

**TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE EĞİTİM-ÖĞRETİM
HİZMETLERİNİN KALİTE DÜZEYİNİN ve KALİTE
YÜKSELTME ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ:
TÜRKİYE'DEKİ DEVLET VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ
ÜZERİNDE BİR SAHA ÇALIŞMASI**

Namık Kemal DEVECİ

**Yüksek Lisans Tezi
İşletme Anabilim Dalı
Doç. Dr. T. Şükrü YAPRAKLI
2012**

Her Hakkı Saklıdır

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

Namık Kemal DEVECİ

**TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE EĞİTİM-ÖĞRETİM
HİZMETLERİNİN KALİTE DÜZEYİNİN VE KALİTE
YÜKSELTME ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ:
TÜRKİYE'DEKİ DEVLET ve VAKIF ÜNİVERSİTELERİ
ÜZERİNDE BİR SAHA ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Doç. Dr. T. Şükrü YAPRAKLI

ERZURUM-2012

25/05/2012

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Türk Yükseköğretiminde Eğitim-Öğretim Hizmetlerinin Kalite Düzeyinin ve Kalite Yükseltme Çalışmalarının İncelenmesi. Türkiye’deki Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Üzerinde Bir Saha Çalışması” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerde erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerde erişime açılabilir.

25.05.2012
Nanık Kemal DEVECİ



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL TUTANAĞI

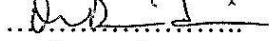
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. T. Şükrü YAPRAKLI danışmanlığında, Namık K. DEVECİ tarafından hazırlanan bu çalışma 25 / 05 / 2012 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından. İşletme Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

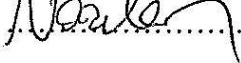
Başkan : Doç. Dr. T. Şükrü YAPRAKLI

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Osman DEMİRDÖĞEN

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Abdullah NARALAN

İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. / /

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	V
ABSTRACT	VI
KISALTMALAR DİZİNİ	VII
TABLOLAR DİZİNİ	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
ÖNSÖZ	XI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM**HİZMET KAVRAMI ve HİZMETLERDE KALİTE**

1.1. HİZMETİN TANIMI	2
1.2. HİZMETLERİN ÖZELLİKLERİ	3
1.3. HİZMETLERDEKİ GELİŞMELER	4
1.4. HİZMETLERİN SINIFLANDIRILMASI	6
1.5. HİZMET KALİTESİ KAVRAMI	10
1.6. HİZMET KALİTESİNİN BOYUTLARI	11
1.7. HİZMET KALİTESİ ÖLÇÜM MODELLERİ	12
1.7.1. Grönroos'un Hizmet Kalitesi Modeli	12
1.7.2. Parasuraman, Zeithaml ve Berry'nin Hizmet Kalitesi Modeli (SERVQUAL)	14
1.7.3. SERVPERF Modeli	17
1.7.4. Holdford ve Reinders'in Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği	18

İKİNCİ BÖLÜM**DÜNYADA VE TÜRKİYEDE YÜKSEKÖĞRETİM ve YÜKSEKÖĞRETİM
HİZMETLERİNDE KALİTE**

2.1. DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ	21
2.2. ÜLKEMİZDE YÜKSEKÖĞRETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ	27
2.2.1. Selçuklu Medreseleri	27
2.2.2. Osmanlı Medreseleri	28
2.2.3. Enderun Okulları	29
2.2.4. Yüksekokullar	29
2.2.5. Darülfünun	30

2.2.6. Üniversiteler	31
2.3. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE KAVRAMI.....	38
2.4. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE TOPLAM KALİTE	
YÖNETİMİ.....	43
2.5. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE AKREDİTASYON.....	50
2.5.1. Akreditasyonun Temel Özellikleri.....	51
2.5.2. Akreditasyonun Amaçları	52
2.5.3. Akreditasyonun Unsurları.....	54
2.5.4. Akreditasyon Ölçütleri.....	55
2.5.4.1. Öğrenciler	55
2.5.4.2. Programın Eğitsel Amaçları	55
2.5.4.3. Program Çıktıları ve Değerlendirme	56
2.5.4.4. Mesleki Bileşen.....	57
2.5.4.5. Öğretim Kadrosu	57
2.5.4.6. Altyapı.....	57
2.5.4.7. Kurumsal Destek ve Mali Kaynaklar	58
2.5.4.8. Program Kriterleri	58
2.5.5. Akreditasyonun Sağlayacağı Yararlar	58
2.6. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE GÜVENCESİ.....	60
2.7. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE GÜVENCESİ	
UYGULAMALARI.....	63
2.7.1. Amerika Birleşik Devletleri.....	63
2.7.2. Danimarka	64
2.7.3. Fransa	65
2.7.4. Almanya	65
2.7.5. İngiltere	65
2.7.6. Japonya.....	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE ÇALIŞMALARI

3.1. BOLOGNA SÜRECİ ve YÜKSEKÖĞRETİMDE YENİDEN	
YAPILANMA	69
3.2. BOLOGNA SÜRECİ VE KALİTE GÜVENCESİ	73

3.2.1. Yükseköğretim Kurumlarında İç Kalite Temini İçin Avrupa Standartları ve İlkeleri.....	77
3.2.2. Yükseköğretim Kurumlarının Dış Kalite Temini İçin Avrupa Standartları ve İlkeleri.....	77
3.3. BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE ÇALIŞMALARI.....	78
3.4. TÜRKİYE'DE AKADEMİK DEĞERLENDİRME ve KALİTE GELİŞTİRME SÜRECİ.....	81
3.4.1. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci	88
3.4.2. Stratejik Planlama Süreci.....	89
3.4.3. Kurumsal Değerlendirme Süreci	90
3.4.3.1. Kurumsal Değerlendirmede Dikkate Alınacak Olan Temel İlkeler ..	90
3.4.3.2. Özdeğerlendirme Süreci.....	91
3.4.4. Periyodik İzleme ve İyileştirme Süreci	92

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KAMU VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

4.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE ÖNEMİ	96
4.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	97
4.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI, SINIRLARI ve KISITLARI.....	98
4.4. ARAŞTIRMADAN BEKLENEN YARARLAR	99
4.5. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE DEĞİŞKENLERİ.....	99
4.6. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	101
4.7. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ	102
4.7.1. Örneklem Süreci	102
4.7.2. Veri Toplama Yöntem ve Aracı	103
4.8. VERİLERİN ANALİZİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ	104
4.8.1. Demografik Özellikler.....	104
4.8.1.1. Yöneticilerin Demografik Özellikleri.....	104
4.8.1.2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	106
4.8.2. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Hizmet Kalitesi Boyutları İtibariyle Yükseköğretim Hizmetlerine Yönelik Algıları	108

4.8.2.1. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Eğitim – Öğretim Kaynakları Açısından Hizmet Kalitesine İlişkin Algıları.....	108
4.8.2.2. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Öğretim Elemanları Açısından Hizmete Kalitesine İlişkin Algıları	109
4.8.2.3. Yönetim (Dekanlık ve Bölüm Ofislerindeki Personel) Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Hizmete İlişkin Algıları.....	110
4.8.2.4. Üniversite Destek Hizmetleri Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Hizmete İlişkin Algıları.....	111
4.8.2.5. Genel Olarak Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerine Yönelik Hizmet Kalitesi Algıları	112
4.8.3. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerinden Sağlanan Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmeleri.....	117
4.8.4. Demografik Özellikleri Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Hizmet Kalitesine İlişkin Düşünceleri ve Tatmin Düzeylerindeki Farklılıkların Karşılaştırılması	121
4.8.5. Demografik Özelliklerle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	131
4.8.6. Üniversitelerin Üst Yöneticilerinin Bologna Sürecine İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi	133
4.8.7. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerine İlişkin Kalite Algılarının, Tatmin Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.....	137
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	140
KAYNAKÇA	147
EKLER.....	156
ÖZGEÇMİŞ.....	163

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE EĞİTİM-ÖĞRETİM HİZMETLERİNİN KALİTE DÜZEYİNİN ve KALİTE YÜKSELTME ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ: TÜRKİYEDEKİ DEVLET ve VAKIF ÜNİVERSİTELERİ ÜZERİNDE BİR SAHA ÇALIŞMASI****Namık Kemal DEVECİ****Tez Danışmanı: Doç. Dr. T. Şükrü YAPRAKLI****2012, 163 sayfa****Jüri: Doç. Dr. T. Şükrü YAPRAKLI(Danışman)
Prof. Dr. Osman DEMİRDÖĞEN
Doç. Dr. Abdullah NARALAN
Doç. Dr. Bener GÜNGÖR
Doç. Dr. M. Suphi ÖZÇOMAK**

Bu tezin amacı, Türk yükseköğretim hizmetlerinde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesidir. Yükseköğretimde kalite kavramı, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır. Yükseköğretim kurumlarının kalitesi 1950’li yıllara kadar pek tartışılmamıştır. Sonraki yıllarda başta, yükseköğretimin kitleselleşmesi, maliyetlerinin artması ve ülkelerarası öğrenci değişimi ve uluslararası işbirliğinin artması gibi nedenlerden dolayı yükseköğretim kurumlarının kalitesi sıkça tartışılmıştır. Yükseköğretim alanında uluslararası işbirliğinin en canlı örneği 2001 yılında Türkiye’nin de dahil olduğu Bologna Sürecidir.

Bu çalışmanın uygulama bölümünde Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ile öğrencilerinin Türk yükseköğretimine dair değerlendirmelerinin kıyaslanmıştır, değerlendirmelerin sonucuna göre: genel olarak öğrenciler, yükseköğretim hizmetlerini üst yöneticiler kadar kaliteli bulmamakta ve bu hizmetlerden üst yöneticilerin düşündükleri kadar tatmin olmamaktadır. Yükseköğretim hizmetlerinde, hizmet kalitesi algısı tatmin düzeyini olumlu olarak etkilemektedir. Demografik özellikler açısından hizmet kalitesi algısı ve tatmin düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin Bologna sürecine ilişkin değerlendirmeleri devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin değerlendirmelerinden daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Kalite, Yükseköğretim Hizmetleri, Bologna Süreci

ABSTRACT**MASTER'S THESIS****INVESTIGATION OF THE LEVEL OF QUALITY IN SERVICES IN HIGHER
EDUCATION AND THE WORKS OF INCREASE IN QUALITY LEVEL:
A CASE STUDY ON PUBLIC AND PRIVATE UNIVERSITIES IN TURKEY****Namık Kemal DEVECİ****Advisor: Assoc. Prof. Dr. T. Şükrü YAPRAKLI****2012, Page:163****Jury: Assoc. Prof. Dr. T. Şükrü YAPRAKLI
Prof. Dr. Osman DEMİRDÖĞEN
Assoc. Prof. Dr. Abdullah NARALAN
Assoc. Prof. Dr. Bener GÜNGÖR
Assoc. Prof. Dr. M. Suphi ÖZÇOMAK**

The objective of this thesis is to investigate the level of quality in services in higher education and the works done to increase this level. Quality in higher education is a multifunctional, multifolded and dynamic term related not only with certain standards of some system, institution, program or a discipline but also with static conditions of educational model as well as institutional posts and objectives. The quality in higher education institutions has not been of question up until the 1950s. Following these years, due to mass of higher education increase in costs and exchange of students between the countries, the enhancement in international cooperation, the quality of higher education institutions has always been put into question. The most considerable example of international cooperation in higher education institutions is the Bologna process of which Turkey became part in 2001.

During the application of this study, the views of both administration and students in private and public universities in Turkey were compared and the results showed that the students are of the opinion that the quality in higher education is insufficient compared to the administration and that they are not satisfied with the general services offered as the administration. The service quality perception in higher education services effect positively the level of satisfaction. From demographic perspectives, significant differences were observed between the service quality perception and the levels of satisfaction. The evaluations of administration in private universities proved to be higher than those in public universities.

Key Words: Quality, Higher Education Services, Bologna Process

KISALTMALAR DİZİNİ

AB	:Avrupa Birliği
ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
ADEK	:Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
AKTS	:Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS)
AYA	:Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA)
AMA	:Amerikan Pazarlama Birliği
CHEA	:Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi
CNE	:Ulusal Üniversite değerlendirme Komitesi
DPT	:Devlet Planlama Teşkilatı
ENQA	:Yükseköğretimde Kalite Güvencesi İçin Avrupa Birliği
ESIB	:Avrupa Öğrenci Birlikleri
EUA	:Avrupa Üniversiteler Birliği
EURASHE	:Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği
EVA	:Danimarka Değerlendirme Enstitüsü
GATS	:Hizmet Ticareti Genel Anlaşması
ICT	:Bilgi ve İletişim Teknolojileri
IEP	:Kurumsal Değerlendirme Programı
İ.İ.B.F	:İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
NEASC	:New England Bölgesi Okullar ve Üniversiteler Birliği
MÜDEK	:Mühendislik Akreditasyon Kurulu ABET
QAA	:Yükseköğretim Kalite Temini Kurulu
TKY	:Toplam Kalite Yönetimi
TÜBİTAK	:Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖDEK	:Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	:Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Katılımcıların Genel Değerlendirmesi	104
Tablo 4.2. Yöneticilerin Demografik Özellikleri	105
Tablo 4.3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	107
Tablo 4.4. Eğitim-Öğretim Kaynakları Açısından Öğrenciler ve Üst yöneticilerin Hizmet Kalitesi Algıları	108
Tablo 4.5. Öğretim Elemanları Açısından Öğrenci ve Üst Yöneticilerin Algıları ..	109
Tablo 4.6. Yönetim (Dekanlık ve Bölüm Ofislerindeki Personel) Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Algılarının Karşılaştırılması	110
Tablo 4.7. Üniversite Destek Hizmetleri Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Algılarının Karşılaştırılması	111
Tablo 4.8. Üst Yöneticilerin ve Öğrencilerin, Yükseköğretim Hizmetlerine İlişkin Kalite Algılarının Karşılaştırılması	113
Tablo 4.9. Üniversitelerin Türü Açısından Öğrencilerin Yükseköğretim Hizmetlerinin Kalitesine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	114
Tablo 4.10. Üniversitelerin Türü Açısından Üst Yöneticilerin Sunulan Yükseköğretim Hizmetlerine İlişkin Algıları	115
Tablo 4.11. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerinden Öğrencilerin Sağladığı Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması	117
Tablo 4.12. Üniversitelerin Türü Açısından Öğrencilerin Yükseköğretim Hizmetlerinden Sağlanan Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmeleri	119
Tablo 4.13. Üniversitelerin Türü Açısından Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerinden öğrencilerin Sağladığı Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmeleri	121
Tablo 4.14. Demografik Özellikleri Açısından Üst Yöneticilerinin Hizmet Kalitesi Algısı ve Tatmin Düzeyi değerlendirmelerindeki Farklılıklar	122
Tablo 4.15. Üst Yöneticilerin Yaş Açısından Hizmet Kalitesi Algısı Farklılıkları.	123
Tablo 4.16. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf ve Cinsiyetleri Açısından Hizmet Kalitesi Algıları ve Tatmin Düzeylerindeki Farklılıkların Karşılaştırılması	124
Tablo 4.17. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte Açısından Hizmet Kalitesi Algısı ve Tatmin Düzeylerindeki Farklılıklar	125

Tablo 4.18. Öğrencilerin Fakülteleri Açısından Hizmet Kalitesi Algısı	
Farklılıkları.....	126
Tablo 4.19. Yükseköğrenimi Ailenin Yaşadığı Kentte Sürdüremeleri Açısından	
Öğrencilerin Hizmet Kalitesi Algısı ve Tatmin Düzeylerindeki	
Farklılıkların Karşılaştırılması	129
Tablo 4.20. Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin Hizmet Kalitesi Algıları ve	
Tatmin Düzeylerindeki Farklılıkların Karşılaştırılması	130
Tablo 4.21. Öğrencilerin Gelir Grupları Açısından Hizmet Kalitesi Algıları	
Arasındaki Farklılıkları	131
Tablo 4.22. Öğrencilerin Demografik Özellikleriyle Diğer Model Değişkenleri	
Arasındaki İlişkiler	132
Tablo 4.23. Üst Yöneticilerin Demografik Özellikleriyle Diğer Model	
Değişkenleri Arasındaki İlişkiler	132
Tablo 4.24. Üniversitelerin Türü Açısından Üst Yöneticilerin Bologna Sürecine	
Yönelik Değerlendirmeleri.....	134
Tablo 4.25. Üniversitelerin Türü Açısından Üst Yöneticilerin Bologna Sürecine	
Yönelik Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması	136
Tablo 4.26. Öğrencilerin Aldıkları Eğitim Hizmetine İlişkin Kalite Algısının	
Tatmin Düzeyi Üzerindeki Etkisinin Regresyon Analiziyle Tespiti.....	137
Tablo 4.27. Üst Yöneticilerin Sunulan Hizmetin Kalitesine İlişkin Algılarının,	
Öğrencilerin Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmeleri Üzerindeki	
Etkisinin Regresyon Analiziyle Tespiti.....	138

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Grönroos' un kalite modeli.....	13
Şekil 1.2. Hizmet Kalitesi Modeli	15
Şekil 2.1. Dünya çapında bir üniversite olabilmek için gerekli faktörler.	26
Şekil 2.2. Kalitenin Tanımı.....	40
Şekil 2.3. Kalite Kültürü ve Kalite Yönetimi	41
Şekil 3.1. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Ana Süreç Haritası.....	85
Şekil 3.2. Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Çalışmaları Stratejik Yaklaşımı	87
Şekil 3.3. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci	88
Şekil 3.4. Yükseköğretim Kurumlarında Öz Değerlendirme Modeli	91
Şekil 4.1. Araştırmanın Modeli.....	100

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın konusunu Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi oluşturmaktadır.

Küreselleşen dünyada bilginin önemi arttıkça yükseköğrenime olan ilgi ile birlikte yükseköğrenimin önemi de artmaktadır. Uluslararası rekabette yükseköğretimin kalitesi ile işgücünün kalitesi arasındaki ilişki, üniversitelerde üretilen bilginin kalitesinin ekonomi üzerinde gittikçe belirleyici olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle tüm dünyada üniversiteler ve yükseköğretim hizmetlerinin kalitesi, üzerinde en çok konuşulan konulardan biridir. 11 Nisan 1997'de Lizbon'da Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun işbirliği ile imzalanan "Avrupa Bölgesinde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme" ile resmi olarak başlayan Bologna süreci penceresinden Türk yükseköğretimi; kamu, vakıf olmak üzere tüm üniversiteleri, öğrenci ve üst yöneticiler tüm yönleriyle değerlendirilmiştir.

Çalışmama değerli katkılarda bulunan danışman hocam Sayın Doç. Dr. T. Şükrü Yapraklı'ya, tez sürecimde bana sabırla zaman ayıran sayın Doç. Dr. Sevtap Ünal'a ve desteklerini, hoşgörülerini esirgemeyen bölüm hocalarıma teşekkürlerimi arz ederim.

GİRİŞ

Latince “universitas”; bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğu anlamına gelen üniversitelerin kökenlerini Eflatun’un Academia’sına (M.Ö.400) Aristo’nun Lyceum’una (M.Ö.387) ve hatta bir araştırma kurumu özelliği taşıması nedeniyle, İskenderiye Müzesi’ne kadar götürmek mümkündür.

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren üniversitelerin bir kurum olarak toplum üzerindeki etkisinin derinleşmesi ve yükseköğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için giderek artan miktarlarda harcamalar yapılması, üniversitelerde üretilen bilginin kalitesinin ekonomik rekabet üzerinde de gittikçe belirleyici hale gelmesi ile üniversitelerin topluma ve kamuya karşı sorumlu kılınması ve denetlenmesi için düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Üniversitelerdeki bu hızlı değişme ile birlikte artık yükseköğretim alanında ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış ve yükseköğretimde küreselleşmeden bahsedilir hale gelmiştir. Jamil Salmi’nin, 2009 yılında Dünya Bankası tarafından yayınlanan raporuyla “dünya çapında üniversite” kavramı tartışılmaya başlanmıştır. Raporda dünya çapında bir üniversite olabilmek için yetenek yoğunlaşması, zengin kaynaklar, uygun yönetim kombinasyonunun sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye’de 1995 yılından sonra toplam kalite yönetiminin yükseköğretime uygulanmaya çalışılması şeklinde başlayan kalite yükseltme çalışmaları, 2001’de dahil olduğu Bologna süreci ile farklı bir boyut kazanmıştır. Bu kapsamda yükseköğretim hizmetinin sunucuları olan üniversitelerin üst yöneticileri ve kullanıcıları olan öğrencilerin hizmetin kalitesine ilişkin değerlendirmeleri, bu hizmetin kalitesinin geliştirilmesinin en önemli iki boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın ilk bölümünde genel olarak hizmetler, hizmetlerde kalite ve hizmetlerde kalite ölçümü konuları irdelenmiştir. İkinci bölümde genel olarak yükseköğretim ve yükseköğretim hizmetlerinde kalite konuları, üçüncü bölümde ise genel olarak Bologna süreciyle yükseköğretim hizmetlerinde başlayan kalite geliştirme çalışmaları ele alınmıştır.

Son bölümde ise yükseköğretim hizmetlerine ilişkin algılanan hizmet kalitesi ve tatmin düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan saha araştırmasının sonuçları verilerek kalite düzeyinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

HİZMET KAVRAMI ve HİZMETLERDE KALİTE

1.1. HİZMETİN TANIMI

İnsanoğlu var olduğundan bu yana hizmetler de vardır. Yapılan hizmet tanımları anlam olarak birbirine yakınlık arz etmekle birlikte, hizmeti tam olarak tanımlamak kolay değildir ve kesin kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Hizmetler; insanların günlük hayatlarında yer alan ve hiçbir zaman vazgeçemeyecekleri doyumlardır (Karahan, 2006:27).

Tarihsel süreç içerisinde; Fizyokratlar hizmetleri, tarımsal üretimin dışında kalan tüm faaliyetler olarak tanımlarken; Adam Smith, somut (dokunulabilir) bir ürünle sonuçlanmayan tüm faaliyetler; J.B. Say, ürünlere fayda ekleyen, tüm imalat dışı faaliyetler; Alfred Marshall ise yaratıldığı anda varlık bulan mallar olarak tanımlamıştır (Cowell, 1984:21). Cowell'a göre hizmet, bir tarafın diğerine sunacağı soyut, fayda sağlayan ve herhangi bir şeyin sahipliği ile sonuçlanmayan faaliyetlerdir (Cowell, 1984:23).

Philip Kotler'e göre: "Hizmet, birinin diğerine sunduğu, asıl olarak dokunulamayan ve herhangi bir şeyin sahipliğiyle sonuçlanmayan faaliyet ya da faydadır. Üretilmesi fiziki bir ürüne bağlı olabilir veya olmayabilir" (Kotler, 1997:467).

Stanton hizmeti, herhangi bir mal ya da hizmetin satışına bağlı olmadan pazara sürüldüğünde istek ve ihtiyaçları doyuma ulaştıran faaliyetler (Stanton, 1971:568) olarak tanımlamaktadır.

Amerikan Pazarlama Birliği (AMA) ise hizmetleri, "satışa sunulan ya da malların satışıyla birlikte sağlanan eylemler, yararlar ya da duygulardır" diye tanımlamıştır. Bu tanım, bir süre sonra en çok kabul gören tanım olarak kullanılmıştır. Bu tanımın en zayıf yönü mallar ile hizmetleri uygun biçimde ayırmamasıdır. Mallar da yarar ya da doyum sağlama üzere satışa sunulmaktadır. AMA daha sonra hizmet kavramını "bir malın satışına bağlı olmaksızın son tüketicilere ve işletmelere pazarlandığında istek ve ihtiyaç doyumunu sağlayan ve bağımsız olarak tanımlanabilen eylemler" şeklinde tanımlamıştır (Öztürk, 2008:4).

Eğitim sekt6r6 kişiler arası etkileşimin en yoğun yaşandığı hizmet sekt6rlerinden biri olarak karşımıza çıkar. İçinde yaşadığımız çağın gereklerinden hareketle, eğitim sekt6r6nde yaşanılan etkileşimin ve sonrasında ortaya çıkarılan hizmetin kalitesinin, diğer mal ve hizmet 6reten işletmeler için ne kadar g6l6 ve 6nemli bir unsur olduğunu s6ylemek rahatlıkla m6mk6nd6r. Y6ksek6đretim kurumlarında i ve dış m6şteriye verilen hizmetler elle dokunup, g6zle g6rebileceğimiz nesnelere değil, hareket ve etkinliklerden oluşan dokunulmayan s6relerdir (Eroğlu, 2004:71). Diğer hizmetler gibi eğitim sekt6r6ndeki hizmetlerde, en basit tanımla; eylemler, s6reler ve performanslardır (Zeithaml, Bitner, 1996:5).

1.2. HİZMETLERİN ÖZELLİKLERİ

Hizmet tanımlamalarının hemen hepsinde ortak nokta dokunulmazlık yani elle tutulamaz olmasıdır. Ancak hizmetleri mallardan ayıran tek 6zellik dokunulmaz olmaları değildir. Hizmetleri mallardan ayıran diğer 6zellikler 6retim ve t6keticinin eş zamanlı olması, heterojen olmaları, dayanıksız olmaları, m6lkiyet devrinin sağlanamamasıdır (Berkowitz, Kerin, Hartley, Rudelius, 1997:611).

Lovelock dokunulmazlığı şu iki y6nden incelemekte; dokunulamaz ve hissedilemez olma ve 6zelliklerini ise kolay tanımlanamama, form6le edilememe ve zihinsel olarak kolay algılanamama olarak sıralamaktadır (Lovelock, 1984, s.30). Hizmetler fiziksel varlık olmadıklarından; T6keticiler tarafından k66k miktarlar halinde denenemezler, teste tabi tutulamazlar. Vitrinlerde teşhir edilmeleri imk6nsız ya da çok zordur. Mallarda olduğu gibi g6r6nt6lenemezler. Çoğu hizmetler stoklanamadıkları için talebe uygun hale getirilemezler. Kolay taklit edilebilirler, markalanmaları zordur ve mallarda ki gibi standartlaştırılmazlar. Bu 6zellikler hizmetlerin pazarlamalarında kimi farklılıklara neden olmaktadır (İslamoğlu, Candan, Hacıfendioğlu, Aydın, 2006:19).

Hizmetler temelde insana bağlıdır bu nedenle hizmetlerden standart sonuçlar elde etmek çoğu zaman zor olmaktadır. Hizmetin kalitesi onu sunan kişinin performansına bağlı olduğundan; hizmeti sunan kişiler arasında, m6şteriden m6şteriye, hatta g6nden g6ne değişmesi m6mk6nd6r. Aynı fak6ltede, aynı 6đretim elemanından ders alan farklı iki 6đrenciden birisi anlatılan dersin çok faydalı olduğunu s6ylerken diğer 6đrenci 6đretim elemanının anlattığı dersten hiçbir şey anlamadığını s6yleyebilir. Holiday Inn

otellerinde yöneticilik yapan bir kişi: “Mallarımızın kalitesini Procter&Gamble’deki kalite kontrol mühendisinin üretim hattında yaptığı gibi kontrol edemiyoruz. Bir kutu deterjan aldığımız zaman %99 bu malın çamaşırlarınızı temizleyeceğini bilirsiniz. Holiday Inn’de bir oda ayırttığınızda nasıl bir gece geçireceğinizi daha az bir oranda tahmin edebiliyorsunuz. Çünkü duvarlara vurarak gürültü yapan olabilir ya da bir otelde meydana gelebilecek tüm olumsuz şeyler başınıza gelebilir” demektedir (Öztürk, 2008:20-21).

Hizmetlerin ayırt edici özelliklerinden biride eş zamanlı üretim ve tüketimin olmasıdır. Eş zamanlı olma özelliği hizmet sunucusu ile müşteriyi bir araya getirmekte ve satıcısıyla hizmeti bütünleştirmektedir. Mallar, üretimi gerçekleştirilip satıldıktan sonra tüketilirken hizmetlerde bu süreç ayrılmazlık göstermektedir (Bowersox, Cooper, 1992:421).

Hizmetlerin dayanıksız olmaları hizmetleri mallardan ayıran diğer bir özelliktir. Hizmetlerin dayanıksız olması; saklanması ve sayımının yapılmasını da imkânsız hale getirmektedir. Örneğin gün sonunda boş kalan otel odaları, sefere çıkan trenin boş koltukları ya da yerleştirme sonucu boş kalan üniversite kontenjanları yani belirli bir zaman diliminde verilmesi gereken ama verilemeyen hizmetleri saklayıp gelecekte vermeniz mümkün değildir (Ferman, 1988:27). Bu da hizmetlerin talebinin belirli periyotlarda dalgalanmasına neden olmaktadır.

Hizmetlerde sahipliğin olmaması da hizmetleri mallardan ayıran temel özelliklerden birisidir (Öztürk, 2008:23). Bir malı satın alan kişi onun sahibidir. Hizmetlerde ise ödenen ücret karşılığında, hizmetten ancak belli bir süreliğine faydalanma söz konusudur. Örneğin bir dönem için yatırılan harç size sadece o dönem için o üniversitede yükseköğretimden faydalanma imkânını sunmaktadır.

1.3. HİZMETLERDEKİ GELİŞMELER

Daniell Bell toplumları ekonomik gelişme açısından 3 bölüme ayırmıştır. Bunlar; Endüstri öncesi toplumlar, endüstri toplumları ve endüstri ötesi toplumlardır. Bell endüstri ötesi toplumlar da yaşam standardını, eğitim, sağlık, rekreasyon gibi hizmetlerin belirlediğini belirtmektedir (Öztürk, 2008:9).

1963 yılında Regan bir makale yazarak, tüketicilerin artık gelirlerinin büyük bir kısmını hizmetlere harcadığını ve hizmetlerin ülke ekonomileri içinde çok ciddi bir

öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Regan makalesinde ayrıca hizmetleri sigorta ve danışmanlık gibi soyut tatminler sunan hizmetler, kiralama ve ulaşım gibi somut tatmin sunan hizmetler ve dağıtım hizmetleri gibi bir mal veya başka bir hizmetle birlikte sunulan hizmetler olarak üç bölümde sınıflandırmıştır (Özer, 1997:3). Regandan üç yıl sonra Rathmell, hizmetlerin pazarlama stratejileri açısından mallardan farklı olması gerektiğini, hizmetleri mallardan farklı kılan özellikler olduğu gibi ortak özellikleri de bulunduğunu belirterek hizmetlerin özelliklerini inceleyen makalesini yazmıştır (Rathmell, 1966:31-40). Günümüzde ise artık hizmet pazarlaması başlı başına bir sektör ve inceleme konusu haline gelmiştir.

Toplumsal değişim sonucunda önceden insanların kendi kendilerine gerçekleştirdiği pek çok hizmeti bugün satın aldığı görülmektedir. Bunun temelinde ise insanların artık bu hizmetleri bir profesyonel elden almak istemeleri ve bu hizmetleri yapmaktansa yaptırmanın daha kolay ve ucuz olacağını düşünmeleri yatmaktadır (Karahana, 2006:44). Eşlerin her ikisinin de çalıştığı pek çok aile bugün çocuklarının bakımını kreşlere bırakmakta ya da artık erkekler saçları uzadığında evde eşinin saçını kesmesini beklemek yerine bir kuaföre gitmeyi tercih etmektedir. Hiç şüphesiz ülkemizde özellikle son dönemde sayıları hızla artan özel üniversiteler, hizmet sektöründeki çeşitliliğe ve gelişime en güzel örneklerden bir tanesidir.

Çeşitli hizmetlere olan talep artınca, işletmeler talebi karşılayabilmek için daha ileri teknoloji ve yeni stratejilere ihtiyaç duymakta, teknolojideki her gelişimde daha karmaşık bir yapı meydana getirdiğinden yeni hizmetlerin doğmasına sebep olmaktadır (Karahana, 2006:45). Refah düzeyindeki artış; insanların artık daha çok kendileri için zaman yaratmaları; iş dünyasında ki kadın nüfusun her geçen gün artması; insanların hayattan beklentilerinin artması; ürünlerin ve yaşamın karmaşıklığının artması, hizmet sektöründeki gelişmenin ana sebepleridir (Öztürk, 2006:14). Havayolları, taşımacılık, bankacılık gibi bazı sektörlerde kamunun sektöre müdahalesinin azalması; daha önce reklam yasağı bulunan tıp, hukuk ve diğer bazı mesleklerde bu yasakların kalkması; servis zincirleri ve franchise sistemlerin, güzellik salonu, oto tamiri, sağlık, dişçilik gibi daha önce bağımsız yapılan işlerin yerini alması da hizmet sektörünün ve sektördeki rekabetin patlamasının diğer nedenleri olarak gösterilebilir (Tek, 1997:435).

1.4. HİZMETLERİN SINIFLANDIRILMASI

Hizmet pazarlaması ile ilgili konuları ele alabilmek için hizmet sektörünün özelliklerini bilmek ve bu sektör içindeki hizmetleri genel de olsa bir sınıflandırmaya tabi tutmak gerekir. Bütün hizmetleri kapsayan bir hizmet sınıflandırması yapmak ise çok güçtür (Karahan, 2006:28). Yapraklı, hizmetlerin sınıflandırılmasında birçok farklı esasın dikkate alındığı ve çok sayıda sınıflandırılmanın mevcut olduğuna değinerek hizmetleri 13 ana başlık altında sınıflandırmıştır (Yapraklı, 2006:13-19):

- 1- Ekipman bazlı ve insan bazlı hizmetler,
- 2- Kişisel ihtiyacı ve işletme ihtiyacını karşılayan hizmetler,
- 3- Hizmet sunucularının hedeflerine ve mülkiyete göre hizmetler,
- 4- Arz edildikleri pazarlara göre hizmetler,
- 5- Dağıtıcı hizmetleri, üretici hizmetleri, sosyal ve kişisel hizmetler,
- 6- Zorunluluk derecelerine göre hizmetler,
- 7- Profesyonel hizmetler ve tüketici hizmetleri,
- 8- Homojen ve heterojen hizmetler,
- 9- İnsan süreçli, mülkiyet süreçli ve bilgiye odaklı hizmetler,
- 10- Dokunulabilirlik ve yüz yüze temas kurma açısından hizmetler,
- 11- Temas, iletim aracı, değer ve nesne odaklı hizmetler,
- 12- Özel (hususî) hizmetler
- 13- Kurumsal hizmet sınıflandırmaları (AMA, GATS)

* Ekipman Bazlı ve İnsan Bazlı Hizmetler

Teknolojiye dayalı hizmetler; ATM ler, çamaşır yıkama, otomatik araç yıkama hizmetleri gibi tam ekipman bazlı ve kuru temizlemecilik gibi kısmen makineleşmiş hizmetler olarak iki farklı bölümde incelenebilir (Karahan, 2006:29).

İnsana dayalı hizmetler; ev temizliği gibi uzmanlık gerektirmeyen, berberlik gibi uzmanlık gerektiren ve avukatlık, doktorluk gibi profesyonellik gerektiren hizmetler olmak üzere üç alt başlıkta incelenebilir (İslamoğlu vd., 2006:21).

*** Kişisel İhtiyacı ve İşletme İhtiyacını Karşıllayan Hizmetler**

Hizmetler, kişisel ihtiyacı karşılayan hizmetler (kişisel hizmetler) ve işletme ihtiyacını karşılayan (ticari hizmetler) olarak iki bölümde incelenebilir (Yapraklı, 2006:14).

*** Hizmet Sunucularının Hedeflerine ve Mülkiyete Göre Hizmetler**

Kotler, hizmet sunucularının hedeflerine ve mülkiyete göre hizmetlerin; kar amaçlı özel hizmetler, kar amaçlı kamu hizmetleri, kar amacı olmayan özel hizmetler, kar amacı olmayan kamu hizmetleri olmak üzere dört bölüme ayrılabilceğini belirtmiştir (Yapraklı, 2006:14).

*** Arz Edildikleri Pazarlara Göre Hizmetler**

Arz edildikleri pazarlara göre hizmetler üç bölümde incelenebilir: Tüketici hizmetleri; kişisel bakım, eğlence, barınma, haberleşme, sağlık, sigortacılık, bankacılık, nakliye, özel eğitim ve öğretim, turizm, tamir ve bakım, yiyecek hizmetleri gibi hizmeti kendisine bir fayda sağlamak amacıyla kullanan bireyler için sağlanır (Yapraklı, 2006:15). Üretici hizmetleri ise bir işletmeye sağlanan hizmetlerdir ve işletmenin üretiminde kullanılır. Üretici hizmetleri de iki kategoride incelenir. Birinci kategoride makinelerin bakım ve onarımı, bilgisayar ve elektronik eşyaların satışıyla sunulan kurulum, işletme gibi konularda danışmanlık konularını içeren ürünler tarafından desteklenen hizmetler incelenir. İkinci kategori ise herhangi bir ürünle ilgisi olmayan bankacılık, sigortacılık gibi saf hizmetlerden oluşur (Öztürk, 2006:28-29). Bazı hizmetler ise hem üreticiler hem de tüketiciler için kullanılır (Yapraklı, 2006:15).

*** Dağıtıcı Hizmetleri, Üretici Hizmetleri, Sosyal ve Kişisel Hizmetler**

Dağıtıcı hizmetleri; ulaştırma ve depolama, haberleşme, toptan ticaret, perakende ticari hizmetlerini içerir. Üretici hizmetleri ise; bankacılık ve finansman, sigorta hizmetleri, gayrimenkul alım ve satımı, mühendislik ve mimarlık hizmetleri, muhasebe, çeşitli ticari hizmetler ile hukuki hizmetlerden oluşur. Sağlık, eğitim, din, posta, hükümet hizmetleri, çeşitli mesleki ve sosyal hizmetler ile dernek ve vakıfların hizmetleri sosyal hizmetleri içerirken; ev hizmetleri, konaklama, yeme ve içme, tamir, yıkama ve kuru temizleme, berber ve güzellik salonları, eğlence ve tatil ile çeşitli kişisel hizmetler ise kişilere özel hizmetler kapsamındadır (Karahan, 2006:30-31).

*** Zorunluluk Derecelerine Göre Hizmetler**

Karahan'a göre birinci derecede zorunlu hizmetler: Sağlık hizmetleri, yeme-içme hizmetleri, barınma hizmetleridir. İkinci derece zorunlu hizmetler: Korunma yani adalet ve hukuk hizmetleri ve eğitim hizmetleridir. Üçüncü derece zorunlu hizmetler: Haberleşme, ulaşım, sigortacılık, bankacılık ve turizm hizmetleridir. Dördüncü derece zorunlu hizmetler ise kuaförlük, giyim-kuşam, bakım ve güzellik, tamir-bakım, mühendislik ve mimarlık, servis ve garanti hizmetleri gibi hizmetlerdir (Karahan, 2006:31-32).

*** Profesyonel Hizmetler ve Tüketici Hizmetleri**

Sharp'a göre, otomobil tamir-bakımı, elektrikçilik, finansal planlama gibi profesyonel hizmetler ve tüketici hizmetleri olarak hizmetleri 2 kategoriye ayırmakta mümkündür (Sharp, 1995:7).

*** Homojen ve Heterojen Hizmetler**

Andreassen ise hizmetlerin homojen hizmetler ve heterojen hizmetler olarak ikiye ayrılabilceğini belirtmiştir (Yapraklı, 2006:17).

*** İnsan Süreçli, Mülkiyet Süreçli ve Bilgiye Odaklı Hizmetler**

Samiee hizmetleri sınıflandırırken, restoranlar, sağlık-bakım hizmetleri gibi insan süreçli hizmetler, taşıma, araç bakım hizmetleri gibi mülkiyet süreçli hizmetler ve muhasebe, sigorta hizmetleri gibi bilgi odaklı hizmetler olarak üç kategoriye ayrıldığını belirtmiştir (Samiee, 1999:322).

*** Dokunulabilirlik ve Yüz Yüze Temas Kurma Açısından Hizmetler**

Samiee hizmetleri yüz yüze temas ve dokunulabilirlik bakımından dört bölüme ayırmıştır (Samiee, 1999:323):

- 1- Yüz yüze temasın ve dokunulabilirliğin düşük olduğu hizmetler (bölge sınırlandırması olmayan profesyonel hizmetler),
- 2- Yüz yüze teması yüksek, dokunulabilirliği düşük hizmetler (bölgesel hizmetler),
- 3- Yüz yüze teması düşük, dokunulabilirliği yüksek hizmetler (standartlaştırılmış hizmet paketleri),

4- Yüz yüze temasında dokunulabilirliğinde yüksek olduğu hizmetler (değer katılmış tüketici hizmetleri) dir.

*** Temas, İletim Aracı, Değer ve Nesne Odaklı Hizmetler**

Samiee'nin bir başka hizmet tasnifinde ise hizmetler: Temas odaklı hizmetler (muayene, muhasebe hizmetleri vb.), iletim aracı odaklı hizmetler (TV, telekomünikasyon hizmetleri gibi), değer odaklı hizmetler (oteller, restoranlar vb.), nesne odaklı hizmetler (makine tamiri gibi) olarak dört bölüme ayrılmıştır (Samiee, 1999:323).

*** Özel Hizmetler**

Özel hizmetler: Seyahat hizmetleri, yolcu hizmetleri, diğer taşıma hizmetleri, royalti ve lisans hizmetleri, eğitim hizmetleri, finansal hizmetler, sigorta hizmetleri, telekomünikasyon hizmetleri ve işletme, profesyonel teknik hizmetler olarak sınıflandırılır (Yapraklı, 2006:18).

*** Kurumsal Hizmet Sınıflandırmaları**

a) Amerikan Pazarlama Birliği hizmetleri 10 kategoriye ayırmıştır. Bunlar (Öztürk, 2006:8):

- Sağlık hizmetleri,
- Finansal hizmetler,
- Profesyonel Hizmetler,
- Konaklama, seyahat ve turizm hizmetleri,
- Spor, sanat, eğlendirme hizmetleri,
- Kamusal, yarı kamusal, kar amacı gütmeyen hizmetler,
- Kanal, fiziksel dağıtım ve kiralama hizmetleri,
- Eğitim, araştırma hizmetleri,
- Telekomünikasyon hizmetleri
- Kişisel ve bakım/onarım hizmetleridir.

b) Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'nda kabul edilmiş hizmet sektörleri ise 11 başlık altında toplanabilir. Bunlar (Yapraklı, 2006:18):

- Mesleki hizmetler,
- Haberleşme hizmetleri,
- Müteahhitlik ve mühendislik hizmetleri,
- Dağıtım hizmetleri,
- Eğitim hizmetleri,
- Çevre hizmetleri,
- Mali hizmetler,
- Sağlık ve sosyal hizmetler,
- Turizm hizmetleri,
- Eğlence, kültür ve spor hizmetleri,
- Başka yere dahil edilmemiş diğer hizmetlerdir.

Literatürde çok sayıda hizmet tanımı gibi çok sayıda hizmet sınıflandırması bulunmakla birlikte, Amerikan Pazarlama Birliği'nin hizmetleri on ana başlık altında topladığı sınıflandırma günümüzde en çok kabul görmüş sınıflandırma olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.5. HİZMET KALİTESİ KAVRAMI

Kalite kavramı başlangıçta sadece maddi ürünler için düşünülmüştür. Bu aşamada, genellikle söz konusu gercin teknik, yani ölçülebilir ve objektif olarak tanımlanabilir özelliklerinin (nasıl çalıştığı, ne kadar dayandığı gibi) toplamı anlatılmıştır (Yüksel, Mermud, 2004:193). Servis ve hizmetler için kalite kavramı ise daha sonra ortaya atılmıştır (Özer, 1997:11).

Hizmet Kalitesinin tanımı ve ne olduğu konusunda değişik görüşler vardır. Hizmet kalitesi, müşteri ihtiyaçlarının, isteklerinin, arzularının ve beklentilerinin karşılanması ve ötesine geçilmesi olarak tanımlanabilir (İslamoğlu vd., 2006:138). Smith, hizmet kalitesinin geçmişteki ve mevcut hizmet deneyimini kapsayan çok

boyutlu ve dinamik bir kavram olduğunu (Smith, 1999:109), Webster ise işletmenin pazarlama kültürünün bir bileşeni olduğunu belirtmiştir (Webster, 1995:9).

Hizmet sektöründe öne çıkması gereken soru, her hangi bir hizmet bakımından potansiyel müşterinin beklentilerinin neler olabileceği ve kendisine verilmiş olan hizmeti nasıl değerlendirildiğinin araştırılmasıdır. Bunun içinde müşterinin tutumu ve hizmetin gerçekten sunduklarının bir arada ele alınması gerekmektedir (Yüksel, Mermod, 2004:193). Hizmetin kalitesi, hem hizmeti dağıtana hem de dağıtımın kalitesine bağlıdır. Müşteri yalnızca teknik kalite yüksekliği ile ilgilenmez, o hizmeti veren kişinin hizmeti sunum becerisini de görmek ister (Karahan, 2006:115).

Tüketici beklentileri, hizmet pazarlamasında tüketicinin beklediği hizmet performansıdır. Beklentiler, hizmet sunucusunun, sunması gerektiği hizmetten çok tüketicilerin sunulmasını arzuladığı hizmet bileşenler olarak tanımlanabilir (Teas, 1993:18). Parasureman, Zeithaml ve Bery'e göre hizmet kalitesi yerine, algılanan hizmet kalitesi kavramını kullanmak daha doğru olur. Algılanan kalite, beklentilerle karşılanan arasında ki performans farkıdır (Parasureman, Zeithaml, Bery, 1985:48). Hizmet kalitesi, beklentileri aşarsa hizmet sağlayıcısı memnun müşterilere sahiptir. Eğer algılanan hizmet kalitesi beklentilerin altında ise müşteri memnun değildir.

Motivasyon konuşmacısı Brendan Power kalite anlayışını şöyle ifade etmiştir: "Kalite standartlarımızı müşterilerimiz belirler. Bizim işimiz bu standartları, yerine getirmektir." Peter Drucker da kalitenin müşteriden kaynaklandığını düşünenlerdendir. Drucker'a göre "Bir hizmetteki veya ürünlerdeki kalite, sizin onun içine kattığınız şey değildir. Kalite müşterinin veya alıcının ondan sağladığı çıkardır." (Kotler, 2005:64).

1.6. HİZMET KALİTESİNİN BOYUTLARI

Hizmet kalitesinin hangi boyutlarla ölçüleceğine ilişkin değişik görüşler vardır. Grönroos'a göre hizmet kalitesinin iki boyutu bulunmaktadır: Teknik ya da sonuçla ilgili boyutu ve fonksiyonel ya da süreçle ilgili boyutu (Lovelock, 1991:435; Öztürk, 2008:153; İslamoğlu vd., 2006:144; Yapraklı, 2006:46).

Johnston hizmet kalitesinin boyutlarını; Erişilebilirlik, güvenilirlik, güvenlik, heveslilik, dürüstlük, empati, yeterlilik, iletişim, nezaket, konfor, estetik, yardımseverlik, bulunurluk, ilgi, bilgi, düzen, esneklik ve dostça yaklaşımdan oluşan on sekiz bölümde incelemektedir (İslamoğlu vd., 2006:145).

Parasuraman, Zeithaml, Berry pek çok araştırmacı tarafından da kabul edilen çalışmalarında hizmet kalitesinin beş boyutu olduğunu belirtirler. Bunlar (Lovelock, 1991:367; Parasuraman vd, 1985:42):

-Güven: Fiziksel güvenlik, finansal güvenlik ve mahremiyet konularını içerir.

-Güvenilirlik: Firmanın sözünü tutması anlamına gelir. Söz verilen hizmeti, doğru zamanda, doğru biçimde yerine getirmek.

-Empati: Hizmet sunucusunun kendini müşterinin yerine koyabilmesi, müşterilere dikkat ve özen göstermesidir.

-Fiziksel Unsurlar: Hizmet sunucusunun fiziksel tesisleri, araç ekipman, personel görünüşü gibi hizmetin dokunulabilir yanını ifade eder.

-Karşılık Verme: Hizmet sunucusunun müşteriye hizmet sunumu konusunda arzulu ve istekli olmasıdır.

1.7. HİZMET KALİTESİ ÖLÇÜM MODELLERİ

Hizmet kalitesinin ölçümüyle ilgili olarak çeşitli yaklaşımlar ve modeller önerilmiştir. Bu yaklaşımlar içerikleri itibariyle iki grupta toplanabilir:

Birinci grupta yer alan yaklaşımlarda hizmet kalitesinin, müşterilerin hizmete ilişkin beklentileri ile algılarının karşılaştırılması suretiyle ölçülebileceği belirtmiştir. Bu gruptaki yaklaşımlar içinde öne çıkan iki model Grönroos'un hizmet kalitesi modeli ve Parasuraman, Zeithaml ve Berry'nin SERVQUAL modelidir (Yapraklı, 2006:49).

Hizmet kalitesi ölçümüne ilişkin yaklaşımların ikinci gurubunda yer alan modellerde, hizmet kalitesi ölçümünde müşteri beklentilerini dikkate almanın gereksiz olduğu ve etkin olmadığı, buna karşın ölçümde müşteri algılarına yoğunlaşılması gerektiği öne sürülmektedir. Bu grupta yer alan yaklaşımlar içinde ise öne çıkan model Cronin ve Taylor'un SERVPERF modelidir (Yapraklı, 2006:51).

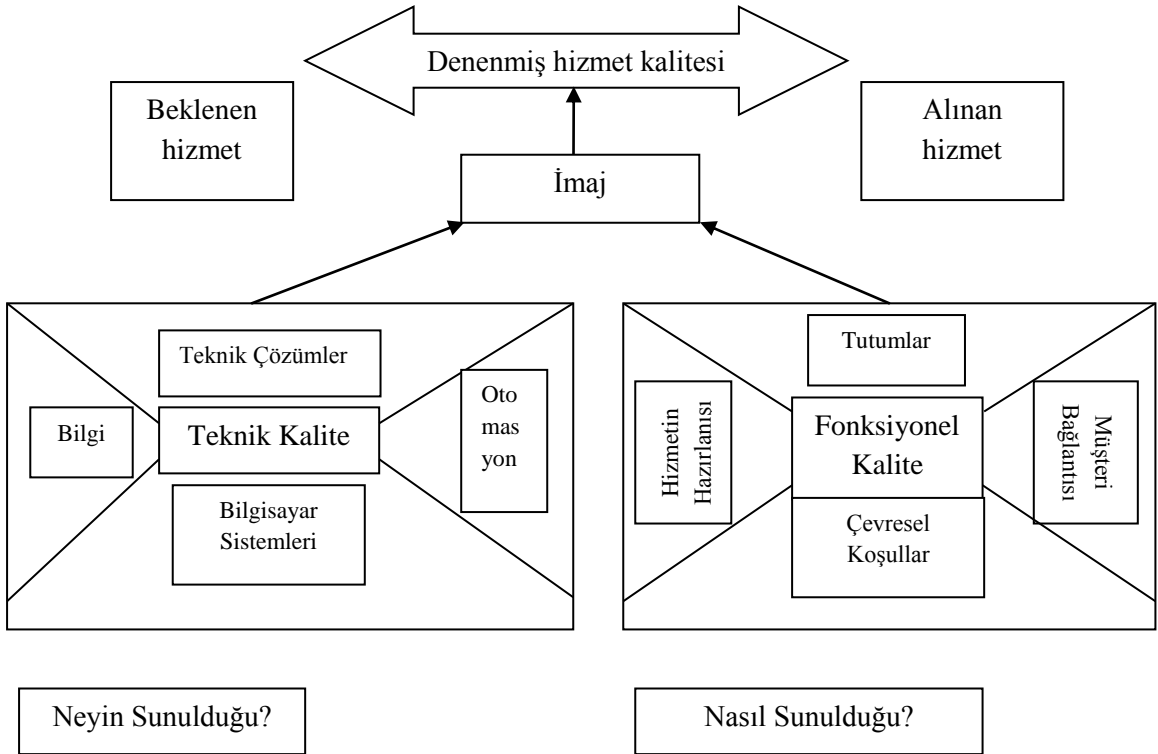
1.7.1. Grönroos'un Hizmet Kalitesi Modeli

Grönroos bu modelinde hizmetin kalitesinin teknik ve işlevsel (fonksiyonel) boyut olarak iki kısma ayrıldığını belirtmektedir (Parasuraman vd., 1985:41; Özer, 1997:16; Yüksel, Mermod, 2006:204; Yapraklı, 2006:49; Öztürk, 2008:153).

