri de bekledikleri hizmet kalitesinin altında hizmet aldıkları ve her iki üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye yönelik hizmet kalitesi beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte vakıf üniversiteleri öğrencilerinin hizmet kalitesine yönelik beklentilerini devlet üniversitelerine nazaran daha fazla karşılamakta olduğu görülmektedir.

Yılmaz, Filiz ve Yaprak (2007) farklı üniversitelerin öğrencilerine sundukları hizmetlerin kalitesi öğrencileri tarafından farklı algılanmakta olduğunu göstermiştir. Hizmet kalitesi değişkeninin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma gözlenmesine rağmen öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesinde öğrencilerin cinsiyetinin hizmet kalitesini algılama düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.3.2. Akademik kariyer farkındalığı ile ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde “Akademik Kariyer Farkındalığı” konusunun “Hizmet Kalitesi” konusuna göre nispeten daha az bilgi birikimi olduğunu söylemek mümkündür.

Neacy, Stern, Kim ve Steven (2000) tıp asistanları üzerinde akademik ilgi ve akademik kariyer farkındalıklarını inceleyen bir araştırma gerçekleştirdi. Bu araştırmada ulaşılması beklenen bir diğer sonuç da tıp asistanlarının üniversiteden aldıkları eğitimin kalitesini belirlemektir. Elde edilen verilere göre katılımcıların akademik kariyer farkındalıklarının yüksek olduğu ve katılımcılardan %44’ünün akademik kariyer hedeflediklerini, %36’sının henüz karar vermediklerini ve %19’unun ise akademik kariyer planladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tıp asistanlarının çok büyük bir kısmının akademik kariyer farkındalığına üniversite eğitimine başlamadan önce kazanılmış olduğu görülmektedir. Elde edilen bir başka bulguda ise tıp asistanlarının akademik kariyer ilgisinin başlangıçta daha yüksek olduğunu ancak zamanla bu ilginin azaldığı gözlenmektedir.

Tekin (2022) 5 farklı üniversitede öğrenim gören 273 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalığı ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gerçekleştirilen

araştırmada dikkat çeken bir başka sonuç ise ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları ile lisansüstü eğitim farkındalıklarının lisansüstü eğitim niyetlerini yüksek düzeyde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucudur. Bu veriler ışığında tekin “öğrencilerinin lisansüstü eğitim farkındalıkları arttıkça lisansüstü eğitim niyetlerinin de artacağı, akademik başarının da buna küçük de olsa etkisinin olacağı” yorumunu yapmıştır.

Machado-Taylor ve Özkanlı (2013) akademik kariyer gelişiminde toplumsal cinsiyetin etkisi üzerine yaptıkları bir araştırmada Portekiz ve Türkiye’yi karşılaştırmışlardır. Her iki ülkede de üst düzey akademisyenlikte kadınların temsilinin yüksek olduğunu ancak akademik kariyerde kadınlara yönelik herhangi bir engel bulunmamasına rağmen erkeklerin akademik kariyere kadınlardan daha fazla yöneldiği belirtmişlerdir. Bunun sebeplerinden bir tanesinin de kadınların ev kadını olmak, anne olmak gibi rollerinin olması ve bu rollerin önceliğine göre kendilerine akademik engel oluşturabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Özeren, Çiloğlu, Özeren ve Yılmaz (2020) yılında 9. Sınıfta okuyan 795 öğrenci üzerinde akademik kariyer hedefi seçiminde etkili olan faktörler üzerinde veri madenciliği tekniklerinden karar ağaçları tekniği kullanarak araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bahsi geçen araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik kariyer hedeflerini öğrencilerin cinsiyetlerinin, ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin ve ailenin ekonomik düzeyi faktörlerinin etkilediği sonucuna varmışlardır.

Hubbard ve Dunbar (2017) akademik kariyer aşamasının gelişmesini 260 lisans öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırma ile incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda bilimsel makaleler okuyup araştırma yapmanın akademik kariyer geliştirmede olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel makale okuma becerisinin akademik kariyer sürecine dâhil olduğunu ve bu okuma becerisinin süreç içerisinde yavaş geliştiğini ortaya koymuşlardır. Hubbard ve Dunbar’a göre bilimsel okuma konusunda yapılandırılmış desteğe ihtiyaç vardır ve eğer bu destek sağlanırsa akademik kariyer farkındalığında artış oluşacaktır.

İlter (2020) Türkiye’de eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde farklı bölüm ve sınıf düzeylerindeki 415 öğrenci katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma ile akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasında ilişki olup olmadığını görmeyi hedeflemiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda akademik başarının lisansüstü eğitim farkındalığını ve lisansüstü eğitim niyetini doğrudan yordadığı,

akademik başarı ile lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkide lisansüstü eğitim farkındalığının aracılık rolü oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı, lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra lisansüstü eğitime başlama niyetlerini geliştirdiğini söylemiştir.

Hashnish (2019) hemşirelik öğrencileri üzerinde akademik kariyer farkındalığını etkileyen unsurları incelemiştir. Bu araştırmada hemşirelik öğrencilerine kariyer farkındalığı oturumları düzenlenerek öğrencilerin kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterliliği, bununla beraber kariyer ve yetenek becerisinin de kariyer engelleri değişkeni üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen verilere göre akademik kariyer farkındalığı oturumları yapmak hemşirelik öğrencilerinin kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterliliğini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Artan öz yeterlilik ile kariyer engelleri arasında da negatif yönde bir ilişki olduğunu paylaşmışlardır.

Çelik, Öztürk, Sarı ve Bek (2022) yılında Ankara ilinde 3 farklı devlet üniversitesinde ve 3 farklı vakıf üniversitesinde 2021-2022 yılında eğitim-öğretim gören 227 FTR (fizik tedavi ve rehabilitasyon) bölümü öğrencisinin katılımıyla akademik kariyer farkındalığını etkileyen faktörler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elde ettiği verilere göre öğrencilerin akademik kariyer farkındalığını; akademik kariyer hakkında bilgilendirilme durumları, yakın ailede lisansüstü eğitim görme durumu (rol modellik), öğrencilerin okudukları bölümden memnuniyet düzeyleri ve ALES'e girme durumlarının etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Kemple, James, Poglinco, Susan, Snipes ve Jason (1999) Amerika Birleşik Devletleri'nde 10 lisede iş temelli öğrenme faaliyetleri konusunda etkinliklerde bulunmuşlardır. Seçtikleri okullar siyah ve hispanik öğrenci yüzdelerinin ortalamanın üzerinde olduğu; okul terk oranlarının, işsizlik oranlarının ve düşük gelirli ailelerin ulusal ortalamalardan daha yüksek olduğu büyük bölgelerde bulunmaktadır. Elde ettikleri verilere göre iş temelli öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği liselerde öğrencilerin kariyer akademisine kayıt yaptırma oranlarının faaliyetlerin gerçekleşmediği liselerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, kullanılan ölçme araçları, veri toplama, veri analizi süreçleri ve verilerin nasıl yorumlandığına yönelik bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde kurgulanmıştır. İlişkisel tarama deseninde iki veya daha fazla değişkenin birbiri ile ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin hâlihazırda üniversitelerinden almakta oldukları hizmet kalitesi ile onların akademik kariyer farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yükseköğretim hizmet kalitesi algılarıyla akademik kariyer farkındalık algıları araştırmanın alt problemlerinde belirtilen (Cinsiyet, fakülte, okudukları sınıf düzeyleri, yükseköğretim kurumunu seçme nedenleri, bölümlerini seçme nedenleri) demografiklere göre ayrıca incelenmiştir.

3.2. Çalışma evreni

Araştırmanın çalışma evreni 2022/2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 28002 lisans öğrencisidir (SABİS, 2023). Araştırmanın çalışma grubu ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde rastgele seçim yoktur; yakın ve erişilmesi kolay olan kişiler tercih edilir (Kılıç, 2013). Araştırmaya hız kazandırması ve uygulama kolaylığı gözetilerek bu yöntem tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada çalışma grubu Sakarya Üniversitesi'nde Eğitim, İlahiyat ve Mühendislik fakültelerinde 2022/2023 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim görmekte olan 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileri arasından 390

öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya 1. sınıf öğrencilerinin dâhil edilmemesinin nedeni bu öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma nispeten yeni geldikleri için hizmet kalitesini değerlendirebilecek kadar deneyime sahip olmadıkları düşüncesidir. Çalışma evreninin özellikleriyle ilgili demografik bilgiler aşağıdaki tablo 3 ve tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışma evrenine ait demografik bilgiler

Öğrenim Gördükleri Fakülte			Cinsiyet			Sınıf düzeyi		
	N	%		N	%		N	%
İlahiyat	125	32.05	Kadın	259	66.41	2. Sınıf	65	16.66
Mühendislik	129	33.07	Erkek	131	33.58	3. Sınıf	200	51.28
Eğitim	136	34.87				4. Sınıf	125	32.05
Toplam	390	100	Toplam	390	100	Toplam	390	100

Sakarya Üniversitesini Tercih Etme Sebebi			Bölümünüzü Tercih Etme Sebebi		
	N	%		N	%
Bulunduğu İl	130	33,34	İstihdam Edilme Durumu	51	13,08
Eğitim Kalitesi	142	36,41	Sınav Puanım	101	25,90
Üniversitenin İmajı	41	10,51	İlgi/Yetenek	184	47,18
Ailemin İsteği	48	12,03	Yönlendirme/Tavsiye	54	13,84
Üniversitenin Sunduğu Olanaklar	29	7,43			
Toplam	390	100	Toplam	390	100

Tablo 3’de yer alan sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük oranda kadınlardan (%66.41) ve 3. Sınıf öğrencilerinden (%51.28) oluştuğu görülmüştür. Ayrıca en çok katılımın eğitim fakültesinde (%34.84) olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte Sakarya Üniversitesini tercih nedeninin ağırlıklı olarak eğitim kalitesi (% 36.41) ve ilin kendisi (%33.34) olduğu, bölüm tercihi nedeninin ise ilgi/yetenek (% 47.18) olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Üniversite öğrencilerinin kampüs hizmetlerinden yararlanma sıklıkları

	Kütüphane		Spor Salonu		Tesisler (kafeterya, otopark, park ve bahçe)		Yemekhane	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hiç Kullanmıyorum	53	13,59	282	72,31	24	6,16	36	9,24
Haftada Bir Kullanıyorum	143	36,67	51	13,07	320	82,05	290	74,35
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	16,93	13	3,34	23	5,90	24	6,16
Ayda Bir Kullanıyorum	70	17,95	21	5,38	13	3,34	25	6,41
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	13,07	16	4,10	6	1,54	12	3,08
Yılda Bir Kullanıyorum	7	1,79	7	1,79	4	1,02	3	0,76
TOPLAM	390	100	390	100	390	100	390	100

Tablo 4’de yer alan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite içindeki kütüphane (%36,67), tesisler (%82.05) ve yemekhane (%74.35) hizmetlerinden yararlanma sıklıklarının büyük oranda haftada bir olduğu görülmüştür. Spor salonu hizmetinden ise büyük oranda hiç yararlanmadıkları (%72.31) anlaşılmıştır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında veriler, “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği*” (Çınkır, Yıldız ve Gül, 2020) ve “*Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği*” (Dağyar, Kasalak ve Uğurlu, 2021) kullanılarak toplanmıştır. Bu bölümde ilgili ölçeklerle ilgili detaylı bilgiler sunulmaktadır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

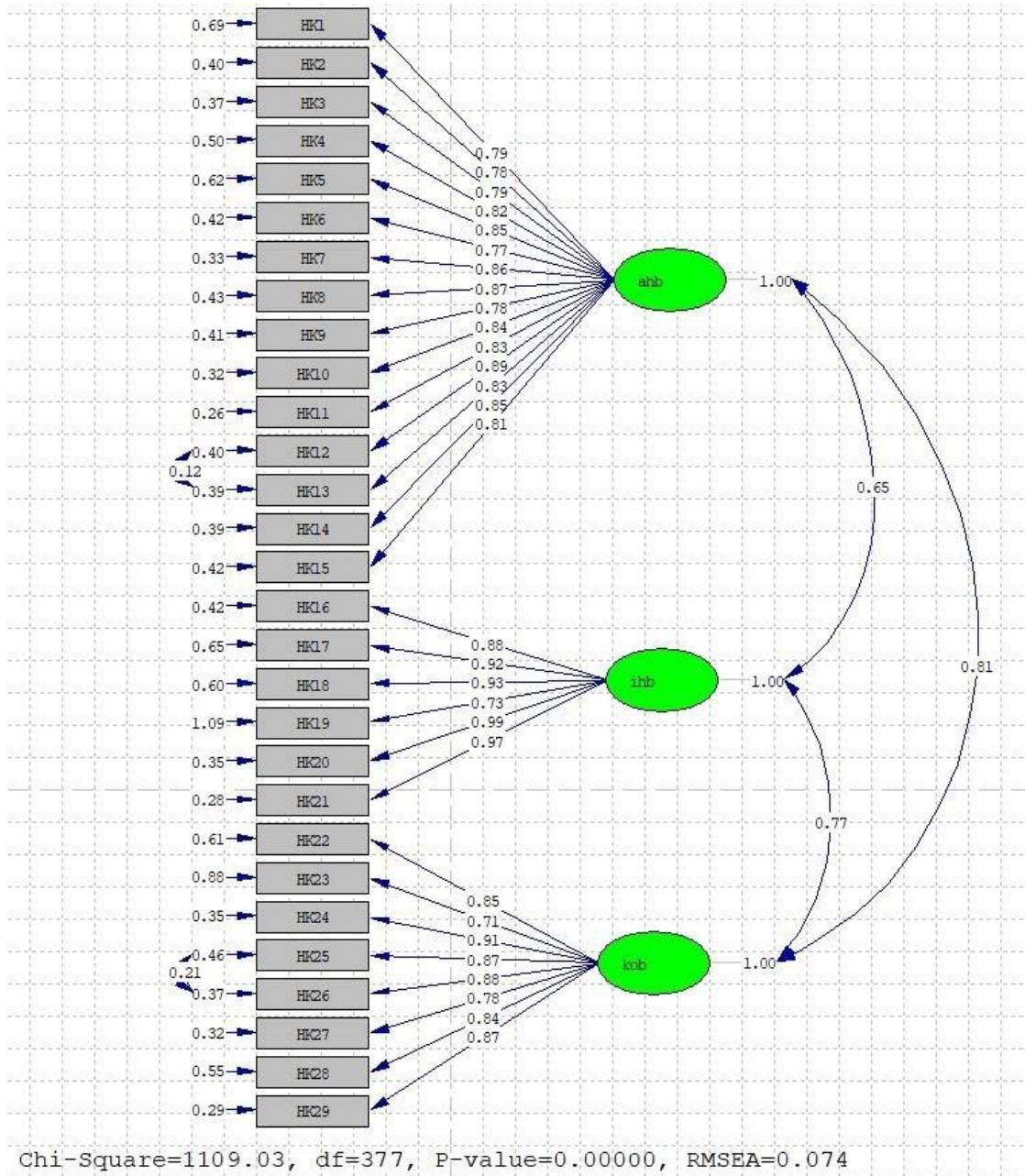
Araştırmanın problemi ve alt problemlerine uygun olacak şekilde çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, sınıf düzeyi, Sakarya Üniversitesi’ni seçme nedeni, bölümü seçme nedeni ile üniversitede bulunan kütüphane, spor salonu, tesisler (kafeterya, park ve bahçe, otopark) ve yemekhane hizmetlerini kullanım sıklıkları gibi demografik bilgileri “*Kişisel bilgi formu*” kullanılarak toplanmıştır (Ek 3).

3.3.2. Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği

Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Çınkır, Yıldız ve Gül(2020) tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen üç boyutlu ölçek; “Akademik Hizmetler” boyutunda 15 madde, “İdari Hizmetler” boyutunda 6 madde ve “Kampüs Olanakları” boyutunda 8 madde olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipi ölçme aracının cevap seçenekleri “hiç memnun değilim”, “memnun değilim”, “ne memnunum ne memnun değilim”, “memnunum” ve “çok memnunum” şeklindedir.

Araştırmacılar ölçeğin geçerliliğini açımlayıcı faktör analizi ile ortaya koymuşlardır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ile test etmişlerdir. Ölçekteki maddelere verilecek yanıtların üç ve daha fazla seçenekli olması durumunda bu katsayının kullanılması araştırmacılar tarafından daha uygun görülmüş; hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70'in üzerinde olması genel olarak yeterli kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan hesaplamalara göre ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise 0,89 olarak hesaplanmış alt boyutlar için ayrı ayrı güvenirlik katsayısı hesaplaması yapılmamıştır. Bu değerlere göre, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğunu ve ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29'dur. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yükseköğretimde sunulan hizmet kalitesine yönelik öğrenci memnuniyetlerinin arttığı, ölçekten alınan puanların azalması ise yükseköğretimde sunulan hizmet kalitesine yönelik öğrenci memnuniyetlerinin azaldığını göstermektedir (Çinkır, Yıldız ve Gül, 2020). Verilen cevapların değerlendirilmesinde aralıklar şöyle kullanılmıştır; “hiç memnun değilim” 1.00-1.79, “memnun değilim” 1.80-2.59, “ne memnunum ne memnun değilim” 2.60-3.39, “memnunum” 3.40-4.19, “çok memnunum” 4.20-5.00.

Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeğinin bu çalışma evreninde geçerli ölçümler yapıp yapmadığına kanıt sunabilmek için yapı geçerliğine bu çalışmada toplanan veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (Can, 2014) yapılarak bakılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin görseller Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği verileri için bu çalışmadan elde edilen veriler sonrasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ve path diyagramı Şekil 3’de verilmiştir. Gerçekleştirilen analizde 25 ve 26. maddeler ile 12 ve 13. maddeler arasında modifikasyon uygulanarak bu diyagram elde edilmiştir. DFA’ya dayalı hesaplanan minimum Ki-kare değeri $\chi^2=1109.03$, $SD=377$, $p<0.01$ ve Ki-kare’nin serbestlik derecesine oranı (χ^2 / sd) 2.942 olup, kabul edilebilir bir değer olduğu görülmektedir.

Kabul edilebilir değer aralığı $2 \leq \chi^2/df \leq 3$ aralığıdır (Bentler ve Bonett, 1980); (Schermmelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). DFA için hesaplanan diğer değerlerinde kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler sırasıyla GFI=.90 (kabul edilebilir değer aralığı $.90 \leq GFI \leq .95$), AGFI=.85 (kabul edilebilir değer aralığı $.85 \leq AGFI \leq .90$), CFI=.95 (kabul edilebilir değer aralığı $.90 \leq CFI \leq .95$), NFI=.94 (kabul edilebilir değer aralığı $.90 \leq CFI \leq .95$), RMSEA=.074 (kabul edilebilir değer aralığı $.05 \leq RMSEA \leq .08$), SRMR=.05 (kabul edilebilir değer aralığı $.05 \leq SRMR \leq .10$) (Bentler & Bonett, 1980); (Schermmelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu sonuçlara göre Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi leği’nin bu araştırmanın çalışma evreninde de geçerli ölçümler yaptığı söylenebilir. Bu sonuçlar ölçeğin üç boyutlu yapısını doğrulamaktadır.

Bu çalışmada toplanan verilere dayalı olarak Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi leği verilerine ait güvenirlik hesaplamaları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi leği akademik hizmetler boyutu için .961, idari hizmetler boyutu için .897, kampüs olanakları boyutu için .923 hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .967’dir. Tüm bu değerler .70’in üzerinde olduğu için (Can, 2014) leklerden elde edilen verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

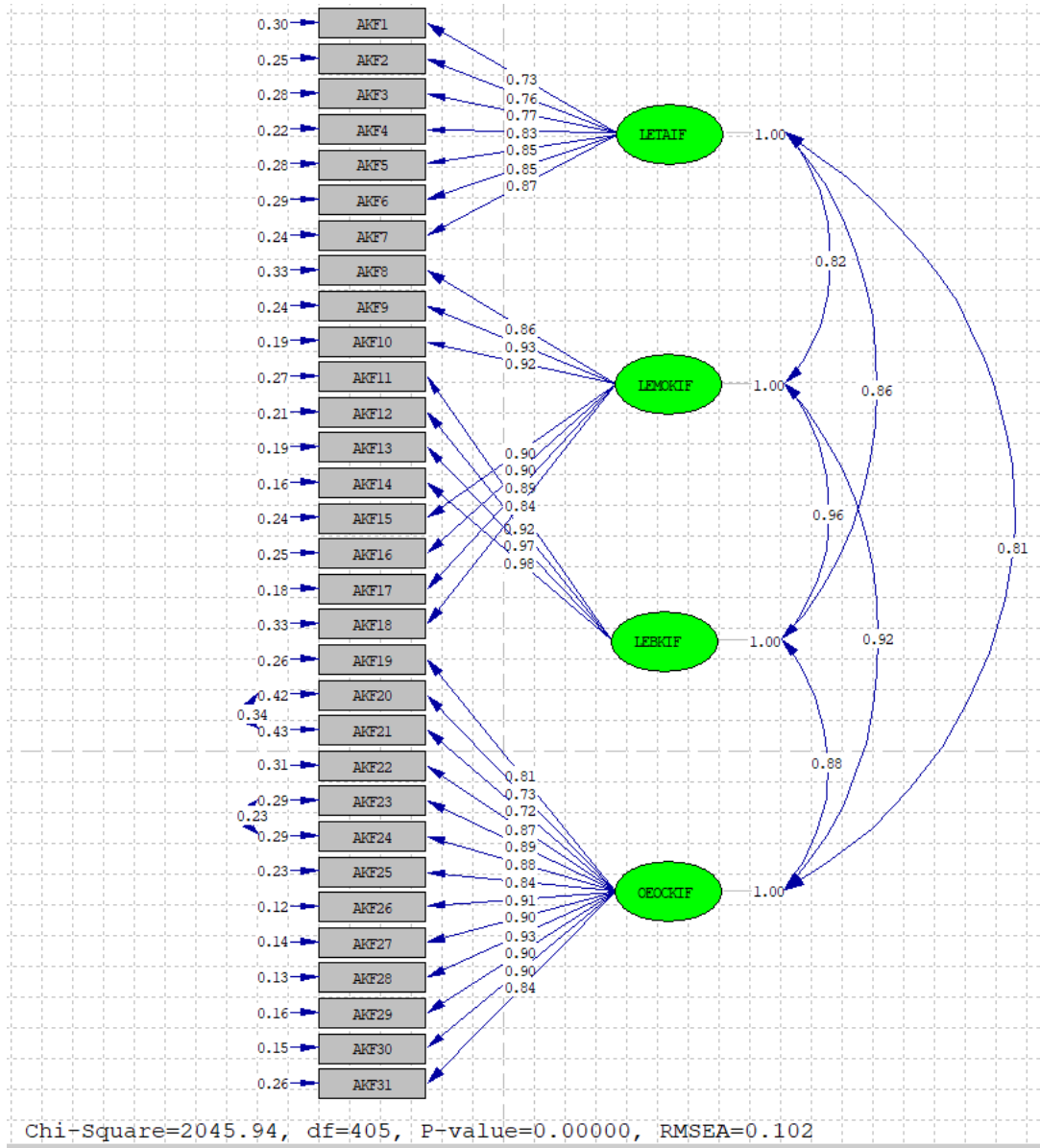
3.3.3. Akademik kariyer farkındalığı leği

Akademik Kariyer Farkındalığı leği niversite ğrencilerinin lisansüstü eğitim ve üniversitede akademik personel olma konularındaki farkındalıklarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla Dağyar, Kasalak ve Uğurlu(2021) tarafından geliştirilmiştir. Üniversite ğrencilerine yönelik dört boyutlu olarak geliştirilmiştir. “ğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık” (13 madde), “Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık” (7 madde), “Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık” (7 madde) ve “Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık” (4 madde) şeklinde olup 31 maddeden oluşmaktadır. 4’l likert tipi leme aracının cevap seçenekleri “Hiç bilgim yok”, “Duydum ama detaylarını bilmiyorum”, “Hakkında bir şeyler biliyorum ancak genel bilgiler olarak açıklayabilirim” ve “Biliyorum,

detaylarıyla açıklayabilirim” şeklinde geliştirilmiştir. Verilen cevapların değerlendirilmesinde aralıklar şöyle kullanılmıştır; “hiçbir bilgim yok” 1.00-1.75, “duydum ama detaylarını bilmiyorum” 1.76-2.50, “hakkında bir şeyler biliyorum ancak genel bilgiler olarak açıklayabilirim” 2.51-3.25, “biliyorum detaylarıyla açıklayabilirim” 3.26-4.00.

Araştırmacılar ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.971 olarak hesaplanmışlardır. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla şöyle belirtilmiştir; Öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları .951, Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık .825, Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık .861, Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık.854. Bununla birlikte ölçekten toplam puan olarak, tek bir puanda alınabilmektedir. Toplama dayalı yorumlama yaparken; 0-31 puan aralığı “Farkındalık yok/çok düşük düzeyde farkındalık”, 32-62 puan aralığı “Düşük düzeyde farkındalık”, 63-93 puan aralığı “Orta düzeyde farkındalık”, 94-124 puan aralığı ise “Yüksek düzeyde farkındalık” olarak araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Dağyar, Kasalak ve Uğurlu, 2021).

