

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**AVRUPA BİRLİĞİ YÜKSEKÖĞRETİM KALİTE GÖSTERGELERİ
BAĞLAMINDA ÖĞRETİM SÜREÇLERİ VE ÖĞRENME
KAYNAKLARININ İNCELENMESİ
(GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MURAT ÖZDEMİR

Danışman
Doç. Dr. Mehmet SİNCAR


GAZİANTEP
NİSAN 2015

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI


**Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Bağlamında Öğretim
Süreçleri ve Öğrenme Kaynaklarının İncelenmesi
(Gaziantep Üniversitesi Örneği)
MURAT ÖZDEMİR**

Tez Savunma Tarihi: 08 Nisan 2015


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı


Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Mehmet SİNCAR
Tez/Danışmanı

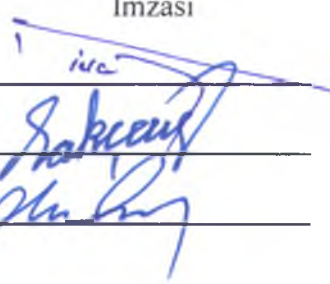
Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

Yrd. Doç. Dr. Murat BAĞLIBEL

İmzası


ÖZET

AVRUPA BİRLİĞİ YÜKSEKÖĞRETİM KALİTE GÖSTERGELERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETİM SÜREÇLERİ VE ÖĞRENME KAYNAKLARININ İNCELENMESİ (GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

ÖZDEMİR, Murat

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

Nisan, 2015, 94 sayfa

Bu çalışmanın genel amacı Avrupa Birliği yükseköğretim kurumları öğrenci merkezli kalite göstergeleri doğrultusunda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde lisans eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları ile yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda öğrencilere ilişkin çeşitli demografik bulgular elde edildikten sonra; öğrencilerin bütünleşme, öğretim süreçleri, kariyer yönlendirme hizmetleri, kütüphane hizmetleri, öğretim elemanları ve yönetim kadrosuyla iletişim, öğrenci işleri, fizikî öğrenme koşulları, kampus yaşamı, araştırma faaliyetleri, ölçme ve değerlendirme, ders içerikleri hakkında bilgilendirme alt boyutlarına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile desenlenen araştırmanın verileri evrenden rastgele örneklem yoluyla seçilen 796 öğrenciye ölçek uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmış olup, normal dağılım gösterdiği tespit edilen veri setine Bağımsız Örneklem T Testi, Çok Değişkenli Varyans Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmış ve anlamlılık .05 düzeyinde aranmıştır. Araştırma bulgularına göre; yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin olarak kararsız yönde görüş belirten katılımcıların görüşlerinin bazı alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre, tüm alt boyutlarda ise öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca kariyer yönlendirme, öğretim süreçleri, kampus yaşamı ile sınav beklenti alt boyutlarının birlikte öğrencilerin not ortalamalarının yaklaşık %15'ini yordadığı da ulaşılan önemli bir bulgudur. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumunda öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin bazı değişkenlerin öğrenci başarısında pay sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar literatürdeki benzer araştırma sonuçları ekseninde tartışılmış ve bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, yükseköğretim, kalite göstergeleri, öğrenci odaklı kalite, öğrenci başarısı.

ABSTRACT

EXAMINATION OF INSTRUCTIONAL PROCEDURES AND LEARNING RESOURCES WITHIN THE CONTEXT OF EUROPEAN UNION HIGHER EDUCATION QUALITY INDICATORS (THE SAMPLE OF GAZİANTEP UNIVERSITY)

ÖZDEMİR, Murat

M. A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet SİNCAR

April, 2015, 94 pages

The purpose of the present study is to determine whether there is a significant relationship between the level of academic achievement of B. A. students in Gaziantep University and the quality of teaching process and learning resources of their higher education institution in 2014-2015 educational year in line with the European Union higher education institutions student-centered quality indicators. In this respect, after obtaining a variety of demographic findings, students' perceptions about the following sub-dimensions were determined: Integration and teaching processes, career guidance services, library facilities and services, communication with the faculty administration and the academics, students' registrar's office, physical learning conditions, campus life, research activities, assessment and evaluation and course contents. The study was designed in the correlational survey model and its data were obtained by applying the scale to randomly selected 796 students. In data analysis, SPSS 20 program was used and the following parametric analyses were applied to the data set showing normal distribution: Independent Samples T Test, multivariate analysis of variance and Multiple Linear Regression and .05 was accepted as the significance level. According to research findings, the participants expressed their opinions in neutral way regarding the teaching process and learning resources in their higher education institution; their views differed significantly in some of the sub-dimensions according to their gender and in all of the sub-dimensions according to faculty they study; the 4 sub-dimensions - career guidance services, teaching processes, campus life and exam expectations - were found to predict about %15 of students' academic grades. In this respect, it is extrapolated that some variables related to the teaching process and learning resources in higher education institutions have a significant role in student achievement. The findings and results were discussed in parallel with similar researches in the literature and some recommendations were taken place in this respect.

Key Words: European Union, higher education, quality indicators, student-centered quality, student achievement.

ÖNSÖZ

Emek yoğun bir gayret ürünü olan bu araştırma, bilimsel bulguların günlük hayata değer katması gerekliliği fikrinden hareketle hayata geçirilmiştir. Bu süreçte, ilgi ve desteğini benden esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Mehmet SİNCAR'a, yardımlarından ötürü Arş. Gör. İbrahim YILDIRIM'a, Arş. Gör. M. Cüneyt ARSLAN'a ve araştırmaya destek veren herkese teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca benliğime ve mesleğime katkı sağlayan başta ilk öğretmenim Sayın Seher ONAT hanımefendi olmak üzere tüm öğretmenlerime, birlikte görev yaptığım tüm meslektaşlarıma (öğretmen ve akademik personel) ve tüm öğrencilerime şükranlarımı sunarım.

En büyük hayalleri iyi bir eğitim almam olan ancak bugün hayatta olmayan babam ve dedemi rahmetle anarken, hayatımın her döneminde ve aldığım her kararda arkamda olan anneme teşekkürü borç bilirim. Son olarak, hayat arkadaşım Hülya ÖZDEMİR ve biricik oğlumuz Ömer Melih... Sürekli ders çalışmak durumunda olan bir eşe ve babaya gösterdikleri sonsuz sabır ve anlayış için minnettarım. İyi ki varsınız.

Nisan, 2015
Murat ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR.....	vii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMA SORULARI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	4
1.6. SAYILTILAR.....	4
2. KAYNAK ÖZETLERİ.....	6
2.1. YÜKSEKÖĞRETİM.....	6
2.1.1. Bilgi Toplumu.....	9
2.1.2. Küreselleşme ve Uluslararasılaşma.....	10
2.2. YÜKSEKÖĞRETİM ve KALİTE.....	14
2.2.1. Eğitimde Kalite.....	15
2.2.2. Yükseköğretimde Kalite.....	15
2.2.3. Yükseköğretimin Paydaşları.....	18
2.2.4. Yükseköğretimde Kalite Değerlendirmesi.....	19
2.2.4.1. Toplam Kalite Yönetimi.....	21
2.2.4.2. Kalite Güvencesi ve Akreditasyon.....	22
2.2.4.3. Üniversite Sıralamaları.....	23
2.2.4.4. Yükseköğretimde Kalite Göstergeleri.....	23
2.2.5. Türk Yükseköğretiminde Kalite Çalışmaları.....	27

2.3. YÜKSEKÖĞRETİM ve ULUSLARARASILAŞMA	29
2.3.1. Avrupa Birliği ve Bologna Süreci.....	30
2.3.2. Bologna Sürecinde Kalite	34
2.3.3. Türkiye ve Bologna Süreci.....	36
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
3. MATERYAL ve YÖNTEM.....	46
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	46
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....	46
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI ve YÖNTEMİ.....	47
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	49
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	49
4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	51
4.1. BULGULAR	51
4.1.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	51
4.1.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	58
4.1.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular.....	59
4.1.4. Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	66
4.2. TARTIŞMA	67
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. SONUÇLAR	74
5.2. ÖNERİLER.....	76
KAYNAKLAR	79
EKLER.....	86
ÖZGEÇMİŞ/ VITAE	94

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİSayfa No

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Farklı Kuşak Üniversitelerinin Özellikleri.....	7
Tablo 3.2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	47
Tablo 3.4.1. Ölçek Boyutları ve Maddeleri	48
Tablo 4.1.1. Katılımcıların Görüşlerine ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	51
Tablo 4.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	58
Tablo 4.1.3. Katılımcıların Puanlarının Öğrenim Gördükleri Fakülteleri Göre Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 4.1.4. Akademik Başarı Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	66

KISALTMALAR

- Bkz:** Bakınız
Vb.: VE benzeri
Vd.: Ve diğlerleri
Akt.: Aktaran
UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
TKY: Toplam Kalite Yönetimi
YÖK: Yükseköğretim Kurulu
AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
YÖDEK: Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
AB: Avrupa Birliği
PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PIAAC: Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı
ERT: Avrupa Sanayiciler Birliği
TÜSİAD: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
TUNING Projesi: Avrupa'da Eğitsel Yapıların Ayarlanması Projesi
ENQA: Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği
ESG: Kalite Güvencesi Standartları ve İlkeleri
EQAR: Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Kaydı
EUA: Avrupa Üniversiteler Birliği
ADEK: Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları
ASEAN: Güneydoğu Asya Uluslar Birliği
NAFTA: Kuzey Amerika Ülkeleri Serbest Ticaret Anlaşması

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Avrupa Birliği (AB) yükseköğretim kalite göstergelerinin öğrenci başarısı ile ilişkilendirildiği bu araştırmanın ilk bölümünde araştırmanın amacı, ana ve alt problemleri ve araştırmanın önemine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bir toplumun en önemli ve saygın kurumları arasında yer alan üniversitelerin 21. yüzyıldaki başta bilgi toplumu ve küreselleşme olmak üzere teknoloji, rekabet ve uluslararasılaşma gibi değişimlerden büyük ölçüde etkilendiği ifade edilmektedir (Altbach vd., 2009; Çetinsaya, 2014; Erdem, 2013; Taylor ve Miroiu, 2002). Yükseköğretim kurumlarının bilgi toplumunda sahip olduğu stratejik önem gereği, bu süreçte sadece etkilenen değil aynı zamanda etkileyen olarak aktif bir rol üstlendiği görülmektedir (Nohutçu, 2006). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumları toplumların gelişmesi sürecinde itici güç olarak kendilerine biçilen rolleri oynamakta ve içinde buldukları ülkelerin kalkınmasına katkı sağlamaktadırlar. Buna ek olarak günümüzde bu kurumların uluslararası boyutta kurdukları ilişkiler ve gerçekleştirdikleri etkileşimler neticesinde dünyaya değer kattıkları da ifade edilebilir (Mishra, 2006; UNESCO, 2003). Gerek ulusal gerekse uluslararası boyutta yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirdikleri iletişim ve etkileşimler ile oynadıkları rol ve sağladıkları katkının niteliği belirleyici unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalık ve Bumin-Süzen, 2013; Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013). Anlaşılacağı üzere günümüz yükseköğretim bağlamında yükseköğretim kurumlarının nitelik, etkililik ve şeffaflık vb. konularda belirli standartlara ulaşmaları kaçınılmaz olarak gösterilmektedir (Çetinsaya, 2014; Mishra, 2006; Özer vd., 2010).

Yükseköğretimde belirli standartlara ulaşmanın özünde bir kalite arayışı olduğu ifade edilebilir. Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen gelişmeler, belirli standart ve göstergelere dayalı değerlendirmeler, bağımsız ulusal organlar tarafından akreditasyon ve uluslararası düzeyde kalite standartlarının oluşturulması

düşüncelerini beraberinde getirmiştir (Latchem, 2011; Sarrico vd., 2010). Bu kalite arayışı sürecinde, uluslararası karşılaştırmalar ve akreditasyon, ulusal bakış açısının ötesine geçerek uluslararası entegrasyon ve uyum hedefleri doğrultusunda belirli standartlara ulaşma çabası olarak ele alınmaya başlamıştır (Arslan ve Bahadır, 2007; Gültekin ve Şengül 2006). Bu süreçte ulus ötesi örgütlerin yükseköğretimle daha fazla ilgili hale gelmesi (Jallade, 2011) ile birlikte Bologna Bildirgesi ile başlayan AB üye ve katılımcı ülkeler arasında yükseköğretimde uluslararasılaşma ve bölgeselleşme girişimlerinin (Çalık ve Bumin-Süzen, 2013) yükseköğretimde uluslararası kalite denetim standartları ve kalite güvencesi çalışmalarına hız kazandırdığı dile getirilmektedir.

Avrupa Birliği'ne üye ülkeler tarafından başlatılan Bologna Süreci; derecelerin, öğrenim sürelerinin ve diplomaların karşılıklı olarak tanındığı; öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin sağlandığı, Avrupa Yükseköğretim Alanı olarak adlandırılan ağı oluşturmak üzere yükseköğretim sistemlerini yeniden yapılandırmayı hedefleyen bir oluşumdur (Bologna Process, 2014; YÖK Bologna Süreci, 2014). Yükseköğretimde sınırları ortadan kaldırmaya yönelik bu yapılandırma hamlesi belirli kalite göstergelerinin uygulandığı bir süreci oluşturma gayreti olarak nitelendirilebilir. Günümüzde yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin çeşitli bakış açıları olmakla birlikte bu göstergelerin genel olarak fiziksel-teknolojik ortam ile birlikte yönetsel, öğretimsel ve psikolojik ortamlara ilişkin çeşitli değişkenlerden oluştuğu ifade edilmektedir (Stukalina, 2010). Literatürde yer alan diğer araştırma sonuçları ise araştırma; eğitim süreçleri, öğretim elemanı, idarî kadro, yönetim yapısı ve sunulan fiziksel imkânlar gibi çeşitli faktörlerin yükseköğretimdeki kalite olgusu için önemli olduğunu göstermektedir (Hacıfazlıoğlu, 2006; Hesapçioğlu, 2006; Kelesbayev, 2013; Zineldin vd., 2011).

Son dönemlerdeki değişimlerle artan önemine paralel olarak yükseköğretimde kalite olgusunu farklı açılardan irdeleyen çeşitli çalışmalara gerek yurt içi gerekse yurt dışı literatürde rastlamak mümkündür. Bu araştırmaların bir kısmı belirli yükseköğretim kurumlarının öğrenciler ve akademik personel tarafından algılanan kalitesini (Arslan, 2000; Bayrak, 2007; Deveci, 2012; Hacıfazlıoğlu, 2006; Lagrosen vd., 2004; Saad, 2013; Sandmaung ve Khang 2013) ; bir diğer kısmı da yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin öğrenci algısını ele almaktadır (Bayrak,

2007; Meraler, 2011; Yüksel, 2011). Ayrıca Zou vd. (2012) yükseköğretim kurumlarının öz değerlendirme raporlarını; Zineldin vd. (2011) ise yükseköğretimde kalite ve öğrenci memnuniyeti ilişkisini irdelemektedir.

Özetle bu çalışmaların yükseköğretimde kalite olgusunu betimleme, var olan durumu ortaya koyma veya bazı değişkenlerle ilişkilerini tespit etme amacı taşıdıkları görülmektedir. Ancak yükseköğretimde kalite olgusunu öğrenci başarısı ile ilişkilendiren çalışmalara rastlanılamamıştır. Hâlbuki insan davranışlarındaki değişimleri temel alan eğitim sürecinde (Demirel ve Kaya, 2013); insan davranışlarındaki değişimler başarı olarak görülmekte ve not ortalaması başarının en önemli sayısal/nicel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu başarının elde edilmesine katkı sağlayabilmek amacıyla hareketle araştırmanın problemi “kaliteli eğitim, başarılı öğrenci yaratır mı?” olarak şekillenmiştir. Bu iki değişkeni bağdaştırması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMA SORULARI

Araştırma sürecinde cevap aranan problemler şu şekilde ifade edilmiştir:

- Katılımcıların Gaziantep Üniversitesi’ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Cinsiyet değişkeni, katılımcıların Gaziantep Üniversitesi’ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturan bir etken midir?
- Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteler, onların Gaziantep Üniversitesi’ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturan bir etken midir?
- Katılımcıların Gaziantep Üniversitesi’ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin tüm ölçek alt boyutlarında yer alan görüşleri, onların akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı Avrupa Birliği yükseköğretim kurumları öğrenci merkezli kalite göstergeleri doğrultusunda, Gaziantep Üniversitesi’nde lisans öğrenimlerini sürdüren 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin öğretim süreçleri ve öğrenme

kaynaklarına ilişkin görüşlerinin; onların akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dünya üzerinde ortaya çıkan değişimler ve gelişmeler genelde eğitimi, özelde ise yükseköğretimi UNESCO, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların öncelikli gündem maddelerinden biri haline getirmiştir (Burgaz ve Şentürk, 2008; Erdem, 2012; Jallade, 2011; Rehber, 2007). Bu süreçte yükseköğretimin giderek artan önemi üniversitelerin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının niteliğini tespit etme ve standartlara uygun hale getirme çalışmalarını ön plana çıkarmıştır (Mızıkacı, 2003; Özer vd., 2010). Türk yükseköğretimi açısından bakıldığında, yükseköğretimde gerçekleştirilen kalite çalışmalarının; genelde yükseköğretimin niteliği, özelde ise Avrupa Birliği'ne entegrasyon süreci açısından temel teşkil ettiği ifade edilmektedir (Aydın ve Keyman, 2004; Mızıkacı, 2003; 2006). Bununla birlikte öğrencilerin not ortalamaları ile kalite göstergelerinin arasında bir ilişkinin anlamlılığının, yönünün ve etki derecesinin belirlenmesi, lisans eğitiminde akademik başarının artırılmasında kullanılacak bir değişkeni ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca doğrudan bu ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmaması bakımından da çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırmanın evreni; Gaziantep Üniversitesi'nin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın örneklemi; Gaziantep Üniversitesi'nde 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulama yapılan fakültelerin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 796 lisans öğrencisi ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamındaki katılımcı görüşleri ölçme aracında yer alan sorular ile sınırlıdır.

1.6. SAYILTILAR

- Öğrenci odaklı kalite göstergeleri uygulanan ölçek ile belirlenebilir.

- Katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar onların samimi görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde; bilgi toplumu, küreselleşme ve uluslararasılaşmanın yoğun etkisi altındaki günümüz yükseköğretimini yeniden yapılanmaya zorlayan etmenler irdelendikten sonra yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşler incelenecek ve Bologna Süreci doğrultusunda Avrupa Birliği'nde ortaya çıkan yükseköğretimde kalite hareketleri ile ilgili alanyazın özetlenecektir.

2.1. YÜKSEKÖĞRETİM

Yükseköğretimin tarihçesi incelendiğinde farklı dönemlerde farklı ideolojik, toplumsal ve sosyo-ekonomik amaçların yükseköğretim kurumlarının oluşumlarına şekil verdiği görülmektedir. İlk olarak din temelli oluşumlar şeklinde ortaya çıkan yükseköğretim kurumlarının Ortaçağ'da bilimsel çalışmalara odaklandığı, 19. yüzyılda ise Almanya'da Humboldt Modelinin geliştirilmesi ile bir dönüm noktası yaşadığı ifade edilebilir (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013:98). Nitekim modern üniversitenin ilk örneğini teşekkül ettiren Wilhelm von Homboldt'a göre üniversitenin amacı; "bilim için bilim yapmak" yani herhangi bir meslek edindirmek olmayıp, bilgi üretmek şeklinde ifade edilmektedir (Aydın, 2010). Bugün aşına olduğumuz yapısal özellikleri ile geleneksel olarak gerçeği araştırmak, bilgi sahibi olmak, aydınlanmak için çaba göstermek üzere kurulan üniversitelerin (Çetinsaya, 2014:22) günümüzde başta üretim, paylaşma ve uygulama olmak üzere bilgiyle ilgili tüm süreçlerde rol alması beklenmektedir (Aydın, 2010).

Modern üniversitenin günümüze kadar geçirdiği sürecin bir değerlendirmesini yapan Wissema (2009: 23) ise üniversiteleri; Ortaçağ üniversiteleri, Humboldt üniversiteleri ve Üçüncü Kuşak Üniversiteler olarak üç kuşağa ayırmakta ve günümüzde ilk örnekleri beliren Üçüncü Kuşak Üniversitelerin yakın gelecekte kurumsallaşacağını öngörmektedir. Bu kapsamda farklı kuşaklar olarak ifade edilen bu yükseköğretim kurum tiplerinin özellikleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2.1. Farklı Kuşak Üniversitelerinin Özellikleri

	Birinci Kuşak	İkinci Kuşak	Üçüncü Kuşak
Hedef	Eğitim	Eğitim ve Araştırma	Eğitim ve Araştırma, Bilginin Kullanımı
Rol	Gerçeği savunmak	Doğayı Keşif	Değer Yaratma
Yöntem	Skolastik	Modern Bilim, Tek Disiplin	Modern Bilim, Disiplinler arası
Çıktılar	Profesyoneller	Bilim İnsanları	Profesyoneller, Bilim İnsanları, Girişimci
Yönelim	Evrensel	Ulusal	Küresel
Dil	Latince	Ulusal diller	İngilizce
Örgütlenme	Fakülteler Kolejler	Fakülteler	Üniversite Enstitüleri
Yönetim	Şansölye	Yarı Zamanlı Akademisyenler	Profesyonel Yönetim

Tablodan da anlaşılacağı üzere üçüncü kuşak üniversitelerin doğayı keşiften ziyade değer yaratmaya yönelik bir rol üstlenmeleri; tek bir bilim dalı etrafında bilgi üretmek yerine disiplinlerarası bir yöntem benimsemeleri; bilim insanlarından ziyade girişimci yetiştirmeleri; ulusaldan ziyade küresel bir yönelimle ve profesyonel bir yönetici kadrosu ile yönetilmeleridir. Bu özelliklere sahip olmak için ise Wissema (2009) üniversitelerin daha çok mali kaynak oluşturmalarının ve girişimci olmalarının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Barnett (1992'den akt. Mishra, 2007) yükseköğretimin birbiri ile ilişkili dört temel misyonunu; eğitim ve öğretim, nitelikli insan gücü yetiştirme, bilimsel araştırma yapma ve bireylerin olanaklarını artırma olarak ifade etmektedir. Ağırlioğlu (2012:149) üniversitelerin günümüzde üstlendiği rolleri; öğrencileri eğitmek, araştırmalar yapmak, bilgi üretmek, dil öğretmek, bilgi yaymak, fikir ve insan gücü kaynağı olmak, toplum ve devletle işbirliği yapmak şeklinde sıralamakta iken; Erdem (2013:111), yükseköğretim kurumlarının öncülük, nitelik artırma ve kalkınmaya katkı olmak üzere üç toplumsal rolü bulunduğunun altını çizmektedir. Tüm bu vurgulardan hareketle, üniversitelerin gerek ulusal gerek küresel anlamda toplumların refahı için gerekli bilginin inşası, geliştirilmesi ve yayılmasında önemli pay sahibi oldukları ifade edilebilir.

Yirmi birinci yüzyılda gerçekleşen değişimlerin tüm dünyada diğer alanlar gibi yükseköğretim sistemlerini de büyük ölçüde etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu hususta Çınar (2009:15) tarih boyunca dünyanın farklı ülkelerinde gerçekleşen teknolojik, ekonomik, sosyal ve bilimsel gelişmelerin dünyanın diğer bölgelerini etkilediğini ve ancak 1990 sonrası dönemde bu etkinin hızı ve şiddetinin oldukça

belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Bu süreçte yükseköğretime etki ederek yeniden yapılandırmaya zorlayan dinamikler hakkında çeşitli görüşlerin ortaya atıldığı görülmektedir. Bunlar arasında bilgi-iletişim devrimi, küreselleşme ve uluslararasılaşma, liberalleşme ve kamusal finansmanda azalma, yeni kamu yönetimi anlayışı ve yönetişim, yeni yaklaşımlar ve teknolojik gelişmeler ile yükseköğretime girişte artış öne çıkan dinamikler olarak gösterilebilir (Nohutçu, 2006). Benzer şekilde Özdem ve Sarı (2008) da; yaşam boyu eğitime artan gereksinim, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler ile küreselleşmenin yükseköğretimi yeniden yapılanmaya zorlayan faktörlerin başında olduğunu vurgulamışlardır.

Tüm dünyada yükseköğretimi değişime zorlayan dinamikler; gelişmekte olan ülkelerdeki nüfus artışı, globalleşme, bilgi toplumu, yeni teknolojiler, devlet reformları; devletin küçültülmesi ve yeniden yapılandırılması; iyi yönetim uygulamaları, artan rekabet, yükseköğretime sürekli artan talep ve İngilizce'nin "global dil" özelliğine sahip olması olarak sıralanmakta ve bu dinamiklerin yükseköğretim sistemlerin için önemli doğurguları olduğu ifade edilmektedir (Aktan, 2007:1). Bu doğrultuda Çetinsaya (2014) dünya çapında yükseköğretim sistemlerinin son yıllarda yaşadıkları önemli değişimleri; kiteselleşme ve evrenselleşme, finansman sorunu, bilgi toplumu ve ekonomisi, meslektaşlar yönetiminden profesyonel yönetime geçiş, kalite güvencesi ve uluslararasılaşma şeklinde ifade etmiştir. Buna ek olarak Erdem (2012:111-112) bu başlıkların aşağıdaki şekilde detaylandırılabilceğini belirtmektedir:

- Devlet ve üniversiteler arasındaki ilişkinin niteliği değişmiştir.
- Üniversite özerkliği kamuya hesap verme sorumluluğuna dönüşmüştür.
- Bilişim teknolojisi araştırmalarla birlikte gerek örgün gerek sanal eğitimde etkin olarak kullanılmaya başlamıştır.
- Kamu yükseköğretim kurumlarının rakiplerinin çıkmış ve üniversiteler uluslararası olmaya başlamıştır.
- Üniversiteler öğrenci-öğretmen topluluğundan öte bilgi toplumu ve ekonomisinin kaynağı ve karmaşık bir işletme olarak görülmeye başlamıştır.
- Yükseköğretim ticarileşmeye başlamış ve neticesinde bilgi pazar mantığı çerçevesinde alınırsatılır bir meta olarak görülmeye başlamıştır.

Görüleceği üzere yükseköğretim sistemlerini etkileyen dinamikler yükseköğretim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasında kendi sınırları doğrultusunda çeşitli çözümler sunmaktadırlar. Bu amaçla yükseköğretimde neoliberal politikaların uygulamaya konulduğu belirtilmektedir. Özellikle yükseköğretimin UNESCO, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların öncelikli gündem maddelerinden biri haline gelmesi başta olmak üzere serbest piyasa mekanizması, rekabete dayalı işletmecilik, yönetim stratejileri ve uluslararası kalite denetim standartları gibi araçlar vasıtasıyla bu politikaların etkili olduğu ifade edilmektedir. (Burgaz ve Şentürk, 2008; Erdem, 2012; Rehber, 2007).

Nohutçu'nun (2006:52) konu hakkındaki yorumu yukarıdaki tartışmaları özetleyecek niteliktedir:

Üniversiteleri yeniden yapılanmaya zorlayan nedenler, bilgi-iletişim devrimi ve küreselleşme bilmecesini oluşturan, hepsi birbirine bağlı ve bir araya geldiğinde anlamlı ve açıklayıcı bir içeriğe bürünen, siyasal, ekonomik, toplumsal, yönetsel ve hukuksal bir dizi alandaki değişimlerin de tetikleyicisi olan dinamiklerdir. Gerçekte, yükseköğretim kurumlarındaki değişim, bu nedenlerin hem bir yansıması ve sonucu, hem de bu kurumların bilgi toplumundaki stratejik rolü ve önemi nedeniyle, bu sürecin etkileyicisi ve yönlendiricisidir.