Teknik kalite, aslında sonuç kalitesini hedef alır ve hizmet isteklisinin ne almış olduğu sorusunun cevabı olarak az çok objektif biçimde değerlendirilebilir. Çünkü burada hizmetin sonucunun teknik özelliklerine yönelik ölçülebilir veriler vardır (Yüksel, Mermod, 2004:204). Restoranda yenilen yemeğin lezzeti, uçağın tam zamanın da kalkması, kesilen bir saçın görünümü gibi.

Fonksiyonel kalite ise müşterinin daha çok subjektif değer yargılarının sonucunu verir. Müşteri teknik kalitenin ne şekilde kendisine ulaştırıldığı ile ilgilenecektir. Hizmeti alırken müşterinin bekleme süresi, nezaket, personelin görüntüsü, hizmet verilen yerin koşulları fonksiyonel kalite boyutunu oluşturur (Yüksel, Mermod, 2004:204).

Grönroos Şekil 1.1’de sunulan kalite modelinde, imajı bir süzgeç olarak değerlendirir. Hizmeti alan müşterinin zihnindeki hizmet sunucusunun imajı olumlu ise küçük hataları göz ardı edebilir. Bu küçük hataların sık tekrar etmesi halinde ise bu müşterinin zihnindeki imajın bozulmasına neden olacaktır.



Şekil 1.1. Grönroos' un kalite modeli

Kaynak: Bergman B., Klefsjö B. (1994). "Quality, From Customer Needs to Customer Satisfaction", London: McCraw Hill, Book Company, s.270.

Grönroos hizmet pazarlaması bakımından sadece hizmetin sonuçlarıyla yetinilemeyeceği, hizmetin öncesi, sonrası ve hizmet sırasında algılanabilecek fonksiyonel ölçütlerinde önem taşıdığını belirtmiştir. Grönroos modelinde dış faktörlerin kalite değerlendirmesindeki rolünü ihmal etmiş görünmektedir (Yüksel, Mermod, 2004:206).

1.7.2. Parasuraman, Zeithaml ve Berry'nin Hizmet Kalitesi Modeli (SERVQUAL)

Hizmet kalitesinin ölçülmesinde başlıca yöntemlerden birisi SERVQUAL (Service: Hizmet, Quality: Kalite) diye kısaltılan ve Parasuraman, Zeithaml, Berry tarafından geliştirilen modeldir. Modele göre hizmet kalitesi tüketicilerin beklentileriyle, hizmeti aldıktan sonra algıladığı hizmet performansının karşılaştırılmasıdır. Alınan hizmet, beklentileri karşılıyor ise hizmetin kaliteli olduğu sonucuna varılır. Eğer alınan hizmet beklentileri karşılamıyor ise arada bir boşluk (fark) ve böylece tatminsizlik olacaktır. Bu nedenle bu modele boşluk modelide denilir.

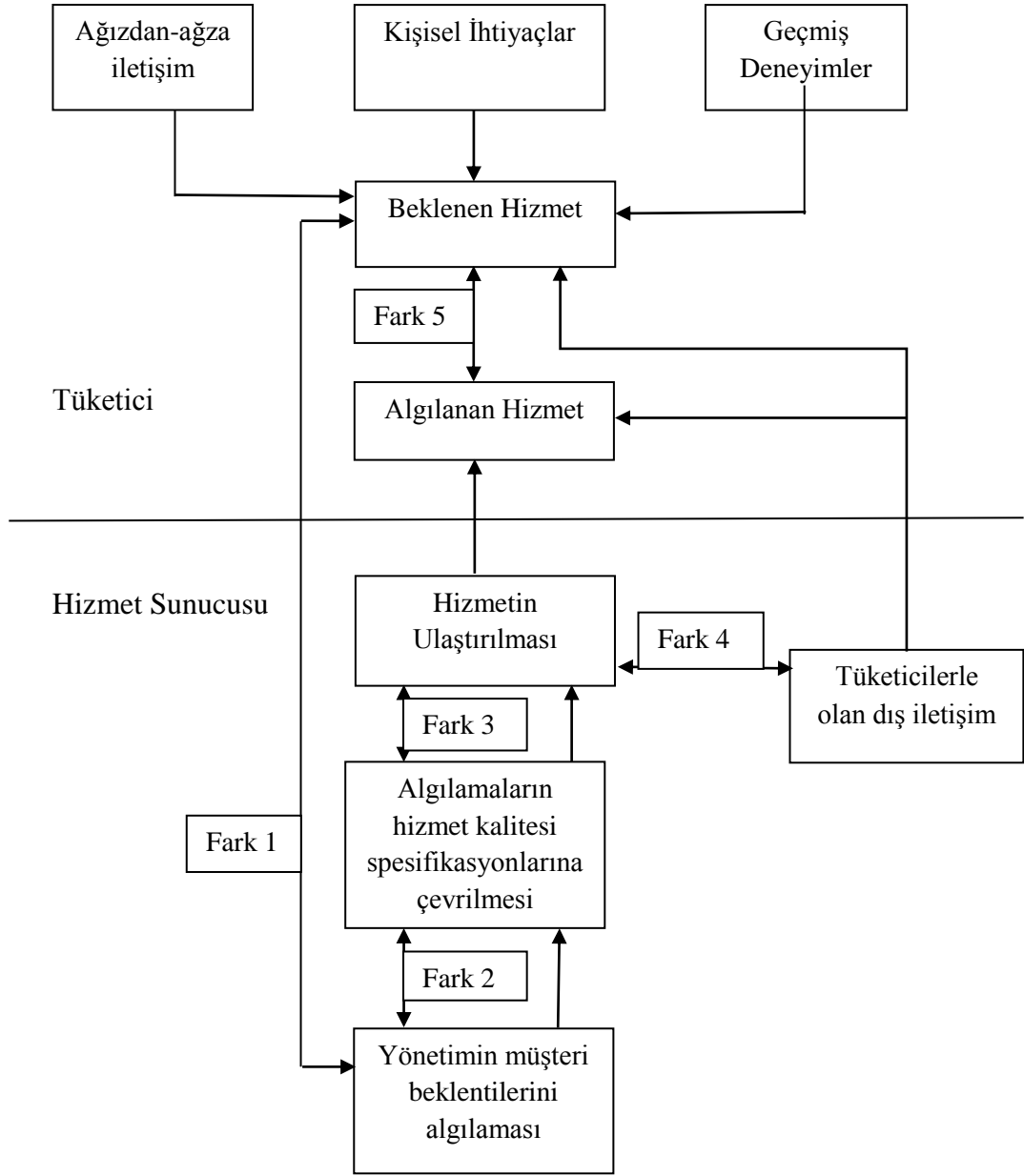
Şekil 1.2'deki model incelendiğinde modelde dört boşluğun varlığı görülecektir.

Modeldeki birinci boşluk, yönetimin müşterilerin beklentilerini algılaması ile müşterilerin beklentileri arasında ki fark olup, yönetimin müşterilerin kalite beklentilerini tam ve doğru olarak algılayamamasından kaynaklanmaktadır (Parasuraman, Zeithaml, Berry, 1990:52). Bu uçuruma neden olan faktörler şunlardır:

*Uygun olmayan pazarlama araştırması yaklaşımı (yetersiz pazarlama araştırması, pazarlama araştırmasının hizmet kalitesi üzerine odaklanmaması ve pazar araştırması sonuçlarının yanlış kullanılması).

*Yukarıya doğru iletişim eksikliği (Yönetim ile müşteri arasında etkileşim eksikliği, müşteriyle karşılaşan personel ve yöneticiler arasında ki yetersiz iletişim, ön büro personeli ile üst yönetim arasında çok fazla aşama olması).

*Uzun dönemli ilişkiler üzerinde yetersiz odaklanma (Pazar bölümlenmesinin olmaması, ilişkilerden çok işlemler üzerine yoğunlaşma, mevcut müşterilerden çok yeni müşterilere odaklanma)dır (Zeithaml, Bitner, 1996:49).



Şekil 1.2. Hizmet Kalitesi Modeli

Kaynak: Parasureman, A., Zeithaml, V.A., Bery, L.L. (1985). "A Conceptual Model of Services Quality and Its İmlications For Future Research", Journal of Marketing, Vol:49, Fall, s.44

Modeldeki ikinci boşluk, yönetimin müşteri beklentilerini algılaması ile bunları hizmet kalite standartlarına dönüştürmeleri sonucu ortaya çıkacak farktır. Yönetimin mutlaka müşteri beklentilerini anlaması ve bu verilere dayanarak hizmet kalitesi standartlarını oluşturması gerekmektedir. Bunun sağlanamaması durumunda şekildeki

ikinci boşluk ortaya çıkacaktır (Parasuraman vd., 1990:72). Bu boşluğa neden olan faktörler ise:

* Müşteri yönlü standartların yokluğu (Müşterilere yönelik hizmet standartlarının olmaması, müşteri ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik süreç yönetiminin eksikliği, hizmet kalitesi amaçları oluşturmak için biçimsel bir süreç olmaması).

* Yetersiz hizmet liderliği (Yönetimin hizmet kalitesinin sağlanması düşüncesine tam olarak inanmaması, bunun yapılamayacak bir şey olarak algılanması).

* Hizmet tasarımının yetersizliğidir (Tasarımdaki belirsizlik, yeni hizmet geliştirme sürecinin düzenli olmaması, hizmet tasarımı ile konumlandırılması arasında bir bağlantının olmaması) (Zeithaml, Bitner, 1996:49).

Hizmet sunucusu uygun hizmet standartları belirlese de hizmetin sunumu sırasında tüm çalışanların aynı performansı göstermesi mümkün olmayacaktır. İşte standartları belirlenen hizmet ile verilen hizmet arasında ki bu fark üçüncü boşluğu oluşturur. Bu nedenle kalite standartlarının çok karışık olmamasına, tüm çalışanlar tarafından benimsenmesinin sağlanmasına ve örgütün kendi kültürüne uygun olmasına dikkat edilmelidir (Parasuraman vd., 1990:91).

Üçüncü boşluğun nedenleri:

*İnsan kaynakları politikalarının yetersizliği (etkin olmayan işe alma süreci, çalışanların örgüt içindeki rollerinin belirsizliği, kullanılan teknolojiye personelin uyum sağlayamaması, ücret ve değerlendirme sisteminin yetersizliği, ekip çalışması ve yetkilendirmenin olmaması, denetime ilişkin olumsuz algılamalar).

*Arz talep uyumsuzluğu (talepteki dip ve zirvelerin giderilememesi, müşteri karmasının uygunsuzluğu, talebe müdahale etmenin fiyata aşırı bağlı olması)

*Müşterilerin hizmet sunumunda rollerini yerine getirememesi, rolleri hakkında bilgi sahibi olmaması ve birbirlerini olumsuz etkilemeleridir (Zeithaml, Bitner, 1996:49).

Modeldeki dördüncü boşluk, hizmet sunucusunun sunmayı vaat ettiği hizmetle sunduğu hizmet arasındaki farktır. Hizmet sunucusunun iletişim araçları ile müşterilere yapabileceğinin üzerinde vaatler göndermesi (Parasuraman vd., 1990:116). Bu boşluğun nedenleri:

*Reklam, kişisel satış ya da fiziksel varlıklar aracılığı ile aşırı vaatlerde bulunma.

*Yatay iletişim eksikliği (operasyon bölümleri ile satış ve reklam arasındaki iletişimin yetersiz olması, şubelerin veya birimlerin politika ve yöntem farklılığı)

*Müşteri beklentilerinin iletişim yöntemleri ile yönetilememesi ve eğitilememesidir (Zeithaml, Bitner, 1996:49).

Algılanan hizmet kalitesi ile beklenen hizmet kalitesi arasında, işletmede ortaya çıkan ve müşterinin kalite algılamasını etkileyen dört farkın sonucunda bir boşluk oluşacaktır. Buda şekil üzerinde beşinci fark olarak gösterilmiştir. Bu beşinci fark diğer dört farkın bir fonksiyonu olarak ifade edilebilir (Parasuraman vd., 1985:46).

Müşteri değer yargılarına göre saptaması yapılan bu yöntemde standartlaştırılmış 22 soru yer alır. Müşteriden önce söz konusu hizmet kalitesi bakımından beklentilerini notlandırması sonra da müşterinin bizzat yaşadığı hizmet kalitesini belirtmesi istenmektedir (Yüksel, Mermod, 2004:200). Bunu da puanlarla yapar. Bu puanlar analizin yapılmasında temel oluşturur.

1.7.3. SERVPERF Modeli

Hizmet kalitesi ölçüm modellerinden birisi de, Cronin ve Taylor tarafından geliştirilen; hizmet kalitesi ölçümünde müşteri beklentilerini dikkate almanın gereksiz olduğu ve etkin olmadığı, buna karşın ölçümde müşteri algılarına yoğunlaşılması gerektiğinin öne sürüldüğü performansa dayalı SERVPERF (Service-Hizmet ve Performance-Performans kelimelerinin birleşimi) olarak adlandırılan modeldir.

Cronin ve Taylor bu modelde; SERVQUAL modelinde belirtilen tüketicilerin hizmet öncesi beklentileri ile hizmet sonrası hizmetin algılaması arasında ki farkın ölçülmesi yerine, performans temelli ölçümü savunmuştur. Cronin ve Taylor pek çok açıdan benzerlik bulunan SERVQUAL ile kendi geliştirdikleri SERVPERF'i dört ayrı hizmet türünde incelemişlerdir. Bu incelemeler sonucunda SERVQUAL modelinde açıklanan tüketici beklentisi ile aldığı hizmet arasındaki olumlu farkın hizmetin kalitesi hakkında karar vermede yeterli olmadığını, firma performansına verilen öneminde değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Cronin, Taylor, 1992:25-131).

Tüketici beklentileri ile hizmet sunucusunun performansına verilen önemin değerlendirilmeye alındığı bu modelde hizmet sunucusunun performansı hizmetin

sunuluş şekli ve müşteriler üzerinde bıraktığı etkidir. Cronin ve Taylor'a göre algılanan hizmet kalitesi, hizmet sunumu esnasında tüketicinin değerlemesi sonucu oluşan anlık bir duygudur. Tatmin ise o sürecin yaşanması sonucunda duygusal ve benzer faktörlerin oluşturduğu bir tecrübedir. Yani tecrübe hizmet kalitesi gibi bir anlık bir duygu olmayıp uzun dönemli bir göstergedir. Tüketicilerin her zaman yüksek kalitede hizmet almaları mümkün olmayacağından bunun yerine yüksek tatmin sağlayan hizmeti tercih edeceklerini, tüketici tatmininin alınan hizmetin kalitesine göre satın alma kararı üzerinde daha etkili olduğunu belirtmiş, bu nedenle de kendi modellerinin SERVQUAL'e göre daha geçerli olduğunu ileri sürmüşlerdir (Cronin, Taylor, 1992:125-131).

1.7.4. Holdford ve Reinders'in Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği

David Holdford ve Thomas P.Reinders, 2001 yılında mevcut hizmet kalitesi ölçüm modellerinin yükseköğretim hizmetlerinde kalitenin ölçülmesinde yeterli olmayacağı noktasından hareketle, Eczacılık Fakültesi 4.sınıf öğrencilerine yönelik eczacılık fakültesindeki eğitim kalitesini ölçmek üzere toplam 41 sorudan oluşan bir çalışma yapmışlardır. 85 öğrenciyi kapsayan bu çalışma fonksiyonel kaliteyi değerlendirmek üzere hazırlanmış ve yükseköğretimde eğitim süreciyle ilgili üç bölüm ve teknik kaliteyi yani çıktılarını değerlendirmeye yönelik bir bölüm olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

Holdford ve Reinders'a göre yükseköğretimde eğitimin kalitesini ölçmek üzere en çok kullanılan metot, öğrencilerin ders içeriği ve ders anlatımına yönelik görüşlerinin alındığı emsal öğrenciler ile kıyaslamaların yapıldığı kalite değerlendirmeleridir. Bazı eğitimciler, öğrencinin mesleki bilgi ve yeterliliğini değerlendirebilmek için eğitim sonucu çıktılarını da ölçmeye çalışırlar. Ancak ne ders değerlendirmesi nede yeterliliği tespiti yönelik değerlendirme yükseköğretim hizmet kalitesi hakkında tam bir bilgi vermez. Ders değerlendirmeleri sınırlıdır, bunlar birbirinden ayrı sınıflarda derslerin nasıl verildiğinin izlenmesinden öteye gitmez. Yükseköğretim hizmetlerinde eğitim kalitesinin ölçümü için öğrenci yeterliliğini ders değerlendirmesine kattığımızda daha kapsamlı bir eğitim kalitesi görüşüne ulaşılsa da yeterliliklere nasıl ulaşıldığı üzerine öğrenci görüşleri hakkında ihtiyaç duyulan sonuca ulaşamaz. Örneğin öğrencinin kendi yeterliliği hakkında ki değerlendirmeleri, bize öğrencinin, okul tesisleri, öğretim

üyelerinin öğrenciye karşı nezaketi veya okul yönetimi ile ilgili ne düşündüğü hakkında çok fazla bilgi vermez.

Yükseköğretimde eğitim kalitesini daha kapsamlı değerlendirebilmek için, öğrencilerin kendi eğitimleri ile ilgili sonuçları nasıl algıladıklarını değerlendirmekle birlikte, eğitim yöntemi ile ilgili algılarını da değerlendirmek önemlidir. Eğitim sınıf içi ve dışı tecrübelerin zengin bir kombinasyonudur. Öğrencilerin eğitim süreci üzerine görüşleri, çıktılar ile birlikte değerlendirilirse, öğrencilerin yükseköğretim hizmet kalitesini nasıl algıladıkları daha iyi anlaşılır (Holdford, Reinders, 2001:125).

Yükseköğretimde eğitim süreç ve çıktıları öğrencinin bakış açısından değerlendirmenin birkaç pratik sebebi vardır. Bunlardan ilki yükseköğretimde birçok fakülteye başvurular azalmaktadır. Bu da üniversiteleri rekabete zorlamaktadır. Eğer üniversiteler öğrenci değerlendirmelerini dikkate alırsa, bu öğrenciler ve mezunlar tarafından olumlu algılanmayı sağlayacak, okul imajını geliştirecektir. Bu bilgiler daha çok tercih edilen daha profesyonel programlar geliştirmek için kullanılabilir. Holdford ve Reinders' a göre, öğrenciler üzerinde yapılan tatmin ölçümlerinde eksik olan şey öğrencilerin okul faaliyetleri ile ilgili kalite algılayışlarını, akademik ve idari personelle eğitim ve eğitim dışı iletişimlerini değerlendiren bir ölçeğin olmamasıdır. Bu ihtiyaca cevap vermek için bu ölçek oluşturulmuştur (Holdford, Reinders, 2001:125).

Eğitim bir hizmet olduğu için, hizmetin kalitesi tüketicinin bakış açısından incelenmiştir. Bu yüzden bu araştırmanın yapıldığı Eczacılık Fakültesindeki eğitimin hizmet kalitesi, eğitim kalitesine ilişkin öğrenci algılayışlarını ifade eder. Bu çalışmada geliştirilen hizmet kalitesi ölçüm yöntemi temel olarak eğitim sürecine odaklanmıştır (Holdford, Reinders, 2001:125).

Holdford, Reinders tarafından yapılan çalışmada şu amaçlar ön planda tutulmuştur (Holdford, Reinders, 2001:126):

- * Eğitim hizmet kalitesi için, hizmet pazarlaması ve eğitim çerçevesinde bir tanım geliştirmek,
- * Eğitim hizmet kalitesi ile ilgili boyutları belirlemek,
- * Eğitim hizmet kalitesinin bütün boyutlarını inceleyen bir ölçüm yönteminin geliştirilmesi, yönetim ve doğruluğunu tanımlamak ve

* Öğrencilerin (eczacılık) eğitim hizmeti kalitesi üzerine genel değerlendirmeleri ile eğitim süreç ve çıktılarının, eğitim hizmet kalitesi üzerindeki göreceli etkilerini tanımlamak.

Holdford, Reinders yükseköğretim hizmetlerinin kalitesini ölçerken SERVQUAL'den yararlanmama nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır (Holdford, Reinders, 2001:126).

* Hizmet kalitesinin beş boyutlu yapısı tüm hizmetler veya durumlar için uygun olmayabilir.

* Beklentilerin ölçülmesi hizmet kalitesinin algılanmasında gereksiz olabilir.

* SERVQUAL ölçeğindeki sorular hizmet sürecine odaklanır. Hizmetin sonuçlarına odaklanmaz.

* SERVQUAL ölçeği değişiklik yapılmadan kullanıldığında pekçok hizmet için çok geneldir.

Hizmet kalitesinin ölçümü genelde toplam kalite yönetiminin bir parçası olarak düşünülmektedir. Hizmet kalitesindeki müşteri beklentileri genel olarak hem teknik hem de fonksiyonel kalite değerlendirmesiyle belirlenmektedir. SERVQUAL ve SERVPERF fonksiyonel kalitenin ölçülmesi üzerine yoğunlaşmış tekniklerdir ve teknik kaliteyi dolaylı olarak ölçebilmektedir. Pek çok sektörde fonksiyonel kalitenin müşteri üzerinde bıraktığı etkinin dikkate alınması gerekebilir ancak yükseköğretimde iki nedenden dolayı bu geçerli değildir. İlki eğitim hizmetleri fastfood ya da bakkal hizmetlerinin tersine çok geniş kapsamlıdır ve yüksek oranda katılım gerektirir. Dört yıllık bir eğitim sürecinde öğrenciler eğitimin sonucuna yönelik fikirler üretirler. İkinci olarak öğrenciler eğitim sonucunu üniversitelerini değerlendirmek için kullanırlar. Bu nedenle yükseköğretim hizmetlerinde kaliteyi değerlendiren her türlü ölçek hem teknik kaliteyi hem de fonksiyonel kaliteyi değerlendirmelidir (Holdford, Reinders, 2001: 126).

Hizmet ölçümü konusunda Parasuraman, Zeithaml ve Berry'nin hizmet kalite modeli (SERVQUAL) en çok tercih edilen model olmakla birlikte oluşturulan diğer hizmet kalitesi ölçüm modellerine de temel oluşturmaktadır. SERVPERF, SERVQUAL' in orijinal 22 sorusunu kullanır ancak sadece performansın algılanmasını ölçer. Holdford ve Reinders' in bu çalışması ise SERVPERF'in yükseköğretim hizmetlerine adapte edilmesidir.

İKİNCİ BÖLÜM

DÜNYADA VE TÜRKİYEDE YÜKSEKÖĞRETİM ve YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE

2.1. DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ

İnsanlar da diğer bütün canlılar gibi gelişim sürecinde, genetik özelliklerinin yanı sıra çevreden etkilenirler. Canlılar arasında yaşamının her evresinde yaşadığı ortamdan en çok etkilenen, çevresinin yardım, destek ve rehberliğine en fazla ihtiyaç duyan varlık insandır. İnsan yaşamının her aşamasında gelişim basamaklarına uygun, güven veren bir ortama ihtiyaç duyar. İnsan eğitimle şekillenmekte ve yönlendirilmektedir. Eğitimde kullanılan malzeme ise bilgidir (Ataünal, 1998, s.1). Şimşek, eğitimi: “Bireyin, içindeki öğrenme yetisini ortaya çıkararak öğrenmenin öğretilmesi” olarak tanımlamaktadır. Eflatun’a göre eğitimin amacı, bireyleri mutlu kılmak suretiyle onları ideal toplumda birbirleriyle uyum içinde yaşayan vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Aristo’ya göre ise eğitimin amacının herhangi bir hedefe yönelik olmaksızın gerçeği aramaktır (Gürüz, 2001:1).

Çağdaş bir eğitimden bahsedilebilmesi için eğitimin bilimsel olması gerekir. Bilim ise yeni araştırma yöntemleri ve üretim teknolojilerini ortaya koyan, geliştiren ve bu suretle yeni ürünleri toplum hayatına sunan, doğayı ve toplumu tanıma ve anlamaya yönelik bilgilerin toplamıdır. Prof. Dr. Osman Çakmak, “ Bilgi Çağında Eğitim ve Üniversite” adlı kitabında: “Nasıl ki tuğla yığınının kendiliğinden bir bina ortaya çıkmıyorsa, bilgi yığını da eğer bir pratiğe, bir üretime dönüştürülmezse bilimsel düşünceyi, yani bilimin kendisini ortaya çıkarmaz” demektedir (Şimşek, 2006:6-7).

Yükseköğretimin kökenlerini Eflatun’un Academia’sına (M.Ö.400) Aristo’nun Lyceum’una (M.Ö.387) ve hatta bir araştırma kurumu özelliği taşıması nedeniyle, İskenderiye Müzesi’ne kadar götürmek mümkündür. Günümüzdeki anlamı ile bir ülkenin yükseköğretim sisteminin en önemli unsurunu oluşturan üniversite ise Batı Avrupa özellikle İtalya, Fransa ve İngiltere’nin kentleşmiş bölgelerinde 11. Yüzyıl sonları ile 12 yüzyılın başlarında çeşitli siyasi, dini, sosyal ve ekonomik sebeplerin oluşturduğu ortamda kurumsal olarak şekillenmeye başlamıştır. Üniversitenin öncüleri tıp, hukuk, sanat ve teoloji okullarıdır. Dünyanın en eski dört üniversitesi olarak kabul

edilen Bologna, Paris, Montpellier, ve Oxford Üniversitelerinin öncü kurumları bu kentlerde kurulmuş olan okullardır. (Gürüz, 2001:2-5).

Üniversite kelimesinin kökeni Latince’de bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğu (lonca) anlamına gelen “universitas” sözcüğüdür (Gürüz, Şuhubi, Şengör, Türker, Yurtsever, 1994:57). Üniversite, belli disiplinlerin yüksek düzeyde öğretimini sağlamak üzere bir araya gelmiş hocalardan ve öğrencilerden oluşan (az ya da çok) özerk bir cemaat (Charle, Verger, 2005:8) lonca olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre lonca’yı öğrenciler kurduysa “universitas scholarium”, öğretmenler kurduysa “universitas magistrorum et scholarium” isimleri verilirdi. Öğrenci loncası niteliğindeki Bologna’ da, öğretmenlerin ücretleri öğrenciler tarafından ödenir, Rektör öğrenciler tarafından kendi aralarından seçilirdi. Üniversite idari, mali ve disiplin hususları bakımından öğrenci rektör tarafından yönetilmekte, ancak eğitim ve öğretim öğretmenlerin kontrolüne bırakılmaktaydı. Bu model pazar şartlarına duyarlı ve laikti. Öğretmen loncası niteliğindeki Paris’te ise, rektör ve fakülte dekanları öğretmenler tarafından seçilmekte ve öğrencilerin ücret ödemelerine rağmen, üniversite, rektör, dekanlar ve öğretmenlerin oluşturduğu kurullar tarafından yönetilmekteydi. Kalıcı olan model ise Paris Modeli olmuştur.

Ortaçağ Avrupa üniversiteleri, uzun süre üniversite adını kullanmamış bunun yerine “studium generale” veya “studium particulare” ismini kullanmışlardır. “Studium generale” her bölgeden öğrenci alabilirken, “studium particulare” ismini taşıyanlar yalnızca buldukları yöreden öğrenci kabul etme hakkına sahipti. 14 ve 15. Yüzyıllarda kurulan üniversiteler papalık fermanları ile studium generale statüsüne kavuşmuş, bu fermanların bazılarında geçen “universitas” sözcüğü zamanla “studium generale” ibaresinin yerini alarak günümüze üniversite olarak ulaşmıştır (Gürüz, 2001:4-7).

Üniversiteler ilk kuruldukları yıllardan beri ayrıcalıklı kurumlar olagelmışlerdir. Bunun simgesi Papa’lık veya krallıktan alınan uluslararası statü veren “studium generale” belgesi ile öğretmenlere her yerde öğretme yetkisi veren “ius ubique docendi” belgesi idi.

O devirlerde Papalık ve Krallık gibi üst otoritelerden lisans alma nedeni, bunların hem üniversitelerin başlıca mali kaynakları olması, hem de üniversite mensuplarının

yerel halkın, zaman zaman şiddet olaylarına dönüşen tepkilerinden korunmasını sağlamaktı.

Ortaçağ Avrupa'sında üniversiteler toplumun mesleki insan gücü ihtiyacına cevap veren bir kurum olarak başarılı olmuştur. Avrupa'nın pek çok yerinde üniversiteler açılmış, üniversite sayısı 1500 yılında 58'e ulaşmıştır. Araştırma için kurumsal bir yapının bulunmadığı bu üniversitelerin tamamına yakını bir mesleki öğretim kurumuydu (Gürüz vd., 1994:57-58).

Napolyon 1806'da kilisenin üniversiteler üzerindeki etkisini yok etmek amacıyla, Fransa'daki üniversiteleri ve işgal ettiği topraklardaki birçok Avrupa üniversitesini kapatmış, kendisi bir üniversite kurarak, bütün öğretim kurumlarını "Universite de France" adıyla kurduğu bu yeni üniversiteye bağlamıştır (Korkut, 2002:57). Gürüz'e göre, kurulan, aslında bir üniversite değil, milli bir eğitim sistemiydi. Napoleon, eğitimi kamu hizmeti olarak görüyordu. Napoleon'a göre, eğitimin temel amacı, nitelikli meslek adamları yetiştirmek suretiyle devletin siyasi istikrarının sürdürülmesiydi (Gürüz, 2001:75).

Batı dışı toplumlarda da ciddi bir yükseköğretim geleneği vardır. Avrupa'nın karanlık çağ dediği dönemlerde, İslam ülkelerine yayılmış medreseler, bilgi ve bilim merkezi olmuştur. 10. Yüzyılda kurulan "El-Ezher" ve 11. Yüzyılda kurulan "Nizamiye medreseleri", Orta Çağ'ın en önemli yükseköğretim kurumları arasındadır. Nizamiye, İslam ülkelerinde kurulan diğer medreseler için model olmuştur. Maksidi'ye göre, Ortaçağda Batı'da gördüğümüz okul loncaları ve İtalyan Rönesans'ındaki hümanizmin kökenleri doğrudan doğruya Müslüman topraklarında ve medreselerde gelişmiştir. Bu iki önemli entelektüel hareket, Batı'da üniversitenin biçimlenme ve kurumsallaşma döneminde çok önemli bir rol almıştır ve bugün hala modern yükseköğretimin bir parçasıdır. Ayrıca, Batı dünyasında bilimin gelişmesinde, İslam ülkelerindeki çeşitli kuruluşların rolü çok büyüktür. 9. Yüzyılda kurulan Beytu'l Hikme'de sadece Yunanca ve Süryanice bilimsel ve felsefe eserlerin Arapçaya çevrilmesi ile yetinilmemiştir. Burada modern bilimin temellerini oluşturan orijinal araştırmalarda yapılmıştır (Küçükcan, Gür, 2009:42). Beytu'l Hikme, gökbilimci Yahya ibn Mansur, Öklit ve Batlamyus'un tercümanı Hilal ibn Hilal el-Himsi, tercüman ve ünlü matematikçi Sabit

ibn Kura ve matematikçi ve gökbilimci üç kardeş olan Benu Musa gibi bilim adamlarına ev sahipliği yapmıştır (Küçükcan, Gür, 2009:42).

19. Yüzyılın başlarında, Alman üniversiteleri de Napolyon tarafından kapatılmıştır. 1809 da Prusya Kralı, Prusya eğitim sistemini organize etmek ve Berlin Üniversitesi'ni kurmak için, Wilhelm Von Humboldt'u görevlendirmiş, onun araştırma ve öğretimin birliği konularında ortaya attığı fikirler, günümüz üniversitesinde etkili olmuştur (Aktaran: Korkut, 2002:57-58).

Humboldt'un kısa görev süresi içinde ortaya koyduğu ilkeler, modern üniversitenin kurumsal yapısının oluşmasındaki en temel taşlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu ilkeler:

*Üniversite, tüm bilim alanlarındaki eğitim-öğretimin, araştırma faaliyetleri ile birlikte bir bütünlük içinde yürütüldüğü kurumdur,

*Üniversitenin sahibi devlet değil millettir, devletin görevi öğretim üyelerini atamak, maaşlarını ödemek ve çalışmalarını yapacakları özgür ortamları sağlamaktır.

Humboldt ile beraber, araştırma da üniversitelerin temel işlevleri arasındaki yerini almıştır. Ayrıca senato ve fakülte gibi akademik organlar ile doçent, profesör unvanları da kurumsallaşmıştır (Boehm, 1983:89-105).

19. yüzyılın sonu 20. yüzyılın başından itibaren üniversitelerde temel ve uygulamalı araştırmalar artmıştır. Üniversitelerde uzmanlaşma ve uzmanlık alanları artıp, üniversitelerin akademik birimleri buna paralel olarak kurumsallaşırken, üniversitelerden yetişen doktora yapmış kişiler üniversite öğretim üyeliğini meslek olarak tercih etmeye başlamışlardır. Öğrencilerin başarılarını ölçme ve değerlendirme, yani sınav ve not sistemleri ile üniversiteye girişte öğrencilerde aranacak nitelikler, mezuniyette verilen unvan ve derecelerde standartlaştırılıp sistematize edilmeye başlanmıştır. İlk sistematik sınav ve not verme sistemi Cambridg'de 1792 yılında uygulanmaya konulan ve Matematik Tripos'u olarak bilinen sistemdir. Bu sistem 1824'de sosyal bilimlerde de kullanılmaya başlanmıştır.

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren üniversitelerin bir kurum olarak toplum üzerindeki etkisinin derinleşmesi ve faaliyetlerinin yürütülmesi için gerek kamu kaynaklarından gerekse özel kaynaklardan giderek artan miktarlarda harcama

yapılmasının zorunlu hale gelmesi ile üniversitenin topluma ve kamuya karşı sorumlu kılınması ve denetlenmesi için düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır (Gürüz vd., 1994:63-64).

Modern üniversiteler günümüzde artık pek çok ülkede çeşitli şekillerde yapılanarak toplum, devlet ve iş dünyasıyla ilişkiler kurmaktadır. Modern dönemde karşımıza çıkan ve evrensel bir ideal olarak kabul edilen üniversite fikrinin üç esas noktası olduğu söylenebilir (Wittrock, 1993:303-362):

1-Üniversite insan bilgisinin tümüyle ilgilenir.

2-Üniversite gerçeğin bağımsız olarak araştırıldığı yerdir.

3-Üniversite değişik alanlardan temsilcileri de barındıran ve kendi kendini yöneten bir kurumsal yapıya sahiptir.

Üniversitelerdeki bu hızlı değişme ile birlikte artık yükseköğretim alanında ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış ve yükseköğretimde küreselleşmeden bahsedilir hale gelmiştir. Jamil Salmi'nin, 2009 yılında Dünya Bankası tarafından yayınlanan raporuyla dünya çapında üniversite kavramı tartışılmaya başlanmıştır.

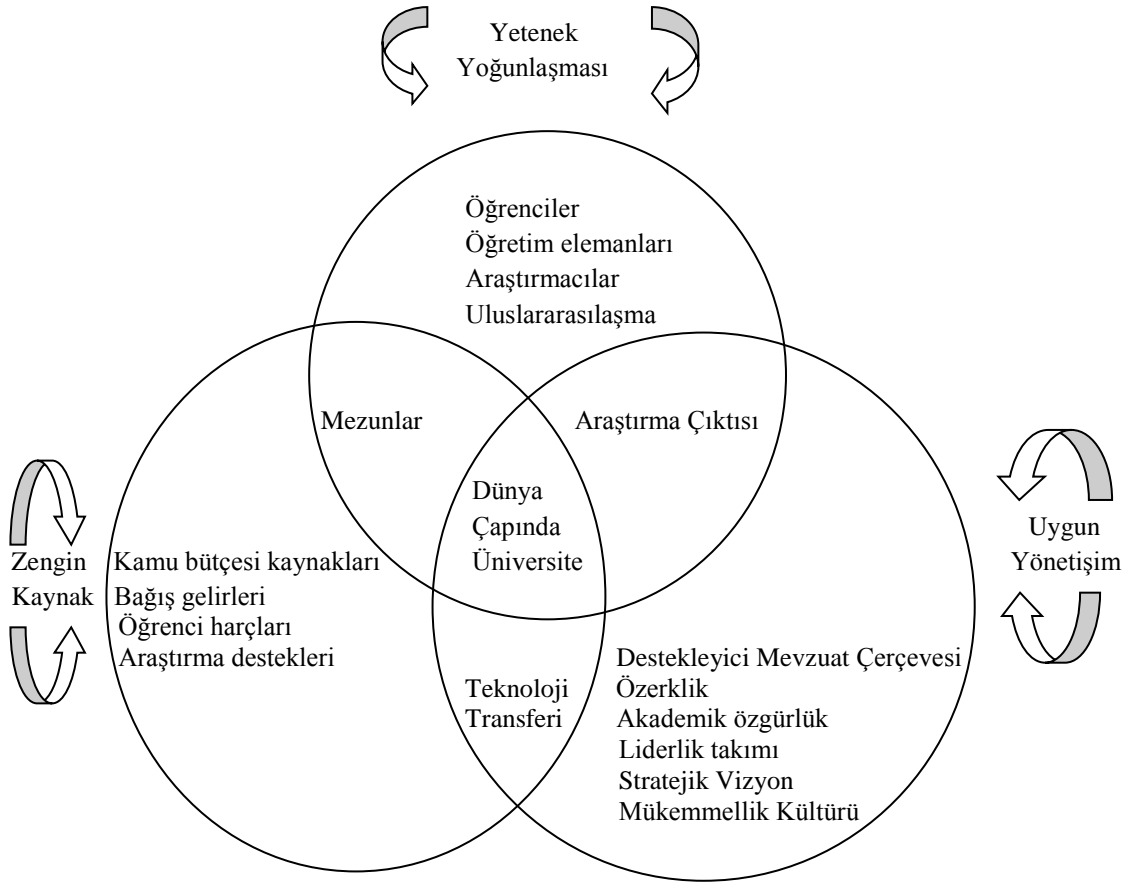
Jamil Salmi'nin, 2009 yılında Dünya Bankası tarafından yayınlanan raporuna göre dünya çapında üniversite kurabilmek için (Salmi, 2009:39):

1-Hükümetler, sıçrama yapabilecek potansiyele sahip bir grup küçük üniversiteyi desteklemeyi düşünebilirler.

2-Hükümetler, bir grup üniversiteyi, birleştirerek veya dönüştürerek hibrit modeliyle dünya çapında bir üniversite oluşturmayı deneyebilirler.

3-Hükümetler, temiz sayfa yaklaşımı ile yeni bir üniversite kurup dünya çapında bir üniversite yaratabilirler.

Aynı raporda dünya çapında bir üniversite için gerekli faktörler Şekil 2.1'de gösterilmiştir. Şekle göre, yetenek yoğunlaşması, zengin kaynaklar, uygun yönetim dünya çapında bir üniversite olabilmek için gerekli faktörlerdir (Salmi, 2009:32).



Şekil 2.1. Dünya çapında bir üniversite olabilmek için gerekli faktörler.

Kaynak: Salmi, J. (2009). "The Challenge of Establishing World-Class Universities" Washington, DC: The World Bank. s.32.

Tarihsel gelişime bakıldığında yükseköğretim kurumları, başlangıçta, gerek Doğuda gerek Batıda belli amaçlı, daha çok dini nitelikte birer eğitim kurumu idi. Genellikle din, matematik, astronomi, felsefe ve tıpla ilgili dersler okutulurdu. Bu kurumların toplumsal sorunların çözümüne ve toplumsal gelişmelere katkıları sınırlı kalmıştır. Toplumun gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirme, ancak 15. Yüzyılda hedef edilmiştir. Batı üniversiteleri, Orta Çağda toplumun belli kesimine bir anlamda ayrıcalık için eğitim verirdi. Bilimsel araştırmalara önem vermek, üniversite kapılarını her kesime açmak, ancak Rönesans ve Reform dönemleri sonucunda ortaya çıkan değerler olarak karşımıza çıkmaktadır (Ataünal, 1998:2).

20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, başta Amerika ve onun etkisindeki ülkelerin bir kısmında, küreselleşme, şirketleşme-işletmecilik ve piyasalaşmayla birlikte, üniversite denen kurumun tek fikir etrafında örgütlendiği ve düzenlendiğini söylemek

artık mümkün değildir. Serbest piyasacı yaklaşımın etkisiyle, kimi ülkelerin yükseköğretim politikalarında devletin yerini özel sektör almıştır. Öğrenciler müşteri, öğretmenler ve üniversiteler tedarikçi ve üniversite eğitimi de alıcı ve satıcı arasındaki hizmet sözleşmesine dönüşmüştür (Küçükcan, Gür, 2009:47). Bugün, özel sektöre ait üniversitelerin sayısı ABD’de 1600’ü aşmıştır. Bu konuda en ilginç örnek Japonya’dır. Japonya’da özel üniversitelerle devlet üniversiteleri arasındaki oran $\frac{3}{4}$ ’ün üzerinde bir oranla özel üniversiteler lehinedir ve bunların büyük çoğunluğu firma üniversiteleridir (Şimşek, 2006:20).

2.2. ÜLKEMİZDE YÜKSEKÖĞRETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Türkiye’de yükseköğretimin tarihçesine zaman ve yer olarak bir başlangıç bulma konusunda görüş birliği yoktur. Yükseköğretimimizin tarihçesi bin yıl önceki Türk devletlerine kadar ulaşmaktadır, üniversite öncesi Türk yükseköğretiminin tarihini beş bölümde incelemek mümkündür (Ataünal, 1998:3):

2.2.1. Selçuklu Medreseleri

İlk medresenin kesin olarak kim tarafından kurulduğunu söylemek oldukça zordur. Bu konuda araştırmacılarda değişik görüşler ileri sürmüşlerdir. İbn Halikan: “Nizamü’l-mülk, medreseleri ilk inşa ettiren şahıstır” derken, es-Sübki ile Makrızı, Nizamü’l-mülk’ün, İslam’da medreseleri ilk inşa ettiren şahıs olmadığını zikrederler (Çelebi, 1983:98-102). Resmi bir teşekkül olarak devlet eliyle kurulmuş ilk medrese 10. Yüzyılda Karahanlılar döneminde Buğra Han tarafından Buhara da hukuk tedrisatı yapan ünlü İslam âlimi Abdulaziz b. Salih el-Halvani adına kurulmuş olan medresedir (Yazıcı, 2002, s.334). Selçuklular eğitim- öğretime çok önem vermişlerdir. Bu nedenle daha önceden özel şahıslarca kurulan medreseler, Selçuklular döneminde devlet eliyle kurulmaya ve kollanmaya başlanmıştır. Bunun için, medrese, İslam eğitim-öğretim tarihine Selçukluların hediyesidir (Yazıcı, 2002:333). 1065 tarihinde yapımına başlanan Nizamiye Medresesi’nin açılış tarihi 22 Eylül 1067’dir (Köymen, 1983:357). Bağdat’ta kurulan Nizamiye Medresesi zamanın meşhur fikir ve ilim adamalarını bir araya getirerek, binalarını kütüphanelerle donatarak dini ve akli ilimlerin tahsil edildiği devrin en önemli ilim ve kültür kurumu olarak ortaya çıkmıştır. Nizamiye Medresesi bütün plan ve programlarıyla detaya inerek teşkilatlanmasını teknik manada tamamlamış bir medresedir. Medresenin devlet eliyle kurulmuş olması, tahsilin parasız olması ve bütün

teknik detayların düşünölmüş olması ve bu güzide devlet kurumlarının hâkim devlet ideolojisini destekler birer devlet okulu olması Selçukluların eseridir (Kazıcı, 1995:7-8).

Nizamiye Medreseleri günümüz anlamında yüksekokulların fonksiyonunu üstlendiği için öğretimde takip edilen metodu kesin olarak söylemek mümkün değildir. Çünkü burada hiçbir metot hocalara dayatılmaz ve telkin edilemezdi. Hocaların her birinin serbestçe uygulayabildiği kendi metodu olduğu sanılmaktadır. Müderrislerin okutacakları dersler ve öğretecekleri bilgiler konusunda yetkili olduğu ve ilmi özerkliğe sahip olduğu söylenebilir (Köymen, 1983:121). Nizamiye Medreselerinde okutulan dersler arasında Tefsir, Hadis gibi Kur'an ve Kur'an ilimlerinin yanında Arapça ve ilimleri, Fars edebiyatı, tarih, edebiyat, aritmetik, tıp, cerrahi, gibi müspet ilimler de bulunmaktaydı. Okutulan dersler göz önüne alındığında, Ortaçağ medreseleri için bugünkü üniversitenin gelişmemiş hali demek mümkündür. Ders programları da Hukuk Fakültesi, İlahiyat fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Siyasal Bilgiler ve Fen Fakültelerinin programlarına benzemekteydi demek mümkündür (Köymen, 1983:410).

Selçuklu Medreselerinin kuruluş amaçlarını iki bölümde incelemek mümkündür:

Birinci amaç, sadece maddi imkânlarla sahip kişilerin tekelinde olan yükseköğretimde fırsat ve imkan eşitliğini devlet eliyle sağlamaktır. Medreselerin kurulmasındaki diğer amaç ise, devletin mülki teşkilat kadroları için ihtiyacı olan elemanların yetiştirilmesini sağlamaktır (Köymen, 1983:357).

2.2.2. Osmanlı Medreseleri

Bu dönem cumhuriyet öncesi eğitim dönemi olarak da adlandırılabilir. Medreseler genellikle vakıflar tarafından kurulur ve yönetilirdi. Her türlü masrafları da bu vakıflar tarafından karşılanırdı. Öğretmen maaşları ise mahalli idareler tarafından ödenirdi (Çelikkaya, 1997:141). Yüksek kademedede belirli bilim dallarına göre ihtisaslaşma söz konusuydu. Ülkenin bürokrat, doktor, yargıç, gibi aydın gurubunu yetiştiren bu kurumlarda ileri din bilgisinin yanı sıra mantık, metafizik, geometri, matematik dersleri de verilirdi. Medreselere sübyan okullarını bitirmiş ya da kendi kendini özel olarak yetiştirmiş, Müslüman ve Sünni mezhebinden olan erkek çocukları alınırdı (Erden, 2001:154-155).

2.2.3. Enderun Okulları

1455 yılında Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan Enderun okullarında amaç, yönetici ve devlet adamı yetiştirmektir. Sübyan okulları ve medreselere sadece Müslüman çocukları alınırken, Enderun okullarına devşirme Hıristiyan tebaanın çocukları alınmaktaydı (Erden, 2001:155). Bu okullarda din, edebiyat, tarih, matematik, müzik ve beden eğitimi alanlarında eğitim verilmekteydi. Eğitim dili Türkçeydi. Enderun okullarından 79 sadrazam, 3 şeyhülislam, 36 kaptan-ı derya, çok sayıda mimar, şair, ressam, tarihçi yetişmiştir. Amerikalı eğitimci Kazamias'ın Platonun idealindeki okul olarak nitelendirdiği Enderun üstün zekâlılara yönelik açılmış bir okul olarak değerlendirilir (Erdoğan, 2002:3). Kişinin yeteneklerine değer veren, onları en iyi biçimde geliştiren Enderun Türklerin düzenli, kendine özgü bir eğitim sistemini kurup başarılı sonuçlar aldıklarını göstermekte ve dünya eğitim tarihinde önemli bir yer tutmaktadır (Fındıkçı, 1996:4). 1600'lü yıllara kadar Osmanlı eğitim sistemi Avrupa'yla belli bir denge kurabiliyor, toplumun insan gücü gereksinimlerini karşılayabiliyordu (Tekeli, 2007:18). Bu yüzyıldan sonra Osmanlı medreseleri, değil bilimsel araştırma ve tartışmanın programlarında yer alması çabalarına yönelmek; bilim dünyasından hızla uzaklaşarak İmparatorluğun yok olmasında etkin bir rol oynamıştır (Ataünal, 1998:9). Erdal İnönü "1600'lü yıllarda orta ve batı Avrupa'da gözleme ve deneye dayanan, matematiksel ifadelerden yararlanan bilimsel araştırma ve geliştirme yönteminin birkaç araştırmacı tarafından uygulanmaya başlamasıyla" bu geri kalmanın gerçekleştiğini savunmaktadır (İnönü, 2002:10).

2.2.4. Yüksekokullar

Ülkelerin gelişmişlik düzeyinin temel göstergesinin bilimin toplum yaşamındaki izleriyle orantılı olduğunun farkına varan Osmanlı yöneticilerinin, Batıdaki örneklerine uygun yüksekokullar açma girişiminde bulunduğunu söyleyen Ataünal, Cumhuriyetten önceki yüksekokulları askeri ve sivil olmak üzere iki başlık altında sınıflandırmıştır.

Bu dönemde kurulmuş askeri yüksekokullar: 1773'te kurulan ilk askeri deniz okulu olan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1793'te kurulan ve topçu, istihkam ve haritacılık niteliğindeki ilk askeri okul olan Mühendishane-i Berri-i Hümayun, 1826'da kurulan tabip ve cerrah yetiştirmeyi amaçlayan ilk tıp okulu olan Tophane-i Amire ve

Cerrahhane-i Mamure, 1843'te kurulan ilk harp okulu Mekteb-i Fünun-u Harbiye ve ilk askeri mızıka okulu olan Muzıka-i Hümayun Mektebidir.

Sivil yüksekokullar ise 1859'da ilk sivil yükseköğretim kurumu olan siyasi bilgiler okulu: Mekteb-i Mülkiye, 1867 de kurulan ilk sivil tıp okulu: Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye, 1880 de kurulan ilk hukuk okulu: Mekteb-i Hukuk-i Şahane, 1889 da kurulan ilk sivil veteriner okulu: Mülkiye Baytar Mektebi, 1909'da kurulan ilk dış hekimliği okulu: Dışçi Mektebi, 1911 de kurulan ilk kadastro yüksekokulu: Kadastro Mekteb-i Alisi ve 1912 de kurulan Robert Kolej'dir (Ataünal, 1998:8).

