

T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN KALİTE ALGISI- BİR
VAKIF ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nevin Sanem SEÇMENOĞLU

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**OCAK 2025
İSTANBUL**

T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN KALİTE ALGISI- BİR
VAKIF ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nevin Sanem SEÇMENOĞLU
221214017
0000-0002-0900-2614

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERKASAP

İstanbul 2025



T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Jüri Tez Onay Formu

30/01/2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Bu çalışma 30/01/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İşletme Anabilim Dalı, İşletme Yönetimi (Tezli Yüksek Lisans) Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERKASAP

Danışman

İstanbul Gedik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İsmail ÖZDEMİR

Üye (İmza)

İstanbul Gedik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZCAN

Üye (İmza)

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yükseköğretimde Öğrencilerin Kalite Algısı-Bir Vakıf Üniversitesi Örneği” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını, patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. (30.01.2025)



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimi ve çalışma hayatımda her türlü yol gösterici olan, her soruma yanıt veren, tez yazma sürecimde bana destek olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERKASAP'a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman varlığıyla yanımda olan, cesaretlendiren ve moral veren eşim Mehmet Emin SEÇMENOĞLU'na, aldığım her kararı destekleyen ve örnek olmaya çalıştığım kızlarım Leman Sena SEÇMENOĞLU, Elif Deniz SEÇMENOĞLU ve Bade Asya SEÇMENOĞLU'na

Hayatta olamasalar bile daima en yakınım ve kalbimde olan, annem Leman HÖREN ve babam Recep HÖREN'e teşekkürlerimi sunarım.

Ocak 2025

Nevin Sanem SEÇMENOĞLU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
2. KALİTE NEDİR?	3
2.1. Kalite Kavramı	3
2.2. Kalitenin Farklı Tanımları	3
2.3. Kalitenin Tarihsel Gelişimi.....	4
2.4. Toplam Kalite Yönetimi	6
2.5. Kalite ile İlişkili Kavramlar.....	6
2.5.1. Kalite yönetimi	7
2.5.2 Kalite kontrol.....	7
2.5.3. Kalite denetimi	8
2.5.4. Kalite güvencesi	8
2.5.5. Akreditasyon.....	9
2.6. Yükseköğretimde Kaliteye Bakış	11
3. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ	13
3.1. Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Güvencesi	13
3.2 Bologna Süreci	15
3.3 Türkiye’de Yükseköğretimde Bologna Sürecinden Önce Kalite İle İlgili Adımlar.....	16
3.4. Türkiye'deki Yükseköğretimde Bologna Süreci Sonrası Kaliteye Yönelik Atılan Adımlar	18
3.4. Yükseköğretimde Kalite ve Öğrenci	19
4. YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KALİTE ALGISI	21

4.1. Öğrenci Temelli Kalite Algısı.....	21
4.2. Dünya’da Yükseköğretimde Öğrencilerin Kalite Algısı	22
4.3. Türkiye’de Yükseköğretimde Öğrencilerin Kalite Algısı	25
5. YÖNTEM.....	30
5.1. Çalışmanın Amacı	30
5.2. Araştırmanın Yöntemi	30
5.3. Araştırma Hipotezleri	31
5.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	34
5.5. Araştırmanın Sınırlıkları.....	35
5.6. Veri Toplama Teknikleri	35
5.7. Verilerin Analizi	36
5.8. Çalışmanın Bulguları ve Yorumları.....	36
5.8.1. Çalışma kapsamındaki katılımcılara ait demografik veriler.....	36
5.9. Ölçeklere Ait Bulgular	37
5.9.1. Kalite algısı ölçeği.....	37
5.9.2. Hipotezlere ait sonuçlar	40
5.10. Tartışma	53
6. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	56
KAYNAKÇA.....	58

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ESG	: Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi için Avrupa Standartları ve Yönergeler
ESU	: Avrupa Öğrenciler Birliği
EUA	: Avrupa Üniversiteler Birliği
GZFT	: Güçlü, Zayıf, Fırsat, Tehdit
KAP	: Kurumsal Akreditasyon Programı
KGBR	: Kurumsal Geri Bildirim Raporu
SERVPERF	: Service Performance
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
ÜAK	: Üniversitelerarası Akademik Kurul
YKK	: Yükseköğretim Kalite Komisyonu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	: Yükseköğretim Kalite Kurulu

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa No.
Çizelge 2.1: Kalite Hareketinin Kronolojik Dizilimi	5
Çizelge 2.2: Kurumsal Akreditasyon Programı Puan Dağılımı	11
Çizelge 3.1: Evrenselleşmenin Yükseköğretim Eğitiminde Uluslararası Boyuta Etkisi	14
Çizelge 3.2: Türkiye’de Yükseköğretimde Bologna Sürecinden Önce Kalite İle İlgili Adımlar.....	16
Çizelge 3.3: Bologna Sürecinden Sonra Kalite İle İlgili Adımlar.....	18
Çizelge 4.1: Dünya Geneline Ünitersitelerde Kalite Algısına Dair Yürütülen Araştırmalar.....	22
Çizelge 4.2: Ülkemizde Yükseköğretim’de Kalite Algısına Dair Yürütülen Araştırmalar.....	25
Çizelge 4.2: Ülkemizde Yükseköğretim’de Kalite Algısına Dair Yürütülen Araştırmalar.....	26
Çizelge 5.1: Boyutlar ve Soru Sayısı	36
Çizelge 5.2: Cinsiyetle İlgili Dağılım	36
Çizelge 5.3: Yaş Gruplarına Göre Dağılım	37
Çizelge 5.4: Eğitim Düzeyine Göre Dağılım	37
Çizelge 5.5: Sınıfa Göre Dağılım.....	37
Çizelge 5.6: Kalite Algısı Ölçeği KMO ve Bartlett’s Test Results	37
Çizelge 5.7: Kalite Algısı Ölçeği Üzerindeki Faktör Analizi Sonuçları	38
Çizelge 5.8: Alt Boyutlar için Ölçek Puan Ortalamaları.....	40
Çizelge 5.9: Cinsiyet Üzerinden Kurulan Hipotezlerin Analiz Edilmesi.....	40
Çizelge 5.10: Eğitim Düzeyiyle Oluşturulan Hipotezlerin İncelenmesi.....	42
Çizelge 5.11: Yaş Üzerinden Kurulan Hipotezlerin Değerlendirilmesi	43
Çizelge 5.12: Sınıf Üzerinden Oluşturulan Hipotezlerin Değerlendirilmesi	45
Çizelge 5.13: Ölçeğin Alt Boyutlarının Birbiri ile Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi	47
Çizelge 5.14: Hipotez Sonuç Tablosu	51

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN KALİTE ALGISI- BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Kalitenin birçok farklı tanımı bulunmaktadır; bu ifadelerle bakıldığında, kalite anlayışına atfedilen anlamı çeşitlendirmekte olup bu anlam da kalite algısını biçimlendirmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle yükseköğretim kavramı anlayışında meydana gelen değişiklikler, paydaşların beklentilerini de etkilemiştir. Yükseköğretimdeki kalite anlayışları ve yaklaşımları değişiklik gösterse de, bu anlayışların temelinde yer alan kalite tanımlamaları ve yükseköğretim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler bulunmaktadır.

Son elli yılda, dünya genelinde yükseköğretim kurumlarında önemli değişiklikler yaşanmıştır. İlk olarak, üniversite öğrenimi almak ve akademik eğitim isteyen kişilerin sayısında adeta bir patlama yaşanmış ve bu da akademik eğitim ve öğretim sektöründe büyük bir büyümeye yol açmıştır. Artan talebi karşılamak adına yeni yatırımlara gereksinim duyulmuş ve bu durum yükseköğretim sektöründe finansman sorunlarını beraberinde getirmiştir. Üniversiteler, toplumun ve öğrencilerin taleplerine daha fazla yanıt verme zorunluluğu hissetmektedir. Ayrıca, artan rekabetle birlikte yükseköğretimde uluslararası hareketlilik de önemli ölçüde yükselmiş, diğer ülkelerde edinilen diplomaların tanınması hayati bir hal almıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, özellikle 1980'lerden sonra yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması büyük bir önem taşımaktadır (Ataman ve Adıgüzel 2019).

Küreselleşme ile beraber yükseköğretim anlayışındaki değişiklikler paydaşların beklentilerini değiştirmiş, kalite kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmış ve bu tanımlar kalite algısını şekillendirmiştir. Yükseköğretimde kalite perspektifi ve yaklaşımları farklılık göstermiş olsa da bu görüşlerin temelinde yapılan kalite tanımlamaları bulunmaktadır ve bu hizmetten en çok öğrenciler faydalanmaktadır.

Yapılan araştırma, yükseköğretimde kalite, kalite güvence ve sürdürülebilir kaliteye dair farkındalığın artırılmasının, üniversitelerde kalite kültürünün içselleştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına büyük katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin kalite algıları, onların eğitim deneyimlerini ve memnuniyet düzeylerini doğrudan etkilerken, öğrencilerin bir bilgi edinme sürecinin ötesinde "müşteri" gibi değerlendirilmesinin kalite anlayışlarını değiştirdiği görülmüştür. Araştırma bulguları, öğrencilerden alınan geri bildirim ve değerlendirmelerin, yükseköğretimde kaliteyi sürekli iyileştirme açısından kritik bir katkı sunduğunu ve kalite güvence sistemlerinde öğrencilerin daha aktif roller üstlenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bulgular ayrıca, ulusal kalite güvence modelinin geliştirilmesinin Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası itibarını ve görünürlüğünü artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Kalite boyutlarının birbiriyle güçlü pozitif ilişkiler içinde olduğu tespit edilmiştir; bu da üniversitenin kalite algılarının bütüncül bir sistem içinde çalıştığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, program kalitesi, öğretim elemanlarının yönetimi, fiziksel imkanlar ve genel memnuniyet gibi unsurların birbiriyle uyum içinde olduğunu algılamakta ve tüm bu faktörlerin birbirini olumlu yönde destekleyerek güçlü bir bütün oluşturduğunu düşünmektedir. Bu durum, yükseköğretimde kalite anlayışının entegre bir yapı içerisinde çalışmasının, hem öğrenciler hem de kurumlar açısından sürdürülebilir başarıya katkı sağladığını ifade etmektedir.

Anahtar kelimeler: *Yükseköğretimde Kalite, Kalite Algısı, Üniversite*



QUALITY PERCEPTION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS- AN EXAMPLE OF A FOUNDATION UNIVERSITY

ABSTRACT

There are many different definitions of quality; when we look at these expressions, the meaning attributed to the concept of quality diversifies and this meaning shapes the perception of quality. Changes in the understanding of the concept of higher education under the influence of globalization have also affected the expectations of stakeholders. Although the understanding and approaches to quality in higher education vary, the definitions of quality and the students who benefit from higher education services are at the heart of these understandings.

Over the last fifty years, there have been significant changes in higher education institutions around the world. First, there has been an explosion in the number of people seeking a university education and academic training, leading to a huge growth in the academic education and training sector. New investments have been needed to meet the growing demand, and this has led to financing problems in the higher education sector. Universities feel obliged to be more responsive to the demands of society and students. In addition, with increasing competition, international mobility in higher education has increased significantly and the recognition of diplomas obtained in other countries has become vital. In parallel with these developments, especially after the 1980s, ensuring quality assurance in higher education at local, national and international levels has become of great importance (Ataman and Adıgüzel 2019).

Changes in the understanding of higher education with globalization have changed the expectations of stakeholders, the concept of quality has been defined in various ways and these definitions have shaped the perception of quality. Although quality perspectives and approaches in higher education have differed, these views are based on quality definitions and students benefit the most from this service.

The study reveals that raising awareness on quality, quality assurance and sustainable quality in higher education contributes greatly to the internalization and dissemination of quality culture in universities. In particular, while students' perceptions of quality directly affect their educational experiences and satisfaction levels, it has been observed that considering students as “customers” beyond a process of obtaining information has changed their understanding of quality. The research findings emphasize that feedback and evaluations from students make a critical contribution to continuous quality improvement in higher education and that students should play a more active role in quality assurance systems.

The findings also suggest that the development of a national quality assurance model plays an important role in enhancing the international reputation and visibility of the Turkish higher education system. Quality dimensions were found to have strong positive relationships with each other, suggesting that university perceptions of quality work in a holistic system. Students perceive that factors such as program quality, faculty management, physical facilities and overall satisfaction are in harmony with each other and all these factors support each other positively and form a strong whole. This indicates that an integrated approach to quality in higher education contributes to sustainable success for both students and institutions.

Keywords: *Quality in Higher Education, Perception of Quality, University*



1. GİRİŞ

Kalite meselesi, yalnızca üretim ve hizmet alanlarıyla sınırlı kalmayıp, yükseköğretim literatüründe de ele alınmaya başlamıştır. Bir nesnenin ya da hizmetin yüksek performans gösterebilmesi, verimli ve etkili olabilmesi ve rekabetçi bir düzeye ulaşabilmesi sürekli bir iyileştirme sürecini zorunlu kılar. Küreselleşmenin etkisiyle sosyal, politik, kültürel ve ekonomik değişimler, yükseköğretim kurumları üzerinde önemli yansımalar yaratmıştır. Bilgi toplumunun önemi arttıkça, üniversiteler sadece eğitim ve araştırma işlevleriyle değil, aynı zamanda bilgiyi üreten, dağıtan ve topluma yönelik ihtiyaçlara yanıt verebilen kuruluşlar olarak da öne çıkmaktadır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarından beklenen taleplerin artmasına yol açmıştır.

Yükseköğretim kurumlarının paydaşlarına karşı artan sorumlulukları, sundukları hizmetlerin sorgulanmasına ve hesap verebilir hale gelmelerine neden olmuştur. 1980'li yıllardan itibaren dünya genelinde yaygınlaşan bu anlayış, ülkemizde de kendini göstermiş ve kalite ile ilgili yapılan bir çok çeşitli çalışmalar, birim, program veya kurum düzeyinde ilk adımları atılmıştır. Üniversite hizmetlerinin mükemmel ve iyi olması konusunda genel bir uzlaşma sağlanmışken, bu kalitenin nasıl elde edileceği, geliştirileceği, güvence altına alınacağı ve korunacağı konusunda yapılan incelemeler ve görüşmeler, yükseköğretimin dinamik yapısı nedeniyle hâlâ sürmekte ve gelecekte de devam edeceği öngörülmektedir.

Yükseköğretimin paydaşları arasında yer alan ve en mühim yararlanıcıları olan öğrenciler, öğretim ve eğitim kalitesinin, akademik elemanlarının, fiziksel olanakların ,idari personelin ve akademik sürecinin değerlendirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, üniversite hizmetlerinin güçlü ve güçsüz yönleri hakkında gerçekçi gözlemlere ve anlayışa sahiptir. Öğretim merkezli yöntemden öğrenme merkezli bir tutuma geçişle birlikte, öğrenci katılımına dayalı üniversite idare ve yönetim modeli ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak öğrencilerin bağlılık ve sahiplenme duyguları gelişmiştir. Ayrıca, hizmetten yararlanan öğrencilerin geri bildirimlerinden faydalanılması ve değerlendirmelerinin dikkate alınması, bir

yükseköğretim kurumunun kalitesinin artırılması süreçlerine önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kalite tanımı, kalitenin tarihsel gelişimi ve kalite ile ilişkili kavramlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde Yükseköğretimde Kalite Güvencesi tanımı, Ülkemizde Yükseköğretimde Bologna süreci öncesi ve sonrası yer alan gelişmelere, yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde, yükseköğretimde öğrencilerin kalite algısına dair dünya genelinde ve ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiş, kalite yönetim sisteminin sağlanması için gerçekleştirilen adımlar belirtilmiştir.

Dördüncü bölümde, bir vakıf üniversitesinde eğitim ve öğretim gören öğrencilerin kalite değerlendirmelerinin çeşitli nitelik ve ölçeklerde ölçülmesi amaçlanmış, kalitenin ilgili taraflar kısmından değerlendirilmesi çerçevesinde anket yöntemi kullanılarak belirlenen boyutlar doğrultusunda öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve sınıflarına göre yükseköğretim kurumundaki kalite algıları incelenmiş ve Toplam kalite görüşleri saptanarak analiz edilmeye çalışılmış ve yorumlanmıştır.

Beşinci ve son bölümde ise, elde edilen sonuçlar gözden geçirilmiştir.

2. KALİTE NEDİR?

2.1. Kalite Kavramı

Globalleşen dünyamızda, kuruluşların müşteri memnuniyetini sağlamaları, rekabetin yoğun olduğu pazarlarda var olabilmeleri ve ülke ekonomisine katkı sağlayabilmeleri için günümüzün kilit rekabet unsurları olan fiyat, zamanlama ve kaliteyi optimal düzeyde birleştirmeleri artık kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu hedeflere ulaşabilmek için kuruluşların, toplam kalite yönetimi felsefesini benimsemeleri ve etkili bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Toplam kalite yönetimi felsefesini etkili bir şekilde uygulayabilmek ve optimal kalite seviyelerine ulaşabilmek için ise kuruluşların toplam kalite maliyetlerini doğru bir şekilde hesaplamaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve raporlamaları gerekmektedir (Akdağ 2013).

2.2. Kalitenin Farklı Tanımları

Sanayi Devrimi, 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında gerçekleşen büyük bir dönüşüm dönemidir. Bu dönemde, üretim yöntemlerindeki köklü değişiklikler, kitle üretimine geçiş ve kalite kontrol konularında önemli ilerlemeler sağlanmıştır. Bu gelişmeler, kalite anlayışının evrimini önemli ölçüde etkilemiştir. Üretim biçimlerinden kalite anlayışına kadar geniş bir yelpazede köklü değişikliklere yol açmıştır. Kitle üretimi, standartların ve kalite kontrol yöntemlerinin gelişmesini sağlamış, Toplam Kalite Yönetimi gibi kavramların doğmasına zemin hazırlamıştır. Günümüzde, kalite yönetimi sadece üretim süreçleriyle sınırlı kalmayıp, hizmet sektöründe de önemli bir yer tutmaktadır. Bu evrimsel süreç, müşteri memnuniyeti ve sürekli iyileştirme odaklı modern kalite anlayışını oluşturmuştur.