Bu bilgiler ışığında bu noktadan sonra günümüz toplumunda yükseköğretimi yeniden yapılanmaya zorlayan nedenlerin başında görülen bilgi toplumu kavramı ile küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramlarına açıklık getirilmesi uygun görülmüştür.

2.1.1. Bilgi Toplumu

Tarihsel gelişim sürecinde insanoğlunun ilkel toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu ve nihayet bilgi toplumu aşamalarından geçerek günümüze ulaştıkları genel kabul görmüş bir yaklaşımdır. İlk defa olarak Alvin Toffler (1996) Üçüncü Dalga isimli eserinde bilgi toplumu kavramından bahsetmiş ve bu süreçte belirleyici faktörün hammadde, işgücü, sermaye veya enerji değil, bilgi olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda uluslararası kuruluşlardan Dünya Bankası'nın (1998) "*Bilgi kalkınmaktır*" sloganını kullanması, OECD'nin (1996) ise "Bilgi ve onu kullanma şeklinin, toplumların başarı ve refahının temeli" olduğuna işaret etmesi oldukça manidardır. Bir diğer uluslararası kuruluş olan UNESCO (2003:2) ise toplumdaki değişimlerin üniversitenin misyonunu farklılaştırdığının altını çizmektedir. Bu

doğrultuda ekonomik kalkınmaya ilave olarak bilgi toplumunda yükseköğretime yüklenen görevlerin; eşitsizlikleri azaltma, yoksulluk, çevresel sorunlar ve salgın hastalıklar ile mücadele, sosyal bütünleşmeyi sağlama, katılımcı demokrasiyi yeşertme şeklinde genişlediği ifade edilmektedir.

Görüldüğü üzere bilgi toplumunda uluslararası kuruluşlar, öncelikli gündem maddelerinden biri haline gelen yükseköğretime, toplumsal kalkınmanın da ötesinde barış ortamının sürdürülmesi, açlık ve yoksullukla mücadele, kültürler arası anlayış ve uyumun geliştirilmesi gibi temel küresel, bölgesel ve yerel sorunların çözümünde aktif olarak yer alma gibi sorumluluklar yüklemiştir. Bunlara ilave olarak Çetinsaya (2014:27) bilgi toplumunun ihtiyacı olan nitelik, nicelik ve çeşitlilikte insan gücünün sağlanmasının yükseköğretimin asli görevi olarak kabul edilmeye başlandığına işaret etmektedir. Taylor ve Miroiu (2002:9) bilgi toplumunda yükseköğretimin dört temel işlevini şöyle sıralamaktadır:

- Bireyleri zihinsel yönden geliştirmek ve yeteneklerini potansiyel en üst seviyeye çıkarmak suretiyle hem kişisel başarıyı yakalamaları ve hem de yaşadıkları topluma katkı sunmalarını sağlamak,
- Bilginin üretilmesi ve geliştirilmesini sağlamak suretiyle toplum ve ekonomiye yararlı hale getirmek,
- Yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde uyarlanabilir ve sürdürülebilir bilgi temelli bir ekonominin ihtiyaçlarına hizmet etmek,
- Demokratik, uygar ve çeşitlilikleri içinde barındıran bir toplum oluşumuna katkıda bulunmaktır.

Günümüzde bu fonksiyonlarını yerine getirmeleri için yükseköğretim kurumlarından tüm paydaşlarıyla yeni ilişki biçimleri geliştirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu süreçte yükseköğretim sistemlerinin sanayi ile işbirliği yapmaları zorunlu hale gelmiştir. Ar-Ge, inovasyon ve girişimcilik gibi bilgi ekonomisinin temel unsurlarının baskısı ile üniversiteler daha çok patent, daha çok proje, daha fazla Ar-Ge bütçesi yarışına girmişlerdir (Çetinsaya, 2014:28).

2.1.2. Küreselleşme ve Uluslararasılaşma

20. yy. yılın en büyük değişim faktörlerinden biri olan küreselleşme kavramı 1960'larda ortaya çıkmış, 1980'lerle birlikte bilim insanlarınca incelenmeye başlamış

ve 1990'larda önemi tartışılan anahtar bir kavram haline gelmiştir. Kavramın başta ekonomik olmak üzere siyasal, sosyal ve kültürel olmak üzere çeşitli açılardan farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bazıları küreselleşmenin ülkeler arasında; teknolojik, siyasi ve kültürel ilişkilerin artması ve gelişmesi ile birlikte farklı toplumların özellik, inanç ve beklentilerinin farkında olunması yoluyla toplumlar arasındaki ilişkilerin yoğunlaştırılması ve kutuplaşmaların çözülmesini içerdiğini iddia etmektedirler (Erdem, 2012:110). Diğerleri ise ülkeler arasında artan ilişkilerin milli sınırların zayıflatılmasına yol açacağını ve bunun da tüm dünyanın pazar haline getirilmesine olanak sağlayacağı görüşündedirler (DPT, 2000:1). Bununla birlikte küreselleşmenin zaman ve mekân etkilerini giderek ortadan kaldırdığına işaret eden Brown (1999), onu kaçınılmaz ve geri döndürülemez bir olgu olarak gören yaklaşımların da mevcut olduğunu belirtmektedir.

Gültekin ve Şengül (2006:146) küreselleşme sürecinin ivme kazanmasında etkili olan faktörlerin finans piyasalarında serbestleşme, dış ticarete serbestleşme ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler olduğunu dile getirmektedirler. Bu doğrultuda Knight'ın (2004:24) küreselleşmeyi; bireylerin küresel rekabet içinde yatay biçimde işbirliği yapmasının bir aracı olarak tanımlaması anlam kazanmaktadır. Kuşkusuz bu süreçte küreselleşmenin pek çok boyutu ihtiva ettiği ifade edilebilir. Nitekim Marginson (1999:19) kavramın doğrudan ilişkili olduğu bu boyutları; ticaret ve finansman, bilgi iletişim teknolojileri, göç ve turizm yoluyla kültürlerarası dolaşım, küresel toplumlar, toplumlararası dilsel-kültürel ve ideolojik yakınlaşma ile dünyada ortak sembollerin oluşumu olarak sıralamaktadır.

Küreselleşmenin yükseköğretim üzerindeki etkileri hakkında farklı görüşler bulunmakla birlikte Yang ve Vidovich (2002:214-216) bunları ekonomik katkı baskısı, mali baskılar, teknoloji destekli öğretim ve uluslararası öğrenci hizmeti sunan kurumlara yönelik kuralların belirlenmesi şeklinde dört ana başlık altında toplamıştır. Daha detaya inildiğinde küreselleşmenin üniversite yapılanmasına etkileri şu alt başlıklar altında sıralanmaktadır:

- Merkeziyetçi yönetim anlayışından yerel yönetime yönelim söz konusudur.
- Hiyerarşik ve dikey yapılanmadan yatay örgüt yapısına geçiş söz konusudur.
- Yönetimsel ve mali özerkliği artırma çabaları artmıştır.
- Yönetimsel kararlara katılım artırılmıştır.

- Kalite geliştirme, stratejik planlama, etkililik ve verimlilik önem kazanmıştır (Burgaz ve Şentürk, 2008:270).

Anlaşılabacağı üzere bu etkenler, rekabetin ve hesap verme sorumluluğunun arttığı günümüz bağlamında üniversite yönetimlerini iş dünyasının taleplerini daha fazla dikkate almak durumunda bırakmaktadır. Ayrıca kalite geliştirme, stratejik planlama, etkililik ve verimlilik gibi kavramların önem kazanması ulusal ve uluslararası denetim mekanizmalarının varlığını mecbur kılmaktadır.

Aynı sosyal dinamiklerden beslenmeleri sebebiyle uluslararasılaşma ve küreselleşme kavramları birbirleri ile çok sık karıştırılmaktadır. Ancak Gacel-Avila (2005:124) bu olguların gerek hacim gerek yoğunluk yönünden farklı olmalarının ötesinde birbirlerine karşıt yönde eğilim gösterdiğini ifade etmektedir. Kavramlar arasındaki nedensel ilişkiyi Knight (2008); uluslararasılaşma yükseköğrenimi; küreselleşme ise uluslararasılaşmayı etkiler şeklinde açıklamaktadır. Konuyla ilgili olarak farklı araştırmacılara ait fikirlerin olduğu görülmektedir.

Bu araştırmacılardan Altbach ve Knight'a (2007) göre küreselleşme çağımızın gerçeği olan ekonomik ve akademik eğilimlere yön veren bağlam iken uluslararasılaşma küresel akademik çevreye uyum sağlamak amacıyla akademik kuruluşlar ve bireyler tarafından yürürlüğe konan tedbir ve uygulamaların toplamıdır. De Jong ve Teekens (2003) uluslararasılaşma kavramının, insan ve fikirlerin yer değiştirmesine; küreselleşme kavramının ise yapılar ve hizmet üretilmesine işaret ettiğini belirtmektedir. Teichler (2009'dan akt. Aba, 2013) uluslararasılaşmayı ulusal sınırların varlığında küreselleşmeyi ise ulusal sınırların aşındığı bir ortamda sınır ötesi faaliyetler olarak açıklamaktadır. Urry (1998'den akt. Bostrom, 2009:146) ise küreselleşmenin ulusal sınırları kaldırmak ve toplumsal farklılıkları belirsizleştirmek suretiyle ulusal yapılara zarar verdiğini ancak uluslararasılaşmanın ulusal sınırlara ve toplumların ve kültürlerin şahsına münhasır özelliklerine saygı gösterdiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda uluslararasılaşma, tek tipleştirici etkileri dirençle karşılanan küreselleşme kavramını tamamlayıcı ve onun olumsuz etkilerini telafi edici bir olgu olarak anlaşılmalıdır (Nohutçu, 2006:53).

Kavram yükseköğretim özelinde çeşitli araştırmacılar tarafından irdelenmiş ve farklı tanımlar yapılmıştır. De Wit (2010:8) bu tanımların müfredat temelli ve

hareketlilik temelli olmak üzere iki farklı noktada yoğunlaştığına işaret etmektedir. Knight ve De Wit (1995'den akt. Bostrom, 2009:146-147)'in "Örgütlerin öğretim, araştırma ve hizmet fonksiyonlarına uluslararası ve kültürler arası unsurları entegre etme süreci" bugün pek çok araştırmacının üzerinde uzlaştığı bir kavramsal çerçeve haline gelmiştir. Uluslararası hareketliliğin ise Amerika, Avrupa ve Avustralya yükseköğretim sistemlerine giriş yapan Asya'lı öğrenciler ile AB bünyesinde öğrenci hareketliliğini teşvik edici çeşitli programlar olmak üzere iki farklı eğilim gösterdiği ifade edilmektedir (Altbach vd., 2009:ix).

UNESCO, OECD ve Dünya Bankası gibi ulus ötesi kuruluşların yanı sıra uluslararasılaşmanın yükseköğretimde bölgesel işbirliklerini gündeme getirdiği iddia edilebilir. Bu bölgesel işbirlikleri ise süreç içinde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin değişiminde itici rol oynar hale gelmişlerdir. Asya'da ASEAN, Amerika'da NAFTA ve Avrupa'da Bologna Süreçleri ile ülkeler arasında derecelerin, öğrenim sürelerinin ve diplomaların karşılıklı olarak tanındığı; öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin sağlandığı bölgesel yükseköğretim alanları için girişimlerde bulunulmuştur. Bölgesel düzeyde gerçekleşen bu işbirlikleri, uluslararasılaşma kavramının doğası gereği yerel dinamiklere ve gerçeklere saygı göstermek suretiyle bölgesel bütünleşmeyi sağlamayı hedeflemektedirler (Erdem, 2012; Rehber, 2007). Bu oluşumlardan Avrupa Birliği öncülüğündeki Bologna Süreci bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha detaylı irdelenecektir.

Tüm bu tartışmalardan anlaşılacağı üzere günümüzde üniversitelerden beklenti toplumdan kopuk bir şekilde bilim üretmesi anlayışından, toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirme, yaşam boyu öğrenme, sanayi üniversite işbirliği, araştırma geliştirme (ARGE) destekleri ile yeni buluşların desteklenmesi gibi araçlar vasıtasıyla bireylerin ve toplumların kalkınmasına katkı sunma yönünde değiştiği anlaşılmaktadır. Başta küreselleşme ve bilgi toplumu olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenen bu anlayış değişikliği üniversite yapılanmalarında bir değişimi mecbur kılmakta ve yükseköğretimde kaliteye daha fazla odaklanılmaktadır. Nohutçu (2006:56) bu süreçte mali özerkliğe kavuşan üniversitelerin bir taraftan topluma ve ilgili kurumlara hesap vermelerinin beklendiğini, diğer taraftan ise paydaşlarını karar sürecine dâhil etmeleri istendiğine işaret etmektedir.

Bu doğrultuda günümüzde Batılı ülkelerde yaşam boyu öğrenme, üniversite

buluşlarının patent ve lisans gibi çeşitli gelirlerle korunması, üniversitelerce bünyesinde oluşturulan teknopark vb. kurumlar ve sanayide kurulan ortaklıklar yoluyla yeni kaynakların yaratılması ve üniversitelerin ulusal kalkınmanın ötesinde bölgesel kalkınmaya katkı sağlamaları konuları üzerinde çeşitli tartışmalar bulunmaktadır (Çiftçi, 2010:345-346). Üniversite fonksiyonlarındaki bu farklılaşma üniversiteleri kendi kaynağını yaratmaya zorlarken yükseköğretimi bireysel gelişimin, toplumsal kalkınmanın ve küresel rekabetin önemli aktörlerinden biri haline getirmektedir.

2.2. YÜKSEKÖĞRETİM ve KALİTE

Pek çok araştırmacı tarafından derinlemesine irdelenen kalite kavramını alan öncüleri farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bu tanımlara göre kalite amaca ve kullanıma uygunluk (Juran ve Godfrey, 1998); gereksinimlere uygunluk (Crosby, 1979) ve beklentileri karşılamak Parasuraman vd., 1985) olarak ifade edilmektedir. Farklı perspektiflerden pek çok bakış açısı bulunan kavrama ilişkin olarak Garvin'in (1988'den akt. Lagrosen vd., 2004:62). kalite tanımlarına ilişkin beş boyutlu sınıflandırmasının kavramın anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna göre kaliteye ilişkin tanımlar aşağıdaki başlıklar altında toplanabileceği ifade edilmiştir:

- **Üstünlük temelli tanımlar:** Öznel ve kişiseldirler. Ebediyetle ilgili olup ölçülemez ve mantıksal tanımlamaya uymaz. Güzellik ve sevgi gibi kavramlarla ilişkilidir.
- **Ürün temelli tanımlar:** Kalite ölçülebilir bir değişken olarak görülür. Ölçme değerlendirme ürünün nesnel özellikleri üzerinden yapılır.
- **Tüketici temelli tanımlar:** Kalite müşteri memnuniyetinin aracıdır. Bu da bu tür tanımlamaları bireysel ve kısmen öznel yapar.
- **Üretim temelli tanımlar:** Kalite ihtiyaç ve özelliklere uygunluk olarak görülür.
- **Değer temelli tanımlar:** Kalite maliyetlerle ilişkilendirilerek tanımlanır. Kalite maliyetlere kıyasla iyi değer katmak olarak anlaşılır.

Bjørn Stensaker (2007'den akt. Wittek ve Kvernbekk, 2011:673) bugün anlaşılan şekliyle kalite kavramının kökeninin işletme ve sanayiye dayandığını ve bu

nedenle eğitimde kalite konusundan bahsedilirken herkesin tam olarak aynı şeyden bahsettiğinden emin olunamayacağını ifade etmektedir. Kavramın işletme ve sanayi alanındaki önceki kullanımının eğitimde kalitenin algılanışında problemlere neden olması nedeniyle çalışmanın bu noktasından sonra eğitimde ve yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin görüşler irdelenecektir.

2.2.1. Eğitimde Kalite

Eğitim toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet ve fırsat eşitliğini gerçekleştiren en etkili araçtır (Varinli ve Uzay, 1997: 158). Demirel ve Kaya (2013) da eğitimi, bireyin arzu edilen niteliklere sahip bir kişiliğe kavuşmasında ve sosyalleşmesinin yanında toplumsal kalkınmanın lokomotifi olduğunu vurgulamaktadır. Anlaşılacağı üzere eğitimin temel amacının sistemin hem girdi hem çıktısı olarak ifade edilebilecek öğrencilerin bireysel ve toplumsal kazanım için istenilen özelliklere sahip olmalarıdır. Bu doğrultuda De Jager ve Nieuwenhuis (2005'den akt. Kıldan, 2010:113) eğitimde kaliteyi; eğitim kurumlarının amaçlarına uygun bir şekilde işlev görmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu nedenle kaliteli eğitimin, bütüncül bir şekilde ve düzenli olarak sistemin değerlendirilmesi yoluyla sürekli bir iyileştirme döngüsünü gerekli kıldığı ifade edilebilir. Mishra (2006:13-14); rekabet, müşteri memnuniyeti, standartları koruma, hesap verebilirlik, personel motivasyonu, prestij ve imaj faktörlerinin eğitim alanında kaliteye önem verilmesini gerekli kıldığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda Bridge'in (2003'den akt. Kelesbayev, 2013:294) ifadesiyle eğitim hizmetlerinin kalitesi; bir eğitim kurumun tüm çalışanlarının en iyiye ulaşma yolunda sürekli iyileştirme ve gelişim kültürünü benimsediği bir felsefe olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Yükseköğretimde Kalite

Geleneksel olarak akademik hayata entegre edilen kalite apaçık ve herkes tarafından kabul edilen bir kavram özelliğini taşımaktadır. Yükseköğretimde kalite, kendi içinde ne olduğu ve nasıl sağlanacağı bilgisini içeren tarifsiz bir bilgiye benzemektedir (Mishra, 2006:11). Bu doğrultuda Macar bilim insanı Polanyi (1966'den akt. Bandeviça ve Līgotne, 2014) kaliteyi "Anlatılmaz bilinir" şeklinde "sessiz bilgi" olarak tarif etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere yükseköğretimde kalite tanımlarken bazı sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Bu hususta 2 temel sorun şu

şekilde ifade edilmektedir:

- Yükseköğretimin amaçlarının ve iş görenlerinin işletme veya kamudan farklı olması kavramı diğer disiplinlerden daha özgül ve karmaşık hale getirmektedir.
- Paydaşların farklı ihtiyaçları ve yükseköğretimin doğasındaki çeşitlilikten ötürü farklı perspektiften bakılması kavramın içeriğini farklılaştırmaktadır (Bandeviča ve Līgotne, 2014:7).

Yükseköğretimde kalitede kavramını daha detaylı açıklamak adına bu bölümde “yükseköğretimin amaçlarının ve iş görenlerinin işletme veya kamudan farklı olması kavramı diğer disiplinlerden daha özgül ve karmaşık hale getirmesi” problemi irdelenecektir. Yükseköğretim özelinde kavramın nasıl anlaşılması gerektiği tartışılarak kavrama açıklık getirildikten sonra, takip eden bölümde yükseköğretimin paydaşlarının kim olduğu ve dolayısıyla kimlerin görüşlerine başvurularak bir yükseköğretim kurumunun kalitesinin belirlenmesi gerektiği hakkındaki görüşler sunulacaktır.

Yükseköğretimde kalitenin ne olduğu ile nasıl sağlanacağı ve ölçüleceği üzerine incelemeler yapan İngiliz araştırmacılar Harvey ve Green (1993a) birbiri ile ilişkili ve aynı zamanda birbirinden bağımsız olan beş yaklaşım ortaya koymuşlardır:

- **İstisnai olarak kalite:** Bu anlayışta kalite özel veya sıra dışı olma yani mükemmellik olarak görülür. Yüksek standartlar karşılanır. Bu da ürün sahibine veya hizmetin kullanıcılarına statü sağlar.
- **Mükemmellik ya da tutarlılık olarak kalite:** Bu yaklaşımda kalite özellik ve standartlarla tutarlılık olarak görülür. Mükemmellik kusursuz olmak yani sıfır hatadır. Bu da işleri ilk seferinde doğru yapmayı gerektirir.
- **Amaca uygunluk olarak kalite:** Bu anlayışta, kalite; ürün veya hizmetin amacı ile ilişkilidir. Amaca uygunluk kavramının müşteri ihtiyaçlarını karşılama veya örgütün misyonu olarak iki farklı şekilde anlaşılabilmesine işaret eden Harvey ve Green (1993a; 12-13) yükseköğretimde müşteri kavramının ihtilafı doğası ve öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını detaylandırmasının zorluğundan ötürü ilk yaklaşımın yükseköğretimde sorun yaratacağını dile getirmişlerdir.

- **Para değeri olarak kalite:** Bu anlayış, kaliteyi finansal değer ile eşdeğer görür. Uygun maliyet yüksek kaliteyi ifade eder. Mezunların milli ekonomiye katkısının belirlenmesi gibi girdilere kıyasla çıktıları ölçmek suretiyle verimliliğe önem verilir.
- **Dönüşüm olarak kalite:** Bu kalite anlayışında, süreç niteliksel bir değişim meydana getirmelidir. Eğitimde dönüşüm geliştirme (değer katma) ve güçlendirme (yetkilendirme) şekillerinde olabilir.

Literatürde bu sınıflandırma üzerinde bir uzlaşa olduğu (Bandeviča ve Līgotne, 2014; Lagrosen vd., 2004; Wittek ve Kvernbekk, 2011; Zou vd., 2012) görülmekle birlikte bu yapıya ilişkin çeşitli ilavelere ve çıkarımlara da rastlamak mümkündür. Bu doğrultuda Wittek ve Kvernbekk (2011:675) ilgili kavramsallaştırmaya dayanarak kalitenin bir varlığa (nesne, ürün, süreç, kurum, eğitim programı) atfedilebilecek bir özellik olduğu ve bu özelliğin genellikle iyi - kötü veya daha iyi şeklinde ifade edildiği çıkarımında bulunmaktadır. Kalitenin “süreksiz” özelliğe sahip nicel bir kavram olarak tanımlanması da onu derecelendirme ve iyileştirme fikrine götürmektedir.

Bandeviča ve Līgotne (2014:8) de bu sınıflandırmadaki amaca uygunluk anlamında kalite anlayışındaki “amaç” kavramının üniversitelerin amaçları ve müşterilerin amaçları olmak üzere iki farklı şekilde anlaşılabilmesine işaret etmektedir. Buna ek olarak sınıflandırmaya iç kalite ve dış kalite kavramları da ilave edilebilir. Bu doğrultuda süreçle ilgili olan mükemmellik olarak kalite, dönüşüm olarak kalite ve üniversite hedeflerine uyum olarak kalite anlayışları iç kaliteyle ilişkili iken, sonuçla ilgili olan istisnai olarak kalite, para değeri olarak kalite ve müşteri hedeflerine uyum olarak kalite anlayışları dış kaliteyle ilişkili olduğunu ifade edilmektedir.

Westerheijden, Stensaker ve Rosa (2007’den akt. Wittek ve Kvernbekk, 2011:671-672) eğitimde kalite kavramının pratikteki tanımı konusunda amaçlara uygunlukla birlikte amacın uygunluğu şeklinde faydacı bir mutabakatın var olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda kalite kavramına kimileri paydaşların bakış açısı üzerinden öznel özellikler atfederken, kimileri de kavramı gösterge adı verilen belirli parçalara bölünebilen nesnel bir oluşum olarak görmektedirler. Bunun dışında kavramı kurumsal değerlendirme, karşılaştırılabilirlik, öğrenme süreci ve öğrenci ve

akademik personelin kişisel dönüşümleri olarak gören araştırmacılar da mevcuttur.

2.2.3. Yükseköğretimin Paydaşları

Bir yükseköğretim kurumunun ortaya koyacağı performans çeşitli paydaşları etkileyecektir ve bu paydaşların da eğitim kalitesi hakkında farklı görüşleri olması hayli doğaldır. Konu ile ilgili görüş belirten araştırmacılardan Zou vd. (2012:170) yükseköğretim kurumlarının paydaşlarını öğrenciler, akademik personel ve yöneticiler, idari personel, destek personeli, hükümet ve profesyonel örgütler olarak sıralarken; Sarrico vd. (2010:42) öğrenci, akademik personel, idari personel, mezun, profesyonel kurumlar, finans kuruluşları, işçiler ve genel olarak vatandaşları bu sıralamaya dâhil etmektedirler. Srikanthan ve Dalrymple (2003:127) ise Harvey ve Green'in ortaya koyduğu kalite sınıflandırması ile ilişkilendirmek suretiyle yükseköğretim için 4 temel paydaş grubu olduğunu ifade etmişlerdir:

- Tedarikçiler (Providers): Finansörler ve toplum
- Ürün kullanıcıları (Users of products): Mevcut ve muhtemel öğrenciler
- Faaliyet kullanıcıları (Users of outputs): Çalışanlar
- Sektör çalışanları (The employees of the sector): Akademik personel ve yöneticiler

Son yıllarda yükseköğretimi değişime zorlayan dinamiklerle birlikte gündeme gelen Toplam Kalite Yönetimi (TKY) kalite geliştirme sürecinin müşterilerle başlayıp müşterilerle bittiğine vurgu yapmakta (Senge, 2011), bu doğrultuda birçok kaynakta hizmet kalitesi “sunulan hizmetin müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygunluğu” olarak tanımlanmaktadır (Dotchin ve Oakland, 1994). Buna uygun olarak da eğitimsel ortamın, öğrenci ihtiyaçları ve öğrenim hedefleri doğrultusunda değerlendirilmesi önerilmektedir (Sahney vd., 2008).

Owlia ve Aspinwall'ın (1996:165) konu hakkında yaptığı bir araştırmada yükseköğretimin farklı müşterileri arasında birinci sırayı öğrencilerin aldığı bunu personel, toplum ve hükümet, öğretim elemanları ve ailelerin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada Rehber (2007:13) yükseköğretimin birbiri ile ilişkili yapısı nedeniyle öğrencilerin üniversitelerin yalnızca müşterisi değil aynı zamanda ham maddesi ve ürünü olarak da kabul edilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir. Varinli ve Uzun (1997:158) da odağında öğrencinin yer aldığı yükseköğretim hizmet

alanının önem vermesi gereken temel noktanın öğrenci ve öğrenci memnuniyeti olduğuna ve bu doğrultuda öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasının zorunluluğuna vurgu yapmaktadır.

Bandeviča ve Līgotne (2014:16), bir yükseköğretim programının kalitesinin değerlendirmede öğrenci değerlendirmesi, uzman değerlendirmesi ve kalite göstergeleri şeklinde üç farklı yöntem bulunduğuna ve değerlendirme sürecinde bu 3 farklı alternatifin kullanılmasının gerekliliğini belirtmektedir. Bununla birlikte bir yükseköğretim programının uygulanmasına ilişkin kalite değerlendirmesinde öğrenci değerlendirmesi yaklaşımının en etkili araç olarak ortaya çıktığının altını çizilmektedir.