2.2.5. Darülfünun

Osmanlı döneminde darülfünun kavramı ilk kez 3 Kasım 1839'da, Hariciye Nazırı Mustafa Reşit Paşa'nın Tanzimat Fermanını okumasıyla yönetimin gündemine girmiştir (Tekeli, 2007:22). Tanzimat Fermanının okunmasının üzerinden 7 yıl geçtikten sonra, 21 Temmuz 1846'da Geçici Eğitim Komitesi tarafından teklif edilen darülfünunun kurulması zorunluluğu hedefi genelgede yayınlanmıştır. Genelgede, Müslim ve Gayri Müslim bütün Osmanlı Tebaasının yan yana okuyup yetişebilmelerini ve yatılı bir okulun eğitim şartları içinde kazanacakları müşterek vasıflı bir formasyon ve karakterle hayatta ve batılılaşma yolunda olan devletin amme hizmetlerinde yer almalarını sağlamak ve medreselerin dışında dini gelenek ve tesirlerden uzak modern bir üniversite kurulması istenmiştir. Darülfünun da 12 Ocak 1863'te Derviş Paşa'nın verdiği bir fizik dersıyla eğitime başlanmış ve ancak bir yıl yaşayabilmiştir. 1 Eylül 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile ikinci defa darülfünun kurulması gündeme gelmiştir. Bu nizamname ile Felsefe ve Edebiyat, Hukuk, tabii İlimler ve Matematik fakültelerinin kurulması ve adının da Darülfünun-ı Osmani olması hedefleniyordu. II. Abdulhamid'in tahta çıkışının yirmi beşinci yılında 1881 yılında kapanan darülfünunun yeniden kurulmasına karar verilmiş ve 14 Ağustos 1900 tarihinde Darülfünun-ı Şahane kurulmuştur. 1908 inkılabından darülfünun da etkilenmiştir. 1908'de ismi değişerek yeniden Darülfünun-ı Osmaniye olan bu üniversitede ilk defa üniversitenin görevi; resmi bilimi bulmak, bilimi korumak ve bilimi yaymak olarak belirlenmiştir (Aktaran: Güler, 1994:53-61). 1914'e gelindiğinde çeşitli bölümlerde, 3019 öğrenci 93 öğretim üyesi bulunuyordu. Meşrutiyet döneminin ikinci Darülfünun reformu da I. Dünya Savaşı'nın başında Maarif Nazırı olan Ahmet Şükrü Bey ve savaş başladıktan sonra

İstanbul’ da kurulan Alman “Eğitim ve Kültür Enstitüsü” başkanı Franz Schmidt’in emrivakisi ile olmuştur. Bu dönemde yirmi Alman ve bir Macar profesör yurtdışından getirilmiştir. Bu reformla araştırma enstitüleri olan darülmesai kurulmuş ve darülfünun yüksekokul havasından sıyrılıp üniversite fonksiyonunu benimsemeye başlamıştır. Ancak gelen Alman öğretim üyelerinin gruplaşarak Türk öğretim üyeleri ile çatışma içinde olması reformun başarıya ulaşmasını da engellemiştir (Tekeli, 2007:39-42). 11 Ekim 1919 Nizamnamesi ile üniversite özerkliği kabul edilmiş, Eğitim Bakanının üniversite üzerindeki yetkileri hemen hemen hiçe indirgenecek kadar azaltılmıştır. Bu nizamnameye göre Rektör üniversite kurulunun seçeceği iki kişi arasından padişah tarafından atanacaktı. Bu reformlar döneminde ortaya konulan çağdaş anlamda üniversite anlayışı eğitim tarihimizde çok önemli bir gelişme olmuştur (Güler, 1994:61-66).

18 Mayıs 1933 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı, “İstanbul Darülfünunu’nun ilgasıyla yerine yeni esaslar dâhilinde bir İstanbul Üniversitesi teşkiline” dair Maarif Vekilliğince hazırlanan ve İcra Vekilleri Heyeti’nin 15 Mayıs 1933 tarihli toplantısında meclise sunulması kararlaştırılan kanun layihası 31 Mayıs 1933 tarihinde yasalaşmıştır. 2252 sayılı bu kanunla Darülfünun 31 Temmuz 1933’ten itibaren kaldırılmakta ve 1 Ağustos 1933 tarihi itibarıyla de İstanbul Üniversitesi kurulmaktadır (Bahadır, 2007:52).

Türkiye’de 1933 yılında yapılan üniversite reformu ile İstanbul Darülfünunu öğretim üyelerinden büyük bir bölümü tasfiye edilmiş, o tarihte özellikle, Almanya’da Hitler baskısından kaçan özgür düşünceli bilim adamları üniversiteye çağrılarak, fakültelerde birçok kürsü kendilerine verilmiştir.

O tarihten sonra gerek öğretim yöntemi, gerek bilimsel yayınlar bakımından hızlı bir yükselme görülmüştür. İkinci Dünya Savaşı’nın sona ermesiyle birlikte bu konuk bilim adamlarından bir bölümü ülkelerine dönmüştür (Velidedeoğlu, 1990:15-16).

2.2.6. Üniversiteler

1946’da çıkarılan ve 1973 yılına kadar yürürlükte kalan 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun, birinci maddesinde “Üniversiteler,” fakülteler, enstitüler, okullar ve bilimsel kurumlardan oluşan özerk ve tüzel kişilikli yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleri” olarak tanımlamıştır. Bu kanunla 1933’te kaldırılan özerklik geri getirilmiştir

(Tunçay, 2007, s.319). 1946 yılı Türkiye’de tek üniversiteden çok üniversiteliliğe ve özerk üniversiteye geçiş yılıdır (Başaran, 1993, s.96). 1950’li yıllarda Demokrat Parti iktidar olduğu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı ile Üniversiteler arasında yaşanan gerilimler sonunda 27 Mayıs 1960 askeri darbesi geniş ölçüde üniversiteler tarafından hazırlanmış ve desteklenmiştir. Fakat cunta, 27 Ekim 1960’ta aynı gün ardı ardına iki yasa çıkarmış ve bunlardan 114 sayılı olanı ile 147 öğretim üyesi ve yardımcısı tasfiye edilmiştir (Tunçay, 2007:320).

27 Mayıs 1960 darbesinden sonra bazı önemli düzenlemeler yapılmıştır. 115 sayılı kanunla getirilen değişiklik ile Milli Eğitim Bakanının üniversitelerin başı olma hükmü kaldırılmıştır (Ataünal, 1998, s.52). 1961 Anayasasında ise ilk kez üniversiteler ile ilgili bir madde yer almıştır (Güler, 1994, s. 151). 1961 Anayasasının 120. maddesi ile üniversitelere yönetsel ve bilimsel özerklik getirilmiştir. Ancak 12 Mart 1971 muhtırasından sonra Anayasaya, 1488 sayılı kanunla Hükümetin üniversitelerin yönetimine el koyabileceğine ilişkin hüküm eklenmiştir (Ataünal, 1998, s.52-56). Bu değişiklikten sonra ise 20.6.1973 tarihinde 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu çıkartılmıştır (Güler, 1994:155).

Güvenç’e göre 1971-1981 yılları, parsellenmiş ve kurtarılmış bölgeleri, sıkıyönetim yasakları, faili meçhul kalmış cinayetleri ve iç savaş provalarıyla 1981 sonrasında toplumu ve üniversitelerimizi bekleyen daha karmaşık yapısal sorunların kuluçka dönemi olmuştur (Güvenç, 2009, s.34).

12 Eylül 1980’e gelindiğinde Türk Yükseköğretim Sistemi ciddi sorunlarla karşı karşıyaydı. Bu sorunların gerisinde iki temel dinamik yatmaktadır:

Bunlardan birincisi, hızla artan yükseköğretim talebiydi. Türkiye bu talebi karşılayabilecek düzeyde ve sistemin yükseköğretime ilişkin değerleriyle uyumlu niteliklere sahip bir yükseköğretim arzı sağlayamıyordu. Bunun sebebi ise niteliksiz yükseköğretim arzıyla açığın giderilmeye çalışılması, siyasetten gelen zorlamalar ki özellikle yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı yetiştirmeden yeterli kaynak ayırmadan, çıkarılan yasalarla değişik türlerde yükseköğretim kurumlarının kurulması bunun temelini oluşturuyordu ve talebin sadece bir kısmının karşılayacak arzla uyumlaştıracak seçme sınavları mekanizmasının kurulmasıdır.

İkinci neden ise 1968 öğrenci hareketleri karşısında kendisini dönüştürerek krizden çıkmasını sağlayacak bir iç dinamiğe sahip olamayışı ve bu nedenle de kendi içine dönük bir parçalanmayı üretmeye başlamasıydı. 1968 öğrenci hareketleri başladığında bu hareketlerin verdiği mesajların iki farklı yönde kümeleştiği görülmektedir. Bunlardan bir bölümü üniversitenin eleştirisine yönelmiştir.

Üniversitede verilen eğitimin kalitesizliği de bu eleştirilerin en önemlilerinden bir tanesidir. Aynı hakları sağlayan diplomaların verildiği bu kurumlara devlet bütçesinden öğrenci başına yapılan harcamalar arasında büyük farklılıklar bulunmaktaydı. Bu eşitsizliğin eğitimde yarattığı kalite farklılıklarının, beraberinde saygınlık farkı getirdiği görülmektedir (Tekeli, 2009:57-61).

Bu nedenle Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında yeni bir yükseköğretim düzenlemesinin göz önünde tutması gereken ilkeler bölümünde: “Kurulmasına başlanmış yükseköğretim kurumları, yeterli öğretim koşullarına kavuşturulmadan ve öğretim elemanları sağlanmadan yeni yükseköğretim kurumları açılmamalıdır” (Devlet Planlama Teşkilatı, [DPT], 1979:459) önerisinde bulunulmuştur.

12 Eylül 1980 darbesinden sonra ise 4 Kasım 1981’de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile YÖK (Yükseköğretim Kurulu) kurulmuş ve yükseköğretimimizde yeni bir dönem başlamıştır. Darbe sonrası hazırlanan 130, 131 ve 132 maddelerinde Yükseköğretime ilişkin düzenlemeleri içeren 1982 Anayasası 9 Kasım 1982’de Resmi Gazete’ de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 11 Ekim 1983’te ise 2914 Sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu kabul edilerek öğretim elemanlarının özlük hakları düzenlenmiştir.

Tekeli’ye göre daha önceki dönemin üniversitesindeki öğretim kalitesini bilenler, YÖK sonrasında değişik nedenlerle eğitim kalitesinin düştüğü kanısını taşımaktadırlar. Aptullah Kuran’a göre “ Bugün fakültelerimiz çoğunlukla kalıplaşmış bilgileri öğrenciye aktaran kurumlara dönüşmüşlerdir. Oysa fakülteler sorun çözmeyi öğreten, özgür bilimsel çalışmayı özendiren, yeni buluş ve fikirlere açık, gerçeklerin araştırıldığı yerlerdir. Fakültelerde öğretim sayılara değil niteliğe dayalıdır. Bu yüzdende fakültelerin başarısı, mezun ettiği öğrencilerin sayısıyla ölçülmez; niteliğiyle, yetişkinlik düzeyiyle ölçülmelidir (Aktaran: Tekeli, 2009:125). Tekeliye göre kalitedeki bu düşüşün nedenlerinden birisi yabancılaşma dolayısıyla ortaya çıkan güdü

eksikliydi. Diğer bir neden ise, üniversitelerdeki değişik birimlerde ders yükünün çok artmış olması ve bilim adamlarının araştırma yapmak, kendilerini yenilemek, literatürü izlemek imkânını yitirmiş olmasıdır. Genellikle bu iki nedene, tek tip öğretim yapılması da eklenmektedir.

Yükseköğretim elemanı yetiştirme geleneğinin önemli ölçüde tahrip olması, yükseköğretime ilişkin kuralların tam bir yazboz tahtası haline gelmiş olması, yükseköğretim sisteminin hizmet verdiği öğrenci sayısının hızla artması, yükseköğretim finansmanında gelişme sağlanamaması ve özgün üniversite kurma girişimlerinin sonuç vermemiş olması da YÖK sonrası yükseköğretime yöneltilen eleştiriler olmuştur (Tekeli, 2009:126-143). Bu eleştiriler aynı zamanda yükseköğretimde kalitedeki düşüşün diğer nedenleri olarak da gösterilebilir.

Yükseköğretim hizmetleri denilince, akla beş unsur gelir bunlar: yükseköğretim kurumları, öğrenci ve öğretim elemanları, araştırma-geliştirme faaliyetleri, araç-gereç ve fiziki mekan imkanlarıdır. 1992 yılında çıkarılan 3837 sayılı kanunla ülkemizde 21 yeni üniversite ve 2 ileri teknoloji enstitüsü kurulmuştur. 1994 de üniversite sayısı 1981'e göre 19'dan 53'e çıkmıştır. Öğrenci kontenjanı ise YÖK'ün verilerine göre 1993-1994'te açık öğretim dâhil 1.213.445'e ulaşmıştır. Bunun 561.071 ise örgün öğretim öğrencisidir (Sağlam, 1994:1). Öğrenci ve üniversite sayısındaki bu büyük artışa karşın, öğretim üyesi sayısı ve fiziki mekan artışı ise bu artışın çok gerisinde kalmıştır. Bu ise beraberinde yükseköğretimin kalitesini tartışılır hale getirmiştir.

Bu durum karşısında Demir, süreci şöyle özetlemektedir: “Sözde, ülkenin okullaşma oranını artırmak olan, fakat aslında yöre politikacılarının isteği üzerine uyularak yapılan icraatların sonunda, birçok ‘gecekondu üniversitesi’ Anadolu’da mantar gibi bitti. Türkiye’nin köylerinde bile üniversite tabelaları yükseldi. Jet hızı ile kurulan, adı üniversite olan bu sözde kuruluşun başına bir tane rektör, tercihen o yöreden bir zat, tayin edilir. Ve ‘büyüklerin’ katılımı ile bol eğlenceli, bol kanlı, bol nutuklu, davul-zurnalı törenlerle açılış yapılır, temeller atılır. Kâğıt üzerinde birkaç yüksekokul ve fakülte tabelasından oluşan bir üniversite kurmanın günlük işlerden olduğu herkes tarafından bilinir. Bir rektörün bu aşamada yaptığı ilk iş, ortalığı derleyip toplamak, sağdan soldan kıdemli öğretmenleri, teknik elemanları, doktorları toplayıp hızlı bir tayin sistemiyle ‘öğretim görevlisi’ veya ‘yardımcı doçent’ kadrolarına

aktarmaktır. Bulabilirse, her bir kürsü başına yerli veya ‘uçan-göçen’ bir akademisyeni getirip yerleştirmektedir” (Demir, 1995:150).

1995 yılından sonra Türkiye’de yükseköğretim kalitesinin yükseltilmesi ve bu kalitenin diğer ülkelerle karşılaştırılabilir biçimde ölçülmesi kaygısı gelişmeye başlamıştır. Üniversitelerde bu konudaki ilk arayışlar toplam kalite yönetiminin yükseköğretime uygulanmaya çalışılması şeklinde olmuştur. YÖK 1998’de bazı pilot akademik değerlendirme çalışmaları başlatmıştır (Tekeli, 2009:167-168).

1996-2003 yılları arasında 20 vakıf üniversitesi kurulmuş ve 2003 yılında ülkemizde üniversite sayısı 53’ü devlet, 24’ü vakıf olmak üzere 77’ye çıkmıştır.

2006 yılında çıkan 5467 sayılı kanunla 15 yeni devlet üniversitesi kurulmuş üniversite sayısındaki bu büyüme 2010 sonuna kadar hız kesmeden devam etmiştir. 2007 sonuna kadar 6 vakıf üniversitesi, 17 devlet üniversitesi daha kurulmuştur. 2008 yılında 5765 sayılı kanunla 9 devlet üniversitesi ile 2 vakıf üniversitesi, 2009 yılında bu kez 5839 sayılı kanunla 9 vakıf üniversitesi daha Türk yükseköğretim sistemine dâhil edilmiştir.

Nihayet 19 Mayıs 2012 tarihi itibariyle ülkemizdeki üniversite sayısı 103 devlet üniversitesi, 63 vakıf üniversitesi olmak üzere 166’ya ulaşmıştır. (Üniversiteler, YÖK, 2012).

Kaynar ve Parlak’a göre: “Türkiye’de ortalama müstakil bir üniversite demek, bünyesinde ortalama 959 akademik personelin çalıştığı, yine ortalama 21.400 öğrencinin okuduğu, ortalama 33.143.-TL’lik bütçeye sahip ve 11.565.-TL’lik yatırım gerçekleştiren bir kurum demektir.” Bu rakamlar bölge insanının üniversiteye olan talebini artırmaktadır. Herhangi bir Anadolu iline üniversite kurulması demek, her gün otobüse dolmuş binen, kafeye, bara, sinemaya, lokantaya, terziye, berbere giden, senede birkaç kez memleketine gitmek için ildeki şehirlerarası otobüsleri kullanan, kırtasiye-kitap alışverişi yapan, fotokopi çektiren, pantolon-kazak alan, yaklaşık 21.000 kişi demektir. Yurtlardan sıkıldığı için birkaç kişi bir araya gelerek ev tutan böylece o küçük Anadolu şehrinde kiralari yükselten binlerce kişi demektir. Yani diğer bir ifade ile ildeki ticari hayatın canlanması demektir. Kaynar ve Parlak, üniversite kurulmasındaki temel amacında bu olduğunu yoksa bilim aşkı, cehaletin önlenmesi olmadığını ve hükümetlerin her ile bir üniversite açma politikası izlemeleri çılgınlığının

temelini de bunun oluşturduğunu belirtmektedirler. Evrensel anlamda bir üniversitenin işlevlerini yerine getirmek için gerekli fiziksel ve bilimsel alt yapı ve insan gücüne sahip olup olmadığına bakılmaksızın adı üniversite olan kurumlar açılmasının temelinde de bu vardır. Bu politikaların uygulanması sırasında ise Türk yükseköğretim sisteminin bozuluyor olmasının görmezden gelinmektedir (Kaynar, Parlak, 2005:12-13).

Her ile bir üniversite kapsamında daha önce lise bulunmayan pek çok ilçeye bugün meslek yüksekokulu hatta fakülteler açılmaya başlanmıştır. Öğretim elemanları, araştırma-geliştirme faaliyetleri, araç-gereç ve fiziki mekân imkânları açısından gerekli şartlar oluşmadan kurulan bu üniversiteler sadece mezunlarına diploma verir duruma gelmiş buda Türk yükseköğretiminde kalite sorununu beraberinde getirmiştir.

Evrensel kriterler açısından üniversiteleşme sürecinde dikkate alınması gereken çok önemli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Gökçe, 1990:104-106):

1-Üniversiteler; dünya, evren, insan ve bunlar arasındaki ilişki hakkında bilinmeyen soruları aydınlatmak üzere var olması gereken kurumlardır. Sorulara cevap bulmak için araştırma yapar, bilim yapar. Sonunda ulaştığı kuramsal birikimi insanlığın hizmetine sunmada çeşitli tekniklerden yararlanır işte olaya bu açıdan yaklaşmak gerekir. Üniversiteler bu nedenle bilim dalları çerçevesinde sınıflandırılarak, bu sınıflandırma paralelinde her grup için yeni bir örgütlenme gerçekleştirilmelidir.

2-Üniversitenin; akademik birimi, akademisyenleri ve yönetimiyle tutarlı bir bütünlük ortaya koyabilmesi, çağdaş ve evrensel nitelikli bir kurum olması için bilimsel, idari ve mali özerkliğe sahip olması gerekli bir ön koşuldur.

3-Bugün artık her ilde bulunan üniversitelerimizin, çevresel olanakları yönünde belirli meslekler için geliştirilmeleri yararlı olacaktır. Ancak üç büyük ilimizin kültürel, sosyal ve ekonomik birikimlerinden de mutlaka yararlanılmalıdır.

4-Üniversitenin omurgasını bilim adamı oluşturur. Bilim adamı bilimsel çalışma alışkanlığına sahip, araştırma yapan, yazan, bilimsel gelişmeleri izleyen ve gelişmeler karşısında eksikliklerini gidermek için daha çok öğrenmeye, çalışmaya heves duyan kişidir. Bunun için gerekli alt yapının oluşturulması, yüksek lisans ve doktora çalışmalarının büyük kentlerde ki enstitüler aracılığıyla yapılması ve akademik

unvanlarla ilgili yeni ve daha çağdaş bir düzenleme yapılması gerekmektedir (Gökçe, 1990:104-106).

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)'nin Kurumsal Değerlendirme Programı (IEP) tarafından 1998 ile 2007'nin başları arasında yürütülmüş olan 17 Türk Üniversitesine (Boğaziçi, Marmara, ODTÜ, Uludağ, İTÜ, Erciyes, Ankara, Atatürk, Çukurova, Kocaeli, Selçuk, Süleyman Demirel, Akdeniz, Ege, Gazi, Hacette ve Yeditepe Üniversitesi) ilişkin değerlendirme raporlarının analizi sonucunda Türk Yükseköğretim Sistemine İlişkin altı kilit nokta tespit edilmiştir. Rapora göre bu noktalar şu şekildedir (Visakorpi, Stankovic, Pedrosa, Rozsnyai, 2008:17-25):

*Özerklik ve hesap verebilirlik, kurum dışı yönetim ve çeşitlilik sağlanmalıdır.

*Kurum içi ve kurum dışı kalite güvencesi etkin kılınmalıdır.

*Finansman ve fon temininde artış sağlanması ve gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

*Kurum içi yönetim ve karar vermede gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

*Öğretim içeriği ve araştırmanın toplumun ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

*Kurum dışı paydaşlarla bağlantıların güçlü bir şekilde kurulması gerekmektedir.

Raporda Türk yükseköğretiminin bir dönüm noktasında olduğu, hem eğitim alanında ki karar vericiler hem de kurumsal paydaşlar, hatta genel olarak toplumdaki pek çok insanın sistemin kökten değişmesi gerektiğine inandığı belirtilmektedir. Rapora göre yükseköğretimde bir genişleme hükümet tarafından özellikle desteklenmektedir. Türk yükseköğretiminin mevcut zorluğu da fırsatı da, Avrupa bağlamında ilerleme olanağına sahip olmasıdır. Sorumluluğu ise, ilerlemenin ve kalite geliştirmenin her alanda el ele gitmesini temin etmektir. Çağdaşlaşmayı güvenceye almak için eğitimin gerekliliğine dair bir farkındalık bulunsa da bu farkındalığa ne fonlar ne de yüksek kaliteli bir yükseköğretim eşlik etmiştir.

Yükseköğretim Kurumunun Mart 2000'de yayınladığı Türk Üniversitelerinin Bugünkü Durumu raporunda üniversiteler, sosyal ve ekonomik açıdan, kişisel ve toplumsal getirileri göz önüne alınarak bir kamu hizmeti olarak tanımlanmaktadır. Üniversitelerin kamu kurumu, buralarda yerine getirilen hizmetinde kamu hizmeti

olarak tanımlanmasında iki amaç vardır. Birinci amaç, vakıf üniversitelerinin para ile okunan, paranın gücü ile bitirilen üniversiteler olduğu, devlet üniversitelerinin ise sınavla kazanılan üniversiteler oldukları yönündeki yaygın bir önyargının üzerine gitmektir. İster vakıf üniversitesinde ister devlet üniversitesinde gerçekleştirilsin, yüksek eğitim-öğretim ve bilimsel üretim başlı başına bir kamu hizmetidir ve değeri, ona ödenen ücret değerinden daha fazla bir anlama sahiptir. İkinci amaç, eğitim-öğretim ve bilimsel üretim faaliyetlerinin doğasının ve kamusal öneminin altını çizmek ve böylece burada yerine getirilmeye çalışılan hizmetlerin performans ve kalitelerine ilişkin bir tartışmanın da, bir berberin ya da kuru temizlemecinin verim ve performansından farklı bir noktaya yoğunlaşan, kamusal öneme haiz bir tartışma olduğunu vurgulamaktır. Üniversitelerin yerine getirdikleri hizmetlerin yani, eğitim-öğretim ve bilimsel üretim hizmetlerinin kamusal niteliği de, kamu kaynaklarını kullanmasa dahi yükseköğretim kurumu içerisindeki herhangi bir üniversiteden kaliteli, etkin ve verimli bir hizmet bekleme hakkını doğurur. Üniversitede okuyan birey ister devlet, ister vakıf üniversitesinde okusun müşteri değil bir öğrenci, eğitim hakkından yararlanan bir vatandaş olarak tanımlanmıştır (Kaynar, Parlak, 2005:39-41).

Ödediği vergiler ile kamu sistemini ayakta tutan vatandaşların kamusal hizmetlerden hoşnut olabilmesi, bu hizmetlerin kalite düzeyine bağlıdır. Bunun içinde yükseköğretimde hizmet kalitesinin sorgulanması gerekmektedir (Uluğ, 1999:469). Çünkü kamu hizmeti yerine getiren Üniversitelerin etkin, verimli ve kaliteli bir şekilde yerine getirmeleri gereken hizmetin konusu, Türkiye’de yüksek eğitim-öğretim faaliyetinin örgütlenmesi ve sürdürülmesi ile bilimsel üretimin gerçekleştirilmesidir (Kaynar, Parlak, 2005:41).

Üniversitelerin varlık nedeni olan bu hizmetleri ne kadar kaliteli bir şekilde yerine getirip getirmediğini değerlendirmekte bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

2.3. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE KAVRAMI

Yükseköğretimde kalitenin üzerinde durulmasının beş nedeni bulunmaktadır:

1950’li yıllara kadar, yükseköğretim kurumlarının, özellikle üniversitelerin doğal olarak yüksek niteliklere sahip kurumlar olmaları en üst düzeyde eğitim-öğretim, araştırma ve danışma faaliyetlerinde bulunmaları, kalitelerinin tartışılmasına fazla gereksinme göstermemiştir. Sonraki yıllarda yükseköğretimin kitleleşmeye

başlaması, devletlerin bütçeleri üzerinde bir baskı oluşturmuştur. Bu nedenle toplum ve devlet verdiği paranın akıbetini bilmek ve kontrol etmek gereğini duymuştur. Yani devlet yükseköğretimde yapılan işlerin, ortaya çıkan maliyete değip değmediğini öğrenmek istemiştir.

İhtiyaç duyulan yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi konusu da toplumun üniversiteye, üniversitenin kalitesine ilgi duymasının ikinci nedenidir.

1950’li yıllardan itibaren yükseköğretimde okuyan öğrenci sayısı artarken hükümetlerin yükseköğretime ayırdığı kaynakta ise bu artış sağlanmamıştır. Bu nedenle 1950’lili yıllardaki yükseköğretim kalitesini sürdürmek zorlaşmıştır. Bu neden de kalitenin toplum tarafından dikkate alınmasının üçüncü nedeni olmuştur.

Yükseköğretimde ülkelerarası öğrenci değişimi ve uluslararası işbirliğinin artması kaliteye ilginin diğer bir nedenidir (Korkut, 2002:145-146).

Kalite ile ilgilenmenin son nedeni ise yükseköğretime daha çok özerklik verilmesinin istenmesidir. Özerklik ve kalite garantisi aynı madalyonun iki yüzü gibidir. Bu nedenle hükümetler yükseköğretimden daha fazla kalite beklemekte bunun sağlandığı ölçüde özerklik verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Aktaran: Korkut, 2002:146).

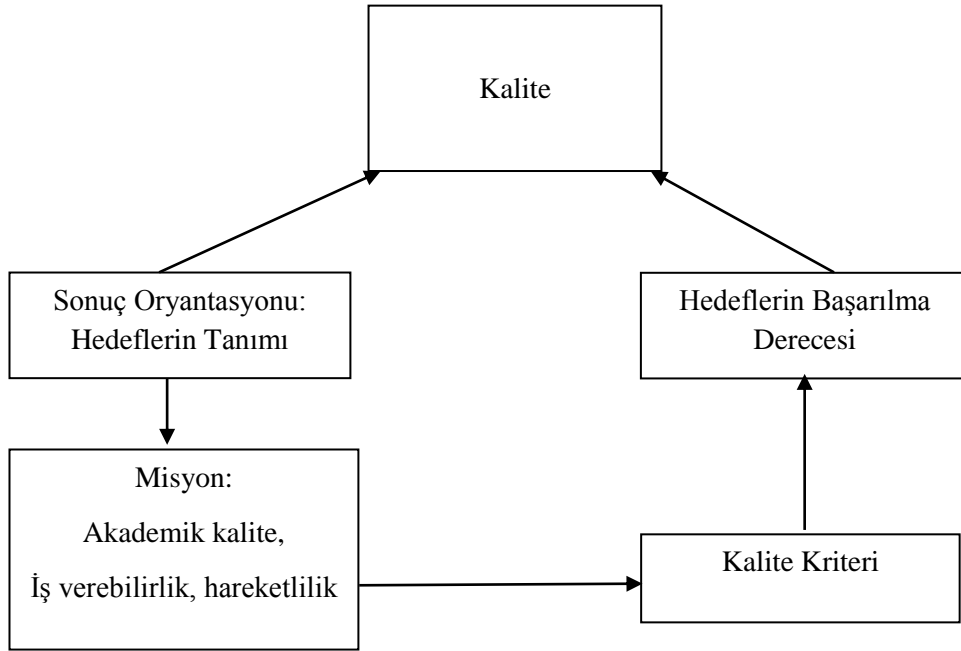
Eğitimde kalite; mükemmeli yakalama, tutarlılık, koşullara uygunluk, paraya değer sağlama, öğrencinin öğretmenin bilgi ve kendine değer katan faaliyetleri ile değişmesi ya da gelişmesidir (Harvey, Green, Burrows, 1993:143).

Meek ve Harman’a göre, eğitimde kalite; amaca uygunluktur. Bu tanıma göre, bir eğitim kurumundaki çalışma belli standart ya da başarı düzeyi yakaladığı takdirde kalitelidir. Amaca uygun bir performans sağlayan etkinlikler kalitelidir (Erişti, 2005, s.29).

Özcan, yükseköğretimde kalite geniş kavramları içine almakla beraber, milli ve ahlaki değerleri, müşteriye ve sürekli iyileştirmeyi vurguladığını belirterek, yükseköğretimde kaliteyi; öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve topluma bağlılığını artıracak sosyal, psikolojik, ilmi ve ahlaki değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Özcan, 1997:35).

Ekong, ise yükseköğretimde kaliteyi, kurum içindeki tüm politikaların, sistemlerin ve süreçlerin eğitimsel en üst düzeyde kaliteyi sağlayacak şekilde sürdürülmesi olarak tanımlamaktadır (Bakioğlu, Baltacı, 2010:11).

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Kalite Kültürü Projesi, Proje Grubu Raporu'na göre ise: "Kalite, iki ana özellikle tanımlanan bağlantılı bir kavramdır. Hedeflerin tanımlanması anlamına gelen sonuç oryantasyonu ve hedeflerin başarıma derecesi. Hedefler üniversite misyonu sayesinde tanımlanır. Bologna Reformları çerçevesinde, bu misyon akademik kalite, istihdam edilebilirlik ve hareketlilik konularını içerebilir. Bu üç hedef somut kalite kriterlerine ulaşmak için işlenmektedir. Bunları ölçerek başarmanın derecesi saptanabilir (EUA, 2003, s.5). Kalitenin tanımı Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



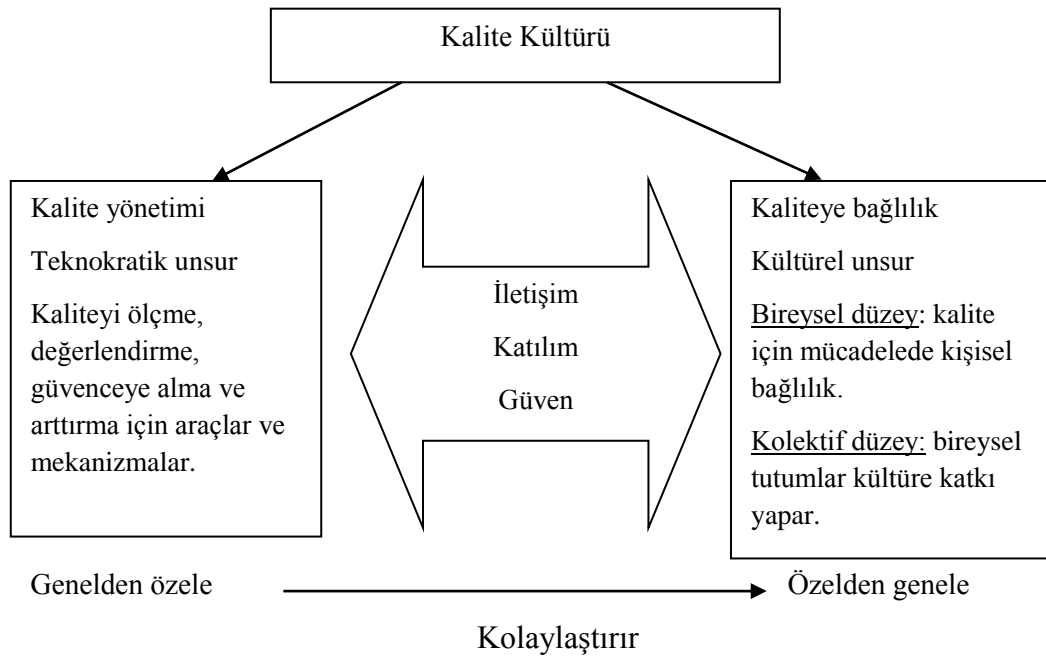
Şekil 2.2. Kalitenin Tanımı

Kaynak: European University Association (EUA). (2003). "Kalite Kültürü Projesi Raporu", Bursa: Uludağ Üniversitesi (s.5).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nün (bir raporundaki tanım, kalitenin yükseköğretimde ne anlama geldiğinin ne derece karmaşık olduğunu göstermektedir. Yükseköğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı

ve dinamik bir kavramdır. Bu yüzden kalite, şu hususlara bağlı olarak farklı anlamlar barındırabilir: Yükseköğretimdeki farklı yararlanıcı ya da paydaşların muhtelif çıkar anlayışları (öğrenci/ üniversite disiplini/iş piyasası/toplum/devletin belirlediği kalite gereklilikleri); Kalitenin referansları: girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, amaçlar, vb.; Akademik dünyanın değerlendirmeye değer nitelik ve özellikleri; Yükseköğretimin gelişimindeki tarihsel dönem (Aktaran: Özer vd., 2010:33).

Kalite ile birlikte EUA projesinin merkezi kavramı kalite kültürüne de değinmek gerekmektedir. Kalite kültürü Şekil 2.3’de gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Kalite Kültürü ve Kalite Yönetimi

Kaynak: European University Association (EUA). (2006). “Quality Culture In European Universities: A Bottom-up Approach, Report On The Three Rounds of The Quality Culture Project 2002-2006” EUA, s.20.

Kalite kültürü; öğrenme tecrübesinin kalitesinin, kalıcı bir şekilde artırılmaya çalışılması için mücadele veren bir kurum olarak tarif edilebilir. Kalite kültürü iki ana kısımdan oluşur: Kalite yönetimi ve kaliteye bağlılık. (EUA, 2006:20).

Üretim sektöründe kalite geliştirme çabalarıyla hizmet, özellikle de eğitim sektöründe kalite geliştirme çabaları oldukça farklıdır (Lozier, Teeter, 1993:7).

Albrecht, üniversitelerde kalite uygulamalarının başarılı olabilmesi için bazı şartların gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu şartlar şu şekilde sıralanabilir (Sakarya, 2006:30):

* Akademik ve idari personelin, üniversite yönetimine ve karar verme sürecine katılımının artırılması,

*Üniversitede çalışanlara her seviyede daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi,

*Üniversitelere daha fazla bağımsızlık ve bölümlere daha fazla serbestlik sağlanması,

*Üniversitelerde sağlıklı kararların alınabilmesi için veri toplama ve değerlendirilmesinde istatistiksel metotların kullanılması,

*Yönetimde bulunanlara liderlik becerilerini geliştirici hizmet içi eğitimlerin verilmesi,

* Katılımcı yönetim metotlarının uygulanması,

* Kaliteyi sürekli kılabilmek için okul içi süreçlerde mükemmelliğe ulaşılması,

* Alınan kararların müşteri ihtiyaçlarını tatmin edici olması ve

* Yeni metotlar geliştirebilmek için sürekli analizler yapılmasıdır.

Kalite kavramının temel mesajının müşteri olması nedeniyle, kalite tanımının müşteri odaklı olarak yapılması eğilimi vardır. Kaliteye eğitim dolayısıyla yükseköğretim açısından bakıldığında kalite tanımları felsefi ve aksiyonla ilgili olarak sınıflandırılabilir. Felsefi olarak kalite; mükemmellik, ayrıcalık, üstünlük ve katılanların niteliklerinin daha gelişip güçlenmesi ile sonuçlanan değişim gibi kavramlar ile ilişkilendirilirken; taleplere uygunluk, kullanıma uygunluk, düşük maliyetle yüksek teklilik ve güvenilirlik ve pazar talebine uygunluk gibi tanımlar da aksiyonla ilgili gruba dahil edilebilir. Bu ikinci grup yaklaşımlar, kullanıcılar, üreticiler, ürün ve değer açısından yapılan tanımlamalar ise de, bunların hepsi sebep-sonuç ilişkisine dayanan ve birbiriyle örtüşmeyen kavramlardır. Rehber'e göre belki bunların hepsinin birleşmesi ile kalitenin tarafları olan üretici ve tüketiciyi kavrayan bir tanımlamaya ulaşılabilir. Feigenbaum müşterilerin beklentilerini karşılama da pazarlama, mühendislik, üretim ve

satış sonrası etkinliklerdeki ürün ve hizmet niteliklerinin tümünü kapsayan bir tanım olarak “toplam kalite” kavramını ortaya atmıştır (Rehber, 2002:28).

2.4. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Öğrencilerin öğretimi ve eğitimi üniversitelerin en temel fonksiyonudur. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 2001 yılında yapılan değerlendirmeye göre Yükseköğretimde kalite güvencesi sağlamak için iki alışlagelmiş yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi akreditasyon diğeri de çıktıların değerlendirilmesidir (Eroğlu, 2004:40).

Toplam kalite yönetimi yaklaşımı, özellikle işletmelerde uygulanmış, ürün kalitesinden yola çıkarak bu amacı gerçekleştirmek, böylelikle de özünde kazancı arttırmak için örgüt yönetimine ilişkin süreçlerin de kaliteli hale getirilmesini amaçlayan ve bu hedeflere ulaşabilmek için de çalışanların özellikle üretim süreçlerinin iyileştirilmesine, geliştirilmesine katılımını sağlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Özşen, 1998:285).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), bir kuruluşta 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 tanımlanabilir (Bozkurt, Asil, 1995:33).

TKY' nin tanımı ve uygulamaları kişilere ve kuruluşlara göre farklılıklar gösterirken anahtar özellikleri hakkında ise genel bir uzlaşma bulunmaktadır. Bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Köseoğlu, Harrison, Link, 1994:22):

* TKY, müşteri yönelimine ve müşteri ihtiyaçlarını karşılama ve tatmin etmeye dayanmaktadır. Herhangi bir süreç için "müşteri kimdir?", ve "örgütten müşterilerin ihtiyaçları ve beklentileri nelerdir?" sorularını tanımlamak gerekir.

* TKY, bir örgütün uzun dönemli taahhüdünü gerektirir.

* TKY, yönetim hamlesidir.

* TKY, insanlar üzerinde odaklaşır ve amacı kaliteye dayalı bir kültür üretmektir.

* TKY, bir örgütteki insanların genel bir amaca doğru motivasyonuna ihtiyaç gösterir.

* TKY, grup çalışması odaklıdır.

Müşteri tatminini arttırmada sürekli gelişme gereklidir. Buna da müşterilerin ihtiyaçlarını ve makul beklentilerini anlayarak erişilir.

Toplam kalite yönetiminin unsurları her endüstri, sektör kuruluş ya da uygulandığı ortamın özelliklerine bağlı olarak farklılıklar göstermekle beraber, bütün uygulamalarda ortak birtakım unsurların bulunduğu söylenebilir. Bu ortak unsurlar şöyle sıralanabilir (Gencel, 2001:172-173):

- * Kaliteye odaklanma
- * Müşteriye odaklanma (TKY'nin itici gücü müşteridir)
- * Sürekli iyileştirme
- * Süreçlerin iyileştirilmesi
- * Kalitenin kapsam ve alanının genişletilmesi
- * Gerekli bilgilerin toplanması ve dağıtımı
- * Tekrara gerek bırakılmaması
- * Takım çalışması
- * Çalışanların yetkilendirilmesi
- * Eğitim ve tanınma
- * Vizyon
- * Liderlik

Çoruh'a göre, bu temel prensipler yükseköğretim faaliyetlerinde de uygulanabilir. Yükseköğretimde müşteri deyimi, doğrudan öğrenciyi anımsattığı için yadırganmaktadır. Müşteri, bir ihtiyacın karşılanması için kurum/kuruluşa başvuruda bulunan (birey, toplum, organizasyon, vb.) anlamındadır. Müşteri tatmini her zaman müşterinin haklı olduğu anlamına gelmez. Yükseköğretimin müşterileri öğrenci, öğrenci velileri, işverenler, kurumda çalışan tüm personel, toplum ve devlettir. Üniversitenin

eğitim/öğretim planlaması yapılırken bu müşterilerin beklenti ve beğenilerini değerlendirmesi ve stratejik planlamada yer vermesi gereklidir.

Formal eğitimin her düzeyi uzun süreçlerden oluşur. Hazırlanan değişim planlarının izlenmesi ve değerlendirilmesinde zamana ihtiyaç vardır. Bu sebeple TKY'ne geçiş öncesinde amaçlar çok iyi düşünölmeli, kararlaştırılmalı ve değiştirilmelidir.

Üniversiteler; fakölte, enstitü, yüksekokullar, araştırma/uygulama merkezleri ile idari/destek hizmet kuruluşlarından oluşur. Bu kuruluşların genelde kendi iç birimlerinde ve diğer bölümlerde, idari toplantılar dışında, iletişim eksiklikleri vardır. Bu iletişim eksikliklerinin giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Üniversitelerin varoluş nedeni eğitim/öğretim olduğu halde kendi personellerinin eğitimine fazla eğilmezler; hâlbuki işleri yürütenlerin de bilgi ve becerilerini artırmaya ihtiyaçları vardır. Sürekli eğitimin de amacı budur.

Sorumluluk ve yetkisi olan her yönetici, çalışanlara yol gösterme, onları motive etme, bireysel gelişimlerini destekleyecek öncölük özelliklerini taşımalıdır. Yükseköğretim kurumlarında liderlik kavram ve davranışlarının her düzeyde yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Üniversite ayrı ayrı çalışan departmanlar olarak görölmemelidir. Akademik ve idari birimleri bir bütün olarak görmek, eğitim/öğretim kalitesini sürekli iyileştirme amacıyla bir sistem olarak çalıştırmak gerekmektedir (Çoruh, 1998:10-11).

Kalite çalışmalarının imalat sektöründeki başarısı karşısında birçok sektörde olduğu gibi, eğitim sektöründe de toplam kalite yönetimi kavram ve felsefesini benimseme ihtiyacı hissedilmiştir. Yükseköğretim kurumları; yeni yönetim anlayış ve uygulamalarından da etkilenerak küreselleşmenin üniversiteye yansıyan boyutlarına cevap verebilmek, artan bilgi talebini ve eğitim ihtiyacını karşılayabilmek için mevcut örgüt yapılarında ve yöntem anlayışlarında değişiklik yapmak ve yeni arayışlara yönelmek zorunda kalmışlardır (Altaş, 2006:440).

Yükseköğretimde TKY'nin neden önemli olduğu sorusunun cevabını şöyle özetlemek mümkündür:

İlk olarak öğrenciler için zorlu bir yarış vardır; son yıllarda üniversite ve yükseköğretim kurumlarının sayısında çok belirgin bir artış olduğundan, öğrenciler üniversiteleri dolaşarak fikir edinebilmektedir: Daha ayrımcılar ve daha çok şey talep etmektedirler. Başvurmadan önce bir üniversitenin performansının artan sayıdaki basılı belirleyicilerine eleştirel gözle bakmaktadırlar.

İkinci olarak yeni iletişim ve enformasyon teknolojisine bağlı olarak hem olanaklarla hem de tehditlerle karşı karşıyayız. Gelecekte temelinden farklılık gösteren bir üniversite çeşidi olacağı ve daha az başarılı üniversitelerin yaşayamayacağı senaryosunu düşünmek mümkündür.

Son olarak değişimin temel bir etkisi fiyat indirimidir. Her ülkede ücret ödeyenler yani hükümet, işverenler ve öğrencilerin kendileri kişi başına daha az para ödeyerek daha iyi ve daha fazla eğitim istemektedirler. Bu nedenle Yükseköğretimde TKY için bir zorunluluk vardır (Nattrass, 1998:26).

Toplam kalite yönetimini üniversitelerde uygulamaya yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Edwards, TKY'nin üniversiteler için üç önemli avantajından bahsetmektedir bunlar: Belgelenebilir yönetim biçimi, istatistiksel süreç kontrolü ve ekip çalışmasıdır. Lewis ve Smith TKY'nin üniversitelerde uygulanışını gösteren değişik çalışmalardan bahsetmektedir. Axland, TKY'yi uygulayan Amerikan üniversitelerinin sayılarının 1991'den günümüze sürekli olarak arttığına işaret etmektedir. Aynı şekilde Winter ve Gupta sınıfta TKY uygulamalarının örneklerini ortaya koymaktadırlar (Özden, 1997:205).

Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi, eğitimin her aşamasında ve eğitimi etkileyen tüm alanlarda:

- * Fiziki altyapıyı (bina, spor tesisleri, açık alan, vb.),
- * Akademik altyapıyı (laboratuvar, kütüphane dokümantasyon, iletişim, bilgi işlem vb.),
- * Ders programlarını,
- * Sınav ve değerlendirme sistemini,
- * Akademik/idari personel temin ve geliştirme sistemini,

* Araştırma ve yayınları,

* Kurumsal gelişme planını,

* Üniversite-sanayi-toplum ilişkilerini sağlamayı amaçlayarak kaliteli insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen bir yönetim anlayışı olarak tanımlanabilir (Eroğlu, 2004:44-45).

TKY üniversitenin hedef, kaynak ve başarılarının beraberce değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Deming'e göre TKY "birbirleriyle ilişkili kavramların beraberce oluşturdukları kapsamlı ve değişik bir yönetim biçimidir" (Gabor, 1990:16). Deming hedef, kaynak ve sonuçların beraberce değerlendirildiği sürekli bir devir önermektedir (Godfrey, 1993:s.14). TKY'nin öncülerinden olan Deming'in ilkeleri yükseköğretime şu şekilde adapte edilebilir (Özdemir, 2001:268-269):

1. Öğrencilerin ve sunulan hizmetin geliştirilmesine yönelik tutarlı bir amacın oluşturulması. Amaç, her türlü sürecin gelişiminde yetenekli ve toplumda önemli pozisyonlara gelebilen en iyi kalitede öğrencinin yetiştirilmesidir.

2. Yeni felsefenin benimsenmesi. Eğitim yönetimi, güçlülere karşı uyanık olmak zorundadır, sorumluluklarını öğrenmek ve değişim için gerekli liderliği başarmak zorundadır.

3. İnsanları derecelendirme-sıralama ve bu sıralamanın doğurduğu zararlı etkilerin yok edilmeye çalışılması. Her insanın potansiyeli sınırsız ve kendine özgüdür. Bundan dolayı hiçbir insan diğeri ile karşılaştırılmamalıdır.

4. Kaliteyi başarmada test etmeye olan bağlılığın bırakılması. Kaliteli çalışmayı ortaya çıkaran öğrenme deneyimleri sağlayarak toptan bir denetim ihtiyacının (standart başarı testi, minimum mezuniyet sınavları vb.) ortadan kaldırılması gerekir.

5. Öğrencilerin daha önce geldikleri eğitim kurumlarıyla işbirliği yapılması. Öğrenci kaynaklarıyla olan ilişkilerin geliştirilmesi ve sisteme giren öğrencilerin kalitesinin artırılmasına yardımcı olma yoluyla eğitim maliyetinin en aza indirilmesi zorunludur.

6. Öğrenci başarı ve öğrenci hizmet sistemlerinin sürekli ve tutarlı bir şekilde geliştirilmesi. Bu durum başarıldığında kalite ve verimlilik artar.

7. Öğrenci, öğretmen, ilgili personel ve yöneticilere yönelik iş üzerinde eğitim ve öğrenme durumlarının oluşturulması.

8. Liderlik. Denetimin amacı, örgütte işleri daha iyi yapmak amacıyla, çalışanların makineleri, teçhizat ve materyalleri kullanmalarına yardım etmek olmalıdır.

9. Kaygının giderilmesi. Böylece her birey, okul sistemi için daha etkili çalışabilir. İnsanları özgürce konuşabilmeye cesaretlendirilecek bir ortamın oluşturulması.

10. Bölümler arasındaki engellerin kaldırılması. Öğretim, özel eğitim, muhasebe, yemek servisi, yönetim, müfredat geliştirme ve araştırma gibi alanlarda görev yapan insanlar, bir takım gibi çalışmalıdırlar. Gruplar ve bireyler arasındaki işbirliğini artırıcı strateji ve teknikler geliştirilmelidir.

11. Kusursuz performans ve yeni verimlilik düzeyleri isteyen öğretmenler ve öğrenciler için sloganların, kışkırtıcıların ve hedeflerin kaldırılması. Kışkırtıcılar ters tepki yaratır. Düşük kalite ve verimliliğin sebebinin esas kaynağı sisteme aittir ve bundan dolayı gerçek olmayan şeyler sözler, öğretmen ve öğrencilerin dışında kalır.

12. Öğretmen ve öğrenciler üzerindeki çalışma standartlarının ve iş kotalarının kaldırılması. Test puanlarını % 10 artırma veya başarısız notları % 15 azaltmaya çalışma gibi.

13. Öğrencilerin, öğretmenlerin, yönetimin ve okul personelinin çalışan bireyler olarak yaptıkları işten zevk alma ve haz duyma haklarını engelleyen faktörlerin yok edilmesi.

14. Herkes için güçlü bir eğitim ve kişisel gelişim programı oluşturulması.

15. Okuldaki herkesin dönüşümü başarmasının sağlanması. Dönüşüm, herkesin işidir.

Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi uygulamalarından başarılı sonuçlar elde edilmesini engelleyen bazı nedenler bulunmaktadır. Bunlar (Gencel, 2001, s.205-206):

*Üniversite üst yönetiminin yetki dağılımına olumsuz bakmaları ve toplam kalite felsefesini yeterince benimsememeleri ve çalışmalara tam destek vermemeleri,

*Hazırlanan projelerin çok karmaşık olması ve projeleri hayata geçirecek yeterli unsurların oluşturulmaması,

*Kurum çalışanlarının toplam kalite çalışmalarına tam desteğinin sağlanamamış, kurumda ben yerine biz felsefesinin oluşturulamamış olması,

*Toplam kalite yönetiminin sayısal sonuçlara, motivasyon, dayanışma, danışma gibi subjektif değerlerden daha fazla önem vermesi,

*Yönetici ve çalışanların kalite sürecini tam olarak yaşamadan bir an önce sonuçları görmek istemeleri,

*Yetki ve görev dağılımında sorunların ortaya çıkması,

*Toplam kalite yönetim sürecini işletecek olan çalışma takımlarının oluşturulamamasıdır.