Kalite ile ilgili üretim süreçlerinde birçok tanım yapılmıştır. Crosby, kaliteyi "hatasız üretim" ve "belirlenen standartlara uygunluk" şeklinde tanımlamaktadır. Ona

göre, kalite, müşteri ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanmasıdır ve bu, ürünlerin veya hizmetlerin belirlenen standartlara tam olarak uymasıyla mümkün olmaktadır(George ve Weimerskirch, 1996:6).Deming ise kaliteyi, hataların ortadan kaldırılması ve değişkenliklerin azaltılması ile elde edilebileceğini savunur. Ona göre, kalite, süreçlerin sürekli iyileştirilmesi ve optimizasyonu aracılığıyla sağlanır(Bumin ve Erkutlu, 2002: 84).

Kalite ile ilgili yapılan tüm tanımlardan ulaşılan ortak sonuç, kalitenin tüketici beklentilerini karşılayan, belirlenen standartlara uygun, değişen koşullara uyum sağlayabilen ve tüm sistemi kapsayan bir yaklaşımdır (Yükçü, 1999: 3).

Bu tanımlardan çıkarılacak sonuç, kalitenin dinamik bir yapıya sahip olduğudur; statik bir kavram olarak ele alınamaz. Değişen şartlarla birlikte, gereksinimler, beklentiler ve ortaya çıkan talepler yönünde kalitenin anlaşılması ve uygulanması da sürekli olarak yenilenmelidir (Ersen, 1997:19).

2.3. Kalitenin Tarihsel Gelişimi

M.Ö. 1450 yıllarında Eski Mısır ve daha sonra ise Azteklerin yaşadığı dönemlerde, kalite değerlendirme uzmanları taş bloklar üzerinde yer alan yüzeylerin diklik uzunluğunu ölçmek için üzere telden yapılmış bir alet kullanmışlardır. 13. Yüzyılda deneyim sahibi ustalar, yanlarında çalışan çıraklarını belirtilen standarda uygun ve kaliteli işler yapmaları için eğitmiş ve hem kendi eserlerini hem de çıraklarının çalışmalarını kalite kontrolü açısından denetlemişlerdir. Sanayi devrimi ile birlikte birçok ustanın iş gücüne katılması, üretim sürecinde ürün kalitesinden sorumlu olan kişinin üretimi gerçekleştiren kişi haline gelmesine neden olmuştur. (Gitlow vd., 1989: 9). Tarih boyunca kalitenin sorgulanması, ilk olarak üretim ve ürünle ilgili konularda gündeme gelmiştir. Hammurabi yasalarında, kalitesiz ve niteliksiz bir ürünün meydana gelmesi durumunda uygulanacak yaptırım ve cezalardan söz edilmektedir. Örneğin, bir yapı ustasının inşa ettiği ev olması gerektiği gibi sağlam ve güvenilir değilse, o inşaatı gerçekleştiren kişiler ağır şekilde cezalandırılacaktır (Bozkurt, 2001:2).

18. yüzyılın sonlarına doğru meydana gelen sanayi devrimi, tarım toplumunun yerini sanayi toplumuna bırakmasına yol açmış ve yeni üretim sistemleri ile teknikler geliştirilmiştir. Ustabaşılar, kalite yönetimiyle ilgili görevler üstlenmişlerdir. Endüstri devrimi süreci ile birlikte başlatılan sinsile imalat, tüketme

alışkanlıkları ile bunlarla beraber bakış açısını değiştirmiştir. Çok fazla mal ve hizmet temini, organizasyonların sevk ve idare yaklaşımlarını yenilemelerini zorunlu hale getirmiştir. Yönetimin analitik bir perspektiften değerlendirilmesi ve hizmet ile üretim yaklaşımındaki farklılıklar, kalite kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur(Yılmaz, 2003:258).

1880'li yıllarda, işlerin yapılma şeklinin ve işçiler arasındaki sistematik yapının mühendislik bakış açısıyla analizinin değerlendirilmesi etkisini artıracığına inanan Taylor, Bethlehem Çelik Şirketi'nde gerçekleştirdiği deneylerle işletme ve işçi yönetimi anlayışının temellerini 1911 yılında "Principles of Scientific Management " adlı kitabında ele almıştır. Taylor, iş gücünün daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için, iş yaşamındaki deneyimlerinden yola çıkarak çeşitli önerilerde bulunmuştur (Asunakutlu vd., 2005: 166). Klasik teoride, ekonomik rasyonellik insan ve makine ilişkileri çerçevesinde şekillendirilmiş, insana özgü unsurlar göz ardı edilmiştir. Üretilen ürün miktarına, kaliteye kıyasla daha fazla önem verilmiştir. Bu sistemde insan, bir parça olarak değerlendirilmiştir(Görmüş, 2001:86).

Geleneksel yönetim perspektifinde "Kaliteli ürünlerin maliyeti yüksektir" görüşü egemenken, Toplam Kalite Yönetimi perspektifinde bu bakış açısı "Kaliteli ürünlerin maliyeti düşüktür" şeklinde dönüşmüştür(İpekten vd., 2003: 367).Tarihsel süreçte kalite, dört aşamada ilerlemiştir: muayene ve istatistiksel kontrol (1900-1940), kalite kontrol standartlarının oluşturulması (1940-1950), toplam kalite sisteminin geliştirilmesi (1960) ve toplam kalite yönetimi uygulamalarının yaygınlaşması (1970 ve sonrası). Bu aşamalar, kalite anlayışının evrimini göstermektedir(Atatekin, 2017:17). Kalite hareketinin kronolojik dizilimi Çizelge 2.1'de yer almaktadır.

Çizelge 2.1: Kalite Hareketinin Kronolojik Dizilimi

1900'den önce	Ustalıkta kalite ayrılmaz bir parçadır.
1900 ve 1920 arası	Ustabaşları tarafından gerçekleştirilen kalite denetimi.
1920ve 1940 arası	Denetim temelli kalite kontrol.
1940 ve 1960 arası	İstatistiksel süreç denetimi.
1960 ve 1980 arası	Kalite güvence sistemleri/toplam kalite denetimi (kalite departmanı).
1980 ve 1990 arası	Toplam kalite yönetimi
1990'dan sonra	Sürekli iyileştirme kültürü, Entegre kalite yönetimi, organizasyonel kalite yönetimi

Kaynak: Sallis (1996).

2.4. Toplam Kalite Yönetimi

İnsan, yalnızca üretim faktörleri arasında öne çıkmakla kalmamış, aynı zamanda işletmeler üzerinde müşteri olarak da etkisini göstermektedir. Bundan dolayı, günümüzde kalite, müşteri talepleriyle örtüşen bir öncelik haline gelmiştir. Mevcut organizasyonların yarış halinde olduğu ortamda hem çalışanların hem de müşteri taleplerinin birinci planda olması, insanı tanıma çabasının da gündeme getirmiştir. Bu durum, ilim insanları ve iş insanlarını yeni araştırmalara yönlendirmiş ve sonuç olarak örgütte her şeyin mükemmel olmasını ifade eden kalite odaklı yönetim felsefesi önemini artırmıştır (Yeşilbayır 2007).

Çalışanların kurumla ayrılmaz bir parça olması, yaratıcılık ve katılım sergilemeleri ile sürdürülebilirlik sağlamaları, bir kuruluşun başarısını en çok etkileyen faktörlerdir. Bu koşulun sağlanması, kuruluşların rekabet edebilirliğini ve üretimde kaliteyi beraberinde getirir. Çalışanların verimliliği ile müşterilerin beklentilerinin örtüşmesi, 'toplam kalite' adı verilen sürekli iyileşme sürecini teşvik etmektedir. İnsana yönelik bir perspektife sahip Toplam Entegre Yönetimi, kurumiçi ve kurumdışı müşterilerin tatminine dayalı olarak “çalışan odaklı liderlik” anlayışı sunar. (Peker, 2001: 14-15). TKY kavramına ve gelişmesine önemli katkılar sunan Deming, işletmelerdeki kalite sorunlarının büyük kısmının yönetsel hatalardan kaynaklandığını öne sürmüştür. Juran ise, iç ve dış müşterilerin ayırımına gitmişken, Crosby farklı bir anlayış ile davranışsal yaklaşımlara odaklanmıştır. Feigenbaum, her çalışanın kalitenin oluşturulmasında katkısının gerekli olduğuna dikkat çekmiş, Taguchi ise eksilen değerler hususunda durmuştur. İshikawa, sebep-sonuç arasındaki ilişkileri değerlendirirken, Masaaki bakıldığında, gelişim odaklı yaklaşım (kaizen) üzerine odaklanmıştır. (Balcı, 2005: 198-199).

TKY'nin temelinde, değişimi gerekli gören bir yaklaşım ve sürekli gelişim için her durumda değişikliklerin yapılabilmesini sağlayan sistematik ve düzenli bir proses vardır. Hata belirleme ve engelleme stratejilerinin ötesinde, sürekli gelişim felsefesi ön plandadır (Halis, 2000: 120-122).

2.5. Kalite ile İlişkili Kavramlar

Kalite Yönetimi, Güvencesi, Değerlendirilmesi ve Kurallar Bütünü-Standart gibi terimlerin tanımlanması büyük önem taşımaktadır. Bu terimlerin doğru bir

şekilde anlaşılması ve kullanılması, onların birbirlerinin yerine yanlışlıkla kullanılmasını önlemektedir. Kalite Yönetimi, bir organizasyonun kalite politikasını belirleyip uygulamasını kapsarken, Kalite Güvencesi, ürün veya hizmetin belirli bir kalite düzeyinde olmasını garanti altına almaktadır. Kalite Denetimi, kalite süreçlerinin etkinliğini değerlendirir ve Kalite Kontrol, belirli kalite standartlarına uyumu sağlamaktadır. Standartlar ise kalite kriterlerini belirleyen referans noktalarıdır. Bu terimlerin doğru tanımlanması ve kullanılması, kalite yönetim sistemlerinin etkinliğini artırmaktadır.

2.5.1. Kalite yönetimi

Kalite politikasını belirleyen genel yönetim fonksiyonu, sürekli gelişim, müşteri odaklılık, çalışan katılımı, süreç temelli yaklaşım, tedarikçilerle karşılıklı yarar sağlayan ilişkiler ve sistem yaklaşımını benimseyen ve uygulayan departmandır. (Efil, 1996: 216). Kalite yönetimi, bir kuruluşun belirlediği kalite standartlarını karşılamak ve sürekli iyileşmeyi sağlamak amacıyla yürüttüğü planlı ve sistematik faaliyetlerin bütünüdür. Kalite yönetimi, planlama aşamasında, ürün veya hizmetin kalite gereksinimlerini belirler, süreçlerin ve kaynakların nasıl yönetileceğini planlar ve bu planlamaları uygular. Uygulama aşamasında, kalite kontrol ve kalite güvencesi faaliyetleri ile ürün veya hizmetin kalite standartlarına uygunluğu sağlanır. Ayrıca, çalışanların eğitimi ve bilinçlendirilmesi süreci de bu aşamada önem kazanır. Kontrol ve denetim aşaması, kalite yönetim sisteminin etkinliğini değerlendirir ve düzeltici ve önleyici faaliyetlerle sürekli iyileşmeyi destekler (Sarıkaya, 2003:10).

Son olarak, müşteri odaklılık ve tedarikçi ilişkileri yönetimi, müşteri memnuniyetini artırmak ve kalite zincirinin her aşamasında karşılıklı fayda sağlamak için kritik öneme sahiptir. Kalite yönetimi, bu süreçlerin entegre ve sürekli olarak yönetilmesiyle kuruluşların rekabet gücünü artırır ve sürdürülebilir başarı sağlar.

2.5.2 Kalite kontrol

Kalite kontrolü, üretilen ürün veya hizmetin standartlara uygunluğunu denetlemeye yönelik birçok tanımı olan bir kavramdır. Genel olarak, hizmet veya ürünlerin önceden belirlenmiş kriterlere uygunluğunu ölçmek amacıyla teknik ekipman, istatistik yöntemler, deneme-yanılma yoluyla ve ölçüm yaparak yürütülen faaliyetleri içerir. Bu süreç, istenilen kalite seviyesine ulaşmak için ürünlerden alınan

parçaların detaylı incelenmesini, hizmet veya ürünün müşteri memnuniyetini sağlamak amacıyla yapılan denetimleri ve kullanım için uygun olmayan hizmet veya ürünlerin hatalarını bulup düzeltme işlemlerini kapsar. Ayrıca, belirlenen kalite standartlarına göre üretim öncesinde, üretim sırasında ve sonrasında uygunluğun incelenmesi ile ürün, malzeme veya parçaların standartlara uygunluğunun sürekli kontrol edilmesini sağlar. Kalite kontrolünün nihai amacı, hizmet veya ürünün en yüksek kaliteye ulaşmasını, müşteri şikayetlerini minimum seviyeye indirmeyi, beklenen kalite standartlarına ulaşmayı ve sorunlardan kaynaklı maliyeti düşürmeyi hedeflemektir (Boyacı, 1995:15).

2.5.3. Kalite denetimi

Kalite denetimi, bir işletmenin kalite faaliyetlerinin ve elde edilen sonuçların, oluşturulan kalite sistemine göre planlanan düzenlemelere uygun olup olmadığını sistematik olarak izleyip muayene etme sürecidir. Bu denetim, kalite sisteminin etkinliğini ve verimliliğini değerlendirerek, belirlenen standartlara ve düzenlemelere ne derece uyulduğunu kontrol eder. Bu süreçte, kalite politikaları, prosedürler ve standartlar gibi çeşitli dokümanlar incelenir, uygulamaların bunlarla uyumu değerlendirilir ve olası sapmalar tespit edilerek düzeltici önlemler önerilir. Amaç, kalite sisteminin sürekli iyileştirilmesi ve müşteri memnuniyetinin en üst düzeyde sağlanmasıdır (Günay, 2012: 12).

2.5.4. Kalite güvencesi

Bir kalite yönetim sistemi, kalite problemlerinin önlenmesi için tanımlama, inceleme, izleme ve dokümantasyon gibi planlı ve sistemli faaliyetlerle yapılandırılmış bir yaklaşımı gerektirir. Bu sistem, her aşamada olası kalite sorunlarını belirlemek, analiz etmek ve izlemek amacıyla tasarlanmış süreçleri içerir. Belirlenen süreçler ve prosedürler, kalite standartlarına uygunluğu sağlamak için sürekli olarak değerlendirilir ve güncellenir. Kalite güvencesinin temel amacı, olumsuz gelişmelerden kaçınmak ve böylece kalitesiz ürün veya hizmet üretimini önlemektir. Bu sayede, işletme içindeki tüm faaliyetlerin düzenli bir şekilde kontrol edilmesi, hataların erken aşamada tespit edilmesi ve düzeltilmesi ile müşteri memnuniyetinin sağlanması hedeflenir (Bülent, 2012:14).

Kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartlarına uyumlu olarak kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine

getirdiğine dair güvence sağlamak amacıyla yapılan tüm planlı ve sistemli işlemleri kapsar. Bu süreç üç ana bölüme ayrılır: birincisi, kurumun kendi iç değerlendirme süreçlerini yürüttüğü özdeğerlendirmedir; ikincisi, kurumun dış kuruluşlar tarafından yapılan dış değerlendirmesidir; üçüncüsü ise, dış değerlendiricilerin bu değerlendirmeleri onaylaması ve sürecin izlenmesidir. Bu şekilde, kalite güvencesi, hem kurum içi hem de dış paydaşlar için eğitim ve performans kalitesinin sürekli iyileştirilmesini ve şeffaflığını sağlar (Ayvaz, Kuşakçı, ve Borat 2016:58).

2.5.5. Akreditasyon

Fransızca bir kelime olup Latince kökenli akreditasyon, 'güven duyulan' ve 'inanırlılık sağlayan bir statü' anlamını taşımaktadır (Doğan, 1999:510). Yetkilendirilen ve tayin edilmiş bir kuruluş tarafından belli dönemlerde gerçekleştirilen akreditasyon süreci, kurumun veya programın tanımlanmış ve yayınlanmış kalite maddelerinin standartlarına ne miktarda uyduğunu ayrıntılı bir şekilde betimlemeyi içermektedir. Bu süreçte, ilgili program veya kurum, kalite standartlarının gerektirdiği asgari şartlara uygun olup olmadığını değerlendirilir. Değerlendirme, çeşitli ölçütler ve kriterler doğrultusunda detaylı bir inceleme ile yapılmaktadır. Sonrasında, elde edilen bulgular ve analizler doğrultusunda, programın veya kurumun onaylanması kararı verilir. Bu onay, kurumun veya programın belirlenen standartlara uygun olduğunu ve güvenilirliğini teyit eder, aynı zamanda sürekli iyileştirme ve gelişim için yol gösterici olmaktadır (Peker, 1996: 25).

Yükseköğretimde akreditasyon, kurumların birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmayı ve hızlandırmayı amaçlamaktadır. Bu süreç, eğitim kurumları arasında iş birliği oluşturulmasına katkıda bulunur, diplomaların ve akademik derecelerin ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırılabilirliğini sağlamaktadır. Akreditasyon, Üniversitelerin eğitim ve öğretim hizmeti verdiği öğrencilere ve diğer ilgili taraflara, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirlenmiş kalite standartlarına uygun olarak yürütüldüğünün güvencesini vermektedir. Bu sayede, kurumlar arasındaki iş birliği artarak, öğrenciler ve mezunlar için uluslararası hareketlilik ve iş bulma imkanları genişlemektedir. Aynı zamanda, akreditasyon süreci, kurumların kendilerini sürekli olarak iyileştirmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır, bu da genel eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunmaktadır (Aktan, 2007:3).