Zineldin vd. (2011:231) de bu süreçte öğrencilerden yaşantı ve tecrübelerine ilişkin geri dönüt almak yükseköğretimde kalite olgusunun temel taşlarından biri haline geldiğini ifade etmektedirler. Ancak bu noktada kalitenin hangi boyutlarına ilişkin bilgi toplanacağı sorusu metodolojik bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Stukalina (2010:84) bu hususta etkililik ve etkinlik kavramlarına odaklanan işletme ve sanayi sektörlerinden farklı olarak, eğitim ortamlarının değerlendirilmesi konusunda temel amacın, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini yani eğitim aldıkları ortamı nasıl değerlendirdiklerini tespit etmek olduğunu belirtmektedir.

Buna ek olarak bazı araştırmacılar öğrencilerin sahip olduğu demografik değişkenlerin kalite algısına etki edebileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda Harris (2002) öğrencilerin ırk, cinsiyet, öğrenim görülen program (lisans/ön lisans) ve fakültenin; Palli ve Mamill (2012) öğrencilerin cinsiyetinin; Kelso (2008) de öğrenim görülen sınıf, cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite büyüklüğünün kalite algısına etki ettiğine işaret etmektedir.

2.2.4. Yükseköğretimde Kalite Değerlendirmesi

Yirminci yüzyılın son çeyreği ile birlikte tüm dünyada önceki bölümde ifade edilen dinamiklerin de etkisi ile yükseköğretimde kalite bilincini arttırmaya yönelik çalışmaların başlatıldığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda günümüzde geleneksel yaklaşımların ötesinde belirli göstergelere dayalı değerlendirmeler yapılması, ulusal düzeyde bağımsız organlar ve uluslararası düzeyde kalite standartlarının oluşturulmasına yönelik yaklaşımların benimsendiği ifade edilmektedir (Tezsürücü

ve Bursalioğlu, 2013:100). Bunlara ek olarak akreditasyon, toplam kalite yönetimi ve sürekli kalite iyileştirme gibi yaklaşımların da aynı amaç doğrultusunda kullanılabilereği belirtilmektedir (Rehber, 2007). Konuyla ilgili olarak Fisher vd. (2000'den akt. Latchem, 2011:1-2) yükseköğretimde kaliteyi sağlama girişimleri arasında ön plana çıkan uygulamaları şu şekilde sıralamaktadır:

- Akreditasyon kuruluşları tarafından lme değerlendirme
- Bakanlık merkezli kalite denetimleri
- Hkmet ncelikleri doğrultusunda performansa göre bütçeleme
- Performans raporları ve devlet sıralamaları (UNESCO, OECD, Dünya Bankası, Shanghai Jiao Tong Universitesi, Times Higher Education gibi kuruluşlar)
- Ulusal veya sektörel ğrenci anketleri (Avustralya, Kuzey Amerika ve İngiltere)

Cave vd. (1996'den akt. Sarrico vd., 2010:47) ise yükseköğretimde kaliteyi sağlama girişimlerinden sık kullanılanları; performans göstergeleri, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve dış değerlendirmeciler tarafından yapılan resmi ziyaretler şeklinde sıralamakta ve bu yaklaşımların farklı kısıtlılıkları bulunduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca bu yaklaşımlardan en sık kullanılan yöntemin performans (kalite) göstergeleri olduğu ifade edilmektedir.

Bunların ötesine günümüzde yükseköğretimde kalite değerlendirmesinin sınırlarını çizen ve süreci yönlendiren gerek ulusal gerek bölgesel düzeyde niversiteler üstü kuruluşlar da bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YK) başta olmak üzere çeşitli ülkeler tarafından yapılan kurumsal değerlendirme araçları bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bölgesel düzeyde düşünüldüğünde ise Kalite Güvencesi Standartları ve İlkeleri (ESG), niversite Sıralamaları ve Avrupa niversiteler Birliğinin (EUA) kurumsal değerlendirme programı gibi çoğunluğu Avrupa temelli olmak üzere çeşitli itici gler bulunduğu görülmektedir (Asunakutlu, vd., 2014).

Bunlardan biri olan Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Kurulu'nun (ENQA) konu ile ilgili bir terminoloji geliştirmek amacıyla düzenlenen atölye çalışması kitapçığında, günümüzde yükseköğretimde kalite değerlendirmesinde öne

çıkan kavramların; standartlar, yeterlik, , kıyaslama, kriter, kılavuz, uygulama ilkeleri, gösterge, sonuç ve çıktı şeklinde sıralandığı görülmektedir (Crozier vd., 2006:19). Aynı belgede yükseköğretimde kalite değerlendirmesi usul ve yöntemleri için ise; uzman ve akran ziyaretleri, öz değerlendirme, raporlama, geri dönüt, eylem planı ve izleme kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla günümüzde yükseköğretimde kalite değerlendirmesinde belirli ölçütlere dayalı olarak yapılan öz değerlendirme ve dış değerlendirme kavramlarına odaklandığı görülmektedir.

Çalışmanın bu noktasından sonra yukarıda sıralanan yükseköğretimde kalite girişimlerinden bazılarını kısaca değinildikten sonra araştırmanın kuramsal temelini oluşturan yükseköğretimde kalite göstergeleri detaylı bir şekilde irdelenecektir.

2.2.4.1. Toplam Kalite Yönetimi

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları Türk yükseköğretiminde 1990 sonlarından itibaren popülerlik kazanan bir kavramdır (Bayraktar, vd., 2008). Fleming vd. (2006'dan akt. Stukalina 2010:79) bu uygulamaların kalite değerlendirmesi ve yönetiminin her örgüt için azami derecede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Cheng ve Tam (1997:24) eğitim kalitesinin değerlendirilmesinde 7 farklı model bulunduğuna işaret etmektedir. Bu modellerin eğitimde kalite kavramına yaklaşımları ise şu şekilde özetlenebilir:

- *Hedef-nitelik modelinde*; kalite, kurumsal hedeflere ve önceden belirlenmiş niteliklere uygunluk olarak görülmekte,
- *Kaynak-girdi modelinde*; kalite, kurum için gerekli kaynak ve girdi materyallerinin temini olarak görülmekte,
- *Süreç modelinde*; kalite, iç dönüşüm süreci olarak görülmekte,
- *Memnuniyet modelinde*; kalite, müşteri ve paydaşların beklentilerinin karşılanması olarak görülmekte,
- *Meşruiyet modelinde*; kalite, kurumun meşru pozisyonunun ve itibarının sağlanması olarak görülmekte,
- *Sorun yok modelinde*; kalite, kurum içinde sorun ve huzursuzlukların olmaması olarak görülmekte,
- *Örgütsel öğrenme modelinde*; kalite, çevresel değişimlere uyum sağlama ve bu doğrultuda sürekli gelişim olarak görülmektedir.

Owlia ve Aspinwall (1997:527-528) TKY'nin sistemin, girdi-işlem-çıkıtı olmak üzere tüm aşamalarını bütün bir şekilde ele alıp iyileştirdiğini ifade etmektedir. Ancak bu yaklaşımın öğretim kurumlarına uyarlanması sürecinde yaklaşımın özündeki müşteri tanımlaması tartışmalara neden olmaktadır.

2.2.4.2. Kalite Güvencesi ve Akreditasyon

Günümüzde yükseköğretimde kurumsal değerlendirme, kalite değerlendirme ve TKY gibi kontrol yaklaşımlarının yerini kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamaları almıştır. Tezsürücü ve Bursalıoğlu (2013:102) bu yönelimin yeni açılan yükseköğretim kurumlarının kalitesine ilişkin endişelerle birlikte ortaya çıktığını belirtirken Mızıkacı (2003: 99) Avrupa Birliği'ndeki yükseköğretimi yeniden yapılandırma girişimlerini başlatan Sorbonne ve Bologna Deklarasyonları ile popüler hale geldiğini ifade etmektedir.

Farklı kültürel çağrışımlara sahip çok yönlü bir kavram olan yükseköğretimde (Ursin vd., 2008:110) kalite güvencesini Özer vd. (2010:33) genel olarak; kalite standartlarının karşılandığını tespit etmek için bir projenin/hizmetin/kurumun çeşitli yönlerinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaç ve stratejilerine ulaşmaları için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi ile birlikte ulusal kalite güvence ajansları tarafından gerçekleştirilmesi öngörülen bir dış denetim sistemi sağlamaktadır (Özer vd., 2010:33-34).

En genel haliyle akreditasyon bir kurum veya programın belirli standartlara uygunluk açısından değerlendirilmesidir. Gür ve Özer (2012:15) kavramı, yetkili bir kuruluş tarafından dönemsel olarak yapılan akademik değerlendirmeler sonucunda, bir bölümün veya programın kalitesinin kabul edilmiş kalite standartlarına uygunluğunun resmi olarak belgelenmesi olarak ifade etmektedir. CHEA (2000'den akt. Aslan, 2009) da akreditasyonun yükseköğretim programlarının kalitesinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde dışsal bir değerlendirme süreci olduğuna işaret etmektedir.

Günümüzde ülkeler arasında yükseköğretimde kalite güvencesinin uygulanmasında çeşitli farklılıklar bulunmakla birlikte Gür ve Özer (2012:28) bu durumu kalitenin mutlak bir olgu olmamasından ötürü ulusal bağlamda ele alınması

gerekliliğine işaret ettiğini belirtmektedir. Buna ek olarak bir ülkenin sahip olduğu kalite güvencesi sisteminin başka bir ülkeye transfer edilip edilemeyeceğine ilişkin araştırmalarında Billing ve Thomas (2000:31), böyle bir transfer sürecinde önemli kültürel, yapısal, politik ve teknik sorunların çıkabileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Kalite Güvence sisteminin tam manasıyla uygulanamaması dolayısıyla bu konuda dünyadaki en yaygın yaklaşımın yükseköğretim kurumunun kendisinin kaliteden sorumlu olması olduğu ifade edilmektedir (Gür ve Özer, 2012; Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013).

2.2.4.3. Üniversite Sıralamaları

Yükseköğretimde kalite değerlendirme çabaları arasında sayılan üniversite sıralamaları; fakülte kaynakları, atıf analizi, öğrenci başarısı, kütüphane ve bilgisayar olanakları, sınav sonuçları gibi üniversitede başarı için gerekli bir dizi kritere odaklanmaktadır. Kendi performansını değerlendirme amacındaki üniversiteler ve amacına uygun üniversite arayışındaki öğrenciler için bir ölçüt niteliğinde olan bu sıralamalar arasında Times Higher Education, Quacquarelli-Symmonds ve U-Multirank sayılabilir (EUA, 2011; 2013). Ağralıoğlu (2012:148) bu tür değerlendirmelerin büyük ölçüde üniversitelerin akademik çıktılarına odaklandığını ve eğitim öğretim etkinlikleri ile fiziki altyapı unsurlarını göz ardı ettiğini belirtmektedir. Tavenas (2003) da bu tür sıralamaların doğrudan bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasının yükseköğretim kurumlarının kalitesinin değerlendirilmesinde sakıncalı olabileceğini ifade etmektedir. Nitekim bu tür sıralamalar, sıralama yapan kuruluşun saptadığı kriterler doğrultusunda çeşitli sonuçlar ortaya koymaktadır. Kalite kavramına ilişkin farklı varsayımlara sahip bu kuruluşların kullanacakları yöntem ve göstergelerin de birbirinden farklı olacağı ifade edilebilir. Bu doğrultuda kalite üzerinde olumsuz algılamalar ortaya çıkabilmektedir.

2.2.4.4. Yükseköğretimde Kalite Göstergeleri

Yükseköğretim kalite değerlendirmesinde itibar ölçümüne dayalı üniversite sıralama yaklaşımıyla birlikte en sık kullanılan yöntem objektif kalite göstergeleridir (Arslan, 2002:11). Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Kurulu (ENQA) günümüzde kalite kavramı için net bir tanımın; çıktılarının değerlendirmesi veya bir dizi standarda bağlı değerlendirme vasıtasıyla yapılmakta olduğuna işaret

edilmektedir (Crozier vd., 2006:8). Benzer şekilde Tezsürücü ve Bursalıoğlu (2013:102) eğitimde kalite değerlendirmesinin eğitim programının çıktıları üzerinden olduğu gibi eğitim örgütünün fonksiyonlarında yer alan bütün birimlerin değerlendirmesi yoluyla yapılabileceğine işaret etmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının kalitesinin değerlendirilmesinde sıkça kullanılan standart performans ölçütlerinin çeşitli sakıncalar içerdiği de ifade edilmektedir. Ischinger (2006) yükseköğretim kurumlarının yüklendikleri temel fonksiyonların farklı olması veya fakültelerin (disiplinlerin) farklı olması durumlarında aynı kalite göstergelerinin kullanılmasının uygun düşmeyeceğini ifade etmektedir. Buna ek olarak yükseköğretim kurumları arasında karşılaştırılabilir kalite standartları ve performans göstergelerine odaklanan uluslararası eğitimsel işbirliği sürecinde ortaya çıkan standart ve göstergelerin; çıktı göstergeleri, eğitim göstergeleri ve performans göstergeleri şeklinde 3 temel başlık altında ele alınabileceği ifade edilmektedir (Jallade, 2011:15). Bunlardan *çıkıtı göstergeleri*; okuldaki öğrenim sürecinin etkililiğini değerlendirmeyi; *eğitim göstergeleri*; yükseköğretimde derece ve yeterliklerin şeffaflık ve anlaşılabilirliğini artırmayı; *performans göstergeleri*; eğitim sisteminin etkililiğini değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Anlaşılabileceği üzere akademik kalite göstergeleri amaca göre farklılaşmakla birlikte Arslan'ın (2002) da belirttiği üzere göreceli bir değerlendirme sunmaktadır. Sarrico vd. (2010:43) performans göstergelerinin yükseköğretimde kullanımının yükseköğretimin girdi ve çıktıları arasında doğrudan bağlantı kurmak gibi teknik problemler ile farklı paydaşların farklı önceliklerinin olması ve bu nedenle farklı göstergelere ağırlık vermeleri gibi politik problemlere neden olabileceğine işaret etmektedirler. Bu nedenlerle kalitenin nicel olarak değerlendirilmesi sürecinde yükseköğretimin kendine has özelliklerinin dikkate alınmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Öncelikli olarak eğitim alanının karakteristik özelliklerinin yükseköğretim için genel bir çerçeve çizdiği ifade edilebilir. Bu hususta eğitim kalitesine etki eden unsurlar Varinli ve Uzay (1997) tarafından; öğrencilerin kalitesi, öğretim elemanlarının kalitesi, fiziki ortamın teknik donanımın kalitesi, sosyal-kültürel ve akademik faaliyetlerin yeterliği, yönetim anlayışı, şeklinde ifade edilirken; İngiltere Kalite Güvence Kurulu (1999'dan akt. Erişen, 2003) ise eğitim programı, öğretme,

öğrenme ve değerlendirme, öğrenci gelişimi ve başarısı, öğrenci destek ve rehberlik hizmetleri, öğrenme kaynakları ve yönetim unsurlarının eğitim kalitesinde etki sahibi olduğunu vurgulamaktadır.

Yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin ise pek çok araştırmacı ve kurumun görüş belirtip ve çeşitli sınıflandırmalarda bulunduğu görülmektedir. Bunlar arasında Vazzana vd. (2000) gibi yükseköğretimde kalite geliştirmeyi müfredat, akademik olmayan görevler ve akademik yönetim şeklinde üç temel boyutta sınıflandıran araştırmacıların yanında daha detaylı görüşlere rastlamak mümkündür.

İşletme ve sanayi sektöründeki kalite anlayışını yükseköğretime entegre etme gayretindeki Harvey ve Green (1993b) anket, bireysel ve odak grup görüşme gibi bilimsel yöntemleri kullanarak yükseköğretimde kalite göstergeleri için aşağıdaki kriterleri belirlemiştir:

- Fiziksel kaynakların yeterliliği,
- İnsan kaynaklarının yeterliliği;
- Amaç ve hedeflerin açık ve net oluşu,
- Öğrenci ders içeriğinin program amaç ve hedeflerine uygunluğu,
- Bütün seviyelerde aktif öğrenci katılımı,
- Program içeriğinin verilen ödüllere uygunluğu
- Ölçme değerlendirmede tarafsızlık
- Ölçme değerlendirme ile ders hedefleri arasında uyumluluk
- Ölçme değerlendirmeden faydalı geri dönüt elde etme
- Öğrencilere aktarılabilir bilgi ve beceri sağlama.

Bu ölçütlerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve birbirini etkilediğini vurgulayan Tavenas (2003) yükseköğretim kalite değerlendirmesinde genel olarak kullanılan ölçütleri; öğrenci ve performans ölçütleri, araştırma kalitesi, öğretim ve araştırma için kullanılan olanaklar, yönetim ve idare ile ilgili göstergeler, çevre ve uygulama alanı ile ilişkiler şeklinde sıralamaktadır.

İşletme ve endüstri disiplinlerinde faaliyet gösteren araştırmacıların odaklandığı hizmet kalitesi yaklaşımını yükseköğretime uyarlayan Zineldin

(2000'den akt. Zineldin vd., 2011) yükseköğretimde kaliteyi 5 boyutta açıklamaktadır:

- *Aidiyet kalitesi*: Üniversite hizmetlerine ilişkin teknik kalite,
- *Süreç kalitesi*: Eğitim hizmetlerinin nasıl verildiğine ilişkin fonksiyonel kalite,
- *Altyapı kalitesi*: Eğitim hizmetleri için sahip olunan kaynakların kalitesi,
- *Etkileşim kalitesi*: Öğrencilerin bilgilendirilmesine ilişkin kalite,
- *Atmosfer kalitesi*: Öğrenci ve akademik personel arasındaki ilişki ve etkileşim kalitesi

Stukalina (2010:86) ise yükseköğretim kurumlarının eğitimsel ortamının 4 boyutta incelenebileceğini belirtmekte ve her boyuta ilişkin olası performans göstergelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- *Yönetimsel ortam* (Bilginin ulaşılabilirliği ve kalitesi; Beceri ve yeterliklerin kalitesi; Yürütülen derslerin kalitesi)
- *Fiziksel ve teknolojik ortam* (Laboratuvar ekipman olanakları; Kütüphane hizmetleri)
- *Öğretimsel ortam* (Öğrenci ders içeriği; Öğretim materyalinin ulaşılabilirliği ve kalitesi; Öğretimsel internet ve kurum içi ağ kaynaklarının ulaşılabilirliği ve kalitesi)
- *Psikolojik ortam* (Güven ve huzur ortamı; Diğer öğrencilerle işbirliği (ekip çalışması); Yönetim, akademik ve idari personelin desteği)

Tartışmalardan anlaşılacağı üzere yükseköğretimde öğretim süreçleri ve öğrenme kaynakları olarak ifade edilebilecek kalite göstergelerine ilişkin farklı görüşler birbiri ile tutarlık göstermektedir. Bununla birlikte Mishra (2006) çeşitli akreditasyon kuruluşlarının kullandıkları göstergelerin de benzer doğrultuda olduğuna işaret etmektedir.

Konu hakkında ülkemizde 1998–1999 öğretim yılında uygulamaya konan öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma kapsamında YÖK tarafından akreditasyon amaçlı olarak geliştirilen öğretmen eğitimi program standartları; eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler,

fakülte okul işbirliği, öğrenme kaynakları (malzeme ve fiziksel ortam), yönetim ve kalite güvence sistemi olmak üzere yedi kalite kontrol alanından oluşmaktadır (Mızıkacı, 2003:100). Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde de benzer doğrultuda bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bunlardan Deveci (2012) öğrencilerin yükseköğretiminde kalite algısına ilişkin çalışması için geliştirdiği ölçme aracında alt boyutlar; eğitim öğretim kaynakları, öğretim elemanları, fakülte yönetimi, üniversite destek hizmetleri ve eğitim öğretim kalitesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Meraler (2011) tarafından geliştirilen ölçme aracında ise alt boyutlar; öğrenciler, öğretim elemanları, öğretim-öğrenme süreci, tesisler, kütüphane ve teknoloji merkezleri, bilimsel ve sosyal etkinlikler olarak şekillenmiştir. Hacıfazlıoğlu'nun (2006) araştırmasında ise konu ile ilgili alt boyutların; bütünleşme, öğretim süreçleri, kariyer yönlendirme hizmetleri, kütüphane hizmetleri, öğretim elemanları ve yönetim kadrosuyla iletişim, öğrenci işleri, fizikî öğrenme koşulları, kampus yaşamı, araştırma faaliyetleri, ölçme ve değerlendirme, ders içerikleri hakkında bilgilendirme şeklinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Benzer alt boyutların Yüksel'in (2011) nitel araştırmasında temalar ve kodlar olarak ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Gök (2013), eğitim fakültelerinin kalitesine ilişkin araştırmasında öğretmen yetiştirme programlarının genel ve akademik kalitesi ile öğrenci, öğretim üyesi ve eğitim programının kalitesi alt boyutlarında bir değerlendirme sunmuştur. Benzer bir amaçla Adıgüzel (2008) öğretim süreci, öğretim elemanı, öğrenci, tesis ve donanım, yönetim, kalite güvencesi ve fakülte okul işbirliğine ilişkin standartların eğitim fakültelerindeki mevcut durumunu incelemiştir.

2.2.5. Türk Yükseköğretiminde Kalite Çalışmaları

Türk yükseköğretiminde kalite çalışmaları son yirmi yıldır ülkemiz yükseköğretiminin üst kuruluşu olan YÖK öncülüğünde yürütülmektedir. Genel olarak incelendiğinde bu sürece etki eden önemli gelişmelerin Avrupa'daki Bologna Sürecine katılım doğrultusundaki eylemler, çeşitli fakültelerdeki akreditasyon derneklerine program değerlendirme yetkisi verilmesi, Avrupa Üniversiteler Birliğinin Kalite Kültürü Projesi ile Kurumsal Değerlendirme Programı, Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun kurulması, yükseköğretimde stratejik planlama ile ilgili usul ve esasların düzenlenmesi olduğu ifade edilebilir (Asunakutlu, vd., 2014; Gür ve Özer, 2012; Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013). Ancak tüm bu çalışmaların aksine, 2000li yıllara

kadar bu konuda önemli bir araç olan Toplam Kalite Yönetimi, Türk yükseköğretim sisteminde yaygınlaşmış ve sonuç veren bir uygulama haline gelememiştir (Mızıkacı, 2003).

2001 yılında Bologna Sürecine katılan ülkemizde diploma ve derecelerin tanınması amacıyla Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) uygulamaları zorunlu hale getirilmiştir. Karşılaştırılabilir eğitim programları oluşturmak amacıyla Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) yürürlüğe konmuştur. Bunlara ilave olarak yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuştur. YÖDEK, yükseköğretim kurumlarının her yıl yapacakları “iç değerlendirme” çalışmaları sonucunda stratejik planlarını oluşturmak suretiyle sürekli iyileştirme çalışmalarına yön vermelerini ve beş yılda bir “dış değerlendirme” sürecine tabi olmalarını öngörmektedir (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013:106; YÖK Bologna Süreci, 2014). Bu süreçte çoğu üniversite YÖK tarafından önerilen taslağa uygun bir öz değerlendirmeyi yürürlüğe koymuştur (Asunakutlu, vd., 2014). Buna ek olarak 2006 yılında yayınlanan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile tüm kamu birimleri için stratejik planlama yapma zorunlu hale getirilmiştir.

Özetle Türk üniversitelerindeki kalite girişimleri için biri dış, ikisi iç olmak üzere üç farklı itici güç bulunmaktadır. Bu süreçten önce bazı üniversitelerin akademik ve idari birimlerinin ISO 9001 kalite yönetim sistemine akredite oldukları; bir kısmının ise Toplam Kalite Yönetimi EFQM yaklaşımını benimsedikleri bilinmektedir. Günümüzde yükseköğretimde kalite çalışmalarının bu yaklaşımlardan öte Avrupa temelli kalite yaklaşımları ile öz değerlendirme ve stratejik planlamaya doğru bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte Türk üniversitelerindeki kalite girişimlerinin yukarıdan aşağı bir seyir izlediği ve büyük oranda üniversite üst yönetiminden ziyade kanun yapıcı kurumlar ve yüksek otoritelerden başladığı ifade edilmektedir (Asunakutlu, vd., 2014).

Tüm bu tartışmaların ışığında küresel ve bölgesel gelişmelerin yükseköğretimde kalite iyileştirme ve geliştirmeyi bir zorunluluk haline getirdiği anlaşılmaktadır. Bu süreçte kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamalarının ön

plana çıktığı ve yükseköğretimde belirli göstergelere dayalı kalite ölçümleri yapılması hedeflendiği gözlemlenmektedir. Günümüzde ülkeler arasında kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamaları konusunda birlik olmaması öncelikli olarak yükseköğretim kurumlarını kaliteden sorumlu hale getirmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim hizmetlerinin birincil paydaşı olarak görülen öğrenci görüşlerine başvurulması genel kabul görmüş bir yaklaşım haline gelmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin üniversitenin öğretim süreçleri, idari süreçler ve fiziki alt yapısına ilişkin görüşlerinin önem arz ettiği ifade edilmektedir.

Yükseköğretimde kalite uygulamalarının başarıya ulaşması için ve süreçteki tüm çalışanların yüksek kaliteye ulaşmak için iyi eğitim almış ve adanmış olduğu bir ortamın gerekliliği vurgulanmaktadır. Diğer bir ifade ile yükseköğretimde kalite güvencesinin; gerek geçerli ölçüm araçlarının uygulanmasının, gerek öğrencilerin ne öğrendikleri ve nasıl öğrendiklerinin belirlenmesinin, gerek bu öğrenmelerin faydası hakkında güvenilir kanıtlar sunmanın zor olduğu bir ortamda; kutucukları işaretlemenin ötesinde yüksek düzeyde akademik özen gerektirdiği belirtilmektedir. (Latchem, 2011:15).

2.3. YÜKSEKÖĞRETİM ve ULUSLARARASILAŞMA

Geçmişle kıyaslandığında günümüz yükseköğretiminin rekabetten çok işbirliğine dayanmakta olduğu ifade edilmektedir (Aba, 2013:100). Bu doğrultuda eğitim alanında küresel işbirliği girişimlerinin, yaklaşık 50 yıldır OECD ve UNESCO başta olmak üzere çeşitli ulus ötesi kuruluşların gündeminde olduğu bilinmektedir (Jallade, 2011:7). Bu işbirliği süreci genel olarak; akademik hareketlilik ile diploma ve derecelerin üye ülkeler tarafından karşılıklı olarak tanınması amacı doğrultusunda bir gelişim göstermiştir. Konu ile ilgili ilk girişimleri başlatan UNESCO'nun çalışmaları neticesinde yükseköğretimde işbirliğine ilişkin bölgesel bir yaklaşımın daha başarılı sonuçlar vereceği görüşü hâkim olmuş ve bu doğrultuda 1980 yılına kadar yükseköğretim çalışmalarının, diplomalarının ve derecelerinin tanınması konusunda Latin Amerika-Karayipler; Akdeniz'e Sınırı Olan Arap ve Avrupa Ülkeleri; Arap Ülkeleri; Avrupa; Afrika; Asya ve Pasifikteki Ülkeleri kapsayan 6 bölgesel anlaşma uygulamaya konulmuştur (Aktan, 2007). Diğer uluslararası kuruluş olan OECD'nin eğitim alanındaki işbirliği girişimleri de yalnızca teşkilata üye ülkelere yönelik olması sebebiyle coğrafi olmasa da bölgesel bir

yaklaşımına işaret etmektedir. Nitekim OECD'ye üye ülkelerin nispeten refah seviyesi yüksek ülkeler olduğu bilinmektedir. 1980li yıllarla birlikte Avrupa Birliği'nin eğitimde uluslararası işbirliği konusunda baş aktörlerden biri haline gelmesi neticesinde ise Avrupa temelli bir harmonizasyon sürecinin ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda Avrupa Birliği; sürece dâhil ülkeler arasında eğitimsel işbirliğini geliştirmek amacıyla UNICEF, Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, Avrupa Yatırım Bankası gibi kuruluşların eşgüdümü ile birlikte farklı alanlarda çeşitli programlar yürütmüşlerdir (Jallade, 2011:19).