Bu nedenlerle yükseköğretim hizmetlerinde TKY çalışmalarına başlanamamakta ya da başlandıktan sonra yarıda bırakılmaktadır.

Yükseköğretim kuruluşları genelde oldukça karmaşık ve değişimleri çok kolay olmayan kuruluşlardır. Bu kuruluşlarda kararlar geleneksel olarak öğretim üyelerinden oluşan akademik kurullarda verilmektedir. Bu yetki TKY’de kısmen de olsa müşterilere verildiğinden, yeni uygulamanın öğretim üyelerinin direnişi ile karşılaşması doğaldır. Ancak TKY, köklü ve devrimci yaklaşımlar yerine yavaş ve aşamalı değişimi öngördüğü için yükseköğretim kurumlarında kalite iyileştirilmesinde TKY etkili olabilir (Gencel, 2001:205-206).

Ancak TKY sanayi için geliştirilmiş bir sistemdir. Bunu eğitime uygularken eğitimin bazı özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Okul bir fabrika değildir. Öğrencide bir ürün değildir. Esas ürün öğrencinin eğitimidir. Ürünün başarı ile ortaya konması, öğrenme sürecinin bir parçası, bir çalışanı olarak öğrencinin bu sürece katılımına bağlıdır. Öğretme ve öğrenme iki ayrı işlemdir. Endüstride kalite yönetimi anlayışına göre, her bir işlemi yerine getirenin bir müşterisi olmalıdır. Eğer bir işlemin sonunda ortaya çıkan ürünün müşterisi yoksa bu ürünü üretmenin bir anlamı olmayacaktır. Eğitimciler müşteri kavramını fazla kullanmazlar. Çünkü onlar, her ne olursa olsun, işlemin devam etmesine inanırlar (Rehber, 2002:51-52).

ABD’de yapılan ve 22 eğitim kuruluşunu kapsayan bir araştırmaya göre TKY uygulamalarından elde edilen yararları şunlardır: İnsanlara şans verme, az açıklama daha çok dinleme, eğitim kültüründe değişme, olgulara dayanarak karar verebilme, insanları bir araya getirme ve ortak bir terminoloji, ortak bir dilin kullanılması bu nedenle iletişimden kaynaklı sorunların ortaya çıkmasının önlenmesidir (Sakarya, 2006:32-33).

2.5. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE AKREDİTASYON

Kuruluşların çalışma alanlarında hizmet, ürün, kalite sistemleri, laboratuvarları ve çalışanların yeterli kapasiteye sahip olup olmamalarının bağımsız ve yetkili bir örgüt tarafından değerlendirilmesi ve onaylanması işi olarak tanımlanabilecek olan akreditasyon yükseköğretimde yeni bir konu değildir (Peker, 1996:22). Örneğin ABD’de de yaklaşık 100 yıldır farklı akreditasyon sistemleri vardır. Akreditasyon ABD’de sayıları 3500’e yaklaşan yükseköğretim programının kalitesinin uygunluğu ve kamu fonlarından yararlanmaya değer olup olmadıklarını saptamada bir araç olarak kullanılır (Rehber, 2002:70).

Yükseköğretimde akreditasyonu; üniversitelerin kendileri ile ilgili düzenlemeleri başka ellere, örneğin devlete bırakmaksızın kendilerinin yapabileceğini, kendi kendilerini yönetebileceklerini gösterdikleri, gönüllülük esasına dayalı bir öz yönetim ve denetim mekanizması (Dickey, Miller, 1972:32) olarak tanımlamak mümkündür.

Rehber, yükseköğretimde akreditasyonu, akademik kaliteyi ve toplumsal sorumluluğu geliştirmek için öz durum değerlendirmesi ve kurum dışı değerlendirmeyi içeren akademik bir işlem olarak tanımlamıştır (Rehber, 2002:71).

Lenn ise, eğitim camiasına, kamuoyuna ve diğer kişi veya örgütlere, bir kurumun veya programın; açıkça tanımlanmış ve eğitimsel olarak uygun amaçları olduğunu, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak şartları yarattığını, söz konusu amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini ve bu başarıyı devam ettireceğinin teminatını vermek olarak tanımlamaktadır (Lenn, 1992:165).

Aktan ve Gencel’e göre yükseköğretimde akreditasyon: “bir yükseköğretim kurumunun ya da yükseköğretim kurumu tarafından uygulanmakta olan herhangi bir programın, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli performans standartlarına (kalite, verimlilik, etkinlik vesaire) sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan ve böylece

yükseköğretime talepte bulunanlar ve aynı zamanda kamuoyu nezdinde güven tesis etmeye yönelik bir sistemdir (Aktan, Gencel, 2007:261).

New England Bölgesi Okullar ve Üniversiteler Birliği'ne (NEASC) göre: Akreditasyon ne bir kurumun otomatik olarak bir başka kuruluşa kabulü, nede o kurumun mezunlarına iş garantisi anlamına gelir. Öğrencilerin ve mezunların kabulü, her zaman için kabul edecek olan kuruluş veya işverenin takdirine bağlıdır. Çünkü akreditasyon ne birey bazında mezunların ne de ders bazında yapılan eğitimin kaliteli olduğu konusunda garanti verebilir. Sadece verilen eğitimin kalitesi ve içeriği ile ilgili genel bir fikir verir (Bakioğlu, Baltacı, 2010:36).

Akreditasyon bir anlamda, kalite geliştirilmesi amacıyla standartlar oluşturma işidir. Akreditasyon sistemi, standartların karşılanmasını sağlayan bir araç olmasının yanı sıra, aynı zamanda gelişimi destekleyen bir sistem olmalıdır. Standartların geliştirilmesi, kurumlar arasındaki amaç, kaynak düzeyi, tarihi gelişim farklılıklarının giderilmesi ile olacaktır. Ancak, bütün farklılıkların kaldırılması da beklenmemelidir.

Akreditasyonun en önemli girdisi öğrenci seçimi olup, daha çok fiziki altyapı, akademik altyapı ve eğitim görülen sınıfların öğrenci sayıları, barınma imkanları, kurumsal destek hizmetleri ile ilgilidir. Kaliteli çıktıların olabilmesi her şeyden önce kaliteli girdilerin olmasına bağlıdır. Bu yüzden kaliteli mezunlar verebilmek için eğitim-öğretimde kaliteli öğrencileri seçme, vazgeçilmez bir yoldur.

Öğrencilerin başarıları, mezun sayısı, istihdam edilen mezunların sayısı ve istihdam yerleri, topluma sunulan hizmetler, yayınlar, bilimsel ve teknik araştırma faaliyetleri ise akreditasyonun çıktılarıdır (Bıyık, 2002:16-17).

2.5.1. Akreditasyonun Temel Özellikleri

Yükseköğretimde akreditasyon kavramının temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Aktan, Gencel, 2007:262) :

* Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının ve/veya programlarının performans standartları yönünden kendi kendilerini değerlendirmelerine ve aynı zamanda yetkili akreditasyon kuruluşlarınca dış değerlendirme yapılmasına imkân veren bir sistemdir.

* Akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun ve/veya programının genel olarak güvenilirliğini ve tanınmasını sağlayan bir sistemdir. Akreditasyon, ilgili kurumun ya

da programın belirli mükemmeliyet standartlarına sahip olduğunu belgeleyen saygın bir sertifikanın verilmesi sürecidir.

* Akreditasyon, bir defaya mahsus yapılan bir işlem değildir, tam aksine uzun dönemlidir ve periyodik iç ve dış değerlendirmelere dayanır.

* Akreditasyon, yükseköğretim kurumunda kalitenin sürekli olarak geliştirilmesini amaçlayan bir süreçtir. Akreditasyon, kalite güvencesi sağlayan bir araçtır.

* Akreditasyon, kalite geliştirme dışında yükseköğretim kurumunda dürüstlüğü (integrity) ve etik standartları yerleştirmeyi amaçlayan bir sistemdir.

* Akreditasyon, yapılması gönüllü (isteğe bağlı) bir işlemdir, dışarıdan kamusal otoritelerden bu sürece dâhil olunması yönünde bir baskı ya da zorlama söz konusu değildir.

* Akreditasyon kamusal otoritelerce belirlenen düzenlemelerin aksine hükümet-dışı kontrol mekanizmasının geçerli olduğu bir kendi kendine düzenleme (self-regulation) sürecidir.

* Akreditasyon, bir kurumun belirli standartları karşılması ve bunları tutarlı bir şekilde sürdürmesidir.

* Akreditasyon, akredite edilmiş olan kurum ve programların, önceden tespit edilmiş mükemmeliyet standartlarını karşılayacağını veya bu beklentileri aşacağını garanti eder.

Akreditasyon temel özellikleri incelendiğinde sürecin salt bir kurallar manzumesi olmadığı görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının temel hedefi olan kaliteye ulaşmasın da izlemeleri gereken bir süreç olduğu görülmektedir.

2.5.2. Akreditasyonun Amaçları

1960'lı yılların ikinci yarısından beri, topluma karşı sorumlu olma olgusunun güçlenmesiyle, akreditasyonun ilgi alanı oldukça genişlemiştir, akreditasyonun başlangıçta iki olan amacı da zamanla artmıştır (Adelman, 1994:1314). Yükseköğretim sisteminde akreditasyonun başlıca amaçları şunlardır (Bakioğlu, Baltacı, 2010:45-46) :

* Bir yükseköğretim kurumunun veya programının belirlenen standartlara ulaştığını belgelemektir.

* Öğrencilerin tanınmış kurumlara ulaşmalarına yardımcı olmaktır.

* Belirledikleri hedeflere ulaşan ve üzerinde uzlaşmış standartları karşılayan kurum ve programları tespit etmektir.

* Farklı düzey ve türdeki yükseköğretim kurumlarının arasında transfer kredilerinin kabul edilebilirliğini belirlemede yardımcı olmaktır.

* Kurumu partizan veya taraflı ilgi ve amaçlar doğrultusunda eğitim vermeye zorlayan veya kontrolünü ele geçirmeye çalışan zararlı iç ve dış baskılara, gruplara veya bireylere karşı korumaktır.

* Zayıf programların (Adelman'a göre ise tüm programların) kendi kendilerini geliştirmeleri için hedefler yaratma ve yükseköğretim kurumları arasında standartların genel olarak yükseltilmesine yönelik olumlu bir hava yaratmaktır.

* Öğretim elemanları ve diğer personeli öz değerlendirme, araştırma ve planlama faaliyetlerine katarak eğitim kurumlarının ve standartlarının gelişimini sağlamaktır.

* Mesleki belgelendirme ve lisans ile bu belgelendirmelere yönelik derslerde kriterler belirlemektir.

* Devlet yardımları için yükseköğretim kurumlarının akreditasyon sürecinden geçmesi koşulunun aranması halinde bu sürecin işlemesine katkıda bulunmaktır.

* Kurumları ve programları değerlendirmede kullanılacak olan araçların geliştirilmesini sağlamaktır.

* Kamu sağlığı ve güvenliği ile doğrudan ilgili işlerde çalışanlar ile faaliyetleri toplum için telafisi imkânsız bir hasara yol açabileceklerin mesleğe başlamadan önce gerekli eğitimi asgari standartta aldığını kanıtlamaktır.

* Öğrenciler ile iş ilişkisinde kabul edilen etik standartlara bağlı olan kurumları belirlemektir.

* Kurumların açıkladıkları ilke ve amaçlara ulaşmada kaynakların ne derece verimli kullanıldığını belirlemektir.

* Akreditasyon süreçlerine yapılan geniş katılım sayesinde yükseköğretim kurumları, bireyler ve akademik programlar arasında bir iletişim aracı olmaktadır.

* Bağımsız profesyonel değerlendirmeler yolu ile yükseköğretim kurumlarının ve akademik programların daha kaliteli bir eğitim için gereken kaynaklara ulaşmalarına yardımcı olmaktadır.

* Akredite olmuş yükseköğretim kurumları veya programlar hakkında karşılaştırmalı bilgiler vermektir.

* Daha nitelikli eğitim-öğretim imkanının sağlanarak niteliğin daha sistematik bir şekilde geliştirilmesini temin etmektir.

* Yükseköğretimin kalitesini garantiye almaktır.

* Çoklu ikinci ve üçüncü taraf denetimlerini ortadan kaldırmaktır.

* Akredite edilmiş yükseköğretim kurumlarının yeterliliklerinin ilgililerce tanınmasını sağlamak ve

* Onaylanan alanda yeterliliğin sürdürüldüğünü takip etmektir.

2.5.3. Akreditasyonun Unsurları

Yükseköğretimde akreditasyon sürecinin altı temel unsuru bulunmaktadır (Gencel, 2001:196):

* Birincisi, programlar hakkında yargıya varmada kullanılan bir “standartlar” kümesidir.

* İkincisi, fakülte tarafından hazırlanan, kendilerinin standartları karşılamak üzere nasıl çalıştıklarını açıklayan ve standartları karşılamada ne ölçüde başarılı oldukları ile ilgili kendi değerlendirmelerini içeren bir “öz değerlendirme”dir.

* Üçüncüsü, öz değerlendirme raporunun ve diğer belgelerin incelenmesi, tesislerin incelenmesi, derslerin gözlemlenmesi ve öğretim elemanları, öğrenciler, dekan ve ilgili diğer kişilerle görüşmelerin yapılması konularında eğitilmiş uzman meslektaşlardan oluşan bir ekip tarafından yapılan “ziyaretler”dir.

* Dördüncü unsur ziyareti gerçekleştiren ekip tarafından hazırlanan, fakültenin akreditasyonla ilgili standartları ne ölçüde karşıladığı hakkındaki ekip

değerlendirmelerini ve programların akreditasyon durumu hakkındaki önerilerini içeren bir “rapor”dur.

* Akreditasyonun beşinci unsuru, ekibin raporunda önemli bir bilgiyi dikkate almaması ya da ziyaretin ardından ortaya önemli bir bilgi çıkması halinde, ziyaret edilen fakülte dekanı tarafından yazılan bir “cevap”tır.

* Akreditasyonun altıncı ve son unsuru fakülteden ve ziyareti gerçekleştiren ekipten elde edilen kanıtlara dayalı olarak yetkili merciin verdiği karardır.

2.5.4. Akreditasyon Ölçütleri

Değişik akreditasyon kurumlarının ortaya koyduğu ölçütler arasında tam bir birlik olmamasına karşın, Uludağ Üniversitesi Akreditasyon Kurulu’nda yapılan değerlendirmeler sonucu, genel olarak, akredite olacak bir eğitim biriminin aşağıda belirtilen 8 ana başlıkta belirlenen temel ölçütleri sağlaması gerektiği belirtilmektedir (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001).

2.5.4.1. Öğrenciler

* Öğrenci ve mezunların nitelik ve performans düzeyleri, programların değerlendirilmesinde önemli bir girdi olduğundan, kurumun öğrencilerinin programın hedeflerini gerçekleştirmedeki başarılarını ortaya koyabilmek için, öğrencilerini değerlendirmesi, yönlendirmesi, izlemesi gerekmektedir.

*Diğer eğitim kurumlarından gelen öğrencilerin aldıkları eğitimin eşdeğerliğinin sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir.

*Bütün öğrencilerin, programın gereklerinin tümünü yerine getirmelerini sağlaması gerekmektedir (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001).

2.5.4.2. Programın Eğitsel Amaçları

* Kurumun misyonuna ve akreditasyon kuruluşunun ölçütlerine bağlı olarak ayrıntılı bir eğitsel amaçlar listesi oluşturması gerekmektedir.

* Programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığını sürekli olarak denetleyen ve bu şekilde ilgili tarafların değişen talepleri nedeniyle ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için programda yapılabilecek gerekli düzenlemelere olanak sağlayan süreçlerin oluşturulmasını sağlaması gerekir.

* Eğitim amaçlarını sağlayacak bir eğitim programı ve bu programı destekleyen süreçlerin oluşturulmasını sağlaması gerekir.

* Amaçların gerçekleştirildiğini gösteren ve bunları programın etkinliğini artırmak için kullanan, sürekli bir ölçme değerlendirme sisteminin kurulmasını sağlaması gerekir.

Eğitsel amaçlara ulaşabilmek, kurumsal etkinliğe bağlıdır. Kurumsal etkinlik ise, işleyiş tutarlılığı, pedagojik ehliyet, öğrenci başarısı, entelektüel araştırmacılık, kişisel ve mesleki beceri, ahlaki duyarlılık, akademik özgürlük, fakülte hizmetleri ve öğrenimi teşvik eden çevre ölçütleri ile tanımlanır. Etkin bir kurum, öğrencilerine verdiği bilgi ve beceri yığınıyla değil, gittikçe karmaşıklaşan ve küreselleşme sürecine giren bir topluma hizmet etmelerini sağlayacak şekilde bilgilendirmeyi ve eleştirel düşünce becerisi yanında her türlü iletişim yöntemiyle yetiştirmeyi hedefler (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001).

2.5.4.3. Program Çıktıları ve Değerlendirme

Öğretim programı, programdan mezun olanların, aşağıda sıralanan bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalarını sağlamalıdır (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001) :

- * Mesleki bilgileri uygulama alanına aktarabilmelidir.
- * Meslek için gerekli yaklaşım, yöntem, teknik ve modern araçları kullanabilmelidir.
- * Sorunları belirleme, formüle edebilme ve çözebilmelidir.
- * Mesleki uygulamalardaki çözümlerin küresel ve toplumsal boyutlarda etkisini kavrayabilmelidir.
- * Deney tasarlayıp yürütebilme ve sonuçlarını analiz ederek yorumlayabilmelidir.
- * Bir sistemi, öğeyi ve/veya süreci, belirli gereksinimleri karşılayacak şekilde tasarlayabilmelidir.
- * Mesleki ve etik sorumlulukları kavrayabilmelidir.
- * Disiplinler arası takım çalışması yürütebilmelidir.
- * Etkin sözlü ve yazılı iletişim kurabilmelidir.

* Yaşam boyu öğrenme gereksinimini kavrayabilme ve öğrenmeyi sürdürebilmelidir.

* Güncel/çağdaş konulara ilişkin bilgi sahibi olabilmelidir.

Her programın bir değerlendirme süreci ve belgelendirilmiş sonuçları olmalıdır. Sonuçlar, programın gelişiminde ve iyileştirilmesinde kullanılmalı, misyon ve amaçlarla uyumluluğu ölçülmelidir. Bu konulardaki belgeler arasında; öğrenci evrakları, tasarım projeleri, ulusal sınav sonuçları, mezunların performanslarını belgeleyen anket ve araştırma sonuçları, işveren anketleri ve mezunların iş bulma oranına ilişkin veriler sayılabilir.

2.5.4.4. Mesleki Bileşen

Programda yer alan zorunlu mesleki, mesleki seçmeli ve kültürel seçmeli alanların ve bunların göreceli olarak kredi-saat ağırlıklarının, bölüm/program hedefleri çerçevesinde tanımlanmış olması gerekir (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001).

2.5.4.5. Öğretim Kadrosu

Eğitim öğretim sürecinin en önemli ögesi olan öğretim üyelerinin: Ders programlarını nitelikli bir şekilde yürütebilecek, öğrencilere yeterli miktarda danışmanlık hizmeti verebilecek ve onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek, programın ilgili tarafları olan kamu ve özel kuruluşlar ile gerekli ilişkileri sürdürebilecek nitelikte ve sayıda olması gerekir.

Öğretim üyeleri, programı değerlendirme ve geliştirme açısından yeterli beceriye ve eğitime sahip olmalıdırlar. Öğretim üyelerinin yeterlilikleri, genel olarak, eğitimleri, mesleki ve eğiticilik deneyimleri, iletişim kurma becerileri, daha etkin programlar geliştirmeye olan istekleri, akademik yeterlilikleri ve mesleki kuruluşlara katılımları ile ölçülür (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001).

2.5.4.6. Altyapı

Kurumda sınıflar, laboratuvarlar ve ilgili donanımların program amaçlarını sağlayacak düzeyde olması ve öğrenmeyi destekleyecek atmosferin sağlanması, öğretim üyesi-öğrenci iletişimini sağlayıcı, mesleki gelişimi ve etkinlikleri artırıcı kolaylıkların bulunması gerekir.

Programlar, öğrencilere yeni bilimsel ve eğitsel araçları öğrenme ve kullanabilme olanağı sağlamalıdır. Bilgisayar ve bilgi altyapısı, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarını desteklemeye ve program amaçlarını sağlamaya olanak tanınmalıdır (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001).

2.5.4.7. Kurumsal Destek ve Mali Kaynaklar

Kurumsal desteklerin ve mali kaynakların şu ölçütleri sağlaması gereklidir;

* Programın kalite ve sürekliliğini sağlaması,

* İyi yetişmiş öğretim üye kadrosunu çekerek, üniversitede tutabilmeye ve onların sürekli bir gelişim içinde bulunmalarını sağlamaya yeterli olması gerekir.

Bunlardan başka, programların gerektirdiği olanakları elde etmek, idame ettirmek ve kullanabilmek için de yeterli düzeyde kaynak bulunmalıdır. Destek personel ve kurumsal servisler, program ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olmalıdır (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001).

2.5.4.8. Program Kriterleri

Her bir programın, alanı/disiplini için gerekli ve uygulanabilir olan temel ve özel ölçütleri karşılıyor olması gerekir. Bir program ortaklaşa bir eğitim çabasına yönelikse, her ortak bileşen ayrı akredite edilmelidir. Lisansüstü programlar için kriterler lisans program kriteri ile aynıdır. Ancak, lisansüstü akreditasyonda, lisans eğitimine ek bir yıllık eğitim ve/veya araştırma etkinliği aranmalıdır (Akreditasyon Kriterleri- Uludağ Üniversitesi, 2001).

2.5.5. Akreditasyonun Sağlayacağı Yararlar

Akreditasyon uygulamaları özellikle kalitesiz yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini açığa çıkarmak ve yükseköğretim hizmetine talepte bulunanları bu konuda bilgilendirmek için önem taşımaktadır. Pratikte sahte ve düzmece diplomalar veren ve adına “diploma fabrikaları” (diploma mills) denilen kurumların birçok ülkede yaygın olduğu bilinmektedir. İşte akreditasyon, çok kısa zamanda parayla diploma, derece ya da sertifika sağlayan bu kalitesiz yükseköğretim kurumlarının kamuoyu tarafından tanınmasına aracılık edebilecek bir sistemdir.

Saydamlık ve hesap verme sorumluluğu, yükseköğretimde akreditasyonun sağlayacağı başlıca yararlar olarak ifade edilebilir. Bunun dışında, akreditasyonun sağlayacağı başlıca yararlar şunlardır (Aktan, Gencel, 2007:264-266):

* Akreditasyonun sağladığı tanınma imkânıyla, öğrenciler ve tüm paydaşlar eğitim kurumlarının mükemmeliyet standartlarını sağlayıp sağlamadığı konusunda bilgi sahibi olurlar,

* Akreditasyon, özel sektöre kaliteli insan gücü istihdamı yönünden kolaylıklar ve daha çok güven sağlar,

* Akreditasyon, yükseköğretim kurumları arasında kredi transferi işlemlerini kolaylaştırır,

* Akreditasyon, kaliteyi güvence altına alır,

* Bazı ülkelerde yükseköğretim kurumlarına yapılacak devlet yardımı için akreditasyon ön koşul olarak gereklidir.

* Akreditasyon yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanları değişim programlarının uygulanmasını kolaylaştırır.

* Akreditasyon, öğrenci ve velilerin okula olan güvenini artırır.

* Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında çalışanlara sorumluluk ortaya koyma ve çözüm üretme olanağı verir ve çalışanların süreçlere katılmalarını teşvik eder,

* Kurum içi iletişimi geliştirir,

* Yükseköğretim kurumuna, dışarıdan detaylı, tarafsız bir değerlendirme olanağını sağlar,

* Üst yönetime ve idarecilere önceliklerin tespitinde yol gösterir,

* Uluslararası derece ve diplomalar arasında uyum sağlar,

* Yükseköğretimin uluslararasılaşmasını ve kültürlerarası işbirliğini sağlar,

* Yükseköğretim kurumlarında mali yönetim ve bütçe sürecinin iyileştirilmesine olanak sağlar,

* Yükseköğretim kurumlarında politikaların belgelendirilmesini ve prosedürlerin geliştirilmesini teşvik eder,

* Son olarak, akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında tutarlı ve kapsamlı uygulamalar yapılmasına yardım eder (Aktan, Gencel, 2007:264-266).

Yetişe göre, akreditasyon sistemin içiyle eğitim süreçleriyle ve sonuçlarıyla ilgili değildir. Bu süreçler her eğitim kuruluşunda sürekli iyileştirme ve geliştirme ile rekabete bırakılmıştır. Değerlendirme sistemleri ise, öğrenci başarıları, mezun sayısı, istihdam edilen mezun sayısı, mezunların istihdam yerleri, bir üst öğrenime gidebilen öğrenci sayısı gibi sistemin çıktılarıyla ilgilidir. Ancak burada eğitim-öğretim süreçleri göz ardı edilmektedir. Yükseköğretimde gerçek anlamda kalite artışı sağlanmak isteniyorsa;

1- Girdileri değerlendiren akreditasyon sistemi,

2- Çıktıları değerlendiren değerlendirme sistemi,

3- Eğitim öğretim süreçlerinin tasarımını, planlamasını, uygulamasını ve kontrolünü sağlayan sistemleri, beraber ve entegre ederek, kaliteli eğitim sağlayan “Yükseköğretimde Toplam Kalite Sistemi” yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanması gerekir (Yetiş, 1995:192-193).

Bakioğlu ve Baltacı’ya göre ise akreditasyonun başlangıç aşaması için doğru olabilecek bu eleştiriler, günümüzdeki performansa dayalı akreditasyon yaklaşımları ile geçerliliğini kaybetmiştir (Bakioğlu, Baltacı, 2010, s. 38).

2.6. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE GÜVENCESİ

1950’li yıllara kadar yükseköğretim kurumlarında kalite çok fazla merak konusu değilken, yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumların öğrenci sayılarındaki artış, bu artışa paralel olarak özellikle bu hizmetlere aktarılan kamu kaynakları başta olmak üzere kaynak miktarındaki artış, globalleşme gibi sebeplerden dolayı yükseköğretim hizmetlerinde kalite konusu fazlaca ilgi çeken bir konu haline gelmiştir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının kendi dinamikleriyle yürüttüğü kalite geliştirme çalışmaları TKY ve akreditasyon başlıkları altında önceki bölümlerde sunulmuştur.

Kalite güvencesi sistemi, TKY ve akreditasyonun aksine yükseköğretim kurumlarının talepleri neticesinde ortaya çıkmış bir sistem değildir, bir üst düzenlemedir (Özer vd., 2010:36). Kalite güvence sistemleri daha geniş kapsamlı ve ulusal bazdadır.

Kaliteyi sürecin tümüne uygulayarak sürekli gelişimin etkinliğini kontrol eden sisteme kalite güvencesi denir (Bıyık, 2002:18).

Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme vb. diğer etkinliklerinde kullandıkları bütün süreçlerle ilgilenir (ENQA, 2007, 2008). Kalite güvence sisteminin üç önemli bileşeni vardır. Bunlar: İç denetim, ulusal yükseköğretim politikası ve dış denetimdir.

Kalite güvence sistemleri yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi sağlamaktadır (Özer vd., 2010:34).

İç denetimler amaçlarına göre altı kategoride toplanabilir (Bakioğlu, Baltacı, 2010:28-29):

1- Yönetmelik iç denetim, ilgili birimin finansman ve iş yönetimi süreçlerini, üniversite politikası ve talimatları ile iyi bir iş idaresi yönetimi sisteminde bulunması gereken özelliklere uygun olarak, yeterli bir iç denetim mekanizması içinde yürütülüp yürütülmediğini belirler.

2- Uyumluluk denetimleri, bir birimin dış gereksinimleri ile üniversite politika ve süreçlerine ne derece bağlı olduğunu belirler.

3- Finansal denetim, mali konular ile ilgili raporlar, taahhütnameler, yetkilendirmeler ve kaynak alış-verişleri gibi konulardaki denetimleri kapsar.

4- Bilgi teknolojisi denetimleri, otomatik bilgi işlem sistemleri ve bunların nasıl kullanıldığına dair iç denetimleri kapsar.

5- Operasyonel denetimler, üniversitelerin kaynaklarının, misyon ve hedefleri gerçekleştirmek için, en etkili verimli bir şekilde kullanılıp kullanılmadıklarını belirlemek için yapılmaktadır.

6- Soruşturma denetimleri, yasa veya yönetmeliklerin yanı sıra üniversite politika ve prosedürlerinin ihlal edilmesi durumunda yapılır.

Kalite güvencesi sisteminin oluşturulmasında, iç denetimin yanında ulusal yükseköğretim politikası da önemlidir. Yükseköğretim politikası, hem ulusal denetimde hangi kalite güvence prosedürlerine ağırlık verileceğinin belirlenmesi, hem de yükseköğretim kurumlarının buna göre iç kalite güvence sistemlerini nasıl oluşturmaları

gerektiğinin belirlenmesi açısından en önemli bileşenidir. İç denetim ve yükseköğretim politikalarıyla birlikte kalite güvencesinin önemli bir bileşeni olan dış denetim, genellikle ulusal kalite güvence ajansları tarafından gerçekleştirilmektedir. Kalite güvence ajansları, biçimsel statülerindeki değişikliklere rağmen meşruiyetleri, finansmanları ve işlemsel kaynakları açısından hükümetlere bağımlıdırlar (Özer vd., 2010, s.35). Dış kalite güvence prosedürü aşağıdakilerden birisi olabilir (ENQA, 2008:7):

*Bir dersin değerlendirilmesi: Tipik olarak tüm programlarda öğretilen özel bir dersin kalitesine odaklanmaktadır.

*Bir programın değerlendirilmesi: Formel bir dereceye götüren bir çalışma programındaki aktivitelere odaklanmaktadır.

*Bir kurumun değerlendirilmesi: Bir kurum içindeki organizasyon, finans konuları, yönetim, tesisler, öğretim ve araştırma gibi aktivitelerin tümünün kalitesini incelemektedir.

*Bir temanın değerlendirilmesi: Eğitim içinde bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) veya öğrenci danışmanlığı gibi özel bir temanın kalitesini veya uygulamasını incelemektedir.

*Denetim: Bir kurumun kendisi tarafından, ya bir ders, bir program, tüm kurum ya da bir temanın aktivitelerini ve hizmetlerini sürekli olarak izlemek ve iyileştirmek için oluşturulan kalite mekanizmalarının güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesidir. Denetim, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir.

*Akreditasyon süreci: Diğer değerlendirme tiplerindeki ile aynı metodolojik elemanlara dayanmasına rağmen bir ders, program, kurum veya temanın gerekli seviyeyi karşılayıp karşılamadığına karar vermek için önceden tanımlanmış standartlara göre karar verilmesi açısından diğer prosedürlere göre farklılık göstermektedir. Akreditasyon, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir.

*Karşılaştırma: En iyi uygulama deneyimlerinin aktarılması için sonuçların dersler, programlar, kurumlar veya temalar arasında karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırma, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir.

Kalite güvencesinin bir anlayış olarak gelişmediği ve kültürel bir pratiğe dönüşmediği kurumlarda dışarıdan zorlamalarla kalite güvencesinin sağlanması kolay olmayacaktır (Özer vd., 2010:34).

Akreditasyonda kalite güvencesi, akredite edilme olayından sonra da akreditasyon kriterlerinin gereklerinin yerine getirildiğinin bir nevi garantisidir (Bıyık, 2002, s. 18).

2.7. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE GÜVENCESİ UYGULAMALARI

2.7.1. Amerika Birleşik Devletleri

Amerika’da kalite güvencesi (quality assurance) fikri, ilk akreditasyon kurumlarının kurulmasına dayanmaktadır (Küçükcan, Gür, 2009, s.98). Nisan 1996’da Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi’nin (CHEA) kurulması Amerikan akreditasyon tarihinin en önemli olaylarından biridir. CHEA bir grup Üniversite ve Fakülte başkanının gayretleri sonucu, 1603 yükseköğretim kurumunun, referandum yoluyla %94’ünün desteğini alarak kurulmuştur (Rehber, 2007:230).

Akreditede önce bir kurum kendi kendisini değerlendirmekte; daha sonra dışarıdan ziyaretçiler gelerek belli standartlar çerçevesinde birkaç gün inceleme yapmaktadırlar. Ziyaret sonrasında bir rapor hazırlanmaktadır.

Federal hükümet yükseköğretim kurumlarına fon ayırırken, akreditasyonu göz önüne almaktadır. Akademik programların 5–10 yılda bir kalite güvencesinden geçmesi Amerika’da çok yaygındır. Ayrıca, akademik programların veya bölümlerin kendi iç değerlendirmelerini de genellikle beş yılda bir yapmaları yaygın bir uygulamadır. 1970’lerden itibaren, öğrenciler de öğretim üyelerini değerlendirmektedirler ve bu değerlendirmeler yükseköğretim kurumu tarafından dikkate alınmaktadır. 1980’lerden itibaren, performans temelli fon verme bazı eyaletlerde uygulanmaya başlanmıştır. Böylece eyaletin hedefleri, performans ve ödenek sağlama arasında bir ilişki kurulmuştur (Küçükcan, Gür, 2009:98).

ABD’de kaliteyi değerlendiren ve böylece öğrencilerin yükseköğretim kurumu seçmesinde onlara rehberlik eden çok sayıda yaygın vardır. Kaliteyi ölçen ve üniversiteleri sıralayan U. S. News and World Report, bunlardan en çok bilinenidir. U.S. News and World Report’un üniversiteleri sıralama yaklaşımı her yıl değişmektedir.

Ama temelde girdiler (örneğin, SAT ya da GRE puanları, öğrenci başına harcama, öğrenci/öğretim üyesi oranı), saygınlık ve çıktılar (örneğin, mezun oranları) gibi ölçütler değerlendirmeye alınmaktadır. Bir başka değerlendirme biçimi, Templeton Guide'dır. Uzmanlar, üniversitelerin hazırladıkları program tanıtımlarını inceleyerek değerlendirme yapmakta ve Templeton Guide'ı hazırlamaktadırlar. Bir başka değerlendirme olan The College Results Instrument, üniversite mezunlarının profillerini (değerlerini, yeteneklerini, bilgilerini vs.) çıkarmaktadır. The National Survey of Student Engagement ise, öğrencilere üniversitede neler yaptıklarını sorarak, üniversiteleri değerlendirmektedir (Bennett, 2001:4-9).

2.7.2. Danimarka

Danimarka Değerlendirme Enstitüsü (EVA) 1999 yılında eğitim sisteminin tüm kademelerindeki eğitimi sistematik olarak değerlendirmek amacıyla kurulmuştur.

Danimarka'nın etkili bir değerlendirme mekanizması olması yanında etkili bir iç denetim mekanizması da vardır. Değerlendirme sistemi tüm yükseköğretim kalitesinin belirli aralıklarla incelenmekte olduğunu, var olan kurum ve programlar arasında belirli standartların karşılaştırılabilmesini garanti altına almaktadır.

Kurumlar üstü değerlendirme mekanizması konusunda EVA, Bologna sürecini çok yakından takip etmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemleri kalite standartlarında şeffaflık, öğrenci hareketliliği ve yabancı ülkelerdeki yükseköğretim programlarına erişim gibi konularda birçok projeye ön ayak olmuş ve birçok projede aktif olarak rol almıştır.

Avrupa Birliği'nin isteğiyle EVA, ENQA'nın sürdürdüğü Uluslararası Avrupa Değerlendirme Projesi'nde merkez üye görevi üstlenmiştir.

Kalite temini ve değerlendirme bağlamında bakanlıklar ENQA'nın kalite temini ve değerlendirme konularında Avrupa ortak platformu çalışmalarını önemli görmekte ancak yine de bu konuların ulusal sorumluluk dahilinde kalmasını istemektedir (Bakioğlu, Baltacı, 2010:400-403).

2.7.3. Fransa

Fransa'da, 1984 Yükseköğretim Kanunu ile Ulusal Üniversite değerlendirme Komitesi (CNE) ortaya çıkmıştır. CNE raporlarını direkt devlet başkanına sunan özerk bir idari yapıdır. CNE'nin görevi üniversiteleri değerlendirmektir. Üniversitelerin yönetim biçimlerini ve politikalarını da inceler. Her yıl sunduğu raporlarda ulusal yükseköğretim politikası hakkında önerilerde bulunur. CNE'nin uyguladığı kurumsal değerlendirme sürecinde iç ve dış değerlendirme yapılır. Program değerlendirmesi ve akademisyenlerin ve profesörlerin, yaptığı yayınlar ve buna benzer araştırmaları göz önünde bulundurularak terfileri de CNE tarafından yapılır (Bakioğlu, Baltacı, 2010:410-411).

2.7.4. Almanya

Almanya'da eğitim eyaletlerin sorumluluğundadır ve federal hükümetin eğitim konusunda sınırlı yetkisi vardır. Almanya da program akreditasyonu minimum standartları sağlamak için kullanılmaktadır. Bu sistem ise Alman yükseköğretiminin genel seviyesini düşürmektedir. Bunun yanında program akreditasyonu pahalıdır ve kurumlara ekstra bir maliyet çıkarmaktadır. Akreditasyon sistemi kurum, eyalet, federal ve Avrupa düzeyinde sorumlulukları birleştiren çok karmaşık bir kalite güvence sistemini oluşturmaktadır. Kullanılan kalite güvence sistemlerinin çokluğu (akreditasyon, devlet onayı, dış ve iç değerlendirme) birbirini tekrar eden, fazla karmaşık ve kendi içinde çelişen ilkeleri içermektedir. Sürecin pahalı ve yavaş olması nedeniyle Alman yükseköğretimindeki gelişme hızına yetişememesine sebep olmaktadır. Bu nedenle Almanya da lisans ve yüksek lisans sistemine geçen programların yarısından çoğu akreditasyon olmadan hayata geçmiştir. Bu ise gelecek yıllarda bu programlardan mezun olan öğrenciler için ciddi bir sorun ortaya çıkarabilecektir. Almanya'daki akreditasyon, parçalı bir kalite güvence sistemi yaratmış, bu ise daha fazla şeffaflık ve tanınırlığa yol açmadığı gibi daha fazla kontrol ve denetlemeye yol açmıştır (Kehm, 2010:236-245).

2.7.5. İngiltere

Üniversite ve diğer derece verebilen kurumların değerlendirmesi 1997 yılında kurulan Yükseköğretim Kalite Temini Kurulu (QAA) tarafından yapılmaktadır.

İngiltere'nin kurum özerkliğine verdiği öneme ters düşmeyerek QAA yükseköğretim kurumlarının kalite ve standartlarını korumaya almaktadır.

QAA tüm İngiltere'de etkili bir kurumdur. İskoçya ve Galler'de ise sorumluluğunu QAA İskoçya ve Galler Danışma Komitesi'ne devretmiştir.

QAA'nın resmi sahibi tüm yükseköğretim kurumlarıdır. QAA tarafından yürütülen temel prosedürler; kurumsal denetim, nitelikler çerçevesi, ders karşılaştırma ifadeleri, program şartnameleri ve uygulama kodlarıdır.

2003 yılında başlanan uygulama ile kurumsal denetleme 3 alanda yürütülür; kurumun iç kalite temininin etkililiği, kurumun programlarının kalite ve standartlarıyla ilgili yaptığı yayınların doğruluğu, bütünlüğü ve güvenilirliği, program düzeyinde ya da kurumun bir bütün olarak iç kalite temin sürecinin nasıl işlediğinin gösterilmesi (Bakioğlu, Baltacı, 2010:430-431).

2.7.6. Japonya

Japonya'da Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi, 2002 yılında çıkarılan eğitimle ilgili yasada yerini almış ve 2004 yılından itibaren yükseköğretimde faal olmaya başlamıştır. Japon yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi başlangıçta standartlar ve kurum onay sistemi ile sağlanmaya çalışılmış, üniversitelerin kendi öz değerlendirmelerini yapmalarını, bir başka deyişle iç-değerlendirme sisteminin kurulması zorunlu hale getirilmiştir. Ardından, bu iç-denetim sistemini denetleyecek Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi kurulmuştur (Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan, 2009:1).

Japon ulusal kalite güvence çerçevesi üç aşamanın koordineli idaresi olarak tanımlanabilir. Birinci aşama, bir üniversite kurmak için gerekli minimum standartları içermektedir. Bu düzenlemeler genel olarak dört kısımdan oluşmaktadır:

1- Giriş yeterlilikleri, program süresi ve organizasyon gibi temel çerçeve ile ilgili düzenlemeler,

2- Öğretim üyesi, tesisler ve araç-gereç gibi insan ve malzeme kaynaklarının minimum standartlarını belirleyen düzenlemeler,

3- Üniversitelerdeki eğitim aktiviteleri için standardı belirleyen düzenlemeler ve

4- Ders alma ve mezuniyet için gereklilikleri belirleyen düzenlemeler.

Japonya’da ister kamu ister özel üniversite olsun açmak için, önce Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığına başvuru yapılması gerekmektedir. Bu başvuru bakanlık bünyesindeki bir danışma kurulu tarafından üniversite kurma standartları çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Üniversitenin kurulmasına izin verilirse kalite güvence çerçevesinin ikinci aşaması olan kurulum-onay sistemine geçilmektedir. Bu sistem, büyük oranda üniversite rektörlerinden oluşan bir danışma kurulu tarafından yönetilmekte olup üniversite açılması ile ilgili başvuru planının kabul edilmesinden ilk mezunlar verilene kadar olan süredeki incelemeyi kapsamaktadır. Bu ikinci aşamanın temel hedefi, üniversitenin kabulden sonra belirtilen dereceleri verdiğini temin ve kontrol etmektir.

Üçüncü aşama, Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi oluşturmaktadır. 2004 yılından itibaren, Japonya’daki tüm üniversiteler bakanlığın sertifikalandırdığı ajanslar tarafından her yedi yılda akreditasyon sürecinden geçmek zorundadır (Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan, 2009:2-4).

Japonya yükseköğretiminde kamu ve özel üniversitelerin toplama göre dağılımına bakıldığında ulusal kalite güvence çerçevesinin yerini anlamada ipuçları elde edilmektedir. 2008 yılı verilerine göre Japonya’daki özel üniversite sayısı, tüm üniversitelerin yaklaşık %80’ini, benzer şekilde özel üniversitelerdeki öğrenci sayısı da yükseköğretimdeki öğrencilerin yaklaşık %80’ini oluşturmaktadır (Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan, 2009:54). Dolayısıyla Japonya, yükseköğretilimi özel üniversiteler etrafında şekillenmektedir. Bu kadar yüksek oranda özel üniversitenin bulunduğu bir ülkede kalite güvence ve akreditasyon sisteminin yürürlükte olması anlamlıdır (Özer ve diğ., 2010:62). Japonya’da 2004–2008 yılları arasında toplam 383 üniversite kalite güvence ajansları tarafından denetimden geçirilmiş olup, bu üniversitelerin 301 tanesi yani %79’u özel üniversitedir (Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan, 2009:57)

Japonya’da, Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi ile iki boyutlu bir değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Bir taraftan üniversitelerin öz değerlendirme sonuçlarını kendi eğitim kalitelerini iyileştirmek için pozitif olarak kullanmak üzere bir çerçeve/iç kalite sistemi hazırlayıp hazırlamadıkları, diğer taraftan da akredite edilen

üniversitenin minimum standartlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmektedir (Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan, 2009:59). Bir başka deyişle, kalite güvence ajanslarından kendi kalite standartlarının ötesinde bakanlığın öngördüğü standartların da denetim görevini üstlenmeleri talep edilmektedir.

Sonuç olarak, Japonya’da Kalite Güvence ve Akreditasyon Sisteminin işlevsel olarak bağımsız davranmadığı, mevcut kurulum standartları ve kurulum onay aşamalarına organik bir şekilde eklenmediği görülmektedir (Özer vd., 2010:63).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE ÇALIŞMALARI

3.1. BOLOGNA SÜRECİ ve YÜKSEKÖĞRETİMDE YENİDEN YAPILANMA

Üniversite kurumunu yaratan, tüm dünyaya yayılmasını sağlayan ve 20.yüzyılın başına kadar bu alanda rakipsiz olan Avrupa Üniversiteleri, 20. yüzyılın ortalarından itibaren bir duraklama dönemine girmiş ve üstünlüklerini ABD'ye kaptırmışlardır. Shanghai Jiao Tong Üniversitesi Endeksine göre 2004 yılında dünyanın en iyi 20 üniversitesinin 17'si ABD'de, 2'si İngiltere'de ve 1 tanesi de Japonya'dadır.

Küreselleşen dünyada birleşerek ve genişleyerek tek bir pazar ve tek bir blok halinde “dünyanın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomik gücü” olmayı hedefleyen Avrupa, bu hedefin odak noktasında yer alan üniversitenin sorunlarına ancak 1990'lı yılların ortasından itibaren ciddi olarak eğilmeye başlamıştır. Bu yıllarda, İngiltere dışındaki Avrupa yükseköğretim sistemi genelde,

- * Aşırı merkeziyetçi bir yönetim, kısıtlı idari ve mali özerklik,
- * Düşük ve azalan kamu kaynakları ve alınamayan öğrenci harçları,
- * Eğitimde verimsizlik; çok düşük mezuniyet oranları ve uzayan eğitim süreleri
- * Araştırmada verimsizlik, gibi temel sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır.

1990'lı yıllar boyunca ve 2000'li yılların başında, hemen hemen tüm Avrupa ülkeleri, kendi yükseköğretim sistemlerinin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla idari ve mali konularda yasal düzenlemeler yapmışlardır. Bu düzenlemeler ile bazı ülkelerde (Avusturya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan, Romanya, Macaristan) radikal değişimler, diğer bazı ülkelerde ise (Almanya, Fransa, İspanya) birtakım iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2007:27-28).

Ancak, tüm Avrupa ülkelerini ve özellikle AB'yi ilgilendiren ortak sorun, ülkelerin çok farklı üniversite geleneklerine ve dolayısıyla farklı eğitim süreçlerine ve farklı eğitim kalitelerine sahip olmasıdır. Bu farklılıklar eski sosyalist ülkelerin Avrupa ile bütünleşmesinden sonra daha da artmış ve Avrupa'da yükseköğretim sistemlerinin

uyumlaştırılması, yakınlaştırılması ve uzun dönemde ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area, EHEA) oluşturulması girişimini tetiklemiştir.

Avrupa Birliği (AB) ve çevresindeki ülkeler için ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) oluşturulması 3 açıdan büyük önem taşımaktadır. Bunlar (YÖK, 2007:27-28):

* Hizmetlerin serbest dolaşımının önündeki engellerin, diplomaların karşılıklı olarak tanınması ve akreditasyon mekanizmalarının oluşturulması yoluyla kaldırılması,

* Öğrenci hareketliliğinin artırılması ve ortak bir "Avrupalı" bilinç ve kültürünün oluşturulması,

* Üniversiteler arasında işbirliği yoluyla bilim ve teknolojiye rekabet gücünün geliştirilmesidir.

Avrupa'da yükseköğretim reformu ve bu kapsamda ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulmasının tarihsel temelleri 1970'li yıllara kadar uzanmaktadır. 9 Şubat 1976 tarihinde AB üye ülkeler Eğitim Bakanları'nın girişi ile Avrupa Konseyince alınan karar doğrultusunda gerçekten Avrupa'da eğitim sistemlerinin anlaşılması ve tanınmasını sağlamak amacıyla başlatılan ve halen uygulanmakta olan SOCRATES programının bir bölümünü oluşturan Arion Çalışma Ziyaret Programları 1978'de başlamıştır (Aktan, 2007:135).

11 Nisan 1997'de Lizbon'da Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun işbirliği ile imzalanan "Avrupa Bölgesinde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme" AYA'nın ilk resmi adımı olmuştur.

25 Mayıs 1998'de Paris, Sorbonne de Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık adına 4 Bakan tarafından deklare edilen "Avrupa Yükseköğretim Sistemi'nin Uyumlu Hale Getirilmesi İçin Ortak Bildirge" sinde şu ifade yer almaktadır:

"Bugün Sorbonne'da, Paris Üniversitesinin yıldönümü bize Avrupa'nın, öğrencilerin ve genel olarak vatandaşların çıkarları doğrultusunda, ulusal kimliklerin ve ortak çıkarların etkileşim halinde olduğu ve birbirini güçlendirdiği bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı yaratma gayretlerine katılmak için mükemmel bir fırsat sunuyor. Birliğin üye ülkelerini ve diğer Avrupa ülkelerini bu amaç için bize katılmaya, Avrupa Üniversitelerini vatandaşları için sürekli gelişen ve güncellenen bir eğitim yolunda

Avrupa'nın dünyadaki yerini güçlendirmeye çağırıyoruz". Bu bildirmeyle birlik üyesi ülkeler ve diğer Avrupa ülkelerine, AYA'nın oluşturulması çalışmalarına katılmaları için çağrıda bulunulmuştur (Sorbonne Ortak Bildirgesi, 1998).

Sorbon Bildirgesinden bir yıl sonra 19 Haziran 1999'da bu kez Bologna'da "Avrupa Yükseköğretim Alanı Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Bildirgesi" yayınlanmıştır. 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanlarının imza attıkları Bologna Bildirgesiyle Bologna Süreci resmen başlamıştır. Bologna Süreci'nin 6 temel hedefi bu bildirme ile ilan edilmiştir. Bologna sürecinin temel hedefleri şunlardır (Bologna Bildirgesi, 1999):

* Diploma Eki uygulamasıyla, Avrupa vatandaşlarının istihdamını ve Avrupa yükseköğrenim sisteminin uluslararası rekabet gücünü arttırmak amacıyla kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sisteminin kabul edilmesi.

* Lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki temel aşamaya dayanan bir sistemin kabul edilmesi.

* Öğrenci hareketliliğini teşvik etmenin en uygun yolu olarak, AKTS (ECTS: European Credit Transfer System) sisteminde olduğu gibi bir krediler sisteminin kurulması.

* Serbest dolaşım önündeki engellerin ortadan kaldırılarak hareketliliğin teşvik edilmesi.

* Karşılaştırılabilir kriterler ve metodolojiler geliştirmek amacıyla, kalite güvencesi alanında işbirliğinin teşvik edilmesi.

* Özellikle çalışma, eğitim ve araştırma konularında bütünleştirilmiş programlar, hareketlilik projeleri, kurumsal işbirliği ve müfredat geliştirilmesi ile ilgili olarak yükseköğretimde gerekli Avrupa boyutlarının teşvik edilmesidir.

Türkiye'nin de katılımıyla 19 Mayıs 2001'de Prag'da düzenlenen konferanstan sonra yayınlanan "Avrupa Yükseköğretim Alanına Doğru Avrupa'da Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Bildirgesi" ile 6 olan hedef sayısı 9'a yükseltilmiştir. Yaşam boyu öğrenimin desteklenmesi, yükseköğretim kurumları ve öğrencilerin AYA'nın oluşturulması sürecine aktif katılımlarının sağlanması, AYA'nın

çekiciliğini artırmak için işbirliğine gidilmesi gerektiği de Bologna sürecinin hedeflerine dahil etmiştir (Prag Bildirgesi, 2001).