Akademik Kariyer Farkındalığı ölçeğinin bu çalışma evreninde geçerli ölçümler yapıp yapmadığına kanıt sunabilmek için yapı geçerliğine bu çalışmada toplanan veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (Can, 2014) yapılarak bakılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin görseller Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği verileri için bu çalışmadan elde edilen veriler sonrasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ve path diyagramı Şekil 4’de verilmiştir. Gerçekleştirilen analizde 20 ve 21. maddeler ile 23 ve 24. maddeler arasında modifikasyon uygulanarak bu diyagram elde edilmiştir. DFA’ya dayalı hesaplanan minimum Ki-kare değeri $\chi^2=2045.94$, $SD=405$, $p<0.01$ ve Ki-kare’nin serbestlik derecesine oranı (χ^2 / sd) 5 olup bu değer geneli olarak kabul edilebilir değer aralığı $2 \leq \chi^2/df \leq 3$ arasında olmadığı (Bentler ve Bonett, 1980; Schermelleh-Engel, Moosbrugger

ve Müller, 2003) görülmüştür. Fakat Hu ve Bentler (1999) ile Schumacker ve Lomax (2010) bu sınırın (χ^2 / sd) 5'e kadar esnetilebileceğini ifade etmiştir. DFA için hesaplanan diğer değerlerinde kısmen kabul edilebilir ve mükemmel uyum değer aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler sırasıyla GFI=.75 (kabul edilebilir değer aralığı $.90 \leq GFI \leq .95$), AGFI=.69 (kabul edilebilir değer aralığı $.85 \leq AGFI \leq .90$), CFI=.98 (mükemmel uyum değer aralığı $.95 \leq CFI \leq .1.00$), NFI=.98 (mükemmel uyum değer aralığı $.90 \leq CFI \leq .95$), RMSEA=1.02 (kabul edilebilir değer aralığı $.05 \leq RMSEA \leq .08$), SRMR=. 057 (kabul edilebilir değer aralığı $.05 \leq SRMR \leq .10$) (Bentler ve Bonett, 1980; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu sonuçlara göre Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği'nin bu araştırmanın çalışma evreninde de geçerli ölçümler yaptığı söylenebilir.

Bu çalışmada toplanan verilere dayalı olarak akademik kariyer farkındalığı ölçeği verilerine ait güvenirlik hesaplamaları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık boyutu için .948, lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık boyutu için .959, lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık boyutu için .951 ve öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık boyutu için .973 hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .985'dir. Tüm bu değerler .70'in üzerinde olduğu için (Can, 2014) ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3.4. Veri toplama süreci ve veri analizi

3.4.1 Veri toplama süreci

Araştırma verileri Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 13.01.2023 tarihli 14 sayılı toplantısında alınan 22 numaralı kararı doğrultusunda toplanmıştır (Ek1). Ayrıca, veri toplamada kullanılan ölçekler için araştırmacılardan e-posta yolu ile izin alınmıştır (Ek2). Veri Google Forms aracılığı ile çevrimiçi olarak 27.02.2023 ile 11.05.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama araçları ve araştırmacıların demografik bilgilerini irdeleyen ifadeler Google Form aracılığıyla

toplanmıştır. Form bağlantısı seçilen fakültelerdeki öğrencilerine yine o fakültelerdeki öğretim görevlileri yardımıyla gönderilerek araştırmaya gönüllü olarak katılımları istenmiştir. 390 kişinin gönderilen bağlantıdaki ölçekler ve kişisel bilgi formunu eksiksiz doldurduğu görülmüştür.

3.4.2. Verilerin normallik varsayımının kontrolü ve gerçekleştirilen analizler

Araştırma problemi ile ilgili diğer araştırma sorularının cevaplanabilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için Kolmogorov-Smirnov ve Shaphiro-Wilk katsayıları akademik kariyer farkındalığı ve hizmet kalitesi ölçekleri alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanmıştır (Can, 2014). Analiz sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk ile Normallik Testine Dair Analiz Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Z	Sd	p	Z	sd	p
Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği	Akademik hizmetler	.121	390	.000	.943	390	.000
	İdari hizmetler	.148	390	.000	.928	390	.000
	Kampüs olanakları	.110	390	.000	.941	390	.000
Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği	Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	.105	390	.000	.954	390	.000
	Lisansüstü eğitimden mezun	.126	390	.000	.931	390	.000

olma koşullarına ilişkin farkındalık							
Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	.141	390	.000	.926	390	.000	
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	.112	390	.000	.952	390	.000	

p<.05

Tablo 5’te akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçekleri alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanan Kolmogrov-Smirnov ve Shaphiro-Wilk katsayıları (Z) ile normallik varsayımı testinin sonuçları verilmiştir. Veri sayısı 50’den büyük olduğundan dolayı normallik varsayımına karar vermek için Kolmogrov-Smirnov katsayısı ve testinin sonucu incelenmiştir (Can, 2014). Analiz sonuçlarına göre her iki ölçeğin alt boyutları için hesaplanan p değerlerinin tamamı .05’den küçük olduğundan dolayı verilerin bu normallik testlerine göre normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Tablo 6

Basıklık ve Çarpıklık Katsayılarına Ait Analiz Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Çarpıklık Değeri	Çarpıklık Standart Hatası	Çarpıklık / Çarpıklık Standart Hata Oranı	Basıklık Değeri	Basıklık Standart Hatası	Basıklık / Basıklık Standart Hata Oranı
Yükseköğretimde	Akademik	-,816	,124	-6,580	,796	,247	3,222

Hizmet Kalitesi Ölçeği	hizmetler						
	İdari hizmetler	-,825	,124	-6,653	,156	,247	,631
	Kampüs olanakları	-,761	,124	-6,137	,599	,247	2,425
	Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	-,260	,124	-2,096	-,650	,247	-2,631
	Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	,382	,124	3,080	-,963	,247	-3,898
Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği	Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	,193	,124	1,556	-1,065	,247	-4,311
	Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	,240	,124	1,935	-,857	,247	-3,469

Tablo 6’da akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçekleri alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları, çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait standart hata değerleri ile bu değerlerin birbirlerine oranlarına ait (çarpıklık / çarpıklık standart hata oranı ile basıklık / basıklık standart hata oranı) sonuçlar verilmiştir. Can’a (2014) göre normalliği incelenen değerlerin normal

dağılım gösterdiğini kabul etmek için, çarpıklık / çarpıklık standart hata oranı ile basıklık / basıklık standart hata oranı değerlerinin her ikisinin de $-1,96$ aralığında olması gerekmektedir. . Tablo 6’da yer alan sonuçlara göre ise akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçekleri alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanan bu değerlerin hiçbirinde bu şartın sağlanmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre verilerin bu şarta göre de normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle araştırma sorularına ait alt problemlere yanıt ararken parametrik olmayan Kruskal Wallis H-testi, Mann Whitney U-testi ve Spearman Rho korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Hangi problem ve alt problemlere hangi analizlerle yanıt arandığına dair açıklama Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Problem ve Alt Problemlerin İncelenmesinde Kullanılan Analizler

Problem / Alt problem	Kullanılan analiz
1. Üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesi algıları hangi düzeydedir?	Betimsel istatistikler (N, Min., Maks., $\bar{x}$, SS)
2. Üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıkları hangi düzeydedir?	Betimsel istatistikler (N, Min., Maks., $\bar{x}$, SS)
3. Üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları,	
a) Cinsiyet	a) Mann Whitney U
b) Sınıf düzeyi	b) Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U
c) Fakülte	c) Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U
d) Yükseköğretim kurumunu seçme nedeni	d) Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U
e) Bölümü seçme nedeni,	e) Kruskal Wallis H
f) Yükseköğretim kurumunun kütüphane, spor salonu, tesisler (kafeterya, otopark, park ve bahçe) ve yemekhane hizmetlerini	f) Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U

kullanma sıklıkları

4. Üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıkları,

a) Cinsiyet

a) Mann Whitney U

b) Sınıf düzeyi

b) Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U

c) Fakülte

c) Kruskal Wallis H

d) Yükseköğretim kurumunu seçme nedeni

d) Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U

e) Bölümü seçme nedeni,

e) Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U

f) Yükseköğretim kurumunun kütüphane, spor salonu, tesisler (kafeterya, otopark, park ve bahçe) ve yemekhane hizmetlerini kullanma sıklıkları

f) Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U

5. Üniversite öğrencilerinin

yükseköğretimde aldıkları hizmet kalitesi algıları ile akademik kariyer farkındalıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Spearman Rho korelasyon katsayısı

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği verilerine ait betimsel istatistikler

Araştırma sonucunda toplanan verilere göre hesaplanan akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği verilerine ait betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Akademik Kariyer Farkındalığı ve Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Verilerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyutlar	$\bar{x}$ (5’li Likert)	SS (5’li Likert)
Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği	Akademik hizmetler	3,5838	,84583
	İdari hizmetler	3,4692	,95816
	Kampüs olanakları	3,4897	,87762
	Toplam	3,5142	,89387
Ölçek	Boyutlar	$\bar{x}$ (4’lü Likert)	SS (4’lü Likert)

Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği	Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	2,3789	,87143
	Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	2,7143	,84089
	Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	2,4436	,96385
	Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	2,2201	,91805
	Toplam	2,4392	,89855

Tablo 8 incelendiğinde yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutlarına ait öğrenci görüşleri ortalama puanları alt boyutlara göre sırasıyla; akademik hizmetler $\bar{x}=3,58$, idari hizmetler $\bar{x}=3,46$, kampüs olanakları $\bar{x}=3,48$ bulunmuştur. Bu ortalamalara göre tüm alt boyutların “memnunum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara bakıldığında öğrenciler üniversitelerinin sağladığı akademik hizmetlerden, diğer hizmetlere kıyasla memnun olduğu görülmektedir. Fakat idari hizmetler ve kampüs olanaklarından akademik hizmetlere göre memnuniyet belirtmedikleri fakat çok kötü de görmediklerini belirtmişlerdir. Ölçeğin toplam puanına göre verdiği yanıtların ortalamasının ise 3,51 olduğu görülmüştür. Bu değer öğrencilerin genel görüşlerinin “memnunum” düzeyinde olduğunu ve üniversitelerinin sunduğu hizmet kalitesinden genel anlamda memnun olduklarını göstermektedir.

Akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutlarına ait öğrenci görüşleri ortalama puanları alt boyutlara göre sırasıyla; lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık $\bar{x}=2,37$, lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık $\bar{x}=2,71$, lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık $\bar{x}=2,44$ ve öğretim elemanı olma ve çalışma

koşullarına ilişkin farkındalık $\bar{x}=2,22$ ise bulunmuştur. Bu ortalamalara göre lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık, lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık ile öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutlarının “duydum ama detaylarını bilmiyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutunun “hakkında bir şeyler biliyorum ancak sadece genel bilgiler olarak açıklayabilirim” düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık boyutu puanları doğrudan mezun olmayı ve diploma almayı etkileyen bir durum olması nedeniyle diğer boyutlardan yüksek çıkmış olabilir. Bununla birlikte mezun olma koşulları dışındaki boyutlarında öğrencilerin farkındalık düzeylerinin çok düşük olmadığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanına göre verdiği yanıtların 4’lü likert tipi ortalamaları incelendiğinde ise bu ortalamanın 2,43 olduğu görülmüştür. Bu değer öğrencilerin genel farkındalık düzeylerinin “duydum ama detaylarını bilmiyorum” düzeyinde olduğunu ve lisans öğrencileri olarak lisansüstü eğitiminin detaylarına hâkim olmadıklarını göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının demografik değişkenlerle karşılaştırılması

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının demografik değişkenlerle karşılaştırılması aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyete göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akademik hizmetler	Kadın	259	196.34	50851.00	16748.000	.837
	Erkek	131	193.85	25394.00		
	Toplam	390				
İdari hizmetler	Kadın	259	196.10	50789.00	16810.000	.883
	Erkek	131	194.32	25456.00		
	Toplam	390				
Kampüs olanakları	Kadın	259	195.41	50611.50	16941.500	.982
	Erkek	131	195.68	25633.50		
	Toplam	390				

$p < .05$

Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanları, hiçbir alt boyut için cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu üniversite tarafından sunulan hizmetin cinsiyet gözetmeden belirli bir standartta sunulmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.2 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Akademik hizmetler	2. Sınıf	65	179.82	2	3.089	.213
	3. Sınıf	200	192.45			
	4. Sınıf	125	208.54			
	Toplam	390				
İdari hizmetler	2. Sınıf	65	163.70	2	6.717	.035*
	3. Sınıf	200	198.57			
	4. Sınıf	125	207.13			
	Toplam	390				
Kampüs olanakları	2. Sınıf	65	175.68	2	2.494	.287
	3. Sınıf	200	198.19			
	4. Sınıf	125	201.50			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 10'da yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının sınıf düzeyi açısından sadece yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği (χ^2 (sd = 2, n = 390) = 6.717, p<.05) diğer boyutlar açısından ise anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2. Sınıf	65	114.23	7425.00	5280.000	.023*
3. Sınıf	200	139.10	27820.00		
Toplam	265				
3. Sınıf	200	159.97	31993.50	11893.500	.459
4. Sınıf	125	167.85	20981.50		
Toplam	325				
2. Sınıf	65	82.47	5360.50	3215.500	.018*
4. Sınıf	125	102.28	12784.50		
Toplam	190				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu puanları, sınıf düzeylerine göre 2. ve 3. sınıflar (U = 5280.00, p < .05) ile 2. ve 4. sınıflar arasında (U = 3215.50, p < .05) anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları 2. sınıfta öğretim gören öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Bunun nedeni öğrencilerin üniversitede geçirdiği zamanın artmasıyla birlikte, öğrencilerin sunulan idari hizmetlerle gerek staj

gerek mezuniyet koşulları gibi sebeplerle daha çok başvurmalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.3 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının fakülteye göre karşılaştırılması

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Akademik hizmetler	Eğitim Fakültesi	134	206.85	2	3.038	.219
	İlahiyat Fakültesi	126	196.55			
	Mühendislik Fakültesi	130	182.78			
	Toplam	390				
İdari hizmetler	Eğitim Fakültesi	134	154.47	2	27.479	.000*
	İlahiyat Fakültesi	126	219.89			
	Mühendislik Fakültesi	130	214.15			
	Toplam	390				

	Eğitim Fakültesi	134	195.74	2	.990	.610
Kampüs	İlahiyat Fakültesi	126	202.47			
olanakları	Mühendislik Fakültesi	130	188.50			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 12’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının öğrenim görülen fakülte açısından sadece yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği (χ^2 (sd = 2, n = 390) = 27.479, p<.05) diğer boyutlar açısından ise anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öğrenim Görülen Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Fakültesi	134	110.21	14768.50	5723.500	.000*
İlahiyat Fakültesi	126	152.08	19161.50		
Toplam	260				
Eğitim Fakültesi	134	111.76	14975.50	5930.500	.000*

Mühendislik Fakültesi	130	153.88	20004.50		
Toplam	264				
İlahiyat Fakültesi	126	131.31	16545.50	7835.500	.546
Mühendislik Fakültesi	130	125.77	16350.50		
Toplam	256				

$p < .05$

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu puanları, öğrenim görülen fakülteye göre eğitim ve ilahiyat fakültesi ($U = 5723.50$, $p < .05$) ile mühendislik ve eğitim fakültesi arasında ($U = 5930.50$, $p < .05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilahiyat ve mühendislik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin puanları eğitim fakültesinde öğretim gören öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Bu durum eğitim fakültesinin diğer fakültelere göre il merkezindeki merkez kampüsten uzakta olması olabilir. Dolayısı ile personel yetersizliği veya bazı idari işlemlerin sadece merkez kampüste olması gibi hizmetlerin ilçedeki kampüste okuyan öğrenciler için dezavantajlar ortaya çıkarmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.4 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre karşılaştırılması

Öğrencilerin okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Akademik hizmetler	Ailemin isteği	47	139.18	4	26.622	.000*
	Bulunduğu il	131	177.02			
	Eğitim Kalitesi	142	226.51			
	Üniversitenin İmajı	41	203.17			
	Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	207.57			
	Toplam	390				
İdari hizmetler	Ailemin isteği	47	146.69	4	34.220	.000*
	Bulunduğu il	131	165.22			
	Eğitim Kalitesi	142	228.28			
	Üniversitenin İmajı	41	208.85			
	Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	232.00			
	Toplam	390				
Kampüs olanakları	Ailemin isteği	47	147.70	4	36.874	.000*
	Bulunduğu il	131	162.23			

Eğitim Kalitesi	142	230.58
Üniversitenin İmajı	41	221.12
Üniversitenin Sunduğu Olanaklar	29	215.28
Toplam	390	

p<.05

Tablo 14’te yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları üniversiteyi seçme nedenleri açısından tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir; akademik hizmetler (χ^2 (sd = 4, n = 390) = 26.622, p<.05), idari hizmetler (χ^2 (sd = 4, n = 390) = 34.220, p<.05), kampüs olanakları (χ^2 (sd = 4, n = 390) = 36.874, p<.05). Farklı alt boyutlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenmek için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 15, 16 ve 17’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ailemin isteği	47	75.06	3528.00	2400.000	.025*
Bulunduğu il	131	94.68	12403.00		

Toplam	178				
Ailemin isteği	47	64.38	3026.00	1898.000	.000*
Eğitim Kalitesi	142	105.13	14929.00		
Toplam	189				
Ailemin isteği	47	37.95	1783.50	655.500	.010*
Üniversitenin İmajı	41	52.01	2132.50		
Toplam	88				
Ailemin isteği	47	33.79	1588.00	460.000	.018*
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	46.14	1338.00		
Toplam	76				
Bulunduğu il	131	118.33	15501.00	6855.000	.000*
Eğitim Kalitesi	142	154.23	21900.00		
Toplam	273				
Bulunduğu il	131	83.78	10975.50	2329.500	.200
Üniversitenin İmajı	41	95.18	3902.50		
Toplam	172				
Bulunduğu il	131	78.23	10248.50	1602.500	.188
Üniversitenin	29	90.74	2631.50		

Sunduğu olanaklar					
Toplam	160				
Eğitim Kalitesi	142	94.43	13408.50	2566.500	.247
Üniversitenin İmajı	41	83.60	3427.50		
Toplam	183				
Eğitim Kalitesi	142	87.22	12385.50	1885.500	.474
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	80.02	2320.50		
Toplam	171				
Üniversitenin İmajı	41	35.38	1450.50	589.500	.952
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	35.67	1034.50		
Toplam	70				

$p < .05$

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu puanları, okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında öğrenciler açısından üniversitenin bulunduğu il ($U = 2400.00$, $p < .05$), eğitim kalitesi ($U = 1898.00$, $p < .05$), imajı ($U = 655.50$, $p < .05$) ve sunduğu olanakların ($U = 460.00$, $p < .05$) aile isteğinden yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler açısından üniversitenin eğitim kalitesi ($U = 6855.00$, $p < .05$) bulunduğu ilden yüksek puana sahiptir. Bu sonuçlar okuduğu

üniversiteye karar verme sürecinde kendi kararlarını veren öğrencilerin aile isteğiyle karar verenlerden genel olarak daha memnun olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 16

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ailemin isteği	47	82.54	3879.50	2751.500	.279
Bulunduğu il	131	92.00	12051.50		
Toplam	178				
Ailemin isteği	47	64.97	3053.50	1925.500	.000*
Eğitim Kalitesi	142	104.94	14901.50		
Toplam	189				
Ailemin isteği	47	38.35	1802.50	674.500	.015*
Üniversitenin İmajı	41	51.55	2113.50		
Toplam	88				

Ailemin isteği	47	32.83	1543.00	415.000	.004*
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	47.69	1383.00		
Toplam	76				

Bulunduğu il	131	113.27	14838.50	6192.500	.000*
Eğitim Kalitesi	142	158.89	22562.50		
Toplam	273				

Bulunduğu il	131	82.16	10762.50	2116.500	.040*
Üniversitenin İmajı	41	100.38	4115.50		
Toplam	172				

Bulunduğu il	131	75.80	9929.50	1283.500	.006*
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	101.74	2950.50		
Toplam	160				

Eğitim Kalitesi	142	93.66	13300.00	2675.000	.425
Üniversitenin İmajı	41	86.24	3536.00		

Toplam	183				
Eğitim Kalitesi	142	85.29	12110.50	1957.500	.673
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	89.50	2595.50		
Toplam	171				
Üniversitenin İmajı	41	33.68	1381.00	520.000	.373
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	38.07	1104.00		
Toplam	70				
p<.05					

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu puanları, okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında öğrenciler açısından üniversitenin eğitim kalitesi ($U = 1925.50$, $p < .05$), imajı ($U = 674.50$, $p < .05$) ve sunduğu olanakların ($U = 415.00$, $p < .05$) aile isteğinden yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler açısından üniversitenin eğitim kalitesi ($U = 6192.50$, $p < .05$), imajı ($U = 2116.50$, $p < .05$) ve sunduğu olanakların da ($U = 1283.50$, $p < .05$) üniversitenin bulunduğu ilden yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar okuduğu üniversiteye karar verme sürecinde kendi kararlarını veren öğrencilerin aile isteğiyle karar verenlerden genel olarak daha memnun olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 17

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversitesi Seçme Nedenlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ailemin isteği	47	83.12	3906.50	2778.500	.321
Bulunduğu il	131	91.79	12024.50		
Toplam	178				
Ailemin isteği	47	65.66	3086.00	1958.000	.000*
Eğitim Kalitesi	142	104.71	14869.00		
Toplam	189				
Ailemin isteği	47	37.37	1756.50	628.500	.005*
Üniversitenin İmajı	41	52.67	2159.50		
Toplam	88				
Ailemin isteği	47	33.55	1577.00	449.000	.013*

Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	46.52	1349.00		
Toplam	76				
Bulunduğu il	131	110.61	14490.50	5844.500	.000*
Eğitim Kalitesi	142	161.34	22910.50		
Toplam	273				
Bulunduğu il	131	80.65	10565.50	1919.500	.006*
Üniversitenin İmajı	41	105.18	4312.50		
Toplam	172				
Bulunduğu il	131	77.17	10109.50	1463.500	.053
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	95.53	2770.50		
Toplam	160				
Eğitim Kalitesi	142	92.35	13113.00	2862.000	.869
Üniversitenin İmajı	41	90.80	3723.00		
Toplam	183				

Eğitim Kalitesi	142	86.68	12308.50	1962.500	.689
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	82.67	2397.50		
Toplam	171				
Üniversitenin İmajı	41	35.46	1454.00	593.000	.986
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	35.55	1031.00		
Toplam	70				
p<.05					

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu puanları, okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında öğrenciler açısından üniversitenin eğitim kalitesi ($U = 1958.00$, $p < .05$), imajı ($U = 628.50$, $p < .05$) ve sunduğu olanakların ($U = 449.00$, $p < .05$) aile isteğinden yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler açısından üniversitenin eğitim kalitesi ($U = 5844.50$, $p < .05$), imajının da ($U = 1919.50$, $p < .05$) üniversitenin bulunduğu ilden yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar okuduğu üniversiteye karar verme sürecinde kendi kararlarını veren öğrencilerin aile isteğiyle karar verenlerden genel olarak daha memnun olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.5 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları bölümü seçme nedenlerine göre karşılaştırılması

Öğrencilerin okudukları bölümü seçme nedenlerine göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okudukları Bölümü Seçme Nedenlerine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Akademik hizmetler	İlgi/Yetenek	184	206.67	4	6.590	.086
	İstihdam Edilme Durumu	51	168.24			
	Sınav Puanım	97	199.92			
	Yönlendirme/Tavsiye	58	176.64			
	Toplam	390				
İdari hizmetler	İlgi/Yetenek	184	205.51	3	4.536	.209
	İstihdam Edilme Durumu	51	181.85			
	Sınav Puanım	97	197.04			
	Yönlendirme/Tavsiye	58	173.17			
	Toplam	390				
Kampüs	İlgi/Yetenek	184	203.29	3	4.536	.266

olanakları	İstihdam Edilme Durumu	51	173.04
	Sınav Puanım	97	200.57
	Yönlendirme/Tavsiye	58	182.04
	Toplam	390	

p<.05

Tablo 18’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları bölümü seçme nedenleri açısından hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum öğrencilerin memnuniyet algıları ile bölüm tercih etme nedenleri arasında bir ilişki görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.2.6 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Akademik	70	174.14	5	46.754	.000*

hizmetler	Dönemde Bir Kullanıyorum	51	167.41			
	Haftada Bir Kullanıyorum	143	238.62			
	Hiç Kullanmıyorum	53	126.69			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	201.90			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	193.50			
	Toplam	390				
İdari hizmetler	Ayda Bir Kullanıyorum	70	201.78	5	37.336	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	51	190.73			
	Haftada Bir Kullanıyorum	143	224.38			
	Hiç Kullanmıyorum	53	116.14			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	198.14			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	153.50			
Kampüs olanakları	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	70	195.27	5	39.253	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	51	171.89			
	Haftada Bir Kullanıyorum	143	229.86			
	Hiç Kullanmıyorum	53	121.56			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	201.91			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	167.21			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 19’da yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir; akademik hizmetler (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 46.754, p<.05), idari hizmetler (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 37.336, p<.05), kampüs olanakları (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 39.253, p<.05). Farklı alt boyutlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenmek için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 20, 21 ve 22’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanyorum	70	61.91	4334.00	1721.000	.737
Dönemde Bir Kullanyorum	51	59.75	3047.00		
Toplam	131				
Ayda Bir Kullanyorum	70	82.29	5760.50	3275.500	.000*
Haftada Bir Kullanyorum	143	119.09	17030.50		
Toplam	213				