Akreditasyon, eğitimde sorunların belirlenmesini bir anlamda zorunlu hale getirir ve bu sorunlardan dolayı ortaya çıkan problemlere çözüm önerileri getirilmesi ve uygulanması için iyileştirme ortamı oluşturur. Öğrenciler ve öğretmenler için bir güven kaynağı oluşturan toplum aynı zamanda değişim programlarının hayata geçirilmesini kolaylaştırarak küresel diplomalar ve dereceler arasında uyumluluk sağlamakta ve uluslararasılaşmayı teşvik etmektedir. Birbirleri ile aynı olan programların karşılaştırılabilirliği ve kıyaslanabilirliği özelliği ve işlevliği sayesinde tüm eğitim kurumları, anlık durumlarını daha fazla iyileştirmek adına çalışmalarına yönlendirilir. Bunun sonucu olarak kalite artışına ve yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmaktadır(Bakioğlu vd., 2010:49-51).

2.5.5.1. Kurumsal akreditasyon

Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP), Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından 2020 yılında hayata geçirilmiştir ve Yükseköğretim kurumlarının araştırma geliştirme, eğitim-öğretim, kalite güvencesi sistemi, yönetim sistemi ile toplumsal katkı süreçlerindeki “Plan, do, check, act- PUKO” çevriminin etkinliği ve verimliliğini değerlendirmektedir. KAP’a dahil olan Yükseköğretim Kurumları, YÖKAK tarafından tayin edilen, görevlendirilen ve eğitilen değerlendirme ekipleri tarafından akran incelemesine tabi tutulmaktadır. Bu değerlendiricilik görevlendirmesi tamamen gönüllülük kapsamında olup, herhangi bir çıkar çatışması olmamasına yönelik titizlikle yürütülmektedir. Değerlendirme süreç ve adımları tamamen YÖKAK tarafından belirlenmiş Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon ölçütlerine göre gerçekleşmektedir (Taşcı ve Lapçın 2023).

YÖKAK, KAP'na dahil edilecek üniversiteleri tamamen kendisi belirlemektedir ve buna ilişkin değerlendiricilerden oluşan takımları oluşturmaktadır. Değerlendirme sürecinde değerlendiriciler ilgili yükseköğretim kurumuna ön ziyaret ve saha ziyareti olmak üzere iki ziyaret gerçekleştirmektedir. Bu ziyaretler sonrasında takım üyeleri Değerlendirme sürecine ait Kurumsal Akreditasyon Raporu(KGBR) hazırlayarak YÖKAK’a sunmaktadır. YÖKAK, değerlendirme takımı tarafından hazırlanan bu geri bildirim raporlarını dikkate alarak akreditasyon kararı vermektedir. İlgili kanıtlar ve denetim sonucunda hazırlanan bu rapor sonucunda, akreditasyon kurulu tarafından tam akreditasyon veya koşullu akreditasyon kararı verilmektedir. Tam akreditasyon beş yıl süreli ve koşullu

akreditasyon ise iki yıl sürelidir. Rapor sonunda kurum özelinde akreditasyon yeterliliğine sahip olamayanlar için kalite güvence sistemi iyileştirmesi konusunda destek de verilmektedir (YÖKAK, 2022).

Çizelge 2.2: Kurumsal Akreditasyon Programı Puan Dağılımı

A. LİDERLİK, YÖNETİM VE KALİTE SÜREÇLERİ TOPLAM 300 PUAN
B. EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜREÇLERİ TOPLAM 400 PUAN
C. ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME SÜREÇLERİ TOPLAM 200 PUAN
D. TOPLUMSAL KATKI SÜREÇLERİ 100 PUAN

Kaynak: (Yüksek Öğretim Kalite Kurulu Web Sitesi Başkanlığı, 2022)

2.5.5.2 Program akreditasyonu

Program akreditasyonu, YÖKAK tarafından tanınan bir akreditasyon kurumu tarafından belirlenen standart ve kriterlerin, bir programın bu gereklilikleri yerine getirip getirmediğinin değerlendirilmesi sürecidir (Yılmaz vd. 2023). Daha özel çalışma programlarını incelemekten ziyade, kurumun bütününe değerlendirir

YÖKAK tarafından Türkiye’de 2024 yılı itibari ile tescillenen ve program akreditasyonuna yetkili olan ulusal 24 akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır (YÖKAK,2024).

2.6. Yükseköğretimde Kaliteye Bakış

İmalat sektöründe hedeflenen kalite, üniversite eğitiminde de kendini göstermeye başlamıştır. Globalleşme ile birlikte dünya genelinde bilgi temelli üretimin önemi artmış ve bilgiye dayalı toplumunun oluşmasına yönelik, uzman ve vasıflı iş gücüne dayanan ihtiyacı daha da belirgin hale getirmiştir. Bu çerçevede, ulusal ve küresel düzeyde artmakta olan ortaya çıkan rekabet sonucu yükseköğretim kurumlarını sürekli gelişmeye zorlamaktadır (Kurt ve Gümüş, 2015: 15).

Yükseköğretimin dünya genelinde genelleşmesi ile birlikte, üniversitelerin öğrenci sayılarındaki yükseliş ve buna bağlı olarak ayrılmış olan bütçelerde de yükselme yaşanması görülmektedir. Bu ortaya çıkan sonuç, üniversitelerin hesap verme sorumluluğunu önemli hale getirmiştir. Akademik kurumlara ulaşmanın daha kolay hale gelmesi ile birlikte genişleme yaşanmış ve bu, akademik kurumların kaliteyi ne ölçüde sağlayacaklarına dair uygulamalar yapmalarını gerektirmiştir. Yükseköğretim hizmetlerinden faydalanan ilgili taraflarda nitelikli olanı seçmeye eğilim göstermiştir(Gür ve Özer, 2012: 1, 20).

Yükseköğretim Eğitim Kurumlarına devamlı artan istek, küresel bir uluslararası akademik pazarının belirginleşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Eğitimde ortak ölçütlerin geliştirilmesi, çapraz tanınmalar ve akademisyen ile öğrenci hareketliliğinin teşvik edilmesine yönelik faaliyetler üniversiteler ve ülkeler arasında yerel ve küresel anlaşmaların yapılmasına neden olmuştur. Böylece, Yükseköğretim evrensel bir özellik kazanmıştır (Randall, 2001: 263).

Bir yükseköğretim kurumunun veya bu kurum tarafından yürütülen bir programın, uluslararası ve/veya ulusal seviyede belirli başarı kriterlerine sahip olduğunu göstermeyi ve belgelendirmeyi hedefleyen akreditasyon çalışmaları dışında, kamuoyu nezdinde güven oluşturmayı amaçlayan ve yükseköğretime talepte bulunanlar için güven tesis eden sistemler de bulunmaktadır. Ayrıca, yükseköğretimde kurumlar arası değerlendirmeler de gerçekleştirilmektedir (Aktan vd., 2007: 3).

Kalitenin nasıl ve hangi nedenlerle varlık kazandığı, prosesleri ve hangi çeşit disiplinlerde nasıl gerçekleştiği ve kurgulandığı başlığını araştırmak ve değerlendirmek aslında kalitenin özü, mantığı ve düşünsel altyapısının irdelenmesi ve buna göre sistemin ve disiplinin gerektirdiği standardın tasarlanması gelişmeyi de sağlayacaktır. Yükseköğretim eğitim kurumlarının hepsinin birbirinden farklı hedefleri, stratejileri, misyon ve hedefleri olabilir; burada asıl önemli olan, bir yükseköğretim eğitim kurumunun belirlediği strateji, misyon, vizyon ve hedeflerini tanımlanan alternatif kalite kavramlarından en doğru seçimle birleştirmektir. Dış denetimlerde bu kavramların uygun bir paydada buluşabilmesi, yapılan denetimlerin gereken hedefe uygun hale getirir. Yükseköğretimdeki farklılaşmanın bir yansıması olduğundan yükseköğretim eğitim hizmetlerinin işleyiş dinamiği dönüşürken standart konusu ise yükseköğretim eğitim hizmetlerinin tüm süreçlerinde ve çıktılarında gözden geçirmeyi gerektirir. Süreçler üzerinden yapılan geliştirmelere ortaklaşa karar verilen aşamalara ve girdilere odaklanmak, kalitenin genel olarak sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

3. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ

3.1. Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Güvencesi

Yükseköğretimde eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve bunun sürdürülebilir olması, son 25-30 yıldır hem Batı ülkelerinde hem de Türkiye’de önemle vurgulanan bir konudur. Başlangıçta yükseköğretim kurumları, kalite sorunlarını kendi iç çabalarıyla çözmeye çalışırken, giderek artan kurum sayısı ve bu süreçte ortaya çıkan kalite ve sürdürülebilirlik meseleleri ön plana çıkmıştır. Akademisyenlerin yetersizliği, altyapı eksiklikleri, kurumsallaşma zorlukları ve öğrenci ile öğretim elemanlarının Avrupa’da serbest dolaşımı gibi nedenler, kalite yönetiminin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde ele alınmasını gerektirmiştir. Bu amaçla, Avrupa ülkeleri, yükseköğretim kurumlarında ortak kalite standartlarını belirleyen ve 2000’li yılların başından beri uygulanan Bologna süreci kriterlerini benimsemiştir. Bu sürecin kriterlerine uyum sağlanması, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitimin değerlendirilmesi ve kalitesinin ölçülmesi için çatı örgütlerinin oluşturulmasını zorunlu kılmıştır (Aziz, 2020).

Kalite güvencesi ve akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının veya içinde yer alan programların belirli standartlara sahip olduğunu ve bu standartlara uygunluğunu değerlendirme kuruluşları aracılığıyla ortaya koyan süreçler olarak tanımlanabilir. Bu süreçler, kurumların ve programların kalite seviyelerini belirlemek, iyileştirmek ve ulusal/uluslararası düzeyde tanınabilirliğini sağlamak için önemli birer araç olarak kullanılmaktadır. Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri, eğitim kalitesinin artırılmasında ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Özen 2022).

Jane Knight’ın çalışmasında, Yükseköğretim eğitim kurumlarında küresel organizasyonlarla iş birliği, öğretim ve öğrenci elemanı değişimi, eğitim programlarının uluslararasılaşması gibi değişkenler, bir yükseköğretim kurumunun ulusal ölçekten küresel ölçeğe entegrasyon sürecini anlatmaktadır. Dünya çapında yayılma sürecinde yükseköğretimde farklılığın artmasıyla birlikte, evrenselleşmenin yükseköğretim eğitimine olan etkileri önem kazanmaktadır. Bu süreçler,

yükseköğretimde uluslararası iş birliğinin ve küresel entegrasyonun nasıl şekillendiğini ve eğitimde çeşitliliğin artmasının yükseköğretim üzerindeki etkilerini ortaya koymakta olup aşağıdaki Çizelge 3.1’de özetlenmiştir (Knight, 2008:11).

Çizelge 3.1: Evrenselleşmenin Yükseköğretim Eğitiminde Uluslararası Boyuta Etkisi

Evrenselleşmenin Unsurları	Yükseköğretim Üzerindeki Etkisi	Yükseköğretimin Evrenselleşmesine Etkisi
Bilgi Toplumu	Üniversitelerin araştırma ve bilgi üretimindeki işlevi dönüşmekte ve giderek daha ticari bir boyut kazanmaktadır. Yeni programlar ve yeterlikler, bilgi ve yetkinliklerin geliştirilmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır.	Programlar, piyasa ihtiyaçlarına daha uyumlu bir yapıya kavuşmuştur. Yeni tür hizmet sağlayıcıların ortaya çıktığı görülmüştür. Yabancı öğrenci ve akademisyen değişikliği eğitim programları ve projelerde artış yaşanmıştır.
Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin Gelişimi	Ülke içinde ve uluslararası eğitimde yeni öğrenme yöntemleri, özellikle uzaktan eğitim uygulanmaya başlanmıştır.	Online eğitim, kalite güvence sistemine ve yeterliliklerin tanınmasına yönelik ilgiyi daha da artırmıştır.
Piyasa Ekonomisi	Yükseköğretim eğitiminin ekonomik bir meta haline gelmesi, onu pazarlanabilir bir ürün düzeyine getirmiştir.	Çeşitli kültür ve ülkelerde farklı müfredat ve öğretim yöntemleri geliştirilmiş, bunların bir standart altında toplanması bir gereklilik haline gelmiştir.
Ticaret Anlaşmaları	Yükseköğretim eğitiminin yurt sınırların ötesine taşınan bir hizmet haline gelmesine imkan tanınmıştır.	Eğitim programları ihraç edilen bir ürün halini almıştır.
Yönetim Değişiklikleri	Yükseköğretim eğitiminde yeni kurallar ve stratejiler oluşturulmuş, yükseköğretimin yönetim yapısı dönüşmüştür.	Yeterliliklerin kabulü, kredi transferi, akreditasyon gibi konularda protokoller oluşturulmuştur.

Kaynak: Knight (2006, güncellendiği yıl 2008).

Yükseköğretim sisteminin genişlemesi, çeşitli eğitim yöntemlerinin kullanımı, farklı ihtiyaçlara cevap verebilme amacıyla heterojen öğrenci yapılarına yönelik çabalar, kamu fonlarının azalması ve bu fonların etkinliğinin sorgulanması gibi faktörler, iç ve dış paydaşların ihtiyaçlarını karşılayan rekabetçi bir yükseköğretim sisteminin oluşmasını sağlamıştır. Öte yandan, yükseköğretimde artan hareketlilik ve uluslararasılaşmanın önemi, kalite güvencesinin sağlanmasını daha da zorunlu hale getirmiştir. Bu süreçler, yükseköğretimdeki kalite teminini güvence

altına almak için çeşitli ülkelerde ve uluslararası düzeyde politika geliştirme çabalarını yönlendirmektedir (Bakioğlu vd., 2010: 4-5).

3.2 Bologna Süreci

1990'lı yılların bitimine doğru, eğitimde ve özellikle yükseköğretimde, bilgi çağının etkilerine Avrupa Birliği'nde uyum sağlama hızının azalması ve bu durumun, yükseköğretim eğitim sisteminin yetişmiş öğrencilerin işe alımını artırma düşüncelerine yol açması, Avrupa Birliği'ni 2010 yılına kadar bilgi ve bilimden gücünü alacak bir bilgi topluluğuna dönüştürme girişimlerine itmiştir. Bu yapılan girişimler Bologna süreci olarak ifade edilmektedir. Avrupa devletinin, 29 eğitimden sorumlu yetkilisi 1999 yılında Bologna bildirisinin kabul edilmesiyle ortaya çıkan bu süreçte, Avrupa yükseköğretiminde birbirini anlayan ve karşılıklı güvenin sağlandığı bir ortam oluşturulması amaçlanmıştır. Avrupa'nın bu çerçeveden aldığı etkileşimle, bilgi temelli ve rekabet gücü yüksek bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla iki yılda bir düzenlenen toplantıda eğitimden sorumlu yetkilileri bir araya gelmektedir. Türkiye, düzenlenen bu toplantılara ilk kez 2001 yılında Prag'da katılmıştır. Türkiye, Bologna Süreci'ne dahil olarak yükseköğretim alanında dünyadaki yerini belirlemeyi hedeflemektedir (Arslan ve Bahadır 2007:222).

Avrupa, üniversitelerin bağımsızlığı, finansal kaynakları ve eğitim ile araştırmada yaşanan düzensizliklerle ilgili sorunlara 1990'ların ortalarından itibaren çözüm bulma arayışına girmiştir. Bulgaristan, Macaristan, Romanya ve Polonya gibi benzer ülkelerin yükseköğretim eğitim sistemlerinde derin ve kapsamlı değişiklikler yapılmış, İspanya, Almanya ve Fransa gibi Avrupa devletlerinin yükseköğretim eğitim sistemlerinde ise düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Avrupa Birliğinde bulunan ülkelerinin yükseköğretim eğitim sistemleri birbirlerinden farklı yapılara sahip olduğundan, bu farklılıklar eğitim kalitelerine ve kalite süreçlerine de yansımaktadır. Bu birbirinden farklı yükseköğretim eğitim sistemlerini birbirlerine yaklaştırmak ve koordinasyon sağlamak, birbirinden farklı yükseköğretim eğitim kurumlarından edinilen diplomaların akreditasyonla birbirine denk hale gelmesiyle tanınmasını, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hareketliliğini sağlamak ve Avrupa devletleri işbirliği içinde olarak bilimde ve teknolojiye rekabet gücünü artırmak amacıyla

Avrupa Yükseköğretim Eğitim Alanında ortaklaşa bir yapı oluşturma ihtiyacı doğmuştur (YÖK, 2007: 27).

Özetle; Avrupa, yükseköğretimde bilgi çağına uyum sağlama ve mezunların istihdam edilebilirliğini artırma hedefiyle 2010 yılı kadar bilgi günlük bir toplum oluşturmayı amaçlayan Bologna Süreci'ni başlatmıştır. 1999'da 29 ülkedeki eğitim bakanlarının Bologna Bildirgesi'ni katılmasıyla başlayan bu süreçte, Avrupa yükseköğretiminde karşılıklı güven ve anlayışlardan oluşan ortak bir platform oluşturmayı hedeflemiştir. Yükseköğretimde farklı sistemlerle uyumlu hale getirerek diplomaların birbirlerinden değiştiğini, öğrenci ve öğretim elemanının hareketliliğini artırmayı ve gösterilen rekabet gücünü iyileştirmeyi amaçlayan süreci, Avrupa ülkelerinde yüksek öğretim reformlarını hızlandırmıştır. Türkiye, 2001 yılında Prag'daki toplantıya katılma sürecine dahil olmuş ve yükseköğretimdeki küresel yerde yer almaktadır.

