



**ÖĞRENCİ ALGILARI ÇERÇEVESİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETİMİ VEREN ÜNİVERSİTELERDE EĞİTİM KALİTESİ**

Yakup PAKTAŞ

**DOKTORA TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (oniki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yakup

Soyadı : PAKTAŞ

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrenci Algıları Çerçevesinde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi

İngilizce Adı : Education Quality in Universities Offering Sports And Phsyical Education Within the Framework of Students' Perceptions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Yakup PAKTAŞ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yakup PAKTAŞ tarafından hazırlanan “Öğrenci Algıları Çerçevesinde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Zafer ÇİMEN

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Bülent GÜRBÜZ

Spor Bilimleri Fakültesi, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Dr. Fatih YENEL

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Dr. Velittin BALCI

Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26/11/2015

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARADAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

“Öğrenci Algıları Çerçevesinde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi ” konulu doktora çalışmam, çok uzun bir çalışma sürecinin sonucunda tamamlanmıştır. Tez sürecinde bir çok insanın destekleri ve yardımları olmuştur. Bu değerli insanları burada anmaktan mutluluk duyacağım.

Her şeyden önce, bilim camiasına katılmamı sağlayan Doç. Dr. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL’e, her zaman bilgileri ve kişilikleri ile bana örnek olmuş çok değerli hocalarım, Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK’e, merhum Prof. Dr. A. Faik İMAMOĞLU’na, ve Yrd. Doç. Dr. Beytullah DÖNMEZ’e, minnettarım.

Tez izleme jürimde bulunan, tez izleme raporlarını sabırla okuyan ve tezin oluşmasında değerli katkılarıyla bu çalışmaya ışık tutan Yrd. Doç. Dr. Fatih YENEL’e, Tezin istatistiksel analizinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Ünal ERKORKMAZ’a, tez sürecinde olağanüstü yardımları olan Yrd. Doç. Dr. İsmail İŞERİ’ye, arkadaşlıkları ile moral kaynaklarım Doç. Dr. Funda DEMİRTÜRK’e, Yrd.Doç.Dr. Mustafa KAYA’ya varlıkları ile tıkanığım her noktada beni itekleyen ve motive eden ağabeyim Serhat PAKTAŞ’a ve ablam Tülay ER’e,

Doyamadığım annem MELEĞİME, sevgili eşim DENİZ ve her şeyim kartal oğlum ARDA’ma...

Ankara, Kasım-2015

Yakup PAKTAŞ

ÖĞRENCİ ALGILARI ÇERÇEVESİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ VEREN ÜNİVERSİTELERDE EĞİTİM KALİTESİ

Doktora Tezi

Yakup PAKTAŞ

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Kasım, 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de öğrenci algıları çerçevesinde Beden Eğitimi ve Spor öğretimi veren üniversitelerde eğitim kalitesine ilişkin algıları ortaya çıkarmak için bir ölçek geliştirmek ve bazı değişkenlere göre öğrencilerin eğitim kalitesine ilişkin algıları arasında bir fark olup olmadığını araştırmaktır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada; Türkiye de spor eğitimi veren toplam 10 üniversitede öğretim gören 1511 lisans seviyesindeki öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçeğin faktör analizleri sonucunda, DFA kesme noktasının 0.40, Cronbach Alpha değerlerinin ise 0,84 ile 0,94 arasında olduğu tespit edilmiştir. KMO değeri 0,978 ve Barlett Testi ise anlamlı ($p<0,001$) bulunmuştur. Araştırmada, örneklemin, bağımlı değişkenlerine göre dağılımını ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdeler hesaplamalar yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere bağlı farklılaşma düzeyini değerlendirmek ve iki bağımsız grup ortalamaları arasında karşılaştırmalar için t-testi, ikiden fazla grup ortalamalarının analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar için ise Sheffe Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: lisans seviyesindeki öğrencilerin eğitim kalitesine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark oluşturmadığı ($p>0.05$), üniversite, bölüm, sınıf, yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğrencilerin, BES öğretimi veren üniversitelerdeki eğitimi, tüm faktörler açısından orta kalite seviyesinde algıladıkları belirlenmiş olup, BES öğretimi veren üniversitelerin eğitim kalitelerini tüm faktörler açısından değerlendirerek mevcut eğitim kalitelerinin yükseltilmesi için gerekli çalışmalarını yapmaları düşünülmektedir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Beden Eğitimi ve Spor, Kalite, Eğitim Kalitesi

Sayfa Adedi : 128

Danışman : Doç. Dr. Zafer ÇİMEN

**EDUCATION QUALITY IN UNIVERSITIES OFFERING SPORTS AND
PHSYCIAL EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF STUDENTS'
PERCEPTIONS**