Eğitimsel alanda uluslararası işbirliği sürecinde iki kavramın ön plana çıktığı dile getirilmektedir. Bunlardan birincisi öğrenci ve akademik personel hareketliliği kavramlarını gündeme getiren uluslararasılaşmadır. Bu hususta gerek AB, Avrupa Komisyonu, UNESCO gibi uluslararası kuruluşların gerek ulusal hükümetlerin ve yükseköğretim kurumlarının bu tür hareketliliğin önemine ve faydalarına dikkat çektikleri görülmektedir (Aba, 2013:104). İkinci ön plana çıkan kavram ise karşılaştırılabilir kalite standartları ve performans göstergeleridir. Bu konuda OECD'nin performans göstergeleri, OECD'nin PISA ve PIAAC gibi projeler ile Avrupa Birliği'ndeki Bologna Süreci önemli oluşumlar olarak göze çarpmaktadır. Jallade (2011:13) bu standart ve göstergelerin *çıktı, eğitim ve performans* olmak üzere üç ana başlık altında toplanabileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda standart ve göstergelerin bu üç temel hareket noktasından birine veya bir kaçına odaklandığı iddia edilebilir.

Bunlardan ilk kavram olan uluslararasılaşma yükseköğretimin değişim ve dönüşümüne etki eden kavramlarla birlikte bu çalışmanın Kaynak Özetleri bölümünün *Yükseköğretim* başlıklı ilk kısmında; ikinci kavram olan kalite standartları ve performans göstergeleri ise *Kalite* başlıklı ikinci kısmında detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Çalışmanın bu noktasından sonra günümüzde yükseköğretim alanında uluslararası işbirliği süreçleri içinde öne çıkan ve bu çalışmanın temel dayanak noktasını oluşturan Avrupa Birliği'nin Bologna Süreci'nin gelişimi Türk yükseköğretimine yansımaları ile birlikte ele alınacaktır.

2.3.1. Avrupa Birliği ve Bologna Süreci

Bologna Süreci'nin temelleri 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonunda

yayımlanan Sorbonne Bildirisi ile atılmış ve Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri ilk kez bu bildiri ile ortaya çıkmıştır. Ancak, Bologna Süreci resmi olarak bu girişimden bir yıl sonra 1999 yılında Bologna Bildirisi'nin 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları tarafından imzalanması ve yayımlanması ile başlamıştır. Dolayısıyla Avrupa Yüksek Eğitim Alanı'nın oluşturulması yönündeki kararlılık ve bu doğrultuda alınan kararlar Bologna toplantısı neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu bildiri ile sürece ilişkin altı temel hedef belirlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK Bologna Süreci, 2014) bu hedefleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi),
2. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini uygulamak,
4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek.

Bologna Bildirisi'nden iki yıl sonra, 2001'de Prag'da düzenlenen konferansta Bologna Süreci'ni izlemek üzere toplanan Avrupa ülkelerinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları, hedef sayısını yükseltmişler ve üç yeni hedef ilave etmişlerdir:

7. Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi,
8. Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması,
9. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi.

Bu kararlar doğrultusunda Bologna Süreci'nin temel eylem başlıkları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak,

- Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
- Kredilerin transfer edilebildiği bir sistem kurmak (Avrupa Kredi Transfer Sistemi – AKTS),
- Akademik hareketliliğini teşvik etmek,
- Yükseköğretimde kalite güvencesi için Avrupa’da işbirliğini arttırmak,
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek,
- Yasam boyu öğrenimi teşvik etmek,
- Yükseköğretim kurumları ve öğrenciler arasında etkileşimi arttırmak,
- Avrupa Yükseköğretim Alanını cazip hale getirmek ve Avrupa Araştırma Alanı ile Avrupa Yükseköğretim Alanı arasında bir sinerji kurmak (YÖK Bologna Süreci, 2014).

Genel hatlarıyla Bologna Süreci yukarıda sıralanan hedef ve eylem başlıkları doğrultusunda çeşitli deklarasyon ve kongreler ile devam etmiştir. Bunlardan temel deklarasyonlar; Sorbon (1998), Bologna (1999), Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londra (2007), Leuven (2009), Budapeşte - Viyana (2010), Bükreş (2012) olarak; diğer kongre, konferans ve deklarasyonlar; Salamanca Kongresi, Graz, Glasgow ve Lüksemburg Deklarasyonları, Göteborg Öğrenci Deklarasyonu ve Dünya Yükseköğretim Konferansı şeklinde sıralanabilir (YÖK Bologna Süreci, 2014).

Günümüzde dünyada yükseköğretim sistemlerini birbiri ile uyumlu hale getirme gayretindeki en kapsamlı bölgesel projenin Bologna Süreci olarak bilinen Avrupa Yükseköğretim Alanı olduğu ifade edilmektedir (Aktan, 2007:10). Gümrükçü’nün (2005’den akt. Çalık ve Bumin-Süzen, 2013:356) tanımıyla Bologna Süreci, “kendi içinde uyumlu, birbirini karşılıklı olarak tamamlayan ve rekabet gücü yüksek olan Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı (AYA) 2010 yılına kadar birbirini takip eden reformlarla ve belirli zaman dilimlerine yayarak gerçekleştirmeyi öngören” bir süreçtir. Neave (2002) bu süreçte Avrupa düzeyinde hareketlilik, istihdam edilebilirlik, rekabet edebilirlik ve caziplik temel hedefleri doğrultusunda bir dizi politik eylemler yoluyla Avrupa’nın geleceğinin planlandığına işaret etmektedir. Bu süreç ülkelerin özgür iradeleri ile katılmaları ve öngörülen hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahip olmaları bakımından alışılmışın dışında bir oluşum olarak

tanımlanmaktadır (YÖK Bologna Süreci, 2014).

Dondelinger (2005) Bologna Süreci'nin ortaya çıkmasında etkili olan faktörleri; Avrupa'da yükseköğretimin hız kaybetmekte olduğu fikri, öğrencilerin uluslararası hareketliliğinin artırma isteği ve Avrupa Yükseköğretim Sistemlerinin uluslararası ortamda rekabet gücünün artırılma gayreti olarak sıralamaktadır. Nohutçu (2006:61) ise bu süreci, "Avrupa Üniversitelerinin, ABD'de faaliyet gösteren üniversitelerle rekabette geride kalması ve özellikle Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Doğu Avrupa ülkelerinde denetimsiz bir şekilde kurulan özel üniversitelerin eğitimde kaliteyi düşürmesi sonucu Avrupa'da yükseköğretim sistemlerinin yakınlaştırılması amacıyla başlayan bir hareket" olarak tanımlamaktadır. Farklı bir bakış açısı sunan Algan (2011) ise bu sürecin daha çok Avrupa'daki egemen kapitalist güç olan Avrupa Sanayiciler Birliği'nin (ERT) girişimleri ile başladığını ve Türkiye'de TÜSİAD; dünya çapında Dünya Ticaret Örgütü, Uluslararası Para Fonu, Dünya Bankası gibi ekonomik çevrelerin katılımı neticesinde eğitim sektörünü deregülasyon ve özelleştirmeye açık hale getirdiğini ifade etmektedir.

Çalık ve Bumin-Süzen (2013:356-357) Bologna Süreci'nin temel hedefinin 2000 yılında kabul edilen Lizbon stratejisinin de özünü oluşturan "Avrupa Birliğini, daha iyi meslekleri ve toplumsal uyumu ile sürdürülebilir bir ekonomik büyüme gösteren en rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonomisi haline getirmek" ifadesi ile özetlemektedir. Anlaşılacağı üzere Bologna Süreci yükseköğretim sistemleri yoluyla geleceğin fikir işçilerini, üreticilerini ve liderlerini yetiştirmek ve bu suretle hem bireylerin hem ülkelerin refahına katkıda bulunmak ile ilgilidir.

Arslan ve Bahadır (2007:224) Bologna Süreci'nin siyasal, eğitsel ve sosyal olmak üzere üç temel amacı bulunduğunu belirtmektedir. Sürecin siyasal amacı, çağın gerektirdiği bilgi temelli ve yüksek rekabet gücüne sahip bir ekonomi oluşturmak suretiyle vatandaşların yaşam kalitesini artırmaktır. Eğitsel amacı ise vatandaşlarına yaşanan hızlı değişim ve dönüşümleri karşılayabilme yeterliği vermek ve 2010 yılına kadar Amerika ile rekabet edebilen bir Avrupa eğitim sistemine sahip olmaktır. Sosyal boyut ise dezavantajlı bireylere hükümet tarafından ekonomik destek ve psikolojik hizmet sağlanmasını kapsamaktadır.

Başlangıcından beri üç aşamalı derece yapısı, kalite güvencesi ve yeterlik ve eğitim sürelerinin tanınması şeklinde üç temel önceliği bulunan (Bologna Process, 2014). Bologna Süreci Froment'in (2006:9) de belirttiği üzere günümüzde öngörülenden çok daha farklı ve tahmin edilmeyen bir noktaya gelmiştir. Zira 29 ülke ile başlayan bu girişimin bugün 47 üyesi bulunmaktadır. Bunlar içinde Avrupa Birliği (AB) üye ülkelerinin yanında Türkiye gibi AB aday ülkeleri ve hatta Norveç ve Rusya gibi AB adaylığı söz konusu olmayan ülkeler mevcuttur. Bunların da ötesinde Bologna Süreci eylem başlıkları doğrultusunda gerçekleştirilmekte olan Avrupa'da Eğitsel Yapıların Ayarlanması Projesinin (TUNING Projesi) sınırları Avrupa'yı aşarak Latin Amerika, ABD, Rusya, Afrika, Türki Cumhuriyetler ve Çin'i de kapsar hale gelmiştir (TUNING Project, 2014). Dolayısıyla Bologna Süreci sadece Avrupa yükseköğretim sistemlerine yönelik bir süreç olmaktan öte küresel düzeyde bir akademik işbirliği platformuna dönüşmeye başlamıştır.

2.3.2. Bologna Sürecinde Kalite

Özer vd. (2010: 47-63) nihai hedefi karşılaştırılabilir ölçütlere sahip bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma olan Bologna Süreci'nin iş piyasasının yükseköğretimden beklentilerini de dikkate almak suretiyle program ve ders bazında "öğrenme çıktıları" hazırlanması esasına dayandığını belirtmektedir. Dolayısıyla Avrupa yükseköğretimin kalite seviyelerinin yükseltilmesi amacıyla yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinin oluşturulması yönündeki çalışmalar en önemli gündem maddesi haline gelmiştir (YÖK Bologna Süreci, 2014). Bu bağlamda, diploma eki, kredi transferi, karşılaştırılabilir diploma ve derece yapıları oluşturma, öğrenme çıktılarının ve yeterliklerin tanımlanması, iç ve dış kalite güvencesi ile akreditasyon gibi pek çok konu TUNING Projesi kapsamında görüşülüp uygulamaya geçirilmiştir (TUNING Project, 2014).

Bu süreçte kalite kavramına nasıl bir önem atfedildiği Bologna Süreci ile ilgili resmi belgelerden de anlaşılabilir. Saarinen (2005) süreci başlatan bu belgeleri incelemiş ve kalite kavramının ilgili resmi metinlerde kaç kere kullanıldığını tespit etmiştir. Buna göre:

- Sorbon Deklarasyonu'nda (1998) kalite kavramı kullanılmamıştır.
- Eğilimler I Raporu'nda (1999) kalite kavramı 59 kez kullanılmıştır. Burada kalite karşılaştırılabilir kriterlere tabi bir kavram olarak ele alınmıştır.

- Eğilimler II Raporu'nda kalite kavramı 81 kez kullanılmıştır.
- Prag Deklarasyonu'nda (2001) kalite kavramı 4 farklı şekilde 14 kez kullanılmıştır. Bunlar; kalite güvencesi, akademik kalite, yükseköğretim kalitesi ve araştırma kalitesi ifadeleridir.
- Kalite kavramına 292 atıf yapılan Eğilimler III Raporu (2003); kalite kavramının önemi vurgulanmış ve Bologna Süreci'nin motoru olduğu ifade edilmiştir.
- Zgaga Raporu'nda kalite kavramı 257 kez kullanılmıştır.
- Berlin Deklarasyonu'nda (2003) kalite kavramı 17 kez kullanılmıştır. Bunlardan 11 atıf bir kalite güvence sistemi geliştirilmesi bağlamındadır.

Bunlara ilave olarak ilgili belgelerde kalite kavramının nasıl ele alındığı da önem arz etmektedir. 2001 yılındaki Salamanca Kongresi kalite kavramının Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın temel yapı taşı olduğunu deklare etmiştir. 2003'teki Berlin Bildirisi, yükseköğretim kurumlarının kaliteyi temin etme sorumluluğunu kabul etmek suretiyle iç kalite mekanizmalarının önemini vurgulamıştır. Graz Deklarasyonu da (2003) iç kalite kültürüne bağlılığı dile getirmektedir. Bergen Bildirisi (2005) ise Avrupa üniversitelerinin sistematik iç kalite mekanizmaları yoluyla eğitimsel etkinliklerinin kalitesini artırmalarının gerekliliğine işaret etmiştir. Bu beyanatın farklı yerel bağlamlara sahip üniversitelere Avrupa şemsiyesi altında bir iç kalite kültürü yaratmaları için çağrı yapması bakımından önemli bir adım olduğu ifade edilmelidir (Gvaramadze, 2008:443-444).

Bu tespitler doğrultusunda birlik içerisinde derecelerin karşılaştırılabilirliği ve hareketlilik politikaları için bir kalite güvence sisteminin zorunluluk olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Nitekim sürecin devamındaki eylemler iç kalite ve dış kalite güvencesi süreçlerini harekete geçirmek suretiyle Bölge – Ülke – Yükseköğretim Kurumu olmak üzere farklı seviyelerde karşılaştırılabilir ve şeffaf bir kalite güvence sistemi oluşturmak hedefi doğrultusunda gelişmiştir (Saarinen, 2005:196).

Bologna Deklarasyonu'nu takiben 2000 yılında kalite güvencesi alanında koordinasyonu sağlamak için Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) kurulmuş ve bu süreç 2005'te ENQA tarafından Kalite Güvencesi Standartları ve İlkelerinin (ESG) kabul edilmesi ile devam etmiştir. ESG'nin en

önemli tarafı Avrupa Standartları oluştururken ulusal gelenek, bağlam ve kanunlara karşı hassas duruşudur. 2008 yılında diğer Avrupa ağ örgütleri ile birlikte ENQA, ESG ile uyumluluk gösteren dış kalite güvencesi kuruluşlarını kayıt altına alan bir kuruluş olan Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Kaydı'nı (EQAR) hayata geçirmiştir. Bununla birlikte bu süreçte Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) Kalite Kültürü Projesi gibi girişimleri de bulunmaktadır (Asunakutlu, vd., 2014).

Kurum içi kalite güvencesi, kurumların dış kalite güvencesi ve dış kalite güvencesi kuruluşları hakkında standartlar getiren ENQA'nın Kalite Güvencesi Standartları ve İlkeleri (ESG) yükseköğretimde kaliteye ilişkin ortaya koyduğu usul ve esaslar aşağıdaki gibidir (ENQA, 2009):

- Kurumlar
- Program ve ödüller
- Öğrenciler
- Öğretim elemanları
- Öğrenme ekipmanları
- Öğrenci desteği
- Bilgi sistemleri ve halkla ilişkiler

Görüleceği üzere Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri olarak ifade edilebilecek bu kriterler; bu çalışmanın *Kalite* başlıklı kısmının *Yükseköğretimde Kalite Göstergeleri* alt başlığında tartışılan ölçütlerle uyumluluk göstermektedirler. Tüm bu aktarılanlar doğrultusunda Bologna Süreci'nde kalitenin girdi ve/veya çıktılardan ziyade değerler, iç süreçler ve etkililik olarak anlaşıldığı ifade edilebilir. Burada kalitenin bireyleri olumlu yöne doğru değiştirip dönüştürürken, kurumları da geliştirmesi gerektiği iki önemli nokta olarak karşımıza çıkmaktadır (Gvaramadze, 2008).

2.3.3. Türkiye ve Bologna Süreci

Mızıkacı (2006:67) günümüzde Avrupa entegrasyon program ve anlaşmalarının Türk yükseköğretiminin gelecek plan ve politikalarına yön verdiğini ifade etmektedir. 2006 yılındaki Bologna Araştırması sonuçlarının Türkiye'de Bologna Süreci'nin öngördüğü hedeflerin birçoğunun uygulanmasında önemli bir sıkıntı yaşanmadığını ortaya koyması bu bağlamda değerlendirilebilir (İnce,

2013:27). Aba (2013:108) ise Türk yükseköğretim sisteminin diğer ülkelerden daha sonra Bologna Süreci'ne katılmasına rağmen bu konuda önemli ilerlemeler kaydettiğine vurgu yapmaktadır. Nitekim Eğilimler Raporu'nda (Sursock ve Smidt, 2010) Türkiye; Bologna Süreci'nin yükseköğretim kurumlarını en çok etkilediği 7 ülkeden biri olarak gösterilmiştir. Bu bağlamda Karip (2005:205) bu etkinin birçok alanda sistematik olmaktan öte gelişimsel bir nitelikte olduğuna ve bu durumun da AB veya küreselleşme karşıtı söylemlerden çok ülkenin kendi dinamiklerinden kaynaklandığına işaret etmektedir.

Türk yükseköğretim sistemindeki Avrupa etkisinin ülkemizdeki genel eğilimden ayrı düşünülmemeyeceği söylenebilir. Aydın ve Keyman (2004) yirminci yüzyılın başından beri Türkiye'nin milli politikasında "çağdaşlaşma" kavramının tanımlayıcı bir kavram olduğunu ve bunun da Batılı ülkeler ile ilişkili bir şekilde algılandığını belirtmektedirler. Bu anlayışa göre ülkeyi kalkındırma ve "muasır medeniyetler seviyesine ulaştırma" amaçları doğrultusunda sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik alanlarda Batılı ilke ve değerler ile entegrasyon ve uyum oldukça önemlidir. Woolf (2002) da Türkiye'de uluslararasılaşma kavramının tarihsel olarak Batılılaşma, Avrupalılaşma ve uyum biçimlerinde anlaşıldığını ifade etmektedir. Avrupa Birliği üyeliğine adaylık süreci de bu entegrasyon ve uyum fikrinin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Anlaşılacağı üzere Türkiye'nin Bologna Süreci'nin bir parçası olma isteğinin önemli bir nedeni mevcut dış politikadır.

Benzer şekilde Mızıkacı (2003:99) Türk yükseköğretiminin gelişimsel hedeflerine paralellik gösterdiğini ifade ettiği Sorbon ve Bologna Deklarasyonları'nın Türk yükseköğretimine yansımalarının iki yönlü olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan birincisi Avrupa Birliği'nin uyum amacıyla dayattığı bütün kriterleri tanımak ve benimsemek Türk hükümetinin temel eğitim politikasıdır. İkincisi ise bu deklarasyonlar yükseköğretim düzeyinde eğitim kalitesini Avrupa seviyesine çıkarmayı hedefleyen bir dizi geliştirme ve iyileştirme stratejileri sunmaktadır.

Ülkenin genel politikasının yükseköğretim politikalarına etkisine vurgu yapan Aba (2013:104-105) da ikinci bir sebep olarak halktan gelen talebi göstermektedir. Bunlara ek olarak üniversitelerin uluslararası itibarını artırmak, ülkelerin yükseköğretim kurumlarını reform ihtiyacı ve Bologna Sürecinin popülaritesi gibi

nedenler de sıralanabilir. Ravinet (2008:354) tarafından ifade edildi üzere günümüzde Bologna karşıtı biçimde ulusal yükseköğretim politikalarını sürdürmek olası değildir. Günümüzde Bologna hedefleri doğrultusundaki politikalar o kadar baskındır ki hiçbir ülke bu sürecin dışında kalma riskini göze almak istememektedir.

Ülkemizde Bologna Süreci'nin uygulanmasından ve takip edilmesinden Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sorumludur. YÖK bu konudaki çalışmalarını 2004 yılından beri Avrupa Komisyonu'nun desteği ile yürütülen “Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi” ile birlikte bünyesinde oluşturduğu komisyonlar aracılığı ile yürütmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2010:14). YÖK, Bologna Deklarasyonu doğrultusunda diploma ve derecelerin anlaşılır hale getirilmesi için 2005-2006 eğitim-öğretim yılı sonu itibariyle Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) ve diploma eki çalışmaları zorunlu kılmış; ayrıca öğrenci ve akademisyen hareketliliğine imkân veren Erasmus Programı'na 2004 yılından itibaren katılım sağlanmıştır. Bununla birlikte iç kalite değerlendirmesi ve stratejik planlama süreçleri ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir (Eurydice, 2011:285).

Üniversitelerimizde kalite çalışmaları 2005 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” doğrultusunda tüm üniversitelerin bünyesinde oluşturulan Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) aracılığı ile yürütülmektedir. Bu kurullar aynı yönetmeliğe göre oluşturulan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu'na (YÖDEK) her yıl sunulmak üzere bir öz değerlendirme raporu hazırlamaktadırlar (Çalık ve Bumin-Süzen, 2013). Bu doğrultuda Türk yükseköğretiminde kalite güvence sisteminin üniversiteler tarafından yıllık olarak gerçekleştirilen iç değerlendirme ile birlikte 5 yılda bir gerçekleştirilen dış değerlendirme süreçlerine dayandığı ifade edilmektedir. (YÖK Bologna Süreci, 2014).

Bologna Süreci kapsamında ülkelerin kaydettiği ilerlemeyi tespit etmek amacı ile Bologna İzleme Grubu tarafından 2005, 2007 ve 2009 yıllarında çeşitli raporlar hazırlanmıştır. Dört temel başlık bulunan bu raporların derece sistemi ile diploma ve öğrenim sürelerinin denkliği kısımlarında ülkemizin değerlendirilmesinin çok iyi ile mükemmel düzeyinde değiştiği, kalite güvencesi konusunda ise 2005 yılında orta düzeyden sonraki yıllarda çok iyi ve mükemmel düzeyine ilerleme

kaydettiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenim kısmındaki önceki eğitimin tanınması alt başlığı, ülkemizin Bologna Süreci değerlendirmesinde en zayıf nokta olarak karşımıza çıkmakta ve bu başlıkta puanımızın 2007 yılında belirtilen iyi düzeyinden 2009 yılında zayıfa dönüştüğü görülmektedir. Bununla beraber 2007 yılında gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda gerçekleştirilen derecelendirmenin ülkemizin genel ortalamasının en yüksek olduğu düzeyi gösterdiği söylenebilir (YÖK, 2010).

Bu tartışmaların ışığında son yarım asırdır yükseköğretimde uluslararasılaşma girişimlerinin ülkelerin yükseköğretim sistemleri üzerinde ciddi baskılar meydana getirdiği anlaşılmaktadır. gerek mevcut dış politika gerekse Türk yükseköğretiminin gelişimsel hedeflerine paralellik gösterme nedenlerinden ötürü Bologna Süreci'nin ülkemizi diğer girişimlerden daha fazla etkilediği iddia edilebilir. Buna ilave olarak günümüzde Bologna hedefleri doğrultusundaki politikaların dünya genelinde baskın hale gelmesi, ülkelerin bu sürecin bir parçası olmaları için motive edici bir faktör haline gelmiştir. Bu sürece dâhil ülkelerin vatandaşları, yükseköğrenim görmek veya çalışmak üzere Avrupa'da kolayca dolaşabilir hale geleceklerdir. Bu amaç doğrultusunda Bologna Süreci'nin başlangıcından itibaren tüm yazılı belgelerde kalite kavramının önemine vurgu yapılmış ve sürecin devamındaki eylemler bölgesel düzeyden yükseköğretim kurumu düzeyine kadar karşılaştırılabilir ve şeffaf bir kalite güvence sistemi oluşturmak hedefi doğrultusunda gerçekleşmiştir. Dolayısıyla bir yükseköğretim kurumunun veya programının kalitesinin iç kalite ve dış kalite güvencesi süreçlerini harekete geçirmek suretiyle değerlendirilmesi ve bu suretle sürece dâhil ülkelerdeki diğer yükseköğretim kurumu veya program ile karşılaştırılabilir olması son derece önem arz etmektedir. Bu değerlendirmelerin öğrencilerin de katılımı ile bağımsız değerlendirmeler olarak ele alınabileceği genel kabul görmüş bir ilkedir (YÖK, 2010).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde yükseköğretim kurumlarının kalitesi ile öğrenci başarısını doğrudan araştıran çalışmalara rastlanılmamış, ancak yükseköğretim kurumlarının kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür. Bununla beraber, yükseköğretim kurumlarının kalitesini belirlemeye yönelik araştırmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

İnsan davranışlarındaki değişimleri temel alan eğitim sürecinde öğrencilerin not ortalaması, başarının en önemli sayısal/nicel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında öğrenci başarısına etki eden faktörleri belirlemeye yönelik olarak çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Konuyla ilgili olarak 800’den fazla meta analizden sentezini yapan Hattie (2009), öğrenci başarısına etki eden faktörleri beş temel başlık altında; öğrenci, aile, okul, öğretmen ve müfredat olarak tanımlamıştır. Öğrenci başarısına en çok etki eden faktörün “öğretmen” olduğu bulgusuna ulaşılan bu araştırmada, eğitim kurumuna ilişkin değişkenlerin öğrenci başarısında en az etki oluşturduğu ulaşılan bir başka bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak gelişmiş ülkeler için geçerli olan bu durumun az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için farklılık arz edebileceği ve bu durumun da okullar arası farklılaşmadan kaynaklanabileceği vurgulanmıştır. Diğer bir ifadeyle bu ülkelerde farklı eğitim kurumlarının farklı fiziki imkânlarla sahip olmasının, eğitim kurumuna ilişkin değişkenlerin öğrenci başarısını gelişmiş ülkelerde olduğundan daha fazla etkilemesine neden olduğu söylenebilir.

Hattie (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaya konan bir başka bulgu da eğitim kurumuna ilişkin değişkenlerin altı başlık altında toplanmasıdır. Bunlar; kurumun mali özellikleri, kurum bileşenleri (büyüklük, hareketlilik vb.), liderlik, sınıf bileşenleri (büyüklük, seviye sınıfları vb.), müfredat ve sınıf değişkenleridir (iklim, arkadaş etkisi vb.). Bu doğrultuda eğitim kurumuna ilişkin değişkenler içinde öğrenci başarısına en çok etki eden değişkenlerin sınıf iklimi, müfredat ve yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları olduğu; öğrenci başarısına etkisi oldukça sınırlı olan değişkenlerin ise öğrenci yurtları, sınıf mevcudu ve program türü (örgün/uzaktan eğitim) olduğu belirlenmiştir. Buna ilave olarak az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için eğitim kurumunun finansal kaynaklarının da öğrenci başarısında önemli bir değişken olabileceği vurgulanmıştır.