3.3 Türkiye’de Yükseköğretimde Bologna Sürecinden Önce Kalite İle İlgili Adımlar

Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarını tek çatı altında toplayan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 4 Kasım 1981 gününde kabul edilmiş ve 6 Kasım 1981 tarihinde ise 17506 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun yükseköğretim eğitiminde kalite güvencesi ile ilgili görev ve hizmetleri ile ilgili tanımlamalar 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kanun maddelerinde yer almıştır.

Türkiye’de yükseköğretimde Bologna sürecinden önce kalite ile ilgili atılan adımlar Çizelge 3.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.2: Türkiye’de Yükseköğretimde Bologna Sürecinden Önce Kalite İle İlgili Adımlar

Dönemler	Kalite İle İlgili Adımlar
1981 Dönemi	2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu
1982 Dönemi	Anayasa'nın 130 ve 131. maddeleri
1994 Dönemi	ABET'in, Hacettepe Üniversitesi Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, ve Doğu Akdeniz Üniversitesi bünyesindeki bazı mühendislik programlarına akreditasyon sağlaması.
1997 Dönemi	Türkiye'deki Üniversitelerde Kalite İnceleme ve Analiz Projesi
1998 Sonrası	Türkiye’deki Öğretmenlerin Yetiştirme Süreçlerinin Niteliklerinin Artırılması ve Belgelendirilmesi

2547 numaralı Kanun'un 6. Maddesine göre, Yükseköğretim Kurulu ,Yükseköğretim Öğrenci Seçimi ve Yerleştirme Kurumu, Denetleme Kurulu ve İnceleme, tasarlama, iyileştirme, analiz etme yatırım, mali plan ile ilgili birimlerin koordinasyonuna bağlı olarak bağlanmıştır. YÖK'ün faaliyetleri ise 7. maddede düzenlenmiş olup, her sene faaliyet raporlarının üniversite bazında inceleneceği ve yetersiz bulunan üniversiteler için alınması zorunlu önlemlerin alınacağı belirtilmiştir. Kanun'un 11. maddesi, Üniversitelerarası Kurul'un (ÜAK) yükseköğretimin bölgedeki üniversitelerdeki eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve sürekli faaliyetleri değerlendirme faaliyetlerini içermektedir. Öğretim elemanlarının kayıtlı olarak işlenmesi, vakaların ortaya çıkması ve bir sonraki yılın programın bu doğrultuda yapılması 2547 numaralı Yükseköğretim Kanununda madde 42 ile düzenlenmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), ülkemizde yükseköğretimin planlanması ve denetiminden sorumlu merkezi bir otorite işlevi görmektedir. Üniversiteler, yeni program açma tekliflerini YÖK'ün Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı'na sunmakta, bu teklifler daha sonra Genel Kurul ve Yürütme Kurulu tarafından değerlendirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında program açma veya kapatma, öğrenci kabulü, kontenjan belirleme ve öğretim elemanlarının kadro onayları gibi süreçler, YÖK tarafından belirlenen standartlar ve kriterler çerçevesinde yürütülmektedir. Ancak, program açma süreçlerinde uygulanan bu standartlar, başlangıçta belirli bir asgari kalite düzeyi sağlamayı başarırken, kalite sürekliliğini garanti altına almada yetersiz kalmaktadır (YÖK, 2007: 101)

1997 yılında, İngiltere Konsolosluğu ve YÖK iş birliğiyle “Türk Üniversiteleri Kalite Değerlendirme Projesi” başlatılmıştır. Bu proje çerçevesinde, Türkiye'deki üniversitelerde kalite güvencesini sağlamak, ulusal bir kalite ofisi kurmak, kurumların iç değerlendirme süreçlerini uygulamak ve akran değerlendirmelerini gerçekleştirmek amacıyla pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. (Tezsürücü, vd., 2013:105).

1998-1999 yıllarında, Eğitim Fakültelerinde kaliteyi artırma amacıyla öğretmen eğitimi ile ilgili akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır. Haziran 1998'de, Öğretmen Yetiştirme Komitesi katılımcıları ve faaliyet denetimi, İngiltere ve ABD'deki akreditasyon mekanizmasını incelemek üzere bu devletlere ziyaretler gerçekleştirmiştir. Akreditasyon Birimi Çalışma Topluluğu, bu ziyaretlerde edindiği

yorum ve görüşleri bir tutanak haline getirerek, hazırladığı bu raporu Milli Eğitim Bakanlığı ile Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyeleriyle paylaşmıştır (Kavak, 2007: 30).

3.4. Türkiye'deki Yükseköğretimde Bologna Süreci Sonrası Kaliteye Yönelik Atılan Adımlar

2001'de Türkiye'nin Bologna Sürecine dahil olmasıyla beraber meydana gelen ilerlemeler Çizelge 3.3'te sıralanmıştır.

Çizelge 3.3: Bologna Sürecinden Sonra Kalite İle İlgili Adımlar

Dönemler	Yükseköğretimde Kalite İle İlgili Adımlar
2001 Dönemi	Bologna sürecine ülkemizin dahil olması (Prag)
	Teknik Bilimleri Fakülteleri Akademik Yöneticileri Kurulu'nun oluşturulması.
2002 Dönemi	Teknik Bilim Alanında Gözden Geçirme Komitesinin oluşturulması.
2002 Dönemi	Kalite Bilinci Projesi (KBP) ve Örgütsel İnceleme Planı çalışmaları.
2002 Dönemi	Ulusal Ajans'ın (AB Eğitim ve Gençlik Programları) kurulması.
2003 Dönemi	5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Denetimi Kanunu'nun onaylanması.
2004 Dönemi	Lizbon Tanıma Sözleşmesi: "Avrupa Bölgesinde Yükseköğretim Diplomalarının Tanınmasına Dair Anlaşma"
2005 Dönemi	"Yükseköğretim Eğitim Kurumlarında Eğitim Değerlendirmesi ve Nitelik İyileştirme Düzenlemesi"
2006 Dönemi	5018 numaralı Kamu Mali Yönetimi ve Denetimi Kanunu'nun uygulanmaya başlanması.
2007 Dönemi	YÖDEK'in ENQA'ya katılımı.
2007 Dönemi	"Yükseköğretim Eğitim Kurumlarında Akademik İnceleme ve Nitelik İyileştirme Kılavuzu"nun oluşturulması.

Kaynak: Arkin, F.(2013).

2002 yılı döneminde (EUA) tarafından başlatılan ve yürütülen "Mükemmeliyet odaklı kültür geliştirme çalışmasına, Bologna süreci çerçevesinde kalite yönetim sistemlerinin oluşturulması ve kalite bilincinin içselleştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yönelik Türkiye'de bulunan yükseköğretim eğitim kurumlarından Boğaziçi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Yıldız Teknik katılım sağlamıştır. Çalışmanın 2003 yılı ve 2024 yılı dönemi kapsamında, 45 adet Avrupa üniversitesinden Uludağ Üniversitesi ve KU Leuven Üniversiteleri en başarılı iki

üniversite olarak Bologna reformlarının uygulanması konusunda seçilmiştir(Şenol,2018: 40).

Türkiye’de, öğrencilerin yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılmalarını teşvik etmek ve onların öğrenim, sağlık, fiziksel aktivite ve kültürel etkinlikler ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla "Öğrenci Komisyonu" ile ilgili düzenlemeleri içeren "Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği", 20 Eylül 2005 tarihinde 25942 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik, Bologna Süreci’nin ana eylem alanlarından biri olan öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak adına önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir(YÖK, 2007: 32-33).

3.4. Yükseköğretimde Kalite ve Öğrenci

Üniversitemizde Bologna süreci kapsamında sosyal boyutun güçlendirilmesi hedeflenmektedir. BÜ hedefler arasında yükseköğretime erişimin artırılması, karar alma süreçlerine öğrencilerin dahil edilmesi, dezavantajlı gruplara eşit fırsatlar sunulması ve öğrenme ortamlarının daha esnek hale getirilmesi yer almaktadır.

Sosyal boyut, Bologna süreci kapsamında ilk defa 2001 yılında gündeme gelmiştir. Avrupa’daki öğrenciler, Avrupa Öğrenci Birliği (ESU) üzerinden temsil edilirken, Ülkemizdeki öğrenciler ise Ulusal Öğrenci Topluluğu ve yükseköğretim eğitim kurumları aracılığıyla kurumlarındaki Öğrenci Topluluğu yoluyla ifade edilmektedir. AYA’da, öğrencilerin sürece aktif olarak katılım sağlaması bu hedefin bir parçası olarak belirlenmiştir.

2001 yılında Prag’da gerçekleştirilen toplantıda, ESU yükseköğretimde öğrenci katılımının önemini vurgulamıştır. Yükseköğretimin bir paydaşı olarak öğrencilerin süreçlere katılımı temel bir gerekliliktir (Aktan, 2010:168). Yükseköğretim kurumlarımızda öğrenciler, Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda Öğrenci Konseyleri tarafından temsil edilirken, yükseköğretim kurumlarının öğrenci komiteleri ise Yükseköğretim Eğitim Kurumları Ulusal Öğrenci Komitesi, öğrencileri tüm ulusal veya uluslararası platformlarda temsil etmektedir.

Ayrıca, yükseköğretim kurumlarında oluşturulan Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyonları'na öğrenciler de dahil edilmiştir. 2016 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun başlattığı Kurumsal Dış Değerlendirme sürecine öğrenci değerlendiricilerin dahil edilmesi amaçlanmış ve bu kapsamda ilgili yasal düzenlemeler yapılmıştır(YKK, 2015).

Son yıllarda, yükseköğretim kurumlarımızda öğrenci odaklı yaklaşımın hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Bu çerçevede, bilgi, beceri ve yetkinliklere dayalı ders ve program çıktıları tanımlanmakta, öğrencilere sunularak süreçlerin daha şeffaf hale gelmesi sağlanmaktadır.

Kalite, yalnızca kalite güvencesi prosedürleriyle sınırlı olmayan, aynı zamanda erişilebilirlik, akademik özgürlük, istihdam edilebilirlik ve yükseköğretimde kamu sorumluluğu gibi pek çok konuyu kapsayan birden fazla boyutu olan bir düşüncedir (Palomares, vd., 2013).

ESU, kalite yönetim sistemlerinin iyileştirilmesi amacıyla güven prensiplerine göre bir sistem geliştirilmesi ve iç kalite yönetim sisteminin, yükseköğretim eğitim kurumlarındaki tüm çalışmalarını değerlendirme ile birlikte izleme kapasitesine sahip olmasını önermektedir. Hazırlanan raporlar, öğrencilere ve diğer paydaşlara erişim imkânı sağlanarak paylaşılmalıdır. Avrupa'da yükseköğretim alanında bağımsız kalite güvence kuruluşları oluşturulmalı ve bu kuruluşlar, tarafsız ve bağımsız öneriler sunabilmelidir. İç ile dış kalite yönetim sistemlerinde, eğitim gören öğrencilerin yetkinlikleri kabul edilmeli ve karar verme süreçlerinde aynı ortak olarak benimsenmeleri sağlanmalıdır. Güncellenen ESG kriterlerine dahil olan öğrenci odaklı kriterler, tüm ilgili taraflar yoluyla hayata geçirilmelidir(ESU, 2015).

Değişimin kaçınılmaz olduğu gerçeğinden hareketle, değişen dünya düzenine ayak uydurabilmek ve bu düzen içinde yer edinebilmek için kurumların uyumlu ve esnek bir yapıya sahip olması gereklidir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları belirledikleri misyon ve hedeflere ulaşabilmek için gerekli faaliyetleri tanımlayabilmeli ve bu faaliyetler aracılığıyla misyonlarına ulaşmak için özerk bir şekilde hareket edebilmelidir. Hedeflerine ulaşırken, karşılaşılan hızlı değişimlere ayak uydurabilmek ve rekabet avantajı sağlamak adına niteliğini artırmalı ve sürekli iyileştirmeye gitmelidir.

4. YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KALİTE ALGISI

4.1. Öğrenci Temelli Kalite Algısı

Yükseköğretim eğitim kurumlarının sayısının çabuk çoğalması, toplumun ihtiyaçları ile beraber beklentilerini tamamlama noktasında rekabetçi bir süreci başlatmıştır. Küresel entegrasyon dünyasında üniversiteler, sadece ulusal değil, ayrıca uluslararası platformlarda da ilerleme göstermektedir. Yükseköğretim Eğitim kurumlarının ihtiyaçlara göre değişkenlik gösteren düzeni, mücadelecili artan rekabet ile farklılaşan eğitim sistemleri, yükseköğretimde kalite anlayışının sorgulanmasına yol açmıştır. Son yıllarda, kalite kavramı eğitim kurumlarında stratejik bir yer edinirken, yükseköğretim eğitim kurumları da kalite yönetim sistemleri ve buna yönelik çalışmalarını hızla hayata geçirmeye start verilmiştir. Mathews (1994), yükseköğretim eğitim sisteminde kalite yönetim sistemini “Bütünleşik çalışma iklimleri yaratmak ve bağımsız bir ortam oluşturmak” şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim eğitim sisteminde kalite farkındalığını analiz etmeye yönelik çeşitli bir takım araştırma ve çalışma yapılmasına başlanmıştır. Ancak bu araştırma ve çalışmalarda, özellikle yükseköğretimin karmaşık yapısı sebebiyle kalite kavramının neyi ifade ettiği, nasıl izlenmesi ve ölçülmesi gerektiği hususunda ortak bir görüşün sağlanamadığı gözlemlenmektedir(Özer, 2010: 12).

Öğrenci temelli kalite algısı, yükseköğretim kurumlarında sunulan eğitim ve hizmetlerin, öğrencilerin ihtiyaçları, beklentileri ve memnuniyeti doğrultusunda değerlendirilmesini ifade eder. Bu anlayış, öğrencilerin yalnızca bilgi alan bireyler değil, aynı zamanda eğitim sürecinin aktif paydaşları ve değerlendirme sürecinde önemli bir rol oynayan kişiler olarak görülmesine dayanır. Öğrenci temelli kalite algısı, eğitim programlarının içeriğinden öğretim elemanlarının niteliğine, fiziksel olanaklardan idari hizmetlere kadar pek çok faktörün öğrenci gözüyle değerlendirildiği bir yaklaşımı benimser. Bu algı, öğrencilerin geri bildirimleri ve beklentileri doğrultusunda kaliteyi sürekli iyileştirmeyi hedefler ve yükseköğretim kurumlarında öğrenci odaklı bir kalite kültürünün oluşturulmasına katkı sağlar.

4.2. Dünya’da Yükseköğretimde Öğrencilerin Kalite Algısı

Literatürde, yükseköğretim hizmetlerinin kalitesine ilişkin çalışmalar genellikle eğitim kalitesi algısının boyutları ve çeşitli değişkenlerin bu algıyı nasıl etkilediği üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca, kalite algısının farklı boyutlar ve değişkenler üzerinden değerlendirildiği araştırmalar da ortaya konulmuştur.

Dünyada öğrencilerin kalite algısına ilişkin yapılan bazı başlıklar, kalite algısının değerlendirildiği nitelikler ve faktörler Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1: Dünya Genelinde Üniversitelerde Kalite Algısına Dair Yürütülen Araştırmalar

Yazılı Sahibi	Eser	Çalışma Başlığı	Nitelikler	Faktörler
Naidu ve Derani (2016)		"Özel Üniversitelerdeki Öğrencilerin Aldığı Eğitim Kalitesinin Kamu Üniversiteleri ile Karşılaştırmalı İncelemesi"	Fakülte kalitesi, araştırma itibarı, kurumsal duruş, teknolojik altyapı, etkin yönetim, öğretim elemanlarının yeterliliği akredite edilen programlar,	Yok
Akareem ve Hossain (2016)		"Eğitim kalitesini belirleyen etmenler: Öğrencilerin algılarını farklı kılan unsurlar nelerdir?"	Yönetim yapısı Fakülte becerileri Kurumsal özellikler Öğrenci profili	- Cinsiyet - Alınan mali destekler - Üniversite araştırma projelerine katılım - Yarı zamanlı çalışma - Üniversite tanıtım etkinlikleri - Ders dışı etkinlikler - Ailenin eğitim seviyesi - Aile gelir düzeyi - Yaş
Manea ve Iatagan (2015)		"Romanya'daki Doktora Öğrencilerinin Eğitim Hizmetlerinin Kalitesi Konusundaki Algıları"	Eğitim-öğretim desteği Öğrenim alanı (kütüphane, yurt, ulaşım, yemek hizmetleri, idari birimler vb.) Eğitim hizmetinin temel belirleyici özelliği	- Cinsiyet - Yaş aralığı - Üniversite tercihi - sebepleri - Eğitim seviyesi - Gelir kaynakları
Rastoder vd.(2015)		"Bosna Hersek'teki Özel Yükseköğretim Kurumlarında Hizmet Kalitesine İlişkin Öğrenci Algıları"	Genel standart Akademik kadro niteliği İdari ekip niteliği Kampüs olanakları Hizmet standartları Program niteliği Bireysel gelişim Eğitim imkanları Yemekhane	- Toplumsal cinsiyet - Yaş aralığı - Vatandaşlık - Burs durumu - Fakülte seçimi - Akademik bölüm - Ödenen harç miktarı - Kariyer hedefleri - Eğitim seviyesi
Cardosa vd.(2012)		"Üniversitelerde Kalite Değerlendirmenin Etkisi: Portekizli Öğrencilerin Algıları"	Öğrencilerin kalite değerlendirmesine bakışı Kalite değerlendirmesi konusundaki öğrenci farkındalığı Eylemle ilişkilendirme Öğrenci algısının boyutları	- Toplumsal cinsiyet - Yaş aralığı - Kayıtlı olunan lisans programı

Çizelge 4.1: (Devamı) Dünya Genelinde Üniversitelerde Kalite Algısına Dair Yürütülen Araştırmalar

Yazılı Sahibi	Eser	Çalışma Başlığı	Nitelikler	Faktörler
Tan ve Kek(2004)		"Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi: Geliştirilmiş SERVQUAL Yaklaşımı"	Ders içerikleri Değerlendirme süreçleri Çalışma yükü Öğrenim deneyimi Eğitim desteği ve rehberlik Üniversite yönetimiyle etkileşim Kurum altyapısı Sosyal etkinlikler	- Toplumsal cinsiyet - Vatandaşlık - Eğitim düzeyi

Kaynak: Atatekin, Eda(2017).