19 Eylül 2003'te Berlin'de yapılan toplantı sonunda yayınlanan bildirmede: Bologna Sürecinde yükseköğretimin mevcut iki temel aşamanın yanı sıra, üçüncü aşama olan doktora düzeyini de içermesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Berlin Bildirgesinde, araştırma ile araştırma eğitiminin önemini ve yükseköğretimin kalitesinin korunması ve geliştirilmesi ve daha da genel olarak Avrupa yükseköğretiminin rekabet gücünün artırılması için disiplinler arası eğitim teşvik edilmesinin altını çizilmiştir (Berlin Bildirgesi, 2003).

Berlin sonrası, 19-20 Mayıs 2005 Bergen'de düzenlenen değerlendirme toplantısından sonra 18 Mayıs 2007'de Londra'daki Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Doğru Küresel Dünyanın Getirdiği Zorluklarla Mücadele toplantısında da genel değerlendirme yapılmış, 2009 için öncelikler belirlenerek 2010 ve ötesi için de işbirliğinin devamı gerektiği bildirilmiştir.

28-29 Nisan 2009'da Leuven ve Louvain-la-Neuve de yapılan toplantıda "Yükseköğretimin her alanında mükemmeliyet için mücadelede yeni dönem sorunlarının giderilmesi, kalite konusuna sürekli odaklanmayı gerektirir" ortak kararı çıkararak kalite konusuna bir kez daha vurgu yapılmıştır. Bu toplantıda belirlenen gelecek on yılın önceliklerinden biriside " Kaliteli eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının" olarak belirlenmiştir (Leuven Bildirgesi, 2009).

11-12 Mart 2010'da Avrupa Yükseköğretim Alanı Oluşturulmasına Dönük Budapeşte- Viyana yapılan toplantıda Kazakistan'ın da sürece dahil olmasıyla Avrupa Birliği ülkelerinin ötesinde 47 ülkenin üye olduğu geniş bir alana yayılmıştır Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirgesinde gelecek 10 yıl için öngörülen takvimi yürütmek, mevcut ilerlemeyi sürdürmek üzere 26-27 Nisan 2012'de Romanya'nın ev sahipliğinde Bükreş'te toplanmak üzere karar alınmıştır (Budapeşte –Viyana Deklarasyonu, 2010).

1998'de 4 ülkenin (Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık) bakanlarının katılımıyla başlayan Bologna süreci bugün 47 ülkenin üye olduğu ve Avrupa sınırlarını aşan bir yapıya bürünmüştür.

Bologna Süreci'nin belirlediği hedefler, diğer üye ülkelerde olduğu gibi, yükseköğretim çalışmalarını küresel boyuta ulaştırma konusunda ülkemiz içinde uygun araçlar sunmaktadır. Yükseköğretimimizin yeniden yapılandırılması ihtiyacı doğrultusunda Türkiye 2001'de Bologna Süreci'ne dâhil olmuştur (YÖK, 2010:4).

3.2. BOLOGNA SÜRECİ VE KALİTE GÜVENCESİ

1999 yılında ki Bologna bildirgesiyle sürecin 6 temel hedefinde biri olarak; Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması kapsamında “karşılaştırılabilir kriterler ve modeller geliştirmek amacıyla, kalite güvencesi alanında işbirliğinin teşvik edilmesi” gerektiği belirtilmiştir. Yani Bologna sürecinin en temel hedeflerinden birisi yükseköğretim hizmetlerinde kalitenin teminidir.

2001 yılındaki Salamanca Bildirgesinde AYA'nın yapı taşının Kalite olduğu belirtilmiştir (Salamanca Bildirgesi, 2001):

“Avrupa Yükseköğretim Alanı, paydaşların beklentilerini (kalitenin gösterilmesi) karşılamak suretiyle temel akademik değerler üzerine kurulmalıdır. Kalite değerlendirmesi hakikaten kurumların ve programların hedeflerini ve görevlerini göz önünde bulundurmalıdır. Yenilikler ve gelenekler; akademik üstünlük ve toplumsal/ekonomik ilişki; müfredatların uyumu ve öğrencilerin seçim özgürlüğü arasında bir dengenin kurulması gerekmektedir. Yükseköğretim Alanı idare ve yönetimin, öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verilmesinin ve eğitsel olmayan hizmetlerin tedarik edilmesinin yanında öğretimi ve araştırmayı da çevrelemektedir. Özde var olan kalite kafi gelmemektedir, Avrupa'da ve dünyada öğrenciler, arkadaşlar/ortaklar, ve toplum tarafından kabul edilmek ve güvenilmek için kalitenin gösterilmesi ve garanti edilmesi gerekmektedir.

Kalite, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda güvenin, ilişkinin, hareketliliğin, uyumluluğun ve cazipliğin var olması için son derece önemli bir unsurdur. Güvenin sağlanması Araştırma değerlendirmesinin nasıl uluslararası bir boyutu varsa aynı şey yükseköğretimde kalite güvencesi için geçerlidir. Avrupa'da kalite güvencesi ortak standartlar yürürlüğe koyan tek bir ajansa dayandırılmamalıdır. Gelecekte izlenecek yol, kalite güvencesi sonuçlarının karşılıklı tanınması için mekanizmaların muhtemel bir seçenek olan akreditasyonla beraber Avrupa düzeyinde dizayn edilmesidir. Bahsi geçen

mekanizmalar ulusal, dilbilimsel ve öğreti farklılıklarına saygı duyulmalı ve üniversitelere aşırı yük getirmemelidir”.

Aynı yıl Prag’da yapılan toplantı sonunda ortak referans çerçevesi kurma konusunda işbirliği yapmak ve iyi uygulama örneklerini yaymak için Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Avrupa Ağı (ENQA) üyesi olmayan ülkeler ile ilgili taraflarla işbirliği yapmak suretiyle üniversitelere, diğer yükseköğretim kurumlarına, ulusal ajanslara ve ENQA’ya çağrıda bulunulmuştur (Prag Bildirgesi, 2001).

Prag’dan 2 yıl sonra 2003 yılında ki Graz Deklarasyonunda yükseköğretimde kaliteye ilişkin iki önemli başlık oluşmuştur (Graz Deklarasyonu, 2003):

Birincisi, güçlü kurumlar kurarak akademik kaliteyi arttırmak, ikinci olarak ta kalite güvencesinin Avrupa politikasının çerçevesi olduğudur.

Graz Deklarasyonunda, kalite güvencesinin Bologna sürecinde öneminin sürekli artan bir yer teşkil ettiği belirtilmiştir. EUA, Avrupa için kurumsal özerkliğin sorumluluk yaratıp sorumluluk gerektirdiği inancına dayanan yani üniversitelerin iç kalite kültürünün oluşmasında sorumlu olduğu ve bir sonraki gerekli adımın bütün paydaşların içinde olduğu Avrupa düzeyinde ilerleme olduğu inançlarını temel alan eşit bir kalite güvencesi politikası önermektedir.

Mevcut bir iç kalite kültürü ve etkili prosedürler, enerjik entelektüel ve eğitimsel erişimleri teşvik eder. Etkin liderlik, yönetim ve yönetim de bunu yapmaktadır. Öğrencilerin de aktif katılımıyla, üniversiteler, çalışma programları ve hizmet bölümleri dahil, etkinliklerin tamamını değerlendirmeli ve izlemelidir. Dış kalite güvence prosedürleri iç izlemelerin etkili yapılmış olup olmadığını denetleyen kurumsal denetime odaklanmalıdırlar.

Kalite güvencesine Avrupa boyutu getirmenin amacının konu alanları ve ulusal koşulların farklılıklarını gözetirken, şeffaflığı arttırmak ve karşılıklı güveni sağlamak olduğu belirtilmiştir..

Avrupa için kalite güvence prosedürleri; akademik ve kurumsal kaliteyi geliştirmeli, kurumsal özerkliğe saygı duymalı, iç kalite kültürünü geliştirmeli, düşük maliyetli olmalı, kalite güvence temsilcilerinin değerlendirmelerini içermeli, bürokrasiyi

ve maliyeti en aza indirmeli ve aşırı düzenlemelerden kaçınılmalıdır (Graz Deklarasyonu, 2003).

Bundan dolayı EUA, paydaşların ve özellikle üniversitelerin profesyonel “Avrupa için Yükseköğretim Kalite Komitesi” oluşturmaları için işbirliği yapmalarını önermektedir. Bu yapı bağımsız olmalı, kalite için kurumların sorumluluklarına saygı ve kamu kaygılarına karşı duyarlılık göstermelidir. Komite tartışma için ortam sağlayacak, atanan bir kurul yoluyla önerilen prensiplerin uygulanmasını izleyecek ve kalite güvencesinde gerçek bir Avrupa boyutu geliştirecektir” sonucu çıkmıştır (Graz Deklarasyonu, 2003).

2003 yılındaki Berlin Bildirgesinde: Avrupa düzeyinde, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE) ve Avrupa Öğrenci Birlikleri (ESIB) işbirliğiyle, kalite güvencesi konusunda ortaklaşa kabul edilmiş standartlar, prosedürler ve ilkeler belirlenmesi, kalite güvencesi için yeterli bir emsal inceleme sistemi ve/veya yeterli sayıda akreditasyon kuruluşu geliştirmeye uygun yolların araştırılması ve bunların 2005 yılında İzleme Grubu aracılığıyla Bakanlara rapor edilmesi için Bakanlar ENQA’ya çağrıda bulunmuşlardır (Berlin Bildirgesi, 2003).

Bu gelişmeler sonunda 2005 yılında, ENQA; EUA, ESU, EURASHE (4E Grubu) ile işbirliği ve danışma içinde ve pek çok kurumla da görüşerek “Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Temini İçin Standartlar ve ilkeler” başlıklı raporunu sunmuştur. Rapor da şu tespit ve önerilere yer verilmektedir (ENQA, 2005:5):

* İç ve dış kalite temini ile dış kalite temin kuruluşları için Avrupa standartları olmalıdır.

* Avrupa kalite temin kuruluşlarının beş yılda bir denetime tabi tutulmaları öngörülmektedir.

* Denetimlerin mümkün olduğunca ulusal çapta yapılmasını sağlayacak şekilde, belirli gruplara yetki verilmesi gerekmektedir.

*Kalite temin kuruluşlarının Avrupa çapında tescilli mekanizması oluşturulacaktır.

* Ajansların kayıtlarında karar verici bir Avrupa Tescil Komitesi olacaktır.

* Avrupa Yükseköğretiminde Kalite Güvence Danışma Forumu oluşturulacaktır (ENQA, 2005, s.5).

Raporun ikinci bölümünde Yükseköğretim iç ve dış kalite temini için Avrupa standartları ve ilkeleri belirlenmiştir. Bu standart ve ilkelerin amacı, hem yükseköğretim kurumlarının kendilerine hem de dış kalite teminini üstlenen ajanslara kalite temin sistemlerini geliştirmeleri için bir yardım ve kılavuzluk olduğu kadar benzer kuruluş ve ajanslara genel bir referans çerçevesi sağlamaya katkıda bulunmaktır.

Standart ve ilkelerin diğer başlıca amaçları şunlardır (ENQA, 2005:12-14);

* AYA içinde yükseköğretim kurumlarında öğrenciler için mevcut eğitimin geliştirilmesi sağlamak,

* Yükseköğretim kurumlarına kalitelerini yönetmek ve iyileştirme konusunda yardımcı olmak ve böylece kurumsal özerkliklerinin desteklenmesine yardımcı olmak,

* Kalite temin ajanslarına işlerinde bir altyapı sağlamak,

* Katılan herkes için dış kalite teminini daha şeffaf ve anlaşılır hale getirmek.

Yükseköğretim iç ve dış kalite temini için Avrupa standartları ve ilkelerinin 3 temel hedefleri ise şunlardır;

* Canlı entelektüel ve akademik başarıyı destekleyen yükseköğretim kurumlarının gelişmesini desteklemek,

* Yükseköğretim kurumlarını, öğrencileri, çalışanları ve diğer katılımcıları yükseköğretim süreçleri ve çıktıları hakkında bilgilendirmek ve onların beklentilerini yükseltmek,

* AYA içinde yükseköğretim ve kalite temininin sağlanması için genel bir referans çerçevesi sağlamaya katkıda bulunmak (ENQA,2005, s.12-14).

ENQA'nın Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Temini İçin Standartlar ve ilkeler" başlıklı raporunda yükseköğretim kurumlarında kalite teminine yönelik belirlediği standart ve ilkeler iki ana başlık altında toplanmaktadır (ENQA, 2005:15-19):

1- Yükseköğretim kurumlarında iç kalite temini için Avrupa standartları ve ilkeleri.

- 2- Yükseköğretim kurumlarında dış kalite temini için Avrupa standartları ve ilkeleri.

3.2.1. Yükseköğretim Kurumlarında İç Kalite Temini İçin Avrupa Standartları ve İlkeleri

Raporda yükseköğretim kurumlarında iç kalite temini için 7 ana başlıkta Avrupa standartları ve ilkeleri belirlenmiştir bunlar (ENQA, 2005:15-19):

- 1- Kalite temini politikası ve süreçlerine ilişkin standart ve ilkeler.
- 2- Program ve ödüllerin; onay, denetim ve periyodik izlenmesine ilişkin standart ve ilkeler.
- 3- Öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik standart ve ilkeler.
- 4- Öğretim elemanlarının kalite teminine yönelik standart ve ilkeler.
- 5- Öğretim kaynakları ve öğrenci desteğine yönelik standart ve ilkeler.
- 6- Yükseköğretim kurumlarının bilgi sistemlerine yönelik standart ve ilkeler.
- 7- Yükseköğretim kurumlarının sundukları programlar ve verdikleri belgeler konusunda düzenli olarak vermeleri gereken kamusal bilgiye yönelik standart ve ilkelerdir.

3.2.2. Yükseköğretim Kurumlarının Dış Kalite Temini İçin Avrupa Standartları ve İlkeleri

ENQA raporunda yükseköğretim kurumlarının dış kalite temini için ise 7 ana başlıkta Avrupa standartları ve ilkeleri belirlenmiştir. Bu standart ve ilkeler şunlardır (ENQA, 2005:19-22):

- 1- Yükseköğretim kurumlarının iç kalite temin süreçlerinin kullanımına ilişkin standart ve ilkeler.
- 2- Dış kalite temin süreçlerinin geliştirilmesine yönelik standart ve ilkeler.
- 3- Dış kalite temin faaliyetinin sonucu olarak verilmiş resmi kararlara ilişkin standart ve ilkeler.
- 4- Dış kalite teminin amacına uygun süreçlerle ilgili standart ve ilkeler.
- 5- Raporlamalara ilişkin standart ve ilkeler.
- 6- İzleme süreçlerine ilişkin standart ve ilkeler.
- 7- Periyodik izlemeye ilişkin standart ve ilkeler.

8- Sistem çapında yapılacak analizlere ilişkin standart ve ilkeler.

Bergen Bildirgesi'nde Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda kalite güvencesi için Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) tarafından önerilen bu standartlar ve ilkeler kabul edilmiştir (Bergen Bildirgesi, 2005).

2009 Leuven Bildirgesi'nin gelecek on yıl için yükseköğretimin öncelikleri bölümünde; yükseköğretimin her alanında mükemmeliyet için mücadelede yeni dönem sorunlarının giderilmesinin, kalite konusuna sürekli odaklanmayı gerektirdiği belirtilmiştir (Leuven Bildirgesi, 2009).

Bologna süreci, karşılaştırılabilir ölçütlere sahip bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaya çalışmakta ve bu bağlamda yeni düzenlemeler öngörmektedir. Kalite güvencesinin, AYA kapsamındaki farklı eğitim sistemleri arasında güveni artırarak AYA'nın oluşturulmasında çok önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Adam, 2008, s.13).

3.3. BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE ALIşMALARI

Yükseköğretim Kurulunca hazırlanan, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi'ne göre, lkemizin Avrupa Yükseköğretim Alanı ile bütünleşme çalışmaları, 2001 yılında Bologna Süreci'ne resmi olarak katılımı ile başlamıştır.

Türkiye'de, yükseköğretimde kalite güvence konusu 1997'den beri içinde değişik Şekillerde gündemde olmasına karşın, son zamanlara kadar ulusal boyutta, yurt dışındaki bu alanda yaşanan yeni oluşumlara ve gelişmelere paralel sistematik bir yapılanma içinde ele alınmamıştır. Bu nedenle, Bologna sürecinde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin değerlendirilmesinde (Bologna Karnesi) Türkiye yükseköğretim sisteminin en zayıf olduğu alan, kalite güvencesi konusu olmuştur. Ancak, son yıllarda konunun uluslararası düzeyde önem kazanması ve özellikle Bologna süreci çerçevesinde bu alandaki önemli gelişmeler, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının konuya olan ilgilerini önemli ölçüde artırmıştır (YK, 2007:101-103).

Bologna Süreci'nin ulusal bağlamda uygulanmasında başta yükseköğretim kurumları olmak üzere birçok paydaşa çok önemli sorumluluklar düşmektedir. Ülkemizde Yükseköğretim Kurulu (YK) sürecin uygulanmasında ve takip

edilmesinde birinci dereceden sorumlu kurumdur. Yükseköğretim Kurulu, Bologna Süreci'ni yükseköğretim sistemimizin yeniden yapılanması için uygun bir araç olarak değerlendirmekte ve yükseköğretim kurumlarımızın uluslararası düzeyde görünürlüğünü, tanınırlığını, kalitesini artırmak için çalışmalarını sürdürmektedir. Bu çalışmalardan bir kısmı Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen ve ülkemizde 2004 yılından itibaren yürütülen “Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi” kapsamında, bir kısmı ise Yükseköğretim Kurulu'nun oluşturduğu komisyonlar tarafından yürütülmekte ve yapılan çalışmalarla yükseköğretim kurumlarımızın tamamını sürece dahil etmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede; öğretim elemanları, öğrenciler ve idari personel bu yeniden yapılanma sürecinin uygulanması ve yükseköğretim sistemimize katkı sağlaması için önemli bir role sahiptirler (YÖK, 2010:14).

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının, özellikle Bologna süreci ile hızlanan kalite bilinci ve çalışmaları, bu konuda önemli bir birikim ve deneyim oluşturmuştur. Ancak, bu konuda günümüze kadar 2547 sayılı yasada öngörülen uygulamaların dışında, uluslararası gelişmelere uygun, ulusal çerçevede bir kalite güvence sistemi oluşturulamamıştır. Bologna Süreci’nin öngördüğü 10 eylem başlığı kapsamında şu çalışmalar gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2007:101-103):

1. YÖK başkanlığının koordinasyonunda yürütülen Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi’ne ilişkin çalışmalar tamamlanmıştır.

2. Bologna Süreci’nin ana eylem başlıklarından biri olan öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayacak ulusal öğrenci birliklerinin kurulması konusunda, YÖK tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği”, 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

3. Bologna Süreci’nin üzerinde önemle durduğu konulardan biri de, yükseköğretim kurumlarında, Avrupa düzeyinde tespit edilen ilke ve esaslara tam uyumlu kalite değerlendirme ve geliştirme sistemlerinin kurulmasıdır. Bu kapsamda, YÖK tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”, 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik, belirli bir sistem içerisinde yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari

hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız “dış değerlendirme” süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin genel esasları ve bu kapsamda Yükseköğretim Üst Kurulları ile yükseköğretim kurumlarının yükümlülüklerini belirlemiştir. Yönetmelik uyarınca, Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilmiş olan dokuz kişilik Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK), bu konudaki çalışmaları yürütmek ve koordine etmek üzere oluşturulmuş ve göreve başlamıştır. Yönetmelik, dünyadaki ve özellikle Bologna Süreci kapsamında Avrupa’daki gelişmeleri göz önüne alarak hazırlanmıştır. Bu çerçevede, yükseköğretim kurumları, kendi kurumsal temelleri üzerinde her yıl Avrupa Kalite Güvence ilke ve esasları kapsamında en önemli unsur olan “iç değerlendirme” çalışmalarını gerçekleştireceklerdir. Elde edilen sonuçlar ışığında kendi stratejik planlarını oluşturacak ve sürekli ölçme ve iyileştirme süreci ile kendi gelişmelerini periyodik olarak gözden geçireceklerdir. Diğer taraftan, yönetmelik ve bu çerçevede oluşturulan ilke ve esaslar kapsamında yükseköğretim kurumlarının, yine Avrupa Kalite Güvence ilke ve esasları kapsamında en önemli unsurlarından biri olarak görülen “dış değerlendirme” süreçlerine açık olup, her beş yılda bir bu süreci uygulamaları öngörülmektedir. Yapılan tüm bu çalışmalar, Bologna süreci kapsamında oluşturulmak istenen Kalite Güvence sisteminin temel unsurları ile uyumlu olup, yükseköğretim kurumlarımızda bu yıldan başlamak üzere önemli bir kalite değerlendirme ve geliştirme sürecini hızlandıracak ve bu alanda başarıya ulaştıracak niteliktedir.

4. Yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi ile ilgili Bologna Süreci eylem maddesi konusunda YÖK tarafından çalışmalar yürütülmektedir.

5. Ülkemiz tarafından 1 Aralık 2004 tarihinde imzalanan “Avrupa Bölgesinde Yükseköğretim ile ilgili Belgelerin Tanınması” Lizbon Sözleşmesi, 23.02.2006 tarih ve 5463 sayılı Kanunla onaylanıp 28.02.2006 tarih ve 26094 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (YÖK, 2007:32-33).

Bologna Süreci kapsamında öngörülen faaliyet ve düzenlemelerin yapılması yükseköğretim sistemimize şu katkıları sağlayacaktır (YÖK, 2010:15);

* Ülke dışında yükseköğretim sistemimizin daha iyi tanınmasını sağlar ve yükseköğretim kurumlarına ilgiyi artıracaktır.

* Öğrenci ve diğer paydaşlara karşı sorumluluklarını yerine getiren (özerk) yükseköğretim kurumlarını desteklemektedir.

* Ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulmasını yeterliliklerin bir bütün olarak sistem içerisinde birbirleri ile ilişkilendirilebilmelerini ve bu sayede eğitimin farklı düzeyleri arasında ilerleme ve geçişi kolaylaştıracaktır.

* Değişen toplumsal ihtiyaçlara uygun olan yeni yeterliliklerin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

* Yeterlilikler ile tanınma ve hareketlilik arasındaki ilişkiyi açıklayacaktır.

* Ulusal ve uluslararası düzeyde vatandaşların ve işverenlerin bilincini yükseltecektir..

* Kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesine ve dünya ile rekabet edebilir bir yükseköğretim sisteminin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Dünyada yükseköğretimde yaşanan globalleşme nedeniyle, yükseköğretim kurumlarında ve genel olarak düşünüldüğünde ülkeler çapında kalite yükseltme çalışmalarına ciddi zaman, emek ve kaynak aktarılmaktadır. Özellikle son yıllarda yükseköğretimde yaşanan öğrenci hareketliliği sonucunda eğitimde ülkeler arasında ki sınırlar kalkmış ve kıyasıya bir rekabetin yaşanmasına neden olmuştur. Tüm hizmet sektörlerinde olduğu gibi yükseköğretim hizmetlerinde de kalite rekabette en önemli belirleyicilerden birisidir. Öğrenci aynı fiyatı öderken haklı olarak yurt içindeki üniversiteler ile yurtdışındakiler arasında bir mukayese yapacak ve daha kaliteli olanı tercih edecektir.. Bu nedenle Bologna süreci kapsamında yapılan çalışmalar hem Türk yükseköğretim sisteminin genelini hem de özelde üniversitelerin kendisini yakından ilgilendirmektedir.

3.4. TÜRKİYE'DE AKADEMİK DEĞERLENDİRME ve KALİTE GELİŞTİRME SÜRECİ

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarına bağlı akademik birim ve alt birimlerin açılmaları, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda, Kurul'un izni ile gerçekleştirilebilmektedir. Her ne kadar bu uygulama, bu tür programların başlangıcında asgari ölçütler ile, ilgili birimlerin belirli bir kalite düzeyinde hizmete başlamasını güvence altına almakta ise de, bu birimlerin daha

sonraki etkinlik ve hizmetlerinin kalite düzeylerinin değerlendirilmesine ve izlenebilmesine yönelik herhangi bir yasal prosedür bulunmamaktadır.

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği, YÖK tarafından 2005 yılında eğitim, öğretim, araştırma faaliyetlerinin kalitesinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla, Avrupa Kalite Güvencesi Standart ve İlkelerine de uygun olacak şekilde yayımlanmıştır. Yükseköğretimde kalite standartlarının oluşturulması ve bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanabilmesi amacıyla hazırlanan yönetmelik, yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız "dış değerlendirme" süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin esasları düzenlemektedir (YÖK, 2010:35).

Türkiye’de yükseköğretim kurumları tarafından yıllık olarak gerçekleştirilen iç değerlendirme süreci ve bu alanındaki çalışmalar Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanmış olan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ve bu yönetmelik esaslarınca oluşturulan YÖDEK (Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu) tarafından hazırlanmış olan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi’nde gösterilen esaslara göre yürütülmektedir.

Yönetmeliğin 7 maddesine göre Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Geliştirme Komisyonun görevleri şunlardır (YÖDEK Yönetmeliği, 2005):

a) Yükseköğretim Kurulunun stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması ile ilgili stratejileri, süreçleri, usul ve esasları belirlemek, gerektiğinde güncellemek ve yükseköğretim kurumlarına bildirmek,

b) Bu maddenin birinci fıkrasının (a) bendine göre belirlenecek stratejiler, usul ve esaslar çerçevesinde, yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanan yıllık değerlendirme raporlarını incelemek, incelemek ve kendi hazırladığı veya hazırlatacağı yıllık Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu Raporunu, yükseköğretim üst kurullarının başkanlıklarına sunmak,

c) Yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite geliştirme kurullarından gelen kalite geliştirme çalışmaları arasından örnek uygulamaları, diğer yükseköğretim kurumları ile paylaşmak,

d) Yükseköğretim Kurulunun stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, yükseköğretimde uluslararası karşılıklı tanınma ve kalite geliştirme çalışmalarına Yükseköğretim Kurulu adına katılmak ve bu çalışmaların ulusal düzeyde yürütülmesini sağlamak,

e) Yükseköğretim Kurulunun stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, ulusal düzeyde yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını yürütebilecek bağımsız kurum, kuruluş veya kurullara Yükseköğretim Kurulu tarafından "Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi" nin verilebilmesi için usul ve esasları belirlemek, bu kapsamda başvuruları incelemek ve onay için Yükseköğretim Kuruluna sunmak,

f) Yükseköğretimde uluslararası karşılıklı tanınma çalışmaları kapsamında, uluslararası düzeyde "Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi" ne sahip, yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını yürütebilecek bağımsız, uluslararası kurum, kuruluş veya kurulların tescil belgelerinin Yükseköğretim Kurulu tarafından tanınması için usul ve esasları belirlemek,

g) Bu maddenin birinci fıkrasının (e) ve (f) bentlerinde belirtilen Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip kurum, kuruluş veya kurulların, bu Yönetmelikte yer alan yetkilerini sürdürebilmeleri ve gerektiğinde bu yetkilerinin Yükseköğretim Kurulu tarafından iptali için usul ve esasları belirlemek,

h) Yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme, kalite geliştirme ve kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması çalışmaları ile ilgili yapılacak her türlü düzenlemede Yükseköğretim Kuruluna destek vermek (YÖDEK Yönetmeliği, 2005).

Yönetmelikte, yükseköğretim kurumlarının da kendi içlerinde akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarından sorumlu, Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu'nu (ADEK) oluşturacakları belirtilmiştir. Bu kurulun üye sayısı ve üyeleri, ilgili yükseköğretim kurumunun senatosu tarafından belirlenir. Kurul, başkan dahil, en az dokuz en fazla on sekiz kişiden oluşur. Kurul üyeleri arasında; en az bir rektör yardımcısı, bir dekan, var ise bir enstitü müdürü, bir yükseköğretim müdürü, bir

meslek yüksekokulu müdürü, bir araştırma merkezi müdürü ile ilgili yükseköğretim kurumunun genel sekreteri ve öğrenci konseyi temsilcisinin bulunması gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının kendilerince oluşturulacak Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulunun görevleri ise şunlardır:

a) İlgili yükseköğretim kurumunda, kurumun stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalitesinin geliştirilmesi ve kalite düzeyinin onaylanması için yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek,

b) İlgili yükseköğretim kurumunda "iç değerlendirme" çalışmalarını yürütmek ve buna bağlı olarak iç değerlendirme raporunu hazırlamak veya hazırlatmak,

c) İlgili yükseköğretim kurumunun "dış değerlendirme" yaptırması durumunda, gerekli hazırlıkları yapmak, dış değerlendirici kurum, kuruluş veya kurula her türlü desteği vermek,

ç) Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu ile yakın ilişkide çalışmak, Komisyonun belirleyeceği usul ve esaslar doğrultusunda çalışmaları yürütmek ve örnek uygulamaları Komisyon ile paylaşmak,

d) Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu kararlarını ilgili yükseköğretim kurumunun akademik birimlerinde duyurmak, uygulamalarını takip etmek ve bu uygulamaların sonuçlarını izlemek,

e) Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunun yükseköğretim üst kurullarına hazırlayacağı raporlara destek vermek (YÖDEK Yönetmeliği, 2005).

YÖDEK, Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği kapsamında, yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının sistematik bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli süreçleri ve performans göstergelerini 4 bölümde tanımlamıştır.

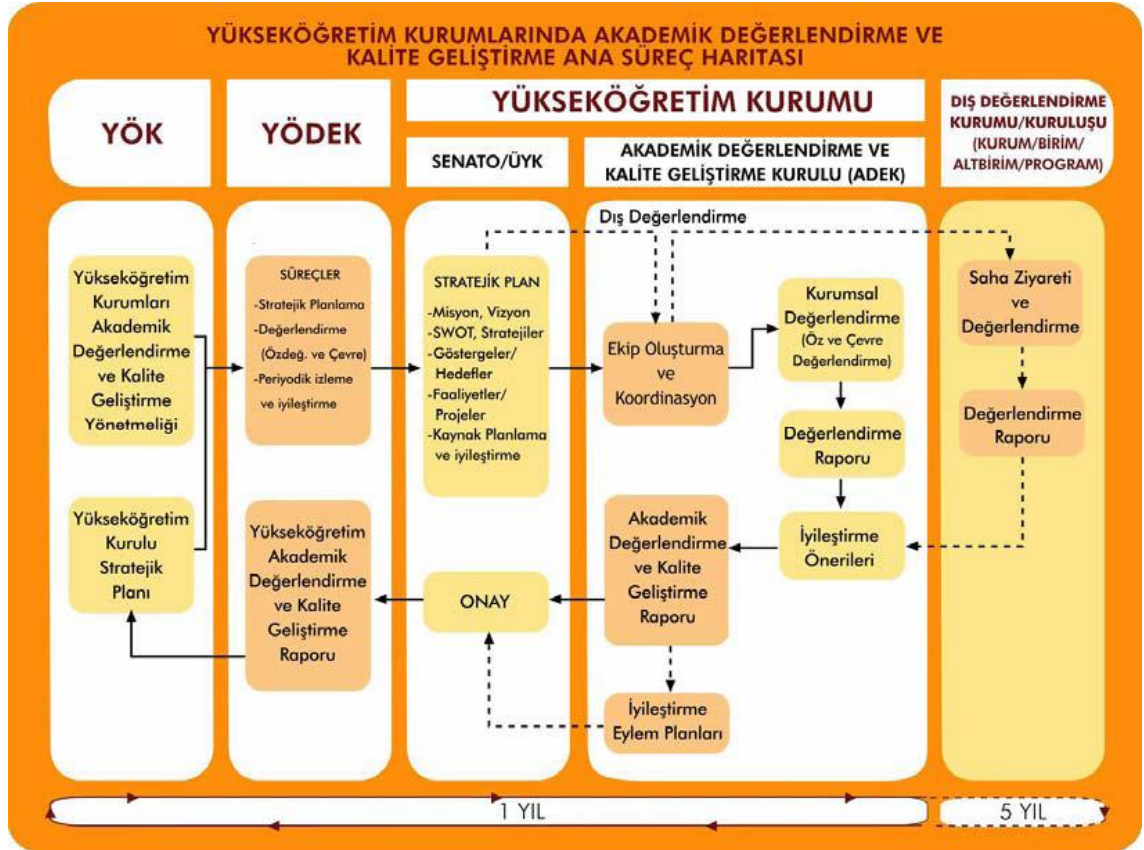
a) Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci

b) Stratejik Planlama Süreci

c) Kurumsal Değerlendirme Süreci

d) Periyodik İyileştirme ve İzleme Süreci (YÖDEK Rehberi 1.1, 2007, s.11).

Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme ana sürecinin haritası Şekil 3.1’de görüldüğü gibidir.



Şekil 3.1.Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Ana Süreç Haritası.

Kaynak: YÖDEK Rehberi 1.1, (2007). YÖK (s.18).

Şekilden görüleceği gibi ana süreç, YÖDEK tarafından belirlenen kalite değerlendirme ve geliştirme süreçlerini dikkate alarak kendi kurumsal temelleri (misyon, vizyon ve değerleri) üzerinde stratejik yapılanmalarını ve bu çerçevede kalite düzeylerini geliştirme çalışmalarını yürütmelerini öngörmektedir.

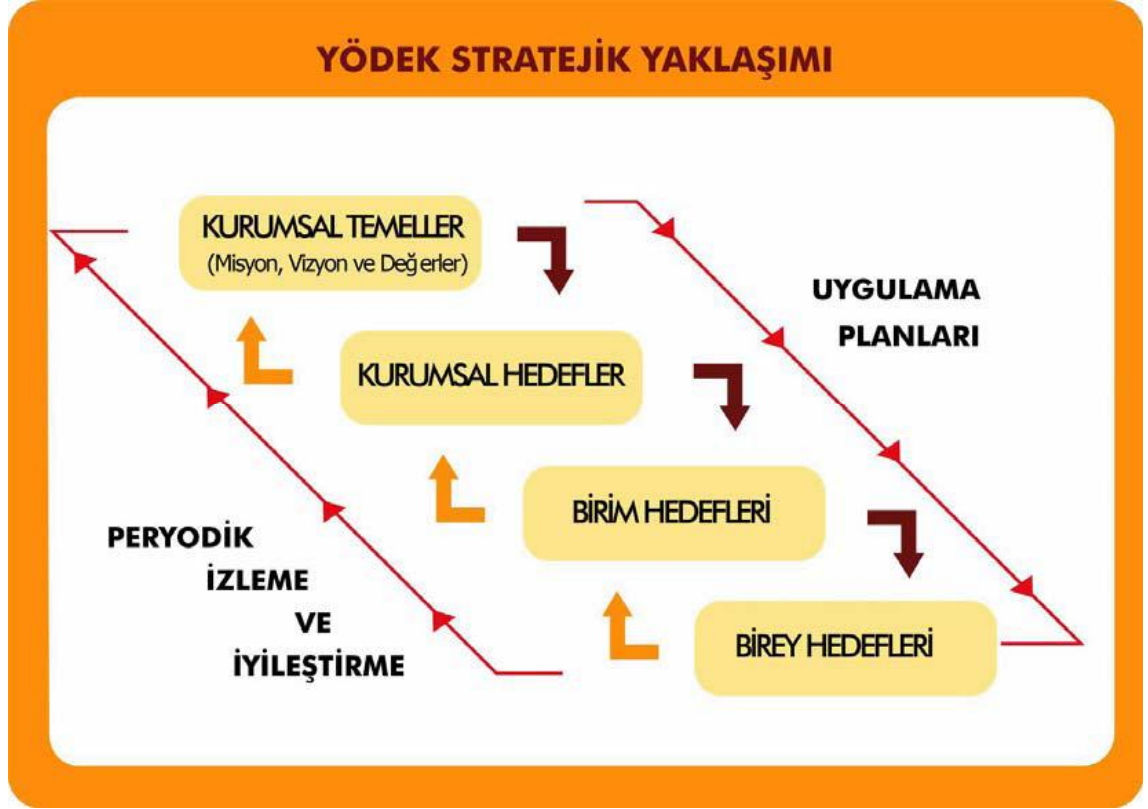
Yükseköğretim kurumların bu yapılanma kapsamında hazırlayacakları stratejik planlama çalışmaları, ilgili kurumun senato ve yönetim kurulunun ortak sorumluluğunda hazırlanır ve yürütülür. Yükseköğretim kurumlarında akademik

değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmaları ise yükseköğretim kurumlarının Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği gereği oluşturmuş oldukları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) sorumluluğunda ve koordinasyonunda yürütülür.

Yükseköğretim kurumları, her yıl “Özdeğerlendirme” ve “Çevre Değerlendirme” analizlerini kapsayan “Kurumsal Değerlendirme” çalışmaları ile kurumsal faaliyetlerini ve sonuçlarını kapsamlı ve sistematik olarak gözden geçirirler. Yükseköğretim kurumları uygun gördükleri zamanlarda özdeğerlendirme süreçlerini, Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi’ne sahip bağımsız bir kurum, kuruluş veya kurul ile birlikte yürütebilirler. Dış değerlendirme kurumsal bazda yaptırılabilceği gibi, bir yükseköğretim kurumunun herhangi bir birimi(leri), alt birimi(leri), veya programı(ları) bazında da yaptırabilir.

Bir yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilecek olan kurumsal değerlendirme (iç veya dış) sonucunda değerlendiricilerden gelen değerlendirme raporları ışığında, yükseköğretim kurumunun Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK), ilgili yükseköğretim kurumunun akademik değerlendirme ve kalite geliştirme raporunu oluşturur, varsa raporda ortaya çıkan iyileştirmeye açık alanlara ilişkin iyileştirme eylem planları ile birlikte yükseköğretim kurumunun senato ve yönetim kuruluna gönderir. Bu kurullar raporu onaylayarak YÖDEK’e gönderir. YÖDEK yükseköğretim kurumlarından gelen raporları dikkate alarak Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Raporunu oluşturur ve Yükseköğretim Kurulu’na sunar. Bu süreç, her yıl Yükseköğretim Kurulu’nun Stratejik Planı’ndaki gelişmeler ve YÖDEK tarafından belirlenen prensipler ışığında tekrarlanır. Dış değerlendirme için öngörülen süre ise 5 yıldır. YÖDEK tarafından önerilen bu süreçle, yükseköğretim kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme faaliyetlerinin stratejik bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi öngörülmektedir (YÖDEK Rehberi 1.1, 2007:19-20).

Şekil 3.2’de şematik olarak gösterilen bu yaklaşıma dayanılarak yükseköğretim kurumlarında uygulanabilecek Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci geliştirilmiştir (YÖDEK Rehberi 1.1, 2007:19-20).



Şekil 3.2.Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Çalışmaları Stratejik Yaklaşımı

Kaynak: YÖDEK Rehberi 1.1, (2007). YÖK (s.20).

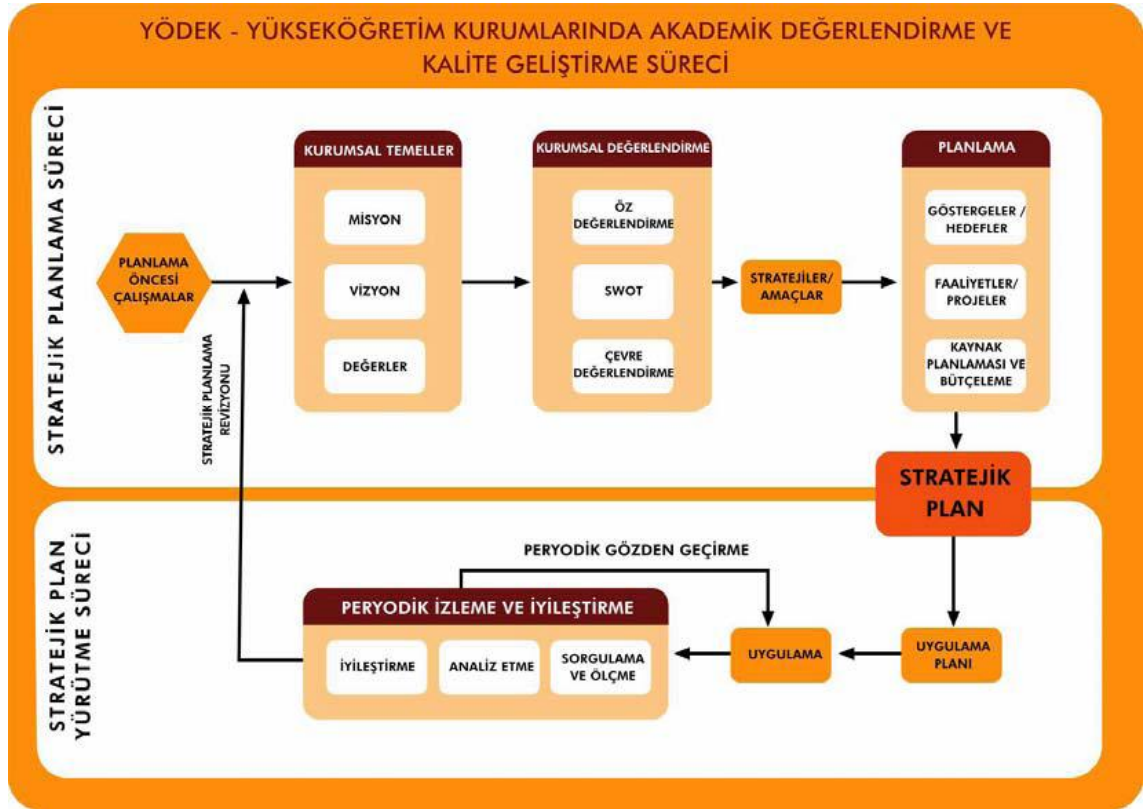
Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ve bu rehberine dayanılarak oluşturulan rehber ile Türk yükseköğretim kurumları özellikle devlet üniversitelerinin Bologna süreci kapsamında yapması gereken kalite geliştirme çalışmalarına yasal sınırlar çizilmekte ve uygulamada birlik sağlanmaya çalışılmaktadır. Bugün sayıları 103'ü bulan devlet üniversitelerinin özellikle 2006 sonrası açılan üniversitelerle kalitesine standartlar getirilmesi hedeflenmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite geliştirme süreci 4 bölümden halinde değerlendirilecektir.

3.4.1. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği çerçevesinde, Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme çalışmalarına esas teşkil edecek bir süreç geliştirilmiştir.

Şekil 3.3’de şematik olarak gösterilen bu süreç, Yükseköğretim Kurumları Stratejik Planlama Süreci ’ne temel teşkil etmekte ve YÖDEK tarafından benimsenen Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Çalışmalarında Stratejik Yaklaşım’a dayanmaktadır (YÖDEK Rehberi 1.1, 2007:21).



Şekil 3.3. Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci

Kaynak: YÖDEK Rehberi 1.1, (2007). YÖK (s.21).

3.4.2. Stratejik Planlama Süreci

Sürecini amacı, Yükseköğretim kurumlarının misyon, vizyon ve temel değerlerinin belirlenmesi ve yükseköğretim kurumlarının rektörlükleri ve rektörlüklerine bağlı fakülte, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulları, enstitüler, araştırma merkezleri, idari birimleri (kütüphane, bilgi işlem vb.) ve diğer birimlerinin, ilgili kurumların stratejileri doğrultusunda hedeflerini oluşturmasını sağlamaktır. Aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının kalitesinin iyileştirmesine yönelik performans ölçütlerinin de belirlenmesi ve izlenmesi için bir sistemin yürürlüğe girmesi de bu sürecin bir parçasıdır.

Sürecin hedefleri şunlardır:

Yükseköğretim kurumunun (veya ilgili biriminin);

- a) Misyonunu belirlemek veya değerlendirmek,
- b) Vizyonunu belirlemek veya değerlendirmek,
- c) Temel değerlerini ve politikalarını belirlemek veya değerlendirmek,
- d) Kurumun değerlendirilmesini (Özdeğerlendirme ve çevresel değerlendirme) yapmak,
- e) Kısa, orta ve uzun dönemler için stratejilerini ve amaçlarını belirlemek,
- f) Stratejilerin hayata geçirilebilmesi için ilgili yükseköğretim kurumun ve birimlerinin hedeflerini ve performans göstergelerini belirlemek,
- g) Birimlerin faaliyet ve projelerini belirlemek,
- h) Kaynak planlaması ve hedeflerin/faaliyetlerin/projelerin bütçelenmesini sağlamak
- i) Stratejik planı hazırlamak

Stratejik planlama süreci, yükseköğretim kurumlarının tüm birimlerinin faaliyetlerinin incelenmesini, kurumsal SWOT analizlerinin yapılmasını ve buna dayalı olarak yükseköğretim kurumlarını ilgilendiren strateji ve hedeflerin belirlenmesini ve kurumların tamamının ve birimlerinin performansının izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsar (YÖDEK Rehberi 1.1, 2007:37-38).

3.4.3. Kurumsal Değerlendirme Süreci

Kurumsal Değerlendirme Süreci'nin amacı, stratejik planlama çalışmalarında yükseköğretim kurumunun kurumsal anlamda özdeğerlendirme ve çevre değerlendirmesini gerçekleştirmek, zayıf ve kuvvetli yönleri ile önündeki fırsatları ve karşılaşılabilecekleri tehditleri ortaya çıkarmaktır.

Kurumsal değerlendirme sürecin hedefleri şunlardır (YÖDEK Yönetmeliği,2005):

Yükseköğretim kurumunun kurumsal nitelikleri ve özellikleri ışığında;

- a) Kurumsal değerlendirme (Özdeğerlendirme ve çevre değerlendirmesi) çalışmalarını yapmak,
- b) Performans sonuçlarını belirlemek ve
- c) SWOT sonuçlarını ortaya çıkarmaktır.

Kurumsal Değerlendirme Süreci; özdeğerlendirme kapsamında yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetleri, araştırma-geliştirme çalışmaları, idari ve destek hizmetleri ile yönetim faaliyetleri ve ilişkilerini içermektedir. Kurumsal değerlendirme süreci, çevre değerlendirmesi kapsamında da kurumların çevrelerinde bulunan ve onları etkileyen ancak kontrol edilemeyen unsurları değerlendirmeyi içerir.

3.4.3.1. Kurumsal Değerlendirmede Dikkate Alınacak Olan Temel İlkeler

Kurumsal değerlendirme yapılırken yükseköğretim kurumlarının sekiz temel ilkeyi göz önünde bulundurarak kurumsal değerlendirme yapması gerekmektedir. Bu ilkeler şunlardır (YÖDEK Yönetmeliği, 2005):

- a) Hizmeti üretenler ile kullananların hizmetten memnuniyeti esas alınacaktır. Bu kapsamda, konuların değerlendirilmesinde hizmeti kullananların algılamaları, mümkün olduğu ölçüde bilimsel bilgi toplama yöntemleri kullanılarak ölçülecektir.
- b) Değerlendirme konusu ile ilgili yükseköğretim kurumunun strateji, amaç ve hedefleri esas alınacaktır.
- c) Sadece mevcut durum değerlendirilecektir. Planlanan veya yazılı olmadığı halde sözlü belirtilen durumlar dikkate alınmayacaktır.
- d) Yapılan işlerin sonuçları mümkün olduğu kadar ölçülebilir göstergeler açısından değerlendirilecektir.

- e) Kaynakların kullanımını dikkate alınarak değerlendirme yapılacaktır.
- f) Kurumun iyileştirmeye açık alanları ve tehditleri belirlenmeye çalışılacaktır.
- g) Kurumun iyi olduğu yönler ve önündeki fırsatlar belirlenmeye çalışılacaktır.
- h) Yaklaşım olarak, olabildiği ölçüde izlenebilir uygulama planlarına dönüştürülebilecek sonuçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

3.4.3.2. Özdeğerlendirme Süreci

Kurumsal değerlendirme sürecinin bir takım eylemleri içermektedir. Kurumsal değerlendirme yapılırken ilk önce değerlendirme ekiplerinin oluşturması ve değerlendirme yol haritasının çıkartılması gerekmektedir. Bunlar yapıldıktan sonra, bir önceki yılın iyileştirmeye açık alanlarının değerlendirilmesi ve kurumsal değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Daha sonra özdeğerlendirme ve çevre değerlendirme çalışmaları yapılır. Kurumsal değerlendirme süreci içinde en önemli kısım özdeğerlendirme sürecidir. Öz değerlendirme modeli Şekil 3.4 de sunulmuştur.



Şekil 3.4. Yükseköğretim Kurumlarında Öz Değerlendirme Modeli

Kaynak: YÖDEK Rehberi 1.1, (2007). YÖK (s.49).

Genel olarak Özdeğerlendirme Süreci, Şekil 3.4’de gösterilen Özdeğerlendirme Modeli göz önüne alınarak gerçekleştirilir (YÖDEK Rehberi 1.1, 2007:46-47).

Şekilden de görüleceği gibi yükseköğretim kurumlarında özdeğerlendirme 9 bölümü kapsayacak bir süreç değerlendirmesidir (YÖDEK Rehberi 1.1, 2007:50-61):

- 1-Girdiler (Kaynaklar ve İlişkiler)
- 2-Kurumsal Niteliklerinin ve Özelliklerinin Değerlendirilmesi
- 3-Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Değerlendirilmesi
- 4-Araştırma ve Geliştirme (Bilgi Üretme)Süreçlerinin Değerlendirilmesi
- 5-Uygulama ve Hizmet Süreçlerinin Değerlendirilmesi
- 6-İdari ve Destek Süreçlerinin Değerlendirilmesi
- 7- Yönetmelik Özelliklerin (Yapısal) değerlendirilmesi
- 8- Yönetmelik Özelliklerin (Davranışsal) Değerlendirilmesi
- 9- Çıktılar/Sonuçların Değerlendirilmesi
- 10- Yükseköğretim Misyonunu Başarma Performansının Değerlendirilmesidir.

3.4.4. Periyodik İzleme ve İyileştirme Süreci

Periyodik izleme ve iyileştirme sürecinin amacı, Yükseköğretim kurumlarının hazırlanmış oldukları stratejik planlarının uygulamasının izlenmesi ve iyileştirme çalışmalarının koordinasyonunu sağlamaktır.

“Periyodik İzleme ve İyileştirme” sürecinin etkinliği yükseköğretim kurumlarının “Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları” tarafından değerlendirilecek ve aksaklıkların olduğu noktalar Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)’na bildirilecektir. Performans göstergeleri, yükseköğretim kurumlarının kendi içlerinde yapacakları kurumsal değerlendirme ve planlama çalışmalarında kullanılacak göstergeler olarak düşünülmüş ve hazırlanmıştır (YÖDEK Rehberi 1.1, 2007:67-69).

Bir yükseköğretim kurumunun dış değerlendirilmesi ise bu Yönetmeliğin 14 üncü maddesinde belirtilen kapsamda, en az, bu Yönetmeliğin 15 inci maddede belirtilen konuları içerecek şekilde gerçekleştirilir. Dış değerlendirme yapılan bir yükseköğretim

kurumunda o yıla ilişkin ayrıca bir iç değerlendirme yapılmaz. Bir yükseköğretim kurumu, dış değerlendirme sonucuna göre ilgili kurumun kalite ve kalite geliştirme düzeyini gösteren "Kalite Belgesi"ni alabilir. Kalite belgesinin geçerlilik süresi beş yıldır (YÖDEK Yönetmeliği, 2005).