Ayda Bir Kullanıyorum	70	69.76	4883.50	1311.500	.005*
Hiç Kullanmıyorum	53	51.75	2742.50		
Toplam	123				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	63.37	4436.00	1951.000	.117
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	73.94	4880.00		
Toplam	136				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	70.39	3590.00	2264.000	.000*
Haftada Bir Kullanıyorum	143	107.17	15325.00		
Toplam	194				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	59.48	3033.50	995.500	.020*
Hiç Kullanmıyorum	53	45.78	2426.50		
Toplam	104				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	52.56	2680.50	1354.500	.071
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	63.98	4222.50		

Toplam	117				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	112.50	16087.50	1787.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	53	60.73	3218.50		
Toplam	196				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	111.76	15981.50	3752.500	.017*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	90.36	5963.50		
Toplam	209				
Hiç Kullanmıyorum	53	46.80	2480.50	1049.500	.000*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	70.60	4659.50		
Toplam	119				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu puanları, kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir kütüphaneyi kullanan öğrenciler ayda bir (U = 3275.500, p < .05), dönemde bir (U = 2264.000, p < .05), iki haftada bir (U = 3752.500, p < .05) ve hiç kullanmayanlardan (U = 1787.500, p < .05) akademik hizmetler alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca ayda bir kütüphane kullananların yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu puanları (U = 1311.500, p < .05) hiç kullanmadığını belirtenlerden; dönemde bir kullananlar (U = 995.500, p < .05) hiç kullanmayanlardan ve iki haftada bir kullananlar (U

= 1049.500, $p < .05$) hiç kullanmayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin akademik ilgilerinin de düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 21

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	70	62.44	4370.50	1684.500	.596
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	59.03	3010.50		
Toplam	121				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	98.89	6922.00	4437.000	.175
Haftada Bir Kullanıyorum	143	110.97	15869.00		
Toplam	213				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	73.46	5142.50	1052.500	.000*
Hiç	53	46.86	2483.50		

Kullanmıyorum						
Toplam	123					
Ayda Bir Kullanıyorum	70	69.14	4839.50	2265.500	.846	
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	67.83	4476.50			
Toplam	136					
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	85.38	4354.50	3028.500	.070	
Haftada Bir Kullanıyorum	143	101.82	14560.50			
Toplam	194					
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	62.00	3162.00	867.000	.002*	
Hiç Kullanmıyorum	53	43.36	2298.00			
Toplam	104					
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	58.07	2961.50	1635.500	.793	
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	59.72	3941.50			
Toplam	117					
Haftada Bir Kullanıyorum	143	112.99	16157.50	1717.500	.000*	

Hiç Kullanmıyorum	53	59.41	3148.50		
Toplam	196				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	109.77	15696.50	4037.500	.091
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	94.67	6248.50		
Toplam	209				
Hiç Kullanmıyorum	53	45.09	2390.00	959.000	.000*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	71.97	4750.00		
Toplam	119				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu puanları, kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir kütüphaneyi kullanan öğrenciler ayda bir ($U = 1052.500$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 867.000$, $p < .05$), haftada bir ($U = 1717.500$, $p < .05$), iki haftada bir ($U = 959.000$, $p < .05$) kullananlar hiç kullanmayanlardan akademik hizmetler alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetinden hiç yararlanmayan öğrencilerin bu idari hizmetler hakkında fikir sahibi olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 22

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Kütüphane Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	70	63.99	4479.50	1575.500	.270
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	56.89	2901.50		
Toplam	121				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	93.82	6567.50	4082.500	.028*
Haftada Bir Kullanıyorum	143	113.45	16223.50		
Toplam	123				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	72.76	5093.50	1101.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	53	47.78	2532.50		
Toplam	123				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	67.11	4697.50	2212.500	.670

İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	69.98	4618.50		
Toplam	136				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	76.36	3894.50	2568.500	.002*
Haftada Bir Kullanıyorum	143	105.04	15020.50		
Toplam	194				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	59.29	3024.00	1005.000	.024*
Hiç Kullanmıyorum	53	45.96	2436.00		
Toplam	104				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	53.77	2742.50	1416.500	.142
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	63.04	4160.50		
Toplam	117				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	112.70	16116.00	1759.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	53	60.19	3190.00		
Toplam	196				

Haftada Bir Kullanıyorum	143	110.01	15731.00	4003.000	.076
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	94.15	6214.00		
Toplam	209				
Hiç Kullanmıyorum	53	46.15	2446.00	1015.000	.000*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	71.12	4694.00		
Toplam	119				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu puanları, kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir kütüphaneyi kullanan öğrenciler ayda bir (U = 4082.500, p < .05), dönemde bir (U = 2568.500, p < .05) ve hiç kullanmayanlardan (U = 1759.000, p < .05) kampüs olanakları alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca ayda bir kütüphane kullananların yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu puanları (U = 1101.500, p < .05) hiç kullanmadığını belirtenlerden; dönemde bir kullananlar (U = 1005.000, p < .05) hiç kullanmayanlardan ve iki haftada bir kullananlar (U = 1015.000, p < .05) hiç kullanmayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin kampüs olanaklarından faydalanmamaları veya bu tip ihtiyaçlarını kampüs dışında karşılamalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.7 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Akademik hizmetler	Ayda Bir Kullanıyorum	21	238.86	5	16.163	.006*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	16	208.16			
	Haftada Bir Kullanıyorum	51	239.39			
	Hiç Kullanmıyorum	282	182.19			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	228.58			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	191.43			
	Toplam	390				
İdari hizmetler	Ayda Bir Kullanıyorum	21	222.14	5	19.948	.001*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	16	217.38			
	Haftada Bir Kullanıyorum	51	250.59			

	Hiç Kullanmıyorum	282	180.73			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	225.42			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	203.79			
	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	21	230.43	5	21.888	.001*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	16	240.28			
Kampüs	Haftada Bir Kullanıyorum	51	246.15			
olanakları	Hiç Kullanmıyorum	282	179.41			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	228.15			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	206.71			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 23'te yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir; akademik hizmetler (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 16.163, p<.05), idari hizmetler (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 19.948, p<.05), kampüs olanakları (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 21.888, p<.05). Farklı alt boyutlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenmek için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 24, 25 ve 26'da verilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ayda Bir Kullanıyorum	21	20.24	425.00	142.000	.424
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	17.38	278.00		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	36.38	764.00	533.000	.975
Haftada Bir Kullanıyorum	51	36.55	1864.00		
Toplam	72				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	193.19	4057.00	2096.000	.025*
Hiç Kullanmıyorum	282	148.93	41999.00		
Toplam	303				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	17.90	376.00	128.000	.763
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	16.85	219.00		
Toplam	34				

Dönemde Bir Kullanıyorum	16	29.47	471.50	335.500	.285
Haftada Bir Kullanıyorum	51	35.42	1806.50		
Toplam	67				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	168.91	2702.50	1945.500	.354
Hiç Kullanmıyorum	282	148.40	41848.50		
Toplam	298				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	14.22	227.50	91.500	.583
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	15.96	207.50		
Toplam	29				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	208.40	10628.50	5079.500	.001*
Hiç Kullanmıyorum	282	159.51	44982.50		
Toplam	333				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	32.81	1673.50	315.500	.789
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	31.27	406.50		

Toplam	64				
Hiç Kullanmıyorum	282	146.46	41301.00	1398.000	.147
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	181.46	2359.00		
Toplam	295				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu puanları, spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir ($U = 2096.000$, $p < .05$) ve haftada bir ($U = 5079.500$, $p < .05$) spor salonunu kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu açısından hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin spor salonu gibi bir hizmetinin var olması ve öğrencilerin bu hizmete ulaşabilmesinin genel olarak tüm hizmetlere yönelik memnuniyetini arttırdığı, dolayısı ile akademik hizmetlere de bunun yansımış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 25

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
--	---	-----------------	--------------	---	---

Ayda Bir Kullanıyorum	21	19.12	401.50	165.500	.938
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	18.84	301.50		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	32.02	672.50	441.500	.239
Haftada Bir Kullanıyorum	51	38.34	1955.50		
Toplam	72				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	182.74	3837.50	2315.500	.094
Hiç Kullanmıyorum	282	149.71	42218.50		
Toplam	303				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	17.57	369.00	135.000	.957
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	17.38	226.00		
Toplam	34				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	29.75	476.00	340.000	.312
Haftada Bir Kullanıyorum	51	35.33	1802.00		

Toplam	66				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	175.75	2812.00	1836.000	.209
Hiç Kullanmıyorum	282	148.01	41739.00		
Toplam	298				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	14.81	237.00	101.000	.894
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	15.23	198.00		
Toplam	29				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	217.01	11067.50	4640.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	282	157.96	44543.50		
Toplam	333				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	33.75	1721.00	268.000	.283
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	27.62	359.00		
Toplam	64				
Hiç Kullanmıyorum	282	146.41	41288.00	1385.000	.135

İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	182.46	2372.00
Toplam	295		

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu puanları, spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir ($U = 4640.500$, $p < .05$) spor salonunu kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu açısından hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin spor salonu gibi bir hizmetinin var olması ve öğrencilerin bu hizmete ulaşabilmesinin genel olarak tüm hizmetlere yönelik memnuniyetini arttırdığı, dolayısı ile idari hizmetlere de bunun yansıması olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 26

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Spor Salonu Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	21	18.64	391.50	160.500	.816
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	19.47	311.50		

Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	34.76	730.00	499.000	.647
Haftada Bir Kullanıyorum	51	37.22	1898.00		
Toplam	72				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	188.60	3960.50	2192.500	.047*
Hiç Kullanmıyorum	282	149.27	42095.50		
Toplam	303				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	17.67	371.00	133.000	.901
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	17.23	224.00		
Toplam	34				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	33.66	538.50	402.500	.935
Haftada Bir Kullanıyorum	51	34.11	1739.50		
Toplam	67				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	193.31	3093.00	1555.000	.036*

Hiç Kullanmıyorum	282	147.01	41458.00		
Toplam	298				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	15.38	246.00	98.000	.791
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	14.54	189.00		
Toplam	29				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	215.62	10996.50	4711.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	282	158.21	44614.50		
Toplam	333				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	33.10	1688.00	301.000	.607
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	30.15	392.00		
Toplam	64				
Hiç Kullanmıyorum	282	146.37	41275.00	1372.000	.124
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	183.46	2385.00		
Toplam	295				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu puanları, spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir ($U = 2192.500$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 1555.000$, $p < .05$), haftada bir ($U = 4711.500$, $p < .05$) spor salonunu kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu açısından hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin spor salonu gibi bir hizmetinin var olması ve öğrencilerin bu hizmete ulaşabilmesinin öğrencilerin hizmet kalitesi algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

4.2.8 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının tesislerden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan tesislerden (otopark, kafeterya, park ve bahçe) yararlanma sıklıklarına göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Akademik hizmetler	Ayda Bir Kullanıyorum	13	168.42	5	33.433	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	6	236.92			
	Haftada Bir Kullanıyorum	320	207.06			

	Hiç Kullanmıyorum	24	76.40			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	167.83			
	Yılda Bir Kullanıyorum	4	170.38			
	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	13	220.65	5	39.883	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	6	121.83			
	Haftada Bir Kullanıyorum	320	207.84			
İdari hizmetler	Hiç Kullanmıyorum	24	68.04			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	167.54			
	Yılda Bir Kullanıyorum	4	162.25			
	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	13	195.96	5	39.350	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	6	135.33			
	Haftada Bir Kullanıyorum	320	208.48			
Kampüs olanakları	Hiç Kullanmıyorum	24	67.02			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	175.17			
	Yılda Bir Kullanıyorum	4	133.63			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 27’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan tesislerden yararlanma sıklıklarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir; akademik hizmetler (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 16.163, p<.05), idari hizmetler (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 19.948, p<.05), kampüs olanakları (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 21.888, p<.05). Farklı alt boyutlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenmek için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 28, 29 ve 30’da verilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Tesislerden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	13	8.92	116.00	25.000	.218
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	12.33	74.00		
Toplam	19				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	136.00	1768.00	1677.000	.235
Haftada Bir Kullanıyorum	320	168.26	53843.00		
Toplam	333				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	23.88	310.50	92.500	.043*

Hiç Kullanmıyorum	24	16.35	392.50		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	18.77	244.00	146.000	.908
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	18.35	422.00		
Toplam	36				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	188.83	1133.00	808.000	.505
Haftada Bir Kullanıyorum	320	163.03	52168.00		
Toplam	326				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	24.42	146.50	18.500	.005*
Hiç Kullanmıyorum	24	13.27	318.50		
Toplam	30				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	19.25	115.50	43.500	.169
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	13.89	319.50		
Toplam	29				

Haftada Bir Kullanıyorum	320	180.55	57777.00	1263.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	24	65.13	1563.00		
Toplam	344				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	174.32	55781.50	2938.500	.106
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	139.76	3214.50		
Toplam	343				
Hiç Kullanmıyorum	24	18.38	441.00	141.000	.004*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	29.87	687.00		
Toplam	47				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu puanları, tesis hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir ($U = 92.500$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 18.500$, $p < .05$), haftada bir ($U = 1263.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 141.000$, $p < .05$) tesisleri kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu açısından hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin otopark, kafeterya, park ve bahçe gibi hizmetleriyle ilgilenmeyen öğrencilerin genel memnuniyetlerini düşürdüğü ve bunun da akademik hizmetlere yansımış olabileceği tahmin edilmektedir.

Tablo 29

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Tesislerden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	13	11.23	146.00	23.000	.159
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	7.33	44.00		
Toplam	19				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	178.73	2323.50	1927.500	.652
Haftada Bir Kullanıyorum	320	166.52	53287.50		
Toplam	333				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	27.65	359.50	43.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	24	14.31	343.50		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	21.58	280.50	109.500	.186

İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	16.76	385.50		
Toplam	36				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	90.50	543.00	522.000	.054
Haftada Bir Kullanıyorum	320	164.87	52758.00		
Toplam	326				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	21.00	126.00	39.000	.086
Hiç Kullanmıyorum	24	14.13	339.00		
Toplam	30				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	12.00	72.00	51.000	.331
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	15.78	363.00		
Toplam	29				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	181.03	57929.50	1110.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	24	58.77	1410.50		
Toplam	344				

Haftada Bir Kullanıyorum	320	174.43	55818.00	2902.000	.088
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	138.17	3178.00		
Toplam	343				
Hiç Kullanmıyorum	24	17.44	418.50	118.500	.001*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	30.85	709.50		
Toplam	47				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu puanları, tesis hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir (U = 43.500, p < .05), haftada bir (U = 1110.500, p < .05) ve iki haftada bir (U = 118.500, p < .05) tesisleri kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu açısından hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin otopark, kafeterya, park ve bahçe gibi hizmetleriyle ilgilenmeyen öğrencilerin genel memnuniyetlerini düşürdüğü ve bunun da idari hizmetlere yansımış olabileceği tahmin edilmektedir.

Tablo 30

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Tesislerden	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
-------------	---	-----------------	--------------	---	---

Yararlanma Sıklıkları					
Ayda Bir Kullanıyorum	13	10.50	136.50	32.500	.568
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	8.92	53.50		
Toplam	19				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	158.73	2063.50	1972.500	.751
Haftada Bir Kullanıyorum	320	167.34	53547.50		
Toplam	333				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	25.50	331.50	71.500	.007*
Hiç Kullanmıyorum	24	15.48	371.50		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	19.73	256.50	133.500	.598
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	17.80	409.50		
Toplam	36				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	101.67	610.00	589.000	.103

Haftada Bir Kullanıyorum	320	164.66	52691.00		
Toplam	326				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	20.25	121.50	43.500	.139
Hiç Kullanmıyorum	24	14.31	343.50		
Toplam	30				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	13.00	78.00	57.000	.517
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	15.52	357.00		
Toplam	29				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	181.20	57984.50	1055.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	24	56.48	1355.50		
Toplam	344				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	173.97	55669.50	3050.500	.169
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	144.63	3326.50		
Toplam	343				

Hiç Kullanmıyorum	24	17.35	416.50	116.500	.001*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	30.93	711.50		
Toplam	47				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu puanları, tesis hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir ($U = 71.500$, $p < .05$), haftada bir ($U = 1055.500$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 116.500$, $p < .05$) tesisleri kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu açısından hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum otopark, kafeterya, park ve bahçe gibi hizmetlerinden hiç yararlanmayan öğrencilerin bu kampüs olanakları hakkında fikir sahibi olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.9 Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Akademik hizmetler	Ayda Bir Kullanıyorum	25	194.24	5	22.256	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	12	154.21	5		
	Haftada Bir Kullanıyorum	290	209.43	290		
	Hiç Kullanmıyorum	36	138.78	36		
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	147.58	24		
	Yılda Bir Kullanıyorum	3	89.00	3		
	Toplam	390				
İdari hizmetler	Ayda Bir Kullanıyorum	25	231.32	5	32.640	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	12	159.21			
	Haftada Bir Kullanıyorum	290	208.84			
	Hiç Kullanmıyorum	36	133.68			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	124.21			
	Yılda Bir Kullanıyorum	3	64.33			
	Toplam	390				
Kampüs olanakları	Ayda Bir Kullanıyorum	25	208.96	5	38.238	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	12	166.88			
	Haftada Bir Kullanıyorum	290	211.85			

Hiç Kullanmıyorum	36	116.83
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	137.63
Yılda Bir Kullanıyorum	3	24.67
Toplam	390	

p<.05

Tablo 31’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir; akademik hizmetler (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 22.256, p<.05), idari hizmetler (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 38.238, p<.05), kampüs olanakları (χ^2 (sd = 5, n = 390) = 21.888, p<.05). Farklı alt boyutlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenmek için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 32, 33 ve 34’te verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Akademik Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yemekhaneden					
Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	25	20.24	506.00	119.000	.314
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	16.42	197.00		

Toplam	27				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	145.98	3649.50	3324.500	.490
Haftada Bir Kullanıyorum	290	159.04	46120.50		
Toplam	315				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	36.28	907.00	318.000	.053
Hiç Kullanmıyorum	36	27.33	984.00		
Toplam	61				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	28.36	709.00	216.000	.092
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	21.50	516.00		
Toplam	49				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	108.58	1303.00	1225.000	.081
Haftada Bir Kullanıyorum	290	153.28	44450.00		
Toplam	302				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	27.13	325.50	184.500	.453

Hiç Kullanmıyorum	36	23.63	850.50		
Toplam	48				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	19.46	233.50	132.500	.699
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	18.02	432.50		
Toplam	36				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	169.93	49279.00	3356.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	36	111.72	4022.00		
Toplam	326				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	161.28	46771.50	2383.500	.010*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	111.81	2683.50		
Toplam	314				
Hiç Kullanmıyorum	36	29.65	1067.50	401.500	.645
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	31.77	762.50		
Toplam	60				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu puanları, yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir ($U = 3356.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 2383.500$, $p < .05$) yemekhaneyi kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği akademik hizmetler alt boyutu açısından hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin yemekhane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin genel olarak bu tip hizmetleri dışarda karşılamasından veya bu hizmet hakkında yeterli seviyede fikir sahibi olmaması nedeniyle genel olarak memnuniyet düzeylerini olumsuz etkilenmesinden; bu sebeple de bunun akademik hizmetlere olumsuz yansımından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 33

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği İdari Hizmetler Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yemekhaneden					
Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	25	21.32	533.00	92.000	.059
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	14.17	170.00		
Toplam	27				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	174.80	4370.00	3205.000	.333
Haftada Bir	290	156.55	45400.00		

Kullanıyorum					
Toplam	315				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	39.80	995.00	230.000	.001*
Hiç Kullanmıyorum	36	24.89	896.00		
Toplam	61				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	31.62	790.50	134.500	.001*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	18.10	434.50		
Toplam	49				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	113.63	1363.50	1285.500	.123
Haftada Bir Kullanıyorum	290	153.07	44389.50		
Toplam	302				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	27.50	330.00	180.000	.390
Hiç Kullanmıyorum	36	23.50	846.00		
Toplam	48				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	21.17	254.00	112.000	.281

İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	17.17	412.00		
Toplam	36				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	170.33	49396.00	3239.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	36	108.47	3905.00		
Toplam	326				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	162.78	47206.00	1949.000	.000*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	93.71	2249.00		
Toplam	314				
Hiç Kullanmıyorum	36	30.35	1092.50	426.500	.934
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	30.73	737.50		
Toplam	60				

p<.05

Öğrencilerin hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu puanları, yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir (U = 230.000, p < .05), haftada bir (U = 3239.000, p < .05) ve iki haftada bir (U = 1949.000, p < .05) yemekhaneyi kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu açısından hiç

kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir ($U = 134.500$, $p < .05$), yemekhaneyi kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu açısından iki haftada bir kullananlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin yemekhane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin genel olarak bu tip hizmetleri dışarda karşılamasından veya bu hizmet hakkında yeterli seviyede fikir sahibi olmaması nedeniyle genel olarak memnuniyet düzeylerini olumsuz etkilenmesinden; bu sebeple de bunun idari hizmetlere olumsuz yansımalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 34

Öğrencilerin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Kampüs Olanakları Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yemekhaneden Yararlanma Sıklıkları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	25	20.54	513.50	111.500	.211
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	15.79	189.50		
Toplam	47				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	155.84	3896.00	3571.000	.901
Haftada Bir Kullanıyorum	290	158.19	45874.00		
Toplam	315				

Ayda Bir Kullanıyorum	25	39.32	983.00	242.000	.002*
Hiç Kullanmıyorum	36	25.22	908.00		
Toplam	61				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	29.40	735.00	190.000	.027*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	20.42	490.00		
Toplam	49				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	116.08	1393.00	1315.000	.150
Haftada Bir Kullanıyorum	290	152.97	44360.00		
Toplam	302				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	30.92	371.00	139.000	.066
Hiç Kullanmıyorum	36	22.36	805.00		
Toplam	48				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	20.67	248.00	118.000	.382
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	17.42	418.00		

Toplam	36				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	172.12	49914.00	2721.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	36	94.08	3387.00		
Toplam	326				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	162.18	47033.50	2121.500	.001*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	100.90	2421.50		
Toplam	314				
Hiç Kullanmıyorum	36	28.29	1018.50	352.500	.230
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	33.81	811.50		
Toplam	60				

p<.05

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu puanları, yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir ($U = 242.000$, $p < .05$) ve haftada bir ($U = 2721.000$, $p < .05$) yemekhaneyi kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu açısından hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ayda bir ($U = 190.000$, $p < .05$) ve haftada bir ($U = 2121.500$, $p < .05$) yemekhaneyi kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği kampüs olanakları alt boyutu açısından iki haftada bir kullananlara göre

daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin yemekhane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin genel olarak bu tip hizmetleri dışarda karşılamasından veya bu hizmet hakkında yeterli seviyede fikir sahibi olmaması nedeniyle kampüs olanaklarından memnun olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.3. Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının demografik değişkenlerle karşılaştırılması

4.3.1 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyete göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	Kadın	259	191.77	49669.00	15999.000	.357
	Erkek	131	202.87	26576.00		
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	Kadın	259	193.00	49987.50	16317.500	.537
	Erkek	131	200.44	26257.50		

	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	Kadın	259	189.77	49150.00	15480.000	.157
	Erkek	131	206.83	27095.00		
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	Kadın	259	191.80	49676.00	16006.000	.358
	Erkek	131	202.82	26569.00		
	Toplam	390				

Tablo 35’te yer alan sonuçlara göre öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanları, hiçbir alt boyut için cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum kadın ve erkek öğrencilerin lisans eğitimlerinde akademik kariyerle ilgili benzer bilgileri benzer dönemlerde öğrenmeleri ve akademik kariyere bakış açılarının aynı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.2 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	2. Sınıf	65	168.32	2	16.926	.000*
	3. Sınıf	200	183.61			
	4. Sınıf	125	228.66			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	2. Sınıf	65	154.50	2	21.889	.000*
	3. Sınıf	200	187.03			
	4. Sınıf	125	230.38			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	2. Sınıf	65	171.17	2	17.899	.000*
	3. Sınıf	200	181.77			
	4. Sınıf	125	230.12			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	2. Sınıf	65	165.92	2	24.565	.000*
	3. Sınıf	200	180.00			
	4. Sınıf	125	235.68			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 36’da yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının sınıf düzeyi açısından tüm alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık

gösterdiği görülmüştür. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 37, 38, 39 ve 40’da verilmiştir.