Iatagan ve Manea (2015), 2013 yılında Romanyada bulunan devlet üniversitesinde gerçekleştirmiş oldukları çevrimiçi anketle bu üniversitede doktora eğitimi alan öğrencilerin yükseköğretim eğitim hizmetleri konusundaki kalite anlayışlarını SERVPERF ölçeğini kullanarak tespit etmeye ve çözümlenmeye çalışmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, doktora eğitimi alan öğrenciler için öğretimde modern sınıflar, laboratuvarlar, seminerler ve kütüphanelerin büyük bir öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim ile ilgili unsurların yanında akademisyenlerin ve yöneticilerin kurulan ilişkilerin de doktora eğitimi alan öğrenciler açısından dikkate değer olduğu vurgulanmıştır.

2013 yılında Malezya'da gerçekleştirilen bir anketle Naidu ve Derani (2016), devlet ve vakıf üniversitelerindeki öğrencilerin eğitim kalitesi algılarını karşılaştırmıştır. Bu ankete yalnızca birinci sınıfta eğitim gören öğrenciler katılmamıştır. Elde edilen sonuçlar, vakıf ve devlet üniversitesinde eğitim alan öğrencilerin kalite anlayışları içerisinde belirgin bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Çalışmanın dikkat çekici bir bulgusu ise, öğretim elemanlarının kapasitesinin, eğitim gören öğrencilerin kalite anlayışlarını etkileyen en az önemli faktör olmasıdır.

Akareem ve Hossain(2016), Bangladeş'teki en iyi beş üniversitede eğitim gören öğrencilerin toplumsal ve ekonomik düzeylerinin yükseköğretimdeki kalite anlayışını hangi açılardan etkilediğini incelemiştir. Multinomial regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin bursları, müfredat dışı etkinliklere katılımları, ailelerinin eğitim düzeyi, yaşları, geçmiş sınav başarıları ve yükseköğretim eğitim kurumunun itibarı, kalite anlayışı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Ayrıca, yarı zamanlı iş fırsatlarının kalite algısına orta düzeyde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Rastoder (2015), Bosna-Hersek'te bulunan bir özel yükseköğretim eğitim kurumunda öğrencilerin kalite anlayışını değerlendirmek amacıyla betimsel istatistik yöntemlerini kullanmış ve bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Bu ankete, her bölümde okuyan ve her lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinden eşit sayıda öğrenci katılım göstermiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin demografik bilgileri toplanmış ve yükseköğretim eğitim kurumunun kalite anlayışı dokuz çeşit boyutta (genel kalite, kampüs kalitesi, akademik personel kalitesi, idari personel kalitesi, program kalitesi, hizmet kalitesi, eğitim olanakları, kişisel gelişim ve kafeterya) incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ankete katılan öğrencilerin bu belirlenen boyutlarda kalite anlayışlarının “memnun” veya “kısmen memnun” düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Öğrenciler açısından kalite anlayışının en fazla olduğu kısım “akademik personel kalitesi” iken, en düşük olduğu kısım ise “kampüs kalitesi” olarak belirlenmiştir.

Cardosa ve arkadaşları (2012), Portekiz'de bulunan iki devlet yükseköğretim eğitim kurumunda eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle, bu öğrencilerin kalite analizi süreçlerine dair fazla aşinalık içinde olduğu varsayımıyla bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma, toplamda 102 öğrenci ile yüz yüze görüşme yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kalite değerlendirme sürecinin olası etkileri hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını tespit etmektir. Elde edilen nitel bulgular, öğrencilerin kendi eğitim aldıkları yükseköğretim eğitim kurumundaki kalite analizi sürecini değerlendirme ve sonuçları hakkında net bir anlayışa sahip olmadıklarını ortaya koymuştur.

Kek ve Tan (2004), İngiltere'de bulunan iki yükseköğretim eğitim kurumunda eğitim gören öğrencilerin kalite algılarını değerlendirmek ve karşılaştırmak amacıyla bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, kalite boyutları ders içeriği, değerlendirme süreçleri, Çalışma yükü, öğrenim süreci, eğitim ve rehberlik hizmetleri, üniversite yönetimiyle etkileşim ve sosyal etkinlikler olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında eğitim gören öğrencilerin tahminleri ile mevcut düşünceleri içinde tüm boyutlarda olumsuz fark bulunduğunu (hoşnutsuzluk) göstermiştir. İlk sıradaki hoşnutsuzluk, idari yönetimi ile etkileşim boyutunda gözlemlenirken, hoşnutsuzluğun son sırada olduğu alanlar ise üniversitenin altyapısı ve toplumsal aktiviteler olarak belirlenmiştir.

4.3. Türkiye’de Yükseköğretimde Öğrencilerin Kalite Algısı

Literatürde, yükseköğretimde öğrencilerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla öğretim standardı algısı, hizmet standartları algısı, öğrenci tatmini algısı, kaliteye ilişkin düşünceler, öğretim elemanları ve idari personelin değerlendirilmesi gibi konularda çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, öğrencilerin algılarını ve tatmin düzeylerini belirleyerek yükseköğretimdeki kaliteye ilişkin değerlendirmeleri incelemeyi hedeflemiştir.

Türkiye'deki öğrencilerin kalite algısıyla ilgili gerçekleştirilen bazı araştırmaların başlığı, incelenen nitelikler ve faktörler Çizelge 4.2.’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2: Ülkemizde Yükseköğretim’de Kalite Algısına Dair Yürütülen Araştırmalar

Yazalı Eser Sahibi	Çalışma Başlığı	Nitelikler	Faktörler
Karakaya vd.(2026)	"Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Kalitesi Algısı Üzerine Yapılan Bir İnceleme"	Misyon Eğitim koşulları Eğitim müfredatları Eğitim kadrosu	Toplumsal cinsiyet Yaş grubu Eğitim düzeyi İkametgah Boyutlar arasındaki bağlantı
Karacabey vd.(2016)	"Üniversite Öğrencilerinin Örgütsel İmaj Algıları"	Kalite algısı Program algısı Spor algısı Genel görünüm ve altyapı algısı Sosyal çevre algısı Eğlence algısı Konaklama ve yemek hizmetleri algısı	Cinsiyet Öğretim Türü Fakülte
Taylan(2015)	"Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi"	Kurumun yönetsel yapısı Kurumun akademik yapısı Kurumun algısı Erişim kolaylığı Kurumun sunduğu eğitim programları Kurumun altyapı olanakları	Toplumsal cinsiyet Yaş aralığı
Avcı vd. (2015)	"İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin Durum Değerlendirmelerinin Öğrenci Görüşleri ile İncelenmesi"	Güçlü taraflarla ilgili hususlar Zayıf yönlerle ilgili hususlar Fırsatlar doğrultusunda konular Tehditler ile ilgili hususlar	Bulunmamaktadır.

Çizelge 4.3: Ülkemizde Yükseköğretim’de Kalite Algısına Dair Yürütülen Araştırmalar

Yazalı Eser Sahibi	Çalışma Başlığı	Nitelikler	Faktörler
Erdem vd. (2015)	"Lisans Seviyesinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Üniversiteye Yönelik Memnuniyet Görüşleri: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Örneği"	Akademik eğitim tatmini Kişisel gelişim tatmini Akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri tatmini Akademik ve sosyal ortam tatmini Yönetim hizmetleri tatmini Öğrenci işlerinden alınan hizmet tatmini Kütüphane hizmetleri tatmini Sağlık hizmetleri tatmini Yemek hizmetleri tatmini Laboratuvar ve diğer etkinlik alanlarının yeterliliği tatmini Fiziksel ve teknik altyapı tatmini Sosyo-kültürel destek hizmetleri tatmini	Bulunmamaktadır.
Topsakal vd. (2013)	"Üniversite Öğrencilerinin Kalite Algıları ile Memnuniyet ve Tavsiye Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma"	Eğitim Kadrosu Yönetim Kadrosu Küreselleşme Altyapı Özellikleri Yardımcı Hizmetler	Toplumsal Cinsiyet
Bektaş vd. (2013)	"Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Değerlendirmesi"	Kurumun Yönetimsel Yapısı Kurumun Eğitimsel Yapısı Kurumun Algısı Erişim Kolaylığı Kurumun Sağladığı Diploma Programları Kurumun Altyapı Olanakları	Bulunmamaktadır.
Tayyar vd. (2012)	"Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi ve İmajın Öğrenci Memnuniyetine Etkisi"	Fiziksel Özellikler Destek Hizmetleri Uluslararasılaşma Akademik Personel Akademik Olmayan personel	Memnuniyet İmaj Tavsiye Sadakat
Yüksel (2011)	"Kalite ve Kaliteli Üniversite"	Kalite terimi Nitelikli Üniversite Nitelikli Eğitim Yeterli Öğretim Görevlisi	Cinsiyet Bölüm Sınıf düzeyi
Melek (2003),	"Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Yönetimi, Akreditasyon ve Bir Vakıf Üniversitesinde Kalite Denetimi Aracı Olarak Öğrenci Geri Bildirimlerinin Kullanımına Dair Bir İnceleme"	Üniversiteye Ait Altyapı Olanakları Diğer Destek Hizmetleri Eğitim Kaynakları ve Yardımcı Destek İletişim Kanalları Üniversitenin Ortak ve Seçmeli Dersleri Sosyal Sorumluluk Fakülte ve Bölümle İlgili Konular Yönetim Yapısı ve Organizasyon Akademik Kadro Programın Yapısı ve İçeriği Eğitim ve Öğrenme Süreçleri Değerlendirme ve Ölçme Eğitim ve Öğrenme Alanı Kalite Güvencesi ve Sonuçlar	Cinsiyet Yaş Grubu Fakülte Sınıf Seviyesi Mezun Olduğu Lise Burs Durumu/Ücretli Olma Başarı Düzeyi

Karakaya ve arkadaşları (2016), Çankırı Karatekin Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nda sosyal programlar bölümlerinde eğitim alan öğrencilerin eğitim kalitesine yönelik farkındalıklarını, misyon, eğitim koşulları, eğitim programları ve akademik personel açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, yaş ve ikamet gibi farklı değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği ortaya konmuştur.

Karacabey ve arkadaşları (2016), Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun hazırlık sınıflarında, öğrencilerin üniversitelerinin örgütsel imajına dair algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, kalite algısı ve sosyal çevre itibarının, kurumsal imajla ilgili en fazla ortalamalara ait boyutlar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, eğlence imajının en küçük ortalama bir değere sahip olduğunu belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet değişkeninin kurumsal imaj algısı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmazken, Ziraat Bilimleri bölümü öğrencilerinin, Teknoloji Bilimleri bölümünde eğitim alanlara kıyasla kurumsal imaj algısının ekstra olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca, örgün eğitim alan öğrencilerinin, üniversitelerinin kurumsal imajını ikinci öğretim öğrencilerine göre daha pozitif bir şekilde algıladığı ifade edilmiştir.

Bektaş ve Akman (2013), tarafından geliştirilmiş olan “Yükseköğretim Eğitim Kurumlarında Hizmet Değerlendirme Ölçeği” ni kullanarak öğrencilerin gözünden Sakarya Üniversitesi'nde görevli akademik ve idari personelin sunduğu hizmet kalitesinin değerlendirilmesi incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, cinsiyet farklılıklarına bağlı olarak eğitim alanların akademik ve idari personelin hizmet kalitesini benzer düzeylerde algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin beğendikleri ve beğenmedikleri konuların yaş gruplandırmasına göre farklılıklar arz ettiği tespit edilmiştir.

Erdem (2015), Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu'nda eğitim alan öğrencilerin kendi üniversitelerine ait memnuniyet değerlendirmesini incelemiştir. Yapılan çalışmanın bulgularına göre, yüksekokulda yürütülen uygulamalar öğrenciler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilmekte ve genel memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Avcı ve arkadaşları (2015), Erzurum Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Kafkas Üniversitesi'nin İktisadi ve İdari Sosyal Bilimler Fakülteleri için bir GZFT analizi gerçekleştirmişlerdir. Bu analizle, ilgili fakülteye ait zayıf ve güçlü yönlerini,

fırsatlarını ayrıca tehditlerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, fakültelerin stratejik planlamalarını desteklemek maksadı ile, bu faktörlerin (GZFT) öğrenciler tarafından beşli Likert ölçeği ile değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırmanın sonuçları, araştırma yapılan bu üniversitelerde "lisansüstü eğitim programlarının bulunması"nı kuvvetli yönler arasında en önde çıkan faktör olarak belirlerken; "yabancı dil eğitiminin yetersizliği"ni ise en büyük zayıf yön olarak ortaya koymuştur. Fırsatlar açısından öğrencilerin algılarına göre, "Yükseköğretim eğitim kurumlarının dünya çapında entegrasyonu ve uluslararasılaşması" en büyük imkan olarak değerlendirilirken; "kültürel ve sosyal yapıdaki yetersizlik" ise en önemli sorun hususu olduğu yönünde ortaya çıkmıştır.

Topsakal ve arkadaşları (2013), üniversitede eğitim gören öğrencilerin kalite imajı ile memnun olma ve başkasına önerme dereceleri arasındaki ilişkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, Tayyar ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmışlardır. Söz konusu ölçek, vakıf ve devlet üniversitelerinde hizmetin kalitesi ile algının öğrencinin memnun olmasına yönelik olan etkisini ölçmek maksadı ile tasarlanmıştır. Araştırma, Türkiye'nin ilk sıralarda yer alan üniversitelerinden birinin Turizm Fakültesi öğrencileri üzerinde eğitim personeli, yönetim personeli ve fiziksel altyapı gibi kalite boyutları bakımından bir değerlendirme yapmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin algıladıkları kalite düzeyinin artmasıyla birlikte memnuniyetlerinin ve tavsiye etme niyetlerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, kalite algısının en fazla akademik personel boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiş, fakat yönetim personeli anlamında kalitenin algılanmasına yönelik öğrencinin memnun olması ve başkasına önerme ilişkileri arasında bir tespit yapılamamıştır.

Akman ve Bektaş (2013), eğitim alan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarından memnuniyetlerini değerlendirmek için Firdaus (2005) tarafından geliştirilmiş Hedperf ölçeğinden yararlanmışlardır. Çalışma, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi öğrencilerinden, üniversitenin yönetim yapısı, kalitesi, erişilebilir olması, fiziksel altyapısı, sunmuş olduğu diploma programları ve öğretim yönü gibi altı farklı boyutta geri bildirim alınmasını hedeflemiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Türkiye'de bulunan yükseköğretim eğitim kurumlarının sunmuş olduğu hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde bu ölçeğin ilgili ve güven veren bir araç olarak işlev görebileceği sonucuna varılmıştır.

Tayyar ve arkadaşları (2012), öğrencilerin memnuniyetini etkileyen hizmet kalitesi ve imajı incelemek maksadı ile Ege, Uşak ve Yaşar Üniversitesi'nde öğrenim gören İktisadi ve İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi (İİBF) öğrencilerine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin kendi eğitim aldıkları üniversitelere yönelik hizmet kalitesi, kalite, memnun olma derecesi, başkasına önerme ve güvenilir düzeyleri gibi 65 adet ifade kullanılarak 7 dereceli Likert ölçeği ile ölçülmüştür. Ayrıca, bu üç üniversite arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma bulguları, vakıf üniversitelerinde eğitim alan öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının, devlet üniversitelerinde eğitim alan öğrencilere göre ekstra fazla olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, memnuniyet, imaj, tavsiye etme ve sadakat düzeylerinin de vakıf üniversitelerinde daha fazla olduğu görülmüştür.

Yüksel (2011), kaliteli üniversite ve kalite kavramlarına dair bir devlet üniversitesinde bulunan ve -Eğitim Fakültesi'nde eğitim alan öğrencilerin algılarına yönelik içerik incelemesi yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada, öğrencilere kalitenin nitelikleri, başarılı üniversite, iyi öğretim ve uzman öğretim personeli gibi konularda serbest formatta sorular yöneltilmiş ve onların verdikleri yanıtlar derlenmiştir. Benzer yanıtlar için kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar, daha önceki çalışmalardan elde edilen kategorilere yerleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin kaliteyi bir şeyin amacına uygunluğu ile ilişkilendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin kaliteli bir üniversitenin özellikleri hakkında verdiği cevaplarda, eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesine özellikle dikkat çektiği belirlenmiştir. Başarılı öğretim için tasarlanan kodlar arasında, eğitimlerin alanında yetkin öğretim elemanları tarafından yapılması, öğrenci odaklı yaklaşım olması ve teorik uygulama gibi unsurlar en sık rastlanan ifadeler olmuştur. Ayrıca, kaliteli bir öğretim elemanının sahip olması gereken beş özellik arasında, bilgi donanımı, bilgiyi öğrencilere etkili bir biçimde aktarma yeteneği ve alanında uzmanlık öne çıkan unsurlar olarak dikkat çekmiştir.