Doctorate Thesis

Yakup PAKTAŞ

GAZI UNIVERSITY

EDUCATION INSTITUTE

November, 2015

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a scale within the framework of students' perception in order to reveal perceptions relating to the education quality in universities of Turkey offering sports and physical education and to investigate whether there is a difference between students' perception on the education quality according to some variables. In the study in which relational screening model was used, the data gathered using "Personal Information Form" and a researcher-developed form of "the Scale of Education Quality in Universities Offering Sports and Physical Education" which were given to 1511 undergraduate students from ten universities offering physical education and sports were used. As a result of factor analysis of the scale, the cut-off point of the DFA and Cronbach's alpha values were found to be 0.4 and between 0,84 and 0,94, respectively. KMO value of 0.978 and significant Bartlett's test result ($p < 0,001$) were determined. In the study, frequency and percentage calculations were made in order to determine distributions of sample according to the dependent variables. t-test for assessing differentiation level relating to the independent variables and comparing the means of two independent variables and one way analysis of variance (One Way ANOVA) for comparing more than two independent groups were used. Sheffe test was used for pair wise comparisons. As a result of the study, variable gender did not form significant difference in undergraduate student perception to the education quality ($p > 0.05$), variables such as university, department, grade level, age and socio-economic level did form a significant difference ($p < 0.05$). It was determined that the student perceived the education of universities offering sports and physical education at moderate quality level in terms of all factors and thought that universities offering sports and physical education should do the necessary works in order for upgrading their existing education quality by assessing their education quality in terms of all factors.

Science Code :

Key Words: Physical Educations and Sports, Quality, Education Quality

Number of Pages: 131

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zafer ÇİMEN

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar İSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem.....	1
1. 2. Amaç.....	2
1. 3. Önem.....	3
1. 4. Varsayımlar.....	4
1. 5. Sınırlılıklar.....	4
1. 6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2. 1. Eğitim.....	5
2. 1. 1. Eğitimin Önemi.....	7
2. 1. 2. Eğitimin Hedefleri.....	7

2. 2. Beden Eğitimi.....	8
2. 2. 1. Beden Eğitiminin Önemi.....	9
2. 2. 3. Beden Eğitiminin Amaçları.....	11
2. 3. Eğitim ve Spor İlişkisi.....	14
2. 4. Türkiye’de Beden Eğitimi.....	17
2. 5. Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirilmesi.....	18
2. 6. Günümüzde Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerin	
Kurumlarının Durumu	19
2.6.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelere	
Ait Bölümler.....	22
2. 7. Kalite.....	23
2. 7. 1. Kalitenin Boyutları.....	26
2.8.Eğitimde Kalite.....	27
2. 9. Toplam Kalite Yönetimi.....	29
2. 9. 1. Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri.....	30
2. 9. 2. Toplam Kalite Yönetiminin Amaçları.....	30
2. 9. 3. Toplam Kalite Yönetiminin Yararları.....	31
2. 9. 4. Toplam Kalite Yönetiminin Uygulamasının Eğitim Kurumları	
Açısından Yararları.....	32
2. 9. 5. Toplam Kalite Yönetiminin Uygulamasının Öğrenciler	
Açısından Yararları.....	32
2. 9. 6. Toplam Kalite Yönetiminin Uygulamasının Öğretmen	
Açısından Yararları.....	32

2. 9. 7. Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Yönetim	
Açısından Yararları.....	33
2. 10. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	34
2. 10. 1. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri.....	36
2.10.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Yararları	37
2. 10. 3. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Hedefleri.....	37
2. 10. 4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Boyutları.....	38
2. 11. Üniversitelerde Toplam Kalite Yönetimi	40
2. 11. 1. Üniversitelerde Müşteri Kavramı.....	43
2. 11. 2. Üniversitelerde Tedarikçi Kavramı.....	44
2. 11. 3. Üniversitelerde Ürün Kavramı.....	45
2. 11. 4. Toplam Kalite Yönetiminin Üniversiteye Uygulanması.....	46
2. 12. Üniversitelerde Hizmet Kalitesi Boyutları.....	47
2. 12. 1. Fiziksel Koşullar.....	48
2. 12. 2. Yönetici Özellikleri.....	49
2. 12.3. Yönetici Vizyonu.....	49
2. 12. 4. Öğretim Elemanları Özellikleri.....	50
2. 12. 5. Eğitim Programları.....	50
2. 12. 6. Öğretim Metotları.....	51
2. 12. 7. Ölçme Değerlendirme.....	52
2. 12. 8. Destek Hizmetleri.....	53
2. 13. Holdford ve Reinders Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği.....	54
2. 14. Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Çalışmaları.....	55