Tablo 37

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2. Sınıf	65	124.25	8076.00	5931.000	.288
3. Sınıf	200	135.85	27169.00		
Toplam	265				
2. Sınıf	65	77.08	5010.00	2865.000	.001*
4. Sınıf	125	105.08	13135.00		
Toplam	190				
3. Sınıf	200	148.27	29653.00	9553.000	.000*
4. Sınıf	125	186.58	23322.00		
Toplam	325				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları 2. sınıf (U = 2865.000, p < .05) ve 3. sınıfta (U = 9553.000, p < .05) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Bunun nedeni öğrencilerin üniversitede geçirdiği zamanın artmasıyla birlikte, öğrencilerin öğretim

elemanı olma ve çalışma koşullarına yönelik ilgi ve bilgilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 38

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2. Sınıf	65	114.22	7424.50	5279.500	.023*
3. Sınıf	200	139.10	27820.50		
Toplam	265				
2. Sınıf	65	73.28	4763.00	2618.000	.000*
4. Sınıf	125	107.06	13382.00		
Toplam	190				
3. Sınıf	200	148.42	29684.50	9584.500	.000*
4. Sınıf	125	186.32	23290.50		
Toplam	325				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları 2. sınıf (U = 2618.000, p < .05) ve 3. sınıfta (U = 9584.500,

$p < .05$) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları 2. sınıfta ($U = 5279.500$, $p < .05$) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Bunun nedeni öğrencilerin üniversitede geçirdiği zamanın artmasıyla birlikte, öğrencilerin lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına yönelik ilgi, bilgilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 39

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2. Sınıf	65	125.83	8179.00	6034.000	.384
3. Sınıf	200	135.33	27066.00		
Toplam	265				
2. Sınıf	65	78.34	5092.00	2947.000	.002*
4. Sınıf	125	104.42	13053.00		
Toplam	190				
3. Sınıf	200	146.94	29388.50	9288.500	.000*
4. Sınıf	125	188.69	23586.50		
Toplam	325				

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları 2. sınıf ($U = 2947.000$, $p < .05$) ve 3. sınıfta ($U = 9288.000$, $p < .05$) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Bunun nedeni öğrencilerin üniversitede geçirdiği zamanın artmasıyla birlikte, öğrencilerin lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına yönelik ilgi, bilgilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 40

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2. Sınıf	65	124.87	8116.50	5971.500	.321
3. Sınıf	200	135.64	27128.50		
Toplam	265				
2. Sınıf	65	74.05	4813.50	2668.500	.000*
4. Sınıf	125	106.65	13331.50		
Toplam	190				
3. Sınıf	200	144.86	28971.50	8871.500	.000*
4. Sınıf	125	192.03	24003.50		
Toplam	325				

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları 2. sınıf ($U = 2668.500$, $p < .05$) ve 3. sınıfta ($U = 8871.500$, $p < .05$) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Bunun nedeni öğrencilerin üniversitede geçirdiği zamanın artmasıyla birlikte, öğrencilerin lisansüstü eğitime başvuru koşullarına yönelik ilgi, bilgilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.3 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre karşılaştırılması

Öğrencilerin öğrenim görülen fakülteye göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	Eğitim Fakültesi	134	193.90	2	1.409	.494
	İlahiyat Fakültesi	126	204.68			
	Mühendislik Fakültesi	130	188.25			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimin	Eğitim Fakültesi	134	190.78	2	.528	.768

tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	İlahiyat Fakültesi	126	200.88			
	Mühendislik Fakültesi	130	195.15			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	Eğitim Fakültesi	134	187.09	2	4.615	.100
	İlahiyat Fakültesi	126	213.19			
	Mühendislik Fakültesi	130	187.02			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	Eğitim Fakültesi	134	193.07	2	.594	.743
	İlahiyat Fakültesi	126	201.78			
	Mühendislik Fakültesi	130	191.92			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 41’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre hiçbir alt boyut açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum öğrencilerin genel olarak akademik kariyer farkındalık düzeylerinin farklı fakültelerde de olsalar benzer olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.4 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre karşılaştırılması

Öğrencilerin okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	Ailemin isteği	47	141.68	4	14.647	.005*
	Bulunduğu il	131	191.63			
	Eğitim Kalitesi	142	212.16			
	Üniversitenin İmajı	41	208.27			
	Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	200.57			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	Ailemin isteği	47	130.24	4	18.827	.001*
	Bulunduğu il	131	200.15			
	Eğitim Kalitesi	142	210.50			
	Üniversitenin İmajı	41	202.82			
	Üniversitenin	29	196.48			

Sunduğu olanaklar						
Toplam		390				
Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	Ailemin isteği	47	147.53	4	12.456	.014*
	Bulunduğu il	131	189.37			
	Eğitim Kalitesi	142	210.24			
	Üniversitenin İmajı	41	208.85			
	Üniversitenin	29	209.91			
Sunduğu olanaklar						
Toplam		390				
Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	Ailemin isteği	47	153.28	4	10.099	.039*
	Bulunduğu il	131	190.75			
	Eğitim Kalitesi	142	208.40			
	Üniversitenin İmajı	41	198.09			
	Üniversitenin	29	218.57			
Sunduğu olanaklar						
Toplam		390				

p<.05

Tablo 42’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre tüm alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 43, 44, 45 ve 46’da verilmiştir.

Tablo 43

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ailemin isteği	47	72.62	3413.00	2285.000	.009*
Bulunduğu il	131	95.56	12518.00		
Toplam	178				
Ailemin isteği	47	69.02	3244.00	2116.000	.000*
Eğitim Kalitesi	142	103.60	14711.00		
Toplam	189				
Ailemin isteği	47	37.77	1775.00	647.000	.008*
Üniversitenin İmajı	41	52.22	2141.00		
Toplam	88				
Ailemin isteği	47	34.28	1611.00	483.000	.033*
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	45.34	1315.00		
Toplam	76				
Bulunduğu il	131	129.44	16956.50	8310.500	.127
Eğitim Kalitesi	142	143.98	20444.50		

Toplam	273				
Bulunduğu il	131	84.77	11105.50	2459.500	.415
Üniversitenin İmajı	41	92.01	3772.50		
Toplam	172				
Bulunduğu il	131	79.86	10462.00	1816.000	.711
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	83.38	2418.00		
Toplam	160				
Eğitim Kalitesi	142	92.29	13104.50	2870.500	.892
Üniversitenin İmajı	41	91.01	3731.50		
Toplam	183				
Eğitim Kalitesi	142	86.80	12325.50	1945.500	.639
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	82.09	2380.50		
Toplam	171				
Üniversitenin İmajı	41	36.02	1477.00	573.000	.797
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	34.76	1008.00		
Toplam	70				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ailesinin isteği ile okuduğu üniversiteyi tercih eden öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları üniversitenin bulunduğu il ($U = 2285.000$, $p < .05$), eğitimin kalitesi ($U = 2116.000$, $p < .05$), imajı ($U = 647.000$, $p < .05$) ve sunduğu imkanlar ($U = 483.000$, $p < .05$) açısından daha düşüktür. Bu sonuçlar üniversite tercihini ailesine bırakan öğrencilerin kariyer planı oluştururken daha pasif ve daha az araştıran rolde olması nedeniyle akademik kariyer farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 44

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ailemin isteği	47	66.18	3110.50	1982.500	.000*
Bulunduğu il	131	97.87	12820.50		
Toplam	178				
Ailemin isteği	47	65.66	3086.00	1958.000	.000*
Eğitim Kalitesi	142	104.71	14869.00		
Toplam	189				
Ailemin isteği	47	36.88	1733.50	605.500	.003*
Üniversitenin İmajı	41	53.23	2182.50		

Toplam	88				
Ailemin isteği	47	33.52	1575.50	447.500	.012*
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	46.57	1350.50		
Toplam	76				
Bulunduğu il	131	133.24	17455.00	8809.000	.448
Eğitim Kalitesi	142	140.46	19946.00		
Toplam	273				
Bulunduğu il	131	86.23	11296.00	2650.000	.898
Üniversitenin İmajı	41	87.37	3582.00		
Toplam	172				
Bulunduğu il	131	80.81	10585.50	1859.500	.859
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	79.12	2294.50		
Toplam	160				
Eğitim Kalitesi	142	92.81	13178.50	2796.500	.700
Üniversitenin İmajı	41	89.21	3657.50		
Toplam	183				

Eğitim Kalitesi	142	87.02	12356.50	1914.500	.550
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	81.02	2349.50		
Toplam	171				
Üniversitenin İmajı	41	36.01	1476.50	573.500	.802
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	34.78	1008.50		
Toplam	70				
p<.05					

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ailesinin isteği ile okuduğu üniversiteyi tercih eden öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları üniversitenin bulunduğu il ($U = 1982.500$, $p < .05$), eğitimin kalitesi ($U = 1958.000$, $p < .05$), imajı ($U = 605.500$, $p < .05$) ve sunduğu imkanlar ($U = 447.500$, $p < .05$) açısından daha düşüktür. Bu sonuçlar üniversite tercihini ailesine bırakan öğrencilerin kariyer planı oluştururken daha pasif ve daha az araştıran rolde olması nedeniyle akademik kariyer farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 45

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ailemin isteği	47	75.86	3565.50	2437.500	.034*
Bulunduğu il	131	94.39	12365.50		
Toplam	178				
Ailemin isteği	47	71.57	3364.00	2236.000	.001*
Eğitim Kalitesi	142	102.75	14591.00		
Toplam	189				
Ailemin isteği	47	38.24	1797.50	669.500	.013*
Üniversitenin İmajı	41	51.67	2118.50		
Toplam	88				
Ailemin isteği	47	33.85	1591.00	463.000	.019*
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	46.03	1335.00		
Toplam	76				
Bulunduğu il	131	129.25	16931.50	8285.500	.118
Eğitim Kalitesi	142	144.15	20469.50		

Toplam	273				
Bulunduğu il	131	84.69	11094.00	2448.000	.392
Üniversitenin İmajı	41	92.29	3784.00		
Toplam	172				
Bulunduğu il	131	79.04	10354.00	1708.000	.395
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	87.10	2526.00		
Toplam	160				
Eğitim Kalitesi	142	91.89	13048.50	2895.500	.958
Üniversitenin İmajı	41	92.38	3787.50		
Toplam	183				
Eğitim Kalitesi	142	85.94	12203.50	2050.500	.972
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	86.29	2502.50		
Toplam	171				
Üniversitenin İmajı	41	35.51	1456.00	594.000	.995
Üniversitenin Sunduğu	29	35.48	1029.00		

olanaklar

Toplam 70

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ailesinin isteği ile okuduğu üniversiteyi tercih eden öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları üniversitenin bulunduğu il ($U = 2437.500$, $p < .05$), eğitimin kalitesi ($U = 2236.000$, $p < .05$), imajı ($U = 669.500$, $p < .05$) ve sunduğu imkanlar ($U = 463.000$, $p < .05$) açısından daha düşüktür. Bu sonuçlar üniversite tercihini ailesine bırakan öğrencilerin kariyer planı oluştururken daha pasif ve daha az araştıran rolde olması nedeniyle akademik kariyer farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 46

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Üniversiteyi Seçme Nedenlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ailemin isteği	47	77.19	3628.00	2500.000	.054
Bulunduğu il	131	93.92	12303.00		
Toplam	178				
Ailemin isteği	47	74.21	3488.00	2360.000	.002*
Eğitim Kalitesi	142	101.88	14467.00		

Toplam	189				
Ailemin isteği	47	39.88	1874.50	746.500	.067
Üniversitenin İmajı	41	49.79	2041.50		
Toplam	88				
Ailemin isteği	47	33.99	1597.50	469.500	.022*
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	45.81	1328.50		
Toplam	76				
Bulunduğu il	131	130.74	17126.50	8480.500	.203
Eğitim Kalitesi	142	142.78	20274.50		
Toplam	273				
Bulunduğu il	131	85.62	11216.50	2570.500	.677
Üniversitenin İmajı	41	89.30	3661.50		
Toplam	172				
Bulunduğu il	131	78.47	10280.00	1634.000	.236
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	89.66	2600.00		
Toplam	160				

Eğitim Kalitesi	142	93.15	13227.50	2747.500	.580
Üniversitenin İmajı	41	88.01	3608.50		
Toplam	183				
Eğitim Kalitesi	142	85.09	12083.00	1930.000	.591
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	90.45	2623.00		
Toplam	171				
Üniversitenin İmajı	41	33.98	1393.00	532.000	.453
Üniversitenin Sunduğu olanaklar	29	37.66	1092.00		
Toplam	70				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversiteyi seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ailesinin isteği ile okuduğu üniversiteyi tercih eden öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları üniversitenin eğitiminin kalitesi ($U = 2360.000$, $p < .05$) ve sunduğu imkanlar ($U = 469.500$, $p < .05$) açısından daha düşüktür. Bu sonuçlar üniversite tercihini ailesine bırakan öğrencilerin kariyer planı oluştururken daha pasif ve daha az araştıran rolde olması nedeniyle akademik kariyer farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.4 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının okudukları bölümü seçme nedenlerine göre karşılaştırılması

Öğrencilerin okudukları bölümü seçme nedenlerine göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Okudukları Bölümü Seçme Nedenlerine Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	İlgi/Yetenek	184	202.91	3	3.871	.276
	İstihdam Edilme Durumu	51	209.55			
	Sınav Puanım	97	180.34			
	Yönlendirme/Tavsiye	58	184.99			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	İlgi/Yetenek	184	211.91	3	10.713	.013*
	İstihdam Edilme Durumu	51	197.69			
	Sınav Puanım	97	166.10			
	Yönlendirme/Tavsiye	58	190.69			

	Toplam	390				
	İlgi/Yetenek	184	202.32	3	2.430	.488
Lisansüstü	İstihdam Edilme	51	203.58			
eğitimden mezun	Durumu					
olma koşullarına	Sınav Puanım	97	186.54			
ilişkin farkındalık	Yönlendirme/Tavsiye	58	181.73			
	Toplam	390				
	İlgi/Yetenek	184	202.48	3	3.256	.354
Lisansüstü	İstihdam Edilme	51	205.81			
eğitime başvuru	Durumu					
koşullarına	Sınav Puanım	97	179.37			
ilişkin farkındalık	Yönlendirme/Tavsiye	58	191.27			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 47’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları bölümü seçme nedenlerine göre sadece lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Okudukları Bölümü Seçme Nedenlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlgi/Yetenek	184	119.70	22024.50	4379.500	.465
İstihdam Edilme Durumu	51	111.87	5705.50		
Toplam	235				
İlgi/Yetenek	184	152.49	28058.50	6809.500	.001*
Sınav Puanım	97	119.20	11562.50		
Toplam	281				
İlgi/Yetenek	184	124.72	22948.00	4744.000	.201
Yönlendirme/Tavsiye	58	111.29	6455.00		
Toplam	232				
İstihdam Edilme Durumu	51	81.82	4173.00	2100.000	.129
Sınav Puanım	97	70.65	6853.00		
Toplam	148				
İstihdam Edilme Durumu	51	55.99	2855.50	1428.500	.757
Yönlendirme/Tavsiye	58	54.13	3139.50		

Toplam	109				
Sınav Puanım	97	74.25	7202.50	2449.500	.176
Yönlendirme/Tavsiye	58	84.27	4887.50		
Toplam	155				

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları bölümü seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında sınav puanı ile okuduğu bölümü tercih eden öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları ilgi/yetenek ($U = 6809.500$, $p < .05$) açısından daha düşüktür. Bu durum bölüm seçimi öncesi ilgi ve yeteneklerinin farkında olan öğrencilerin akademisyenlik mesleğinin tanımı ve amacını daha önceden araştırmış olması olabilir.

4.3.5 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	Ayda Bir Kullanıyorum	70	188.93	5	35.262	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	51	185.75			
	Haftada Bir Kullanıyorum	143	230.16			
	Hiç Kullanmıyorum	53	127.26			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	195.20			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	143.71			
	Toplam	390				
Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	Ayda Bir Kullanıyorum	70	174.46	5	37.154	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	51	208.71			
	Haftada Bir Kullanıyorum	143	228.44			
	Hiç Kullanmıyorum	53	123.79			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	193.33			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	200.14			

	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	70	172.64	5	38.974	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	51	186.76			
Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	Haftada Bir Kullanıyorum	143	235.23			
	Hiç Kullanmıyorum	53	133.40			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	196.13			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	140.36			
	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	70	175.18	5	40.836	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	51	181.27			
Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	Haftada Bir Kullanıyorum	143	236.12			
	Hiç Kullanmıyorum	53	128.99			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	193.58			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	194.29			

Toplam	390
--------	-----

p<.05

Tablo 49’da yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik kariyer ölçeği puanlarının üniversitelerinde hizmetlerine sunulan kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre tüm alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 50, 51, 52 ve 53’te verilmiştir.

Tablo 50

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma Ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanyorum	70	61.81	4326.50	1728.500	.766
Dönemde Bir Kullanyorum	51	59.89	3054.50		
Toplam	121				
Ayda Bir Kullanyorum	70	90.61	6342.50	3857.500	.006*
Haftada Bir Kullanyorum	143	115.02	16448.50		
Toplam	213				

Ayda Bir Kullanıyorum	70	71.14	4979.50	1215.500	.001*
Hiç Kullanmıyorum	53	49.93	2646.50		
Toplam	123				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	67.48	4723.50	2238.500	.754
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	69.58	4592.50		
Toplam	136				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	39.90	2793.00	182.000	.261
Yılda Bir Kullanıyorum	7	30.00	210.00		
Toplam	77				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	81.52	4157.50	2831.500	.017*
Haftada Bir Kullanıyorum	143	103.20	14757.50		
Toplam	194				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	60.70	3095.50	933.500	.006*
Hiç Kullanmıyorum	53	44.61	2364.50		

Toplam	104				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	57.35	2925.00	1599.000	.643
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	60.27	3978.00		
Toplam	117				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	30.28	1544.50	138.500	.347
Yılda Bir Kullanıyorum	7	23.79	166.50		
Toplam	58				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	111.87	15997.00	1878.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	53	62.43	3309.00		
Toplam	196				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	111.07	15882.50	3851.500	.032*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	91.86	6062.50		
Toplam	209				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	77.00	11011.00	286.000	.055

Yılda Bir Kullanıyorum	7	44.86	314.00		
Toplam	150				
Hiç Kullanmıyorum	53	48.15	2552.00	1121.000	.001*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	69.52	4588.00		
Toplam	119				
Hiç Kullanmıyorum	53	30.13	1597.00	166.000	.668
Yılda Bir Kullanıyorum	7	33.29	233.00		
Toplam	60				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	37.98	2506.50	166.500	.225
Yılda Bir Kullanıyorum	7	27.79	194.50		
Toplam	73				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitede kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir kütüphaneyi kullanan öğrenciler ayda bir ($U = 3857.500$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 2831.500$, $p < .05$), iki haftada bir ($U =$

3851.500, $p < .05$) ve hiç kullanmayanlardan ($U = 1878.000$, $p < .05$) akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca, ayda bir ($U = 1215.500$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 933.500$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 1121.000$, $p < .05$) kütüphaneyi kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin akademik kariyere yönelik ilgilerinin de düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 51

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanyorum	70	56.48	3953.50	1468.500	.095
Dönemde Bir Kullanyorum	51	67.21	3427.50		
Toplam	121				
Ayda Bir Kullanyorum	70	87.79	6145.50	3660.500	.001*
Haftada Bir Kullanyorum	143	116.40	16645.50		
Toplam	213				
Ayda Bir	70	69.22	4845.50	1349.500	.010*

Kullanıyorum					
Hiç	53	52.46	2780.50		
Kullanmıyorum					
Toplam	123				
Ayda Bir	70	64.44	4511.00	2026.000	.214
Kullanıyorum					
İki Haftada Bir	66	72.80	4805.00		
Kullanıyorum					
Toplam	136				
Ayda Bir	70	38.53	2697.00	212.000	.557
Kullanıyorum					
Yılda Bir	7	43.71	306.00		
Kullanıyorum					
Toplam	77				
Dönemde Bir	51	89.59	4569.00	3243.000	.238
Kullanıyorum					
Haftada Bir	143	100.32	14346.00		
Kullanıyorum					
Toplam	194				
Dönemde Bir	51	64.07	3267.50	761.500	.000*
Kullanıyorum					
Hiç	53	41.37	2192.50		
Kullanmıyorum					
Toplam	104				

Dönemde Bir Kullanıyorum	51	62.20	3172.00	1520.000	.368
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	56.53	3731.00		
Toplam	117				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	29.65	1512.00	171.000	.870
Yılda Bir Kullanıyorum	7	28.43	199.00		
Toplam	58				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	111.93	16006.50	1868.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	53	62.25	3299.50		
Toplam	196				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	111.62	15961.50	3772.500	.019*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	90.66	5983.50		
Toplam	206				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	76.16	10891.00	406.000	.396
Yılda Bir Kullanıyorum	7	62.00	434.00		

Toplam	150				
Hiç Kullanmıyorum	53	46.72	2476.00	1045.000	.000*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	70.67	4664.00		
Toplam	119				
Hiç Kullanmıyorum	53	28.99	1536.50	105.500	.065
Yılda Bir Kullanıyorum	7	41.93	293.50		
Toplam	60				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	36.67	2420.50	209.500	.686
Yılda Bir Kullanıyorum	7	40.07	280.50		
Toplam	73				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitede kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir kütüphaneyi kullanan öğrenciler ayda bir (U = 3660.500, p < .05), iki haftada bir (U = 3772.500, p < .05) ve hiç kullanmayanlardan (U = 1868.500, p < .05) akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca, ayda bir (U = 1349.500, p < .05), dönemde bir (U = 761.500, p < .05) ve iki haftada bir (U =

1045.000, $p < .05$) kütüphaneyi kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin akademik kariyere yönelik ilgilerinin de düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 52

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	70	59.59	4171.50	1686.500	.604
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	62.93	3209.50		
Toplam	131				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	83.04	5813.00	3328.000	.000*
Haftada Bir Kullanıyorum	143	118.73	16978.00		
Toplam	213				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	67.96	4757.50	1437.500	.032*
Hiç Kullanmıyorum	53	54.12	2868.50		

Toplam	123				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	64.33	4503.00	2018.000	.202
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	72.92	4813.00		
Toplam	136				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	39.71	2779.50	195.500	.378
Yılda Bir Kullanıyorum	7	31.93	223.50		
Toplam	77				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	79.32	4045.50	2719.500	.007*
Haftada Bir Kullanıyorum	143	103.98	14869.50		
Toplam	194				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	60.80	3101.00	928.000	.006*
Hiç Kullanmıyorum	53	44.51	2359.00		
Toplam	104				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	57.25	2919.50	1593.500	.622

İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	60.36	3983.50		
Toplam	117				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	30.46	1553.50	129.500	.248
Yılda Bir Kullanıyorum	7	22.50	157.50		
Toplam	58				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	111.55	15952.00	1923.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	53	63.28	3354.00		
Toplam	196				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	111.85	15994.50	3739.500	.016*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	90.16	5950.50		
Toplam	209				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	77.12	11028.50	268.500	.038*
Yılda Bir Kullanıyorum	7	42.36	296.50		
Toplam	150				

Hiç Kullanmıyorum	53	49.23	2609.00	1178.000	.002*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	68.65	4531.00		
Toplam	119				
Hiç Kullanmıyorum	53	30.25	1603.50	172.500	.770
Yılda Bir Kullanıyorum	7	32.36	226.50		
Toplam	60				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	38.04	2510.50	162.500	.198
Yılda Bir Kullanıyorum	7	27.21	190.50		
Toplam	73				

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitede kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir kütüphaneyi kullanan öğrenciler ayda bir ($U = 3660.500$, $p < .05$), iki haftada bir ($U = 3772.500$, $p < .05$) ve hiç kullanmayanlardan ($U = 1868.500$, $p < .05$) akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca, ayda bir ($U = 1349.500$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 761.500$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 1045.000$, $p < .05$) kütüphaneyi kullanan öğrenciler hiç

kullanmayanlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin akademik kariyere yönelik ilgilerinin de düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 53

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Kütüphane Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	70	60.33	4223.00	1738.000	.803
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	61.92	3158.00		
Toplam	121				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	83.83	5868.00	3383.000	.000*
Haftada Bir Kullanıyorum	143	118.34	16923.00		
Toplam	213				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	69.00	4830.00	1365.000	.011*
Hiç Kullanmıyorum	53	52.75	2796.00		
Toplam	123				

Ayda Bir Kullanıyorum	70	65.36	4575.00	2090.000	.333
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	71.83	4741.00		
Toplam	136				
Ayda Bir Kullanıyorum	70	38.66	2706.50	221.500	.674
Yılda Bir Kullanıyorum	7	42.36	296.50		
Toplam	77				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	77.46	3950.50	2624.500	.003*
Haftada Bir Kullanıyorum	143	104.65	14964.50		
Toplam	194				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	59.76	3048.00	981.000	.015*
Hiç Kullanmıyorum	53	45.51	2412.00		
Toplam	104				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	56.85	2899.50	1573.500	.544
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	60.66	4003.50		

Toplam	117				
Dönemde Bir Kullanıyorum	51	29.27	1493.00	167.000	.797
Yılda Bir Kullanıyorum	7	31.14	218.00		
Toplam	58				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	112.54	16093.00	1782.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	53	60.62	3213.00		
Toplam	196				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	112.36	16067.00	3667.000	.009*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	89.06	5878.00		
Toplam	209				
Haftada Bir Kullanıyorum	143	76.23	10901.50	395.500	.344
Yılda Bir Kullanıyorum	7	60.50	423.50		
Toplam	150				
Hiç Kullanmıyorum	53	48.75	2583.50	1152.500	.001*

İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	69.04	4556.50		
Toplam	119				
Hiç Kullanmıyorum	53	29.36	1556.00	125.000	.171
Yılda Bir Kullanıyorum	7	39.14	274.00		
Toplam	60				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	66	36.98	2441.00	230.000	.985
Yılda Bir Kullanıyorum	7	37.14	260.00		
Toplam	73				
p<.05					

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitede kütüphane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir kütüphaneyi kullanan öğrenciler ayda bir ($U = 3383.000$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 2624.500$, $p < .05$), iki haftada bir ($U = 3667.000$, $p < .05$) ve hiç kullanmayanlardan ($U = 1782.000$, $p < .05$) akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca, ayda bir ($U = 1365.000$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 981.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 1152.500$, $p < .05$) kütüphaneyi kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Haftada bir kullananlar ise ($U = 3667.000$, $p < .05$), iki haftada bir kullananlardan

akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin akademik kariyere yönelik ilgilerinin de düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.6 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	Ayda Bir Kullanıyorum	21	218.02	5	13.049	.023*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	16	229.44			
	Haftada Bir Kullanıyorum	51	222.13			
	Hiç Kullanmıyorum	282	185.76			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	256.27			

	Yılda Bir Kullanıyorum	7	136.07			
	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	21	200.48	5	11.022	.051
	Dönemde Bir Kullanıyorum	16	206.00			
Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	Haftada Bir Kullanıyorum	51	209.26			
	Hiç Kullanmıyorum	282	190.00			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	276.69			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	127.21			
	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	21	228.79	5	25.216	.000*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	16	231.84			
Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	Haftada Bir Kullanıyorum	51	242.12			
	Hiç Kullanmıyorum	282	180.36			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	272.42			

	Yılda Bir Kullanıyorum	7	140.07			
	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	21	231.17	5	18.762	.002*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	16	221.34			
Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	Haftada Bir Kullanıyorum	51	227.35			
	Hiç Kullanmıyorum	282	183.62			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	272.77			
	Yılda Bir Kullanıyorum	7	132.64			
	Toplam	390				

p<.05

Tablo 54'te yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik kariyer ölçeği puanlarının üniversitelerinde hizmetlerine sunulan spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu, lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu ve lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 55, 56 ve 57'de verilmiştir.