Türkiye Kalite Güvence Sistemi yurtdışı değerlendirmelere de açık durumdadır. Bugüne kadar dört üniversitenin toplam 42 mühendislik programı "Accreditation Board for Engineering and Technology-USA" (ABET) tarafından farklı zamanlarda değerlendirilerek ABET eşdeğerlilik belgesini almıştır (YÖK, 2010:39).

Bologna Süreci değerlendirme raporlarında kalite güvencesi dört grupta:

- * AYA ile uyumlu ulusal kalite sistemi uygulama düzeyi,
- * Dış kalite güvence sistemi gelişme düzeyi,
- * Öğrencilerin katılım düzeyi ve
- * Uluslararası katılım düzeyinde değerlendirilmektedir.

Bu dört grupla ilgili değerlendirilen ülkelere 5 üzerinden notlar verilmektedir. 2005 Bergen Değerlendirme Raporunda Türkiye, dört kriterin tamamından Orta (2) almıştır (Bologna Process Stocktaking-Bergen, 2005:104).

Londra 2007'de ise; AYA ile uyumlu ulusal kalite sistemi uygulama düzeyi (5) Mükemmel düzeyine ulaşılmış, dış kalite güvence sistemi gelişme düzeyi ve öğrencilerin katılım düzeyinde (4) çok iyi seviyesine çıkmış, uluslararası katılım düzeyinde (3) iyi seviyesine ulaşılmıştır (Bologna Process Stocktaking-London, 2007:78).

2009 yılındaki son değerlendirme raporunda ise dış kalite güvence sistemi gelişme düzeyi (3) iyi seviyesine gerilerken, öğrencilerin katılım düzeyinde (5) mükemmel seviyesine ulaşılmış, uluslararası katılım düzeyindeki gelişme devam ederek (4) çok iyi seviyesine çıkmıştır (Rauhvargers, Deane, Wilfried, 2009:120).

Dünya Bankasının 2008 raporuna göre Türkiye'de yükseköğretim sistemi mevcut haliyle aşırı merkezîyetçi ve katı olduğu için, toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde kurumsal özerklik ve merkezi yapıdan uzaklaşılması bir zorunluluk haline gelmiştir. YÖK'ün yetkilerinin azaltılarak

bir üst kurula dönüştürülmesi konusunda önemli bir toplumsal mutabakat sağlanmıştır (Özer ve diğ., 2010:80).

Türkiye'nin yükseköğretim sistem, üzerine hazırlanan ve 17 üniversitenin EUA'nın Kurumsal Değerlendirme Programı (IEP) tarafından yapılan değerlendirmesine dayanan raporda da üniversitenin gelişimi önündeki başlıca sınırlama "özerklikten yoksunluk" tur. YÖK'ün eğitim sektöründe kritik bir rol oynadığı ve sistem düzeyinde yönlendirmek ve temsil etmek anlamında bu rolü oynamaya devam etmesi gerektiğinin savunulduğu raporda değişmesi gerekenin YÖK tarafından yürütülen düzenleyici sistem olduğu belirtilmiştir. YÖK'ün hazırladığı Yükseköğretim Stratejisinde, özerkliği artırmayı desteklerken, üniversitelerin iç yönetimine fazlasıyla karıştığı ve değişimin merkezinde özerkliğin doğru anlaşılmasının yattığı, sorumlulukla birleşen özerkliğin kendi kendine düzenleyici olduğunun altı çizilmektedir (Visakorpi ve diğ., 2008:145-146). Bu kapsamda Türk yükseköğretim sistemi ile ilgili kalite geliştirme çalışmaları sırasında üniversitelerin idari ve mali özerklikleri konusu yeniden değerlendirilmesi kalite geliştirme çalışmalarına olumlu katkı yapacaktır.

Üniversiteleri durgun, yerleşmiş özellik taşıyan üniversiteler, yerleşmemiş üniversiteler, yerleşmemiş ve oldukça gelişmeye muhtaç üniversiteler olmak üzere üç grupta incelemek mümkündür (Bakioğlu, Baltacı, 2010:497-498);

1- Durgun, yerleşmiş özellik taşıyan üniversiteler:

- * Genelleşmekten çok spesifikleşmeye önem verirler,
- * Örgütsel karmaşıklık ve büyümeyi kontrol ederler,
- * Merkezi örgütle koordineli çalışırlar,
- * Ortaklar ile sıkı bağlantı kurarlar,
- * Esnek planlama yaparlar.

2-Yerleşmemiş üniversiteler:

- * Genelleşmekten çok spesifikleşmeye önem verirler,
- * Örgütsel karmaşıklık ve büyümeyi kontrol ederler,
- * Personelin iş güvencesinin esnek olduğunu belirtir, sıkı planlama yapılmasına önem verirler.

* Kaliteyi artırmak için standart koyarlar.

3-Yerleşmemiş ve oldukça gelişmeye muhtaç üniversiteler

* Genelleşmeye giderler,

* Yönetimin yerelleşmesi yaşanır,

* Örgütün alt birimleri arasında koordinasyonsuzluk vardır.

* Uzun vadeli planlamadan kaçınırlar, hayatta kalma mücadelesi verirler,

* İşte kalış garantisini genişletmeye çalışırlar.

Üniversitelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili sınıflandırma incelendiğinde ülkemiz üniversitelerinin genelde üçüncü grupta yer aldığını söylemek yanlış bir değerlendirme olmayacaktır. Nitekim ulusal ve uluslararası akreditasyon konusunda görüş bildiren rektörlerimizde genelde bu düşüncededirler. Belli başlı birkaç üniversite dışında ki üniversitelerin henüz çok genç oldukları ve bu üniversitelerin imkan ve kabiliyetleri açısından daha köklü gelişmeleri olanlarla birlikte aynı standartlara göre değerlendirmelerinin doğru olmayacağını savunmaktadırlar. Bu durumda YÖK standartlaşmaktan uzaklaşarak farklılaşmayı sağlamak için, iki tür standart oluşturabilir. Kurum veya programların kimi minimum standartlar için çalışırken diğerleri üst düzey standartlara ulaşmaya çalışabilir (Bakioğlu, Baltacı, 2010:498);

Bu şekilde Jamil Salmi'nin, 2009 yılında Dünya Bankası tarafından yayınlanan raporunda belirttiği dünya çapında üniversite kurabilmek için: "Hükümetler, sıçrama yapabilecek potansiyele sahip bir grup küçük üniversiteyi desteklemeyi düşünebilirler" ilkesinden hareketle üst düzey standartlara ulaşmaya çalışan üniversitelerimiz içinde dünya çapında üniversite standartları konulabilir.

Yükseköğretim kurumlarında uygulanacak kalite geliştirme çalışmalarında mutlaka kurumda görev alan her kademedeki çalışanın sürece inanması gerekmektedir. Konulacak standartlar ne olursa olsun, uygulanması düşünülen yöntem ne olursa kurum içinden destek bulmadığı, kurumda bir kalite geliştirme kültürü olmadığı sürece sadece bir kurallar manzumesi olarak kalacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KAMU VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

4.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE ÖNEMİ

Ülkemizde yükseköğretim hizmet sektöründe, son yıllarda baş döndürücü bir büyüme yaşanmaktadır. Ülkemizde yükseköğretime katılımın artırılması ve yükseköğretimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla bir yandan yeni üniversiteler kurulurken diğer yandan da mevcut üniversitelerin öğrenci kontenjanları artırılmıştır. 2006 yılı itibariyle 53 olan devlet üniversitelerinin sayısı, bugün 103'e çıkmıştır. Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre 2002 de 1,1 milyon olan açık öğretim hariç öğrenci sayısı ise bugün 2 milyonun üzerindedir. 2002 yılında 2,5 milyar olan yükseköğretim kurumlarının bütçeleri, % 411 artışla 2012 yılında 12,7 milyar TL'ye ulaşmıştır. Bu dönemde yükseköğretim kurumları bütçelerinin merkezi yönetim bütçesi içerisindeki payı % 43, GSYH içindeki payı ise % 25 artmıştır. Yükseköğretim sektörü yalnızca ülkemizde değil tüm dünyada çok büyük bir sektör haline gelmiştir. Halen ülkemizde kuruluşunu tamamlamış 103'ü devlet, 63'ü vakıf olmak üzere toplam 166 üniversite bulunmaktadır. Yükseköğretim hizmet sektöründeki bu hızlı büyüme, sektörde artan rekabeti ve kalite sorununu da beraberinde getirmektedir. Her yıl farklı değerlendirme kuruluşları ve kaynaklarca dünyanın en iyi 100, 200 yada 500 üniversite sıralamalarında yer almak üniversiteler için en temel amaçlardan biri haline gelmektedir. Bu sıralamalarda yer almak yalnızca bir prestij meselesi olmaktan çok, artan kaynak, yükselen bir marka değeri olma ve tüm dünyayı kapsayan bir reklam ve tanıtım anlamına gelmektedir. Ülkemizde ki hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin sayısının ile birlikte hızlı artışına rağmen yapılan değerlendirmelerde devlet yada vakıf üniversitelerinin bu liste savaşlarında yer alamaması, yükseköğretim hizmetlerinde kalite ve kalite geliştirme çalışmalarına yönelik araştırmaların yapılmasının önemini artırmaktadır.

Avrupa da başlayan ve ülkemizin de dâhil olduğu Bologna Sürecinin temel yapı taşı yükseköğretim hizmetlerinde kalitedir. Sunulan hizmetin kalitesinin tüm boyutlarıyla sistematik bir şekilde ölçülmesi hem kurumsal anlamda hem sektörel anlamda güçlü ve zayıf yanların belirlenmesini sağlayacaktır. Doğru sonuçlara ulaşmak

için ise algılanan hizmet kalitesinin ölçümünde çağdaş ve bilimsel yöntemler kullanılması gerekmektedir. Belirtilen bu önemine rağmen, ülkemizde yükseköğretim hizmetlerinin, hizmet kalitesinin ölçümüne yönelik yapılan akademik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada yükseköğretim hizmetlerinin ele alınmasının en önemli nedenlerinden birisi yerli literatürde bu konuya ilişkin boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmaktır.

Bu çalışmanın konusunu, yükseköğretim hizmetlerinde hizmet kalitesinin düzeyi ve kalite yükseltme çalışmaları oluşturmaktadır. Yükseköğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin belirlenmesi ve kalite yükseltme çalışmalarının tespiti amacıyla, ülkemizdeki tüm devlet ve vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ve öğrencilerine yönelik bir saha araştırması gerçekleştirilmiş ve araştırmanın sonuçları bu çalışmanın ilerleyen kısımlarında sunulmuştur. Araştırmanın tek boyutlu değil hem öğrencileri hem de üniversitelerin üst yöneticilerini kapsayacak şekilde 2 boyutlu yapılması araştırmanın önemini artırmaktadır.

4.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yükseköğretim hizmetlerinin ele alındığı bu araştırmanın temel amacını; yükseköğretim hizmetlerini alan öğrenciler ile yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin bu hizmetlere yönelik değerlendirmelerinden hareketle, söz konusu hizmetlerin kalite düzeyini belirlemek ve kalite yükseltme çalışmaları kapsamında üniversitemizin Bologna sürecinde geldikleri noktayı belirlemek oluşturmaktadır. Araştırmanın diğer amaçları şunlardır:

- a) Öğrencilerin ve yöneticilerin yükseköğretim hizmetlerine ilişkin algılarını, hizmet kalitesi açısından tespit etmek,
- b) Yükseköğretim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin, aldıkları bu hizmetten sağladıkları tatmin düzeylerini, öğrenciler ve yöneticiler açısından belirlemek,
- c) Söz konusu hizmeti satın alan öğrenciler ile bu hizmetleri sunan yükseköğretim kurumlarının üst yöneticileri açısından, hizmet kalitesi değerlendirmeleri ve tatmin düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını, varsa farklılığın yönünü belirlemek,

d) Söz konusu hizmeti satın alan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerin türü (kamu-vakıf) açısından hizmet kalitesi değerlendirmeleri ve tatmin düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını, varsa farklılığın yönünü belirlemek,

e) Yükseköğretim hizmetlerini sunan üniversitelerin yöneticilerinin üniversitelerin türü (kamu-vakıf) açısından hizmet kalitesi değerlendirmeleri ve sundukları hizmetten sağlanan tatmin düzeyine ilişkin değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığını, varsa farklılığın yönünü belirlemek,

f) Üst yöneticilerin, üniversitelerin türü (kamu-vakıf) açısından, Üniversitelerinin Bologna süreci değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığını, varsa farklılığın yönünü belirlemek,

g) Yükseköğretim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler ve bu hizmetleri sunan yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin bu hizmetlere ilişkin algıları, genel kalite değerlendirmeleri, tatmin düzeyleri ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemek.

Bu amaçlara ilaveten araştırmanın nihai amacı ise yükseköğretim hizmetlerinde kalite konusunda özellikle yerli literatürde görülen boşluğun giderilmesine katkıda bulunarak bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutmaktır.

4.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI, SINIRLARI ve KISITLARI

Araştırmanın kapsamını, Türkiye’de yükseköğretim hizmeti vermekte olan tüm üniversitelerin üst yönetiminde bulunan rektör, rektör yardımcısı ve genel sekreterleri ile bu üniversitelerin lisans düzeyinde ki öğrencileri oluşturmaktadır. Yükseköğretim hizmetlerinden yararlanmakta olan öğrencilerin eğitimlerinin ilk iki yılında deneyim yetersizliğine bağlı olarak hizmetlere ilişkin net bir tutum geliştirmemiş oldukları varsayılarak araştırmaya üniversitelerin ön lisans ve lisan üstü öğrencileri dâhil edilmemişlerdir. Bu nedenle araştırma fakültelerin üç ve daha üst sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamına hem devlet hem de vakıf üniversiteleri dâhil edilmiş ancak kuruluşlarını tamamladıkları halde henüz öğrenci almamış ve hâlihazırda yalnızca hazırlık sınıfı olan üniversiteler ile sadece meslek yüksekokulu olarak hizmetlerine devam eden vakıf yükseköğretim kurumları araştırmanın kapsamına dâhil edilmemişlerdir. Araştırmanın en önemli kısıtını zaman ve maddi kaynak yetersizliği oluşturmaktadır.

4.4. ARAŞTIRMADAN BEKLENEN YARARLAR

Bu araştırmadan beklenen en önemli yarar; yükseköğretim hizmetini kullanan öğrencilerin ve bu hizmeti sunan kurumların yöneticilerinin kalite düzeyine ilişkin değerlendirmelerini tespit ederek Bologna süreci kapsamında hizmet kalitesi kriterleri açısından eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesine katkıda bulunmaktır. Türk yükseköğretim sektöründe öğrencilerin sağladıkları tatmin düzeyinin yükseltilmesine destek sağlamak araştırmadan beklenen bir diğer yararadır.

Türk yükseköğretiminde kamu üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinin sundukları hizmete ilişkin değerlendirmeleri gruplandırarak aralarındaki benzerlik veya farklılıkları ortaya koymak, bu suretle yükseköğretim hizmeti sunan öğrenci gruplarına yönelik daha etkili pazarlama stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak bu araştırmadan beklenen bir başka yararadır.

Araştırmadan beklenen asıl amaç ise akademisyenlerin konuya ilgisini çekmek suretiyle bu alanda daha fazla araştırma yapılmasını teşvik etmek ve yerli literatürdeki boşluğun giderilmesine öncü olmaktır.

4.5. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE DEĞİŞKENLERİ

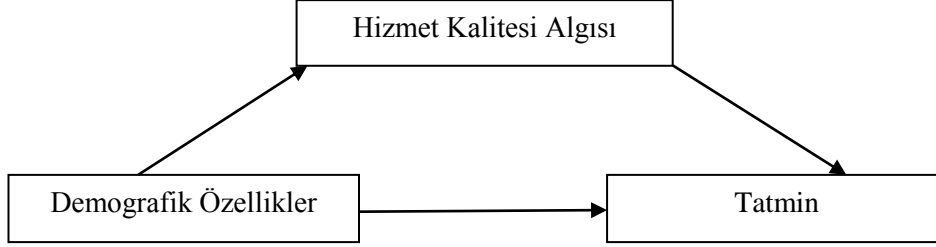
Araştırma modelinin oluşturulmasında genel hizmet kalitesi ölçüm modelleri ve yükseköğretim hizmet kalitesinin ölçümüne yönelik çalışmalardan yararlanılmıştır.

Literatürde yapılan taramalarda hizmet kalitesi ölçüm modellerinden en çok; Parasuraman, Zeithaml ve Berry tarafından 1985’de geliştirilen SERVQUAL modeli ve SERVQUAL modelinin ölçüm ifadeleri esas alınarak 1992 yılında Cronin ve Taylor tarafından geliştirilen SERVPERF modelinin kullanıldığı görülmüştür. SERVQUAL modelinin esasını, müşterilerin kalite boyutları kapsamında hizmete ilişkin beklentileriyle, hizmet performansına ilişkin algılarının yani tatminin belirlenerek karşılaştırılması oluştururken, SERVPERF modelinde ise müşteri beklentileri dikkate alınmamakta, müşterinin tatmini modelin esasını oluşturmaktadır.

Holdford ve Reinders tarafından SERVPERF modeli 2001 yılında yükseköğretim hizmetlerine uyarlanmıştır. Bu çalışmanın modeli oluşturulurken ise SERVQUAL ve SERVPERF hizmet kalitesi ölçüm modelleri incelenmiş ancak yükseköğretim

hizmetlerinde kalitenin ölçümüne yönelik olması nedeniyle Holdford ve Reinders in geliştirdikleri bu model esas alınmıştır.

Oluşturulan araştırma modeli şu şekilde şematize edilebilir.



Şekil 4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modelinde görüldüğü gibi modelin birinci temel değişkeni hizmet kalitesi algısıdır ve bu algının tespitinde Holdford ve Reinders'in geliştirmiş olduğu model esas alınmıştır.

Holdford ve Reinders yükseköğretim hizmetlerinin kalitesini 41 alt değişken kullanarak ölçmüşlerdir. Bu değişkenler SERVPERF modelinin 22 değişkeni ile Holdford ve Reinders'ın SERVPERF modeline ilave ettiği 19 değişkenden oluşmaktadır.

Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılan akademik bir çalışmada bu alt değişkenlere 15 alt değişken eklenmiştir. Bu alt değişkenlerin 5 tanesi Holdford ve Reinders'in geliştirdiği modelin içerisine yerleştirilmiştir. Holdford ve Reinders'in modeline ilave olarak "Üniversite Destek Hizmetleri" ile ilgili olarak da 10 alt değişken (47-56) eklenmiştir (Sakarya, 2006:65). Tüm alt değişkenlerden araştırma sahasına uygun düşmeyen 8 alt değişken çıkarılmak suretiyle kullanılan değişken sayısı 48 olarak belirlenmiştir. Hizmet kalitesinin ölçümünde kullanılan 48 alt değişken, eğitim-öğretim kaynaklarının değerlendirilmesi (7), öğretim elemanlarının değerlendirilmesi (19), yönetimin (dekanlık ve bölüm ofis personeli) değerlendirilmesi (14) ve destek hizmetlerinin değerlendirilmesi (8) olmak üzere dört bölüm altında toplanmaktadır.

Araştırma modelinin bir diğer değişkenini tatmin oluşturmaktadır. Tatmin ana değişkeni 6 alt değişkenle ölçülmüştür. Modelin bir başka değişkeni olan demografik

özellikler ise öğrenciler açısından 6 yöneticiler açısından ise 5 alt değişkenle tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma modelinde yer almamakla birlikte, Türkiye’deki üniversitelerde eğitim hizmetinin kalitesini artırmaya yönelik olarak yürütülen Bologna süreci çalışmalarının ne düzeyde olduğunu ve bu sürece ilişkin olarak yöneticilerin değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla 20 farklı soru daha üniversite yöneticilerine yöneltilmiştir. Bu 20 soru ENQA’nın, “Avrupa Yükseköğretim Alanında kalite Temini İçin Standartlar ve İlkeler” başlıklı raporu ile YÖDEK tarafından belirlenen kalite değerlendirme ve geliştirme süreçleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket formu Bologna süreci ile ilgili sorular hariç öğrenciler ve yöneticiler olmak üzere 2 gruba yöneltilmiştir. Öğrencilere uygulanan form: hizmet kalitesi algısı (48), tatmin (6), demografik özellikler (6) olmak üzere üç ana değişken ve 60 alt değişkenden oluşmaktadır.

Yöneticilere uygulanan anket formu ise hizmet kalitesi algısı (48), tatmin (6), demografik özellikler (5) ve Bologna süreci (20) olmak üzere dört ana değişken ve 79 alt değişkenden oluşmaktadır.

Netice itibariyle modelde yer alan temel ve alt değişkenler her iki gruba da sorulmuş ve mukayeseleri yapılmış üst yöneticilere ilaveten Bologna süreci soruları yöneltilmiştir.

4.6. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Araştırma modeli kapsamında geliştirilen hipotezleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

H₁: Öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetine ilişkin kalite algısı, bu hizmetten sağladıkları tatmin düzeyini etkilemektedir.

H₂: Öğrencilerin hizmet kalitesi algısı ile yöneticilerin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri arasında farklılık vardır.

H₃: Öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelerin türü açısından (kamu-vakıf) hizmet kalitesi algıları farklıdır.

H₄: Kamu üniversitelerinin üst yöneticilerinin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri ile vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri arasında fark vardır.

H₅: Öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerinden sağladıkları tatmin düzeyiyle, üst yöneticilerin öğrencilerin sağdıkları tatmin düzeyine ilişkin değerlendirmeleri arasında farklılık vardır.

H₆: Öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelerin türü açısından (kamu-vakıf) hizmetlerden tatmin olma düzeyleri farklıdır.

H₇: Öğrencilerin yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdürüp sürdürmemeleri açısından hizmet kalitesi algıları arasında farklılık vardır.

H₈: Öğrencilerin gelir düzeyleri açısından tatmin düzeyleri arasında farklılık vardır.

H₉: Kamu üniversitelerinin yöneticilerinin, Bologna süreci değerlendirmeleri ile vakıf üniversitelerinin yöneticilerinin Bologna süreci değerlendirmeleri arasında farklılık vardır.

4.7. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

4.7.1. Örneklem Süreci

Araştırmanın ana kütesini Türkiye genelinde yükseköğrenim gören öğrenciler ile yükseköğretim kurumlarının üst yöneticileri oluşturmaktadır. Türkiye’de araştırmanın yapıldığı dönem itibariyle, 103’ü devlet, 63’ü vakıf olmak üzere kuruluşunu tamamlamış toplam 166 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerin öğrenimlerine devam eden öğrenci sayılarının belirlenememesi nedeniyle ana kütle rakamsal olarak tespit edilememiştir. Bu nedenle araştırmanın örnek büyüklüğü, ana kütleyle ait oranların belirlenemediği durumlarda yaygın olarak kullanılan şu örneklem formülü yardımı ile hesaplanmıştır (Kurtuluş, 1992:221):

$$n = \pi(1-\pi) / (e / z)^2 = 0,5(1-0,5) / (0,05 / 1,96)^2 = 384,1$$

Buna göre 0,95 güven aralığında 0,05 hata payıyla minimum örnek büyüklüğü 384 olarak hesaplanmıştır. Ancak araştırma, kuruluşunu tamamlamış ve fiilen lisans düzeyinde yükseköğretim yapılan 94 devlet 45 vakıf toplam 139 üniversitede, 5 yönetici

ve 10 öğrenci olmak üzere toplam 15 kişi ve 2085 kişilik bir örnek grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırma talebine 68 devlet, 15 vakıf olmak üzere toplam 83 karşılık vermiştir. 26 devlet, 30 vakıf üniversitesinden yanıt alınamamıştır. Araştırmaya katılan 83 üniversiteden gelen öğrenci ve yönetici anketlerinin bir kısmı (eksik yada hatalı olan) değerlendirme dışı bırakılmıştır. 1714 öğrenci anketi ve 235 yönetici anketi analize tabi tutulmuştur.

4.7.2. Veri Toplama Yöntem ve Aracı

Yükseköğretim hizmetlerinin sunulduğu üniversitelerin üst yönetimi ve bu kurumlarda lisans düzeyinde yükseköğrenimlerine devam eden öğrenciler üzerinde araştırma uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında anketler üniversite rektörlüklerine bir mektup eşliğinde gönderilmiş ve anketlerin ne şekilde, kimlere uygulanacağı belirtilmiştir. Bu mektup kuruluşunu tamamlamış ve fiilen lisans düzeyinde yükseköğretim yapılan 94 devlet 45 vakıf toplam 139 üniversiteye, 5 yönetici ve 10 öğrenci olmak üzere toplam 15 anket ile birlikte posta ile gönderilmiştir. Mektupta üniversite rektörlerinden kendilerine gönderilen anket formlarının kendi üniversitelerinin üst yöneticileri ile farklı fakültelerin, öncelikle 3. ve 4. sınıflarında öğrenimlerine devam öğrencileri tarafından cevaplandırılarak gönderilmesi konusunda izin ve destekleri talep edilmiştir.

Araştırmada, yöneticiler (üniversite rektörleri, rektör yardımcıları ve genel sekreterleri) ve öğrencilere (fakültelerin 3. ve 4. Sınıflarında öğrenim gören) uygulanmak üzere 2 farklı anket formu kullanılmıştır. Öğrenci anket formları 58 kapalı uçlu, 2 açık uçlu toplam 60 sorudan, yönetici anket formları 76 kapalı uçlu, 3 açık uçlu toplam 79 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri üniversiteler hakkında görüşlerinin daha gerçekçi olmasını sağlamak adına öğrenci anketlerinin özellikle fakültelerin 3. ve 4. sınıflardaki öğrenciler tarafından cevaplandırılması talep edilmiştir.

Anket formlarında ki soruların demografik özelliklerle ilgili olanları hariç cevapların alınmasında Likert tipi 5 aralıklı ölçek kullanılmıştır. Kullanılan Likert tipi ölçekte yer alan 5 ifade şu şekildedir: 1. Hiç katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum.

Anket formuna son hali verilmeden önce 20 kişilik bir örnek grubu üzerinde ön teste tabi tutulmuş, bu gruptan gelen öneriler doğrultusunda form yeniden düzenlenerek son halini almıştır. Cevaplama hataları olan (eksik ya da yanlış doldurulan) formlar ve belirtilen grubun dışında kişilerin (ön lisans, yüksek lisans öğrencileri, fakülte sekreterleri vb.) doldurdukları formlar ayıklanmış ve toplam 1949 anket formu analize tabi tutulmuştur. Araştırma için güvenilirlik testi yapılmış ve Cronbach's Alpha katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Bu oran, araştırmanın güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

4.8. VERİLERİN ANALİZİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde, verilerin niteliği esas alınarak bir takım parametrik ve nonparametrik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu analiz yöntemleri; aritmetik ortalama, frekans dağılımı, regresyon analizi, korelasyon analizi, varyans analizi (Anova) ve post hoc testidir. Analizler SPSS 19 istatistik programı uygulanarak yapılmıştır. Analizler ve yorumlar, araştırma modeli çerçevesinde alt başlıklar halinde aşağıda sıralanmıştır.

4.8.1. Demografik Özellikler

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılanların % 12,1'sini yöneticilerin, % 87,9'nun ise öğrencilerin oluşturduğu görülecektir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Genel Değerlendirmesi

	F	%
Yönetici	235	12,1
Öğrenci	1714	87,9

4.8.1.1. Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla branşları, yönetim tecrübeleri, cinsiyet ve yaşları araştırılmıştır. Elde edilen bilgiler Tablo 4.2'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan üst yöneticilerin % 79,6'sını devlet üniversiteleri, % 20,4'nü vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri oluşturmaktadır.

Tablo 4.2. Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		F	%
Üniversite Türü	Kamu	187	79,6
	Vakıf	48	20,4
Branş	Eğitim Bilimleri	17	7,2
	İşletme-İktisat ve Kamu Yönetimi	75	31,9
	Tıp, Eczacılık ve Diş Hekimi	24	10,2
	Güzel Sanatlar	1	0,4
	Veteriner Hekim, Ziraat Mühendisi	11	4,7
	Basın Yayın ve Halkla İlişkiler	2	0,9
	Fen ve Sosyal Bilimler	44	18,7
	Hukuk ve Siyasal Bilgiler	7	3,0
	Mühendis ve Mimar	54	23
Tecrübe	1-3 yıl	48	20,4
	4-6 yıl	35	14,9
	7-9 yıl	26	11,1
	10 yıl ve üzeri	126	53,6
Cinsiyet	Kadın	30	12,8
	Erkek	205	87,2
Yaş	40 ve altı	20	8,5
	41-45 yaş	37	15,7
	46-50 yaş	69	29,4
	51-55 yaş	42	17,9
	56-60 yaş	34	14,5
	61-65 yaş	27	11,5
	66 ve üzeri	6	2,6

Tablo 4.2 incelendiğinde Üniversitelerin üst yönetiminin büyük bir bölümünün branşının (% 31,9) işletme, iktisat ve kamu yönetimi grubu olduğu ve bunu % 18,7'le fen ve sosyal bilimler grubunun izlediği görülmektedir.

Katılımcıların yönetim tecrübelerine bakıldığında yarısından fazlasının (% 53,6) 10 yıl ve üzeri yönetim tecrübesine sahip oldukları ve bunu % 20,4 ile 3 yıl ve daha az tecrübeye sahip grubun izlediği görülmüştür. Diğer taraftan yöneticilerin % 87,2 gibi çok büyük bir bölümü erkek, % 12,8'i bayandır. Bu sonuçlara göre yükseköğretim kurumlarının üst yönetiminin erkek egemen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin yaşlarına bakıldığında büyük bir bölümünün (% 29,4) 46-50 yaş grubunda olduğu, bunu % 17,9'la 51-55 yaş grubu ve 15,7'le 41-45 yaş grubunun izlediği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle yükseköğretim kurumlarının yönetiminin % 63 gibi önemli bir kısmının orta yaş grubundan oluşmasına rağmen, yönetim tecrübelerinin fazla olduğu söylenebilir.

4.8.1.2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla öğrenim gördükleri fakülteleri, kaçınıcı sınıfta oldukları, cinsiyetleri, aylık gelirleri ve yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı yerde mi sürdürüp sürdürdükleri araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 88,4'ü yükseköğrenimlerine devlet üniversitelerinde, % 11,6'sını ise vakıf üniversitelerinde devam ettirmektedir. Elde edilen bilgiler Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yükseköğrenimlerine devam ettikleri fakülte açısından % 24,5'inin fen ve edebiyat fakülteleri öğrencisi olduğu, bunu % 21,5'le mühendislik ve mimarlık fakültesinin izlediği, sınıfları itibariyle yarısından fazlasının (% 50,9) 3.sınıf öğrencisi olduğu bunu % 41,4 ile 4.sınıf öğrencilerinin izlediği görülecektir. Öğrencilerin cinsiyetleri incelendiğinde % 51,4'nün kadın, %48,6'sının ise erkek olduğu ve cinsiyet açısından neredeyse eşit oranda bir katılım sağlandığı söylenebilir. Öğrencilerin gelir düzeyi incelendiğinde % 54,9 gibi çok büyük bir çoğunluğunun aylık 500 TL ve daha az bir gelire öğrenimlerini devam ettirdikleri ikinci sırada ise % 31,3'le aylık gelirleri 501-1000 TL grubunun geldiği görülmektedir. Öğrencilerin, artık her ilde en az bir üniversite olmasına rağmen, çok büyük bir kısmının (% 75,3) yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadıkları şehirden başka

bir şehirde sürdürdükleri, ailelerinin yaşadıkları şehirde yükseköğrenimlerine devam eden öğrencilerin ise yalnızca % 24,7'lik bir orana sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		F	%
Üniversite Türü	Kamu	1516	88,4
	Vakıf	198	11,6
Fakülte	Eğitim	307	17,9
	İ.İ.B.F	271	15,8
	Tıp, Eczacılık ve Diş Hekimliği	96	5,6
	Güzel Sanatlar ve Konservatuar	64	3,7
	Veterinerlik ve Ziraat Fakültesi	66	3,9
	İletişim	21	1,2
	Fen ve Edebiyat	420	24,5
	Hukuk ve Siyasal Bilgiler	30	1,8
	Mühendislik ve Mimarlık	369	21,5
	Turizm ve Uygulamalı Bilimler	17	1,0
	Sağlık Bilimleri	53	3,1
Sınıf	3	930	54,2
	4	748	43,7
	Diğer	36	2,1
Cinsiyet	Kadın	881	51,4
	Erkek	833	48,6
Aylık Gelir	500 TL ve daha az	941	54,9
	501-1000 TL	537	31,3
	1001-1500 TL	121	7,1
	1500 TL den fazla	115	6,7
Eğitim Gördüğü Kent	Ailesinin İkamet Ettiği Kent	423	24,7
	Başka Bir Kent	1291	75,3

4.8.2. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Hizmet Kalitesi Boyutları İtibariyle Yükseköğretim Hizmetlerine Yönelik Algıları

Bu araştırmanın temel amacını, yükseköğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Hizmet kalitesinin belirlenebilmesi için hizmeti alan öğrenciler aldıkları hizmete, hizmeti sunan kurum yöneticilerinin de sundukları hizmete ilişkin algılarının test edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada kullandığımız Holdford ve Reinders'in yükseköğretim hizmet kalitesi modelinden hareketle oluşturulan modelde kalitenin dört boyutta ölçülebileceği, bunlarında; eğitim- öğretim kaynakları, öğretim elemanları, fakülte yönetiminin genel değerlendirmesi ve genel anlamda üniversite destek hizmetlerinin değerlendirilmesi olduğu ifade edilmektedir. Aşağıda yükseköğretim hizmetlerinin kalitenin dört boyutu yöneticilerin ve öğrencilerin algıları verilerek hizmet kalitesi hakkında yorum yapılmıştır.

4.8.2.1. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Eğitim – Öğretim Kaynakları Açısından Hizmet Kalitesine İlişkin Algıları

Öğrenciler ve üst yöneticilerin, eğitim-öğretim kaynakları boyutu açısından bu hizmetlerin kalite düzeyine ilişkin algılarını belirlemek için yedi ifade cevaplayıcılara yöneltilmiş ve sonuçlar Tablo 4.4 de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Eğitim-Öğretim Kaynakları Açısından Öğrenciler ve Üst yöneticilerin Hizmet Kalitesi Algıları

Eğitim-Öğretim Kaynakları	Üst Yöneticiler		Öğrenciler	
	Ort.*	Std.Sap.	Ort.*	Std.Sap.
1. Modern öğretim araçları ve donanımı (Projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası, koltuklar, sıralar vb.) vardır.	4,54	0,61	3,66	1,08
2. Tesisler (Sınıflar, Laboratuvarlar, Konferans Salonları, çalışma Alanları vb.) yeterli sayıdadır.	3,92	0,89	2,90	1,16
3. Tesisler görsel olarak çekici ve rahattır	3,76	0,90	2,74	1,13
4. Tesisler öğrencilerin kullanımına uygundur.	3,92	0,83	2,99	1,07
5. Mesleki bilgilere (kütüphane, internet vb.) kolayca ulaşılabilir.	4,34	0,78	3,34	1,17
6. Kütüphane koleksiyonu ve veri tabanları öğrencinin akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılar.	4,09	0,90	3,05	1,12
7. Tesisler ihtiyaca göre mesai saatleri dışında da hizmet vermektedir.	3,60	1,08	2,63	1,23
Genel Olarak EĞİTİM-ÖĞRETİM KAYNAKLARI	4,02	0,67	3,04	0,80

*1.Hiç Katılmıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

Tablo 4.4 incelendiğinde hem yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin hem de öğrencilerin eğitim-öğretim kalite boyutunun alt kriterleri açısından en yüksek algı düzeyinin “modern öğretim araçları ve donanımının (projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası, koltuklar, sıra vb.) varlığı” konusunda ortaya çıktığı; en düşük algı düzeyinin ise “tesislerin ihtiyaca göre mesai saatleri dışında da hizmet vermesi konusunda” ortaya çıktığı görülmektedir. Genel olarak eğitim-öğretim kaynakları bölümde üst yöneticiler ile öğrencilerin algı ortalamaları arasında 0,98’lik bir fark ortaya çıkmıştır.

4.8.2.2. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Öğretim Elemanları Açısından Hizmete Kalitesine İlişkin Algıları

Öğrenciler ve üniversitelerin üst yöneticilerinin, öğretim elemanları boyutu açısından bu hizmetlerin kalite düzeyine ilişkin algılarını belirlemek için on dokuz ifade geliştirilmiştir. Bu on dokuz alt kriter hakkındaki düşünceleri Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretim Elemanları Açısından Öğrenci ve Üst Yöneticilerin Algıları

Öğretim Elemanları	Üst Yöneticiler		Öğrenciler	
	Ort.*	Std.Sap.	Ort.*	Std.Sap.
8. Dostça ve sıcak bir yaklaşım içindedirler.	3,98	0,79	3,46	1,06
9. Yardımcı olmaya heveslidirler.	4,00	0,74	3,42	1,07
10. Sınıf dışında da erişilebilirlerdir.	3,83	0,81	3,45	1,12
11. Sözlerini tutarlar.	4,09	0,71	3,54	1,03
12. Davranışları öğrenciye güven verir.	4,00	0,72	3,35	1,04
13. Öğrencinin gizlilik haklarına duyarlıdır.	4,14	0,72	3,74	1,02
14. Öğrenciye karşı dürüsttürler.	4,23	0,63	3,56	1,04
15. Öğrenciye saygılı davranırlar.	4,02	0,72	3,53	1,09
16. Sorulara yanıt verecek yeterli bilgiye sahiptirler.	4,19	0,69	3,65	0,94
17. Uzmanlık alanlarındaki gelişmelerden haberdardır.	4,05	0,72	3,69	0,94
18. Uzmanlık alanında hangi konuların önemli olduğunu bilirler.	4,11	0,76	3,76	0,92
19. Ölçme ve değerlendirmede tutarlıdır.	3,87	0,77	3,22	1,07
20. Konuları anlaşılacak şekilde açıklayabilirler.	4,04	0,68	3,44	0,96
21. Öğrenci için en iyisini dilerler.	4,25	0,73	3,49	1,11
22. Özel ihtiyaçları anlamaya çalışırlar.	3,80	0,79	3,28	1,05
23. Öğrenciden belediklerini açık bir şekilde ifade ederler.	3,99	0,75	3,60	1,01
24. Öğrenci performansı hakkında genellikle yeterli geribildirim verirler.	3,69	0,80	3,22	1,02
25. Ders içi eğitim süreçlerinde (ders sunumlarında) etkindirler.	3,94	0,72	3,41	1,00
26. Akademik danışmanlar öğrencileri yönlendirmede yeterlidirler.	3,58	0,85	3,16	1,15
Genel Olarak ÖĞRETİM ELEMANLARI	3,99	0,58	3,47	0,75

*1.Hiç Katılmıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

Tablo 4.5 incelendiğinde üst yöneticilerde, öğretim elemanları kalite boyutunun alt kriterleri açısından en yüksek algı 4,25’le “öğrenci için en iyisini dilerler” konusunda, en düşük kalite algı düzeyinin ise 3,58’le “akademik danışmanlar öğrencileri yönlendirmede yeterlidirler” konusunda ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, öğretim elemanları kalite boyutunun alt kriterleri açısından en yüksek kalite algı düzeyinin 3,76’yla “uzmanlık alanında hangi konuların önemli olduğunu bilirler” konusunda, en düşük kalite algı düzeyinin ise üst yöneticilerde olduğu gibi “akademik danışmanlar öğrencileri yönlendirmede yeterlidirler” konusunda ortaya çıktığı görülecektir. Genel olarak öğretim elemanları değerlendirildiği bu bölümde üst yöneticiler ile öğrencilerin algı ortalamaları arasında 0,48’lik bir fark ortaya çıkmıştır.

4.8.2.3. Yönetim (Dekanlık ve Bölüm Ofislerindeki Personel) Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Hizmete İlişkin Algıları

Öğrenciler ve üst yöneticilerin, yönetim açısından bu hizmetlerin kalite düzeyine ilişkin algılarını belirlemek için on dört ifade kullanılmıştır. Bu on dört alt kriter hakkındaki cevaplayıcı kanaatleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Yönetim (Dekanlık ve Bölüm Ofislerindeki Personel) Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Algılarının Karşılaştırılması

Yönetim (Dekanlık ve Bölüm Ofislerindeki Personel)	Üst Yöneticiler		Öğrenciler	
	Ort.*	Std.Sap.	Ort.*	Std.Sap.
27. Öğrencilerin sorunlarını çözmeye samimi istek gösterirler.	4,09	0,70	3,08	1,13
28. Dostça ve sıcak bir yaklaşım içindedirler.	4,13	0,67	3,19	1,12
29. Güvenilirdirler.	4,24	0,67	3,31	1,07
30. Özel ihtiyaçları anlamaya çalışırlar.	3,94	0,78	3,02	1,07
31. İsteklere hemen yanıt verirler.	3,79	0,81	2,87	1,13
32. Yardımcı olmaya heveslidirler.	4,06	0,76	3,04	1,12
33. Öğrenciye karşı dürüsttüler.	4,26	0,68	3,26	1,07
34. Davranışları öğrencilere güven verir.	4,13	0,72	3,14	1,10
35. Öğrencilerin gizlilik haklarına duyarlıdır.	4,30	0,67	3,50	1,03
36. Öğrenci güvenliği konusunda duyarlıdır.	4,33	0,65	3,45	1,07
37. Öğrencileri kendilerini ilgilendiren konularda düzenli bilgilendirirler.	3,93	0,82	3,15	1,15
38. Öğrenciye saygılı davranırlar.	4,17	0,68	3,33	1,12
39. Sorulara yanıt verecek yeterli bilgiye sahiptirler.	4,09	0,75	3,27	1,13
40. Öğrencilerin ders müfredatı ile ilgili değerlendirmelerini dikkate alırlar.	3,86	0,84	3,08	1,14
Genel Olarak YÖNETİM(Dekanlık ve Bölüm Ofislerindeki Personel)	4,09	0,60	3,19	0,89

*1.Hiç Katılmıyorum,...., 5.Tamamen Katılıyorum

Tablo 4.6 incelendiğinde üst yöneticilerin, yönetim (dekanlık ve bölüm ofislerindeki personel) kalite boyutunun alt kriterleri açısından en yüksek algı düzeyinin 4,33'le “öğrenci güvenliği konusunda duyarlıdır” konusunda, en düşük algı düzeyinin ise 3,79'la “isteklere hemen yanıt verirler” konusunda ortaya çıktığı görülecektir. Öğrencilerin, yönetim (dekanlık ve bölüm ofislerindeki personel) kalite boyutunun alt kriterleri açısından en yüksek algı düzeyininse 3,50'yle “öğrencilerin gizlilik haklarına duyarlıdır”, en düşük algı düzeyinin ise 2,87'yle üst yöneticilerde olduğu gibi “isteklere hemen yanıt verirler” konusunda ortaya çıktığı görülecektir. Genel olarak yönetim (dekanlık ve bölüm ofislerindeki personel)in değerlendirildiği bu bölümde üst yöneticiler ile öğrencilerin algı ortalamaları arasında 0,90'lık bir fark ortaya çıkmıştır.

4.8.2.4. Üniversite Destek Hizmetleri Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Hizmete İlişkin Algıları

Yükseköğretim hizmetlerini alan öğrenciler ve hizmeti sunan yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin, üniversite destek hizmetleri kalite boyutu açısından bu hizmetlerin kalite düzeyine ilişkin algılarını belirlemek için sekiz ifade geliştirilmiştir. Bu sekiz alt kriter hakkındaki öğrencilerin ve üst yöneticilerin düşünceleri Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Üniversite Destek Hizmetleri Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Algılarının Karşılaştırılması

Üniversite Destek Hizmetleri	Üst Yöneticiler		Öğrenciler	
	Ort.*	Std.Sap.	Ort.*	Std.Sap.
41. Öğrencilerin spor faaliyetleri için elverişli koşullar mevcuttur.	3,71	1,00	2,65	1,21
42. Öğrenciler kültürel ilgi alanlarında kendilerini geliştirmek için yeterli fırsatlara sahiptir.	3,89	0,89	2,67	1,15
43. Öğrencilere sanatsal yeteneklerini geliştirmek için yeterli imkanlar sağlanmaktadır.	3,74	0,95	2,60	1,14
44. Öğrencilerin kişiliklerini geliştirmelerine imkan verecek zengin sosyal etkinlikler mevcuttur.	3,66	0,96	2,54	1,13
45. Öğrencilerin taleplerine etkin ve hızlı yanıt veren sağlık hizmetleri (mediko) mevcuttur.	3,71	1,08	2,87	1,19
46. Yemekhanelerde sağlıklı ve etkin hizmet verilmektedir.	4,21	0,73	3,05	1,17
47. Öğrenciler etkili bir psikolojik rehberlik hizmetlerinden yararlanabilmektedir.	3,66	1,01	2,42	1,15
48. Üniversitemizin kültür merkezi hizmetleri öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir.	3,55	0,99	2,63	1,12
Genel Olarak ÜNİVERSİTE DESTEK HİZMETLERİ	3,77	0,75	2,68	0,90

*1.Hiç Katılıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

Tablo 4.7 incelendiğinde üst yöneticilerin, üniversite destek hizmetleri kalite boyutunun alt kriterleri açısından en yüksek algı düzeyinin 4,21’le “yemekhanelerde sağlıklı ve etkin hizmet verilmektedir” konusunda, en düşük algı düzeyinin ise 3,55’le “üniversitemizin kültür merkezi hizmetleri öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir” konusunda ortaya çıktığı görülecektir.

Tablo 4.7 de görüldüğü gibi öğrencilerin, üniversite destek hizmetleri kalite boyutunun alt kriterleri açısından en yüksek algı düzeyinin üst yöneticilerde olduğu gibi 3,05’le “yemekhanelerde sağlıklı ve etkin hizmet verilmektedir” konusunda, en düşük algı düzeyinin ise 2,42’yle “öğrenciler etkili bir psikolojik rehberlik hizmetlerinden yararlanabilmektedir” konusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Genel olarak üniversite destek hizmetlerinin değerlendirildiği bu bölümde üst yöneticiler ile öğrencilerin algı ortalamaları arasında 1,09’luk bir fark ortaya çıkmıştır.

Yükseköğretim hizmetlerini yalnızca amfiler, laboratuvarlar ve eğitim öğretim materyallerinden ibaret kabul etmek mümkün değildir. Öğrenciler ders dışında spor yapacakları, sanatsal ve kültürel faaliyetlerle ilgilenebilecekleri tesislerin varlığına büyük önem vermektedirler. Başta psikolojik danışmanlık olmak üzere sunulan sağlık hizmetleri ve yemek hizmetleri eğitim hizmetlerinden ayrı düşünmek gerçekçi bir yaklaşım olarak kabul edilemez. Günün büyük kısmını kampüs içerisinde geçiren öğrenciler özellikle ders aralarında ki boş zamanlarını etkin bir şekilde geçirmek için gerekli imkânların varlığına önem vermektedirler.

Destek hizmetlerine ilişkin öğrenci ve üst yöneticilerin değerlendirmeleri incelendiğinde sunulan destek hizmetlerini öğrencilerin yeterince kaliteli bulmadıkları, Buna karşın üst yöneticilerin destek hizmetlerinin kalitesini öğrencilere göre çok daha yeterli buldukları söylenebilir. Öğrencilerin üniversitelerde sunulan psikolojik rehberlik hizmetleri başta olmak üzere destek hizmetlerinin kalitesinden memnun kalmadıkları görülecektir.

4.8.2.5. Genel Olarak Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerine Yönelik Hizmet Kalitesi Algıları

Yükseköğretim hizmetlerini alan öğrencilerin ve yükseköğretim hizmetlerini sunan üniversitelerin üst yöneticilerinin yukarıda yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin dört boyutu ve 48 alt kriter kapsamında incelenen hizmetler hakkındaki

algıları Tablo 4.8’de birlikte değerlendirilmiştir. Bu tabloda öğrenciler ile yöneticilerin algıları arasındaki farkların istatistiki açıdan anlamlılıkları kalite boyutu bazında incelenmiştir.

Tablo 4.8. Üst Yöneticilerin ve Öğrencilerin, Yükseköğretim Hizmetlerine İlişkin Kalite Algılarının Karşılaştırılması

Hizmet Kalitesi Boyutları	Üst Yöneticiler		Öğrenciler		Fark**	Farkların Anlamlılığı	
	Ort.*	St. Sap.	Ort.*	St.Sap		F	p
1. Eğitim-Öğretim Kaynakları	4,02	0,67	3,04	0,80	0,98	324,63	0,000
2. Öğretim Elemanları	3,99	0,58	3,47	0,75	0,48	102,50	0,000
3. Yönetim (Dekanlık ve Böl. Ofislerindeki Personel)	4,09	0,60	3,19	0,89	0,90	225,62	0,000
4. Üniversite Destek Hizmetleri	3,77	0,75	2,68	0,90	1,09	314,46	0,000
GENEL	3,97	0,52	3,10	0,66	0,87	309,73	0,000

*1.Hiç Katılmıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

**Üst Yönetici ortalamasından öğrenci ortalaması çıkarılarak elde edilmiştir.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi yükseköğretim hizmetlerini sunan üniversitelerin üst yöneticilerinin genel algı ortalaması 3,97, bu hizmetleri alan öğrencilerin bu hizmetlere ilişkin genel algı ortalaması 3,10’dur. Genel olarak üst yöneticiler ile öğrenciler arasında 0,87’lik bir fark vardır ve bu fark yapılan varyans analizine göre istatistiki açıdan anlamlıdır. Bu durumda yükseköğretim hizmetlerini alan öğrencilerin hizmet kalitesi algısı ile üniversitelerin üst yöneticilerinin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ulaşılan bu sonuç ışığında, öğrencilerin hizmet kalitesi algısı ile yöneticilerin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri arasında farklılık olduğunu öngören H_2 hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrencilerle üst yöneticiler arasında farklar kalite boyutları bazında incelendiğinde en yüksek farkın “üniversite destek hizmetleri” boyutunda ortaya çıktığı yukardaki tablodan anlaşılmaktadır. Öğrencilerle üst yöneticiler arasındaki farkın göreceli olarak en düşük olduğu boyut ise “öğretim elemanları” boyutudur. Yükseköğretim hizmetlerinde kalitenin tüm boyutları açısından öğrenciler ile üst yöneticiler arasında ortaya çıkan farklar istatistiki açıdan anlamlıdır. Kalite boyutları

itibariyle ortaya çıkan farklar ve genel olarak sunulan yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin değerlendirilmesine yönelik farklar incelendiğinde. Öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerini üniversitelerinin üst yöneticileri kadar kaliteli bulmadıkları hatta genel olarak yükseköğretim hizmetlerinin kalitesini yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Yükseköğretim hizmetlerini alan öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelerin türü (kamu-vakıf) açısından, hizmet hakkındaki algıları Tablo 4.9’da birlikte değerlendirilmiştir. Tablo 4.9 da kamu üniversitelerinin öğrencileriyle vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin algıları arasındaki farklar ve bu farkların istatistiki açıdan anlamlılıkları kalitenin 4 boyutu bazında incelenmiştir.