Mühendislik eğitimindeki öğrenci başarısına ilişkin temel unsurları konu edinen çalışmalarında Kanakana vd. (2012), gelişmekte olan ülkelere biri olan Güney Afrika yükseköğretim sisteminde öğrenme ortamının fiziki koşullarının öğrenci başarısının; öğretim elemanı, öğretim süreci ve danışmanlık kadar önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte ders programı, sınav takvimi, öğretim elemanı ile tartışma yaşama, öğretim elemanının ulaşılabilir olmaması,

sınavlarla ilgili geri dönüt almama, derslerin sayısından bireysel çalışmaya yeterli zaman kalmaması gibi değişkenlerin de öğrenci başarısında etki sahibi olduğu tespit edilmiştir.

Yamchuti (2002) ise “*Tayland özel yükseköğretim kurumları işletme yönetimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler*” isimli doktora çalışması için 635 öğrenciye anket uygulamış, Tayland yükseköğretim sisteminde öğrenci başarısına etki eden faktörleri incelemiş, başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki farklılığın hangi etmenlerden kaynaklandığını araştırmıştır. Çalışma neticesinde başarılı öğrencilerin, öğrenci kulüplerine daha aktif katıldıkları, başarısız öğrencilerin sportif faaliyetlere daha fazla katıldıkları ve daha kalabalık yükseköğretim kurumlarında öğrenim gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında başarılı öğrencilerin lisede daha başarılı bir geçmişe sahip oldukları, ailelerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu, bu öğrencilerin sınıf etkinlik ve tartışmalarına daha fazla katılım gösterdiği ve bireysel olarak ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıkları da belirlenmiştir.

Buna ilave olarak Indiana Üniversitesi Öğrenci Katılımı Milli Anketi (NSSE, 2012) aracılığıyla topladığı veriler doğrultusunda yükseköğretimde öğrenci başarısına etki edebilecek etkili eğitimsel uygulamalar için beş temel unsurun gerekli olduğunu tespit etmiştir. Bunlar; aktif ve işbirlikçi öğrenme stratejileri, derslerin optimal akademik zorluk derecesinde olması, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini zenginleştirmek, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve destekleyici bir kampüs ortamı oluşturmak şeklinde sıralanmıştır. Benzer şekilde Ensign ve Woods (2014) da yükseköğretimde öğrenci başarısı için öz yeterlik, katılım ve çaba gibi bireysel (psikolojik) etmenler kadar dış etmenlerin de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu etmenler de öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, farklı görüş ve milliyetlere saygı, öğrenci kabulünde seçicilik, eğitim kurumunun genel kalitesi, türü (kamu/özel) ve büyüklüğü olarak ifade edilmiştir. Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere öğrenim görülen yükseköğretim kurumuna ilişkin özellikler öğrenci başarısında belirli bir pay sahibidir.

Deveci (2012) “*Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması*” başlıklı Yüksek Lisans Tezinde 83

farklı üniversiteden 1714 öğrenci ve 235 yöneticiye anket uygulamış ve eğitim öğretim kaynakları, öğretim elemanları, fakülte yönetimi ve üniversite destek hizmetleri alt boyutlarında katılımcıların görüşlerini almıştır. Yapılan analizlerde genel olarak üst yöneticilerin algılarıyla, öğrencilerin algıları arasında istatistiki açıdan yöneticiler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer bir deyişle öğrenciler sunulan hizmeti üst yöneticiler kadar kaliteli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin üniversitenin sunduğu hizmetlerden tatmin olma düzeyi hesaplanmış ve genel olarak öğrencilerin bu hizmetlerden memnun olmadıkları saptanmıştır. Bu konuda da yönetici ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark ortaya konan bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca yükseköğrenimlerine vakıf üniversitelerinde devam eden öğrencilerin hizmet kalitesi algıları ve hizmetlerden tatmin olma düzeyleri kamu üniversitelerindeki öğrencilerden daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Meraler (2011) *“Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi”* başlıklı çalışmada Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde eğitim fakültesi bulunan devlet üniversitelerinde eğitim görmekte olan 804 öğrenciye anket uygulamış ve yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerini almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu; engelli öğrencilere sunulan hizmetlerin yeterliliğini, öğretim elemanlarının yurt dışında eğitim almış olmalarını, öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini arttıracak eğitsel destek hizmetlerinin yeterliliğini, üniversite kütüphanesinde zengin basılı ve elektronik kaynakların olmasını, üniversitede demokratik bir ortamın olmasını ve üniversitenin dünyanın iyi üniversiteleri sıralamasında yer almasını, burs verme oranı ve yarı zamanlı iş olanağı sağlamasını yükseköğretimde kalite açısından önemli bulmuşlardır.

Yüksel (2011) de araştırmasında benzer bir amaçla kalite ve kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algılarını incelemiş ve bu amaç doğrultusunda Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 493 öğrenciye bir anket uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kalite kavramına ilişkin olarak daha çok “amaca uygunluk anlamında kalite” yaklaşımını benimsedikleri; kaliteli bir üniversitede bulunması gereken özellikler olarak eğitim ve öğretim ile ilgili özelliklere vurgu yaptıkları; kaliteli öğretim kavramının öncelikli

olarak eğitim programının ‘eğitim durumları/öğrenme öğretme strateji, kuram, yöntem ve teknikleri /etkinlikler’ boyutunda olması gereken özellikler olarak ifade edildiği; kaliteli bir öğretim elemanında bulunması gereken temel özelliğin kişisel gelişimi sağlama yeterliliğine sahip olma olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Bayrak (2007) “*Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma*” başlıklı doktora tezi için 14 farklı üniversitenin işletme bölümlerinde 2 yıl ve üzerinde eğitim alan 1228 öğrenciye anket uygulamış ve öğrencilerin kendi üniversitelerinin hizmet kalitesine yönelik algılarının kaliteli bir üniversiteden beklenen hizmet kalitesinden % 60.75 oranında daha düşük olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde devlet ve vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye yönelik hizmet kalitesi beklentileri arasında anlamlı bir fark olmadığı da tespit edilmiştir. Her iki tür üniversite öğrencilerine göre üniversitenin hizmet kalitesi söz konusu olduğunda ilk akla gelen faktörler kütüphane ve internet olanağı olmuştur. Ayrıca analizler sonucunda öğrencilerin hizmet kalitelerinin devlet veya vakıf üniversitesinde okumalarına göre değişmediği ancak algılarının üniversitede verilen hizmet kalitesine göre değiştiği görülmüştür. Bir diğer önemli bulgu ise üniversitelerinin hizmet kalitesi algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değişmemekte, buna karşılık beklentiler ise değişmektedir. Kız öğrencilerin üniversitelerine yönelik hizmet kalitesi beklentileri erkek öğrencilere nazaran daha yüksektir. Bir diğer husus ise vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerin hizmet kalitesi algı düzeyleri devlet üniversitesinde okuyan öğrencilere nazaran daha yüksek olmasına karşın, üniversitelerini tavsiye etme dereceleri daha düşük çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bir bulgu da öğrencilerin üniversitelerinde okudukları yıl ve yaşları arttıkça, üniversitelerine yönelik hizmet kalitesi algı düzeylerinin de arttığıdır.

Hacıfazlıoğlu (2006) “*Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği*” başlıklı Doktora Tezi için Marmara ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin İşletme ve Eğitim Fakültelerinde eğitim almakta olan 3500 öğrenciye anket uygulamış ve araştırma bulgularına göre öğrencilerin, fakülteleriyle bütünleşme konusunda sıkıntı yaşadıkları ve işletme fakültesi öğrencilerinin eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha fazla aidiyet hissine sahip oldukları belirlenmiştir. Fakülteyle bütünleşme; en fazla yabancı diller bölümünde öğrenim gören 3. ve 4.

sınıf öğrencileriyle, işletme bölümünde öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğrencilerinde; en az da eğitim fakültesinin sözel ve sayısal bölümlerinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinde yaşanmaktadır. Öğrenciler, fakültelerindeki öğretimin kalitesine ilişkin de kararsız bir tutum ortaya koymuşlardır. Bununla beraber, işletme fakültesi öğrencileri eğitim fakültesi öğrencilerine göre öğretim süreçlerine ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu da; öğretim süreçleri alt boyutunda 1. sınıf ve son sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğudur.

Sandmaung ve Khang (2013) “*Tayland yükseköğretim kurumlarında kalite beklentileri: Farklı paydaş perspektifleri*” başlıklı makalelerinde Tayland üniversitelerini tür, büyüklük ve konum olarak temsil edebilecek 13 yükseköğretim kurumundan toplam 1160 lisans öğrencisi, 500 öğretim elemanı ve idari görevi bulunan akademik personeli ve 350 büyük şirketler ile küçük ve orta bütçeli işletmelerde görevli insan kaynakları uzmanına anket uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanı ve idari görevi bulunan akademik personel görüşleri arasında bir korelasyon bulunduğu ancak öğrenci görüşleri ile arasında farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Buna ilave olarak paydaş görüşlerinin Tayland Yükseköğretim Kurulu’nca belirlenen 9 kalite bileşenleri ile uyumlu olduğuda belirlenmiştir. Bu bileşenler ise; stratejik plan, öğretim süreçleri, öğrenci gelişim etkinlikleri, araştırma, topluma hizmet, sanat ve kültürün korunması, yönetim, finans ve bütçe, kalite sistem ve mekanizmaları olarak sıralanmıştır.

Zou vd. (2012) “*Yükseköğretimde kalite: Örgütsel mi eğitimsel mi? Çin üniversiteleri öz değerlendirme raporlarının içerik analizi*” başlıklı makalelerinde, ilgili öz değerlendirme raporlarını doküman analizi yoluyla incelemiş ve neticede bu üniversitelerin raporlarında hem örgütsel hem eğitimsel kaliteye vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Yükseköğretim kurumunun eğitimsel düzenlemeleriyle ilişkili olan eğitimsel kalite eğitim-öğretime odaklanırken; yükseköğretim kurumunun iyi olarak tanınmasıyla ilişkili olan örgütsel kalite gerekli kaynakların teminine odaklanmaktadır. Çalışma sonunda birbiri ile ilişkili bu iki kalite çeşidi arasında bazı ikilemler ortaya çıktığı ve bu durumun da öz değerlendirme raporlarının örgütsel kaliteye odaklanmasından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Zineldin vd. (2011) “*Yükseköğretimde kalite değerlendirme: öğrenci*

memnuniyetini değerlendirmek için yeni bir kriter” başlıklı çalışmalarında İstanbul ilinde yükseköğretime devam eden 1641 öğrenciye anket uygulamış ve örneklemelerinde 5 boyutlu bir kalite yaklaşımına ilişkin veri toplamışlardır. Bu boyutlar; teknik, fonksiyonel, altyapı, etkileşim ve atmosfer kalitesi olarak sıralanmaktadır. Araştırma sonucunda Türk öğrenciler için en önemli faktörün atmosfer kalitesi olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte altyapı ve teknik kalitenin de öğrenci memnuniyeti ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kalite algısında en önemli etkenin sınıf ve tuvaletlerin temizliği olduğu, bunu öğretim elemanının niteliği, nezaketi, fiziksel görünüşü, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilirliğinin takip ettiği bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler; yemek alanlarının temizliği, sınıfın fiziksel görünüşü, araştırma görevlilerinin nezaketi ve öğrencilerin kendilerini kampüs içinde güvende hissetmelerini de kalite için önemli görmekte-dirler.

Lagrosen vd. (2004) “*Yükseköğretimde kalite değerlendirme boyutlarının incelenmesi*” başlıklı makalelerinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmışlar ve milli kültürün kalite algısında ve kalite yönetim uygulamalarındaki etkisini tartışmışlardır. Ayrıca araştırma kapsamında örneklem dahil edilen Avusturya ve İsveç üniversitelerinde iç değerlendirme, kütüphane hizmetleri, bilgisayar olanakları, açılan dersler, kurumsal işbirliği ile bilgilendirme süreçlerinin, öğrencilerin kalite algısında önemli etki sahibi olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL ve YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ile çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre örneklemin daha büyük olduğu araştırmalardır (Büyüköztürk, vd., 2013: 225). Ayrıca araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009: 81-82). Bu araştırmada Gaziantep Üniversitesinde lisans eğitimi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalitesine ilişkin görüşlerinin akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Hacıfazlıoğlu (2006) tarafından geliştirilen ölçme aracı ile birlikte akademik başarının göstergesi olan Genel Akademik Not Ortalamaları (GANO) kullanılmıştır.

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırma evreni Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada, evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerle hedef evreni temsil edeceği düşünölen büyüklükte bir örnekleme alma yoluna gidilmiştir. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan elde edilen verilere göre, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde toplam 17 fakültede lisans eğitimi verilmekte ve bu

fakültelerin 3. ve 4. sınıflarında 4181 öğrenci eğitimine devam etmektedir. Araştırma örnekleme belirlenirken sağlık bilimlerine yönelik 3 fakülte ölçme aracını geliştiren araştırmacının (Hacıfazlıoğlu, 2006:222) ilgili ölçeğin bu fakültelerde kullanımının uygun sonuçlar vermeyebileceğine yönelik aldığı tavsiye nedeniyle; 2 fakülte merkez kampüs dışında bulunması nedeniyle; 8 fakülte ise henüz mezun vermemesi veya sınırlı sayıda öğrenciye hizmet vermesi nedeniyle örneklem dışında bırakılmıştır. Geriye kalan ve araştırma örneklemine giren 4 fakültenin (Eğitim, Fen Edebiyat, Mühendislik ve İİBF) 3. ve 4. sınıflarında toplam 2137 öğrenci eğitim almakta ve bu rakam yaklaşık olarak evrenin %51'ine tekabül etmektedir. Araştırma örneklemindeki rastgele örneklem yoluyla seçilen 796 öğrencinin ise yaklaşık olarak evrenin %19'una denk geldiği ifade edilebilir.

Tablo 3.2.1'de katılımcıların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri fakülteye göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

		Cinsiyet				Toplam	
		Kadın		Erkek		f	%
		f	%	f	%		
Fakülte	Eğitim	196	%24.6	107	%13.4	303	%38.1
	Fen Edebiyat	94	%11.8	50	%6.3	144	%18.1
	Mühendislik	47	%5.9	136	%17.1	183	%23.0
	İİBF	103	%12.9	63	%7.9	166	%20.9
	Toplam	440	%55.3	356	%44.7	796	%100

Tablo 3.2.1'de görüldüğü üzere katılımcıların % 55.3'ünü kadınlar, % 44.7'sini ise erkekler oluşturmaktadır. Bu durumda cinsiyet değişkenine göre katılımcılar arasında dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Katılımcıların öğrenim görülen fakülteye göre dağılımları incelendiğinde en fazla öğrencinin %38.1 ile Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olduğu, bunu sırasıyla %23 ile Mühendislik Fakültesi; %20.9 ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve %18.1 ile Fen-Edebiyat Fakültesi'nin takip ettiği görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI ve YÖNTEMİ

Gaziantep Üniversitesi'nde lisans eğitimi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme

kaynaklarının kalitesine ilişkin görüşlerinin akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, Yükseköğretimde Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Kaynakları Ölçeği ile birlikte akademik başarının göstergesi olarak öğrencilerin Genel Akademik Not Ortalamaları (GANO) kullanılmıştır.

Öğrencilerin belirli demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Demografik Bilgiler Anketi geliştirilmiştir. Bu bölümde öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte, bölüm, sınıf ve programları ile cinsiyetlerini tespit etmek amacıyla beş soru bulunmaktadır. Demografik Bilgiler Anketi'nden elde edilen veriler öğrencilerin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına yönelik görüşlerini karşılaştırmada bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı Hacıfazlıoğlu (2006) tarafından doktora tezi çalışması doğrultusunda geliştirilen “Yükseköğretimde Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Kaynakları Ölçeği”dir (Bkz. Ek1). Ölçeğin kullanımı için kendisinden izin alınmıştır. Beşli Likert tipi 77 maddeden oluşan ölçeğin toplam 13 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı= .95; devamlılık katsayısı= .82 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu ifade edilmiştir. Ölçek Marmara ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Eğitim ve İşletme Fakültelerinde öğrenim gören toplam 3500 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Ölçekteki 23. ve 31. maddeler tersten kodlanmıştır (reverse item). Ölçek boyutları ve bu boyutlara ait maddeler Tablo 3.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.1. Ölçek Boyutları ve Maddeleri

Faktörler	Sorular
1. Öğrenci Bütünleşmesi	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11
2. Öğretim Süreçleri	12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22
3. Kariyer Yönlendirme Çalışmaları	25,27,26,30,28,32,29
4. Kütüphane Hizmetleri	36,35,37,33,34,38
5. Fakülte Yönetimiyle İletişim	39,41,45,47,44,42
6. Öğretim Elemanlarıyla İletişim	49,46,48,40,43,50
7. Öğrenci İşlerinin Faaliyetlerinden Memnuniyet Düzeyi	51,53,54,52
8. Üniversitede Fizikî Öğrenim Koşulları	55,57,59,58,60,56
9. Kampüs Yaşamı	62,64,66,63,65
10. Araştırma Kültürü	67,69,68,73

11. Öğrencilerin sınavlarla ilgili Beklentileri	74,76,17
12. Ders İçeriği Hakkında Bilgilendirme	75,77,72
13. Derslik Koşulları	23,31,61

Akademik başarının göstergesi olarak öğrencilerin Genel Akademik Not Ortalamaları (GANO) kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci bilgi sistemindeki verilerin kullanılması yerine öğrencilerin kendilerine yöneltilen ankette not ortalamalarını belirtmesi istenmiştir. Öğrenci not ortalamasının bilgi sisteminden öğrenilmesi için katılımcılara ilişkin bazı bilgilere sahip olunması gerekmektedir. Bu yöntem öğrencinin samimi, objektif ve baskı altında kalmadan cevaplar vermesini engelleyeceği düşüncesiyle tercih edilmemiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma sürecinde veriler, Gaziantep Üniversitesi bünyesindeki Eğitim, Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler ile Fen-Edebiyat Fakülteleri'nde öğrenimlerini sürdüren 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine bire bir erişim sağlanarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde 929 öğrenciye ulaşılmış, ancak 796 öğrenci araştırmaya destek verebileceklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ulaşılan öğrencilerin %85'lik bir oranının araştırmaya destek verdiği söylenebilir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan 796 adet veri toplama aracına verilen yanıtlar veri kodlama formuna işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümlenmeler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmış ve = .95 olarak tespit edilmiştir (Bkz. Ek2).

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılım testi gerçekleştirilmiş ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür (N=796, Statistic=.020, p=.200>.05). Buna göre verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır (Bkz. Ek2). Verilerin yorumlanması sürecinde ise aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak, öğrencilerin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu işlemler her bir alt

boyut için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Kullanılan veri toplama aracında yer alan derecelendirme boyutu için belirlenen puan aralıkları şunlardır:

Tamamen katılıyorum	4.20-5.00
Katılıyorum	3.40-4.19
Kararsızım	2.60-3.39
Katılmıyorum	1.80-2.59
Tamamen katılmıyorum	1.00-1.79

Cinsiyet değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem T Testi; öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ise Çok Değişkenli Varyans Analizi kullanılmıştır. Varyans analizleri sonucunda dağılımın homojen olduğunun tespit edilmesi üzerine anlamlılığın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır (Bkz. Ek2). Katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin tüm ölçek alt boyutlarında yer alan görüşlerinin, onların akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Bkz. Ek2). Bu analizde, normal dağılım gösterdiği tespit edilen veri seti ile birlikte öğrencilerin akademik ortalamalarının T puanına dönüştürülmüş halleri kullanılmıştır. İstatiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

4.1.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Gaziantep Üniversitesi’ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Katılımcıların öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin maddelerin ve alt boyutların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. Katılımcıların Görüşlerine ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ALT BOYUT	ÖLÇEK MADDELERİ	N	\bar{X}	S
Öğrenci Bütünleşmesi X=2.19	1. Fakülte, öğrenci ihtiyaçlarını ve beklentilerini tecrübe ve gözlem yoluyla öğrenmeye çalışmaktadır.	796	2.33	1.08
	2. Dekan ve üst yönetim öğrencilerle çeşitli sosyal ortamlarda bir araya gelmektedir.	796	2.04	1.11
	3. Fakülte yönetimi, öğrenciler ile informal (resmî olmayan) toplantılar ile bir araya gelmektedir.	796	1.99	1.04
	4. Üniversitede “öğrencinin kurum içinde özdeşleşmesini / bütünleşmesini” sağlayıcı tüm imkânlar sağlanmaktadır.	796	2.16	1.01
	5. Yönetimin öğrencilere güven duygusu verdiğine inanıyorum.	796	2.35	1.12
	6. Üniversite, veli düşüncelerine önem vererek “öğrenci bütünleşmesini” sağlamaktadır.	796	2.00	.98
	7. Bölüm, öğrenci yaşantısının kalitesini gözlemlemek ve geliştirmek için bütün entelektüel kaynaklarını kullanmaktadır.	796	2.22	1.07
	8. Dekan ve üst yönetim, öğrenci velileri ile çeşitli sosyal ortamlarda bir araya gelmektedir.	796	1.84	1.03
	9. Üniversitede, öğrenci öğretim elemanı ve yönetim iletişimini sağlayıcı (gazete, web sayfası gibi) etkinlikler sağlıklı bir şekilde yürütülmektedir.	796	2.73	1.21
	10. Danışmanlar, seçmeli derslerin seçiminde öğrencilerin yetenekleri ile meslekî hedef ve beklentilerini dikkate alarak rehberlik	796	2.18	1.24

	etmektedirler.			
	11. Fakülte, öğrenci beklentileri konusunda bilgi toplamaktadır.	796	2.25	1.10
Öğretim Süreçleri X=2.96	12. Ders öğretim ve öğrenme stratejileri, ders program ve amaçlarına uygundur.	796	2.90	1.12
	13. Eğitim için gerekli bilgilere ulaşmamı sağlayacak öğrenme sağlanmaktadır.	796	3.01	1.09
	14. Öğrenciler öğrenme sorumluluğu alma konusunda teşvik edilmektedirler.	796	2.97	1.13
	15. Derslerde alanımın en önemli temelleri öğretiliyor.	796	3.07	1.18
	16. Bölümümdeki öğretim elemanlarının öğretim yeteneğinin genelde yüksek.	796	3.31	1.13
	18. Genel olarak üniversitemdeki öğretimden memnunum.	796	2.81	1.14
	19. Öğrencilere öğrenmelerine yönelik düzenli geri bildirim verilmektedir.	796	2.55	1.06
	20. Bölümünde entelektüel gelişimin gerçekleşebileceği işbirlikçi, heyecan verici ve canlı bir kurum kültürü var.	796	2.14	1.08
	21. Eğitim programı içinde edindiğim bilgilerin mesleğimde ne işe yarayacağımı biliyorum.	796	3.23	1.15
	22. Derste anlatılanları iyi takip edebiliyorum.	796	3.47	1.05
	24. Dersler içerik açısından birbirini tamamlamaktadır.	796	3.41	1.08
	70. Derslerde öğrencilere kendilerini özgürce ifade edebilme ve yaratıcılıklarını kullanabilme imkânı sağlanmaktadır.	796	2.97	1.19
	71. Öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesi konusunda öğrenci söz sahibidir.	796	2.63	1.16
	Kariyer Yönlendirme Çalışmaları X=2.12	25. Mezuniyet sonrası işe yerleştirme konusunda yeterli yardım verilmektedir.	796	2.21
26. Fakültemizin meslek tanıtımları ile ilgili organizasyonları yeterli bulmaktayım.		796	2.10	1.11
27. Üniversitemizin mezuniyet sonrası işveren kurumlarla güçlü bir iletişim ağı vardır.		796	2.17	1.15
28. Üniversitemiz, mezunlar ve öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında iletişim sağlamaktadır		796	2.02	1.06
29. Üniversitemizde, mezunların işverenin istediği niteliğe uygun oluşu araştırılmaktadır.		796	2.22	1.03
30. Öğrencilere mezunlarla iletişim kurabilme fırsatı verilmektedir.		796	2.06	1.03
Kütüphane Hizmetleri X=3.01	32. Üniversitemiz kariyer yönlendirme ofisi etkin bir şekilde çalışmaktadır.	796	2.06	1.08
	33. Kütüphanede genelde önemli yeni kaynaklar mevcuttur.	796	2.93	1.18
	34. Öğrenciler bölümlerindeki / kütüphanedeki öğretim teknolojilerini, projelerini hazırlayabilmede kullanabilmektedirler.	796	2.97	1.22
	35. Bölümüm için gerekli kaynaklar, üniversite kütüphanesinde rahatlıkla bulunabilmektedir.	796	3.07	1.16
	36. Kütüphanede bölümüm için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları mevcuttur.	796	3.13	1.15
	37. Kütüphane erişim sistemi (kataloglama) etkin	796	3.32	1.13

	olarak çalışmaktadır.			
	38. Kütüphane elde edilmesi güç özel kaynaklarla donatılmıştır.	796	2.65	1.11
Fakülte Yönetimiyle İletişim X=2.3	39. Öğrenci derneklerinin üniversitenin yönetiminde ve geliştirilmesinde söz hakkı vardır.	796	2.52	1.10
	41. Üniversite yönetimi öğrenci görüşlerini almaya isteklidir.	796	2.31	1.11
	42. Danışmanlar ve idarî görevi olan öğretim elemanları, öğrencilerin sorunlarını yönetime aktarmaktadırlar.	796	2.53	1.15
	44. Dekan ve üst yönetim öğrencilerle sorunları konusunda düzenli görüşmeler yapmaktadır.	796	2.00	1.02
	45. Fakülte öğrenci düşüncelerini ve isteklerini aktarmaya yarayan kanallar açıktır.	796	2.20	1.06
	47. Fakülte, kendisi ile ilgili değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle paylaşmaktadır.	796	2.24	1.12
Öğretim Elemanlarıyla X=İletişim 2.7	40. Öğretim elemanları, öğrencilere ders dışında da zaman ayırmaya gönüllüdürler.	796	2.55	1.26
	43. Öğretim elemanları tarafından verilen ofis saati uygulamasından faydalanabilmekteyim	796	2.54	1.22
	46. Bölümümde, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında iyi bir iletişim mevcut.	796	2.70	1.22
	48. Akademik konularda öğretim elemanlarınca yapılan danışmanlık tatminkâr düzeydedir.	796	2.55	1.11
	49. Öğretim elemanlarına ulaşmada sıkıntı yaşamıyorum.	796	2.98	1.22
	50. Öğretim elemanları ile yeterli derecede bilgi alışverişinde bulunma imkânı bulunmaktadır.	796	2.86	1.17
Öğrenci İşlerinden Memnuniyet Düzeyi X=2.45	51. Öğrenci işleri, öğrencinin bilgilerini eksiksiz ve hatasız kayıt tutmaktadır.	796	2.54	1.23
	52. Öğrenci işlerindeki memurlar, öğrenciyle ilgili problemlerin çözümüne yardımcı olup, gerekli ilgiyi göstermektedir.	796	2.38	1.24
	53. Öğrenci işleri, öğrenci isteklerine cevap vermek için yeterli bilgiye sahiptir.	796	2.42	1.19
	54. Öğrenci işlerindeki memurlar, iş tecrübesi, eğitim ve kişisel yetenekleri açısından öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	796	2.47	1.18
Üniversitede Fizikî Öğrenim Koşulları X=2.76	55. Bölümümde çalışma araçları en yeni teknolojiye uygundur.	796	2.51	1.13
	56. Okulda kullanılan araç-gereç (tepegöz, PowerPoint projeksiyon, video gibi) bakımlıdır.	796	2.92	1.19
	57. Kütüphane dışında ders çalışmak için yerler vardır.	796	2.35	1.29
	58. Dersliklerin donanımı, farklı öğretim yöntemlerini uygulamak için değiştirilebilir (yeniden düzenlenebilir) niteliktedir.	796	2.73	1.28
	59. Üniversitede gerek yalnız gerekse arkadaşlarımla çalışma yapabileceğim bir yer ihtiyacım olduğunda bulabilmekteyim.	796	2.50	1.22
	60. Öğretme-öğrenme ortamını etkileyen çevresel faktörler (ısınma, havalandırma gibi) uygundur.	796	3.57	1.18