Melek (2003), yükseköğretim eğitim kurumlarında kalite yönetim sistemi, akreditasyon ve kalite kontrol araçları arasında öğrenci geri bildirimlerinin rolünü incelemiştir. Beykent Üniversitesi, bir vakıf üniversitesi olarak, öğrencilerinden üniversite, fakülte ve bölümleriyle ilgili belirlenen konular altında oluşturulan bir tatmin ölçüm aracı aracılığıyla geri bildirim almıştır. Araştırmanın bulguları, yükseköğretim kurumlarında geri bildirim mekanizmalarının etkin bir biçimde işletilmesinin üniversitelerin kalitesini artıracak fikrini desteklemektedir.

5. YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında, çalışmanın konusu, hedefi, varsayımları, evreni ve örnekleme, veri toplama süreci yöntemleri ve veriye dayalı analiz süreci detaylandırılmış ve ayrıca elde edilen sonuçlar üzerinde yorum yapılmıştır

5.1. Çalışmanın Amacı

Kalitenin çeşitli tanımları ve anlamları, onun farklı şekillerde algılanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu algı, kaliteye yüklenen anlamla birlikte değişebilir ve bireylerin kaliteyi nasıl algıladığını şekillendirebilir. Tıpkı farklı işlevlere sahip parçaların birleşerek bir bütün oluşturması gibi, yükseköğretim kalitesi de birçok işlevsel boyuttan etkilenmektedir. Bu doğrultuda, kalitenin çoklu boyutlardan oluşan bir yapı olduğu kabul edilerek, yükseköğretimdeki kaliteyi derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın başlıca hedefi, öğrencilerin kalite algılarında farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu hedefle kalite algı ölçümünde bulunan faktörler ve unsurlar, üniversite öğrencilerinin kalite anlayışı algısını etkileyebilecek faktörler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

5.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yönteminden anket tekniği kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde temel amaç, olabildiğince yanlılıktan uzak, nesnel, neden-sonuç ilişkisini açıklayan ve örneklemden evrene genellenebilir bilgi elde etmektir (Gall ve Borg 1996).

Araştırmada, öğrencilerin kalite algı düzeylerini belirlemek amacıyla bir Kalite Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının geliştirilmesi sırasında, öncelikle mevcut olan ölçekler incelenmiş ve bir ölçek geliştirme sürecinde izlenmesi gereken geleneksel aşamalar dikkate alınmıştır(Cronbach, 1984; Crocker ve Algina 1986) Buna paralel olarak, ölçeğin kimlere uygulanacağı belirlenmiş ve ölçekte kullanılacak özelliklere en uygun madde tipleri seçilmiştir. Bu doğrultuda, gerekli maddeler kaleme alınmıştır. Vakıf Üniversitesi seçimine dikkat edilmesinin nedeni,

temel değişkenleri kontrol altına alarak yapılan karşılaştırmaların sonuçlarında farklılıkları daha derinlemesine incelemeyi sağlamasıdır.

Araştırmada tanımlayıcı yöntem kullanılmış ve anket tekniğine başvurulmuştur. Tanımlayıcı yöntem, mevcut bir durumu mümkün olduğunca eksiksiz ve dikkatlice açıklayan araştırmalardır(Büyüköztürk, vd. 2008: 19).Mevcut durumu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi inceleyen tanımlayıcı araştırmalar, ele alınan konunun mevcut durumuna dair hipotezleri test etmek veya sorulara yanıt bulmak amacıyla veri toplamayı gerektirir. Bu araştırmada veriler, kalite algısı ölçeği geliştirilerek ve bu ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Anket soruları,vakıf üniversitelerinde öğrenim gören ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin kalite algılarında farklılık olup olmadığının belirlemek amacıyla geliştirilen kalite algısı ölçeğinde yer alan boyutlar ve boyutlarda yer alan maddeler üniversite öğrencilerinin kalite algılarını etkilemesi beklenen etkenler göz önüne alınarak belirlenmiştir. Anket formu 50 sorudan oluşmaktadır.

5.3. Araştırma Hipotezleri

Hipotez 1: Cinsiyete göre kalite algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 2: Cinsiyete göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 3: Cinsiyete göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 4: Cinsiyete göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 5: Cinsiyete göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 6: Cinsiyete göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 7: Cinsiyete göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 8: Cinsiyete göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 9: Yaşa göre kalite algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 10: Yaşa göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 11: Yaşa göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 12: Yaşa göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 13: Yaşa göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 14: Yaşa göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 15: Yaşa göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 16: Yaşa göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 17: Eğitim durumuna göre kalite algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 18: Eğitim durumuna göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 19: Eğitim durumuna göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 20: Eğitim durumuna göre İdari Yönetim Kalitesi algısı değişiklik göstermektedir.

Hipotez 21: Eğitim özelliklerine göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı değişiklik göstermektedir.

Hipotez 22: Eğitim özelliklerine göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 23: Eğitim durumuna göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 24: Eğitim durumuna göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 25: Sınıfa göre kalite algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 26: Sınıfa göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 27: Sınıfa göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 28: Sınıfa göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 29: Sınıfa göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 30: Sınıfa göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 31: Sınıfa göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 32: Sınıfa göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.

Hipotez 33: Program kalitesi ile yönetim kalitesi arasında İstatistiksel olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 34: Program kalitesi ile idari yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 35: Program kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 36: Program kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 37: Program kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 38: Program kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 39: Yönetim kalitesi ile idari yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 40: Yönetim kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 41: Yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 42: Yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 43: Yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 44: İdari yönetim kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 45: İdari yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 46: İdari yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 47: İdari yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 48: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez49: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 50: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez51: Fiziksel imkân kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 52: Fiziksel imkân kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

Hipotez 53: Gelecek beklentisi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak kayda değer bir ilişki bulunmaktadır

5.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evreni, yükseköğretim eğitimi gören vakıf üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin kalite algılarının incelenmesi hedeflendiğinden, Türkiye'deki vakıf üniversitelerindeki öğrenciler üzerinde yoğunlaşmıştır. Yükseköğretimde kalite algısının üniversitelerin sunduğu hizmetlere, eğitim-öğretim süreçlerine ve akademik ortamlarına nasıl yansıdığına dair bilgi edinmek amacıyla, öğrencilerin kalite algılarındaki farklılıklar dikkate alınarak örneklem seçilmiştir. Araştırma, öğrencilerin eğitim aldıkları kurumların kalite düzeylerini değerlendirirken, öğrencilerin bireysel ve akademik özelliklerinin bu algıları nasıl şekillendirdiğini anlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın örnekleme, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu üniversite, farklı bölümlere sahip olup, öğrenci profili çeşitlidir. Araştırmada, üniversitenin çeşitli fakültelerindeki öğrencilere anket uygulanarak veri toplanmıştır. Öğrenciler, eğitim-öğretim süreçleri, akademik destek hizmetleri,

altyapı ve sosyal olanaklar gibi başlıklarda kalite algılarını değerlendirmiştir. Örneklem, çeşitli bölüm ve sınıf düzeylerinden öğrencilerden seçilmiş olup, bu sayede farklı deneyimlere sahip öğrencilerin kalite algıları karşılaştırılabilir hale getirilmiştir. Bu örneklem, araştırmanın amacına uygun olarak, vakıf üniversitesindeki kalite algılarını genel bir bakış açısıyla yansıtmayı hedeflemiştir. Çalışma kapsamında yapılan ankete 307 kişi gönüllü olarak katılmış olup, bu anketlerin tamamı geçerli olarak kabul edilmiştir.

5.5. Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma kapsamı ile araştırmanın uygulanmasının mümkün olmaması, zaman ve mekan sınırlamaları dikkate alındığında, bu durumlar araştırmanın sınırlamalarını oluşturur. Buna göre bu araştırmanın bulguları aşağıda verilen sınırlılıklar çerçevesinde yorumlanmıştır.

1. Katılımcıların, yalnızca veri toplanan dönemde vakıf üniversitesinde önlisans, lisans ve lisansüstü programlarda eğitim gören ve 307 öğrenci üzerinden gerçekleşmiştir.

2. Nicel verilerin güvenilirliği ve geçerliliği, kullanılan ölçüm araçlarının özelliklerine doğrudan bağlıdır. Bu tezde yer alan ölçüm araçları, belirlenen örneklem çerçevesi ve benimsenen araştırma yöntemi doğrultusunda, oluşturulan araştırma modeline uygun şekilde analiz edilmiştir. Sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen tüm anket çalışmalarında olduğu gibi, bu tez çalışmasının da araştırma modeli, kullanılan yöntemler ve ölçüm hatalarından kaynaklanabilecek bazı sınırlamalara sahip olduğu kabul edilmektedir(Tatlı, 2019:128)

3. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılına ait bulguları içermektedir.

5.6. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın hedeflerine ulaşmak amacıyla toplanması gereken verilerde anket yöntemi tercih edilmiştir. Kullanılan anket formu iki kısımdan meydana gelmektedir. Bu formda yer alan ölçüm araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda sunulmaktadır. Tüm anketler online yapılmış olup, gönüllü katılımcılara link üzerinden anket ulaştırılmıştır.

Belirlenen boyutların altında toplam 50 ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin dağılımı Çizelge 5.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.1: Boyutlar ve Soru Sayısı

Boyutlar	Soru Sayısı
Program Kalitesi	9
Yönetim Kalitesi	9
İdari Yönetim Kalitesi	4
Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi	9
Fiziksel İmkân Kalitesi	9
Gelecek Beklentisi	5
Öğrenci	5
TOPLAM	50

Öğrencilere, belirtilen boyutlar altında yer alan ifadelere ne ölçüde katıldıkları sorulmuş ve her bir ifade için "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir.

5.7. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler için SPSS 24,0 programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Ortalama, Standart Sapma, Medyan, Frekans, Oran, Minimum, Maksimum), yanı sıra niceliksel verilerin normal dağılıma uygunlukları basıklık ve çarpıklık değerlerinin kesme noktaları (sınırları) çarpıklık (Skewness) değerleri ile sınılandı. Demografik özelliklere göre ölçek farklarını belirlemek için Independent Sample T Testi ve One-Way Anova testi kullanıldı. İlişkiyi incelemek için Korelasyon analizi kullanıldı. Anlamlılık $p < 0,01$ ve $p < 0,05$ düzeylerinde değerlendirildi.

5.8. Çalışmanın Bulguları ve Yorumları

5.8.1. Çalışma kapsamındaki katılımcılara ait demografik veriler

Çizelge 5.2: Cinsiyetle İlgili Dağılım

	n	%	
Cinsiyet	Erkek	88	28,7
	Kadın	219	71,3

Katılımcıların %28,7’si (n=88) erkek, %71,3’ü (n=219) kadındır.

Çizelge 5.3: Yaş Gruplarına Göre Dağılım

	n	%	
Yaş	18-20	98	31,9
	21-23	102	33,2
	24 ve üzeri	107	34,9

Öğrencilerin yaşları incelendiğinde, %31,9'u (n=98) 18-20 yaş, %33,2'si (n=102) 21-23 yaş ve %34,9'ü ise (n=107) 24 yaş ve üzeridir.

Çizelge 5.4: Eğitim Düzeyine Göre Dağılım

	n	%	
Eğitim Durumu	Ön Lisans	99	32,2
	Lisans	119	38,8
	Lisansüstü	89	29,0

Eğitim durumları incelendiğinde, %32,2'si (n=99) ön lisans, %38,8'i (n=119) lisans ve %29,0'u (n=89) lisansüstü mezunu olarak belirtilmiştir.

Çizelge 5.5: Sınıfa Göre Dağılım

	n	%	
Sınıf	1.Sınıf	107	37,8
	2.Sınıf	47	15,3
	3.Sınıf	20	6,5
	4.Sınıf	44	14,3
	Yüksek Lisans ve Üzeri	89	26,1

Sınıf dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %37,8'i (n=107) 1. sınıf, %15,3'ü (n=47) 2. sınıf, %6,5'i (n=20) 3. sınıf, %14,3'ü (n=44) 4. sınıf ve %26,1'i (n=80) yüksek lisans ve üzeridir.

5.9. Ölçeklere Ait Bulgular

5.9.1. Kalite algısı ölçeği

Çizelge 5.6: Kalite Algısı Ölçeği KMO ve Bartlett's Test Results

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,889
Chi-Square	23873,983
Df	1225
Sig.	<0.000

Faktör analizinin uygulanabilirliğini değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) yeterlilik ölçütü ve Bartlett's Küresellik testi kullanılmıştır. (KMO) değeri 1'e ne kadar yakınsa, veri setinin faktör analizine uygun olduğu kabul edilmektedir

(Živadinović; 2004). Bizim çalışmamızda KMO değeri 0,889 olarak hesaplanmış olup, bu da veri grubunun analiz için uygun olduğunu göstermektedir.

Çizelge 5.7: Kalite Algısı Ölçeği Üzerindeki Faktör Analizi Sonuçları

Boyutlar	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans (%)
Program Kalitesi		
<i>M1</i>	0,517	
<i>M2</i>	0,444	
<i>M3</i>	0,481	
<i>M4</i>	0,533	28,201
<i>M5</i>	0,618	
<i>M6</i>	0,795	
<i>M7</i>	0,827	
<i>M8</i>	0,445	
<i>M9</i>	0,458	
Yönetim Kalitesi		
<i>M10</i>	0,646	
<i>M11</i>	0,745	
<i>M12</i>	0,727	
<i>M13</i>	0,618	6,882
<i>M14</i>	0,669	
<i>M15</i>	0,813	
<i>M16</i>	0,852	
<i>M17</i>	0,845	
<i>M18</i>	0,781	
İdari Yönetim Kalitesi		
<i>M19</i>	0,873	
<i>M20</i>	0,644	3,451
<i>M21</i>	0,708	
<i>M22</i>	0,766	
Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi		
<i>M23</i>	0,600	
<i>M24</i>	0,800	
<i>M25</i>	0,755	
<i>M26</i>	0,645	3,121
<i>M27</i>	0,788	
<i>M28</i>	0,659	
<i>M29</i>	0,787	
<i>M30</i>	0,774	
<i>M31</i>	0,790	

Çizelge 5.7: (Devamı) Kalite Algısı Ölçeği Üzerindeki Faktör Analizi Sonuçları

Boyutlar	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans (%)
<i>Fiziksel İmkân Kalitesi</i>		
M32	0,840	
M33	0,782	
M34	0,749	
M35	0,890	
M36	0,749	2,893
M37	0,868	
M38	0,818	
M39	0,880	
M40	0,916	
<i>Gelecek Beklentisi</i>		
M41	0,865	
M42	0,883	
M43	0,873	2,362
M44	0,847	
M45	0,891	
<i>Öğrenci</i>		
M46	0,879	
M47	0,868	
M48	0,874	2,166
M49	0,857	
M50	0,889	

Açıklayıcı faktör analizi bulgularına göre, ölçeğin öğeleri yedi farklı faktörden oluşmaktadır. Faktörün özdeğeri ve varyans açıklama oranı Çizelge 5.7'de sunulmuştur. Toplam varyans açıklama oranı %49,076 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısının o kadar güçlü olduğu ve sosyal alanlarda bu oranın %40 ile %60 arasında olması gerektiği kabul edilmektedir (Karagöz, 2017). Yapılan analizlerde, faktörlerin her bir değişkenle ilişkili ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri ve açıklanan varyans oranları incelenmiştir. Bir maddenin belirli bir yapıyı ya da faktörü etkili bir şekilde ölçebilmesi için, faktör yükünün 0.30 ya da daha yüksek bir değere sahip olması gerekmektedir (Stevens, 2002). Çalışmamızda yer alan tüm maddelerin faktör yükleri 0.30 ve üzerinde bulunmuş ve Çizelge 5.8'de yer almıştır.

Çizelge 5.8: Alt Boyutlar için Ölçek Puan Ortalamaları

	Ort±SS	Min-Max (Medyan)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Program Kalitesi	29,27±8,54	9-45 (29)	-0,248	-0,097	0,879
Yönetim Kalitesi	32,62±9,11	9-45 (35)	-0,932	0,527	0,929
İdari Yönetim Kalitesi	14,24±4,47	4-20 (15)	-0,735	0,191	0,859
Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi	31,69±9,5	9-45 (32)	-0,820	0,172	0,928
Fiziksel İmkân Kalitesi	32,52±10,01	9-45 (34)	-1,227	0,871	0,910
Gelecek Beklentisi	19,31±5,81	5-25 (20)	-1,328	0,895	0,913
Öğrenci	19,66±5,96	5-25 (22)	-0,828	0,155	0,969
Toplam	179,31±48,29	50-250 (188)	-1,038	1,026	0,964

Bir dağılımın normal bir dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınır. Bu noktada basıklık ve çarpıklık değerlerinin kesme noktaları (sınırları) çarpıklık (Skewness) için mutlak değer olarak 3 ve basıklık (Kurtosis) için mutlak değer olarak 10'un üzerinde olmamalıdır (Kline 2011). Çalışmamızda bulunan tüm değerler belirtilen sınır aralıklarında yer aldığı için normal dağılıma uygundur.

Ölçeklerin Cronbach Alpha değerlerinin 0,70 ile 0,99 olması güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Çalışmamızda bulunan tüm değerler belirtilen sınır aralıklarında yer aldığı için güvenilirdir.

5.9.2. Hipotezlere ait sonuçlar

Bu bölümde, cinsiyetle ilgili kurulan hipotezlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular aşağıda yer alan Çizelge 5.9'da sunulmuştur.