Tablo 4.9. Üniversitelerin Türü Açısından Öğrencilerin Yükseköğretim Hizmetlerinin Kalitesine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Hizmet Kalitesi Boyutları	Vakıf		Devlet		Fark**	Farkların Anlamlılığı	
	Ort.*	St. Sap.	Ort.*	St.Sap		F	p
1. Eğitim-Öğretim Kaynakları	3,33	0,85	3,01	0,78	0,32	29,25	0,000
2. Öğretim Elemanları	3,84	0,73	3,42	0,75	0,42	55,32	0,000
3. Yönetim (Dekanlık ve Böl. Ofislerindeki Personel)	3,56	0,97	3,14	0,95	0,42	39,11	0,000
4. Üniversite Destek Hizmetleri	2,86	0,94	2,65	0,89	0,21	9,95	0,002
GENEL	3,40	0,65	3,06	0,65	0,34	55,59	0,000

*1.Hiç Katılmıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

**Vakıf üniversiteleri öğrencilerinin ortalamasından devlet üniversiteleri öğrencilerinin ortalaması çıkarılarak elde edilmiştir.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi yükseköğretim hizmetlerini sunan vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin genel algı ortalaması 3,40, kamu üniversitelerinin öğrencilerin bu hizmetlere ilişkin genel algı ortalaması 3,06’dır. Genel olarak vakıf ve kamu üniversitelerinin öğrencileri arasında 0,34’lük bir fark vardır ve bu fark yapılan varyans analizine göre istatistiki açıdan anlamlıdır. Bu durumda vakıf üniversitelerinde yükseköğrenimlerini sürdüren öğrencilerin hizmet kalitesi algısı ile kamu üniversitelerinin öğrencilerinin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri arasında farklılık

vardır. Ulaşılan bu sonuç ışığında, öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelerin türü açısından (kamu-vakıf) kalitesi algısı değerlendirmeleri arasında farklılık olduğunu öngören H₃ hipotezi kabul edilmiştir.

Vakıf üniversitelerinin öğrencileri ile devlet üniversitelerinin öğrencileri arasındaki farklar kalite boyutları bazında incelendiğinde en yüksek farkın “öğretim elemanları” boyutunda ortaya çıktığı yukardaki tablodan anlaşılmaktadır. Vakıf üniversitelerinin öğrencileri ile kamu üniversitelerinin öğrencileri arasındaki farkın göreceli olarak en düşük olduğu boyut ise “üniversite destek hizmetleri” boyutudur. Yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin tüm boyutları açısından vakıf üniversiteleri öğrencileri ile devlet üniversiteleri öğrencileri arasında ortaya çıkan farklar istatistiki açıdan anlamlıdır. Vakıf üniversiteleri ortalaması devlet üniversiteleri ortalamasının üzerinde olsa da aslında vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin de sunulan hizmetin kalitesini yeterli bulmadıkları söylenebilir. Vakıf üniversitelere ödenen yıllık ücretler göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonucunda yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin yeterince yüksek olmadığı söylenebilir.

Yükseköğretim hizmetlerini sunan kurumların üst yöneticilerinin üniversitelerin türü (kamu-vakıf) açısından, hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri Tablo 4.10’da birlikte değerlendirilmiştir. Bu tabloda kamu üniversitelerinin üst yöneticileriyle vakıf üniversitelerinin yöneticilerinin algıları arasındaki farklar ve bu farkların istatistiki açıdan anlamlılıkları hizmet kalitesinin 4 boyutu bazında incelenmiştir.

Tablo 4.10. Üniversitelerin Türü Açısından Üst Yöneticilerin Sunulan Yükseköğretim Hizmetlerine İlişkin Algıları

Hizmet Kalitesi Boyutları	Vakıf		Devlet		Fark**	Farkların Anlamlılığı	
	Ort.*	St. Sap.	Ort.*	St.Sap		F	p
1. Eğitim-Öğretim Kaynakları	4,32	0,69	3,95	0,65	0,37	12,28	0,001
2. Öğretim Elemanları	4,49	0,39	3,86	0,55	0,63	55,93	0,000
3. Yönetim (Dekanlık ve Böl. Ofislerindeki Personel)	4,49	0,51	3,99	0,56	0,50	28,88	0,000
4. Üniversite Destek Hizmetleri	3,86	0,76	3,74	0,75	0,12	0,98	0,324
GENEL	4,29	0,39	3,89	0,51	0,40	35,61	0,000

*1.Hiç Katılmıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

**Vakıf üniversitelerinin ortalamasından devlet üniversitelerinin ortalaması çıkarılarak elde edilmiştir.

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi yükseköğretim hizmetlerini sunan vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin genel algı ortalaması 4,29, devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin bu hizmetlere ilişkin genel algı ortalaması 3,89’dur. Genel olarak vakıf ve kamu üniversitelerinin üst yöneticileri arasında 0,40’lık bir fark vardır ve bu fark yapılan varyans analizine göre istatistiki açıdan anlamlıdır. Bu durumda sunulan yükseköğretim hizmetlerine ilişkin vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin hizmet kalitesi algısı ile devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri arasında farklılık vardır. Ulaşılan bu sonuç ışığında, devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri ile vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin hizmet kalitesi algısı değerlendirmeleri arasında farklılık olduğunu öngören H_4 hipotezi kabul edilmiştir.

Vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ile kamu üniversitelerinin üst yöneticileri arasındaki farklar kalite boyutları bazında incelendiğinde en yüksek farkın “öğretim elemanları” boyutunda ortaya çıktığı yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır. Vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ile kamu üniversitelerinin üst yöneticileri arasındaki farkın göreceli olarak en düşük olduğu boyut ise “üniversite destek hizmetleri” boyutudur. Fonksiyonel kalitenin üç boyutu (eğitim-öğretim kaynakları, öğretim elemanları ve yönetim) açısından vakıf üniversitelerinin öğrencileri ile devlet üniversitelerinin öğrencileri arasında ortaya çıkan farklar istatistiki açıdan anlamlıdır. Üniversite destek hizmetleri açısından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4.9 ve Tablo 4.10 birlikte incelendiğinde vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin genel hizmet kalitesine ilişkin algılarının ortalamasının 4,29 vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin ortalamasının ise 3,40 olduğu görülecektir. Vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ile öğrencilerinin algı ortalamaları arasında 0,89’luk bir fark olduğu görülecektir. Araştırma sonuçlarına göre vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin sunulan hizmetleri vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri kadar kaliteli bulmadıkları söylenebilir. Tablo 4.9 ve Tablo 4.10 birlikte incelendiğinde devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin genel hizmet kalitesine ilişkin algılarının ortalamasının 3,89, devlet üniversitelerinin öğrencilerinin ortalamasının ise 3,06 olduğu görülecektir. Devlet üniversitelerinin üst yöneticileri ile öğrencilerinin algı ortalamaları arasında 0,83’lük bir fark olduğu görülecektir. Araştırma sonuçlarına göre devlet üniversitelerinin öğrencilerinin sunulan hizmetleri devlet üniversitelerinin üst

yöneticileri kadar kaliteli bulmadıkları söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ile vakıf üniversitesi öğrencilerinin algı ortalaması arasındaki fark ile devlet üniversitelerinin üst yöneticileri ile devlet üniversitesi öğrencilerinin algı ortalamaları arasındaki farkın bir birine çok yakın olduğu görülecektir.

4.8.3. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerinden Sağlanan Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmeleri

Yükseköğretim hizmetlerini alan öğrenciler ve hizmeti sunan yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin, öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetinden sağladıkları tatmin düzeyine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek için altı ifade geliştirilmiştir. Bu altı alt kriter hakkındaki öğrencilerin ve üst yöneticilerin düşünceleri Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerinden Öğrencilerin Sağladığı Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması

Tatmin Boyutları	Üst Yöneticiler		Öğrenciler		Fark (**)	Farkların Anlamlılığı	
	Ort.*	St. Sap.	Ort.*	St. Sap.		F	p
49. Bu üniversite, öğrencilere yüksek kalitede eğitim vermektedir.	4,09	0,76	2,92	1,09	1,17	250,33	0,000
50. Öğrenciler, bu üniversitedeki eğitim-öğretim kalitesinden tatmin olur.	3,98	0,75	2,89	1,07	1,09	229,32	0,000
51. Öğrenciler, bu üniversitedeki başarılarından gurur duyar.	4,14	0,73	3,08	1,14	1,06	194,42	0,000
52. Bu üniversite öğrencilerin akademik anlamda beklentilerini karşılamaktadır.	3,99	0,75	2,91	1,09	1,08	214,95	0,000
53. Öğrencilerin, bu üniversiteden aldığı eğitim-öğretim onları iş hayatına yeterli düzeyde hazırlar.	3,91	0,80	2,83	1,14	1,08	197,11	0,000
54. Öğrenciler bu üniversitenin bir öğrencisi olmaktan memnundur.	4,05	0,71	3,20	1,22	0,85	108,26	0,000
Genel Olarak TATMİN	4,03	0,65	2,97	0,94	1,06	275,15	0,000

*1. Hiç Katılmıyorum, ..., 5. Tamamen Katılıyorum

**Üst Yönetici ortalamasından öğrenci ortalaması çıkarılarak elde edilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin, öğrencilerin yükseköğretimden sağladıkları tatmin düzeyine ilişkin en yüksek

değerlendirmeleri “öğrencilerimiz üniversitemizdeki başarılarından gurur duyar” ifadesinde ortaya çıkarken, öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerinden sağladıkları en yüksek tatminin ise “bu üniversitenin bir öğrencisi olmaktan memnunum” ifadesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Hem üst yöneticilerin hem de öğrencilerin, yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin sağladığı tatmin düzeyine ilişkin en düşük değerlendirmesi “öğrencilerin, üniversitede aldığı eğitim-öğretimin onları üniversite sonrası iş yaşamına yeterli düzeyde hazırladığı” ifadesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Genel olarak yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin sağladığı tatminin değerlendirildiği bu bölümde üst yöneticiler öğrencilerin bu hizmetlerden tatmin olma düzeyine ilişkin değerlendirmeleri ile öğrenciler hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasında 1,06’lık bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ile üst yöneticilerin tatmine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki en yüksek fark 1,17’yle “bu üniversite, öğrencilere yüksek kalitede eğitim vermektedir” ifadesinde yani eğitimin kalitesi konusunda ortaya çıkmıştır. Bunu 1,09’la “öğrenciler, bu üniversitedeki eğitim-öğretim kalitesinden tatmin oldu” ifadesi takip etmektedir. Üst yöneticilerin genel olarak tatmine ilişkin değerlendirmelerinin ortalaması 4,03 ile 4’ün üzerindeyken öğrencilerin değerlendirmelerinin genel olarak ortalaması ise 2,97 ile 3’ün altında kalmıştır. Hem üst yöneticilerin hem de öğrencilerin, yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin sağladığı tatmin düzeyine ilişkin en düşük değerlendirmesinin “öğrencilerin, üniversitede aldığı eğitim-öğretimin onları üniversite sonrası iş yaşamına yeterli düzeyde hazırladığı” ifadesinde çıkmış olması üniversitede verilen eğitimin öğrencileri iş hayatına yeterince hazırlamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler ile üst yöneticiler arasında ki bu farkların istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş, Tablo 4.11’de elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Varyans analizinde hem alt kriterler hem de genel olarak tatmin açısından farkların istatistiki açıdan anlamlı oldu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç ışığında, öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerinden sağladıkları tatmin düzeyiyle üst yöneticilerin sundukları yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin sağladıkları tatmin düzeyine ilişkin değerlendirmeleri arasında farklılık olduğunu öngören H_5 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç, sunulan yükseköğretim hizmetlerinden, üst yöneticilerin öğrencilerin yüksek düzeyde tatmin olduğunu düşünmelerine rağmen, öğrencilerin yeterince tatmin olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yükseköğretim hizmetlerini alan öğrencilerin, eğitim gördükleri üniversitelerin türü (kamu-vakıf) açısından, öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Üniversitelerin Türü Açısından Öğrencilerin Yükseköğretim Hizmetlerinden Sağlanan Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmeleri

Tatmin Boyutları	Vakıf		Devlet		Fark (**)	Farkların Anlamlılığı	
	Ort.*	St. Sap.	Ort.*	St. Sap.		F	p
49. Bu üniversite bana yüksek kalitede eğitim vermektedir.	3,30	1,05	2,87	1,08	0,43	27,54	0,000
50. Bu üniversitenin verdiği eğitim-öğretimin kalitesinden tatmin oldum.	3,26	1,04	2,84	1,07	0,42	26,88	0,000
51. Bu üniversitedeki başarılarımla gurur duyuyorum.	3,41	1,04	3,04	1,15	0,37	19,58	0,000
52. Bu üniversite, akademik anlamda beklentilerimi karşılamaktadır.	3,20	1,05	2,87	1,09	0,33	16,03	0,000
53. Üniversitede aldığı eğitim beni üniversite sonrası iş hayatına yeterli düzeyde hazırlıyor.	3,11	1,07	2,79	1,15	0,32	13,59	0,000
54. Bu üniversitenin bir öğrencisi olmaktan memnunum.	3,32	1,18	3,19	1,23	0,13	1,98	0,160
Genel Olarak TATMİN	3,27	0,92	2,93	0,94	0,34	22,08	0,000

*1.Hiç Katılmıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

**Vakıf üniversitelerinin ortalamasından devlet üniversitelerinin ortalaması çıkarılarak elde edilmiştir.

Tablo 4.12 incelendiğinde, Yükseköğrenimlerine vakıf üniversitelerinin çeşitli fakültelerinde devam eden öğrencilerin aldıkları bu hizmetlere ilişkin en yüksek tatmin düzeyinin “bu üniversitedeki başarılarımla guru duyuyorum” ifadesinde çıktığı görülecektir. Buna karşın, yükseköğrenimlerine kamu üniversitelerinde devam eden öğrencilerin aldıkları hizmete ilişkin en yüksek tatmin düzeyinin ise “bu üniversitenin bir öğrencisi olmaktan memnunum” ifadesinde ortaya çıktığı görülecektir. Hizmetin kalitesine ilişkin en düşük tatmin düzeyi hem vakıf, hem de kamu üniversitelerindeki öğrencilerde “üniversitede aldığım eğitim beni üniversite sonrası iş yaşamına yeterli

düzye hazırlıyor” ifadesinde çıkmıştır. Genel olarak hizmetlerden öğrencilerin sağladığı tatmin değerlendirildiğinde vakıf üniversitelerinin öğrencileri ile devlet üniversitelerinin öğrencilerinin hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasında 0,34'lük bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkların istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş, Tablo 4.12’de elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Varyans analizinde “bu üniversitenin bir öğrencisi olmaktan memnunun” ifadesi haricinde alt kriterlerin tamamında, genel olarak tatmin açısından ortaya çıkan farkların istatistiki açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç ışığında, öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelerin türü açısından sağdıkları tatmin düzeyine ilişkin değerlendirmeleri arasında farklılık olduğunu öngören H_6 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç, vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin yükseköğretim hizmetlerinden, kamu üniversitelerinin öğrencilerine göre daha fazla tatmin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Üniversitelerin türü (devlet-vakıf) açısından üst yöneticilerinin, öğrencilerin hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4.13’de birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo 4.13 incelendiğinde vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin öğrencilerin tatmin düzeyine ilişkin en yüksek değerlendirmesinin 4,63’le “üniversitemiz, öğrencilerimize yüksek kalitede eğitim vermektedir” ifadesinde ortaya çıktığı, en düşük değerlendirmenin ise 4,46’yla “öğrencilerimiz, üniversitemizin bir öğrencisi olmaktan memnundur” ifadesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin, öğrencilerinin üniversitelerinden aldıkları yükseköğretim hizmetlerinden sağdıkları tatmin düzeyine ilişkin en yüksek değerlendirmeleri 4,05’le “öğrencilerimiz, üniversitemizdeki başarılarıyla gurur duyar” ifadesinde, en düşük değerlendirmelerinin ise 3,74’le “öğrencilerimizin, üniversitemizden aldığı eğitim-öğretim onları üniversite sonrası iş yaşamına yeterli düzeyde hazırlamaktadır ifadesinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.13. Üniversitelerin Türü Açısından Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerinden öğrencilerin Sağladığı Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmeleri

Tatmin Boyutları	Vakıf		Devlet		Fark (**)	Farkların Anlamlılığı	
	Ort.*	St. Sap.	Ort.*	St. Sap.		F	p
49. Üniversitemiz, öğrencilerimize yüksek kalitede eğitim vermektedir.	4,63	0,49	3,95	0,76	0,68	34,51	0,000
50. Öğrencilerimiz, üniversitemizdeki eğitim-öğretim kalitesinden tatmin olurlar.	4,58	0,54	3,83	0,71	0,75	46,82	0,000
51. Öğrencilerimiz, üniversitemizdeki başarılarıyla gurur duyar.	4,52	0,55	4,05	0,74	0,47	17,06	0,000
52. Üniversitemiz öğrencilerimizin akademik anlamda beklentilerini yeterli düzeyde karşılamaktadır.	4,54	0,58	3,84	0,73	0,70	37,76	0,000
53. Öğrencilerimizin, üniversitemizde aldığı eğitim-öğretim onları üniversite sonrası iş yaşamına yeterli düzeyde hazırlamaktadır.	4,54	0,65	3,74	0,75	0,80	45,89	0,000
54. Öğrencilerimiz, üniversitemizin öğrencisi olmaktan memnundur.	4,46	0,62	3,95	0,69	0,51	21,71	0,000
Genel Olarak TATMİN	4,55	0,44	3,89	0,62	0,66	46,49	0,000

*1.Hiç Katılmıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

**Vakıf üniversitelerinin ortalamasından devlet üniversitelerinin ortalaması çıkarılarak elde edilmiştir.

Genel olarak üst yöneticilerin üniversitelerin türü açısından, yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin sağladığı tatmin düzeyine ilişkin değerlendirmeleri arasında 0,66'lık bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkların istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş, Tablo 4.13'de elde edilen bu sonuçlar sunulmuştur. Varyans analizinde hem alt kriterlerin tamamında hem de genel olarak tatmin açısından ortaya çıkan farkların istatistiki açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, üst yöneticilerin değerlendirmelerine göre de vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin sunulan yükseköğretim hizmetlerinden, kamu üniversitelerinin öğrencilerine göre daha fazla tatmin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.8.4. Demografik Özellikleri Açısından Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Hizmet Kalitesine İlişkin Düşünceleri ve Tatmin Düzeylerindeki Farklılıkların Karşılaştırılması

Yükseköğretim hizmetlerini alan öğrencilerin ve yükseköğretim hizmetlerini sunan üniversitelerin üst yöneticilerinin bu hizmetlere ilişkin hizmet kalitesi algıları ile öğrencilerin bu hizmetlerden sağladıkları tatminin demografik özellikler açısından

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış, ulaşılan sonuçlar 2 farklı tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

Üniversitelerin üst yöneticilerinin demografik özellikleri açısından, sunulan yükseköğretim hizmetlerinin kalitesi hakkındaki, hizmet kalitesi algıları ve öğrencilerin bu hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerindeki farklılıklar Tablo 4.14’de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Demografik Özellikleri Açısından Üst Yöneticilerinin Hizmet Kalitesi Algısı ve Tatmin Düzeyi Değerlendirmelerindeki Farklılıklar

Kalite Boyutları Hizmet Kalitesi, Tatmin	Branş		Tecrübe		Cinsiyet		Yaş	
	F	p	F	p	F	p	F	p
1. Eğitim-Öğretim Kaynakları	1,09	0,373	2,60	0,053	0,01	0,913	1,41	0,212
2. Öğretim Elemanları	1,07	0,388	0,97	0,406	0,43	0,511	4,04	0,001
3. Yönetim (Dekanlık ve Böl. Ofislerindeki Personel)	0,37	0,936	0,76	0,516	0,79	0,374	1,88	0,086
4. Üniversite Destek Hizmetleri	0,99	0,443	0,72	0,542	0,42	0,517	1,39	0,221
Genel Hizmet Kalitesi Algısı	0,67	0,721	1,67	0,174	0,29	0,590	2,78	0,013
Tatmin	1,75	0,089	1,40	0,243	0,07	0,791	2,12	0,052

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi üniversitelerin üst yöneticilerinin branşları, yönetim tecrübeleri, cinsiyetleri açısından; hizmet kalitesinin alt boyutları, genel hizmet kalitesi algıları, öğrencilerin hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farklar istatistiki açıdan anlamlı değildir. Bununla birlikte üst yöneticilerin yaşları açısından öğretim elemanları alt boyutunda ve genel hizmet kalitesi algı değerlendirmeleri arasında istatistiki açıdan anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Yaş grupları açısından üst yöneticilerin genel hizmet kalitesi algıları şu şekilde oluşmuştur: 40 ve 40’ın altı yaş grubunda yer alanlar: 4,00; 41-45 yaş grubunda yer alanlar: 3,88; 46-50 yaş grubunda yer alanlar: 3,92; 51-55 yaş grubunda yer alanlar: 4,17; 56-60 yaş grubunda yer alanlar: 4,09; 61-65 yaş grubunda yer alanlar: 4,24 ve 66 ve üzeri yaşta olanlar: 4,30. Yükseköğretim hizmetlerinin kalitesine ilişkin genel hizmet

kalitesi algısı incelendiğinde, en yüksek algının 66 ve üzeri yaşta olanlarda en düşük algının ise 41-45 yaş grubunda ortaya çıktığı görülmektedir. Yaş grupları açısından genel hizmet kalitesi algı düzeyleri arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların istatistiki olarak anlamlılığını ve yönünü test etmek amacıyla post hoc analizi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Üst Yöneticilerin Yaş Açısından Hizmet Kalitesi Algısı Farklılıkları

(I)	Yaş Grupları (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
40 ve altı	41-45	0,12	0,14	0,407
	46-50	0,09	0,13	0,510
	51-55	- 0,17	0,14	0,221
	56-60	- 0,09	0,14	0,523
	61-65	- 0,24	0,15	0,109
	66 ve üstü	- 0,30	0,24	0,211
41-45	46-50	- 0,32	0,10	0,757
	51-55	- 0,29	0,12	0,013
	56-60	- 0,21	0,12	0,085
	61-65	- 0,36	0,13	0,006
	66 ve üstü	- 0,42	0,23	0,065
46-50	51-55	- 0,26	0,10	0,011
	56-60	- 0,18	0,11	0,098
	61-65	- 0,33	0,12	0,005
	66 ve üstü	- 0,38	0,22	0,079
51-55	56-60	0,08	0,12	0,507
	61-65	- 0,07	0,13	0,569
	66 ve üstü	- 0,13	0,22	0,566
56-60	61-65	- 0,15	0,13	0,255
	66 ve üstü	- 0,21	0,23	0,363
61-65	66 ve üstü	- 0,06	0,23	0,808

Tablo 4.15’e göre üst yöneticilerin hizmet kalitesi algısı bakımından aralarında anlamlı farklılık ortaya çıkan yaş grupları ve farklılığı yönü şöyledir: 41-45 yaş grubundaki üst yöneticiler ile 46-50 yaş grubundaki üst yöneticilerin algısı 51-55 ve 61-65 yaş grubundaki üst yöneticilerin algılarından daha düşüktür.

Diğer taraftan üniversitelerin üst yöneticilerinin öğrencilerin hizmetlerden tatmin olma düzeyleri hakkındaki değerlendirmelerinin yaşları açısından istatistiki açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yükseköğretim hizmetlerini alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf ve cinsiyetleri açısından, sunulan yükseköğretim hizmetlerinin kalitesi hakkındaki algıları ve öğrencilerin bu hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerindeki farklılıklar Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf ve Cinsiyetleri Açısından Hizmet Kalitesi Algıları ve Tatmin Düzeylerindeki Farklılıkların Karşılaştırılması

Kalite Boyutları Hizmet Kalitesi, Tatmin	Sınıf		Cinsiyet	
	F	p	F	p
1. Eğitim-Öğretim Kaynakları	3,52	0,007	0,60	0,439
2. Öğretim Elemanları	0,61	0,658	3,70	0,055
3. Yönetim (Dekanlık ve Böl. Ofislerindeki Personel)	1,12	0,344	4,20	0,041
4. Üniversite Destek Hizmetleri	1,64	0,162	0,96	0,326
Genel Hizmet Kalitesi Algısı	1,68	0,152	2,66	0,103
Tatmin	1,53	0,191	0,80	0,373

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ve cinsiyetleri açısından; hizmet kalitesinin alt boyutları, genel kalite değerlendirmeleri ve hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farklar istatistiki açıdan anlamlı değildir. Bununla birlikte öğrenim gördükleri sınıf açısından eğitim-öğretim kaynakları, cinsiyet açısından da yönetim kalite boyutunda öğrencilerin farklı kalite algılarına sahip olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri fakülte açısından, sunulan yükseköğretim hizmetlerinin kalitesi hakkındaki algıları ve öğrencilerin bu hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerindeki farklılıklar Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte Açısından Hizmet Kalitesi Algısı ve Tatmin Düzeylerindeki Farklılıklar

Kalite Boyutları Hizmet Kalitesi, Tatmin	Fakülte	
	F	P
1. Eğitim-Öğretim Kaynakları	2,97	0,001
2. Öğretim Elemanları	6,20	0,000
3. Yönetim (Dekanlık ve Böl. Ofislerindeki Personel)	2,85	0,002
4. Üniversite Destek Hizmetleri	5,73	0,000
Genel Hizmet Kalitesi Algısı	4,68	0,000
Tatmin	1,15	0,324

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerinin kalitesine ilişkin algıları, gerek kalite boyutları açısından gerekse genel olarak, öğrenim gördükleri fakültelere göre istatistiki açıdan anlamlı şekilde farklılıklar göstermektedir. Öğrenim gördükleri fakülteler açısından öğrencilerin genel hizmet kalitesi algı düzeyleri şu şekilde oluşmuştur: İletişim: 3,42; Güzel Sanatlar ve Konservatuar grubu: 3,18; Fen-Edebiyat grubu: 3,13; Hukuk ve Siyasal Bilgiler grubu: 3,10; Eğitim: 3,06; İ.İ.B.F: 3,05; Turizm ve Uygulamalı Bilimler grubu: 3,05; Sağlık Bilimleri 3,02; Mühendislik ve Mimarlık grubu: 3,01; Tıp, Eczacılık ve Diş Hekimliği grubu: 2,85; Veterinerlik ve Ziraat Fakültesi grubu: 2,72’dir. Genel hizmet kalitesi algısı düzeyleri incelendiğinde algının en yüksek olduğu fakültenin İletişim fakültesi, en düşük olduğu grubun ise Veterinerlik ve Ziraat Fakülteleri olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar ışığında Türk yükseköğretim hizmetlerinde özellikle Tıp, Diş Hekimliği ve Eczacılık grubu ile Veterinerlik ve Ziraat Fakültesi grubunda yükseköğrenimlerine devam eden öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerine ilişkin genel hizmet kalitesini yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte grupları açısından genel hizmet kalitesi algı düzeyleri arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların istatistiki olarak anlamlılığını ve yönünü test etmek amacıyla post hoc analizi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18’e göre öğrencilerin hizmet kalitesi algısı bakımından aralarında anlamlı farklılık ortaya çıkan fakülte grupları ve farklılığın yönü şöyledir:

-Veterinerlik, Ziraat Fakültesi grubunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerine ilişkin genel hizmet kalitesi algıları: Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği grubu ve Turizm ve Uygulamalı Bilimler grubu hariç diğer bütün gruptakilerden daha düşüktür.

- Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği grubunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerine ilişkin genel hizmet kalitesi algıları: Veterinerlik, Ziraat Fakültesi grubu; Hukuk, Siyasal Bilgiler grubu; Turizm ve Uygulamalı Bilimler grubu ve Sağlık Bilimleri grubu hariç diğer bütün gruptakilerden daha düşüktür.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Fakülteleri Açısından Hizmet Kalitesi Algısı Farklılıkları

(I)	Yaş Grupları (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Eğitim	İ.İ.B.F	0,01	0,05	0,882
	Tıp, Eczacılık ve Diş Hek.	0,21	0,07	0,004
	Güzel San. ve Konservatuar	- 0,12	0,09	0,152
	Veterinerlik ve Ziraat	0,34	0,09	0,000
	İletişim	- 0,36	0,14	0,011
	Fen-Edebiyat	- 0,07	0,05	0,138
	Hukuk ve Siyasal Bilgiler	- 0,04	0,12	0,720
	Mühendislik-Mimarlık	0,05	0,05	0,308
	Turizm ve Uygulamalı Bil.	0,01	0,16	0,948
	Sağlık Bilimleri	0,04	0,09	0,670
İ.İ.B.F	Tıp, Eczacılık ve Diş Hek.	0,20	0,07	0,007
	Güzel San. ve Konservatuar	- 0,13	0,09	0,132
	Veterinerlik ve Ziraat	0,33	0,09	0,000
	İletişim	- 0,37	0,14	0,010
	Fen-Edebiyat	- 0,08	0,05	0,112
	Hukuk ve Siyasal Bilgiler	- 0,05	0,12	0,673
	Mühendislik-Mimarlık	0,04	0,05	0,407
	Turizm ve Uygulamalı Bil.	0,00	0,16	0,987
	Sağlık Bilimleri	0,03	0,09	0,734
	Tıp, Eczacılık ve Diş Hek.	Güzel San. ve Konservatuar	- 0,33	0,10
Veterinerlik ve Ziraat		0,13	0,10	0,192
İletişim		- 0,57	0,15	0,000
Fen-Edebiyat		- 0,28	0,07	0,000
Hukuk ve Siyasal Bilgiler		- 0,25	0,13	0,055
Mühendislik-Mimarlık		- 0,16	0,07	0,027
Turizm ve Uygulamalı Bil.		- 0,20	0,17	0,229
Sağlık Bilimleri		- 0,17	0,11	0,116

Tablo 4.18. Öğrencilerin Fakülteleri Açısından Hizmet Kalitesi Algısı Farklılıkları (Devam)

(I)	Yaş Grupları (J)	Ortalama Farkı (I -J)	Standart Hata	P
Güzel San. ve Konservatuar	Veterinerlik ve Ziraat	0,47	0,11	0,000
	İletişim	- 0,24	0,16	0,133
	Fen-Edebiyat	0,05	0,08	0,523
	Hukuk ve Siyasal Bilgiler	0,08	0,14	0,562
	Mühendislik-Mimarlık	0,17	0,09	0,042
	Turizm ve Uygulamalı Bil.	0,13	0,17	0,434
	Sağlık Bilimleri	0,16	0,11	0,161
Veterinerlik ve Ziraat	İletişim	- 0,70	0,16	0,000
	Fen-Edebiyat	- 0,41	0,08	0,000
	Hukuk ve Siyasal Bilgiler	- 0,38	0,14	0,006
	Mühendislik-Mimarlık	- 0,29	0,08	0,001
	Turizm ve Uygulamalı Bil.	- 0,33	0,17	0,054
	Sağlık Bilimleri	- 0,30	0,12	0,010
İletişim	Fen-Edebiyat	0,29	0,14	0,038
	Hukuk ve Siyasal Bilgiler	0,32	0,18	0,075
	Mühendislik-Mimarlık	0,41	0,14	0,004
	Turizm ve Uygulamalı Bil.	0,37	0,21	0,070
	Sağlık Bilimleri	0,40	0,16	0,013
Fen ve Edebiyat	Hukuk ve Siyasal Bilgiler	0,03	0,11	0,821
	Mühendislik-Mimarlık	0,12	0,04	0,008
	Turizm ve Uygulamalı Bil.	0,08	0,16	0,606
	Sağlık Bilimleri	0,11	0,09	0,231
Hukuk ve Siyasal Bilgiler	Mühendislik-Mimarlık	0,09	0,12	0,437
	Turizm ve Uygulamalı Bil.	0,05	0,19	0,779
	Sağlık Bilimleri	0,08	0,14	0,563
Mühendislik Mimarlık	Turizm ve Uygulamalı Bil.	- 0,04	0,16	0,801
	Sağlık Bilimleri	- 0,01	0,09	0,917
Turizm ve Uygulamalı Bil	Sağlık Bilimleri	0,03	0,18	0,866

- Mühendislik ve Mimarlık grubunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerine ilişkin genel hizmet kalitesi algıları: Güzel Sanatlar ve Konservatuar grubu ve Fen-Edebiyat grubunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin algılarından daha yüksektir.

- İletişim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerine ilişkin genel hizmet kalitesi algıları: Güzel Sanatlar ve Konservatuar grubu; Hukuk, Siyasal Bilgiler grubu; Turizm ve Uygulamalı Bilimler grubu hariç diğer bütün gruplardan daha yüksektir.

Tablo 4.18'de görüleceği gibi Turizm ve Uygulamalı Bilimler grubunda yükseköğrenimlerine devam eden öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerine ilişkin genel hizmet kalitesi algıları, diğer fakülte gruplardan hiç birisiyle istatistiksel açıdan anlamlı şekilde bir farklılık oluşturmamaktadır.

Bu sonuçlar ışığında genel anlamda üniversitemizde öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesinden yeterince memnun olmadıkları özellikle; veterinerlik ve ziraat fakülteleri ile insan sağlığına yönelik olarak tıp, diş hekimliği ve eczacılık gibi bölümlerde öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik kalite olarak algılanan bir kalite sorununun daha belirginleştiği söylenebilir. Mezun olduktan sonra her birisinin doğrudan insan hayatına müdahale edecekleri mesleklerde çalışacakları düşünüldüğünde alınması gereken tedbirlerinde hayati önem taşıdığı söylenebilir.

Diğer taraftan araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler açısından yükseköğretim hizmetlerden tatmin olma düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmış, yükseköğretim hizmetlerinden tatmin olma düzeyleri arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdürmeleri açısından yükseköğretim hizmetlerine yönelik algıları ve tatmin düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Yükseköğrenimi Ailenin Yaşadığı Kentte Sürdüremeleri Açısından Öğrencilerin Hizmet Kalitesi Algısı ve Tatmin Düzeylerindeki Farklılıkların Karşılaştırılması

Kalite Boyutları, Hizmet Kalitesi ve Tatmin	Aileleriyle Aynı		Başka Kent		Fark**	Farkların Anlamlılığı	
	Ort.*	St.Sap.	Ort.*	St.Sap		F	p
1. Eğitim-Öğretim Kaynakları	3,23	0,83	2,98	0,78	0,25	33,50	0,000
2. Öğretim Elemanları	3,65	0,76	3,39	0,75	0,26	40,04	0,000
3. Yönetim (Dekanlık ve Böl. Ofislerindeki Personel)	3,61	0,97	3,38	0,95	0,23	19,21	0,000
4. Üniversite Destek Hizmetleri	2,90	0,89	2,61	0,89	0,29	34,22	0,000
Genel Hizmet Kalitesi Algısı	3,35	0,63	3,09	0,63	0,26	46,89	0,000
Tatmin	3,22	0,92	2,89	0,94	0,33	38,26	0,000

*1.Hiç Katılmıyorum,..., 5.Tamamen Katılıyorum

**Yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdürenlerin ortalamasından yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentten başka bir yerde sürdürenlerin ortalaması çıkarılarak elde edilmiştir.

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi yükseköğrenim hizmetlerini alan öğrencilerin hizmet kalitesi algıları gerek kalite boyutları açısından, gerekse genel hizmet kalitesi algısı bakımından istatistiki açıdan anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Kalite boyutları itibarıyla ortaya çıkan farklar incelendiğinde birbirine çok yakın farklar çıkmakla birlikte en yüksek fark “üniversite destek hizmetleri” boyutunda ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuç ışığında, öğrencilerin yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdüremeleri açısından hizmet kalitesi algıları arasında farklılık olduğunu öngören H_7 hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdürmesi açısından tatmin düzeylerinin de istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Bu sonuç, öğrencilerin yükseköğrenimlerini kendi memleketlerinde sürdüremelerinin hem hizmet kalitesine ilişkin algı düzeylerini hem de hizmetten tatmin olma düzeylerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin gelir düzeyleri açısından yükseköğrenim hizmetlerine yönelik algıları ve tatmin düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin Hizmet Kalitesi Algıları ve Tatmin Düzeylerindeki Farklılıkların Karşılaştırılması

Kalite Boyutları Hizmet Kalitesi, Tatmin	Aylık Gelir	
	F	p
1. Eğitim-Öğretim Kaynakları	2,18	0,089
2. Öğretim Elemanları	3,66	0,012
3. Yönetim (Dekanlık ve Bölüm ofislerindeki Personel)	7,13	0,000
4. Üniversite Destek Hizmetleri	2,54	0,055
Genel Hizmet Kalitesi Algısı	5,46	0,001
Tatmin	2,21	0,085

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi yükseköğrenim hizmetlerini alan öğrencilerin genel hizmet kalitesi algıları gelir düzeyi gruplarına göre istatistiki açıdan anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Gelir grupları açısından öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerine ilişkin genel hizmet kalitesi algısı düzeyleri şu şekilde olmuştur: 500 TL ve daha az gelir grubunda yer alanlar:3,00; 501-1000 TL gelir grubunda yer alanlar: 3,07; 1001-1500 TL gelir grubunda yer alanlar: 3,18 ve 1500 TL üzeri gelir grubunda yer alanlar: 3,19’dur. Genel hizmet kalitesi algı düzeyleri incelendiğinde en yüksek algı düzeyine 1500 TL üzeri gelir grubu sahiptir en düşük algı düzeyi 500 TL ve daha az gelir grubunda ortaya çıkmaktadır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde gelir düzeyi arttıkça genel hizmet kalitesi algı düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin aylık gelir düzeyleri açısından genel hizmet kalitesi algı düzeyleri arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların yönünü istatistiki olarak anlamlılığını test etmek amacıyla post hoc analizi yapılmış sonuçlar Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Gelir Grupları Açısından Hizmet Kalitesi Algıları Arasındaki Farklılıkları

Gelir Grupları		Ortalama Farkı	Standart Hata	P
(I)	(J)	(I-J)		
500 ve daha az	501-1000	- 0,07	0,03	0,055
	1001-1500	- 0,18	0,06	0,003
	1500+	- 0,19	0,06	0,003
500-1000	1001-1500	- 0,11	0,06	0,076
	1500+	- 0,12	0,07	0,067
1001-1500	1500+	-0,01	0,08	0,941

Tablo 4.21'e göre öğrencilerin hizmet kalitesi algıları bakımından aralarında anlamlı farklılık ortaya çıkan gelir grupları ve farklılığın yönü şöyledir: Gelir düzeyi 500 TL ve daha az olan gruptakilerin genel hizmet kalitesi algı düzeyleri; 1001-1500 ve 1500+ gelir grubunda yer alan öğrencilerin genel hizmet kalitesi algı düzeylerinden düşüktür.

Diğer taraftan araştırma kapsamında öğrencilerin gelir düzeyleri açısından yükseköğretim hizmetlerden tatmin olma düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiş, anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç ışığında, öğrencilerin gelir düzeyleri açısından tatmin düzeyleri arasında farklılık olduğunu öngören H_8 hipotezi ret edilmiştir.

4.8.5. Demografik Özelliklerle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Yükseköğretim hizmetlerini alan öğrencilerin, yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin demografik özellikleriyle yükseköğretim hizmetlerine ilişkin algıları ve yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.22 ve Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Demografik Özellikleriyle Diğer Model Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Demografik Özellikler	Hizmet Kalitesi Algısı		Tatmin	
	r	p	r	p
Sınıf	-0,004	0,820	-0,014	0,484
Gelir Düzeyi	0,068**	0,000	0,048*	0,012
Fakülte	-0,001	0,968	0,006	0,746
Ailesiyle Aynı Kentte mi?	-0,138**	0,000	-0,128**	0,000
Cinsiyet	-0,034	0,089	-0,018	0,374

*: $p < 0,05$ ve **: $p < 0,01$

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin gelir düzeyi ile hizmet kalitesi algısı arasında 0,01 önem düzeyinde; öğrencilerin gelir düzeyi ile tatmin düzeyleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdürüp sürdürmemeleri açısından hizmet kalitesi algısı ve tatmin düzeyleri arasında 0,01 önem düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdüren öğrencilerin, hizmet kalitesi algısı ile hizmetlerden tatmin olma düzeylerinin; yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentten başka bir yerde sürdüren öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin aylık gelir düzeyi yükseldikçe hizmet kalitesi algısı ile hizmetlerden tatmin olma düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Tablo 4.23. Üst Yöneticilerin Demografik Özellikleriyle Diğer Model Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Demografik Özellikler	Hizmet Kalitesi Algısı		Tatmin	
	r	p	r	p
Branş	-0,030	0,534	-0,028	0,568
Yönetim Tecrübesi	0,132**	0,008	0,140**	0,007
Cinsiyet	0,034	0,528	-0,011	0,849
Yaş Grubu	0,158**	0,001	0,151**	0,002

*: $p < 0,05$ ve **: $p < 0,01$

Tablo 4.23 incelendiğinde üst yöneticilerin yönetim tecrübesi ve yaş gruplarıyla hizmet kalitesi ve sunulan yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasında 0,01 önem düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre yönetim tecrübesi daha çok olan yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin yönetim tecrübesi daha az olan üst yöneticilere göre hizmet kalitesi algısının ve sunulan yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ileri yaştaki üst yöneticilerinde genç yaştaki üst yöneticilere göre hizmet kalitesi algısının ve sunulan yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.8.6. Üniversitelerin Üst Yöneticilerinin Bologna Sürecine İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Yükseköğretim kurumlarının Bologna sürecine ilişkin değerlendirmelerini almak için üniversitelerin üst yöneticilerine öğrencilerden farklı olarak 20 soru yöneltilmiş ve bunlara ilişkin değerlendirmeler vakıf ve devlet üniversitesi ayrımı Tablo 4.24’de sunulmuştur.

Tablo 4.24 incelendiğinde Vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin Bologna sürecine ilişkin en yüksek değerlendirmesi “ üniversitemizde akademik personelin kalitesi yeterlidir” konusunda ortaya çıktığı, bunu “öğretim elemanlarının kapasitelerinin geliştirilmesi için gerekli imkânlar tanınmaktadır” önermesinin takip ettiği görülecektir. En düşük değerlendirme ise “ülkemizde üniversiteler yeterli düzeyde özerkliğe sahiptir” ifadesinde ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.24. Üniversitelerin Türü Açısından Üst Yöneticilerin Bologna Sürecine Yönelik Değerlendirmeleri

Bologna Süreci Kapsamında Değerlendirmeler	Vakıf		Kamu	
	Ort.*	St. Sap.	Ort.*	St. Sap.
55. Üniversitemizde kalite ve kalite temininin önemini takdir eden bir kültür vardır.	4,46	0,65	3,83	0,80
56. Üniversitemizde akademik personelin kalitesi yeterli düzeydedir.	4,63	0,57	3,84	0,80
57. Öğretim elemanlarının kapasitelerinin geliştirilmesi için gerekli imkânlar tanınmaktadır.	4,56	0,71	4,09	0,77
58. Üniversitemizde karar alma süreçlerine öğrencilerimiz katılmaktadır.	4,10	0,88	3,58	0,91
59. Öğrenciler tutarlı bir şekilde uygulanan, yayımlanmış ölçütler, düzenlemeler ve süreçler yoluyla değerlendirilmektedir.	4,04	0,65	3,59	0,94
60. Üniversitemizde idari personelin kapasitesi yeterli düzeydedir.	4,02	0,73	3,47	0,87
61. Üniversitemizin mali kaynakları (Bütçe, Harçlar, Bağış vs. kaliteli bir üniversite için yeterli düzeydedir.	4,23	0,83	3,29	0,94
62. Üniversitemizde mevcut bilgi teknolojileri ve kaynakların kalitesi yeterli düzeydedir.	4,35	0,84	3,75	0,79
63. Üniversitemizin fiziki mekânları (kampüs alanı, fiziksel büyüklüğü ve alt yapısı)kaliteli bir üniversite için yeterlidir.	3,90	0,99	3,56	1,00
64. Üniversitemizde bilimsel araştırma ve geliştirme için ayrılan kaynaklar ve imkânlar yeterlidir.	4,04	0,92	3,44	0,95
65. Üniversitemizde uluslararası araştırma ve geliştirme çalışmaları yeterli düzeydedir.	3,89	0,80	3,31	0,93
66. Üniversitemizde programların periyodik izlenmesi ve denetimi için gerekli mekanizmalar vardır.	3,96	0,82	3,38	0,90
67. Ülkemizde üniversiteler yeterli düzeyde özerkliğe sahiptir.	2,94	1,21	3,09	1,06
68. Türk yükseköğretim sisteminde özerklik kaliteyi artıracaktır.	4,38	0,79	3,99	0,91
69. Mevcut yükseköğretim sistemi, Türk yükseköğretiminin kalitesinin artmasının önünde bir engeldir.	3,48	0,97	3,16	0,95
70. Bologna süreci ülkemizdeki üniversiteler tarafından yeterince anlaşılmıştır.	3,27	0,98	2,92	0,85
71. Ülkemizde Bologna süreci kapsamında yapılan çalışmalar yeterli düzeydedir.	3,83	0,83	3,33	0,92
72. Üniversitemizde her yıl Avrupa Kalite Güvence İlke ve Esasları kapsamında iç değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir.	3,62	0,89	3,31	0,99
73. Üniversitemizin kalite düzeyi Türk yükseköğretiminin ortalamasının üzerindedir.	4,29	0,74	3,74	1,03
74. Üniversitemiz dünya çapında bir üniversite kalitesindedir.	3,67	0,91	3,09	1,12
Genel Olarak BOLOGNA SÜRECİ DEĞERLENDİRİLDİĞİNDE	3,98	0,46	3,49	0,59

*1.Hiç Katılmıyorum, ..., 5.Tamamen Katılıyorum

Devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin Bologna sürecine ilişkin en yüksek değerlendirmesi “Öğretim elemanlarının kapasitelerinin geliştirilmesi için gerekli imkânlar tanınmaktadır” konusunda ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin değerlendirmelerinde ortalaması 4’ün üzerine çıkan tek ifade de bu ifadedir. Bunu “ Üniversitemizde akademik personelin kalitesi yeterli düzeydedir” ifadesi takip etmektedir. Devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin Bologna sürecine ilişkin en düşük değerlendirmeleri ise “Bologna süreci ülkemizdeki üniversiteler tarafından yeterince anlaşılmıştır” konusunda ortaya çıkmıştır. Devlet üniversitelerinde 3’ün altındaki tek değerlendirmede aynı zamanda bu ifadede ortaya çıkmaktadır. Vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri 4,29’luk bir değerlendirmeyle kendi üniversitelerinin kalitesinin Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu ifade ederken devlet üniversitelerinde bu değerlendirme 3,74 olarak ortaya çıkmaktadır. Vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ile devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin değerlendirmeleri arasında en büyük fark “üniversitemizin, mali kaynakları kaliteli bir üniversite için yeterlidir” ifadesinde çıkmıştır. Vakıf üniversitelerinin yöneticilerinin değerlendirmesinin devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin değerlendirmesinden düşük olduğu tek ifade “ülkemizde üniversiteler yeterli düzeyde özerkliğe sahiptir” ifadesidir.

Vakıf Üniversitelerinin üst yöneticilerinin Bologna Süreci değerlendirmeleri ile devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin Bologna Süreci değerlendirmeleri arasındaki fark ve bu farkların istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 4.25’de sunulmuştur.