Tablo 55

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ayda Bir Kullanyorum	21	18.74	393.50	162.500	.868
Dönemde Bir Kullanyorum	16	19.34	309.50		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanyorum	21	36.43	765.00	534.000	.985
Haftada Bir Kullanyorum	51	36.53	1863.00		
Toplam	72				
Ayda Bir Kullanyorum	21	174.81	3671.00	2482.000	.215
Hiç Kullanmıyorum	282	150.30	42385.00		
Toplam	303				
Ayda Bir Kullanyorum	21	16.36	343.50	112.500	.400
İki Haftada Bir Kullanyorum	13	19.35	251.50		

Toplam	34				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	15.69	329.50	48.500	.189
Yılda Bir Kullanıyorum	7	10.93	76.50		
Toplam	28				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	33.72	539.50	403.500	.947
Haftada Bir Kullanıyorum	51	34.09	1738.50		
Toplam	67				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	182.69	2923.00	1725.000	.112
Hiç Kullanmıyorum	282	147.62	41628.00		
Toplam	298				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	13.69	219.00	83.000	.374
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	16.62	216.00		
Toplam	29				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	14.00	224.00	24.000	.033*

Yılda Bir Kullanıyorum	7	7.43	52.00		
Toplam	23				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	193.25	9855.50	5852.500	.034*
Hiç Kullanmıyorum	282	162.25	45755.50		
Toplam	333				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	31.36	1599.50	273.500	.328
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	36.96	480.50		
Toplam	64				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	30.90	1576.00	107.000	.090
Yılda Bir Kullanıyorum	7	19.29	135.00		
Toplam	58				
Hiç Kullanmıyorum	282	145.65	41073.00	1170.000	.027*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	199.00	2587.00		
Toplam	295				

Hiç Kullanmıyorum	282	145.93	41153.50	723.500	.227
Yılda Bir Kullanıyorum	7	107.36	751.50		
Toplam	289				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	12.35	160.50	21.500	.056
Yılda Bir Kullanıyorum	7	7.07	49.50		
Toplam	20				

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitede spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir ($U = 5852.500$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 1170.500$, $p < .05$) spor salonunu kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca dönemde bir ($U = 24.000$, $p < .05$) spor salonunu kullanan öğrenciler yılda bir kullananlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin üniversite ikliminde daha fazla zaman geçirmeleri sebebiyle akademik kariyere yönelik merak duygusunun gelişmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 56

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanyorum	21	19.57	411.00	156.000	.728
Dönemde Bir Kullanyorum	16	18.25	292.00		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanyorum	21	35.36	742.50	511.500	.764
Haftada Bir Kullanyorum	51	36.97	1885.50		
Toplam	72				
Ayda Bir Kullanyorum	21	186.02	3906.50	2246.500	.064
Hiç Kullanmıyorum	282	149.47	42149.50		
Toplam	303				
Ayda Bir Kullanyorum	21	15.93	334.50	103.500	.246
İki Haftada Bir Kullanyorum	13	20.04	260.50		

Toplam	34				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	15.90	334.00	44.000	.126
Yılda Bir Kullanıyorum	7	10.29	72.00		
Toplam	29				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	29.28	468.50	332.500	.264
Haftada Bir Kullanıyorum	51	35.48	1809.50		
Toplam	67				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	190.78	3052.50	1595.500	.048*
Hiç Kullanmıyorum	282	147.16	41498.50		
Toplam	298				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	13.44	215.00	79.000	.288
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	16.92	220.00		
Toplam	29				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	14.09	225.50	22.500	.022*

Yılda Bir Kullanıyorum	7	7.21	50.50		
Toplam	21				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	211.01	10761.50	4946.500	.000*
Hiç Kullanmıyorum	282	159.04	44849.50		
Toplam	333				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	31.47	1605.00	279.000	.378
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	36.54	475.00		
Toplam	64				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	31.19	1590.50	92.500	.038*
Yılda Bir Kullanıyorum	7	17.21	120.50		
Toplam	58				
Hiç Kullanmıyorum	282	144.96	40877.50	974.500	.004*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	214.04	2782.50		
Toplam	395				

Hiç Kullanmıyorum	282	145.74	41098.00	779.000	.339
Yılda Bir Kullanıyorum	7	115.29	807.00		
Toplam	289				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	12.88	167.50	14.500	.011*
Yılda Bir Kullanıyorum	7	6.07	42.50		
Toplam	20				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitede spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir (U = 4946.500, p < .05), iki haftada bir (U = 974.500, p < .05) ve yılda bir (U = 22.500, p < .05) spor salonunu kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca dönemde bir (U = 1595.500, p < .05) ve haftada bir (U = 92.500, p < .05) spor salonunu kullanan öğrenciler yılda bir kullananlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. İki haftada bir (U = 14.500, p < .05) spor salonunu kullanan öğrenciler yılda bir kullananlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin üniversite ikliminde daha fazla zaman geçirmeleri sebebiyle akademik kariyere yönelik merak duygusunun gelişmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 57

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Spor Salonu Hizmetinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	21	19.50	409.50	157.500	.751
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	18.34	293.50		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	36.95	776.00	526.000	.904
Haftada Bir Kullanıyorum	51	36.31	1852.00		
Toplam	72				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	186.38	3914.00	2239.000	.060
Hiç Kullanmıyorum	282	149.44	42142.00		
Toplam	303				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	16.12	338.50	107.500	.309
İki Haftada Bir	13	19.73	256.50		

Kullanıyorum					
Toplam	34				
Ayda Bir Kullanıyorum	21	16.21	340.50	37.500	.055
Yılda Bir Kullanıyorum	7	9.36	65.50		
Toplam	28				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	32.47	519.50	383.500	.713
Haftada Bir Kullanıyorum	51	34.48	1758.50		
Toplam	67				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	177.72	2843.50	1804.500	.175
Hiç Kullanmıyorum	282	147.90	41707.50		
Toplam	298				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	12.91	206.50	70.500	.144
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	17.58	228.50		
Toplam	29				
Dönemde Bir Kullanıyorum	16	13.91	222.50	25.500	.039*

Yılda Bir Kullanıyorum	7	7.64	53.50		
Toplam	23				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	198.37	10117.00	5591.000	.011*
Hiç Kullanmıyorum	282	161.33	45494.00		
Toplam	303				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	31.13	1587.50	261.500	.232
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	37.88	492.50		
Toplam	64				
Haftada Bir Kullanıyorum	51	31.06	1584.00	99.000	.058
Yılda Bir Kullanıyorum	7	18.14	127.00		
Toplam	58				
Hiç Kullanmıyorum	282	145.02	40896.50	993.500	.005*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	212.58	2763.50		
Toplam	295				

Hiç Kullanmıyorum	282	145.93	41151.50	725.500	.228
Yılda Bir Kullanıyorum	7	107.64	753.50		
Toplam	289				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	13	13.00	169.00	13.000	.008*
Yılda Bir Kullanıyorum	7	5.86	41.00		
Toplam	20				
p<.05					

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitede spor salonu hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında dönemde bir ($U = 25.500$, $p < .05$), iki haftada bir ($U = 13.000$, $p < .05$) ve yılda bir ($U = 22.500$, $p < .05$) spor salonunu kullanan öğrenciler yılda bir kullananlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca haftada bir ($U = 5591.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 993.500$, $p < .05$) spor salonunu kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlardan akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin üniversite ikliminde daha fazla zaman geçirmeleri sebebiyle akademik kariyere yönelik merak duygusunun gelişmesinden kaynaklanıyor olabilir.

4.3.7 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının tesislerden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan kafeterya, otopark, park ve bahçe gibi tesislerden yararlanma sıklıklarına göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	Ayda Bir Kullanıyorum	13	188.15	5	17.606	.003*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	6	166.92			
	Haftada Bir Kullanıyorum	320	200.99			
	Hiç Kullanmıyorum	24	106.23			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	219.65			
	Yılda Bir Kullanıyorum	4	219.75			
	Toplam	390				
Lisansüstü	Ayda Bir	13	204.73	5	20.004	.001*

eğitimin tanımını	Kullanıyorum					
ve amacına ilişkin farkındalık	Dönemde Bir Kullanıyorum	6	205.33			
	Haftada Bir Kullanıyorum	320	202.72			
	Hiç Kullanmıyorum	24	96.96			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	191.07			
	Yılda Bir Kullanıyorum	4	190.13			
	Toplam	390				
	Ayda Bir Kullanıyorum	13	183.31	5	15.105	.010*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	6	194.92			
Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	Haftada Bir Kullanıyorum	320	199.83			
	Hiç Kullanmıyorum	24	113.63			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	226.07			
	Yılda Bir Kullanıyorum	4	205.13			
	Toplam	390				
Lisansüstü	Ayda Bir	13	218.38	5	11.715	.039*

eğitime başvuru	Kullanıyorum		
koşullarına ilişkin farkındalık	Dönemde Bir	6	206.42
	Kullanıyorum		
	Haftada Bir	320	197.99
	Kullanıyorum		
	Hiç Kullanmıyorum	24	123.48
	İki Haftada Bir	23	215.35
	Kullanıyorum		
	Yılda Bir	4	223.88
	Kullanıyorum		
	Toplam	390	

Tablo 58’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik kariyer ölçeği puanlarının üniversitelerinde hizmetlerine sunulan tesislerden yararlanma sıklıklarına göre tüm alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 59, 60, 61 ve 62’de verilmiştir.

Tablo 59

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir	13	10.35	134.50		
Kullanıyorum				34.500	.701

Dönemde Bir Kullanıyorum	6	9.25	55.50		
Toplam	19				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	156.96	2040.50	1949.500	.700
Haftada Bir Kullanıyorum	320	167.41	53570.50		
Toplam	333				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	23.12	300.50	102.500	.089
Hiç Kullanmıyorum	24	16.77	402.50		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	17.00	221.00	130.000	.537
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	19.35	445.00		
Toplam	36				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	8.73	113.50	22.500	.703
Yılda Bir Kullanıyorum	4	9.88	39.50		
Toplam	17				

Dönemde Bir Kullanıyorum	6	134.25	805.50	784.500	.441
Haftada Bir Kullanıyorum	320	164.05	52495.50		
Toplam	326				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	20.08	120.50	44.500	.158
Hiç Kullanmıyorum	24	14.35	344.50		
Toplam	30				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	12.17	73.00	52.000	.384
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	15.74	362.00		
Toplam	29				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	5.17	31.00	10.000	.762
Yılda Bir Kullanıyorum	4	6.00	24.00		
Toplam	10				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	178.40	57087.00	1953.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	24	93.88	2253.00		

Toplam	344				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	170.84	54670.00	3310.000	.419
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	188.09	4326.00		
Toplam	343				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	162.29	51934.00	574.000	.722
Yılda Bir Kullanıyorum	4	179.00	716.00		
Toplam	324				
Hiç Kullanmıyorum	24	17.75	426.00	126.000	.001*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	30.52	702.00		
Toplam	47				
Hiç Kullanmıyorum	24	13.48	323.50	23.500	.110
Yılda Bir Kullanıyorum	4	20.63	82.50		
Toplam	28				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	13.96	321.00	45.000	.974

Yılda Bir Kullanıyorum	4	14.25	57.00
Toplam	27		

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitedeki tesislerden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir ($U = 1953.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 126.000$, $p < .05$) tesisleri kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki tesislerden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 60

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı Ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	13	9.81	127.50	36.500	.831
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	10.42	62.50		
Toplam	19				
Ayda Bir	13	170.73	2219.50	2031.500	.886

Kullanıyorum					
Haftada Bir	320	166.85	53391.50		
Kullanıyorum					
Toplam	333				
Ayda Bir	13	23.92	311.00	92.000	.042*
Kullanıyorum					
Hiç	24	16.33	392.00		
Kullanmıyorum					
Toplam	37				
Ayda Bir	13	19.19	249.50	140.500	.770
Kullanıyorum					
İki Haftada Bir	23	18.11	416.50		
Kullanıyorum					
Toplam	36				
Ayda Bir	13	9.08	118.00	25.000	.956
Kullanıyorum					
Yılda Bir	4	8.75	35.00		
Kullanıyorum					
Toplam	17				
Dönemde Bir	6	164.42	986.50	954.500	.981
Kullanıyorum					
Haftada Bir	320	163.48	52314.50		
Kullanıyorum					
Toplam	326				

Dönemde Bir Kullanıyorum	6	22.67	136.00	29.000	.025*
Hiç Kullanmıyorum	24	13.71	329.00		
Toplam	30				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	16.17	97.00	62.000	.733
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	14.70	338.00		
Toplam	29				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	5.67	34.00	11.000	.914
Yılda Bir Kullanıyorum	4	5.25	21.00		
Toplam	10				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	179.05	57296.00	1744.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	24	85.17	2044.00		
Toplam	344				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	172.70	55262.50	3457.500	.626
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	162.33	3733.50		

Toplam	343				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	162.64	52045.00	595.000	.808
Yılda Bir Kullanıyorum	4	151.25	605.00		
Toplam	324				
Hiç Kullanmıyorum	24	18.29	439.00	139.000	.003*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	29.96	689.00		
Toplam	47				
Hiç Kullanmıyorum	24	13.46	323.00	23.000	.110
Yılda Bir Kullanıyorum	4	20.75	83.00		
Toplam	28				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	13.98	321.50	45.500	.974
Yılda Bir Kullanıyorum	4	14.13	56.50		
Toplam	27				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitedeki tesislerden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında ayda bir ($U = 92.000$, $p < .05$), dönemde bir ($U = 29.000$, $p < .05$), haftada bir ($U = 1744.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 139.000$, $p < .05$) tesisleri kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki tesislerden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 61

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	13	9.77	127.00	36.000	.831
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	10.50	63.00		
Toplam	19				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	153.23	1992.00	1901.000	.598
Haftada Bir Kullanıyorum	320	167.56	53619.00		
Toplam	333				

Ayda Bir Kullanıyorum	13	23.31	303.00	100.000	.077
Hiç Kullanmıyorum	24	16.67	400.00		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	16.08	209.00	118.000	.312
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	19.87	457.00		
Toplam	36				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	8.92	116.00	25.000	.956
Yılda Bir Kullanıyorum	4	9.25	37.00		
Toplam	17				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	159.33	956.00	935.000	.913
Haftada Bir Kullanıyorum	320	163.58	52345.00		
Toplam	326				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	20.75	124.50	40.500	.104
Hiç Kullanmıyorum	24	14.19	340.50		

Toplam	30				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	12.83	77.00	56.000	.511
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	15.57	358.00		
Toplam	29				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	5.50	33.00	12.000	1.000
Yılda Bir Kullanıyorum	4	5.50	22.00		
Toplam	10				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	177.83	56904.00	2136.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	24	101.50	2436.00		
Toplam	344				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	170.43	54537.50	3177.500	.272
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	193.85	4458.50		
Toplam	343				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	162.44	51980.00	620.000	.914

Yılda Bir Kullanıyorum	4	167.50	670.00		
Toplam	324				
Hiç Kullanmıyorum	24	17.58	422.00	122.000	.001*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	30.70	706.00		
Toplam	47				
Hiç Kullanmıyorum	24	13.69	328.50	28.500	.209
Yılda Bir Kullanıyorum	4	19.38	77.50		
Toplam	28				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	14.09	324.00	44.000	.921
Yılda Bir Kullanıyorum	4	13.50	54.00		
Toplam	27				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitedeki tesislerden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir ($U = 2136.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 122.000$, $p < .05$) tesisleri kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlara göre akademik kariyer

farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki tesislerden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 62

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Tesislerden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	13	10.35	134.50	34.500	.701
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	9.25	55.50		
Toplam	19				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	156.96	2040.50	1949.500	.700
Haftada Bir Kullanıyorum	320	167.41	53570.50		
Toplam	333				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	23.12	300.50	102.500	.089
Hiç Kullanmıyorum	24	16.77	402.50		
Toplam	37				

Ayda Bir Kullanıyorum	13	17.00	221.00	130.000	.537
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	19.35	445.00		
Toplam	36				
Ayda Bir Kullanıyorum	13	8.73	113.50	22.500	.703
Yılda Bir Kullanıyorum	4	9.88	39.50		
Toplam	17				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	134.25	805.50	784.500	.441
Haftada Bir Kullanıyorum	320	164.05	52495.50		
Toplam	326				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	20.08	120.50	44.500	.158
Hiç Kullanmıyorum	24	14.35	344.50		
Toplam	30				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	12.17	73.00	52.000	.384
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	15.74	362.00		

Toplam	29				
Dönemde Bir Kullanıyorum	6	5.17	31.00	10.000	.762
Yılda Bir Kullanıyorum	4	6.00	24.00		
Toplam	10				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	178.40	57087.00	1953.000	.000*
Hiç Kullanmıyorum	24	93.88	2253.00		
Toplam	344				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	170.84	54670.00	3310.000	.419
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	188.09	4326.00		
Toplam	343				
Haftada Bir Kullanıyorum	320	162.29	51934.00	574.000	.722
Yılda Bir Kullanıyorum	4	179.00	716.00		
Toplam	324				
Hiç Kullanmıyorum	24	17.75	426.00	126.000	.001*

İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	30.52	702.00		
Toplam	47				
Hiç Kullanmıyorum	24	13.48	323.50	23.500	.110
Yılda Bir Kullanıyorum	4	20.63	82.50		
Toplam	28				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	23	13.96	321.00	45.000	.974
Yılda Bir Kullanıyorum	4	14.25	57.00		
Toplam	27				

p<.05

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitedeki tesislerden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında haftada bir ($U = 1953.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 126.000$, $p < .05$) tesisleri kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha yüksek puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki tesislerden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.8 Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının yemekhane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversitelerinde hizmetlerine sunulan yemekhane hizmetinden yararlanma sıklıklarına göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H-testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Alt Boyut		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	Ayda Bir Kullanıyorum	25	178.04	5	16.030	.007*
	Dönemde Bir Kullanıyorum	12	225.88			
	Haftada Bir Kullanıyorum	290	205.68			
	Hiç Kullanmıyorum	36	147.21			
	İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	143.25			
	Yılda Bir Kullanıyorum	3	232.67			
	Toplam	390				
Lisansüstü	Ayda Bir	25	163.06	5	16.035	.007*

eğitimin tanımını	Kullanıyorum					
ve amacına	Dönemde Bir	12	242.83			
ilişkin	Kullanıyorum					
farkındalık	Haftada Bir	290	204.42			
	Kullanıyorum					
	Hiç Kullanmıyorum	36	154.36			
	İki Haftada Bir	24	150.44			
	Kullanıyorum					
	Yılda Bir	3	268.67			
	Kullanıyorum					
	Toplam	390				
	Ayda Bir	25	164.76	5	17.581	.004*
	Kullanıyorum					
	Dönemde Bir	12	238.46			
	Kullanıyorum					
Lisansüstü	Haftada Bir	290	205.74			
eğitimden mezun	Kullanıyorum					
olma koşullarına	Hiç Kullanmıyorum	36	143.42			
ilişkin	İki Haftada Bir	24	154.27			
farkındalık	Kullanıyorum					
	Yılda Bir	3	244.83			
	Kullanıyorum					
	Toplam	390				
Lisansüstü	Ayda Bir	25	174.18	5	14.663	.012*

eğitime başvuru	Kullanıyorum		
koşullarına	Dönemde Bir	12	277.46
ilişkin	Kullanıyorum		
farkındalık	Haftada Bir	290	201.08
	Kullanıyorum		
	Hiç Kullanmıyorum	36	157.00
	İki Haftada Bir	24	162.92
	Kullanıyorum		
	Yılda Bir	3	228.33
	Kullanıyorum		
	Toplam	390	

p<.05

Tablo 63'te yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik kariyer ölçeği puanlarının üniversitelerinde hizmetlerine sunulan yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre tüm alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu öğrenme için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçlar Tablo 64, 65, 66 ve 67'de verilmiştir.

Tablo 64

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir	25	17.62	440.50	115.500	.267

Kullanıyorum					
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	21.88	262.50		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	137.48	3437.00	3112.000	.239
Haftada Bir Kullanıyorum	290	159.77	46333.00		
Toplam	315				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	33.94	848.50	376.500	.279
Hiç Kullanmıyorum	36	28.96	1042.50		
Toplam	61				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	26.88	672.00	253.000	.347
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	23.04	553.00		
Toplam	49				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	14.12	353.00	28.000	.524
Yılda Bir Kullanıyorum	3	17.67	53.00		
Toplam	28				

Dönemde Bir Kullanıyorum	12	166.46	1997.50	1560.500	.543
Haftada Bir Kullanıyorum	290	150.88	43755.50		
Toplam	302				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	31.83	382.00	128.000	.035*
Hiç Kullanmıyorum	36	22.06	794.00		
Toplam	48				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	23.88	286.50	79.500	.029*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	15.81	379.50		
Toplam	36				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	7.83	94.00	16.000	.840
Yılda Bir Kullanıyorum	3	8.67	26.00		
Toplam	15				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	168.83	48960.50	3674.500	.004*
Hiç Kullanmıyorum	36	120.57	4340.50		

Toplam	326				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	161.44	46819.00	2336.000	.007*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	109.83	2636.00		
Toplam	314				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	146.76	42560.00	365.000	.630
Yılda Bir Kullanıyorum	3	170.33	511.00		
Toplam	293				
Hiç Kullanmıyorum	36	30.17	1086.00	420.000	.856
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	31.00	744.00		
Toplam	60				
Hiç Kullanmıyorum	36	19.46	700.50	34.500	.320
Yılda Bir Kullanıyorum	3	26.50	79.50		
Toplam	39				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	13.56	325.50	25.500	.437

Yılda Bir Kullanıyorum	3	17.50	52.50
Toplam	27		

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitedeki yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında hiç kullanmayan ($U = 128.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 79.500$, $p < .05$) yemekhaneden yararlanan öğrenciler dönemde bir kullananlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha düşük puana sahiptir. Ayrıca hiç kullanmayan ($U = 3674.500$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 2336.000$, $p < .05$) yemekhaneden yararlanan öğrenciler haftada bir kullananlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha düşük puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki yemekhaneden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrenci akademisyen sosyal etkileşimini arttırabileceği, bu nedenle öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 65

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	25	16.48	412.00	87.000	.041*

Dönemde Bir Kullanıyorum	12	24.25	291.00		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	127.22	3180.50	2855.500	.077
Haftada Bir Kullanıyorum	290	160.65	46589.50		
Toplam	315				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	32.00	800.00	425.000	.713
Hiç Kullanmıyorum	36	30.31	1091.00		
Toplam	61				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	25.68	642.00	283.000	.733
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	24.29	583.00		
Toplam	49				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	13.68	342.00	17.000	.145
Yılda Bir Kullanıyorum	3	21.33	64.00		
Toplam	28				

Dönemde Bir Kullanıyorum	12	180.17	2162.00	1396.000	.243
Haftada Bir Kullanıyorum	290	150.31	43591.00		
Toplam	302				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	32.21	386.50	123.500	.027*
Hiç Kullanmıyorum	36	21.93	789.50		
Toplam	48				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	24.50	294.00	72.000	.015*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	15.50	372.00		
Toplam	36				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	7.71	92.50	14.500	.633
Yılda Bir Kullanıyorum	3	9.17	27.50		
Toplam	15				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	168.08	48742.00	3893.000	.012*
Hiç Kullanmıyorum	36	126.64	4559.00		

Toplam	326				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	160.87	46651.00	2504.000	.022*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	116.83	2804.00		
Toplam	314				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	146.51	42487.50	292.500	.326
Yılda Bir Kullanıyorum	3	194.50	583.50		
Toplam	293				
Hiç Kullanmıyorum	36	30.35	1092.50	426.500	.934
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	30.73	737.50		
Toplam	60				
Hiç Kullanmıyorum	36	19.14	689.00	23.000	.112
Yılda Bir Kullanıyorum	3	30.33	91.00		
Toplam	39				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	13.08	314.00	14.000	.101

Yılda Bir	3	21.33	64.00
Kullanıyorum			
Toplam	27		

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitedeki yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında hiç kullanmayan ($U = 123.500$, $p < .05$), ayda bir ($U = 87.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 72.000$, $p < .05$) yemekhaneden yararlanan öğrenciler dönemde bir kullananlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha düşük puana sahiptir. Ayrıca hiç kullanmayan ($U = 3893.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 2504.000$, $p < .05$) yemekhaneden yararlanan öğrenciler dönemde bir kullananlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha düşük puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki yemekhaneden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrenci akademisyen sosyal etkileşimini arttırabileceği, bu nedenle öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 66