Çizelge 5.9: Cinsiyet Üzerinden Kurulan Hipotezlerin Analiz Edilmesi

	Cinsiyet				a ^p
	Erkek		Kadın		
	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	
Program Kalitesi	28,09±8,31	9-45 (28)	29,75±8,61	9-45 (30)	0,124
Yönetim Kalitesi	32,11±8,13	9-45 (33,5)	32,82±9,49	9-45 (35)	0,549
İdari Yönetim Kalitesi	13,55±4,04	4-20 (14,5)	14,52±4,61	4-20 (16)	0,068
Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi	31,32±7,59	9-45 (32)	31,84±10,18	9-45 (34)	0,667
Fiziksel İmkân Kalitesi	31,32±10,11	9-45 (31)	33,01±9,96	9-45 (35)	0,181

Çizelge 5.9: (Devamı) Cinsiyet Üzerinden Kurulan Hipotezlerin Analiz Edilmesi

	Cinsiyet				a p
	Erkek		Kadın		
	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	
Gelecek Beklentisi	19,77±5,93	5-25 (22)	19,12±5,77	5-25 (20)	0,374
Öğrenci	19,8±6,3	5-25 (22)	19,6±5,83	5-25 (20)	0,798
Toplam	175,95±41,36	68-250 (180)	180,66±50,83	50-250 (191)	0,441

^aIndependent Samples Testi

Cinsiyete göre program kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Cinsiyete göre yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Cinsiyete göre idari yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Cinsiyete göre öğretim elemanı yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Cinsiyete göre fiziksel imkân kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Cinsiyete göre gelecek beklentisi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Cinsiyete göre öğrenci puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Cinsiyete göre toplam puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

<i>Hipotez 1: Cinsiyete göre kalite algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 2: Cinsiyete göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 3: Cinsiyete göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 4: Cinsiyete göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 5: Cinsiyete göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 6: Cinsiyete göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 7: Cinsiyete göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 8: Cinsiyete göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>

Bu bölümde, eğitim seviyesiyle ilgili kurulan hipotezlerin sonuçları sunulmuştur. Bulgular aşağıda yer alan Çizelge 5.10'da gösterilmektedir

Çizelge 5.10: Eğitim Düzeyiyle Oluşturulan Hipotezlerin İncelenmesi

	Eğitim Durumu						^b p
	Ön Lisans		Lisans		Lisansüstü		
	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	
<i>Program Kalitesi</i>	30.03±9.71	9-45 (32)	30.95±7.86	11-45 (31)	26.19±7.19	9-40(27)	0,007**
<i>Yönetim Kalitesi</i>	31.73±11.33	9-45 (36)	34.27±7.81	10-45 (35)	31.4±7.62	9-43(32)	0,040*
<i>İdari Yönetim Kalitesi</i>	14.03±5.47	4-20 (16)	14.95±4.01	4-20 (15)	13.53±3.66	4-20(14)	0,065
<i>Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi</i>	30.3±10.78	9-45 (33)	32.97±9.72	9-45 (35)	31.52±7.31	9-45(32)	0,117
<i>Fiziksel İmkân Kalitesi</i>	31.67±11.82	9-45 (36)	33.73±9.43	9-45 (35)	31.87±8.41	12-45(31)	0,242
<i>Gelecek Beklentisi</i>	18.33±6.9	5-25 (20)	20.06±5.59	5-25 (21)	19.38±4.56	5-25(20)	0,091
<i>Öğrenci</i>	18.33±6.95	5-25 (20)	20.51±5.5	5-25 (21)	19.99±5.09	5-25(22)	0,022*
<i>Toplam</i>	174.42±59.5	50-250 (196)	187.4±45.7	53-250 (193)	173.88±34.	54-235(175)	0,063

Eğitim seviyesi bakımından program kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=0,007$; $p<0,01$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, lisansüstü program kalitesi puanlarının, ön lisans ($p=0,005$) ve lisans ($p=0,001$) seviyelerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir ve bu farklar anlamlı bulunmuştur ($p<0,01$). Diğer eğitim seviyeleri arasında ise anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0,05$)

Eğitim durumu açısından yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilemektedir ($p=0,040$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalarda, lisans seviyesinin yönetim kalitesi puanının lisansüstü seviyesinden daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu fark anlamlı bulunmuştur ($p=0,044$; $p<0,05$). Diğer eğitim grupları arasında ise anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p>0,05$).

Eğitim düzeyine bağlı olarak öğrenci puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p=0,013$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, lisans düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ön lisans düzeyindekilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p=0,021$; $p<0,05$). Diğer eğitim grupları arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Eğitim durumu açısından idari yönetim kalitesi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Benzer şekilde, eğitim durumu ile ğretim elemanı yönetim kalitesi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0,05$). Fiziksel imkân kalitesi puan ortalamaları da eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Gelecek beklentisi puan ortalamaları da eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık arz etmemektedir ($p>0,05$). Son olarak, toplam puan ortalamaları açısından da eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

<i>Hipotez 17: Eğitim durumuna göre kalite algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 18: Eğitim durumuna göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 19: Eğitim durumuna göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 20: Eğitim durumuna göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 21: Eğitim durumuna göre ğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 22: Eğitim durumuna göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 23: Eğitim durumuna göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 24: Eğitim durumuna göre ğrenci algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>

Bu bölümde yaş ile ilgili oluşturulan hipotezlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki izelge 5.11’de sunulmuştur.

Çizelge 5.11: Yaş zerinden Kurulan Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Yaş						^b p
	18-20 yaş		21-23 yaş		24 yaş ve zeri		
	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	
<i>Program Kalitesi</i>	31.31±9.32	9-45 (33)	29.12±7.51	11-45 (28)	27.56±8.4	9-45(27)	0,007**
<i>Yönetim Kalitesi</i>	32.91±10.21	9-45 (36)	32.46±9.19	9-45 (35)	32.5±7.98	9-45(33)	0,930
<i>İdari Yönetim Kalitesi</i>	14.34±5.21	4-20 (16)	14.38±4.24	4-20 (15)	14.02±3.96	4-20(15)	0,815
<i>ğretim Elemanı Yönetim Kalitesi</i>	31.07±11.1	9-45 (34)	31.75±9.68	9-45 (31)	32.19±7.62	9-45(32)	0,702
<i>Fiziksel İmkân Kalitesi</i>	32.42±11.56	9-45 (36)	32.35±9.85	9-45 (34)	32.79±8.64	12-45(33)	0,945

Çizelge 5.11: (Devamı) Yaş Üzerinden Kurulan Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Yaş						^b p
	18-20 yaş		21-23 yaş		24 yaş ve üzeri		
	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	
<i>Gelecek Beklentisi</i>	18.94±6.57	5-25 (21)	19.62±5.76	5-25 (20)	19.35±5.13	5-25(20)	0,710
<i>Öğrenci</i>	19.06±6.61	5-25 (20)	19.75±5.77	5-25 (20)	20.11±5.49	5-25(22)	0,444
<i>Toplam</i>	180.04±58.1	50-250 (196)	179.4±47.6	53-250 (189)	178.5±38.4	54- 250(180)	0,974

^bOne Way Anova Testi **p<0,01

Yaşa göre program kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p=0,013; p<0,05). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre 18 yaş program kalitesi puanının, 24 yaş ve üzerinden düşük olması anlamlı bulunmuştur (p=0,005; p<0,01). Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Yaşa göre yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Yaşa göre idari yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Yaşa göre öğretim elemanı yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Yaşa göre fiziksel imkân kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Yaşa göre gelecek beklentisi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Yaşa göre öğrenci puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Yaşa göre toplam puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

<i>Hipotez 9: Yaşa göre kalite algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 10: Yaşa göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 11: Yaşa göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 12: Yaşa göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 13: Yaşa göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 14: Yaşa göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 15: Yaşa göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 16: Yaşa göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>

Bu bölümde, sınıfla ilgili kurulan hipotezlerin sonuçları sunulmuştur. Bulgular aşağıda yer alan Çizelge da gösterilmektedir.

Çizelge 5.12: Sınıf Üzerinden Oluşturulan Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Sınıf										^b p
	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Yüksek Lisans		
	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	Mean±Sd	Min-Max (Median)	
Program Kalitesi	30.47±7.79	9-45 (32)	31.28±12.45	11-45 (37)	26.25±3.73	20-31(28)	30.64±5.52	25-41 (29)	26.38±8.23	9-45 (27)	0,001**
Yönetim Kalitesi	32.86±10.19	9-45 (36)	34.45±11.96	10-45 (37)	32.65±6.47	22-39(36)	32.82±4.19	27-40 (33)	31.08±7.95	9-45 (32)	0,370
İdari Yönetim Kalitesi	14.29±4.85	4-20 (15)	15.34±6.27	4-20 (18)	12.5±2.56	8-17(12.5)	15.34±1.71	12-19 (15)	13.35±3.78	4-20 (13)	0,019*
Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi	32.03±9.73	9-45 (34)	32.53±13.96	9-45 (36)	27.6±6.92	17-36(30)	32.18±6.92	22-43 (31)	31.45±7.48	9-45 (32)	0,357
Fiziksel İmkân Kalitesi	32.24±10.71	9-45 (34)	33.11±14.07	9-45 (39)	29.55±7.95	15-35(34)	34.34±4.85	28-45 (33)	32.34±8.59	12-45 (33)	0,481
Gelecek Beklentisi	19.05±6.14	5-25 (20.5)	19.36±7.96	5-25 (25)	17.8±6.09	5-24(20)	21.07±3.32	15-25 (21)	19.05±4.67	5-25 (19)	0,218
Öğrenci	19.09±6.24	5-25 (20)	19.43±7.84	5-25 (23)	18.25±6.36	5-24(20.5)	21.27±3.13	15-25 (20)	20.08±5.22	5-25 (22)	0,211
Toplam	180.03±52.3	50-250 (191)	185.49±72.1	53-250 (204)	164.6±37.19	95-197(180)	187.6±17.02	151-211 (191)	173.7±37.04	54-250 (178)	0,284

^bOne Way Anova Testi *p<0,05

Sınıfa göre program kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0,007$; $p<0,01$). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre yüksek lisansın program kalitesi puanın, 1.sınıf ($p=0,008$) ve 2.sınıf ($p=0,015$) düşük olması anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Diğer sınıf grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Sınıfa göre idari yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0,019$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre 3.sınıf idari yönetim kalitesi puanın, 2.sınıf ($p=0,008$) ve 4.sınıf ($p=0,015$) düşük olması anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Diğer sınıf grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Sınıfa göre yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Sınıfa göre öğretim elemanı yönetim kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Sınıfa göre fiziksel imkân kalitesi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Sınıfa göre gelecek beklentisi puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Sınıfa göre öğrenci puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Sınıfa göre toplam puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

<i>Hipotez 25: Sınıfa göre kalite algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 26: Sınıfa göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 27: Sınıfa göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 28: Sınıfa göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 29: Sınıfa göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 30: Sınıfa göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 31: Sınıfa göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 32: Sınıfa göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>

Bu bölümde ölçeğin alt boyutlarının birbiri ile ilgili hipotezlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular aşağıdaki Çizelge 5.13'te sunulmaktadır.

Çizelge 5.13: Ölçeğin Alt Boyutlarının Birbiri ile Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi

		<i>Program Kalitesi</i>	<i>Yönetim Kalitesi</i>	<i>İdari Yönetim Kalitesi</i>	<i>Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi</i>	<i>Fiziksel İmkân Kalitesi</i>	<i>Gelecek Beklentisi</i>	<i>Öğrenci</i>
<i>Program Kalitesi</i>	Pearson Correlation	1	.787**	.662**	.748**	.663**	.601**	.574**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
<i>Yönetim Kalitesi</i>	Pearson Correlation		1	.841**	.800**	.830**	.820**	.790**
	Sig. (2-tailed)			0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
<i>İdari Yönetim Kalitesi</i>	Pearson Correlation			1	.799**	.815**	.832**	.782**
	Sig. (2-tailed)				0.000	0.000	0.000	0.000
<i>Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi</i>	Pearson Correlation				1	.862**	.798**	.762**
	Sig. (2-tailed)					0.000	0.000	0.000
<i>Fiziksel İmkân Kalitesi</i>	Pearson Correlation					1	.904**	.883**
	Sig. (2-tailed)						0.000	0.000
<i>Gelecek Beklentisi</i>	Pearson Correlation						1	.917**
	Sig. (2-tailed)							0.000

Program kalitesi ile yönetim kalitesi arasında %78,7 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,787$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 33: Program kalitesi ile yönetim kalitesi verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

Program kalitesi ile idari yönetim kalitesi arasında %66,2 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0,662$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 34: Program kalitesi ile idari yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Program kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında %74,8 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,748$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 35: Program kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Program kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında %66,3 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,663$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 36: Program kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

Program kalitesi ile gelecek beklentisi arasında %60,1 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,601$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 37: Program kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Program kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında %57,4 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,574$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 38: Program kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Yönetim kalitesi ile idari yönetim kalitesi arasında %84,1 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0,841$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 39: Yönetim kalitesi ile idari yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Yönetim kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında %80,0 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r=0,800$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 40: Yönetim kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak anlamlı bir ilişki vardır.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

Yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında %83,0 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,830$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 41: Yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

Yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında %82,0 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,820$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 42: Yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak anlamlı bir ilişki vardır.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

Yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında %79,0 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,790$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 43: Yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

İdari yönetim kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında %79,9 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0,799$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 44: İdari yönetim kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

İdari yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında %81,5 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,815$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 45: İdari yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

İdari yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında %83,2 düzeyinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,832$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 46: İdari yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

İdari yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında pozitif yönlü %78,2 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,782$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 47: İdari yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında pozitif yönlü %86,2 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,862$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 48: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında pozitif yönlü %79,8 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,798$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 49: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında pozitif yönlü %76,2 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,762$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 50: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Fiziksel imkân kalitesi ile gelecek beklentisi arasında pozitif yönlü %90,4 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,904$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 51: Fiziksel imkân kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

Fiziksel imkân kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında pozitif yönlü %88,3 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,883$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 52: Fiziksel imkân kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
---	---------------------

Gelecek beklentisi ile öğrenci kalitesi arasında pozitif yönlü %91,7 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,917$; $p=0,000$; $p<0,01$).

<i>Hipotez 53: Gelecek beklentisi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
--	---------------------

Çizelge 5.14: Hipotez Sonuç Tablosu

Hipotez	Durum
<i>Hipotez 1: Cinsiyete göre kalite algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 2: Cinsiyete göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 3: Cinsiyete göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 4: Cinsiyete göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 5: Cinsiyete göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 6: Cinsiyete göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 7: Cinsiyete göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 8: Cinsiyete göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 9: Yaşa göre kalite algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 10: Yaşa göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 11: Yaşa göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 12: Yaşa göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 13: Yaşa göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 14: Yaşa göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 15: Yaşa göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 16: Yaşa göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 17: Eğitim durumuna göre kalite algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 18: Eğitim durumuna göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 19: Eğitim durumuna göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 20: Eğitim durumuna göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 21: Eğitim durumuna göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 22: Eğitim durumuna göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 23: Eğitim durumuna göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>

Çizelge 5.14: (Devamı) Hipotez Sonuç Tablosu

Hipotez	Durum
<i>Hipotez 24: Eğitim durumuna göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 25: Sınıfa göre kalite algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 26: Sınıfa göre Program Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 27: Sınıfa göre Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 28: Sınıfa göre İdari Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 29: Sınıfa göre Öğretim Elemanı Yönetim Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 30: Sınıfa göre Fiziksel İmkân Kalitesi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 31: Sınıfa göre Gelecek Beklentisi algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 32: Sınıfa göre Öğrenci algısı farklılık göstermektedir.</i>	<i>Reddedildi</i>
<i>Hipotez 33: Program kalitesi ile yönetim kalitesi verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 34: Program kalitesi ile idari yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 35: Program kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 36: Program kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 37: Program kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 38: Program kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 39: Yönetim kalitesi ile idari yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 40: Yönetim kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak anlamlı bir ilişki vardır.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 41: Yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 42: Yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak anlamlı bir ilişki vardır.</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 43: Yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 44: İdari yönetim kalitesi ile öğretim elemanı yönetim kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>

Çizelge 5.14: (Devamı) Hipotez Sonuç Tablosu

Hipotez	Durum
<i>Hipotez 45: İdari yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 46: İdari yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 47: İdari yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 48: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile fiziksel imkân kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 49: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 50: Öğretim elemanı yönetim kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 51: Fiziksel imkân kalitesi ile gelecek beklentisi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 52: Fiziksel imkân kalitesi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>
<i>Hipotez 53: Gelecek beklentisi ile öğrenci kalitesi arasında verilere dayalı olarak aralarında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır</i>	<i>Kabul Edildi</i>

5.10. Tartışma

Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde, cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve sınıf gibi değişkenler ile kalite algıları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Cinsiyete göre yapılan analizlerde, program kalitesi, yönetim kalitesi, idari yönetim kalitesi, öğretim elemanı yönetim kalitesi, fiziksel imkân kalitesi, gelecek beklentisi ve öğrenci kalitesi algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, cinsiyetin kalite algıları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Yaş gruplarına göre yapılan analizlerde ise, program kalitesi algısında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 18-20 yaş grubundaki katılımcıların program kalitesi algısının, 24 yaş ve üzeri katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, diğer kalite boyutlarında (yönetim kalitesi, idari yönetim

kalitesi, öğretim elemanı yönetim kalitesi vb.) yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Eğitim durumuna göre yapılan analizlerde, program kalitesi, yönetim kalitesi ve öğrenci kalitesi algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Lisans mezunlarının yönetim ve öğrenci kalitesi algıları, lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Program kalitesi algısı ise lisansüstü mezunları arasında daha düşük bulunmuştur. Diğer kalite boyutlarında (idari yönetim kalitesi, fiziksel imkân kalitesi, gelecek beklentisi) eğitim durumu ile anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Sınıfa göre yapılan analizlerde de program kalitesi ve idari yönetim kalitesi algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yüksek lisans öğrencilerinin program kalitesi algısının, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer sınıf grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yönetim, öğretim elemanı yönetim kalitesi, fiziksel imkân kalitesi ve gelecek beklentisi algıları bakımından sınıflar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bu sonuçlar, demografik özelliklerin bazı kalite boyutları üzerinde etkili olduğunu, ancak genel anlamda kalite algılarında belirgin bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre yapılan analizlerde, ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Program kalitesi ile yönetim kalitesi, idari yönetim kalitesi, öğretim elemanı yönetim kalitesi, fiziksel imkân kalitesi, gelecek beklentisi ve öğrenci kalitesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, program kalitesinin diğer kalite algıları ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, yönetim kalitesi de diğer alt boyutlar ile anlamlı ilişkiler göstermektedir, bu da yönetim kalitesinin kurum içindeki diğer kalite algılarına olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle fiziksel imkân kalitesi ile gelecek beklentisi ve öğrenci kalitesi arasındaki güçlü korelasyonlar, fiziksel imkanların öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerini ve genel öğrenci memnuniyetini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu hipotezler kabul edilmiş ve tüm boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durum, üniversitenin farklı kalite algılarının birbirleri ile uyumlu ve bütüncül bir şekilde etkileştiğini göstermektedir.