Kampüs Yaşamı X=2.56	62. Spor salonu kullanım saatleri öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmiştir.	796	2.70	1.16
	63. Üniversitede tüm öğrencilere yetecek kadar yurt imkânı bulunmaktadır.	796	2.16	1.13
	64. Üniversitede açık-kapalı spor salonları, öğrenciye iyi hizmet verecek şekilde düzenlenmiştir.	796	2.81	1.17
	65. Üniversitede bulunan mediko-sosyal, tüm öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir.	796	2.50	1.07
	66. Spor salonlarından faydalanma düzeyim yeterlidir.	796	2.62	1.16
Araştırma Kültürü X=2.72	67. Bölümümde eleştirel tartışma kültürü hakîmdir.	796	2.56	1.22
	68. Genelde öğretim elemanları araştırmalarını öğretime dâhil etmektedirler.	796	2.89	1.14
	69. Proje seçimlerinde ve geliştirilmesinde öğrencilere özgürlük tanınmaktadır.	796	2.78	1.18
	73. Bölümümde verilen projelerde kendi bireysel yaratıcılığımı ortaya koyabilme fırsatı verilmektedir.	796	2.67	1.18
Sınava İlişkin Beklentiler X=3.35	17. İyi not alabilmek için ne yapmak gerektiğini biliyorum.	796	3.52	1.13
	74. Sınavlara hazırlanmak için kullanmam gereken belgeleri/ malzemeleri/kitapları gibi biliyorum.	796	3.41	1.09
	76. Bölümümde, ders içerikleri ile sınavda beklenenler arasında bir bağlantı bulunmaktadır.	796	3.14	1.16
Ders İçerik Bilgilendirme X=2.6	72. Sömestr içinde okunması / öğrenilmesi gerekenler hakkında yeterli derecede bilgiler verilmektedir.	796	2.33	1.10
	75. Bir hafta içinde okunması / öğrenilmesi gerekenler hakkında kesin bilgi bulunmaktadır.	796	2.76	1.12
	77. Bilimsel çalışmaların nasıl okunması / hazırlanması gerektiği konusunda yardım sağlanmaktadır.	796	2.71	1.16
Derslik Koşulları X=2.88	23. Dersler öğretimi olumsuz etkileyecek şekilde kalabalık olmaktadır.	796	2.88	1.31
	31. Dersliklerin fizikî koşulları (büyüklük, akustik gibi) dersi takip etmeyi zorlaştırmaktadır.	796	3.06	1.27
	61. Bölümümdeki derslik sayılarının öğrenci ve sınıf sayılarına göre yeterli olduğunu düşünmekteyim.	796	2.69	1.31
Genel Ortalama		796	2.62	

Katılımcıların öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; kariyer yönlendirme çalışmaları (\bar{X} =2.12); öğrenci bütünleşmesi (\bar{X} =2.19); fakülte yönetimiyle iletişim (\bar{X} =2.3); öğrenci işlerinin faaliyetlerinden memnuniyet düzeyi (\bar{X} =2.45) ve kampüs yaşamı (\bar{X} =2.56) alt boyutlarında olumsuz yönde; ders içeriği hakkında bilgilendirme (\bar{X} =2.6); öğretim elemanlarıyla iletişim (\bar{X} =2.7); araştırma kültürü (\bar{X} =2.72); üniversitede fizikî öğrenim koşulları (\bar{X} =2.76); derslik koşulları (\bar{X} =2.88); öğretim

süreçleri ($\bar{X}=2.96$); kütüphane hizmetleri ($\bar{X}=3.01$) ve öğrencilerin sınavlarla ilgili beklentileri ($\bar{X}=3.35$) alt boyutlarında kararsız yönde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna ek olarak tüm ölçek alt boyutları için katılımcı görüşlerinin kararsız yönde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=2.62$).

Öğrenci Bütünleşmesi ($\bar{X}=2.19$) alt boyutuna verilen cevapların genel itibarıyla olumsuz yönde olduğu ancak fakülte yönetimlerinin öğrenciler ve velileri ile çeşitli ortamlarda bir araya geldiğine ilişkin maddelerin (M2, M3, M6, M8) alt boyut ortalamasından daha düşük değerler aldığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda fakülte yönetimlerinin öğrenciler ve velileri ile doğrudan bir iletişim eksikliği yaşadığı yargısına ulaşılabılır. Buna karşın “öğrenci, öğretim elemanı ve yönetim iletişimini sağlayıcı etkinlikler sağlıklı bir şekilde yürütülmektedir” maddesinin alt boyut ortalamasından hayli yüksek bir değere sahip olması ($\bar{X}=2.73$), fakülte yönetimlerinin öğrenci ile iletişimi yüz yüze değil de gazete, web sayfası gibi etkinlikler yoluyla sağlamaya çalıştığına işaret etmektedir.

Öğretim Süreçleri ($\bar{X}=2.96$) alt boyutuna ilişkin bulgular öğrenciler tarafından öğrenmelerine yönelik geri bildirim ($\bar{X}=2.55$) ve bölümde işbirlikçi, heyecan verici ve canlı bir kurum kültürünün ($\bar{X}=2.14$) eksik olarak algılandığını göstermektedir. “Öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesi konusunda öğrenci söz sahibidir” maddesinin ortalamasının ($\bar{X}=2.63$) olması da bu durumu destekleyici bir bulgudur. Buna karşın ders içeriği, öğretim elemanlarının öğretim yeteneği ve mesleğe hazırlamaya ilişkin maddelerin (M16, M21, M22, M24) alt boyut ortalamasından yüksek değerler alması öğrencilerin bölümlerindeki öğretim sürecine yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bununla beraber katılımcıların bu alt boyut için genel itibarıyla kararsız kaldıkları da söylenebilir.

Kariyer Yönlendirme Çalışmaları ($\bar{X}=2.12$) alt boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğu söylenebilir ($\bar{X}=2.02$ ilâ $\bar{X}=2.22$). Dolayısıyla bu bulgu öğrencilerin üniversitenin kariyer yönlendirme ile ilgili faaliyetlerinin yetersiz olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır.

Kütüphane Hizmetleri ($\bar{X}=3.01$) alt boyutunda önemli yeni kaynakların ve elde edilmesi güç özel kaynakların varlığına ilişkin maddelerin (M33, M38) değerlerinin alt boyut ortalamasının altında kaldığı görülürken; standart kaynaklar ve

ders kitaplarının varlığı ile kataloglama sisteminin işleyişine ilişkin maddelerin (M35, M36, M37) değerlerinin alt boyut ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin kütüphane kaynaklarının geliştirilmesine yönelik fikir beyan ettiği düşünülebilir. Bununla beraber katılımcıların bu alt boyut için genel itibarıyla kararsız yönde görüş belirtildiği görülmektedir.

Fakülte Yönetimiyle İletişim ($\bar{X}=2.3$) alt boyutundaki maddelerin ortalamasının $\bar{X}=2.00$ ile $\bar{X}=2.52$ arasında değişime sahip olması, katılımcıların fakültelerinde düşüncelerini ve isteklerini aktarmaya yarayan kanalların açık olmadığı yönünde görüş belirttiğini ifade etmektedir. Bu konuda “öğrenci derneklerinin üniversitenin yönetiminde ve geliştirilmesinde söz hakkı bulunması ($\bar{X}=2.52$)” ile “danışmanlar ve idarî görevi olan öğretim elemanlarının öğrencilerin sorunlarını yönetime aktarmaları ($\bar{X}=2.53$)” maddeleri, alt boyut ortalamasından daha yüksek değer almışlardır. Bu durum konu ile ilgili olarak katılımcıların daha olumlu görüşlere sahip oldukları yönünde yorumlanabilir. Bununla beraber katılımcıların, bundan önceki alt boyutlarda olduğu gibi bu alt boyut için de genel itibarıyla olumsuz yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğretim Elemanlarıyla İletişim ($\bar{X}= 2.7$) alt boyutunda; öğretim elemanları ile bilgi alışverişinde bulunma ($\bar{X}=2.86$) ve onlara ulaşma ($\bar{X}=2.98$) maddelerine ilişkin ortalama değerlerin alt boyut ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın öğretim elemanlarınca yapılan danışmanlıktan memnuniyet ($\bar{X}=2.55$), öğrencilere ders dışında zaman ayırmaya gönüllü olma ($\bar{X}=2.55$) ve ofis saati uygulamasından faydalanmaya ($\bar{X}=2.54$) ilişkin ortalama değerlerin alt boyut ortalamasından düşük olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bu alt boyut için de genel itibarıyla kararsız yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğrenci İşlerinin Faaliyetlerinden Memnuniyet Düzeyi ($\bar{X}=2.45$) alt boyutundaki maddelerin ortalamasının $\bar{X}=2.38$ ile $\bar{X}=2.54$ arasında değişiyor olması, katılımcıların bu konuda olumsuz görüş sergilediği yönünde yorumlanabilir. Bu bağlamda öğrencilerin, üniversitenin öğrenci işlerinin faaliyetlerinden memnun olmadıkları söylenebilir.

Üniversitede Fizikî Öğrenim Koşulları ($\bar{X}=2.76$) alt boyutuna ilişkin olarak öğrenciler öğrenme ortamını etkileyen çevresel faktörlerin uygun ($\bar{X}=3.57$) olduğu

yönünde alt boyut ortalamasından farklı yönde görüş belirtmişlerdir. Yani katılımcılar, üniversitenin fiziki öğrenim koşullarını beğenmezken, ısınma ve havalandırma gibi hususlarda olumlu görüş belirtmişlerdir. Buna karşın gerek birey gerek grup çalışması için uygun yerler bulunmasına (M57, M59) ilişkin maddeler ile sınıfların teknolojik altyapısına ilişkin (M55) değerlerin alt boyut ortalamasının altında kaldığı görülmüştür. Yine de katılımcıların bu alt boyut için, ortalamalar dikkate alındığında kararsız yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Kampüs Yaşamı ($\bar{X}=2.56$) alt boyutunda öğrencilerin üniversitenin yurt imkânı ($\bar{X}=2.16$), mediko-sosyal imkânlar ($\bar{X}=2.50$) ve açık-kapalı spor salonları ($\bar{X}=2.81$) ile ilgili görüşlerinin olumsuz veya kararsız yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyut için katılımcıların ortak görüşünün de olumsuz yönde olduğu görülmektedir.

Araştırma Kültürü ($\bar{X}=2.72$) alt boyutunda öğretim elemanlarının araştırmalarını öğretime dâhil etmelerine ilişkin öğrenci görüşlerinin ($\bar{X}=2.89$) alt boyut ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Buna karşın “bölümümde eleştirel tartışma kültürü hakîmdir” maddesinin ($\bar{X}=2.56$) alt boyut içinde en düşük ortalamaya sahip madde olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber bu alt boyut için genel itibarıyla kararsız yönde görüş belirtildiği görülmektedir.

Öğrencilerin sınavlarla ilgili Beklentileri ($\bar{X}=3.35$) alt boyutu katılımcıların en olumlu görüş belirttiği alt boyut olup, katılıyorum seçeneğine yakın düzeyde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar iyi not alabilmek için ne yapmak gerektiğini ($\bar{X}=3.52$) ve sınavlara hazırlanmak için hangi kaynakları kullanmaları gerektiğini bildiklerini ($\bar{X}=3.41$) ifade etmişlerdir.

Ders İçeriği Hakkında Bilgilendirme ($\bar{X}=2.6$) alt boyutunda “dönem içinde öğrenilmesi gerekenler hakkında yeterli derecede bilgiler verilmektedir ($\bar{X}=2.33$)” maddesi alt boyut ortalamasının altında kalırken; “haftalık bazda öğrenilmesi gerekenler hakkındaki bilgiler ($\bar{X}=2.76$)” ile “bilimsel çalışmaların hazırlanmasına ilişkin yardım sağlanması ($\bar{X}=2.71$)” maddelerinin ortalamaları alt boyut ortalamasından daha yüksektir. Bu alt boyut için genel itibarıyla kararsız yönde görüş belirtildiği görülmektedir.

Derslik Koşulları ($\bar{X}=2.88$) alt boyutunda katılımcılar; derslerin kalabalık

olduğu ($\bar{X}=2.88$); derslik sayılarının öğrenci sayılarına göre yeterli olmadığı ($\bar{X}=2.69$) ve derslik koşullarının dersi takip etmeyi zorlaştırdığına ($\bar{X}=3.06$) ilişkin olarak kararsız yönde görüş belirtmişlerdir. Bu alt boyut için genel itibarıyla kararsız yönde görüş belirtildiği görülmektedir.

4.1.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

- **Cinsiyet değişkeni, katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturan bir etken midir?**

Bu probleme cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları Tablo 4.1.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Toplam	Kadın	440	200.70	39,00	794	.993	.321
	Erkek	356	203.55	41,77			
Öğretim Süreçleri	Kadın	440	39.03	8,44	794	1.977	.048
	Erkek	356	37.79	9,13			
Kariyer Yönlendirme Çalışmaları	Kadın	440	14.08	5,04	719.937	4.457	.000
	Erkek	356	15.79	5,63			
Kampüs Yaşamı	Kadın	440	12.28	3,97	794	3.911	.000
	Erkek	356	13.41	4,24			
Sınava İlişkin Beklentiler	Kadın	440	10.22	2,38	794	2.111	.035
	Erkek	356	9.86	2,41			

Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğrenim görmekte oldukları Gaziantep Üniversitesi'nin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında toplam puanda anlamlı bir fark bulunmamasına [$t(794) = .993$, $p > .05$] rağmen, bazı alt boyutlarda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutların sırasıyla öğretim süreçleri, kariyer yönlendirme çalışmaları, kampüs yaşamı ve sınava ilişkin beklentiler olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerinin göre *öğretim süreçleri* alt boyutu puanları için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu gözlenmiştir [$t(794) = 1.977$, $p < .05$]. Kadın katılımcıların puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=39.03$, $S=8.44$) erkek katılımcıların

puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=37.79$, $S=9.13$) yüksek olduğu da gözlenen bir başka bulgudur. Diğer bir ifade ile kadınlar erkeklere göre öğretim süreçleri hakkında anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre *kariyer yönlendirme çalışmaları* alt boyutu puanları arasında arasındaki fark gözlenmiştir [$t(719.937)= 4.457$, $p < .05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın katılımcıların puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=14.08$, $S=5.04$) erkek katılımcıların puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=15.79$, $S=5.63$) düşük olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile erkekler kadınlara göre kariyer yönlendirme çalışmaları hakkında anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre *kampüs yaşamı* alt boyutu puanları arasında arasındaki fark anlamlıdır [$t(794)= 3.911$, $p < .05$]. Benzer şekilde bir önceki alt boyutta olduğu gibi kadın katılımcıların puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=12.28$, $S=3.97$) erkek katılımcıların puan ortalamasından ($\bar{X}=13.41$, $S=4.24$) düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durum erkeklerin kadınlara göre kampüs yaşamı hakkında anlamlı biçimde daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre *sınava ilişkin beklentiler* alt boyutu puanları arasında arasındaki fark anlamlıdır [$t(794)= 2.111$, $p < .05$]. Kadın katılımcıların puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=10.22$, $S=2.38$) erkek katılımcıların puanları ortalamasından ($\bar{X}=9.86$, $S=2.41$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile kadınlar erkeklere göre sınava ilişkin beklentiler hakkında anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

4.1.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

- **Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteler, onların Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturan bir etken midir?**

Bu probleme cevap bulmak amacıyla Çok Değişkenli Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.1.3 gerçekleştirilen analizin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.1.3. Katılımcıların Puanlarının Öğrenim Gördükleri Fakültelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Fakülte	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anamlı Fark
Toplam	Eğitim ¹	303	197.73	37.99	3-792	7.193	.000	1-3 2-3 4-3
	Fen Edebyat ²	144	200.36	37.13				
	Mühendislik ³	183	213.85	45.44				
	İİBF ⁴	166	198.05	38.60				
	Toplam	796	201.98	40.26				
Öğrenci Bütünleşmesi	Eğitim ¹	303	23.14	7.04	3-792	11.025	.000	1-3 2-3 4-3
	Fen Edebyat ²	144	23.22	7.37				
	Mühendislik ³	183	26.88	9.01				
	İİBF ⁴	166	23.34	6.92				
	Toplam	796	24.06	7.72				
Öğretim Süreçleri	Eğitim ¹	303	39.81	8.39	3-792	4.032	.007	1-3 1-4
	Fen Edebyat ²	144	38.13	8.73				
	Mühendislik ³	183	37.58	9.24				
	İİBF ⁴	166	37.33	8.72				
	Toplam	796	38.48	8.77				
Kariyer Yönlendirme Çalışmaları	Eğitim ¹	303	13.46	4.81	3-792	39.760	.000	1-3 1-4 2-3 2-4 3-4
	Fen Edebyat ²	144	13.05	4.77				
	Mühendislik ³	183	18.09	5.63				
	İİBF ⁴	166	15.33	4.92				
	Toplam	796	14.84	5.38				
Kütüphane Hizmetleri	Eğitim ¹	303	17.18	4.90	3-792	8.808	.000	1-2 2-3 2-4
	Fen Edebyat ²	144	19.76	5.13				
	Mühendislik ³	183	18.19	5.25				
	İİBF ⁴	166	18.05	4.74				
	Toplam	796	18.06	5.07				
Fakülte Yönetimiyle İletişim	Eğitim ¹	303	13.07	4.63	3-792	12.639	.000	1-3 2-3 3-4
	Fen Edebyat ²	144	13.27	4.24				
	Mühendislik ³	183	15.56	4.59				
	İİBF ⁴	166	13.66	4.48				
	Toplam	796	13.80	4.62				
Öğretim Elemanlarıyla İletişim	Eğitim ¹	303	15.46	4.99	3-792	5.314	.001	1-3
	Fen Edebyat ²	144	16.62	4.72				
	Mühendislik ³	183	17.22	4.70				
	İİBF ⁴	166	16.00	5.22				
	Toplam	796	16.19	4.97				
Öğrenci İşleri	Eğitim ¹	303	9.20	3.92	3-792	7.617	.000	1-3 2-3
	Fen Edebyat ²	144	9.27	4.05				
	Mühendislik ³	183	10.76	3.98				
	İİBF ⁴	166	10.33	4.16				
	Toplam	796	9.81	4.06				

Fiziki Öğrenim Koşulları	Eğitim ¹	303	16.79	4.38	3-792	3.473	.016	3-4
	Fen Edebyat ²	144	16.08	4.22				
	Mühendislik ³	183	17.24	5.03				
	İİBF ⁴	166	15.87	4.36				
	Toplam	796	16.57	4.53				
Kampüs Yaşamı	Eğitim ¹	303	11.00	3.90	3-792	17.522	.000	1-3 2-3 3-4
	Fen Edebyat ²	144	12.04	3.00				
	Mühendislik ³	183	14.55	4.16				
	İİBF ⁴	166	12.94	4.02				
	Toplam	796	12.79	4.13				
Araştırma Kültürü	Eğitim ¹	303	10.86	3.56	3-792	4.034	.007	3-4
	Fen Edebyat ²	144	11.19	3.73				
	Mühendislik ³	183	11.40	3.46				
	İİBF ⁴	166	10.17	3.26				
	Toplam	796	10.90	3.53				
Sınava İlişkin Beklentiler	Eğitim ¹	303	10.39	2.23	3-792	6.670	.000	1-3 2-3
	Fen Edebyat ²	144	10.27	2.62				
	Mühendislik ³	183	9.44	2.35				
	İİBF ⁴	166	9.96	2.43				
	Toplam	796	10.06	2.40				
Ders İçeriği Hakkında Bilgilendirme	Eğitim ¹	303	7.70	2.48	3-792	12.087	.000	1-4 2-4 3-4
	Fen Edebyat ²	144	8.42	2.67				
	Mühendislik ³	183	8.30	2.83				
	İİBF ⁴	166	6.91	2.26				
	Toplam	796	7.80	2.61				
Derslik Koşulları	Eğitim ¹	303	8.70	2.66	3-792	2.990	.030	2-4
	Fen Edebyat ²	144	9.04	2.85				
	Mühendislik ³	183	8.63	2.38				
	İİBF ⁴	166	8.15	2.80				
	Toplam	796	8.63	2.67				

Gerçekleştirilen çok değişkenli varyans analizi sonucunda, fakülte değişkeninin katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'nin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F(3,792)= 7.193, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişkenliğin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=213.85, S=45.44$) ile sırasıyla, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=200.36, S=37.13$); İİBF Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=198.05, S=38.60$) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=197.73, S=37.99$) arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu

görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *öğrenci bütünleşmesi* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(3,792)=11.025$, $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğrenci bütünleşmesine ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişkenliğin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=26.88$, $S=6.92$) ile sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=23.34$, $S=6.92$); Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=23.22$, $S=7.37$) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=23.14$, $S=7.04$) arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *öğretim süreçleri* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [$F(3,792)=4.032$, $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri, öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=39.81$, $S=8.39$); sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=37.33$, $S=8.72$) ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=37.58$, $S=9.24$) arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen fakülte değişkeninin katılımcıların *kariyer yönlendirme çalışmaları* alt boyutu puanları için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu belirlenmiştir [$F(3,792)=39.760$, $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların kariyer yönlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=18.09$, $S=5.63$) ile sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=15.33$, $S=4.92$); Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=13.46$, $S=4.81$) ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=13.05$, $S=4.77$) arasındaki anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın

Mühendislik Fakültesi ve İİBF Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *kütüphane hizmetleri* alt boyutu puanları arasında anlam fark bulunmuştur [$F(3,792)= 8.808, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların kütüphane hizmetlerine ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=19.76, S=5.13$) ile sırasıyla Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=18.19, S=5.25$); İİBF Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=18.05, S=4.74$) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=17.18, S=4.90$) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *fakülte yönetimiyle iletişim* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(3,792)= 12.639, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların fakülte yönetimiyle iletişime ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=15.56, S=4.59$) ile sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=13.66, S=4.48$); Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=13.27, S=4.24$) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=13.07, S=4.63$) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *öğretim elemanlarıyla iletişim* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3,792)= 5.314, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğretim elemanlarıyla iletişime ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=17.22, S=4.70$) ile Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=15.46, S=4.99$) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu

görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *öğrenci işleri* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(3,792)= 7.617, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğrenci işlerine ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular; Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=10.76, S=3.98$) ile sırasıyla Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=9.27, S=4.05$) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=9.20, S=3.92$) arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *fiziki öğrenim koşulları* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [$F(3,792)= 3.473, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların fiziki öğrenim koşullarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=17.24, S=5.03$) ile İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=15.87, S=4.36$) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *kampüs yaşamı* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [$F(3,792)= 17.522, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların kampüs yaşamına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=14.55, S=4.16$) ile sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=12.94, S=4.02$); Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=12.04, S=3.00$) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=11.00, S=3.90$) arasındaki farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *araştırma kültürü* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır $F(3,792)= 4.034, p < .05$. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların araştırma kültürüne ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=11.40, S=3.46$) ile İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=10.17, S=3.26$) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında bu farklılıkların Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *sınava ilişkin beklentiler* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır $[F(3,792)= 6.670, p < .05]$. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların sınava ilişkin beklentiler hakkındaki görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=15.56, S=4.59$) ile sırasıyla Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=10.39, S=2.23$) Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=13.27, S=4.24$) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *ders içeriği hakkında bilgilendirme* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır $[F(3,792)= 12.087, p < .05]$. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların ders içeriği hakkında bilgilendirmeye ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=6.91, S=2.26$) ile sırasıyla Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=7.70, S=2.48$); Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=8.30, S=2.83$) ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=8.42, S=2.67$) arasındaki farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *derslik koşulları*

alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [$F(3,792)= 2.990, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların derslik koşullarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=9.04, S=2.85$) ile İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=8.15, S=2.80$) arasındaki anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

4.1.4. Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

- **Katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin tüm ölçek alt boyutlarında yer alan görüşleri, onların akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?**

Katılımcıların öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin puanlarının akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sadece anlamlı etkisi bulunan alt boyutlara ilişkin sonuçlar Tablo 4.1.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4. Akademik Başarı Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	46.487	1.76		26.365	.000		
Kariyer Yönl.	-.457	.073	-.247	6.231	.000	-.215	-.219
Öğretim Süreç.	.243	.052	.212	4.681	.000	.129	.166
Kampus Yşm.	-.442	.091	-.182	4.827	.000	-.178	-.171
Sınav Beklenti	.660	.170	.159	3.885	.000	.213	.139
R=0.383.		R ² =0.147					
F (4. 769)=33.066.		P=.000					

Yordayıcı değişkenlerle ve bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, Kariyer Yönlendirme ile öğrencilerin akademik not ortalamaları arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r=.215$) olduğu, diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=.219$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kampus Yaşamı ile öğrencilerin akademik not ortalamaları arasında da negatif ve zayıf düzeyde bir

ilişkinin ($r=.178$) olduğu, diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda ise iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir ($r=.171$).

Öğretim Süreçleri ile öğrencilerin akademik not ortalamaları arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r=.129$) olduğu, diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının yine düşük düzeyde olduğu ($r=.166$) görülmektedir. Sınav Beklenti ile öğrencilerin akademik not ortalamaları arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r=.213$) olduğu, diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının daha öncekiler gibi yine düşük düzeyde ($r=.139$) olduğu gözlenmiştir.

Kariyer Yönlendirme, Öğretim Süreçleri, Kampus Yaşamı ve Sınav Beklenti alt boyutları birlikte öğrencilerin akademik not ortalamaları ile orta düzeyde ve anlamlı ilişki vermektedir [$R=0.383$, $R^2=0.147$, $F(4, 769)=33.066$, $p<.05$]. Bahsedilen dört değişken birlikte toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin akademik not ortalamaları üzerindeki görece önem sırası; Sınav Beklenti, Kariyer Yönlendirme, Kampus Yaşamı ve Öğretim Süreçleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde dört değişkenin de anlamlı olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda öğrencilerin akademik not ortalamalarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{AkademikBaşarı} = 46.487 + \text{SınavBeklenti} \times 0.660 + \text{ÖğretimSüreçleri} \times 0.243 \\ - \text{KampusYaşamı} \times 0.442 - \text{KariyerYönlendirme} \times 0.457$$

4.2. TARTIŞMA

Öğrenci görüşleri doğrultusunda yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalite düzeyini belirleme amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda; öğrencilerin sunulan hizmetlerden genel olarak memnun olmadığı (Deveci, 2012); öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik algılarının hizmet kalitesi beklentilerinden önemli ölçüde düşük olduğu (Bayrak, 2007); öğrencilerin fakülteleriyle bütünleşme konusunda sıkıntı yaşadıkları ve öğrencilerin fakültelerindeki öğretim konusunda genel olarak kararsız bir tutum

sergiledikleri (Hacıfazlıoğlu, 2006); öğrencilerin yükseköğretim kurumunun kalitesini akademik ve idari personele göre daha düşük olarak algıladıkları (Deveci, 2012; Sandmaung ve Khang, 2013); vakıf üniversitelerine devam eden öğrencilerin hizmet kalitesi algıları ile hizmetlerden tatmin olma düzeylerinin devlet üniversitelerindeki öğrencilerden daha yüksek olduğu (Deveci, 2012) veya değişmediği (Bayrak, 2007); yükseköğretim kurumunun atmosferi ile birlikte altyapı ve teknik kalitenin öğrenci memnuniyeti ile doğrudan ilişkili olduğu (Zineldin vd., 2011); iç değerlendirme, kütüphane hizmetleri, bilgisayar olanakları, açılan dersler, kurumsal işbirliği ile bilgilendirme süreçlerinin öğrencilerin kalite algısında önemli etki sahibi olduğu (Lagrosen vd., 2004) tespit edilmiştir. Katılımcıların öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin maddelere ve alt boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde görüşlerinin genel olarak kararsız düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları ile alanyazında yer alan araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle; öğrencilerin kariyer yönlendirme, kampüs yaşamı, öğrenci işleri gibi sunulan hizmetlerden genel olarak memnun olmadığı; öğrencilerin fakülteleriyle bütünleşme ve fakülte yönetimiyle iletişim konularında sıkıntı yaşadıkları ve öğrencilerin yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalitesine ilişkin olumsuzya yakın düzeyde bir tutum sergiledikleri ifade edilebilir. Bu doğrultuda ilgili yükseköğretim kurumunun öğrenciler için destekleyici bir kampüs ortamı sağlayamadığı çıkarımında bulunulabilir.