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir	25	16.72	418.00	93.000	.066
Kullanıyorum					

Dönemde Bir Kullanıyorum	12	23.75	285.00		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	126.58	3164.50	2839.500	.071
Haftada Bir Kullanıyorum	290	160.71	46605.50		
Toplam	315				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	33.78	844.50	380.500	.305
Hiç Kullanmıyorum	36	29.07	1046.50		
Toplam	61				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	25.68	642.00	283.000	.733
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	24.29	583.00		
Toplam	49				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	14.00	350.00	25.000	.391
Yılda Bir Kullanıyorum	3	18.67	56.00		
Toplam	28				

Dönemde Bir Kullanıyorum	12	176.67	2120.00	1438.000	.307
Haftada Bir Kullanıyorum	290	150.46	43633.00		
Toplam	302				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	32.71	392.50	117.500	.018*
Hiç Kullanmıyorum	36	21.76	783.50		
Toplam	48				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	23.38	280.50	85.500	.049*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	16.06	385.50		
Toplam	36				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	7.96	95.50	17.500	.945
Yılda Bir Kullanıyorum	3	8.17	24.50		
Toplam	15				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	169.13	49048.00	3587.000	.002*
Hiç Kullanmıyorum	36	118.14	4253.00		

Toplam	326				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	160.78	46627.00	2528.000	.025*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	117.83	2828.00		
Toplam	314				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	146.66	42531.00	336.000	.496
Yılda Bir Kullanıyorum	3	180.00	540.00		
Toplam	293				
Hiç Kullanmıyorum	36	29.06	1046.00	380.000	.428
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	32.67	784.00		
Toplam	60				
Hiç Kullanmıyorum	36	19.39	698.00	32.000	.271
Yılda Bir Kullanıyorum	3	27.33	82.00		
Toplam	39				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	13.42	322.00	22.000	.313

Yılda Bir Kullanıyorum	3	18.67	56.00
Toplam	27		

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitedeki yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında hiç kullanmayan ($U = 117.500$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 85.500$, $p < .05$) yemekhaneden yararlanan öğrenciler dönemde bir kullananlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha düşük puana sahiptir. Ayrıca hiç kullanmayan ($U = 3587.000$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 2528.000$, $p < .05$) yemekhaneden yararlanan öğrenciler haftada bir kullananlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha düşük puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki yemekhaneden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrenci akademisyen sosyal etkileşimini arttırabileceği, bu nedenle öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 67

Öğrencilerin Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık Alt Boyutu Puanlarının Yemekhaneden Yararlanma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ayda Bir Kullanıyorum	25	15.92	398.00	73.000	.012*

Dönemde Bir Kullanıyorum	12	25.42	305.00		
Toplam	37				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	138.12	3453.00	3128.000	.251
Haftada Bir Kullanıyorum	290	159.71	46317.00		
Toplam	315				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	32.60	815.00	410.000	.554
Hiç Kullanmıyorum	36	29.89	1076.00		
Toplam	61				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	25.44	636.00	289.000	.824
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	24.54	589.00		
Toplam	49				
Ayda Bir Kullanıyorum	25	14.10	352.50	27.500	.477
Yılda Bir Kullanıyorum	3	17.83	53.50		
Toplam	28				

Dönemde Bir Kullanıyorum	12	209.63	2515.50	1042.500	.017*
Haftada Bir Kullanıyorum	290	149.09	43237.50		
Toplam	302				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	34.50	414.00	96.000	.004*
Hiç Kullanmıyorum	36	21.17	762.00		
Toplam	48				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	25.63	307.50	58.500	.003*
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	14.94	358.50		
Toplam	36				
Dönemde Bir Kullanıyorum	12	8.29	99.50	14.500	.633
Yılda Bir Kullanıyorum	3	6.83	20.50		
Toplam	15				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	167.56	48592.50	4042.500	.026*
Hiç Kullanmıyorum	36	130.79	4708.50		

Toplam	326				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	159.93	46379.50	2775.500	.096
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	128.15	3075.50		
Toplam	314				
Haftada Bir Kullanıyorum	290	146.78	42567.50	372.500	.665
Yılda Bir Kullanıyorum	3	167.83	503.50		
Toplam	293				
Hiç Kullanmıyorum	36	29.67	1068.00	402.000	.648
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	31.75	762.00		
Toplam	60				
Hiç Kullanmıyorum	36	19.49	701.50	35.500	.346
Yılda Bir Kullanıyorum	3	26.17	78.50		
Toplam	39				
İki Haftada Bir Kullanıyorum	24	13.54	325.00	25.000	.437

Yılda Bir	3	17.67	53.00
Kullanıyorum			
Toplam	27		

$p < .05$

Öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu puanları, okudukları üniversitedeki yemekhaneden yararlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara bakıldığında hiç kullanmayan ($U = 96.000$, $p < .05$), ayda bir ($U = 73.000$, $p < .05$), haftada bir ($U = 1042.500$, $p < .05$) ve iki haftada bir ($U = 58.500$, $p < .05$) yemekhaneden yararlanan öğrenciler dönemde bir kullananlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha düşük puana sahiptir. Ayrıca yemekhaneden hiç yararlanmayan ($U = 4042.500$, $p < .05$) öğrenciler haftada bir kullananlara göre akademik kariyer farkındalığı ölçeği lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık alt boyutu açısından daha düşük puana sahiptir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki yemekhaneden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrenci akademisyen sosyal etkileşimini arttırabileceği, bu nedenle öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.4. Akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği verileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Akademik kariyer farkındalığı ve yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği verileri normal dağılım göstermediğinden dolayı aralarındaki ilişkinin incelenmesi için Spearman Rho korelasyon katsayısı (Can, 2014) kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları ile akademik kariyer farkındalıkları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Rho Korelasyon analizi sonuçları

		Akademik kariyer farkındalığı ölçeği			
		Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık
Yükseköğretimde hizmet kalitesi Ölçeği	Akademik hizmetler	.390**	.411**	.391**	.387**
	İdari hizmetler	.306**	.274**	.249**	.267**
	Kampüs olanakları	.309**	.333**	.305**	.323**

* = $p < .05$, ** = $p < .01$

Tablo 68’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde Yükseköğretimde hizmet kalitesi Ölçeği tüm alt boyutlarının Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeği bütün alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Büyüköztürk’e (2014) göre Spearman Rho Korelasyon katsayısının ,70 – 1,00 aralığında olması yüksek, ,70 - ,30 aralığında olması orta, ,30 – ,00 aralığında olması ise düşük düzeyde ilişki olduğunu ifade etmektedir. Analiz sonuçlarına göre yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu ile akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları olan lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık ($r=.247$, $p<.01$), lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık ($r=.249$, $p<.01$), öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin

farkındalık ($r=.267$, $p<.01$) boyutları arasında, Spearman Rho Korelasyon katsayıları .30'un altında olması nedeniyle, düşük düzeyde anlamlı farklılık vardır. Diğer tüm karşılaştırmalar arasında Spearman Rho Korelasyon katsayılarının .30'un üzerinde olmaları sebebiyle orta düzeyde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin üniversitede sunulan idari hizmetlere yönelik hizmet kalitesi algısı lisansüstü eğitimden mezun olma, lisansüstü eğitime başvuru koşulları ve öğretim elemanı olma/çalışma koşullarına ilişkin farkındalıkları diğer hizmetlere göre daha az etkilemektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler ve veriler doğrultusunda öneriler sunulmaktadır.

5.1. Tartışma ve sonuç

Bu bölümde yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversitelerinden aldıkları yükseköğretimde hizmet kalitesinin memnuniyet düzeyleri ve üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıkları incelenerek çeşitli demografik değişkenler bağlamında karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırmada değişkenler arasında karşılıklı ilişkiler hesaplanarak üniversite öğrencilerinin, üniversitelerinden aldıkları yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet algılarının akademik kariyer farkındalıkları ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak betimsel bulgular değerlendirilmiştir.

5.1.1. Üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde hizmet kalitesine ve akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin sonuçlar

Elde edilen bulgular üniversite öğrencilerinin üniversitelerinin onlara sağladığı hizmetlerden memnuniyet düzeyinin tüm alt boyutlarda “memnunum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini en fazla etkileyen boyut içerisinde eğitim hizmetleri, beklentileri, öğretim elemanlarının yeterlilikleri ve dostça ilişkileri, danışmanlık hizmetlerini barındıran akademik hizmetler boyutu olduğu görülmüştür. Akademik hizmetler boyutunu, içerisinde yemekhane hizmetleri, kampüs düzeni ve ulaşımı, kütüphane hizmetlerini barındıran kampüs olanakları izlemektedir. Yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin aldıkları yükseköğretimde hizmet kalitesinden memnuniyet düzeylerini en az etkileyen boyut ise

içerisinde idari personelin sorunları çözme yetkinlikleri, dostça ilişkileri, üniversite yönetiminin de bulunduğu idari hizmetler boyutu olduğu görülmektedir. Bunun sebebi üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde hizmet kalitesi algısında önceliklerinin aldıkları eğitimin kalitesi olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple üniversite öğrencileri eğitimin kalitesine doğrudan etkisi olan öğretim görevlilerinin yeterlilikleri, ulaşılabilir olmaları, onlardan aldıkları danışmanlıklar, ölçme değerlendirme hizmetleri ve bu hizmetlerin objektifliği, geri dönüşlerin hızı ve akademik personelin dostça ve samimi yaklaşımlarından memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Eğitim kalitesinin üniversite öğrencilerinin önceliği olması ve eğitim öğretim dönemleri boyunca diğer alt boyutlara kıyasla bu akademik hizmetler ile daha fazla zaman geçirmeleri bu alt boyutu yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet algılarının belirlenmesinde en etkili boyut haline getirdiği söylenebilir.

Kampüs olanakları ve idari hizmetler boyutları değerlendirildiğinde ise iki boyutun maksimum puana göre yüzdeleri birbirine çok yakın olsa da kampüs olanaklarının, yükseköğretimde hizmet kalitesinin bütününe değerlendirmede idari hizmetlerin önüne geçtiği görülmüştür. Bunun sebebi de üniversite öğrencilerinin ders dışında kalan vakitlerinin büyük kısmının kampüs içi imkânları kullanarak geçirmesi; bazı öğrencilerin idari ve yönetim kadrosuyla tanışma fırsatı bulamamış olması, öğrencileri ilgilendiren işlemlerden (öğrenci belgesi almak vb.) daha az faydalanmasının ve idari hizmetlerden daha az faydalanması olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında konuyla ilgili mevcut bulguların tutarsızlık sergilediği söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu araştırmalar olduğu gibi (Alkoç, 2017; Bayrak, 2007; Biber, 2013; Jiewanto, Laurens ve Nelloh 2012; Sureshchandar, Rajendran ve Anantharaman, 2002; Tayyar ve Dilşeker 2012; Yürekli, 2018) üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koyan (Aygün, 2014; Cevher, 2015; Gerşil ve Güven 2018) çalışmaların var olduğu görülmüştür.

Alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda yükseköğretimde hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde alt boyutlarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklı isimlerdeki alt boyutların da içerikleri incelendiğinde elde edilen bu bulgunun sonucu ile benzeşen araştırmaların olduğu görülmüştür (Cevher, 2015; Devedakan, Egeli ve Koçak, 2019; Gerşil ve Güven, 2018; Tayyar ve Dilşeker, 2012; Yağcı ve Duman, 2006; Yürekli, 2018).

Bunun yanı sıra Bulgan'a (2002) göre yükseköğretimde hizmet kalitesindeki en önemli alt boyut kampüs olanakları iken Gürbüz ve Ergülen'e (2006) göre akademik hizmetlerin öğrenci memnuniyeti ile pozitif yönlü bir ilişkisi olsa da bu ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada akademik hizmetler boyutunun memnuniyet düzeyine etkisini sırasıyla kampüs olanakları ve idari hizmetler takip etmektedir. İdari hizmetlerin üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini en az etkileyen alt boyut olduğu bulgusunu (Cevher, 2015; Özgül, 2005) desteklemekte iken Yürekli'nin(2008) araştırmasına göre bu alt boyutun kampüs olanakları alt boyutundan daha etkili olduğunu, Cevher (2016) bir başka araştırmasında en yüksek etkinin bu alt boyutta olduğunu ifade etmiştir. Tayyar ve Dilşeker (2012) ise yaptıkları araştırma bulgularına göre hem idari hizmetlerin hem de kampüs olanaklarının yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyetine anlamlı bir etkisi olmadığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerine uygulanan bir diğer ölçek akademik kariyer farkındalıklarını ölçmek üzere uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin akademik kariyer farkındalığının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bu ölçek ise kendi içerisinde dört alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlar; lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık boyutu, lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık boyutu, lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık boyutu ve öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık boyutudur. Bu alt boyutları kendi içinde karşılaştıracak olursak öğrencilerden elde edilen verilerin lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık boyutu hariç orta aralıkta olduğunu göstermektedir. Bu alt boyutun diğer alt boyutlardan daha yüksek olmasının sebebinin üniversite öğrencileri arasında lisansüstü eğitime yönelik en fazla duyulan konunun yüksek lisans ya da doktora programlarının sonunda oluşturulan bir tez çalışmasının ve yayın şartının varlığından haberdar olmaları olduğu söylenebilir. Bununla birlikte mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık boyutu puanları doğrudan mezun olmayı ve diploma almayı etkileyen bir durum olması nedeniyle de diğer boyutlardan yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin, yükseköğretimde hizmet kalitesine memnuniyet düzeylerini etkileyen ve etkilemeyen diğer değişkenler aşağıdaki sıralanmıştır.

5.1.2. Cinsiyet değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında cinsiyet değişkeni incelendiğinde, bu araştırma bulgularına göre yükseköğretimde hizmet kalitesinin memnuniyet düzeyi cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun sebebi yükseköğretim kurumu tarafından sunulan hizmetlerin çoğunun cinsiyet gözetmeden belirli bir standartta sunulması olabilir. Bu bulguyu Türeli ve Aytaç'ın(2014) verileri desteklerken, Sriyalatha'ya (2019) göre cinsiyet değişkeninin yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyetinin belirlenmesinde önemli rol oynamıştır.

Akademik kariyer farkındalıkları bağlamında cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanları, hiçbir alt boyut için cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin akademik kariyer ile ilgili ilk ve ortaöğretim eğitim hayatlarında bir eğitim ya da seminer almadıkları, lisans eğitimine başladıklarında ise kadın ve erkek öğrencilerin benzer bilgileri benzer dönemlerde öğrendiği şeklinde açıklanabilir.

Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulgu ile benzer sonuçlara sahip araştırmalar bulunmaktadır (Yazıcıoğlu, 2011). Bununla birlikte elde edilen bulgularla farklılaşan çalışmalar da mevcuttur (Hutchison ve diğerleri, 2006; Özeren, Çiloğlu ve diğerleri, 2020). Bu çalışmalara ilave olarak bazı araştırmalarda da kadınların annelik, gebelik vb. gibi kendi engellerini oluşturabildiğini göstermiştir. Bu yüzden akademik kariyere yönelmekte ve hakkında bilgi edinmekte ya da ilerlemekte kadınların erkeklere göre daha dezavantajlı olduğunu göstermiştir. Bu durum yalnızca lisans öğrencileri için değil yüksek lisans ve doktora öğrencilerini de kapsamaktadır (Aktuna, Erdost ve Özvarış, 2023; Gönenç ve diğerleri, 2013; Kaya, 2022; Machado-Taylor ve Özkanlı, 2013). Bu araştırmaların dışında Aksaraylı ve Özgen'in (2008) araştırması bulgularına göre duygusal zekâ akademik kariyer farkındalığını ve akademik kariyer geliştirmeyi pozitif yönde etkilemektedir. Yine aynı araştırma bulgularına göre erkeklerin başkalarının duygularını anlamada daha iyi olduğu görülmüş ve bu sebepten duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında erkeklerin akademik kariyer farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.3. Sınıf düzeyi değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında Sınıf düzeyi değişkeni karşılaştırıldığında ise öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının sınıf düzeyi açısından sadece yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları 2. sınıfta öğretim gören öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin üniversitede geçirdiği zamanın artmasıyla birlikte, öğrencilerin sunulan idari hizmetlerle gerek staj gerek mezuniyet koşulları gibi sebeplerle daha çok başvurmalarından kaynaklanıyor olabilir. Mevcut araştırmalar incelendiğinde (Bayrak, 2007; Biber, 2013; Yılmaz ve Filiz, 2007) araştırmadan elde ettiğimiz bulgular ile benzeşen araştırmalar olduğu görülmüştür. Alanyazında bu bulgular ile farklılaşan bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Akademik kariyer farkındalıkları bağlamında sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde tüm alt boyutlardaki verilerin farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen verilere göre sınıf düzeyi değişkeni tüm alt boyutlarda 2. Sınıf öğrencilerinin 3 ve 4. Sınıf öğrencilerine göre daha düşük akademik farkındalığa sahiptirler. Bunun sebebi sınıf düzeyi arttığında üniversite öğrencileri bulundukları üniversitenin işleyişini, hiyerarşisini, tüm görevliler ve yaptıkları işler hakkında daha fazla bilgi edinmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin üniversitede geçirdiği zamanın artmasıyla birlikte, öğrencilerin öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına yönelik ilgi ve bilgilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir. Hubbard ve Dunbar'ın (2017) akademik kariyer aşamalarını etkileyen etmenler araştırmasında lisans öğrenciliğinden doktora doğru gidildikçe akademik kariyer farkındalığı, mesleki beceriler ve öz yeterliliğin arttığını sonucunu paylaşmıştır. Bu da sınıf düzeyinin yükselmesi ve akademik kariyer farkındalığının gelişmesi arasındaki pozitif ilişki sonucu ile benzeşmektedir. Bununla birlikte Özkoç, Marangoz ve Aydın (2018) ise yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi ile öğrencilerin kariyer alternatifleri arasında anlamlı bir ilişki bulamadığı görülmüştür.

5.1.4. Öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülteler değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında Fakülte değişkenine göre; öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının öğrenim görülen fakülte açısından sadece yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği idari hizmetler alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

İlahiyat ve mühendislik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin puanları eğitim fakültesinde öğretim gören öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni eğitim fakültesinin diğer fakültelere göre il merkezindeki merkez kampüsten uzakta olması olabilir. Dolayısı ile personel yetersizliği veya bazı idari işlemlerin sadece merkez kampüste olması gibi hizmetlerin ilçedeki kampüste okuyan öğrenciler için dezavantajlar ortaya çıkarmasından kaynaklanıyor olabilir. Özgül'ün (2005) gerçekleştirdiği araştırmada daha farklı fakülteler incelenirse de fakülteler arası farklılaşmanın olabileceğini sonucunu ortaya koymuştur.

Akademik kariyer farkındalıkları bağlamında fakülte değişkeni analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre hiçbir alt boyut açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin genel olarak akademik kariyer farkındalık düzeylerinin farklı fakültelerde de olsalar benzer olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak bu araştırma sonucu Özkoç, Marangoz ve Aydın'ın (2018) gerçekleştirdiği araştırma sonucu ile örtüşmediği görülmüştür. Bununla beraber Aksaraylı ve Özgen'in (2008) araştırmasına göre akademik kariyer farkındalığını duygusal zekâ etkilemekte ve duygusal zekâ ise öğrencilerin eğitim gördüğü fakültelere göre değişebilmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu elde edilen bulgular ile yine farklılaşmaktadır.

5.1.5. Üniversiteyi seçme nedenleri değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında Üniversiteyi seçme nedenleri değişkeni incelendiğinde tüm alt boyutlarla anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öğrencilerin üniversitelerini seçme nedenleri değişkeni bağlamında üniversitelerinden aldıkları hizmetlerden memnuniyet düzeylerini akademik hizmetler alt boyutuna göre üniversitenin bulunduğu il, eğitim kalitesi, üniversitenin imajı ve üniversitenin sunduğu olanakların puanı üniversiteyi ailenin isteği ile seçen öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. İdari hizmetler alt boyutu bağlamında üniversitenin bulunduğu il, üniversitenin kalitesi, üniversitenin imajını dikkate alan öğrencilerin puanları ailesinin isteği ile seçim yapanlara göre yüksek bulunmuştur. Kampüs olanakları alt boyutuna göre üniversitenin kalitesi, üniversitenin imajı ve üniversitenin sunduğu olanakların puanı ailenin isteği ile seçim yapanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, okuduğu üniversiteye karar verme sürecinde kendi kararlarını veren ve kendi kararlarını yaşayan öğrencilerin aile isteğiyle karar verenlere göre genel olarak daha memnun olmasından kaynaklanıyor olabilir. Mevcut araştırmalar incelendiğinde Yürekli'ye (2018) göre yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyi belirlenmesinde üniversitenin bulunduğu ilin ve akademik personelinin etkisinin yüksek olduğu, Alkoç (2017), Sriyalatha (2019), Alves ve Raposo'ya (2010) göre de üniversitenin imajının hizmet memnuniyetini belirlemede önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonuçlarının elde edilen verilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Akademik kariyer farkındalıkları bağlamında öğrencilerin okudukları üniversiteyi tercih etme sebepleri değişkeninin tüm alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Elde edilen verilere göre tüm alt boyutlarda üniversitelerini ailelerinin isteği ile tercih etmiş olan öğrencilerin, üniversitenin kalitesine, imkânlarına, imajına, bulunduğu iline göre tercih etmiş olanlardan akademik farkındalıklarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin üniversite tercihleri sırasında tercih işlemlerini ailesine bırakan öğrencilerin kariyer planlarını oluştururken daha pasif, daha az araştıran öğrenciler olması ve akademik kariyer hakkında bilgilerinin bu yüzden düşük çıktığı düşünülmektedir. Bir başka deyişle üniversite tercihini ailesine bırakan öğrencilerin kariyer planı oluştururken daha pasif ve daha az araştıran rolde olması nedeniyle akademik kariyer farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu Yazıcıoğlu (2011) yapmış olduğu tez çalışmasında kullandığı “Araştırmaya katılanlar akademisyen olma kararlarını, büyük oranda kendi özgür iradeleri ile vermiş, kendi geleceklerini kendileri tayin etmiş ve çevreden etkilenmek yerine, kendi fikir ve iradeleriyle hareket etmiştir.” cümlesiyle

tutarlılık gösterdiği ifade edebilir. Benzer şekilde İlter (2023), Oyserman ve Destin (2010) araştırmalarında bireyin kendini tanınması ve kendi kararlarını vermesinin öğrencilerin akademik kariyer başarılarında ve akademik kariyer gelişimine pozitif yönde etki ettiğini söylemişlerdir.

5.1.6. Okudukları bölümü tercih etme nedeni değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği puanlarının okudukları bölümü seçme nedenleri açısından hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık göstermemekte olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin memnuniyet algıları ile bölüm tercih etme nedenleri arasında bir ilişki görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu değişken ve yükseköğretimde hizmet kalitesindeki memnuniyet düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren bir başka araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır.

Akademik kariyer farkındalıkları bağlamında okudukları bölümü tercih etme nedenleri değişkeni incelendiğinde ise yalnızca *lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık alt boyutunda* anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bulgulara göre okudukları bölümü üniversite puanı o bölüme yettiği için tercih edenlerin akademik kariyer farkındalığı ilgi ve yeteneklerine göre tercih yapanlardan düşük çıkmıştır. Bu durum bölüm seçimi öncesi ilgi ve yeteneklerinin farkında olan öğrencilerin akademisyenlik mesleğinin tanımı ve amacını daha önceden araştırmış olması olabilir. Bu bulgu üniversiteyi tercih etme değişkeninde olduğu gibi Oyserman ve Destin (2010), İlter (2023) ve Yazıcıoğlu'nun(2011) araştırmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Çelik, Öztürk, Sarı ve Bek'in (2022) yaptığı araştırma bulgularına göre öğrencilerin okudukları bölümden memnuniyetlerini arttıracak hizmetler öğrencilerin akademik kariyer farkındalıklarını pozitif yönde etkilemektedir. Yapılan literatür taramasında aksi yönde bir bulgu içeren çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.7. Kütüphaneden yararlanma sıklıkları değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında kütüphaneden yararlanma sıklıkları değişkeni incelendiğinde yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Akademik hizmetler alt boyutu bağlamında kütüphaneden yararlanma sıklığı değişkenine göre, kütüphaneyi haftada bir, iki haftada bir, ayda bir, dönemde bir kullanan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri kütüphaneyi hiç kullanmayan öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin akademik ilgilerinin de düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

İdari hizmetler alt boyutu bağlamında kütüphaneden yararlanma sıklığı değişkenine göre ise kütüphaneyi haftada bir, ayda bir ve dönemde bir kullanan öğrencilerin puanları kütüphaneyi hiç kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum üniversitenin kütüphane hizmetinden hiç yararlanmayan öğrencilerin bu idari hizmetler hakkında fikir sahibi olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Kampüs olanakları alt boyutu bağlamında ise haftada bir kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyi puanları ayda bir, dönemde bir ve hiç kullanmayan öğrencilerden daha yüksektir sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni ise üniversitenin kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin kampüs olanaklarından faydalanmamaları veya bu tip ihtiyaçlarını kampüs dışında karşılamaları olabilir.