Özetle; Yapılan demografik analizlerde cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve sınıf gibi faktörlerin kalite algıları üzerinde farklı etkiler yarattığı görülmüştür. Cinsiyet açısından, kalite algılarında anlamlı bir fark bulunmazken, yaş grubuna göre program kalitesi algısında 18-20 yaş grubunun daha yüksek bir algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu ile ilgili olarak, lisans mezunlarının yönetim ve öğrenci kalitesi algılarının lisansüstü mezunlarından daha yüksek olduğu, ancak program kalitesi algısının lisansüstü mezunlarında daha düşük olduğu bulunmuştur. Sınıflar arasında ise program kalitesi ve idari yönetim kalitesi algılarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı pozitif korelasyonlar bulunmuş; program kalitesi, yönetim kalitesi ve diğer kalite boyutlarının birbirini olumlu yönde etkilediği, fiziksel imkân kalitesinin öğrenci memnuniyetini ve geleceğe yönelik beklentileri etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, demografik değişkenlerin bazı kalite algılarını etkilediğini, ancak genel olarak kalite algılarında büyük bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

6. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Yükseköğretimde kalitenin sağlanması, her zaman üniversitelerin önceliklerinden biri olmuştur. Ancak, kalitenin tanımı konusunda ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Kalite; Hedeflere uyum, Şartların yerine getirilmesi, talep uyumu, İyileştirmeye müsait her şey, Standartları karşılamak gibi birçok farklı ifadeyle tanımlanmaktadır. Yükseköğretim kalitesine ilişkin tek bir tanım yapılması güçtür. Son 20 yılda yükseköğretim sisteminde önemli dönüşümler yaşanmış; üniversitelerin çeşitlenmesi, hedeflerinin farklılaşması, öğrenci sayısının artması, kurumların genişlemesi, rekabetin çoğalması ve paydaşların beklentilerinin değişmesi gibi unsurlar ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler, yükseköğretim kurumlarını kalite güvence sistemleri oluşturma yoluna sevk etmiştir. Ayrıca, yükseköğretim kurumları, kaliteyi iç değerlendirme çalışmaları ve sürekli iyileştirme anlayışı doğrultusunda geliştirmeye yönelik adımlar atmaktadır.

Yükseköğretimdeki kalite yaklaşımları ve anlayışları değişse de, tüm bu anlayışların ve tanımlamaların temelinde yükseköğretim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenciler, artık yükseköğretim hizmetlerinden faydalanan bireyler olmanın ötesinde, birer müşteri olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Öğrenci odaklı öğrenme anlayışının benimsenmesiyle birlikte, kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasında Öğrencilerin geri dönüşleri, değerlendirmeleri ve düşünceleri, kaliteyi sürekli geliştirme süreçlerinde kritik bir noktada tutmaktadır.

Bu anlamda yapılan bu çalışmanın odak noktasını öğrenciler oluşturuyor. Öğrencilerin kalite algılarındaki farklılıklarını anlamak amacı ile oluşturulan kalite algısı ölçeğindeki bileşenler ve bu ölçeklerde yer alan maddeler, vakıf üniversitende eğitim gören öğrencilerinin kalite algılarını etkileyebilecek etkenler göz önünde bulundurulurken belirlenmiştir.

Bu araştırma, yükseköğretimde kalite, kalite güvence ve sürdürülebilir kaliteye ilişkin farkındalığın artırılmasıyla üniversitelerde kalite kültürünün içselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına dair önemli bulgular sunmaktadır. Öğrencilerin algısı açısından, bu tür bir kalite anlayışının benimsenmesi, onların

eğitim deneyimlerini ve memnuniyetlerini doğrudan etkileyebilir. Öğrenciler, eğitim süreçlerini sadece bir bilgi edinme süreci olarak görmeyi ötesine geçip, bir müşteri gibi değerlendirildiklerinde, kalite anlayışları da değişmektedir. Öğrencilerden alınan dönütler, değerlendirmeleri ve fikirleri, yükseköğretimde kalite kavramının devamlı olarak iyileştirilmesine değerli ve kritik bir katkı sağlamaktadır. Bu da kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasında öğrencilerin daha aktif bir rol almasını gerektirir.

Araştırma, Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası görünürlüğü ve itibarının artırılmasında, ülkemize özgü ulusal kalite güvence modelinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrenci algısı açısından bakıldığında, böyle bir modelin etkili bir şekilde uygulanması, öğrencilerin eğitim süreçlerine duyduğu güveni artırabilir ve daha kaliteli bir eğitim deneyimi sağlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu çalışmanın, yükseköğretimdeki kalite aktörlerinin algıları üzerine yapılan ilk nitel yaklaşım olması, bu alandaki literatüre önemli katkılar sunarak, Türk yükseköğretim sistemine özgü sürdürülebilir kalite ölçeğinin geliştirilmesine temel teşkil edebilir.

Sonuç olarak, yapılan hipotezlerin kabul edildiğini ve tüm kalite boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, üniversitenin kalite algılarının birbirleriyle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Her bir kalite boyutunun, diğer boyutlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve bu etkilerin birbirini destekleyici bir şekilde işlediği anlaşılmaktadır.

Bu durum, üniversitenin farklı kalite boyutlarının birbiriyle uyumlu bir şekilde etkileşime girdiğini ve tüm kalite anlayışlarının bütüncül bir sistem içinde çalıştığını göstermektedir. Öğrenciler, program kalitesinden öğretim elemanlarının yönetimine, fiziksel imkanlardan öğrenci memnuniyetine kadar birçok faktörün birbirini olumlu yönde etkilediğini algılayarak, genel kaliteyi değerlendirmektedirler. Bu da, üniversitenin tüm kalite algılarının birbirini destekleyerek güçlü bir bütün oluşturduğunu ifade etmektedir.

KAYNAKÇA

- Bakioğlu, A. Ve R. Baltacı (2010), Akreditasyon Eğitimde Kalite, *Nobel Yayın Dağıtım*, 1. Baskı, Ankara.
- Efil, İ. (1996), Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç – ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi, *Uludağ Üniversitesi Yayınları*, Bursa.
- Ersen, H. (1997), Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi, *Sim Matbaacılık*, İstanbul.
- Gitlow, H.S. , S.J. Gitlow, A. Oppenheim Ve R. Oppenheim (1989), Tool and Methods for for the Improvement of Quality, *Irwin Homewood* , IL, U.S.A.
- Halis, M. (2000), Paradigmadan Uygulamaya, Toplam Kalite Yönetimi ve ISO- 9000 Kalite Güvence Sistemleri, ISO-9002 Kalite Güvence Sistemleri, *Beta Basım A.Ş.*, Kırklareli.
- Knight, J. (2008), Higher Education in Turmoil, The Changing World Of Internationalization, *Sense Publishers*, Rotterdam.
- Powar, K. B. (2011), Indian Higher Education: A Conglomerate of Concepts, *Facts and Practices içinde Randall Performance Indicators and Benchmarking in Higher Education*, Concept Publishing Company.
- Sallis, E. (1996). *Total Quality Management in Education*, 2nd Ed. London: Kogan Page.
- Sarıkaya, N. (2003), Toplam Kalite Yönetimi, *Sakarya Kitabevi, 1. Baskı*, Adapazarı.
- Yükçü, S.(1999), Kalite Maliyetlerinin Muhasebeleştirilmesi, *Anadolu Matbaacılık*, İzmir.
- Akareema, H. S. Ve S. S. Hossainb (2016), “Determinants of education quality: what makes students’ perception different?”, *Open Review Of Educational Research*, Vol. 3, No. 1, 52–67.
- Aktan, C.C. Ve U. Gencel (2007), “Yükseköğretimde Akreditasyon”, *Yaşar Üniversitesi Yayını*, 1-14.
- Aktan,C.C. (2007), "Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar", *Yaşar Üniversitesi Yayını*, 1-43.
- Asunakutlu, T. Ve C. Bayram(2005), “Frederick Winslow Taylor ve Fizyolojik Örgüt Kuramı”, *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 157-176.
- Avcı, S.B., F. Uçan, Ö. S. Budak Ve F. Farajollahi (2015),“), “İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin Durum Analizlerinin Öğrenci Algıları ile Değerlendirilmeleri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2),291-310.

- Balcı, A. (2005), "Kamu Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulanması: Olumlu Perspektifler ve Olası Zorluklar", *Selçuk Üniversitesi, Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 197-211.
- Bektaş, H. Ve S.U. Akman (2013), "Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi", *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*", Sayı:18, 116-133.
- Arslan, Mehmet Metin, Ve Bahadır,Harun. (2007). "Bologna Süreci Ve Türkiye". *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Arastirmalari Dergisi* 02(04):222-29. doi: 10.19129/sbad.109.
- Bozkurt, R. (2001), "Örgütsel Mükemmellik Arayışı: Toplam Kalite Yönetimi", *MPM Verimlilik Dergisi*, Sayı:1, Ankara, 2001/1.
- Bumin, B. Ve H. Erkutlu (2002), "Toplam Kalite Yönetimi ve Kıyaslama(Benchmarking) İlişkileri", *Gazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2002/1, 83-100.
- Doğan, İ. (1990), "Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerinde Bir Deneme", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:20, 503-517.
- Erdem, B. Ve F. Şenol (2015), "Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Memnuniyet Algıları: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Örneği", *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 176-196.
- Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). *Educational Research: An Introduction, (Sixth Edition)*. USA: Longman.
- Görmüş, A.Ş. (2001), "İşletmelerde Kalite ve Verimliliğin Sağlanmasında Çalışanların Yönetime Katılmasının Yönetim Teorileri ve Fonksiyonları Açısından Önemi", *Ekonomik ve Teknik Dergi: Standard*, Yıl: 40, Sayı: 474, 84-89.
- Günay, D. (2012), "Yükseköğretimde Öğrenme Kazanımlarına Dayanan Kalite Güvence Sistemi", *Seta Yayınları*, Kasım, Çalıştay No:1.
- İpekten, B. Ve H. A. Kutlu (2003), "Üretim İşletmelerinde İçsel Başarısızlık Maliyetlerin Ağırlığı", *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt: 17, Sayı:3-4, 368-380.
- Ayvaz, Berk, Ali Osman Kuşakçı, Ve Oğuz Borat. 2016. "Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri". *Yeni Türkiye* 88:1-8.
- Karacabey, M. F., M. Özdere Ve K. Bozkuş (2016), "Üniversite Öğrencilerinin Örgütsel İmaj Algıları", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 33, 459- 473.
- Karagöz, Y. (2017). SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karakaya, A., İ. Kılıç Ve M. Uçar (2016), "Üniversite Öğrencilerinin Öğretim kalitesi Algısı Üzerine Bir Araştırma", *Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı:2, 40-55.
- Kline, R.B., (2011), *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*, 3rd.Edition,NY: Guilford Press.

- Kurt, T. Ve S. Gümüş (2015), “Dünyada Yükseköğretimin Finansmanına İlişkin Eğilimler ve Türkiye İçin Öneriler”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Manea, N. P Ve M. Iatagan (2015), “Perceptions of PhD Students Regarding The Quality of Educational Services of Romania”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1735-1739.
- Naidua, P. Ve N. E. S. Deranı (2016), “A Comparative Study on Quality of Education Received by Students of Private Universities versus Public Universities”, *Procedia Economics and Finance*, 35, 659-666.
- Özer, M. (2012), Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Özel Sayı, 18-23.
- Peker, Ö. (1996), “Eğitimde Kalite ve Akreditasyon”, *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 20-32.
- Peker, Ö. (2001), “Yönetimde Değişme ve Gelişmeler”, *Sayıştay Dergisi*, 36, 3-24.
- Rastoder, A., E. Nurović, E. Smajic Ve E. Mekic (2015), “Perceptions of Students towards Quality of Services at Private Higher Education Institution in Bosnia and Herzegovina”, *European Researcher. Series A*, Vol.(101), Is. 12, 783-790.
- Aktan, Coşkun Can. (2010). “Sorbon’dan Bolonya’ya, Berlin’den Bergen’e:” *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*,211-213
- Tan, K. C. Ve S. W. Kek, (2004) “Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach”, *Quality in Higher Education*, 10:1, 17-24,
- Tavakol M, Dennick R (2011) Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–5, doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd.
- Tayyar, N. Ve F. Dilşeker (2012), “Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi ve İmajın Öğrenci Memnuniyetine Etkisi”, VII. Ulusal Lisansüstü *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:28, 185-203.
- Tezsürücü, D. Ve S. A. Bursalıoğlu (2013), “Yükseköğretimde Değişim ve Kalite Arayışları”, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97- 108.
- Akdağ, Mustafa. (2013). “Toplam Kalite Yönetimi ve Örgüt İçindeki Yeri”. *Selçuk İletişim* 4(1):159-70. doi: 10.18094/si.41575.
- Topsakal, Y. Ve F. N. İplik (2013), “Üniversite Öğrencilerinin Kalite Algıları ile Memnuniyet ve Tavsiye Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” , *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 82-94.
- Gür B. ,Özer M.(2012) “Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi” *Seta Çalıştay Bülent Ecevit Üniversitesi Yayını*,21-29
- Aziz, Aysel. (2020). “Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ve İletişim Eğitimi Akreditasyonu”. *Yeni Yüzyıl’da İletişim Çalışmaları* 1(1):12-29.

- Yelkikalan, N., A. Akatay, H. M. Yıldırım, Y. Karadeniz, C. Köse, Ö. Koncagül ve E. Özer (2010), “Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz”, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 51-59.
- Yılmaz, M. (2003), “Bilgi Merkezleri ve Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi: Bir Uygulama”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(2), 257-268.
- Ataman, Orhan, ve Abdullah Adıgüzel. (2019). “Yükseköğretimde Kalite Algısı: Düzce Üniversitesi Örneği”. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 8(15):39-56.
- Taşcı, Deniz, Ve Hilal Tuğçe Lapçın. (2023). “Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sistemi: Kurumsal Akreditasyon Raporları Üzerinden Bir Değerlendirme”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 24(1):1-16.
- Özen, Emin. (2022). “Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon: Açık ve uzaktan eğitim”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 8(1):87-93.
- Yılmaz, Bilal, Salar R, Aslan, Sözbilir, Ve Keskin. (2023). “Yükseköğretimde Kalite Ve Akreditasyon: Program Akreditasyonunda Atatürk Üniversitesi'nin Uygulamaları”. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi* 3(2):67-87. doi: 10.56682/ksydergi.1284982.
- Živadinović, K, N. (2004). Utvrđivanje osnovnih karakteristika proizvoda primjenom faktorske analize (Defining the basic product attributes using the factor analysis) *Ekonomski pregled*, 55, 952–966
- Kavak, Y. (2007), “Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Denemesi”, Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 1-3 Mart, Ankara, 25-34.
- Taylan, Ş. Ve O. Titrek (2015), “Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği”, *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 34-40.
- Tatlı, Mehpere (2019); Kişi-Çevre Uyumu ve İş Tutumları Arasındaki İlişkinin Öz Belirleme Teorisi İle Açıklanması, *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Zonguldak*.
- ESU, *Bologna With Student Eyes* <https://esu-online.org/>(2024)
- Palomares, G., Aıgus, F., K., Jungblut, J., Todorovski, B., Kazoka, A. Ve H. Saarela (2013), *Quest for Quality for Students: Student Quality Concept*, European Students' Union, Brussels.
- YKK-Yükseköğretim Kalite Kurulu, *Kurumsal İç Değerlendirme Hazırlama Kılavuzu*, 2015, Ankara.
- Süheyda, Atalay, Ve Akçay Miraç. (2009).“*Bologna Uzmanları Ulusal Takım Projesi*”. Program adı: Balıkesir Üniversitesi Ziyareti.
- Şenol, E., (t.y.), “*Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Associations-EUA)*”, PP sunumu, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.

- YÖK, Yükseköğretim Kurulu (2007), Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- IIENSTITU*. “Kalite Nedir? Kalite Kontrol Nedir?”25 Haziran 2024 (<https://www.iienstitu.com/blog/kalite-nedir>).
- Melek, M. (2003), “Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Yönetimi, Akreditasyon ve Bir Vakıf Üniversitesinde Kalite Kontrol Aracı Olarak Öğrenci Geribildirimlerinden Yararlanmaya Yönelik Bir Araştırma”, *Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Yeşilbayır, Serkan. (2007.) “Toplam kalite yönetimi” *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi*. 60-61
- Atatekin, Eda. (2017). “Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite: Öğrenci Algısı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”. *Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta*
- Yüksel, D. Y. (2011), Kalite ve Kaliteli Üniversite” Kavramlarına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Algıları-Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği” *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.