Literatürde yükseköğretim kalite değerlendirmesi üzerine yapılan çeşitli araştırmalar; cinsiyet (Hacıfazlıoğlu, 2006; Harris, 2002; Kelso, 2008; Palli ve Mamill, 2012), ırk (Harris, 2002); öğrenim görülen program (Hacıfazlıoğlu, 2006; Harris, 2002; Saad, 2013); öğrenim görülen sınıf (Bayrak, 2007; Hacıfazlıoğlu, 2006; Kelso, 2008); üniversite büyüklüğü (Kelso, 2008); üniversite türü (Bayrak, 2007; Deveci, 2012); hizmet kalitesi beklentisi, yaş (Bayrak, 2007); milli kültür (Lagrosen vd., 2004) değerşkenlerinin öğrenci kalite algısına etki ettiğine işaret etmektedir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, katılımcı görüşlerinin cinsiyet değerşkenine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretime ilişkin alt boyutlarda (öğretim süreçleri, sınava ilişkin beklentiler) kadınlar lehine; destek hizmetlerine ilişkin alt boyutlarda (kariyer

yönlendirme çalışmaları, kampüs yaşamı) erkekler lehine bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda kadınlar için temel odak noktasının öğretim süreçleri; erkeklerin için ise destekleyici bir kampüs yaşamı yönünde olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmanın cinsiyete ilişkin bulgularının araştırmada kullanılan ölçme aracını geliştiren Hacıfazlıoğlu'nun (2006) bulguları ile tamamen örtüşmesi dikkat çekicidir. Yükseköğretim hizmet kalitesi üzerine öğrenci algılarını inceleyen Kelso (2008) kadınların, öğrenci sağlık hizmetleri ile beslenme hizmetleri boyutlarında erkeklere göre; istedikleri dersi istedikleri zamanda alma boyutunda ise erkeklerin kadınlara göre anlamlı düzeyde daha olumlu görüş bildirdiğini tespit etmiştir. Buna ek olarak hizmet kalitesi üzerine yaptığı araştırmalarında Harris (2002) ile Palli ve Mamill (2012) tüm ölçek alt boyutlarında (fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güven, empati) kadınlar lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Anlaşılacağı üzere cinsiyet değişkeni yükseköğretim kalite göstergeleri üzerinde net olarak belirleyici bir unsur olmamakta ve farklı araştırmalarda birbirini doğrulayan sonuçlar elde edilememektedir. Nitekim araştırmanın bulguları da bu doğrultudadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcı görüşlerinin öğrenim görülen fakülte değişkenine göre de anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Öğrenim görülen fakülte değişkenine göre her ne kadar öğretim süreçleri, sınavlarla ilgili beklentiler ve ders içeriği hakkında bilgilendirme alt boyutlarında Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı fark tespit edilmişse de; öğrenci bütünleşmesi, fakülte yönetimiyle iletişim, öğretim elemanı ile iletişim ve öğrenci destek hizmetleri (öğrenci işleri, kariyer yönlendirme çalışmaları, kampüs yaşamı, fizikî öğrenim koşulları) ile ilgili alt boyutlarda Mühendislik Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğunun tespit edilmesi; araştırma örneklemindeki fakülteler içerisinde Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurum ile daha fazla bütünleştiklerini ortaya koymaktadır. Diğer gruplar arası farklar incelendiğinde ise yalnızca kariyer yönlendirme çalışmaları alt boyutunda İİBF Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda da öğrenciler için destekleyici bir kampüs ortamı sağlanmadığı çıkarımında bulunulabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan tablonun aşağıda sıralanan etkenlerin bütüncül olarak ele alınması doğrultusunda

yorumlanabileceği düşünülmektedir:

- Araştırma evren ve örneklemindeki en köklü fakültenin Mühendislik Fakültesi olmasının sonuçlara etki ettiği yargısında bulunulabilir. Nitekim bu doğrultuda daha kurumsallaşmış bir örgütsel kültürün var olması beklenir.
- Araştırma evren ve örneklemindeki fakülteler içerisinde Yükseköğretime Giriş Sınavlarında en yüksek puanla öğrenci alan fakültenin Mühendislik Fakültesi olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu fakültede öğrenim gören öğrencilerin daha öncelikli tercihlerine yerleşmelerinin; yükseköğretim kurumunun öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin değerlendirmelerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.
- Mühendislik Fakültesi'ndeki yönetim süreçlerinin diğer fakültele kıyasla daha iyi işlediği söylenebilir.
- Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'ndeki "intörnlük" uygulamaları "*Kariyer Yönlendirme Çalışmaları*" alt boyutundaki farklarda pay sahibi olabilir.
- Mühendislik Fakültesi eğitiminin uygulamayla iç içe oluşu ve dolayısıyla gelişmiş laboratuvar sistemlerine sahip olması "*Fizikî Öğrenim Koşulları ve Araştırma Kültürü*" alt boyutlarındaki farklarda pay sahibi olabilir.
- Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin "*Fakülte Yönetimiyle İletişim ve Öğretim Elemanlarıyla İletişim*" alt boyutlarında daha olumlu görüş beyan etmelerinin onların kurumla daha fazla bütünleşmelerine ve "*Öğrenci Bütünleşmesi*" alt boyutunda daha yüksek puan almalarına katkı sağladığı düşünülebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde benzer araştırma problemine sahip az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan; Hacıfazlıoğlu'nun (2006) İşletme ve Eğitim Fakültesi örneklemindeki araştırmasında, İşletme Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre kendilerini fakültelerine daha fazla ait hissettikleri ve öğretim süreçlerin hakkında daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Saad (2013) araştırmasında İktisadi Bilimler Fakültesi öğrencilerinin fiziksel kaynaklara; Mimarlık öğrencilerinin Destek Hizmetleri başlığındaki sosyal aktivitelere ve Akademik Hizmetler başlığındaki sınıf mevcudunun az olmasına; Mühendislik, Mimarlık ve Uygulamalı Bilimler

öğrencilerinin Öğretim İçeriği alt başlığındaki eğitim teknolojilerinin kullanılmasına daha fazla önem verdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırma neticesinde elde edilen bulguların ilgili çalışmanın bulguları ile tam olarak örtüşmediği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer önemli bulgu ise sınav beklenti, kariyer yönlendirme, kampus yaşamı ve öğretim süreçleri alt boyutlarının öğrenci başarısının yaklaşık olarak %15'ini yordadığıdır. Yapılan analiz sonuçları detaylı olarak irdelendiğinde; öğrenci başarısını olumlu yönde yordayan sınav beklenti ve öğretim süreçleri alt boyutlarına ek olarak; kariyer yönlendirme ve kampus yaşamı alt boyutlarının öğrenci başarısını olumsuz yönde yordadığı tespit edilmiştir. Öğrenci başarısına etki eden faktörleri belirlemeye yönelik olarak 800'den fazla meta analizin sentezini yapan Hattie (2009), öğrenci başarısına en çok etki eden faktörlerin öğretmen ve öğretim süreci olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimsel alanda liderliğin okul süreçlerine etkilerine ilişkin pek çok araştırma da öğrenci başarısına en çok etki eden faktörün öğretim süreci olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Leithwood vd., 2004; Waters vd., 2003). Bu doğrultuda ders öğretim ve öğrenme stratejileri hakkındaki öğretim süreçleri alt boyutu ile birlikte ders içerikleri ile sınavda beklenenler arasındaki bağlantı hakkındaki sınav beklenti alt boyutunun öğrenci başarısını olumlu yönde yordamasının beklenen ve literatüre uygun bir bulgu olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda destekleyici kampüs ortamına ilişkin değişkenlerin de öğrenci başarısının yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Gelişmiş ülkelerde eğitim kurumuna ilişkin değişkenlerin öğrenci başarısında en az etki sahibi olduğunu tespit eden Hattie (2009:106) bu durumun farklı eğitim kurumlarının farklı fiziki imkânlarla sahip olmaları nedeniyle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için farklılık arz edebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda analizler öğrenci yurtları, sınıf mevcudu ve program türü (örgün/uzaktan eğitim) değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde kısmi düzeyde etki sahibi olduğuna işaret etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerden biri olan Güney Afrika yükseköğretim sistemi üzerine çalışmalarında Kanakana vd. (2012); öğrenme ortamının fiziki koşullarının öğrenci başarısı için; öğretim elemanı, öğretim süreci ve danışmanlık kadar önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Ensign ve Woods (2014) da eğitim kurumunun genel kalitesi gibi dış etmenlerin

öğrenci başarısında pay sahibi olduğunu ifade etmektedir. Indiana Üniversitesi tarafından yürütülen Öğrenci Katılımı Milli Anketi (NSSE, 2012) çalışması sonuçları ise destekleyici bir kampüs ortamı oluşturmanın yükseköğretimde öğrenci başarısına etki eden 5 temel unsurdan biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiler ışığında destekleyici bir kampüs ortamı oluşturmanın yükseköğretimde öğrenci başarısında kayda değer pay sahibi olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda destekleyici kampüs ortamına ilişkin iki alt boyutun öğrenci başarısını olumsuz yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bunlardan; kariyer yönlendirme alt boyutundaki maddelerin, öğrencilerin gerek mezunlarla gerek işveren kuruluşlarla öğretimleri sonrasındaki kariyerlerine yönelik planlamalarına yardımcı olmak üzere iletişim kurmalarına yönelik olduğu; kampus yaşamı alt boyutundaki maddelerin ise genel olarak sosyal ve sportif faaliyetlerden faydalanma düzeyine ilişkin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgunun araştırmanın diğer sonuçları ile de uyumlu olduğu söylenebilir. Nitekim gerek katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına yönelik görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gerekse katılımcı görüşlerinin öğrenim gördükleri fakültelere göre analiz sonuçları öğrenciler için destekleyici bir kampüs ortamına yönelik eksikliklere işaret etmektedir. Bu alt boyutlarda ifade edilen eksikliklerin veya yanlış uygulamaların ilgili alt boyut ortalamalarının not ortalamasından düşük olmasına sebep olduğu ve bu nedenle öğrenci başarısının yordanmasında negatif bir etken olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Elde edilen kariyer yönlendirme ve kampus yaşamı alt boyutlarının öğrenci başarısını olumsuz yönde yordaması bulgusunun farklı şekillerde de yorumlanabileceği ifade edilmelidir. Nitekim Tayland yükseköğretim sisteminde başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki farklılığın hangi etmenlerden kaynaklandığını araştıran Yamchuti (2002) başarılı öğrencilerin sınıf etkinlik ve tartışmalarına daha fazla katılım gösterdiği ve bireysel olarak ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıkları; başarısız öğrencilerin ise sportif faaliyetlere daha fazla katıldıkları ve daha kalabalık yükseköğretim kurumlarında öğrenim gördüklerini tespit etmiştir. Bu doğrultuda bu faaliyetlere ayrılan zamanın artmasının öğrenci başarısına olumsuz yönde etki ettiği çıkarımında da bulunulabilir. Ayrıca bu

yaklaşım öğrencilerin başarıyı yalnızca akademik başarı ders çalışma olarak gördükleri; sportif ve hatta mesleki gelişim faaliyetlerinin bile bu başarıyı düşüren etkinlikler olarak algıladığı düşüncesini akla getirecektir. Bu bağlamda başarı göstergesi olarak yalnızca genel akademik not ortalaması kullanılması da eleştirilecektir. Ancak eğitim sürecinde öğrencilerin not ortalamasının, başarının en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edildiği ve bu doğrultuda ulusal ve uluslararası alanyazında başarıya etki eden faktörleri belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda temel bileşen olarak kullanıldığı göz ardı edilmemelidir.

Araştırmanın ilgi çekici bir diğer bulgusu ise öğrenci başarısını olumlu yönde yordayan alt boyutlarda kadınların anlamlı biçimde daha olumlu görüş beyan ederken; öğrenci başarısını olumsuz yönde yordayan alt boyutlarda erkeklerin daha olumlu görüş beyan etmeleridir. Bu doğrultuda kadınlar için temel odak noktasının öğretim süreçleri; erkeklerin için ise destekleyici bir kampüs yaşamı yönünde olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bu durumun öğretim süreçleri ve sınava odaklanan kadınların; kariyer yönlendirme çalışmaları ve kampüs yaşamı gibi öğretim dışı etkinliklere odaklanan erkeklere göre not ortalamaları bakımından daha başarılı olmalarını beraberinde getirdiği çıkarımında da bulunulabilir.

Türk yükseköğretimine ilişkin bazı araştırmalar da ilgi çekici sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bunlardan Bayrak (2007) ülkemizde devlet ve özel üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin üniversitenin hizmet kalitesi konusunda ilk akıllarına gelen faktörlerin kütüphane ve internet olanağı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Zineldin vd. (2011) ise araştırmaları neticesinde Türk öğrencilere göre yükseköğretimin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerin sınıf ve tuvaletlerin temizliği olduğu, bunu öğretim elemanının niteliği, nezaketi, fiziksel görünüşü, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilirliğinin takip ettiği bulgusu da hayli dikkat çekicidir. Zira bu araştırma sonuçlarında gerek Hattie (2009) gerekse Zineldin vd. (2011:241) tarafından ifade edildiği üzere geleneksel eğitim kalitesi literatüründe en önemli unsur olarak kabul edilen öğretim elemanının niteliğine ilişkin unsurlar, fiziksel ortam değişkenlerinden sonra yer almıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada cevap aranan problemler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmış ve ayrıca EK 3'te özet tablo olarak sunulmuştur:

- Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına yönelik görüşlere ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; katılımcıların kararsız yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.
- Katılımcıların en olumsuz yönde görüş belirttiği boyutlar; kariyer yönlendirme çalışmaları, öğrenci bütünleşmesi, fakülte yönetimiyle iletişim ve öğrenci işlerinin faaliyetlerinden memnuniyet düzeyi olarak sıralanırken; en olumlu yönde görüş belirtilen boyutlar ise; öğretim süreçleri, kütüphane hizmetleri ve öğrencilerin sınavlarla ilgili beklentileri olmuştur.
- Katılımcıların cinsiyetleri ile görüşleri arasında öğretim süreçleri, kariyer yönlendirme çalışmaları, kampüs yaşamı ve sınava ilişkin beklentiler alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretim süreçleri ve sınava ilişkin beklentiler alt boyutlarında kadınlar erkeklere göre; kariyer yönlendirme çalışmaları ve kampüs yaşamı alt boyutlarında erkekler kadınlara göre anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu dört alt boyut regresyon analizinde anlamlı sonuç veren boyutlardır.
- Öğrenci bütünleşmesi, kariyer yönlendirme çalışmaları, fakülte yönetimiyle iletişim, öğretim elemanlarıyla iletişim, kampüs yaşamı, üniversitede fizikî öğrenim koşulları, öğrenci işlerinden memnuniyet düzeyi, araştırma kültürü ve ders içeriği hakkında bilgilendirme alt boyutlarında Mühendislik Fakültesi öğrencileri diğer fakülte öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

- Öğretim süreçleri, sınavlarla ilgili beklentiler ve ders içeriği hakkında bilgilendirme alt boyutlarında Eğitim Fakültesi öğrencileri diğer fakülte öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha olumlu görüş beyan etmişlerdir.
- Kütüphane hizmetleri, sınavlarla ilgili beklentiler, ders içeriği hakkında bilgilendirme ve derslik koşulları alt boyutlarında Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri diğer fakülte öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.
- Kariyer yönlendirme çalışmaları alt boyutunda İİBF Fakültesi öğrencileri diğer fakülte öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
- Katılımcıların akademik başarılarının yordanması amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; kariyer yönlendirme, öğretim süreçleri, kampus yaşamı ve sınav beklenti alt boyutlarının birlikte öğrencilerin akademik not ortalamalarının yaklaşık %15'ini yordadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin not ortalamaları ile kariyer yönlendirme ve kampus yaşamı alt boyutları arasında negatif ve zayıf düzeyde; öğretim süreçleri ve sınav beklenti alt boyutları ile pozitif ve zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; genel olarak öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarını olumsuzya yakın düzeyde değerlendiren katılımcılar arasında özellikle Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarına yönelik olarak daha yüksek düzeyde kalite algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin yükseköğretim kurumuna ilişkin kalite algısında önemli etkiye sahip bir değişken olmadığı belirlenen araştırma neticesinde öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin bazı değişkenlerin öğrenci başarısında pay sahibi olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda, öğrenci başarısının yordayıcısı olan alt boyutlarla cinsiyet değişkeni arasında bir uyum olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda kadınların daha olumlu değerlendirdiği öğretim süreçleri ve sınava ilişkin beklentiler alt boyutlarının öğrenci başarısını pozitif yönde; erkeklerin daha olumlu değerlendirdiği kariyer yönlendirme çalışmaları ve kampüs yaşamı alt boyutlarının öğrenci başarısını negatif yönde yorduyor oluşu hayli dikkat çekicidir. Bu durumda ise kadınların not ortalamasının anlamlı biçimde erkeklerden daha yüksek olması beklenilebilir. Zira öğretim süreçleri ve sınava odaklanan kadınların; kariyer yönlendirme çalışmaları ve kampüs yaşamı gibi öğretim dışı etkinliklere odaklanan erkeklere göre not ortalamaları bakımından daha başarılı olmaları ihtimal

dâhilindedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle; uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcılar için Öneriler

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda yükseköğretim kurumundaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin bazı göstergelerin öğrenci başarısında önemli paya sahibi olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ilgili yükseköğretim kurumu tarafından;

- Dönem sonunda öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacıyla kullanılan anketlerin; diğer kalite göstergeleri için de üretilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve sonuçlara uygun çözümlerin stratejik planda yer bulması,
- Yükseköğretim kalite göstergeleri hakkında sistematik olarak öğrenci görüşlerini almak amacıyla öğrenci konseyi ve öğrenci kulüplerinden aktif şekilde faydalanılması ve bu doğrultuda öğretime ilişkin alt boyutların geliştirilmesi sürecinde kadın öğrencilerin; destek hizmetlerine ilişkin alt boyutların geliştirilmesi sürecinde erkek öğrencilerin yoğunlukta olduğu ekiplerin kurulması,
- Üniversite, fakülte ve bölüm düzeyinde öğrenci ve velilerle çeşitli platformlarda (formal/informal toplantılar, gazete, web sayfası, sosyal medya vb.) öğrenci bütünleşmesini artırıcı faaliyetlerde bulunulması,
- Kütüphanenin Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri yanında diğer fakültelerin de faydalanabileceği güncel kaynaklar ve hizmetlerle donatılması,
- Katılımcılar tarafından yetersiz olarak değerlendirilen öğrenci işlerinin faaliyetleri ile ilgili olarak memnuniyetsizlik alanlarının belirlenmesi suretiyle gerekli teknik ve altyapı hizmetleri ile personel eğitimi gibi iyileştirme çalışmalarını yapılması,
- Katılımcılar tarafından oldukça yetersiz olarak değerlendirilen ve öğrenci başarısının yordayıcısı olduğu tespit edilen “kariyer yönlendirme çalışmalarını” sistematik hale getirmek üzere üniversite bünyesinde bir

Kariyer Yönlendirme Ofisi kurulması; açılacak merkezin sahip olması gereken minimum özelliklerin (meslekî yönlendirme, mezunlarla iletişim, sanayi kuruluşlarıyla iletişim gibi) benchmarking yöntemi ile saptanması; öğrencilerin bu tür faaliyetlere katılımlarının özendirilmesi,

- Katılımcılar tarafından oldukça yetersiz olarak değerlendirilen ve öğrenci başarısını negatif yönde yordadığı tespit edilen kampüs yaşamıyla ilgili olarak öğrencilerin üniversitenin yurt imkânı ve mediko-sosyal imkânlar ile ilgili iyileştirmeler; açık-kapalı spor salonlarının kullanımı ile ilgili olarak kolaylaştırıcı ve özendirici düzenlemeler yapılması;
- Öğretim süreçleri ve sınava ilişkin beklentilerin öğrenci başarısını pozitif yönde yordadığı tespit edilmesi sebebiyle bu süreçler ile ilgili öğrencilerden anket ve görüşmeler yoluyla nitelikli bilgi toplanması (özellikle bu alt boyutlarda aleyhine anlamlı bir farklılık bulunan Mühendislik Fakültesinde) ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çözümler geliştirilmesi önerileri getirilmiştir.

Araştırmacılar için Öneriler

- Yükseköğretimdeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin çeşitli değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu tespit edilen kariyer yönlendirme, öğretim süreçleri, kampüs yaşamı ve sınav beklenti boyutları üzerinden dolaylı etkiye sahip olup olmadığı incelenebilir.
- Yükseköğretimde kariyer yönlendirme çalışmaları ve kampüs yaşamına ilişkin değişkenlerin öğrenci başarısına negatif yönde etki etmesinin nedenleri irdelenebilir.
- Yükseköğretim kalite göstergelerinin öğrenci başarısının yordayıcısı olup olmadığı genel bir değerlendirme yerine öğrenim görülen fakülte, program, kampüs gibi değişkenler özelinde incelenebilir.
- Farklı paydaşlardan veri toplamak suretiyle elde edilen bulgular zenginleştirilebilir.
- Evren bir yükseköğretim kurumu yerine belirli bir il veya bölgedeki yükseköğretim kurumlarını kapsar hale getirilerek bu doğrultuda bir profil çıkarılabilir. Bu konuda evren üniversite sıralamalarına uygun şekilde üst çeyrek veya alt çeyrek gibi bir küme olarak belirlenebileceği gibi devlet/özel

üniversite ayrımı şeklinde de belirlenebilir.

- Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgular nitel araştırma yönteminde yer alan çeşitli araçlar vasıtasıyla (gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi) ile detaylandırılabilir.
- Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgular, ilgili yükseköğretim kurumunun stratejik planı ve diğer yazılı metinlerinin incelenmesi suretiyle doküman analizi yapılarak detaylandırılabilir.
- Nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması yoluyla her bir alt boyuta ilişkin daha detaylı bilgi edinilebilir. Örneğin öğretim elemanı ile iletişim alt boyutunda fakülte öğretim elemanları ile fakülte dışından gelen öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aba, D. (2013). Internationalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42(2), 99-110.
- Adıgüzel, A. (2008). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi, Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ağiralioglu, N. (2012). An approach to determine the quality of universities in Turkey. *Journal of Higher Education and Science* 2(3), 147.
- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. Değişim çağında yükseköğretim. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Algan, F. M. (2011). AB eğitim politikalarını kim yönetiyor?, *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 41-59.
- Altbach, P. G. ve Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.
- Altbach, P. G. Reisberg, L. ve Rumbley, L. E. (2009), Trends in Global higher education: Tracking an academic revolution, UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Fransa.
- Arslan, H. (2002). Quantity versus quality in Turkish Higher Education. Paper presented at The 21st Century--The Balkans Scientific Conference.
- Arslan, M. M. ve Bahadır, H. (2007). Bologna Süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 222-229.
- Arslan, H. (2000). Academic quality assessment in Turkish undergraduate institutions. District of Columbia The American University Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aslan, B. (2009). Çeşitli ülkelerde yükseköğretimde akreditasyon ve Türk yükseköğretimindeki gelişmeler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 42(1), 287-309.
- Asunakutlu, T., Erdil, Y. Z. ve Kutucuoğlu, K. Y. (2014). An overview of quality management in the Turkish Higher Education System. Best Practices in Higher Education. Sarawak/Malezya.
- Aydın, R. (2010). Çağdaş üniversite. [<http://ramazanaydin.com/2010/03/22/94/>]. Erişim tarihi: 01 Aralık 2014.
- Aydın, S. ve Keyman, F. E. (2004) *European Integration and the transformation of Turkish Democracy*. EU-Turkey Working Papers, No. 2.
- Bandeviča, L. ve Ligošne, A. (2014). Higher education study programme quality assessment. *Regional Formation and Development Studies* 7(2), 6-18.
- Bayrak, B. (2007). Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bayraktar, E., Tatoğlu, E. ve Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education, *Total Quality Management and Business Excellence*, 19(6), 551-77.