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin kütüphane hizmetinden yararlanma süresinin artmasının onlar üzerindeki memnuniyeti arttırdığı söylenebilir. Kütüphane hizmetlerinden yararlanmayan öğrencilerin kütüphane hizmetlerinden memnun kalmadığını varsayarak doğrudan üniversite hizmet kalitesi memnuniyet düzeylerini düşürdüğü ifade edilebilir. Bu noktada alanyazında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde Cevher'in (2016) ve Yürekli'nin (2018) araştırmalarının sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu araştırmalara sonuçlarına göre kütüphane hizmetlerinin ve kütüphane imkân ve güncelliğinin yükseköğretimde hizmet kalitesini olumlu yönde etkilediği gösterilmiştir. Bu bağlamda kütüphane hizmetlerini kullanma sıklığının yükseköğretimde hizmet kalitesi

memnuniyet düzeyi ile arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu sonucuna alanyazında rastlanmamıştır.

Akademik kariyer farkındalıkları bağlamında üniversite öğrencilerinin kütüphane hizmetlerini kullanım sıklıkları değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu bulgusu elde edilmiştir. Mevcut araştırma bulgularına göre kütüphane hizmetlerinden hiç faydalanmayan öğrencilerin tüm alt boyutlarda akademik farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak üniversite öğrencileri, kendilerini geliştirme sürecini üniversite içerisinde kütüphane hizmetlerinden faydalanarak yürüttüğünde kütüphaneyi hiç kullanmayan öğrencilere göre daha fazla gizli öğrenmeye maruz kalabileceği gibi akademik kariyer hakkında ilgi ve merak geliştirebileceği olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber kütüphane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin akademik kariyere yönelik ilgilerinin de düşük olmasından da kaynaklandığı da düşünülebilir.

5.1.8. Spor salonu kullanım sıklıkları değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında öğrencilerin üniversitelerinin spor salonundan yararlanma sıklıkları değişkeni incelendiğinde yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Akademik hizmetler alt boyutu bağlamında öğrencilerin spor salonunu kullanım sıklıkları değişkenine göre haftada bir ve ayda bir kullanan öğrencilerin hiç kullanmayan öğrencilerden yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni üniversitenin spor salonu gibi bir hizmetinin var olması ve öğrencilerin bu hizmete ulaşabilmesinin genel olarak tüm hizmetlere yönelik memnuniyetini arttırdığı, dolayısı ile akademik hizmetlere de bunun yansımış olması olabilir.

İdari hizmetler alt boyutu bağlamında öğrencilerin spor salonunu kullanım sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde ise haftada bir kullanan öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeylerinin hiç kullanmayanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum üniversitenin spor salonu gibi bir hizmetinin var olması ve

öğrencilerin bu hizmete ulaşabilmesinin genel olarak tüm hizmetlere yönelik memnuniyetini arttırdığı, dolayısı ile idari hizmetlere de bunun yansıması olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Kampüs olanakları alt boyutu bağlamında öğrencilerin spor salonunu kullanım sıklıkları değişkenine göre ise spor salonunu ayda bir, dönemde bir ve haftada bir kullanan öğrencilerin memnuniyet puanlarının hiç kullanmayanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üniversitenin spor salonu gibi bir hizmetinin var olması ve öğrencilerin bu hizmete ulaşabilmesinin öğrencilerin hizmet kalitesi algılarını pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında ise Yürekli (2018) kampüs içerisinde kullanıma hazır bir spor salonu bulunmasının yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyetini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise Ergin, İmamoğlu, Tunç, Akpınar ve Çon'a (2010) göre spor salonlarını kullanım sıklığı düştüğünde yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeylerinin de azaldığı gözlemlenmiştir.

Akademik kariyer farkındalıkları bağlamında üniversitenin spor salonu hizmetinden yararlanma sıklığı değişkeni lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık boyutu haricindeki diğer üç alt boyut ile anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre spor salonunu haftada bir kullanan öğrencilerin akademik kariyer farkındalıkları daha az sıklıkla kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkması üniversite öğrencilerinin kampüs içerisinde, üniversitenin hizmetlerinden ve imkânlarından faydalanarak dolayısıyla üniversite ikliminde daha fazla zaman geçirmesiyle birlikte öğrencilerin akademik kariyere yönelik merak duygusunun gelişmesinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.9. Tesislerden yararlanma sıklıkları değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında öğrencilerin üniversitelerinin sosyal tesislerindeki (kafeterya, park ve bahçe, otopark) hizmetlerden yararlanma sıklıkları değişkeni incelendiğinde yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Akademik hizmetler alt boyutu bağlamında öğrencilerin tesisleri kullanım sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde tesislerden ayda bir, dönemde bir, haftada bir ve iki haftada bir yararlanan öğrencilerin memnuniyet düzeyi puanları tesisleri hiç kullanmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum üniversitenin otopark, kafeterya, park ve bahçe gibi hizmetleriyle ilgilenmeyen öğrencilerin genel memnuniyetlerini düşürdüğü ve bunun da akademik hizmetlere yansımış olabileceği tahmin edilmektedir.

İdari hizmetler ve kampüs olanakları alt boyutları bağlamında öğrencilerin spor salonunu kullanım sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde tesislerden haftada bir ve iki haftada bir yararlanan öğrencilerin memnuniyet düzeyi puanları tesisleri hiç kullanmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun oluşması otopark, kafeterya, park ve bahçe gibi hizmetlerinden hiç yararlanmayan öğrencilerin bu kampüs olanakları hakkında fikir sahibi olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Alanyazında bu tesislerin kullanım sıklığı değişkenine göre yüksek öğretimde hizmet kalitesinin etkilenip etkilenmediği araştırmasına rastlanılmamış olsa da Bayrak (2007), Bezirgan (2015), Cevher (2015), Cevher (2016), Yürekli'nin (2018) araştırmalarında görülmüştür ki öğrencilerin, üniversitenin sahip olduğu tesislere yönelik sahiplik duygusuna sahip olmaları memnuniyet düzeylerini olumlu ve önemli bir oranda etkilemektedir. Bu sonuçların da araştırma sonucu ile benzeştiği söylenebilir. Alanyazın taramasında elde edilen veri ve bulgular ile farklılaşan bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Akademik kariyer farkındalıkları, üniversite tesislerinden yararlanma sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Elde edilen araştırma verilerine göre üniversitedeki kafeterya, otopark, park ve bahçeler vb. tesislerinden yararlanan öğrencilerin tümünde bu tesisleri kullanmayanlara göre daha yüksek akademik farkındalık olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin kampüs içindeki tesislerden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrencilerin akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Elde edilen bu bulgu ile İltir'in (2020) yapmış olduğu çalışmanın sonucunda tespit ettiği “Öğrencilerdeki akademik performansların, akademik deneyimlerinin ve kampüs içindeki etkileşim ve sosyal uyum düzeylerinin bir enstitüde kalma kararları ile pozitif yönde ilişki vardır” bulgusuyla dolaylı olarak benzeştiği söylenebilir. Bir başka araştırmada ise Yazıcıoğlu (2011) kampüs içerisine kreş ve sosyal alanların daha fazla inşa edilmesinin kadınların akademik kariyere yönelmesini arttıracaklarını söylemiştir. Kreş ve sosyal alanlar da tesis

olarak düşünülürse bu bulgu da tesislerin akademik kariyer farkındalık düzeyindeki etkisinin önemini göstermektedir.

5.1.10. Yemekhane kullanım sıklığı değişkenine yönelik sonuçlar

Yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet düzeyleri bağlamında öğrencilerin üniversitelerinin yemekhane hizmetlerinden yararlanma sıklıkları değişkeni incelendiğinde yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Akademik hizmetler alt boyutu, üniversitedeki öğrencilerin üniversite yemekhanesinin kullanım sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde yemekhaneden haftada bir ve iki haftada bir yararlanan öğrencilerin memnuniyet düzeyi puanları yemekhaneyi hiç kullanmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç üniversitenin yemekhane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin genel olarak bu tip hizmetleri dışarda karşılamasından veya bu hizmet hakkında yeterli seviyede fikir sahibi olmaması nedeniyle genel olarak memnuniyet düzeylerini olumsuz etkilenmesinden; bu sebeple de bunun akademik hizmetlere olumsuz yansımından kaynaklanıyor olabilir.

İdari hizmetler alt boyutu, üniversitedeki öğrencilerin üniversite yemekhanesinin kullanım sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde yemekhaneden ayda bir haftada bir ve iki haftada bir yararlanan öğrencilerin memnuniyet düzeyi puanları yemekhaneyi hiç kullanmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum üniversitenin yemekhane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin genel olarak bu tip hizmetleri dışarda karşılamasından veya bu hizmet hakkında yeterli seviyede fikir sahibi olmaması nedeniyle genel olarak memnuniyet düzeylerini olumsuz etkilenmesinden; bu sebeple de bunun idari hizmetlere olumsuz yansımından kaynaklanıyor olabilir.

Kampüs olanakları alt boyutu bağlamında incelendiğinde ise, üniversitedeki öğrencilerin üniversite yemekhanesinin kullanım sıklıkları değişkenine göre incelendiğinde yemekhaneden ayda bir ve haftada bir yararlanan öğrencilerin memnuniyet düzeyi puanları yemekhaneyi hiç kullanmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebi üniversitenin yemekhane hizmetlerinden yararlanma sıklığı düşük olan öğrencilerin genel olarak bu tip hizmetleri dışarda karşılaması veya yemekhane hizmetlerini yeterli,

sağlıklı ya da ekonomik olarak yeterli görmemelerinin kampüs olanakları hakkındaki memnuniyet algılarını negatif yönde etkilemesi olabilir.

Tüm alt boyutlardaki bulgulara dayanarak yemekhane hizmetlerinin ve bu hizmetleri kullanım sıklığının, bir üniversitedeki yükseköğretimde hizmet kalitesinden memnuniyet düzeyi ile arasında pozitif yönlü ilişki olduğu söylenebilir. Mevcut araştırma bulguları ile Bekar ve Kılıç (2015), Bayrak'ın (2007) araştırma sonuçlarının benzeştiği görülmekte iken mevcut araştırma bulguları ile örtüşmeyen araştırma bulgularına alanyazında rastlanmamıştır.

Akademik kariyer farkındalıkları bağlamında yemekhane kullanma sıklığı değişkeni incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma bulgularına göre akademik kariyer farkındalığının tüm alt boyutlarında, üniversite öğrencilerinden yemekhane hizmetlerini hiç kullanmayan öğrencilerin akademik kariyer farkındalığı farklı sıklıklarda kullanan öğrencilere göre düşük çıkmıştır. Bunun sebebinin üniversite öğrencilerinin kampüs içerisinde, kampüs olanakları ve hizmetlerinden faydalanarak geçirdiği süre ile öğrencilerin akademik kariyer farkındalıkları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olabileceği olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu durum öğrencilerin kampüs içindeki yemekhaneden yararlanarak geçirdikleri zamanın artmasının öğrenci akademisyen sosyal etkileşimini arttırabileceği, bu nedenle öğrencilerin akademik personelleri rol model olarak akademik kariyere olan ilgilerini pozitif yönde etkilemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Özetleyecek olursak; Sakarya Üniversitesi'nde farklı fakültelerdeki ve farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen mevcut araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeğinin tüm alt boyutları ile Akademik Kariyer Farkındalığı Ölçeğinin tüm alt boyutlarının arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu görülmektedir. İdari hizmetler alt boyutu ile akademik kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutları olan lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık, lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık, öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı farklılık vardır. Diğer tüm karşılaştırma sonuçlarında ise bu ilişkinin orta düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Bulgulara yönelik öneriler

- Araştırma sonuçlarında üniversite öğrencilerinin kütüphane, spor salonu, tesisler ve yemekhane hizmetlerinden yararlanma sıklıkları arttığında öğrencilerin hem yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet algıları hem de akademik kariyer farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin araştırma, yemek yeme, spor yapma, dinlenme gibi ihtiyaçlarını kampüs olanaklarıyla karşılaması, üniversitenin sunmuş olduğu hizmetlerden daha sık yararlanılması sağlanabilir. Bu sebeple öğrencilerin almış olduğu akademik hizmetlerin yanında öğrencilerin eğlenebilecekleri, dinlenebilecekleri, ders çalışabilecekleri, yemek yiyebilecekleri, araştırabilecekleri alanların nicelik ve niteliği artırılabilir.
- Araştırmaya katılım yüksek seviyede gerçekleşmiştir. Öğrencilerin bu tür çalışmalara ilgisi yüksek seviyede olduğu için üniversitenin hâlihazırda sağladığı hizmet kalitesi memnuniyet düzeyiyle ilgili geri bildirim çalışmalarının sıklığının artırılması hizmetlerin sağlanmasında meydana gelebilecek herhangi bir olumsuzluğun daha hızlı tespitine ve hizmetin geliştirilmesine olanak sağlayabilir.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça hem hizmet kalitesi memnuniyet algıları hem de akademik kariyer farkındalıkları yükselmektedir. Bu sonuca göre üniversitedeki tüm fakültelerde yeni başlayan öğrencilere oryantasyon çalışmaları yapılabilir, var olan oryantasyon çalışmaları da detaylandırılabilir. Bu sayede öğrenciler kampüs içerisinde öğrencilerin yararlanabileceği tüm hizmetler ve bu hizmetlere nasıl ulaşacakları öğrenebilirler. Bunun yanında üniversitede uygulamaya giren yeni bir imkân ya da hizmet olduğunda bu hizmetten nasıl ve ne şekilde yararlanılabileceğini tüm öğrencilere duyurulmasına özen gösterilebilir.
- Araştırma bulgularına göre ilçede bulunan eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet kalitesi memnuniyet algıları mühendislik ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinden düşük

olduğu görülmüştür. Bu sebeple üniversitelerin sağlamış oldukları hizmetlerin tamamının, kampüs içerisinde ya da dışında bulunan tüm fakültelerin eşit şekilde faydalanabilmesine imkân sağlayacak destek hizmetler geliştirilebilir. Bu sayede kampüsten uzak olan fakültelerin dezavantajları giderilebilir.

- Üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde hizmet kalitesi memnuniyet algılarına göre üniversitelerinin sağladığı akademik hizmetlerden, idari hizmetler ve kampüs olanaklarına kıyasla daha memnun olduğu görülmektedir. Bu sebeple idari personele öğrencilerle iletişim ve iş birliğine yönelik eğitimler verilebilir. Böylece idari personelin öğrencilerle kurdukları dostça iletişimi gelişmek suretiyle üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesi memnuniyet algıları yükseltilebilir.
- Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalığı bir alt boyut haricinde “duydum ama detaylarını bilmiyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Akademik kariyer farkındalığını arttırabilmek üzere öğretim görevlilerinden daha fazla danışmanlık hizmetinin sağlanabilmesi, öğretim görevlilerinin daha ulaşılabilir olabilmesini sağlanabilir. Bu sebeple öğretim elemanlarının boş vakitlerinin arttırılması doğru gelişimler sağlayabilir. Bu yönde mevcut çalışma saatlerinin yeniden düzenlenmesi önerilebilir.
- Araştırma bulgularında göre spor salonunu kullanan öğrencilerin tüm alt boyutlarda hizmet kalitesi memnuniyet algıları ve akademik kariyer farkındalıkları kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu tür tesislerin nicelik ve niteliklerinin arttırılması sağlanabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırma bulgularında aile isteği ile üniversite yapan öğrencilerin hizmet kalitesi memnuniyet algılarının da akademik kariyer farkındalıklarının da düşük olduğu görülmüştür. Bu noktada aile tercihi ile üniversite seçimi yapan öğrenciler üzerinde başka ne gibi etkiler olduğu araştırılarak farklı değişkenler ile çalışmalar yapılabilir.
- Mevcut araştırma kesitsel bir araştırmadır. Üniversite öğrencilerinin Akademik kariyer farkındalıkları ve yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları hakkında daha derin bulgulara ulaşılabilmesi için nitel veya boylamsal çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmacılar, farklı üniversiteleri ve fakülteleri örnekleme dâhil edebilir, bu konuda üniversiteler arası karşılaştırmalar yürütebilir.



KAYNAKLAR

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 pısa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 231419)
- Aksaraylı, M. ve Özgen, I. (2008). Akademik kariyer gelişiminde duygusal zekânın rolü üzerinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakışı*, 8(2), 755-769. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/227428245_Akademik_Kariyer_Gelisimin_de_Duygusal_Zekanin_Rolu_Uzerine_Bir_Arastirma
- Aktan, C. C. (2005). *Kamu yönetiminde ve hizmetlerinde kalite*. Ankara: Hizmet-iş Sendikası Eğitim yayınları.
- Aktan, C. C. (2012). Organizasyonlarda toplam kalite yönetimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 235-262. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/333092>
- Aktuna, G., Erdost, T. ve Özvarış, Ş. B. (2023). Üniversitede akademik kariyer yapma ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *STED*, 32(1), 1-14. doi: 10.17942/sted.1065223
- Alkoç, Y. K. (2017). Üniversite imajı, üniversiteye duyulan memnuniyet ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik bir araştırma. *Journal of the International Scientific Researches*, 2(2), 270-280. doi: 10.21733/ibad.2135
- Altan, Ş., Atan, M. ve Ediz, A. (2003). Servqual analizi ile toplam hizmet kalitesinin ölçümü ve yüksek eğitimde bir uygulama. 12. *Ulusal Kalite Kongresi*. İstanbul: KalDer Türkiye Kalite Derneği. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70440>
- Altaş, D. (2006). Üniversite öğrencileri memnuniyet araştırması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 439-458. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3671>
- Altbach, P. G., Reisberg, L. ve Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.

- Altundemir, M. E. ve Kulaç, Y. (2015, Aralık). Türkiye'de vakıf üniversiteleri ve finansman yapıları. *İCQH 2015* (s. 521-529). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Alves, H. ve Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behavior. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85. doi: 10.1108/09513541011013060
- Arslan, C. (2017). Gelişmiş ülkelerde akademik kriyer ve doçentlik kriterleri. *Hitit Universty Faculty of Sport Sciences*, 28-35. Erişim adresi: <http://79.123.184.155/xmlui/bitstream/handle/11491/5405/ISSSS2017.pdf?sequence=1&is=y#page=35>
- Artugal, S. M. (2010). *Mühendislik eğitiminde toplam kalite yönetimi ve metalürji ve malzeme mühendisliği bölümündeki abet uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 292256)
- Ataay, İ. D., Tüzüner, L., DüNDAR, G., Uyargil, C., Acar, A. C., Özçelik, O. ve Adal, Z. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2005). Demokrasi ve eğitim. *Çankaya Eğitim Dergisi*, 1, 12-13. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/360424326_Okul_Yonetiminde_Demokras_i
- Aygün, M. S. (2014). *Hizmet kalitesinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisi: bitlis eren üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Projesi). Erişim adresi: <https://acikerisim.ksu.edu.tr/server/api/core/bitstreams/b698130a-2d9b-483d-9f43-eeb52d1f6689/content>
- Aytaç, K. (1967). Türkiyede eğitim sistemi ve eğitim seviyesi araştırması, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 5, 241-271. doi: 10.1501/Felsbol_0000000049
- Aytaç, M., Fırat, Z., Aytaç, S., Bayram, N. ve Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü.
- Aytaç, S. (2006). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planları ve sorunları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O., ve Borat, O. (2016, Ocak 15). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstriyel Araştırma ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 53-60. Erişim adresi: <https://ww4.ticaret.edu.tr/enm/wp-content/uploads/sites/84/2016/06/6-Kalite-G%C3%BCvencesi-ve-Akreditasyon-Berk-Ayvaz-Ali-Osman-Ku%C5%9Fak%C3%A7%C4%B1-O%C4%9Fuz-Borat.pdf>
- Başar, D. Ö. (2019). *Akademik kariyerin başlangıcı olarak araştırma görevliliği* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 588905).
- Bayrak, B. (2007). *Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma*, (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:210966)
- Baysal, A. C. (1993). *Çalışma yaşamında insan*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Becker, G. S. (1993). *A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bekar, A. ve Kılıç, B. (2015). Hizmet kalitesi memnuniyet ilişkisi: üniversite kampüsünde faaliyet gösteren yiyecek içecek işletmelerinde karşılaştırmalı bir uygulama. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 1-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/451106>
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısında türkiye'nin avrupa birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 3, 113-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/40450>
- Bezirgan, M. (2015). Algılanan hizmet kalitesi ile memnuniyet arasında aidiyetin aracı etkisi: sosyal tesislere yönelik bir araştırma. *International Review of Economics and Management*, 3(2), 143-162. doi: 10.18825/irem.82650
- Biber, A. Ç. (2013). Öğretmen adaylarının ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı hakkındaki memnuniyet düzeylerinin araştırılması:kastamonu üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1253-1270. Erişim adresi: <https://acikerisim.kastamonu.edu.tr/items/547711e9-9b3f-4f74c-76d41a38af27/full>

- Bogue, G. (2003). *Quality and accountability in higher education improving policy, enhancing performance*. London: Westport, Connecticut.
- Bozkurt, R. ve Asil, N. (1995). Kalite politikası oluşturma süreci. *Verimlilik Dergisi*, 3, 31-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55152>
- Brown, D. ve Srebalus, D. (2002). *Introduction to the counseling profession* (Cilt 3). (Çev. R. Özyürek.) New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, S. D. ve Lent, R. W. (2013). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (2 b.). New Jersey, Hoboken: John Wiley ve Sons, Inc.
- Brown, S. W. ve Swartz, T. A. (1989). A gap analysis of professional service quality. *Journal of Marketing*, 53(2), 92-98. doi: 10.1177/002224298905300207
- Bulgan, U. (2002). *Kütüphanecilik sektöründe hizmet kalitesinin ölçümü ve bir üniversite kütüphanesi uygulaması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 122612)
- Burt, M. E. (1978). *A survey of quality and value in building. building research establishment*,. Watford / UK: IHS BRE Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2014). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E. (2016, Nisan). Açık ve uzaktan yükseköğretimde akreditasyon. *Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler Kongresi: Değişime Ayak Uydurmak*. (s.27-45). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Cevher, E. (2015). Research on determining the service quality and the perception of quality in higher education. *The Journal of International Social Research*, 8(39), 804-814. doi: 10.17719/jisr.20153913798
- Cevher, E. (2015). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ve kalite algısının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 804-814. doi: 10.17719/jisr.20153913798
- Cevher, E. (2016). Hizmet kalitesi açısından üniversitelere yönelik şikayetlerin incelenmesi. *Journal of Yasar University*, 11(43), 163-171. doi: 10.19168/jyu.74307

- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim - işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13, 285-306. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/289512>
- Çelik, H. İ., Öztürk, D., Sarı, M. ve Bek, N. (2022). Son sınıf fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinde akademik kariyer farkındalığını etkileyen faktörler. *Karya Journal Of Health Science*, 3(3), 307-311. doi: 10.52831/kjhs.1167071
- Çiçekli, A. (2019). Akademide toplumsal cinsiyet:sosyoloji bölümü örnekleme. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 42, 35-59. doi: 10.17498/kdeniz.509873
- Çinkır, Ş., Yıldız, S. ve Gül, K. (2020). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi:geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 161–173. <https://doi.org/10.2399/yod.20.688862>
- Dağyar, M., Kasalak, G. ve Uğurlu, N. (2020). Academic career awareness and academic career interest among turkish undergraduate students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 937-954. doi: 10.18844/cjes.v15i5.5123
- Dağyar, M., Kasalak, G. ve Uğurlu, N. (2021). Yükseköğretimde akademik kariyer farkındalığı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim*, 50(230), 557-580. doi: 10.37669/milliegitim.682448
- Devebakan, N., Egeli, H. A. ve Koçak, N. (2019). Yükseköğretim kurumlarında öğrenci beklenti ve algılamaları temelinde hizmet kalitesinin servqual ölçeği ile değerlendirilmesi: dokuz eylül üniversitesi izmir meslek yüksekokulu'nda bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(2), 200-212. doi: 10.2399/yod.18.047
- Duman, T. (2019). Sosyal uyumu sağlamak için suriyelilerin eğitiminin önemi. II. *Uluslararası Ortadoğu Konferansları*, (s. 343-368). Kilis. doi: 10.21497/sefad.586638
- Ereş, F. (2005). Eğitimin sosyal faydaları: türkiye ab karşılaştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 320-340. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-eres
- Ergin, B. M., İmamoğlu, A. F., Tunç, T., Akpınar, S. ve Çon, M. (2010). Üniversite spor merkezlerindeki hizmet kalitesi boyutlarının algı ve önem düzeylerinin incelenmesi.

Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 41-49. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/190492>

Eriş, A. ve Durman, M. (2011, Haziran). Quality assurance activities in turkish universities. *22nd International Conference on Higher Education*. Ankara: Bilkent University. Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/publication/341678802_Quality_Assurance_Activities_in_Turkish_Universities

Erkut, H. (1995). *Hizmet kalitesi* (Cilt 2). İstanbul: İnterbank Yayınları.