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi “ülkemizde üniversiteler yeterli düzeyde özerkliğe sahiptir”, ifadesi dışında bütün önermelerde ve genel olarak Bologna sürecine ilişkin değerlendirmelerinde; devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin arasında ortaya çıkan fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ulaşılan bu sonuç ışığında, kamu üniversitelerinin yöneticilerinin, Bologna süreci değerlendirmeleriyle vakıf üniversitelerinin yöneticilerinin Bologna süreci değerlendirmeleri arasında farklılık olduğunu öngören H_0 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4.25. Üniversitelerin Türü Açısından Üst Yöneticilerin Bologna Sürecine Yönelik Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması

Bologna Süreci Kapsamında Değerlendirmeler	Vakıf Ort.- Kamu Ort.	Farkların Anlamlılığı	
		F	p
55. Üniversitemizde kalite ve kalite temininin önemini takdir eden bir kültür vardır.	0,63	25,16	0,000
56. Üniversitemizde akademik personelin kalitesi yeterli düzeydedir.	0,79	39,89	0,000
57. Öğretim elemanlarının kapasitelerinin geliştirilmesi için gerekli imkânlar tanınmaktadır.	0,47	14,63	0,000
58. Üniversitemizde karar alma süreçlerine öğrencilerimiz katılmaktadır.	0,52	12,85	0,000
59. Öğrenciler tutarlı bir şekilde uygulanan, yayımlanmış ölçütler, düzenlemeler ve süreçler yoluyla değerlendirilmektedir.	0,45	9,99	0,002
60. Üniversitemizde idari personelin kapasitesi yeterli düzeydedir.	0,55	16,60	0,000
61. Üniversitemizin mali kaynakları (Bütçe, Harçlar, Bağış vs.) kaliteli bir üniversite için yeterli düzeydedir.	0,94	39,97	0,000
62. Üniversitemizde mevcut bilgi teknolojileri ve kaynakların kalitesi yeterli düzeydedir.	0,60	21,73	0,000
63. Üniversitemizin fiziki mekânları (kampüs alanı, fiziksel büyüklüğü ve alt yapısı) kaliteli bir üniversite için yeterlidir.	0,34	4,41	0,037
64. Üniversitemizde bilimsel araştırma ve geliştirme için ayrılan kaynaklar ve imkânlar yeterlidir.	0,60	15,29	0,000
65. Üniversitemizde uluslararası araştırma ve geliştirme çalışmaları yeterli düzeydedir.	0,42	15,86	0,000
66. Üniversitemizde programların periyodik izlenmesi ve denetimi için gerekli mekanizmalar vardır.	0,58	16,38	0,000
67. Ülkemizde üniversiteler yeterli düzeyde özerkliğe sahiptir.	(-) 0,15	0,70	0,403
68. Türk yükseköğretim sisteminde özerklik kaliteyi artıracaktır.	0,39	7,23	0,008
69. Mevcut yükseköğretim sistemi, Türk yükseköğretiminin kalitesinin artmasının önünde bir engeldir.	0,32	4,28	0,040
70. Bologna süreci ülkemizdeki üniversiteler tarafından yeterince anlaşılmıştır.	0,35	6,12	0,014
71. Ülkemizde Bologna süreci kapsamında yapılan çalışmalar yeterli düzeydedir.	0,50	12,19	0,001
72. Üniversitemizde her yıl Avrupa Kalite Güvence İlke ve Esasları kapsamında iç değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir.	0,31	3,99	0,047
73. Üniversitemizin kalite düzeyi Türk yükseköğretiminin ortalamasının üzerindedir.	0,55	12,08	0,001
74. Üniversitemiz dünya çapında bir üniversite kalitesindedir.	0,58	10,92	0,001
Genel Olarak BOLOGNA SÜRECİ DEĞERLENDİRİLDİĞİNDE	0,49	29,61	0,000

Bu sonuç, genel olarak Türk yükseköğretiminin genelini ilgilendiren konularda hem kamu hem vakıf üniversitelerinin yöneticilerinin istatistiksel olarak farklı düşünmediklerini ancak doğrudan kendi üniversitelerini ilgilendiren konularda farklı düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

4.8.7. Öğrencilerin ve Üst Yöneticilerin Yükseköğretim Hizmetlerine İlişkin Kalite Algılarının, Tatmin Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırma modeli kapsamında, öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetine ilişkin kalite algılarının yükseköğretim hizmetlerinden sağladıkları tatmin düzeyi üzerindeki etkileri basit regresyon modeli ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Aldıkları Eğitim Hizmetine İlişkin Kalite Algısının Tatmin Düzeyi Üzerindeki Etkisinin Regresyon Analiziyle Tespiti

Bağımlı Değişken: Tatmin	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası	
		0,705	0,497	0,497	0,664
Anova	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Regresyon	741,834	1	741,834	1681,910	0,000
Artıklar	750,253	1701	0,441		
Toplam	1492,087	1702			
Bağımsız Değişken: Hizmet Kalitesi Algısı	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t Değerleri	p
	B	Standart Hata	Beta		
Sabit	-0,182	0,079		-2,310	0,021
Hizmet Kalitesi Algısı	1,036	0,025	0,705	0,000	0,000

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi oluşturulan basit regresyon modeli 0,01 önem düzeyinde istatistiki açıdan anlamlıdır ve modelin açıklayıcılık gücü %50’dir. Bu model incelendiğinde hizmet kalitesi algısının tatmin üzerinde 0,01 önem düzeyinde anlamlı

bir pozitif etkiye sahip olduğu görülmektedir ($B=1,036$; $p=0,000$). Bu sonuç, 0,01 önem düzeyinde yükseköğretim hizmetlerine ilişkin genel hizmet kalitesi algısındaki 1 birimlik artışın öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerinden tatmin olma düzeyini 1,04 birim artırdığı anlamına gelmektedir. Buna göre hizmet kalitesi algısının artmasının öğrencilerin tatmin düzeyini artırdığını ifade etmek mümkündür. Bu durumda öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetine ilişkin genel hizmet kalite algısının, bu hizmetten sağladıkları tatmin üzerinde etkili olduğunu öngören H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırma modeli kapsamında son olarak yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin sunulan hizmetin kalitesine ilişkin, algılarının, sunulan yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri üzerindeki etkileri basit regresyon modeli ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Üst Yöneticilerin Sunulan Hizmetin Kalitesine İlişkin Algılarının, Öğrencilerin Tatmin Düzeyine İlişkin Değerlendirmeleri Üzerindeki Etkisinin Regresyon Analiziyle Tespiti

Bağımlı Değişken: Tatmin	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası	
	0,783	0,612	0,611	0,403	
Anova	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Regresyon	59,799	1	59,799	368,163	0,000
Artıklar	37,845	233	0,162		
Toplam	97,644	234			
Bağımsız Değişken: Hizmet Kalitesi Algısı	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t Değerleri	p
	B	Standart Hata	Beta		
Sabit	0,123	0,205		0,601	0,548
Hizmet Kalitesi	0,967	0,050	0,783	19,188	0,000

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi oluşturulan basit regresyon modeli 0,01 önem düzeyinde istatistiki açıdan anlamlıdır ve modelin açıklayıcılık gücü % 61’dir. Bu model incelendiğinde üniversitelerin üst yöneticilerinin sunulan yükseköğretim hizmetlerinin kalitesine ilişkin genel hizmet kalitesi algılarının, sunulan yükseköğretim hizmetlerden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri üzerinde 0,01 önem düzeyinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğu görülmektedir ($B=0,967$; $p=0,000$). Bu sonuç, 0,01 önem düzeyinde üst yöneticilerin hizmet kalitesi algısındaki 1 birimlik artışın öğrencilerin tatmin olma düzeyine ilişkin değerlendirmelerini 0,97 birim artırdığı anlamına gelmektedir. Bu sonuca göre üst yöneticilerin yükseköğretim hizmetlerine ilişkin kalitesi algısı yükseldikçe, üst yöneticilerin öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerinden sağladığı tatmin düzeyine ilişkin değerlendirmelerinin de arttığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin belirlenmesi ve yükseköğretim hizmetlerinde kalitenin yükseltilmesi çalışmaları kapsamında Türk üniversitelerinin Bologna sürecine yönelik değerlendirmelerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma Türkiye genelinde 68'i devlet, 15'i vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 83 üniversitede yükseköğrenimlerine devam eden öğrenciler ile bu üniversitelerin üst yöneticilerine uygulanmıştır. 1714'ü öğrenci ve 235'i de üst yönetici toplam 1949 katılımcıdan toplanan bilgilerin analiz edilmesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İncelenen sahada kuruluşunu tamamlamış 103'ü kamu, 63'ü vakıf toplam 166 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerden 94'ü devlet, 45'i vakıf olmak üzere toplam 139 üniversitede halen lisans düzeyinde eğitim öğretim yapılmaktadır. Katılımcılar demografik özellikleri itibariyle incelendiğinde: üst yöneticilerin önemli bir bölümünün (%32) İşletme, İktisat, Kamu Yönetimi branş grubunda yer aldığı bunu Mühendis ve Mimar grubunun (% 23) izlediği görülmüştür. Üst yöneticilerin yarısından fazlası (% 54) 10 yıl ve üzeri yönetim tecrübesine sahiptir. Çok büyük bir kısmı (% 87) erkektir. Yaş ortalamasında ilk sırayı 46-50 yaş grubu (% 29) almaktadır.

Öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri fakülteler itibariyle ilk sırada (% 25) Fen ve Edebiyat fakülteleri yer alırken bunu (% 22) Eğitim fakülteleri izlemektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 55) aylık 500 lira ve daha az gelir seviyesine sahip olduğu, çok büyük bir çoğunluğunun (% 75) yükseköğrenimlerine ailelerinin yaşadığı kentten başka bir kentte devam ettiği ve cinsiyet açısından az bir farkla (% 51) kadınların ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir.

- Yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin ve öğrencilerin bu hizmetlerin kalite düzeyine ilişkin düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla 48 farklı soruyla kalite algıları araştırılmıştır. Algıların belirlenmesinde Holdford ve Reinders modeli esas alınarak geliştirilen model kullanılmış ve hizmet kalitesi algısı 4 temel boyutta incelenmiştir. Her bir kalite boyutu açısından algı düzeyleri sırasıyla şu şekildedir: Eğitim-Öğretim Kaynakları 4,02 - 3,04; Öğretim Elemanları 3,99 - 3,47; Yönetim 4,09 - 3,19; Üniversite Destek Hizmetleri 3,77 - 2,68 (ilk değer üst yöneticilerin, ikinci değer öğrencilerin algı ortalamasıdır).

Tüm kalite boyutları itibariyle üst yöneticilerin algıları öğrencilerin algılarının üzerindedir. Genel olarak üst yöneticilerin algı ortalaması 3,97, öğrencilerin algı ortalaması ise 3,10 olarak belirlenmiştir. 3,10 değeri öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerine yönelik kalite algısının yeterince yüksek olmadığını göstermektedir. Farkın en yüksek olduğu kalite boyutu üniversite destek hizmetleridir. Yapılan analizlerde gerek kalite boyutları itibariyle gerekse genel olarak üst yöneticilerin algılarıyla, öğrencilerin algıları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerinin kalitesine ilişkin algılarının üst yöneticilerin sundukları hizmetin kalitesine ilişkin algılarından anlamlı derecede düşük olduğunu, diğer bir deyişle sunulan hizmeti üst yöneticiler kadar kaliteli bulmadıklarını ifade etmektedir.

- Araştırmada oluşturulan modele uygun olarak öğrencilerin bu hizmetlerden sağladığı tatmin düzeyi ile üst yöneticilerinin öğrencilerin tatmin düzeylerine yönelik düşünceleri de araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hizmetlerden tatmin olma düzeyi 2,97 olarak belirlenmiştir. Bu ortalama öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerini yeterince kaliteli bulmadıkları yargısını destekleyici niteliktedir. Öğrencilerin tatminine yönelik yönetici değerlendirmelerinin ortalaması 4,03 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar dikkate alındığında yöneticilerin yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin yüksek düzeyde tatmin olduklarını düşünmelerine karşın öğrencilerin hizmetlerden yeterince tatmin olmadıkları görülmektedir.

- Araştırma kapsamında üniversitelerin türü açısından öğrencilerinin hizmet kalitesi algıları ortalamalarıyla (3,40-3,06) tatmin düzeyi ortalamalarının (3,27-2,93) anlamlı şekilde farklılaştıkları görülmüştür (ilk değerler vakıf üniversitelerinin, ikinci değerler devlet üniversitelerinin ortalamasıdır). Araştırma sonucunda vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin değerlendirmelerine ilişkin ortalamalar devlet üniversitelerine göre daha yüksek çıkmış olsa da vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin de kendilerine sunulan yükseköğretim hizmetlerini yeterince kaliteli bulmadıkları ve sunulan hizmetlerden yeterince tatmin olmadıkları söylenebilir. Yükseköğrenimlerine vakıf üniversitelerinde devam eden öğrencilerin devlet üniversitelerindeki öğrencilerden, hizmet kalitesi algıları ve hizmetlerden tatmin olma düzeyleri daha yüksektir. Üst yöneticilerin de görevli buldukları üniversitelerin türü açısından hizmet kalitesi algıları ortalamalarıyla (4,29-3,89) öğrenci tatmin düzeyine yönelik

değerlendirmelerinin ortalamalarının (4,55-3,89) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür (ilk değerler vakıf üniversitelerinin, ikinci değerler devlet üniversitelerinin ortalamasıdır). Vakıf üniversitelerinde üst yöneticilik yapanların değerlendirmeleri devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin değerlendirmelerinden daha yüksektir.

- Araştırmada üst yöneticilerin ve öğrencilerin demografik özellikleri ile hizmet kalitesi algısı ve tatmin arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Öğrencilerin gelir düzeyi ve öğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdürüp sürdürmemeleri ile hizmet kalitesi algısı ve tatmin düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Söz konusu ilişkilere göre yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdüren öğrencilerin, hizmet kalitesi algısı ile hizmetlerden tatmin olma düzeylerinin; yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentten başka bir yerde sürdüren öğrencilerden daha yüksektir. Bununla beraber öğrencilerin aylık gelir düzeyi yükseldikçe hizmet kalitesi algısı ile hizmetlerden tatmin olma düzeyleri artmaktadır. Üst yöneticilerin de yönetim tecrübesi ve yaş gruplarıyla hizmet kalitesi ve sunulan yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasında istatistiki açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yönetim tecrübesi daha çok olan yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin, yönetim tecrübesi daha az olan üst yöneticilere göre hizmet kalitesi algısı ve sunulan yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri daha yüksektir. Bununla birlikte ileri yaştaki üst yöneticilerinde genç yaştaki üst yöneticilere göre hizmet kalitesi algısının ve sunulan yükseköğretim hizmetlerinden öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri daha yüksektir.

- Araştırma modelinde yer alan değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkisinin analiz edilmesi sonucunda hem öğrencilerin hem de üst yöneticilerin hizmet kalitesi algılarının tatmin düzeyi üzerinde pozitif ve istatistiki açıdan anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma modelini destekleyici niteliktedir

- Öğrencilerin ve üst yöneticilerin demografik özellikleri açısından hizmetlere ilişkin düşüncelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde:

Üst yöneticilerin, branşları, yönetim tecrübeleri ve cinsiyetleri açısından genel hizmet kalitesi algıları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklar olmadığı tespit

edilmiştir. Buna karşın üst yöneticilerin yaşları açısından genel hizmet kalitesi algıları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. 41-45 yaş grubu ile 46-50 yaş grubundaki üst yöneticilerin kalite algılarının 51-55 ve 61-65 yaş grubundaki üst yöneticilerin kalite algılarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Üst yöneticilerin demografik özellikleri bakımından öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerinden hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf ve cinsiyetleri açısından, genel hizmet kalitesi algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna karşın öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerinin kalitesine ilişkin algıları; öğrenim gördükleri fakülteler, yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı kentte sürdürüp sürdürmemeleri ve gelir gruplarına göre istatistiki açıdan anlamlı şekilde farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte grupları açısından en düşük genel hizmet kalitesi algı düzeyi Veterinerlik ve Ziraat Fakültesi grubunda çıkarken, en yüksek algı düzeyinin İletişim Fakültelerinde çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte yükseköğrenimlerine ailelerinin yaşadığı kentte devam eden öğrencilerin hizmet kalitesine ilişkin kalite algı düzeyleri yükseköğrenimlerine ailelerinin yaşadığı kentten başka bir kentte devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin gelir düzeyleri açısından da gelir düzeyi 500 TL ve daha az olan gruptakilerin genel hizmet kalitesi algı düzeylerinin, 1001-1500 ve 1500+ gelir grubunda yer alan öğrencilerin genel hizmet kalitesi algı düzeylerinden düşük olduğu tespit edilmiştir.

Diğer taraftan öğrencilerin aldıkları yükseköğretim hizmetlerden tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde; fakülte, sınıf, cinsiyet ve aylık gelir düzeyleri bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın yükseköğrenimlerine ailelerinin yaşadığı kentte devam eden öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerinden tatmin olma düzeylerinin, yükseköğrenimlerine ailelerinin yaşadığı kentten başka bir kentte devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Araştırmada Türk yükseköğretimine Bologna Süreci penceresinden bakıldığında üniversitelerin türü açısından üst yöneticilerin değerlendirmelerinin ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, vakıf üniversitelerinin üst

yöneticilerinin Bologna sürecine ilişkin değerlendirmelerinin (3,98) devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinden (3,49) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen ve yukarıda maddeler halinde sıralanan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada elde edilen temel sonuç; öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerinin kalite düzeyini yeterli bulmadıkları ve aldıkları bu hizmetten yeterli düzeyde tatmin olmadıklarıdır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının genel hizmet kalitesini yükseltecek önlemleri alması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının var olma nedenleri hiç şüphesiz öğrencilerdir. Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini iyi analiz edip, anlayarak bu beklentiler en üst düzeyde karşılayacak faaliyetlere yönelmeleri gerekir. Bu amaçla öğrencilerde hizmet üretim sürecine aktif şekilde dahil edilerek daha kaliteli hizmet sunumu gerçekleştirmelidirler. Üniversite yönetimlerinin öğrencileriyle açıklık ve şeffaflığa dayalı bir iletişim içinde olmaları gerekir. Öğrencilerin sunulan yükseköğretim hizmetlerine ilişkin algılarını sürekli olarak izlenip gözden geçirilerek öğrenci geri bildirimlerinin hızlı ve etkili biçimde gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır. Bütün kurumlarda olduğu gibi yükseköğretim hizmetlerinde de hedeflere çalışanlar vasıtasıyla ulaşılır. Bu anlamda hem akademik hem de idari personelin gerekli bilgi ve donanıma sahip olması için gerekli tedbirlerin alınması faydalı olacaktır. Öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve birikimlerini kalitesini artıracak gerekli bilimsel ortamın sağlanması gerekir. Akademik danışmanların öğrencileri yönlendirme konusunda yeterli düzeye gelmesi için gerekli önlemlerin alınması da yerinde olacaktır. İdari birimlerde çalışan idari personelin kendilerini işlerine verdikleri, mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirip değer göreceklere bir kültür oluşturulmaya çalışılması yerinde olacaktır. Yükseköğretim hizmetlerinin sunulduğu eğitim öğretim kaynaklarının öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde işlevselliğe dayalı biçimde düzenlenmesi yararlı olacaktır. Öğrencilere sunulan başta sağlık, beslenme ve psikolojik rehberlik hizmetleri olmak üzere destek hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin artırılması yerinde olacaktır. Öğrenciye yönelik spor, sanat ve kültürel faaliyetlerin sayılarının ve bunların yapılabileceği sosyal tesis alanlarının artırılması destek hizmetleri kapsamında sunulan bu hizmetlerin öğrenci talepleri göz önünde bulundurularak yürütülmesi uygun olacaktır. Öğrenci kulüplerinin işlerliğini artıracak hususlar yeniden gözden geçirilmelidir. Gerek sosyal tesislerin gerekse eğitim-

öğretim tesislerinin yalnızca mesai saatleri içinde değil mesai saatleri dışında da hizmet vermeleri yönünde tedbirler alınması yerinde bir davranış olacaktır.

- Araştırma kapsamında üniversite üst yöneticilerinin öğrencilerin tatmin olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri ile öğrencilerin aldıkları hizmetten sağladıkları tatmin arasında ki önemli fark (1,06) üniversite yönetimlerinin öğrenciye çok fazla gitmedikleri ve onlarla yeterli iletişimi sağlayamadıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda kurumu tanıyan, kurum dışı değişimi analiz eden, misyon ve vizyonlara uygun stratejiler geliştiren, misyon ve vizyonları bütün paydaşlarla paylaşarak kurumsallaştıran, riske girebilen, değişime açık, disiplinli ama baskıcı olmayan, astlarına güvenen ve onların yeteneklerini ortaya çıkarabilmeleri için uygun ortamı yaratabilecek vizyoner yöneticilik anlayışının yükseköğretim kurumlarının yönetiminde esas alınması uygun olacaktır.

- Yükseköğretim kurumlarının hangi öğrenci grubuna hitap ettiğini bilmesi farklı öğrenci gruplarının farklı ihtiyaçlarını tespit edip karşılayacak bir yapıda örgütlenmesi ve pazar konumlamasını yapması yerinde olacaktır.

- Hizmet sunumunda ve sunulan hizmetlerin kalite düzeyinin yükseltilmesinde hizmet alıcılarının da önemli bir role sahip oldukları bir gerçektir. Bu nedenle öğrencilerin, üniversite yönetimlerini kaliteli hizmet sunma noktasında zorlamaları, sahip oldukları hakları bilmeleri ve kullanmaları, tatminsizlik ve şikâyetlerini mutlaka üniversite yönetimine; gerek öğrenci temsilcileri kanalıyla, gerek danışmanları kanalıyla, gerekse kendilerinin iletmesi ve bunu takip etmeleri önem arz etmektedir.

- Vakıf üniversitelerinin hizmet kalitesi algısı ortalamalarının hem öğrencilerde (3,40 – 3,06) hem de üst yöneticilerde (4,29 - 3,89) devlet üniversitelerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Bununla birlikte tatmin değerlendirmeleri açısından da yine vakıf üniversitelerinin ortalamalarının hem öğrencilerde (3,27 – 2,93) hem de üst yöneticilerde (4,55 – 3,89) devlet üniversitelerinin ortalamalarından daha yüksek çıktığı bu çalışmada elde edilen sonuçlardan birisidir (İlk değerler vakıf üniversitelerinin ortalaması, ikinci değerler devlet üniversitelerinin ortalaması). Bu kapsamsa da devlet üniversitelerinin zihinlerdeki devletse kalitesiz, özelse kalitelidir ön yargısını yıkmak adına reklam ve tanıtım çalışmalarına ağırlık vermeleri yerinde olacaktır. Özellikle başarılı öğrencileri

kendi üniversitelerine dâhil edebilmek için devlet üniversitelerinin özel hizmet pazarlaması karmaları geliştirilmeleri yararlı olacaktır.

- Araştırmada Bologna sürecinin ülkemizde ki üniversiteler tarafından yeterince anlaşılmadığı, özellikle kamu üniversitelerinde Bologna süreci kapsamında yapılan çalışmaların da yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda YÖK'ün, üniversitelerin konuya gereken özeni göstermesi ve YÖK koordinesinde konuya ilişkin nelerin yapılabileceğini tespit ederek bir an önce hayata geçirilmesi yönünde bir genel düzenleme yapması yararlı olacaktır. Konuya üniversitelerinde kendi açılarından bakması Bologna süreci ve kalite geliştirme çalışmaları yalnızca YÖK'ün sorunuymuş gibi bakmak yerine konuyu içselleştirmesi gerekmektedir. Türk yükseköğretiminin genelini ve geleceğini ilgilendiren böylesi önemli bir konuda hem vakıf hem de devlet üniversitelerinin birbirleriyle sürekli paylaşım içinde olması gerekmektedir. Ülkemizdeki üniversitelerin yeterli düzeyde özerkliğe sahip olmadıkları sorunu ve özerkliğin Türk yükseköğretim sisteminde kaliteyi artıracığı bu araştırmada bir kez daha tespit edilmiştir. Üniversitelerin başta mali özerklik olmak üzere bu taleplerinin değerlendirilmesi özellikle devlet üniversiteleri açısından yararlı olacaktır.

- Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında son öneri ise bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara yöneliktir. Öncelikle Türk yükseköğretim hizmetlerine yönelik saha araştırmaları yok denecek kadar azdır. Bu nedenle konuya daha fazla ilgi gösterilmesi yükseköğretim sistemimizde hizmet kalitesinin ve tatmin düzeyinin artırılması açısından yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adam, S. (2008). "Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on The Issues and Applications of Learning Outcomes Associated With The Bologna Process". *Bologna Seminar: Learning Outcomes Based Higher Education: The Scottish Experience*, (February 2008). Heriot-Watt University: Edinburgh. Erişim Tarihi: 20.05.2012, http://www.aef-europe.be/documents/Edinburgh_2.pdf
- Adelman, C. (1994). "Accreditation". Burton R. Clark – Guy R. Neave (Ed.). *The Encyclopedia of Higher Education*, (pp.1313-1318). Oxford: Pergamon Pres.
- Aktan, C.C., Gencel, U. (2007). "Yükseköğretimde Akreditasyon". Coşkun Can Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler-Paradigmatal Yönelimler*.(ss.261-278). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Aktan, C.C. (2007). "Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'den Bergen'e: Avrupa'da Yükseköğretim Sistemlerinin Harmonizasyonu ve Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Reform Çalışmaları". Coşkun Can Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim, Global Trendler-Paradigmatal Yönelimler*. (s.135-194). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Akreditasyon Ölçütleri, Bursa: Uludağ Üniversitesi. Erişim Tarihi: 13.02.2011, http://www20.uludag.edu.tr/~kurullar/RAK/kitap/metin.htm#_Toc519305035
- Altaş, D. (2006). "Üniversite Öğrencileri Memnuniyet Araştırması". *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(1), 439-458.
- Ataünal, A. (1998). *Türkiye'de Yükseköğretim (1923-1998) Yasal Düzenlemeler ve Değerlendirmeler*. Ankara: Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- Bahadır, O. (2007). "1933 Üniversite Reformu Ne İçin Yapıldı ". Namık Kemal Aras, Emre Dölen, Osman Bahadır (Ed.). *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişmesi*.(ss.52-85). Ankara: TÜBA Yayınları.
- Bakioğlu, A., Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon, Eğitimde Kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ.E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bennet, C.D. (Şubat, 2001). *Assessing Quality in Higher Education*. Erişim Tarihi: 16.02.2011, <http://www.earlham.edu/~pres/documents/pdf/01-02-assessingquality- text.pdf>

- Bergman, B., Klefsjö B. (1994). *Quality From Customer Needs to Customer Satisfaciton*, London: McCraw Hill, Book Company.
- Berkowitz, E.N. (1997). *Marketing*. (5.bs.). Boston: Irvin Co.
- Berlin Bildirgesi, (2003). Erişim Tarihi: 30. 01. 2011, <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=11>
- Boehm, L. (1983). "Wilhelm von Humboldt (1767-1835) and the university: Idea and Implementation" *CRE Info*. No:62, s.89-105.
- Bowersox, J.D., Cooper M.B. (1992). *Strategic Marketing Channel Management*, NewYork: Mc-Grav Hill İnternational Editions.
- Bıyık, C. (2002). *Yükseköğretimde Kalite Değerlendirmesi ve Akreditasyon Kriterleri*. Trabzon: KTÜ.
- Bologna Bildirgesi (1999). Erişim Tarihi: 29. 01. 2011, <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=6>
- Bologna Process Stocktaking-Bergen (2005). "Report From a Working Group Appointed by The Bologna Follow-up Group to The Conference of European Ministers Responsible For Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005" Erişim Tarihi: 18.02.2011, http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf
- Bologna Process Stocktaking-London 2007, "Report From Working Groups Appointed by The Bologna Follow-up Group to The Ministerial Conference in London, May 2007" Erişim Tarihi:18.02.2011 <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909-bolognaprocessst.pdf>
- Bozkurt, R., Asil, N. (1995). "Kalite Politikası Oluşturma Süreci". *Verimlilik Dergisi*, Sayı:3, 31-42.
- Budapeşte- Viyana Bildirgesi, (2010). Erişim Tarihi: 30. 01. 2011, <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=96>
- Charle, C., Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. (Çev. İsmail Yerguz). Ankara: Dost.
- Cowell, D.W. (1984). *The Marketing of Services*. London: William Heinemann Ltd.

- Cronin, J.J., Taylor S.A. (1992). "SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus- Expectations Measurement of Service Quality", *Journal of Marketing*, Vol.58, January, pp.125-131.
- Çelebi, A. (1983). *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*. (Çev. Ali Yardım). İstanbul: Damla Yayınevi.
- Çelikkaya, H. (1997). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Çoruh, M. (1998). "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Nasıl Başarılı Olur?". Mithat Çoruh (Ed.). *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması*. (ss.9-12). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Demir, R. (1995). *Üniversitenin Bugünü ve Yarını*. Antalya: Palme Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983*. Ankara: DPT.
- Dickey, F.G., Miller. J. W. (1972). "A Current Perspective on Accreditation". Washington, DC: *The America Association for Higher Education*.
- ENQA, (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA
- ENQA. (2008). *Quality Procedures in The European Higher Education Area and Beyond: Second ENQA Survey*. Helsinki: ENQA.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi, Sorunlar ve Çözümler*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erişti, B. (2005). *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eroğlu, E. (2004). *Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- EUA. (2003). *Kalite Kültürü Projesi Raporu*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- EUA. (2006). "Quality Culture In European Universities: A Bottom-up Approach, Report On The Three Rounds of The Quality Culture Project 2002-2006" EUA.
- Ferman, M. (1988). "Hizmet Pazarlaması Üzerine Genel Değerlendirmeler". *Pazarlama Dünyası*, Ocak-Şubat Yıl:2, Sayı:7, 25-31.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Eğitimimize Bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- Gabor, A. (1990). *The Man Who Discovered Quality*. New York: Times Books, Random House.
- Gencel, U. (2001). "Yükseköğretim Hizmetlerinde toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3),164-218.
- Glasgow Deklarasyonu, (2005). Erişim Tarihi: 15.02.2011, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLASGOWdeclaration_FINAL_TK.1121074412139.pdf.
- Godfrey, A. B. (1993). *Ten Clear Trends for the Next Ten Years*. Juran Institute, Inc
- Gökçe, B. (1990). "Türkiye Koşullarında Yeni Bir Üniversite Nasıl Kurulmalı? ". Türkan Saylan, Zafer Üskül (Ed.). *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (ss.91-108). İstanbul: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları 1.
- Güler, A. (1994). *Türkiye'de Üniversite Reformları*. Ankara: Adım Yayınları.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. ÖSYM Yayınları, Ankara: Cem Web Ofset
- Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, A.M.C., Türker, K., Yurtsever, E. (1994). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji*. İstanbul: TÜSİAD.
- Güvenç, B. (2009). "Yükseköğretim Sisteminin Geçirdiği Değişimler YÖK Öncesi:1961-1981 Dönemi". Tarık Çelik, İlhan Tekeli (Ed.). *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi II* (ss.19-54). Ankara: TÜBA Yayınları.
- Harvey, L., Green, D., Burrows, A. (1993). "Assessing Quality in Higher Education: A Transbinary Research Project", *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2(18), 143-148.
- Holdford, D., Reinders, T.P. (2001). "Development of an Instrument to Assess Student Perceptions of the Quality of Pharmaceutical Education", *American Journal of Pharmaceutical Education*. Vol:65, Summer, pp.126-131.
- İnönü, E. (2002). *Üç Yüz Yıllık Gecikme*. İstanbul: Büke Yayınları.
- İslamoğlu, A.H., Candan B., Hacıfendioğlu Ş. ve Aydın K. (2006). *Hizmet Pazarlaması*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Karahan, K. (2006). *Hizmet Pazarlaması*. (2.bs). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kaynar, M., Parlak, İ. (2005). *Her İle Bir Üniversite Türkiye'de Yükseköğretim Sisteminin Çöküşü*. Ankara: Paragraf Yayınevi.

- Kazıcı, Z. (1995). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kehm, B.M (2010). "The German System of Accreditation". David D. Dill, Maarja Beerkens (Ed.). *Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments (Higher Education Dynamics* (ss.227-248). Berlin: Springer
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan Yükseköğretim*. (2.bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kotler, P. (1997). *Marketing Management*. (9.bs). New Jersey: Prentice Hall International Inc.
- Kotler, P. (2005). *A'dan Z'ye Pazarlama*. (Çev.: Aslı Kalem Bakkal). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler* (2.bs). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları No:2.
- Köseoğlu, M., Harrison, D. K., Link. D. (1994). "Toplam Kalite Yönetim Sistemi Uygulamasının Arkasındaki İnsan Faktörü", *Verimlilik Dergisi*, Sayı:1994/4, 19-22.
- Köymen, A. (1983). *Alpaslan ve Zamanı*. Ankara: A.Ü.D.T.C.F. Yayınları.
- Kurtuluş, K. (1992). *Pazarlama Araştırmaları*. (4.bs). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Küçükcan, T., Gür, B.S. (2009). *Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: SETA Yayınları V.
- Lenn, M.P. (1996). "The US Accreditation System". A.Craft (Ed.). *Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference Hong Kong* (ss.161-168). London: The Falmer Press.
- Leuven Bildirgesi (2009). Erişim Tarihi: 30. 01. 2011, <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=85>
- Lovelock, C. (1991). *Service Marketing, Second Edition*. New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Lozier, G.G., Teeter, D.J. (1993). "Six Foundation of Total Quality Management", *New Direction for Institutional Research*, Summer, Vol.1993, Is.78, s.5-11.
- Natras, H. (1998). "DKİ Yüksek Eğitimde Neden Önemlidir?". Mithat Çoruh (Ed.). *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması*, (ss.9-12). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.

- Özcan, K.C. (1997). “Yükseköğretimde Kalite”. Mithat Çoruh (Ed.). *SKİ Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. (ss.35-38). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Özdemir, S. (2001). “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:2001/2, 253-270.
- Özden, Y. (1997). “Toplam Kalite Yönetiminin Yeni Kurulan Üniversitelerde Kalite Geliştirmeye Yönelik İlkeleri”. Mithat Çoruh (Ed.). *SKİ Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. (ss.203-209). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Özer, M., Gür, B.S., Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: SETA.
- Özer, S. (1997). *Hizmetlerde Kalite, Banka Hizmetlerinde Kalite Üzerine Bir Tüketici Araştırması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özşen, T. (1998). “Toplam Yönetim Kalitesi”. *Türk İdare Dergisi*, Sayı: 421, Cumhuriyet'in 75.Yılı Özel Sayısı, Aralık, 283-296.
- Öztürk, S.A. (2008). *Hizmet Pazarlaması*. (8.bs). Eskişehir: Ekin Basım Yayın Dağıtım
- Parasureman, A., Zeithaml, V.A., Bery, L.L. (1985). “A Conceptual Model of Services Quality and Its Implications For Future Research”. *Journal of Marketing*, Vol:49, Fall, 41-50
- Parasureman, A., Zeithaml, V.A., Bery, L.L. (1990). *Delivering Service Quality: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York: The Free Press
- Peker, Ö. (1996). “Eğitimde Kalite ve Akreditasyon”. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 19-32.
- Prag Bildirgesi (2001). Erişim Tarihi: 30. 01. 2011, <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=7>
- Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan (2009). Erişim Tarihi: 17.02.2011, http://www.mext.go.jp/english/koutou/___icsFiles/afieldfile/2009/10/09/1284979_1.pdf
- Rathmell, M.J. (1966). “What Is Meant By Services” . *Journal of Marketing*, October, Vol:30, 32-35
- Rauhvargers, A., Deane, C., Wilfried, P. (2009) *Bologna Process Stocktaking 2009*. “Report From Working Groups Appointed by The Bologna Follow-up Group to

- The Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve” Erişim Tarihi: 18.02.2011, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Rehber, E. (2002). *Yükseköğretimde Kalite Sorunu*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Rehber, E. (2007). “Dünyada Değişen Yükseköğretim ve Kalite Anlayışı”. Coşkun Can Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim, Global Trendler-Paradigmal Yönelimler*, (ss.211-242). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Sağlam, M. (1994). *Türk Yükseköğretiminde Gelişmeler*. Ankara: YÖK.
- Sakarya, M.C. (2006). *Yükseköğretimde Öğrenciye Yönelik Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi: Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Salamanca Bildirgesi (2001). Erişim Tarihi: 15.02.2011, <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=12&i=54>
- Salmi, J. (2009). ”The Challenge of Establishing World-Class Universities” Washington, DC: The World Bank.
- Samiee, S. (1999). “The Internationalization of Services: Trends, Obstacles and Issues”, *The Journal of Services Marketing*, Vol:13, Iss:4/5 pp.319-335
- Sharp, B. (1995). “Brand Equity and Market-Based Assets of Professional Service Firms”. *Journal of Professional Services Marketing*, Vol:13, Iss:1 s.3-13
- Smith, A.M. (1999). “Some Problems When Adopting Churchill’s Paradigm For The Development of Service Quality Measurement Scales” . *Journal of Business Research*, Vol:46, pp.118-119
- Sorbonne Ortak Bildirgesi, (1998). Erişim Tarihi: 29. 01. 2011, <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=5>
- Stanton, W.J. (1971). *Fundamentals of Marketing*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Şimşek, Ş. (2006). *Kırmızı Çizgi YÖK*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tek, Ö.B. (1999). *Pazarlama İlkeleri: Global Yönetimsel Yaklaşım Türkiye Uygulamaları*. (8.bs). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Tekeli, İ. (2007). “Cumhuriyet Öncesinde Üniversite Kavramının Ortaya Çıkışı Gerçekleştirilmesinde Alınan Yol”. Namık Kemal Aras, Emre Dölen, Osman Bahadır (Ed.). *Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişmesi* (ss.19-51). Ankara: TÜBA Yayınları.

- Tekeli, İ. (2009). “Türkiye’de Üniversitelerin YÖK sonrasındaki Gelişme Öyküsü:1981-2007 ”. Tarık Çelik, İlhan Tekeli (Ed.). *Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişimi II* (ss.55-257). Ankara: TÜBA Yayınları.
- Tunçay, M. (2007). “1946 ve Sonrasında Üniversite ”. Namık Kemal Aras, Emre Dölen, Osman Bahadır (Ed.). *Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişmesi*. (ss.317-320). Ankara: TÜBA Yayınları.
- Uluğ, F. (1999). “Okul Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi”. Ömer Peker - Nuran Savaşkan Durak - Çağdaş Gümüşsuyu - A. Argun Akdoğan (Ed.). *Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi* (ss.467-475). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Üniversiteler, Erişim Tarihi: 19 Mayıs 2012, <http://www.yok.gov.tr/content/view/531/532>
- Velidedeoğlu, H.V. (1990). “Gerçek Üniversite ve Medrese”. Türkan Saylan, Zafer Üskül (Ed.). *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (ss.13-16). İstanbul: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları 1.
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J., Rozsnyai, C. (2008). *Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar*. İstanbul: TÜSİAD.
- Webster, C. (1995). “Marketing Culture and Marketing Effectiveness in Service Firms”. *The Journal of Services Marketing*, 9(2).
- Wittrock, B. (1993). “The modern university: The three transformations”. S. Rothblatt & B. Wittrock (Ed.), *The European and American university since 1800 historical and sociological essays*. New York: Cambridge University Press.
- Yapraklı, Ş. (2006). *Kargo Taşımacılık Hizmetleri Pazarlaması ve Hizmet Kalitesi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Yazıcı, N. (2002). *İlk Türk İslam Devletleri Tarihi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Yetiş, N. (1995). “Mühendislik Eğitiminde Kalite ve Akreditasyon”. 4. *Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite ve Eğitimde Kalite- Tebliğler ve Özgeçmişler*, 8-9 Kasım 1995 (ss.191-203). İstanbul: TÜSİAD-KALDER.
- YÖDEK Yönetmeliği, (2005). Erişim Tarihi: 17.02.2011, <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/e64f6efb106e056da767a698f8434090.pdf>
- YÖDEK Rehberi 1.1, (2007). Erişim Tarihi: 17.02.2011, <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf>

- YÖKma (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Erişim Tarihi:30.01.2011, http://www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,181/Itemid,99999999/
- YÖK (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Ankara: YÖK.
- Yüksel, Ü., Mermod, A.Y. (2004). *(Turizm Pazarlaması-Bankacılık Pazarlaması) Hizmet Pazarlaması*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Zeithaml, V.A., Bitner, M.J. (1996). *Services Marketing*. Singapore: Mc Graw Hill.
- Zeithaml, V.A., Bitner, M.J. (1996). *Services Marketing*. Singapore; New York: McGraw- Hill.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Anketi

(ÖĞRENCİ ANKETİ)

Değerli Öğrenci Arkadaşlarım;

Aşağıdaki sorular, Türkiye'deki üniversitelerde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyi ve öğrencilerin bu hizmetlerden sağladığı tatminin belirlenmesine yöneliktir. Bu araştırma ülkemizdeki tüm Üniversitelerde uygulanmakta olup elde edilen sonuçlar akademik bir çalışmada kullanılacaktır. Bu araştırma için yapacağımız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Aşağıda yer alan önermelerde, Üniversitenizde size sunulan hizmetleri dikkate alarak, düşüncenizi en doğru şekilde yansıtan ifadelerin üzerine "(X)" işareti koyunuz.

	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
EĞİTİM - ÖĞRETİM KAYNAKLARINI DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE					

- | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Modern öğretim araçları ve donanımı (Projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası, koltuklar, sıralar vb.) vardır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2. Tesisler (Sınıflar, Laboratuvarlar, Konferans Salonları, Çalışma Alanları vb.) yeterli sayıdadır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3. Tesisler görsel olarak çekici ve rahattır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4. Tesisler öğrencilerin kullanımına uygundur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5. Mesleki bilgilere (kütüphane, internet vb.) kolayca ulaşılabilir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6. Kütüphane koleksiyonu ve veri tabanları öğrencinin akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7. Tesisler ihtiyaca göre mesai saatleri dışında da hizmet vermektedir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

ÖĞRETİM

ELEMANLARINI

DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE

- | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 8. Dostça ve sıcak bir yaklaşım içindedirler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9. Yardımcı olmaya heveslidirler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10. Sınıf dışında da erişilebilirlerdir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11. Sözlerini tutarlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12. Davranışları öğrencilere güven verir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13. Öğrencinin gizlilik haklarına duyarlıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14. Öğrenciye karşı dürüsttürler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15. Öğrenciye saygılı davranırlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

	<i>Hiç Katılmıyorum (1)</i>	<i>Katılmıyorum (2)</i>	<i>Kararsızım (3)</i>	<i>Katılıyorum (4)</i>	<i>Tamamen Katılıyorum (5)</i>
16. Sorulara yanıt verecek yeterli bilgiye sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Uzmanlık alanlarındaki gelişmelerden haberdardırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Uzmanlık alanında hangi konuların önemli olduğunu bilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Ölçme ve değerlendirmede tutarlıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Konuları anlaşılacak şekilde açıklayabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Öğrenci için en iyisini dilerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Özel ihtiyaçları anlamaya çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Öğrenciden belediklerini açık bir şekilde ifade ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Öğrenci performansı hakkında genellikle yeterli geribildirim verirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Ders içi eğitim öğretim süreçlerinde (ders sunumlarında) etkindirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Akademik danışmanlar öğrencileri yönlendirmede yeterlidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

YÖNETİMİ (DEKANLIK VE BÖLÜM OFİSLERİNDEKİ PERSONEL)

GENEL OLARAK DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE

27. Öğrencilerin sorunlarını çözmeye samimi istek gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Dostça ve sıcak bir yaklaşım içindedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Güvenilirdirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Özel ihtiyaçları anlamaya çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. İsteklere hemen yanıt verirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Yardımcı olmaya heveslidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Öğrenciye karşı dürüsttürler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Davranışları öğrencilere güven verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Öğrencilerin gizlilik haklarına duyarlıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Öğrenci güvenliği konusunda duyarlıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Öğrencileri kendilerini ilgilendiren konularda düzenli bilgilendirirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Öğrenciye saygılı davranırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Sorulara yanıt verecek yeterli bilgiye sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Öğrencilerin ders müfredatı ile ilgili değerlendirmelerini dikkate alırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÜNİVERSİTE DESTEK HİZMETLERİNİ DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE

	<i>Hiç Katılmıyorum</i> (1)	<i>Katılmıyorum</i> (2)	<i>Kararsızım</i> (3)	<i>Katılıyorum</i> (4)	<i>Tamamen Katılıyorum</i> (5)
41. Öğrencilerin spor faaliyetleri için elverişli koşullar mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Öğrenciler kültürel ilgi alanlarında kendilerini geliştirmek için yeterli fırsatlara sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Öğrencilere sanatsal yeteneklerini geliştirmeleri için yeterli imkanlar sağlanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44. Öğrencilerin kişiliklerini geliştirmelerine imkan verecek zengin sosyal etkinlikler mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45. Öğrencilerin taleplerine etkin ve hızlı yanıt veren sağlık hizmetleri (Mediko) mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46. Yemekhaneler de sağlıklı ve etkin hizmet verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47. Öğrenciler etkili bir psikolojik rehberlik hizmetlerinden yararlanabilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48. Üniversitemizin Kültür Merkezi hizmetleri öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EĞİTİM - ÖĞRETİM KALİTESİNİ DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE

	<i>Hiç Katılmıyorum</i> (1)	<i>Katılmıyorum</i> (2)	<i>Kararsızım</i> (3)	<i>Katılıyorum</i> (4)	<i>Tamamen Katılıyorum</i> (5)
49. Bu Üniversite bana yüksek kaliteli bir eğitim vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50. Bu Üniversitenin verdiği eğitim-öğretimin kalitesinden tatmin oldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51. Bu üniversitedeki başarılarımla gurur duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. Bu üniversite, akademik anlamda beklentilerimi karşılamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53. Üniversitede aldığım eğitim beni üniversite sonrası iş yaşamına yeterli düzeyde hazırlıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54. Bu üniversitenin bir öğrencisi olmaktan memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Üniversitenizin Adı:

Fakülteniz:

Sınıfınız : () 1 () 2 () 3 () 4 () Diğer

Cinsiyetiniz : () Bayan () Bay

Aylık Geliriniz : () 500 TL den az () 501-1000 () 1001-1500 () 1500 TL den fazla

Yüksek Öğreniminizi ailenizin yaşadığı kentte mi sürdürüyorsunuz? () Evet () Hayır

EK 2. Yönetici Anketi

(YÖNETİCİ ANKETİ)

Değerli Katılımcı;

Aşağıdaki sorular Türkiye'deki üniversitelerde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyi ve öğrencilerin bu hizmetlerden sağladığı tatminin belirlenmesine yöneliktir. Bunun yanı sıra ülkemizdeki üniversitelerin Bologna süreci ile ilgili çalışmalarının ve yüksek öğretimde kalite çabalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ülkemizdeki tüm Üniversitelerde uygulanmakta olup elde edilen sonuçlar akademik bir çalışmada kullanılacaktır. Bu araştırma için yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

(Üniversitelerimizin siz saygıdeğer; *Rektörleri, Rektör Yardımcıları ile Genel Sekreteri*) Aşağıda yer alan önermelerde, düşüncenizi en doğru şekilde yansıtan ifadelerin üzerine "(X)" işareti koyunuz.

	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
EĞİTİM - ÖĞRETİM KAYNAKLARINI DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE					
1. Modern öğretim araçları ve donanımı (Projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası,koltuklar, sıralar vb.)vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Tesisler (Sınıflar, Laboratuvarlar, Konferans Salonları, Çalışma Alanları vb.) yeterli sayıdadır .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Tesisler görsel olarak çekici ve rahattır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Tesisler öğrencilerin kullanımına uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Mesleki bilgilere (kütüphane, internet vb.) kolayca ulaşılabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Kütüphane koleksiyonu ve veri tabanları öğrencinin akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Tesisler ihtiyaca göre mesai saatleri dışında da hizmet vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
ÖĞRETİM ELEMANLARINI DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE					
8. Dostça ve sıcak bir yaklaşım içindedirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Yardımcı olmaya heveslidirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Sınıf dışında da erişilebilirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Sözlerini tutarlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Davranışları öğrencilere güven verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Öğrencinin gizlilik haklarına duyarlıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğrenciye karşı dürüsttürler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrenciye saygılı davranırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	<i>Hiç Katılmıyorum (1)</i>	<i>Katılmıyorum (2)</i>	<i>Kararsızım (3)</i>	<i>Katılıyorum (4)</i>	<i>Tamamen Katılıyorum (5)</i>
16. Sorulara yanıt verecek yeterli bilgiye sahiptirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Uzmanlık alanlarındaki gelişmelerden haberdardırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Uzmanlık alanında hangi konuların önemli olduğunu bilirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Ölçme ve değerlendirmede tutarlıdırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Konuları anlaşılacak şekilde açıklayabilirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Öğrenci için en iyisini dilerler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Özel ihtiyaçları anlamaya çalışırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Öğrenciden belediklerini açık bir şekilde ifade ederler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Öğrenci performansı hakkında genellikle yeterli geribildirim verirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Ders içi eğitim öğretim süreçlerinde (ders sunumlarında) etkindirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Akademik danışmanlar öğrencileri yönlendirmede yeterlidirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
YÖNETİMİ (DEKANLIK VE BÖLÜM OFİSLERİNDEKİ PERSONEL) GENEL OLARAK DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE					
27. Öğrencilerin sorunlarını çözmeye samimi istek gösterirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Dostça ve sıcak bir yaklaşım içindedirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Güvenilirdirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Özel ihtiyaçları anlamaya çalışırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. İsteklere hemen yanıt verirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Yardımcı olmaya heveslidirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Öğrenciye karşı dürüsttürler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Davranışları öğrencilere güven verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Öğrencilerin gizlilik haklarına duyarlıdırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Öğrenci güvenliği konusunda duyarlıdırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Öğrencileri kendilerini ilgilendiren konularda düzenli bilgilendirirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Öğrenciye saygılı davranırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Sorulara yanıt verecek yeterli bilgiye sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Öğrencilerin ders müfredatı ile ilgili değerlendirmelerini dikkate alırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	<i>Hiç Katılmıyorum (1)</i>	<i>Katılmıyorum (2)</i>	<i>Kararsızım (3)</i>	<i>Katılıyorum (4)</i>	<i>Tamamen Katılıyorum (5)</i>
ÜNİVERSİTE DESTEK HİZMETLERİNİ DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE					
41. Öğrencilerin spor faaliyetleri için elverişli koşullar mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Öğrenciler kültürel ilgi alanlarında kendilerini geliştirmek için yeterli fırsatlara sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Öğrencilere sanatsal yeteneklerini geliştirmeleri için yeterli imkanlar sağlanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44. Öğrencilerin kişiliklerini geliştirmelerine imkan verecek zengin sosyal etkinlikler mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45. Öğrencilerin taleplerine etkin ve hızlı yanıt veren sağlık hizmetleri (Mediko) mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46. Yemekhaneler de sağlıklı ve etkin hizmet verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47. Öğrenciler etkili bir psikolojik rehberlik hizmetlerinden yararlanabilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48. Üniversitemizin Kültür Merkezi hizmetleri öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
EĞİTİM - ÖĞRETİM KALİTESİNİ DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE					
49. Üniversitemiz, öğrencilerimize yüksek kalitede eğitim vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50. Öğrencilerimiz, üniversitemizdeki eğitim-öğretim kalitesinden tatmin olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51. Öğrencilerimiz, üniversitemizdeki başarılarıyla gurur duyarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. Üniversitemiz, öğrencilerimizin akademik anlamda beklentilerini yeterli düzeyde karşılamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53. Öğrencilerimizin, üniversitemizde aldığı eğitim-öğretim onları üniversite sonrası iş yaşamına yeterli düzeyde hazırlamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54. Öğrencilerimiz, üniversitemizin bir öğrencisi olmaktan memnundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
BOLOGNA SÜRECİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRDİĞİNİZDE					
55. Üniversitemizde kalite ve kalite temininin önemini takdir eden bir kültür vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56. Üniversitemizde, akademik personelin kalitesi yeterli düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57. Öğretim elemanlarının kapasitelerinin geliştirilmesi için gerekli imkanlar tanınmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58. Üniversitemizde karar alma süreçlerine öğrencilerimiz katılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	<i>Hiç Katılmıyorum</i> (1)	<i>Katılmıyorum</i> (2)	<i>Kararsızım</i> (3)	<i>Katılıyorum</i> (4)	<i>Tamamen Katılıyorum</i> (5)
59. Öğrenciler tutarlı bir şekilde uygulanan, yayımlanmış ölçütler, düzenlemeler ve süreçler yoluyla değerlendirilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60. Üniversitemizde, idari personelin kalitesi yeterli düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61. Üniversitemizin, mali kaynakları (Bütçe, Harçlar, Bağış v.s.) kaliteli bir üniversite için yeterli düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62. Üniversitemizde, mevcut bilgi teknolojileri ve kaynakların kalitesi yeterli düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
63. Üniversitemizin fiziki mekanları (kampus alanı, fiziksel büyüklüğü ve alt yapısı) kaliteli bir üniversite için yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
64. Üniversitemizde, bilimsel araştırma ve geliştirme için ayrılan kaynaklar ve imkanlar yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65. Üniversitemizde, uluslararası araştırma ve geliştirme çalışmaları yeterli düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66. Üniversitemizde programların periyodik izlenmesi ve denetimi için gerekli mekanizmalar mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
67. Ülkemizde Üniversiteler yeterli düzeyde özerkliğe sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68. Türk Yükseköğretim sisteminde özerklik kaliteyi artıracaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
69. Mevcut Yükseköğretim Sistemi, Türk Yüksek Öğretiminin kalitesinin artmasının önünde bir engeldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
70. Bologna süreci ülkemizdeki üniversiteler tarafından yeterince anlaşılmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
71. Üniversitemizde Bologna süreci kapsamında yapılan çalışmalar yeterli düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72. Üniversitemizde her yıl Avrupa Kalite Güvence İlke ve Esasları kapsamında iç değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
73. Üniversitemizin kalite düzeyi, Türk Yükseköğretiminin ortalamasının üzerindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
74. Üniversitemiz dünya çapında bir üniversite kalitesindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Üniversitenizin Adı:

Branşınız:

Yönetim Tecrübeniz : () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10 ve üzeri

Cinsiyetiniz : () Bayan () Bay

Yaşınız :

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Namık Kemal Deveci
Doğum Yeri ve Tarihi	Erzurum- 24.12.1972
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F- İşletme
Y. Lisans Öğrenimi	
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	T.C. Ziraat Bankası / Memur/ 1998-2002 Maliye Bakanlığı / Memur/ 2002-2006 Atatürk Üniversitesi / Mali Hiz. Uzmanı / 2006-2007 Erzincan Üniversitesi /Daire Başkanı / 2007- ...
İletişim	
E-Posta Adresi	namikkemaldeveciynd@hotmail.com
Tarih	25.05.2012