- Billing, D. ve Thomas, H. (2000). The international transferability of quality assessment systems for higher education: The Turkish experience, *Quality in Higher Education* 6(1), 31-40.
- Bologna Process. (2014). About the Bologna Process. [<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>]. Erişim tarihi: 05 Aralık 2014.
- Bostrom, C. A. (2009). Diffusion of internationalization in Turkish Higher Education. *Journal of Studies in International Education* 14(2), 143-160.
- Brown, T. (1999) Challenging globalization as discourse and phenomenon, *International Journal of Lifelong Education*, 18:1, 3-17.
- Burgaz, B. ve Şentürk, İ (2008). Küreselleşmenin eğitim fakültelerinin yönetim boyutundaki etkileri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (19), 269-280.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. C. ve Tam, W. M. (1997). Multimodels of quality in education, *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22 – 31.
- Crozier, F., Curvale, B., Dearlove, R., Helle, E. ve Hénard, F. (2006). *Terminology of quality assurance: Towards shared european values?* Helsinki: ENQA Occasional Papers 12.
- Crosby, P. B. (1979), *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain*, New York: New American Library.
- Çalık, T. ve Bumin-Süzen, Z. (2013). Avrupa Üniversiteler Birliği kurumsal değerlendirme raporlarında yer alan tespitler ve öğretim üyelerinin iyileştirme önerilerine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 355-390.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 2(1), 14-30.
- Çiftçi, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-348.
- De Jong, H. ve Teekens, H. (2003). The case of the University of Twente: Internationalisation as education policy. *Journal of Studies in International Education*, 7, 41-51.
- De Wit, H. (2010). Internationalization of higher education in Europe and its assessment, trends and issues. Den Haag: NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, N. K. (2012). Türk Yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması, Atatürk Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Küreselleşme özel ihtisas raporu*. Ankara: DPT Yayın No:2544.
- Dondelinger, G. (2005). Avrupa Yükseköğretim alanının mevcut durumu. Uluslararası Yükseköğretim Konferansı. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Dotchin, J. A. ve Oakland, J.S. (1994). Total quality management in services, *International Journal of Quality and Reliability Management*, 11(3), 9 – 26.
- Dünya Bankası (1998). World Development Report, New York: Oxford University

- Press.
- ENQA. (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki.
- Ensign, J. ve Woods, A. M. (2014). Strategies for increasing academic achievement in higher education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(6), 17-22,
- Erdem, A. R. (2012). Küreselleşme: Türk yükseköğretimine etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 109-117.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Erişen, Y. (2003). Toplam kalite sistemini oluşturmada temel aşama: Standartların belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 285-302.
- EUA (European University Association) (2011). *Global university rankings and their impact*. Brussels, Belgium.
- EUA (European University Association) (2013). *Global university rankings and their impact – Report II*. Brussels, Belgium.
- Eurydice, (2011). Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi 2011. [<http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/>]. Erişim tarihi: 05 Aralık 2014.
- Froment, E. (2006). The evolving vision and focus of the Bologna process. Bologna Handbook: Making Bologna Work, Berlin: RAABE Nachschlagen-Finden. [<http://books.google.com.tr/bkshp?hl=tr&tab=pp>]. adresinden anahtar kelime ile erişim tarihi: 05 Aralık 2014.
- Gacel-Avila, J. (2005). The internationalization of higher education: A paradigm for global citizenry, *Journal of Studies in International Education*, 9, 121-136.
- Gök, E. (2013). Perceived quality of teacher education programs in Turkey: Basic issues and their application to Turkish Public Higher Education Institutions, University of Pittsburgh Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gültekin, M. ve Şengül, S. A. (2006). Avrupa Birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2), 145-170.
- Gür, B. S. ve Özer, M. (2012). Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi, SETA Çalıştay No:1 Kitapçığı, Ankara: Pelin Ofset
- Gvaramadze, I. (2008). From quality assurance to quality enhancement in the European Higher Education Area, *European Journal of education* 43(4), 443-455.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Harris, B. L. (2002). *A study of service quality: Gap analysis of expectations versus performance perceptions of junior, senior, and graduate students*. The University of Alabama at Birmingham. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Harvey, L. ve Green, D. (1993a). Defining quality, *Assesment and Evaluation in Higher Education* 18(1), 9–26.
- Harvey, L. ve Green, D. (1993b), Assessing quality in higher education: A transbinary research project, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(2): 143–148.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Ischinger, B. (2006) Higher Education for a Changing World, OECD Observer, No

255.

[http://www.oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/1868/Higher_education_for_a_changing_world.html]. Erişim tarihi: 03 Aralık 2014.

- İnce, Ş. B. (2013). The effects of the Bologna Process on the implementation of quality assurance in Turkish Higher Education: A case study. University of Victoria Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Jallade, J. P. (2011). International approaches to education: A review of some major cooperative programmes, *European Journal of Education* 46(1), 7-24.
- Juran, J. ve Godfrey, A. B. (1998). Juran's quality handbook (5th Ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Kanakana, M. G., Pretorius, J. H. C. ve Van Wyk, B. J. (2012). Key aspects related to student achievement in engineering education, Proceedings of the 2012 Industrial and Systems Engineering Research Conference, Orlando, A.B.D.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 20. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 195-209.
- Kelesbayev, D. (2013). Türk dünyasının eğitim sistemindeki ortak mesele: Kalite. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3(2), 291-306.
- Kelso, R. S. (2008). *Measuring undergraduate student perceptions of service quality in higher education*. University of South Florida. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kıldan, A. O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında eğitim hizmetlerinde kalite, *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 15(2), 111-130.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.
- Knight, J. (2008). Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. ve Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education, *Quality Assurance in Education* 12(2), 61-69.
- Latchem, C. (2011). Quality matters for Turkish higher education, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 1-18.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K. Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. New York: Wallace Foundation.
- Marginson, S. (1999). After globalization: Emerging politics of education. *J. Education Policy*, 14(1), 19-31.
- Meraler, S. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, Harran Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Mızıkacı, F. (2003). Quality systems and accreditation in higher education: An overview of Turkish higher education, *Quality in Higher Education*, 9(1), 95-106.
- Mızıkacı, F. (2006). Higher Education in Turkey (Bucharest, UNESCO European Center for Higher Education).
- Mishra, S. (2007). *Quality assurance in higher education: An Introduction*, Hindistan: National Printing Press.
- Neave, G. (2002). Anything goes: Or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates an inspiring number of contradictions, *Tertiary Education and Management*, 8(3), 181-197.
- Nohutçu, A. (2006). Bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve yönetimi: Başlıca eğilimler, gelişmeler ve Bologna süreci.

- Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 1(1-2), 50-66.
- NSSE (National Survey of Student Engagement). (2012). *Benchmarks of effective educational practice*. [http://nsse.iub.edu/pdf/nsse_benchmarks.pdf]. Erişim tarihi: 08 Ocak 2015.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*, Paris.
- Owlia, M.S. ve Aspinwall, E. M. (1996) Quality in higher education-A survey, *Total Quality Management*, 7(2),161-171.
- Owlia, M.S. ve Aspinwall, E. M. (1997). TQM in Higher Education-A Review, *International Journal of Quality and Reliability Management*, 14(5), 527-543.
- Özdem, G. ve Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler (Giresun Üniversitesi örneği). *Üniversite ve Toplum*, 8(1), 1-15.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*, Ankara: SETA Yayınları.
- Palli, J., ve Mamilla, R. (2012). Students' opinions of service quality in the field of higher education. *Creative Education*, 3(4), 430-438.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research, *Journal of marketing*, 49, 41-50.
- Ravinet, P. (2008) From voluntary participation to monitored coordination: Why European Countries feel increasingly bound to the Bologna Process, *European Journal of Education*, 43(3), 354-367.
- Rehber, E. (2007), *Dünyada değişen yükseköğretim ve kalite anlayışı*, *Değişim Çağında Yükseköğretim*, (Ed: Coşkun Can AKTAN), İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını, s.211-243.
- Saad, B. (2013). Students' perceptions of higher education quality at Notre Dame University-Louaize in Lebanon. Saint Louis University Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Saarinen, T. (2005). Quality in the Bologna Process: From competitive edge to quality assurance techniques, *European Journal of Education*, 40(2), 189-204.
- Sahney, S., Banwet, D.K. ve Karunes, S. (2008). An integrated framework of indices for quality management in education: A faculty perspective", *The TQM Journal*, 20(5), 502 – 519.
- Sandmaung, M. ve Khang, D. B. (2013). Quality expectations in Thai higher education institutions: Multiple stakeholder perspectives, *Quality Assurance in Education*, 21(3), 260-281.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N. ve Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views?, *Minerva* 48(1), 35-54.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması* (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan), 15. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Srikanthan, G. ve Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education, *International Journal of Educational Management*, 17(3), 126-136.
- Stukalina, Y. (2010). Using quality management procedures in education: Managing the learner-centered educational environment, *Technological and Economic Development of Economy*, 16(1), 75-93.
- Sursock, A. ve Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. European University Association Publications.

- Tavenas, F. (2003). Quality assurance: A reference system for indicators and evaluation procedures, Brüksel: European University Association Yayınları.
- Taylor, J. ve Miroiu, A. (2002). Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education, UNESCO-CEPES, Paris.
- Tezsürücü, D. ve Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 97-108.
- Toffler, A. (1996). *Üçüncü dalga*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- TUNING Project. (2014). Tuning educational structures in Europe. [<http://www.unideusto.org/tuningeu/>]. Erişim tarihi: 05 Aralık 2014.
- UNESCO (2003). Meeting of Higher Education Partners, Synthesis Report on Trends and Developments in Higher Education since the World Conference on Higher Education (1998-2003). Paris.
- Ursin, J., Huusko, M., Aittola, H., Kivineemi, U. ve Muhonen, R. (2008). Evaluation and quality assurance in Finnish and Italian universities in the Bologna Process, *Quality in Higher Education*, 14(2), 110-20.
- Varinli, İ. ve Uzay, N. (1997). Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Hizmet Kalitesini Artırmaya Yönelik Çalışmalar. *Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. (ed. Mithat ÇORUH). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı, 157-165.
- Vazzana, G., Elfrink, J. ve Bachmann, D. P. (2000). A longitudinal study of total quality management processes in business colleges', *Journal of Education for Business*, 76(2), 69-75.
- Waters, T., Marzano, R. J. ve McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora, CO, Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Wissem, J. G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru: Geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- Witteck, L. ve Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education, *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(6), 671-684.
- Woolf, M. (2002). Harmony and dissonance in international education: The limits of globalisation, *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 5-15.
- Yamchuti, U. (2002). Factors influencing academic achievement of business administration department students in Thai private higher education institutions. Illionis State Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yang, R. ve Vidovich, L. (2002). Üniversiteleri küreselleşme bağlamında konumlandırmak (Çeviren: M. Bedir). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 209-222.
- YÖK Bologna Süreci. (2014). Bologna Süreci hakkında [<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=68&i=70>]. Erişim tarihi: 03 Aralık 2014.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. Ankara: YÖK.
- Yüksel, Y. D. (2011). Kalite ve kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algıları (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği), Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Zineldin, M., Akdağ, H. C. ve Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction, *Quality in Higher Education* 17(2), 231-243.

Zou, Y., Du, X. ve Rasmussen, P. (2012). Quality of higher education: Organisational or educational? A content analysis of Chinese university self-evaluation reports, *Quality in Higher Education* 18(2), 169-184.

EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Ölçek

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin aldıkları eğitimi değerlendirmeleri konulu bir araştırma için hazırlanmıştır. Anket sizin sınıfınızdan başlayarak üniversite yönetimine uzanan bir boyutta kalite anlayışınızı ve kurumunuzdaki mevcut durumu belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Bu araştırma çerçevesinde aşağıdaki soruların tamamını cevaplandırmanızı rica eder, verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağını garanti ederim. Bu maddeleri yanıtlarken size en yakın olan seçeneğe X işareti koyunuz. Göstereceğiniz ilgi ve anlayışınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Murat ÖZDEMİR
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi

1. Cinsiyetiniz: []1 Kadın []2 Erkek
2. Öğrenim Gördüğünüz Fakülte: []1 Eğitim []2 Fen Edebiyat []3 Mühendislik []4 İİBF
3. Öğrenim Gördüğünüz Bölüm:
4. Üniversite Genel Akademik Not Ortalamanız (1. 2. ve 3. Sınıf Toplam):/100 veya/4

	1	2	3	4	5
1. Tamamen Katılmıyorum					
2. Katılmıyorum					
3. Kararsızım					
4. Katılıyorum					
5. Tamamen Katılıyorum					
1. Fakülte, öğrenci ihtiyaçlarını ve beklentilerini tecrübe ve gözlem yoluyla öğrenmeye çalışmaktadır.					
2. Dekan ve üst yönetim öğrencilerle çeşitli sosyal ortamlarda bir araya gelmektedir.					
3. Fakülte yönetimi, öğrenciler ile informal (resmî olmayan) toplantılar ile bir araya gelmektedir.					
4. Üniversitede “öğrencinin kurum içinde özdeşleşmesini / bütünleşmesini” sağlayıcı tüm imkânlar sağlanmaktadır.					
5. Yönetimin öğrencilere güven duygusu verdiğine inanıyorum.					
6. Üniversite, veli düşüncelerine önem vererek “öğrenci bütünleşmesini” sağlamaktadır.					
7. Bölüm, öğrenci yaşantısının kalitesini gözlemlemek ve geliştirmek için bütün entellektüel kaynaklarını kullanmaktadır.					
8. Dekan ve üst yönetim, öğrenci velileri ile çeşitli sosyal ortamlarda bir araya gelmektedir.					
9. Üniversitede, öğrenci öğretim elemanı ve yönetim iletişimini sağlayıcı (gazete, web sayfası gibi) etkinlikler sağlıklı bir şekilde yürütülmektedir.					
10. Danışmanlar, seçmeli derslerin seçiminde öğrencilerin yetenekleri ile meslekî hedef ve beklentilerini dikkate alarak rehberlik etmektedirler.					
11. Fakülte, öğrenci beklentileri konusunda bilgi toplamaktadır.					
12. Ders öğretim ve öğrenme stratejileri, ders program ve amaçlarına					

uygundur.					
13. Eğitim için gerekli bilgilere ulaşmamı sağlayacak öğrenme sağlanmaktadır.					
14. Öğrenciler öğrenme sorumluluğu alma konusunda teşvik edilmektedirler.					
15. Derslerde alanımın en önemli temelleri öğretiliyor.					
16. Bölümümdeki öğretim elemanlarının öğretim yeteneğinin genelde yüksek.					
17. İyi not alabilmek için ne yapmak gerektiğini biliyorum.					
18. Genel olarak üniversitemdeki öğretimden memnunum.					
19. Öğrencilere öğrenmelerine yönelik düzenli geri bildirim verilmektedir.					
20. Bölümünde entelektüel gelişimin gerçekleşebileceği işbirlikçi, heyecan verici ve canlı bir kurum kültürü var.					
21. Eğitim programı içinde edindiğim bilgilerin mesleğimde ne işe yarayacağını biliyorum.					
22. Derste anlatılanları iyi takip edebiliyorum.					
23. Dersler öğretimi olumsuz etkileyecek şekilde kalabalık olmaktadır.					
24. Dersler içerik açısından birbirini tamamlamaktadır.					
25. Mezuniyet sonrası işe yerleştirme konusunda yeterli yardım verilmektedir.					
26. Fakültemizin meslek tanıtımları ile ilgili organizasyonları yeterli bulmaktayım.					
27. Üniversitemizin mezuniyet sonrası işveren kurumlarla güçlü bir iletişim ağı vardır.					
28. Üniversitemiz, mezunlar ve öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında iletişim sağlamaktadır					
29. Üniversitemizde, mezunların işverenin istediği niteliğe uygun oluşu araştırılmaktadır.					
30. Öğrencilere mezunlarla iletişim kurabilme fırsatı verilmektedir.					
31. Dersliklerin fizikî koşulları (büyüklük, akustik gibi) dersi takip etmeyi zorlaştırmaktadır.					
32. Üniversitemiz kariyer yönlendirme ofisi etkin bir şekilde çalışmaktadır.					
33. Kütüphanede genelde önemli yeni kaynaklar mevcuttur.					
34. Öğrenciler bölümlerindeki / kütüphanedeki öğretim teknolojilerini, projelerini hazırlayabilmede kullanabilmektedirler.					
35. Bölümüm için gerekli kaynaklar, üniversite kütüphanesinde rahatlıkla bulunabilmektedir.					
36. Kütüphanede bölümüm için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları mevcuttur.					
37. Kütüphane erişim sistemi (kataloglama) etkin olarak çalışmaktadır.					
38. Kütüphane elde edilmesi güç özel kaynaklarla donatılmıştır.					
39. Öğrenci derneklerinin üniversitenin yönetiminde ve geliştirilmesinde söz hakkı vardır.					
40. Öğretim elemanları, öğrencilere ders dışında da zaman ayırmaya gönüllüdürler.					
41. Üniversite yönetimi öğrenci görüşlerini almaya isteklidir.					
42. Danışmanlar ve idarî görevi olan öğretim elemanları, öğrencilerin sorunlarını yönetime aktarmaktadırlar.					
43. Öğretim elemanları tarafından verilen ofis saati uygulamasından faydalanabilmekteyim					
44. Dekan ve üst yönetim öğrencilerle sorunları konusunda düzenli görüşmeler yapmaktadır.					
45. Fakültede öğrenci düşüncelerini ve isteklerini aktarmaya yarayan kanallar açıktır.					
46. Bölümümde, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında iyi bir iletişim mevcut.					
47. Fakülte, kendisi ile ilgili değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle					

paylaşmaktadır.					
48. Akademik konularda öğretim elemanlarınca yapılan danışmanlık tatminkâr düzeydedir.					
49. Öğretim elemanlarına ulaşmada sıkıntı yaşamıyorum.					
50. Öğretim elemanları ile yeterli derecede bilgi alışverişinde bulunma imkânı bulunmaktadır.					
51. Öğrenci işleri, öğrencinin bilgilerini eksiksiz ve hatasız kayıt tutmaktadır.					
52. Öğrenci işlerindeki memurlar, öğrenciyle ilgili problemlerin çözümüne yardımcı olup, gerekli ilgiyi göstermektedir.					
53. Öğrenci işleri, öğrenci isteklerine cevap vermek için yeterli bilgiye sahiptir.					
54. Öğrenci işlerindeki memurlar, iş tecrübesi, eğitim ve kişisel yetenekleri açısından öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.					
55. Bölümümde çalışma araçları en yeni teknolojiye uygundur.					
56. Okulda kullanılan araç-gereç (tepegöz, power-point projector, video gibi) bakımlıdır.					
57. Kütüphane dışında ders çalışmak için yerler vardır.					
58. Dersliklerin donanımı, farklı öğretim yöntemlerini uygulamak için değiştirilebilir (yeniden düzenlenebilir) niteliktedir.					
59. Üniversitede gerek yalnız gerekse arkadaşlarımla çalışma yapabileceğim bir yer ihtiyacım olduğunda bulabilmekteyim.					
60. Öğretme-öğrenme ortamını etkileyen çevresel faktörler (ısınma, havalandırma gibi) uygundur.					
61. Bölümümdeki derslik sayılarının öğrenci ve sınıf sayılarına göre yeterli olduğunu düşünmekteyim.					
62. Spor salonu kullanım saatleri öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmiştir.					
63. Üniversitede tüm öğrencilere yetecek kadar yurt imkânı bulunmaktadır.					
64. Üniversitede açık-kapalı spor salonları, öğrenciye iyi hizmet verecek şekilde düzenlenmiştir.					
65. Üniversitede bulunan mediko-sosyal, tüm öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir.					
66. Spor salonlarından faydalanma düzeyim yeterlidir.					
67. Bölümümde eleştirel tartışma kültürü hakîmdir.					
68. Genelde öğretim elemanları araştırmalarını öğretime dâhil etmektedirler.					
69. Proje seçimlerinde ve geliştirilmesinde öğrencilere özgürlük tanınmaktadır.					
70. Derslerde öğrencilere kendilerini özgürce ifade edebilme ve yaratıcılıklarını kullanabilme imkânı sağlanmaktadır.					
71. Öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesi konusunda öğrenci söz sahibidir.					
72. Sömestr içinde okunması / öğrenilmesi gerekenler hakkında yeterli derecede bilgiler verilmektedir.					
73. Bölümümde verilen projelerde kendi bireysel yaratıcılığımı ortaya koyabilme fırsatı verilmektedir.					
74. Sınavlara hazırlanmak için kullanmam gereken belgeleri/malzemeleri/kitapları gibi biliyorum.					
75. Bir hafta içinde okunması / öğrenilmesi gerekenler hakkında kesin bilgi bulunmaktadır.					
76. Bölümümde, ders içerikleri ile sınavda beklenenler arasında bir bağlantı bulunmaktadır.					
77. Bilimsel çalışmaların nasıl okunması / hazırlanması gerektiği konusunda yardım sağlanmaktadır.					

Ek 2: Analizlere İlişkin SPSS Çıktıları

→ Reliability

[DataSet1] C:\Users\lab\Google Drive\TEZ KALİTE GÖSTERGE\3TEZ LİTERATÜR\3. ANALİZ\KALİTE -TPUAN.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	774	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	774	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,950	77

Explore

[DataSet1] C:\Users\lab\Google Drive\TEZ KALİTE GÖSTERGE\4ANALİZ\KALİTE - son.sav

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TOPLAM	796	100,0%	0	0,0%	796	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
TOPLAM	Mean	201,978	1,4270	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	199,177	
		Upper Bound	204,779	
	5% Trimmed Mean	201,858		
	Median	201,000		
	Variance	1620,917		
	Std. Deviation	40,2606		
	Minimum	88,1		
	Maximum	323,0		
	Range	234,9		
	Interquartile Range	56,0		
	Skewness	,030	,087	
	Kurtosis	-,347	,173	

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TOPLAM	,020	796	,200*	,997	796	,213

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Butunlesme1	6,374	3	770	,000
OgrtmSurec2	,684	3	770	,562
KariyerYonlendirme3	2,647	3	770	,048
KutuphaneHiz4	,684	3	770	,562
FakulteYonetim5	1,170	3	770	,320
OgretimElemanlr6	,608	3	770	,610
Ogrenciisleri7	,116	3	770	,951
FizikiKosullar8	3,816	3	770	,010
KampusYasami9	,441	3	770	,723
ArastirmaKulturu10	1,527	3	770	,206
SinavBeklenti11	1,450	3	770	,227
Dersicerik12	3,660	3	770	,012
DerslikKosul13	2,630	3	770	,049

Regression

[DataSet1] C:\Users\lab\Google Drive\TEZ KALİTE GÖSTERGE\3TEZ LİTERATÜR\3. ANALİZ\KALİTE -TPUAN.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
GenelTpuan	50,0001	10,00000	774
Butunlesme1	24,04	7,773	774
OgrtmSurec2	38,4059	8,74520	774
KariyerYonlendirme3	14,8389	5,39708	774
KutuphaneHiz4	18,0967	5,05326	774
FakulteYonetim5	13,8036	4,60037	774
OgretimElemanlr6	16,2126	4,96434	774
Ogrenciisleri7	9,8313	4,04288	774
FizikiKosullar8	16,5973	4,51719	774
KampusYasami9	12,8384	4,13000	774
ArastirmaKulturu10	10,8834	3,52354	774
SinavBeklenti11	10,0673	2,40505	774
Dersicerik12	7,7925	2,60507	774
DerslikKosul13	8,6213	2,67994	774

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,215 ^a	,046	,045	9,77160
2	,326 ^b	,107	,104	9,46446
3	,361 ^c	,130	,127	9,34551
4	,383 ^d	,147	,142	9,26113

a. Predictors: (Constant), KariyerYonlendirme3

b. Predictors: (Constant), KariyerYonlendirme3, OgrtmSurec2

c. Predictors: (Constant), KariyerYonlendirme3, OgrtmSurec2, KampusYasami9

d. Predictors: (Constant), KariyerYonlendirme3, OgrtmSurec2, KampusYasami9, SinavBeklenti11

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3586,282	1	3586,282	37,559	,000 ^b
	Residual	73713,715	772	95,484		
	Total	77299,997	773			
2	Regression	8236,888	2	4118,444	45,977	,000 ^c
	Residual	69063,108	771	89,576		
	Total	77299,997	773			
3	Regression	10049,352	3	3349,784	38,354	,000 ^d
	Residual	67250,645	770	87,338		
	Total	77299,997	773			
4	Regression	11343,954	4	2835,989	33,066	,000 ^e
	Residual	65956,043	769	85,769		
	Total	77299,997	773			

a. Dependent Variable: GenelTpuan

b. Predictors: (Constant), KariyerYonlendirme3

c. Predictors: (Constant), KariyerYonlendirme3, OgrtmSurec2

d. Predictors: (Constant), KariyerYonlendirme3, OgrtmSurec2, KampusYasami9

e. Predictors: (Constant), KariyerYonlendirme3, OgrtmSurec2, KampusYasami9, SinavBeklenti11

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	55,922	1,028		54,390	,000					
	KariyerYonlendirme3	-,399	,065	-,215	-6,129	,000	-,215	-,215	-,215	1,000	1,000
2	(Constant)	47,202	1,567		30,118	,000					
	KariyerYonlendirme3	-,615	,070	-,332	-8,810	,000	-,215	-,302	-,300	,815	1,227
	OgrtmSurec2	,311	,043	,272	7,205	,000	,129	,251	,245	,815	1,227
3	(Constant)	49,343	1,617		30,509	,000					
	KariyerYonlendirme3	-,509	,073	-,275	-6,995	,000	-,215	-,244	-,235	,732	1,366
	OgrtmSurec2	,354	,044	,310	8,118	,000	,129	,281	,273	,776	1,288
	KampusYasami9	-,420	,092	-,173	-4,555	,000	-,178	-,162	-,153	,780	1,282
4	(Constant)	46,487	1,763		26,365	,000					
	KariyerYonlendirme3	-,457	,073	-,247	-6,231	,000	-,215	-,219	-,208	,707	1,414
	OgrtmSurec2	,243	,052	,212	4,681	,000	,129	,166	,156	,539	1,855
	KampusYasami9	-,442	,091	-,182	-4,827	,000	-,178	-,171	-,161	,777	1,287
	SinavBeklenti11	,660	,170	,159	3,885	,000	,213	,139	,129	,665	1,503

a. Dependent Variable: GenelTpuan

Ek 3: Araştırma Bulguları Özeti

1. Katılımcı görüşleri	Olumsuz	Kariyer yönlendirme çalışmaları Öğrenci bütünleşmesi Fakülte yönetimiyle iletişim Öğrenci işlerinden memnuniyet düzeyi Kampüs yaşamı
	Kararsız	Ders içeriği hakkında bilgilendirme Öğretim elemanlarıyla iletişim Araştırma kültürü Üniversitede fizikî öğrenim koşulları Derslik koşulları Öğretim süreçleri Kütüphane hizmetleri Sınavlarla ilgili beklentiler
2. Cinsiyete göre anlamlı fark	Erkekler lehine	Kariyer yönlendirme çalışmaları Kampüs yaşamı
	Kadınlar lehine	Öğretim süreçleri Sınavlarla ilgili beklentiler
3. Fakülteye göre anlamlı fark	Mühendislik Fakültesi öğrencileri lehine	Öğrenci bütünleşmesi Kariyer yönlendirme çalışmaları Fakülte yönetimiyle iletişim Öğretim elemanlarıyla iletişim Kampüs yaşamı Üniversitede fizikî öğrenim koşulları Öğrenci işlerinden memnuniyet düzeyi Araştırma kültürü Ders içeriği hakkında bilgilendirme
	Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri lehine	Kütüphane hizmetleri Sınavlarla ilgili beklentiler Ders içeriği hakkında bilgilendirme Derslik koşulları
	Eğitim Fakültesi öğrencileri lehine	Öğretim süreçleri Sınavlarla ilgili beklentiler Ders içeriği hakkında bilgilendirme
	İİBF öğrencileri lehine	Kariyer yönlendirme çalışmaları
4. Öğrenci başarısının yordanması	Pozitif yordayıcı	Öğretim süreçleri Sınavlarla ilgili beklentiler
	Negatif yordayıcı	Kariyer yönlendirme çalışmaları Kampüs yaşamı

ÖZGEÇMİŞ/ VITAE

Murat Özdemir 1982 yılında Kastamonu’da doğdu. İlköğrenimini Kastamonu/İnebolu’da ortaöğrenimini Kastamonu Göl Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladı. Lisans öğrenimini 2005 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü’nde tamamladıktan sonra aynı yıl İstanbul ili Beykoz ilçesi Tokatköy İlköğretim Okulu’na İngilizce öğretmeni olarak atandı. Beş yıllık öğretmenlik görevinin ardından Paşabahçe Ahmet Ferit İnal Anadolu Lisesinde 3 yıl müdür yardımcılığı görevinde bulunan araştırmacı 2013 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması alanına araştırma görevlisi olarak atanmış ve bu alanda yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Evli ve bir çocuk sahibi olan araştırmacı ileri düzeyde İngilizce bilmektedir.

VITAE

Murat Özdemir was born in 1982 in Kastamonu. He completed his primary education in Kastamonu/İnebolu and secondary education in Kastamonu Göl Anatolian Teacher Training High School. After graduated from Hacettepe University, Department of English Language Teaching in 2005, he worked as a teacher in Tokatköy Primary School for five years and as a vice principal in Paşabahçe Ahmet Ferit İnal Anatolian High School for three years. In 2013, he was appointed as a research assistant in Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy and started to his Master Education at the same programme. He has advanced knowledge of English and he is a fluent speaker. He is still a research assistant in Gaziantep University.