Eroğlu, E. (2004). *Yükseköğretimde hizmet kalitesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eser, Z. (2007). *Hizmetlerde pazarlama iletişimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Garvin, D. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harward Business Review*, 65(6), 101. Erişim adresi: <https://hbsp.harvard.edu/product/87603-PDF-ENG>

Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 168-218. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5421>

Gerşil, M. ve Güven, H. (2018). Üniversitelerde hizmet kalitesinin servqualanalizi ile ölçülmesi: Celal Bayar Üniversitesi'nde bir uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-125. doi: 10.25287/ohuiibf.310015

Ghobadian, A., Speller, S. ve Jones, M. (1994, Aralık 1). Service quality: concepts and models. *International Journal of Quality ve Reliability Management*, 11(9), 43-66. doi: 10.1108/02656719410074297

Gikam, G. (2023). *Akademik kariyer bilgilendirme sunusu*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Erişim adresi: <https://gikam.aku.edu.tr/wp-content/uploads/sites/22/2021/10/Akademik-Kariyer-2.pdf>

Gönenç, İ., Akgün, Ş., Özvarış, Ş. B. ve Tunç, T. E. (2013). Hacettepe üniversitesi'nde cinsiyet ile akademik kariyer arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38, 166-178. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view-/1619>

- Gross, E. (1968). *Work and Society*. New York: Crowell.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192264>
- Gündüz, A. Y. (2017). Ülke kalkınmasında üniversitelerin rolü: doğu ve güneydoğu anadolu üniversiteleri örneği. *Sakarya İktisat Dergisi*, 6(1), 56-69. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402026>
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Journal of International Social Sciences Education*, 3(1), 14-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/365474>
- Gürbüz, E. ve Ergülen, A. (2006). Hizmet kalitesinin ölçümü ve grönroosmodeli üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 35, 173-190. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusiyasal/issue/601/6058>
- Gürbüz, E. ve Ergülen, A. (2008). *Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesi ölçü ve modelleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Gysbers, N. C. (2007). Facilitating career development through comprehensive guidance and counseling programs k-12. *American Counseling Association / Professional Counseling Digest*, 1-2. Erişim adresi: <https://www.counseling.org/-resources/library/ACA%20Digests/ACAPCD-04.pdf>
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 8-16. doi: 10.5465/ame.1996.3145315
- Hall, R., Rodeghier, M. ve Useem, B. (1986). Effects of education on attitude to protest. *American Sociological Review*, 51(4), 564-573. doi: 10.2307/2095588
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Hubbard, K. ve Dunbar, S. D. (2017). *Perceptions of scientific research literatur eand strategies for reading papers depend on academic career stage*. Cambridge,UK: Department of Plant Sciences, University of Cambridge. doi: 10.1371/journal.pone.0189753

- Hutchinson, M. A., Follman, D. K., Sumpter, M. ve Bodner, G. M. (2006). Factors influencing the self-efficacy beliefs of first-year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 95(1), 39-47. doi: 10.1002/j.2168-9830.2006.tb00876.x
- İbiş, E. (2011). *Öğrencilerin üniversite bölüm tercihleri ile kariyer yönelimleri arasındaki ilişkiye dair bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 287835)
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156. doi: 10.30964/auebfd.582502
- İlter, İ. (2023). Lisansüstü eğitim alma kararını yordamada bilime bağlılık ve bilim insanı kimliği algısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(2), 126 - 142. doi: 10.12984/egeefd.1189198
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2770/37025>
- İşman, A., Aydın, C. H., Çiçek, O., Silman, F. ve Öztunç, M. (2021). *Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon Çalışmaları*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Jackson, S. E., Schuller, R. S. ve Werner, S. (2017). *Managing human resources* (12 b.). Oxford: Oxford University Press.
- Jamison, D. ve Hanushek, E. (2007, Aralık). The effects of education quality on income growth and mortality decline. *Economics of Education Review*, 26(6), 771-788. doi: 10.1016/j.econedurev.2007.07.001
- Jiewanto, A., Laurens, C. ve Nelloh, L. (2012). Influence of service quality, university image, and studentsatisfaction toward wom intention: a case study on universitas pelita harapan surabaya. *International Conference on Asia Pacific Business Innovation and Technology Management*, 40, 16-23. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.03.155
- Kantzara, V. (2011). The relation of education to social sohesion. *Social Cohesion and Development*, 1(6), 37-50. doi: 10.12681/scad.8973
- Kara, A., Subhash, L., Tarım, M. ve Zaim, S. (2005, Şubat 01). A paradox of service quality in turkey, the seemingly contradictory relative importance of tangible and

intangible determinants of service quality. *European Business Review*, 1(17), 5-20.
doi: 10.1108/09555340510576230

Karataş, T., Özen, Ş. ve Gülnar, E. (2017). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 82-93. doi: 10.2399/yod.17.006

Kasliwal, P. (1995). *Development economics*. Ohio: S. Western Collage Publishing.

Kaya, L. (2022). Kadınların akademik kariyer engelleri: toplumsal cinsiyet eşitsizliği. *Journal of Health Professions Research*, 4(2), 121-125. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2384961>

Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. doi: 10.5455/jmood.20130325011730

Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yükseköğretim* (Cilt 1). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde kalite ve türk yükseköğretimi için öneriler* (2 b.). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Köseoğlu, M., Harrison, K. ve Link, D. (1994). Toplam kalite yönetim sistemi uygulamasının arkasındaki insan faktörü. *Verimlilik Dergisi*, 19-22. Erişim adresi: <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/5495/SAMET%20ERTA%C3%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kuzgun, Y. (2019). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (7. Baskı b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Küçükler, E. (2010, Kasım). Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 153-157. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1045125/T%C3%BCrkiyede_E%C4%9Fitim_Planlamas%C4%B1_Neyi_Hedefliyor#:~:text=

Lankard, B. A. (1992). *Total Quality Management Application in Vocational Education*. No: 125: Eric Digests.

Lochner, L. ve Moretti, E. (2004, mart). The effect of education on crime: evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American Economic Review*, 94(1), 155-189. doi: 10.1257/000282804322970751

- Lovelock, C. (1992). *Managing services: marketing, operations and human resources* (Cilt 2). New Jersey: Prentice-Hall.
- Lovelock, C. ve Wright, L. (2002). *Principles of service marketing and management*. New Jersey, Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Machado-Taylor, M. d. ve Özkanlı, Ö. (2013). Gender and academic careers in portuguese and turkish higher education institutions. *Education and Science*, 38, 346-356. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/260336332_Gender_and_Academic_Careers_in_Portuguese_and_Turkish_Higher_Education_Institut
- Makhabbat, A., Çoklar, A. N. ve Gündüz, Ş. (2018, Nisan). Eğitim araştırmasına yönelik tutum ile akademik güdülenme ve akademik özyeterlik arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi KEFAD*, 19(1), 786-801. doi: 10.29299/kefad.2018.19.022
- Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley ve Sons.
- Mencet, D. S. (2019). *Yükseköğretimde kalite, kalite güvence ve sürdürülebilir kaliteye ilişkin nitel bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 565005).
- Merden, S. (1995). *Endüstri işletmelerinde iş gücü planlama teknikleri ve bir uygulama*, (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 42941)
- Mergen, E. (1993). Toplam kalite yönetimi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 25-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/799109>
- Merli, G. (1993). *Eurochallange: the tqm approach to capturing global markets*. Bedford: Hardcover IFS Ltd. doi: 10.1002/qre.4680090313
- Middlehurst, R. (1992). Quality: an organising principle for higher education. *Higher Education Quarterly*, 46(1), 21-38. doi: 10.1111/j.1468-2273.1992.tb01582.x
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 06 24). *Milli eğitim temel kanunu*. Resmi Gazete.
- Mills, P. ve Margulies, N. (1980). Toward a core typology of service organizations. *Academy of Management Review*, 5(2), 255-265. doi: 10.2307/257435

- Nitin, S., Deshmukh, S. G. ve Prem, V. (2005). Service quality models: a review. *International Journal of Quality ve Reliability Management*, 22(9), 913-949. doi: 10.1108/02656710510625211
- Odabaşı, Y. (2000). *Satışta ve pazarlamada müşteri ilişkileri yönetimi* (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Owlia, M. ve Aspinwall, E. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20. doi: 10.1108/09684889610116012
- Oyserman, D. ve Destin, M. (2010). Identity-based motivation: implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 1001-1043. doi: 10.1177/0011000010374775
- ÖSYM. (2023). *ÖSYM Tanımlar*. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,1371/tanimlar.html> adresinden erişilmiştir.
- Özcan, D. ve Çakır, H. (2016). Üniversite-toplum, devlet, piyasa/sermaye ilişkileri bağlamında üniversite özerkliği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 31-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1711569>
- Özdemir, S. (2001). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Manas Üniversitesi Sosyal*(2), 253-270. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Servet-Ozdemir/publication/274703678_EGITIMDE_TOPLAM_KALITE_YONETIMI/links/552643780cf25d66dc948214/EGITIMDE-TOPLAM-KALITE-YOeNETIMI.pdf
- Özeren, E., Çiloğlu, T., Yılmaz, R. ve Özeren, A. (2020). Öğrencilerin akademik kariyer hedefi seçiminde etkili olan faktörlerin veri madenciliği yöntemi ile belirlenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 182-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bited/issue/58421/777737>
- Özgül, E. (2005). Üniversitelerde servqual tekniği ile algılanan hizmet kalitesinin ölçülmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 94-116. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/4117/54174>
- Özkoç, H. H., Marangoz, M. ve Aydın, A. E. (2018). Öğrencilerin kariyer alternatiflerini etkileyen faktörler ve girişimcilik eğitimi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 98-119. doi: 10.29131/uiibd.413610

- Öztürk, M. (2020). *Üniversite kariyer gelişim programının öğrencilerin kariyer farkındalığı, karar verme yetkinliği ve stresi üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 636202)
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1, 27-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197573>
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. ve Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50. doi: 10.1177/002224298504900403
- Rehber, E. (2002). *Yükseköğretimde kalite sorunu akreditasyon ve kalite yönetimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Robledo, M. A. (2001). Mesasuring and managing service quality: integrating customer expectations. *Managing Service Quality*, 11(1), 22-31. doi: 10.1108/09604520110379472
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(3), 23-74. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Routledge Academic.
- Shostack, L. (2001). Breaking free from product marketing. *Journal of Marketing*, 41(2), 73-80. doi: 10.1177/002224297704100219
- Soyer, S. (1996). *Endüstri sosyolojisine giriş*. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Sriyalatha, K. (2019). The influence of university image on student satisfaction and loyalty in higher education. *Journal of Business and Management*, 21(11), 61-67. doi: 10.32015/JIBM/2019-11-2-8

- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C. ve Anantharaman, R. (2002). The relationship between service quality and customersatisfaction -a factor specific approach. *Journal of Service Marketing*, 16(4), 363-379. doi: 10.1108/08876040210433248
- Suvacı, B. ve Ashurova, T. (2019). *Öğrencilerin kariyer tercihlerinde fakültelerin rolü*. Ankara, Yenişehir: Akademisyen Kitabevi. doi:10.37609 /akya.519
- Süngü, H. ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26102/275018>
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2004). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Tam, M. (1999). Quality Assurance policies in higher education in hong kong. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 215-226. doi: 10.1080/1360080990210208
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2007). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 155-186. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/-ogusbd/issue/10993/131558>
- Taşlıyan, M., Özyaşar, K. ve Gökyar, A. (2022). Pandemi (Covid-19) Döneminde, kariyer tatmini, kariyer platosu, örgütsel bağlılık ve işe yabancılaşma değişkenlerinin etkileşimi: akademisyenler üzerine bir alan araştırması. *Journal of Economics Business and Political Researches*, 7(17), 141-158. doi: 10.25204/iktisad.1028111
- Tayyar, N. ve Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 184-203. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217217>
- TDK, T. (2023). *Türk Dil Kurumu*. Web: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Temel, H. (2007). *Ahilik teşkilatının halkın eğitimi ve öğretimindeki yeri*, (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 331862)
- Tınar, M. Y. (1996). *Çalışma psikolojisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

- TÜBİTAK. (2001). *Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi yaklaşımları ve abd örnekleri*. Erişim adresi: <http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/platform/akred/ek3.html>
- Türel, N. ve Aytar, O. (2014). Meslek yüksekokulu eğitiminde hizmet kalitesinin servqual yöntemi ile ölçümü: Karamanoğlu Mehmetbey üniversitesinde bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 308, 372-396. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/-pub/abuhssbd/issue/32934/365869>
- Türkmen, F. (2002). *Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye'de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması*. Ankara: DPT Yayınları.
- Valarie, Z. ve Bitner, M. (2005). *Services marketing* (Cilt 4). Singapore: McGraw-Hill/Irwin.
- Yağcı, M. İ. ve Duman, T. (2006). Hizmet Kalitesi - Müşteri memnuniyeti ilişkisinin hastane türlerine göre karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(2), 218-238. doi: 10.31671/dogus.2019.254
- Yatkın, A. (2007). Toplam kalite yönetiminde liderlik: liderlikte kalite. *“İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(1), 126-147. doi: 10.4026/1303-2860.2007.0039.x
- Yazıcıoğlu, C. (2011). *Y kuşağı içinde yer alan akademisyenlerin kariyer performanslarını etkileyen faktörler üzerine bir çalışma: (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 420980)
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, V. ve Filiz, Z. (2007). Servqual yöntemiyle yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 299-316. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/453>
- Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Yelken, T. (2017) Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının ve Kurumsal Aidiyet Düzeylerinin İncelenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(18), Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160878>
- YÖKAK. (2019). *YÖKAK Kurumsal dış değerlendirme programı*. Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-degerlendirme-programi-nedir>

- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2022). *Yükseköğretim kurulu*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kanunu. (1981, 11 6). *Resmi Gazete*.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi raporu*. Ankara: YÖK.
- Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Alt Grubu. (1996). , Avrupabirliğinin bilim-teknoloji ve mühendislik alanlarına ilişkin akreditasyon kural ve kurumları çalışma grubu, yükseköğretimde kalite yönetimi alt grubu raporu. *TÜBA-TÜBİTAK-TTGV-Bilim-Teknoloji-Sanayi Tartışmaları Platformu*, (s. 67). Ankara. Erişim adresi: <https://l24.im/rktG>
- Yürekli, E. (2018). *Eğitim hizmetleri pazarlaması çabalarının üniversite tercihleri üzerindeki etkisi: (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 510989)
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. ve Bery, L. L. (1990). *Delivering quality service: balancing customer perceptions and expectations*. New York: The Free Press.
- Zengin, E. ve Erdal, A. (2000). Hizmet sektöründe toplam kalite yönetimi. *Journal of Qafqaz University*, 43-56. Erişim adresi: https://www.academia.edu/108992061/-Hizmet_Sekt%C3%B6r%C3%BCnde_Toplam_Kalite_Y%C3%B6netimi

EKLER

Ek 1: Etik kurul kararı

KARAR

22. Yavuz KULAÇ'ın “ Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretimde Aldıkları Hizmet Kalitesi ile Akademik Kariyer Farkındalıkları Arasındaki İlişki ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Yavuz KULAÇ'ın “ Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretimde Aldıkları Hizmet Kalitesi ile Akademik Kariyer Farkındalıkları Arasındaki İlişki ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-210082
Konu : 14/22 Yavuz KULAÇ

13.01.2023

Sayın Yavuz KULAÇ

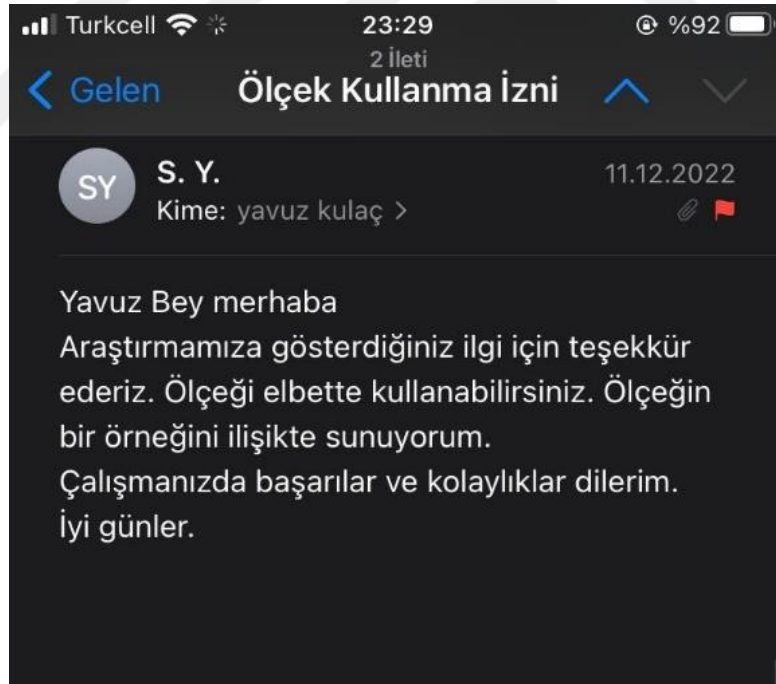
İlgi : 30.12.2022 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 11.01.2023 tarihli ve 14 sayılı toplantısında alınan "22" nolu karar ile Yavuz KULAÇ'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek 2: Alınan izinler



Ek 3: Hizmet kalitesi ölçeği

YÜKSEKÖĞRETİMDE HİZMET KALİTESİ ÖLÇEĞİ
Sevgili öğrenci arkadaşım,
Bu çalışmanın öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak Sakarya Üniversitesi'nin sizlere yönelik sunduğu hizmet kalitesinin geliştirilmesine katkı sunması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle size ve gelecek nesillere daha kaliteli hizmet sunmak için değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu veri toplama aracındaki maddelere ilişkin belirttiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Ayrıca elde edilen bilgiler şahıs olarak değil, grup olarak değerlendirileceğinden lütfen isim belirtmeyiniz. Bu formu cevaplamak en fazla 5-10 dakikanızı alacaktır. Hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmanızı rica eder, araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederiz.

BÖLÜM 1: DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek	
Fakülteniz. Lütfen seçiniz.	☐ Eğitim	☐ İlahiyat	☐ Mühendislik
Sınıfınız	☐ 2.sınıf	☐ 3.sınıf	☐ 4.sınıf
X Üniversitesi'ni Seçme Nedeniniz	☐ Bulunduğu il	☐ Ailemin İsteği	
	☐ Eğitim Kalitesi	☐ Üniversitenin Sunduğu Olanaklar	
	☐ Üniversitenin İmajı		
Bölümünüzü Seçme Nedeniniz	☐ İstihdam Edilme Durumu	☐ İlgili/Yetenek	
	☐ Sınav Puanım	☐ Yönlendirme/Tavsiye	
	☐ Diğer		

Aşağıda üniversitenizce hizmetinize sunulan alanları ne sıklıkta kullanıyorsunuz?	Hiç kullanmıyorum	Haftada Bir Kullanıyorum	İki Haftada Bir Kullanıyorum	Ayda Bir Kullanıyorum	Dönemde Bir Kullanıyorum	Yılda Bir Kullanıyorum
Kütüphane	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Spor Salonu	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tesisler (otopark, kafeterya, park ve bahçe)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yemekhane	☐	☐	☐	☐	☐	☐

BÖLM 2: YÜKSEKÖĞRETİMDE HİZMET KALİTESİ ÖLÇEĞİ

<i>Yönerge: Bu bölümde sizden, "Hizmet Kalitesi" ile ilgili ifadeleri okuduktan sonra, bu hizmetlerden ne düzeyde memnuniyet duyduğunuza yönelik uygun seçenekleri işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.</i>	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Ne Memnunum Ne Memnun Değilim	Memnunum	Çok Memnunum
AKADEMİK HİZMETLER					
1. Derslerde kuramsal bilginin yanında uygulamaya yeterince yer verilmesinden.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Fakültemden aldığım eğitimin beklenti-ihtiyaçlarımı karşılamasından.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Derslerde öğretim elemanlarının kullandığı öğretim yöntemlerinden.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Derslerle ilgili, kitap, ders notu gibi basılı ve görsel materyalin yeterliğinden.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Derslerin bizi çalışma hayatına hazırlamasından.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Bölümümdeki öğretim elemanlarının alan bilgisinin yeterliğinden.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğretim elemanlarının bilgi, beceri ve tutumlarımızı geliştirmeye yönelik çabalarından.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğretim elemanlarının bize sıcak ve dostça (iletişim) yaklaşımından.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Danışmanlık saatlerinde öğretim elemanlarının ulaşılabilir olmasından.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Bölümümdeki öğretim elemanlarından aldığım danışmanlık hizmetlerinden.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Çalışmalarımı ilgili zamanında geri bildirim almaktan.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Öğretim elemanlarının akademik başarıyı ölçme-değerlendirme yöntemlerinden.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ölçme ve değerlendirmede öğretim elemanlarının objektif davranmasından.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğrencilere sınavlarla ilgili zamanında geri bildirim sunulmasından.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Dönem başında ölçme değerlendirme ölçütlerinin açıklanmasından.	☐	☐	☐	☐	☐
İDARİ HİZMETLER					
16. Kütüphane koleksiyonları/veri tabanlarının akademik ihtiyaçlarımızı karşılamasından.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Kampüse ulaşımın hızlı ve kolay olmasından.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Kampüsün düzeninden.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Kampüs içinde internete erişim olanaklarından.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Kütüphane içi/dışı çalışma olanaklarından.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Kütüphane kaynaklarına erişimden.	☐	☐	☐	☐	☐
KAMPÜS OLANAKLARI					
22. Kampüsteki yemekhane olanaklarından (büyüklük, temizlik vb.).	☐	☐	☐	☐	☐
23. Kampüsteki yemek ücretlerinden.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Üniversitede verilen idari hizmetlerden (ders kayıt, belge alma, askerlik işlemleri vb.)	☐	☐	☐	☐	☐
25. İdari personelin sıcak ve dostça (iletişim) davranışlarından.	☐	☐	☐	☐	☐
26. İdari personelin öğrencilerin sorunlarını çözebilmesinden.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Öğrencileri ilgilendiren işlemlerin (kayıt-kabul, not öğrenme, diploma alma, vb.) sistemli ve düzenli biçimde işlemlerinden.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Yemekhane yemeklerinin kalitesinden.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Yönetimin hızlı ve etkili geribildirimler vermesinden.	☐	☐	☐	☐	☐

KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ

Ek 4: Akademik kariyer farkındalığı ölçeği

AKADEMİK KARIYER FARKINDALIK ÖLÇEĞİ		Hiç bilgin yok	Duydum ama detaylarını bilmiyorum	Hakkında birşeyler biliyorum ancak sadece genel bilgiler olarak açıklayabilirim	Biliyorum , detaylarıyla açıklayabilirim
Açıklama: Lütfen akademik kariyer hakkındaki mevcut bilginizi düşünerek, size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.					
1.	Lisansüstü eğitimin yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsadığı hakkında bilgin var.				
2.	Lisansüstü eğitimin amaçlarından birinin kişinin kendisini alanında geliştirmek isteği olduğu hakkında bilgin var.				
3.	Lisansüstü eğitimin üniversitede öğretim elemanı ve öğretim üyesi olmak için gerekli olduğu yönünde bilgin var.				
4.	Yüksek lisans eğitiminin hangi amaçlarlayapıldığı hakkında bilgin var.				
5.	Yüksek lisans eğitimini bitirenlere bilim uzmanı, yüksek mühendis ve yüksek mimar gibi unvanlar verildiği hakkında bilgin var.				
6.	Yüksek lisans eğitim programlarının, tezli ve tezsiz olmak üzere ikiye ayrıldığı hakkında bilgin var.				
7.	Doktora eğitiminin hangi amaçlarla yapıldığı hakkında bilgin var.				
8.	Yüksek lisans programlarından alınması gereken asgari kredi sayısı hakkında bilgin var.				
9.	Yüksek lisans programlarından mezun olma koşulları hakkında bilgin var.				
10.	Yüksek lisans eğitimi süreci hakkında bilgin var.				
11.	Yüksek lisans ve/veya doktora yapmak için Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavında (ALES) alınması gereken asgari puan hakkında bilgin var.				
12.	Yüksek lisans ve/veya doktora yapmak için yabancı dil sınavlarından almam gereken asgari puan hakkında bilgin var.				
13.	Lisansüstü eğitim programlarına nasıl başvuru yapıldığı konusunda bilgin var.				
14.	Lisansüstü eğitim programlarına kabul edilme süreci hakkında bilgin var.				
15.	Doktora programlarından alınması gereken asgari kredi sayısı hakkında bilgin var.				
16.	Doktora programlarından mezun olma koşulları hakkında bilgin var.				
17.	Doktora eğitimi süreci hakkında bilgin var.				
18.	Lisansüstü eğitim diplomalarının bana kazandıracağı hakkında bilgin var.				
19.	Üniversitede öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerinin görev tanımları hakkında bilgin var.				
20.	Öğretim üyelerinin üniversitede görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyelerinden oluştuğu yönünde bilgin var.				

21	Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinden oluştuğu yönünde bilgin var.				
22	Üniversitelerde öğretim elemanı kadro ilanlarının nereden takip edildiği hakkında bilgin var.				
23	Öğretim elemanı kadrolarına nasıl başvuru yapıldığı hakkında bilgin var.				
24	Öğretim elemanı kadrolarına kabul edilmesüreci hakkında bilgin var.				
25	Öğretim üyelerinin üniversitedeki görevleri hakkında bilgin var.				
26	Öğretim üyesi olma koşulları hakkında bilgin var.				
27	Araştırma görevlisi olma koşulları hakkındabilgin var.				
28	Araştırma görevlilerinin üniversitedeki görevleri hakkında bilgin var.				
29	Öğretim görevlilerinin üniversitedeki görevleri hakkında bilgin var.				
30	Öğretim görevlisi olma koşulları hakkında bilgin var.				
31	Öğretim elemanlarının akademik yükselmelerinde makale, proje vb. yazmaları gerektiği hakkında bilgin var.				