BÖLÜM III.....	57
YÖNTEM.....	57
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	57
3. 2. Evren ve Örneklem.....	57
3. 3. Veri Toplaması	58
3. 4. Verilerin Analizi.....	68
BÖLÜM IV.....	69
BULGULAR.....	69
BÖLÜM V.....	85
TARTIŞMA.....	85
BÖLÜM VI.....	99
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
6. 1. Sonuç.....	102
6. 2. Öneriler.....	104
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	104
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	106
KAYNAKLAR.....	107
EKLER.....	123

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Lumpkin'e Göre Beden Eğitiminin Amaçları.....	12
Tablo 2: Beden Eğitim ve Spor Öğretimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Yer Alan Akademik Bölümler.....	20
Tablo 3: Beden Eğitim ve Spor Öğretimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Yer Alan Bölümlere Ait Öğrenci Kontenjanları.....	21
Tablo 4: Kalite Tanımları.....	25
Tablo 5: Eğitimde Klasik ve Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	40
Tablo 6: Geleneksel Eğitimle Devam Eden Eğitim Kuruluşları Arasındaki İlke Farkları.....	42
Tablo 7: Müşteri-Tedarikçi İlişkileri.....	44
Tablo 8: Yükseköğretimde Kalitenin Boyutları.....	48
Tablo 9: Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları	61
Tablo 10: Ölçek Maddelerinin Faktör Analizi Verileri	62
Tablo 11: Ölçeğin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	65
Tablo 12: Ölçek Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı	69
Tablo 13: Ölçek Faktörlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72
Tablo 14: Araştırma Grubuna Ait Demografik Özellikler.....	73
Tablo 15: Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Dağılımları.....	75
Tablo 16: Araştırma Grubunun Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre ANOVA Testi Dağılımları.....	76

Tablo 17: Araştırma Grubunun Öğrenim Görülen Bölüm	
Değişkenine Göre ANOVA Testi Dağılımları.....	79
Tablo 18: Araştırma Grubunun Öğrenim Görülen Sınıf	
Değişkenine Göre ANOVA Testi Dağılımları.....	81
Tablo 19: Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre	
ANOVA Testi Dağılımları.....	82
Tablo 20: Araştırma Grubunun Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre ANOVA Testi	
Dağılımları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı.....67

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TKY : Toplam Kalite Yönetimi

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

BES : Beden Eğitimi ve Spor

BESYO : Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

BESÖVÜEK : Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi
Ölçeği

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

YÖDEK :Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu

URAP : University Ranking by Academic Performance

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırma konusu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde meydana gelen teknolojik gelişmeler ve küreselleşme, uluslararası ilişkilerin artmasına ve hızlı toplumsal değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler örgütleri ve örgütler arasındaki ilişkileri etkilemekte ve kurumlar örgüt yapılarını gözden geçirerek yeni yönetim anlayışlarını benimsemektedirler (Başaran, 1994).

Bu değişimlerden en çok etkilenen kurumlardan birisi de hiç şüphesiz yeni gelişmelere ayak uydurmak zorunda olan ve dünyanın bir çok ülkesinde olduğu gibi birtakım problemlerle karşı karşıya kalan eğitim kurumlarıdır. Geliştirilen sistemler ve klasik anlamdaki yenileşme çabaları mevcut sorunları çözüme kavuşturamamıştır. Aksine sorunlar gittikçe çoğalmış ve içinden çıkılmaz bir hal almıştır. Bu durum ülkemizde de belirgin olarak kendini göstermektedir. Yıllardan beri süre gelen çözüm arayışları eğitimdeki sorunları çözmede yeni yaklaşımları ve felsefeleri ortaya çıkarmasına neden olmuştur. Bunlardan birisi de eğitimde kalite kavramıdır (Tümer, 1994).

Eğitim-öğretimde kalitenin temel amacı, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde sürekliliği sağlamaktır. Eğitim kalitesi, imkanları en üst düzeyde kullanarak, öğrenciye bilgiyi arama, ulaşma ve değerlendirme yeteneği kazandıran, olayları bilim sınırları içerisinde kuşkuyla bakmayı öğreten, alanında gelişmiş ülkelerdeki bilim insanları ile

rekabet edebilecek bilgi, beceri ve hatta tecrübeye sahip kişilerin yetişmesini sağlayan kurumlarda ortaya çıkmaktadır. Bunun sağlanabilmesi eğitim kurumunun verdiği eğitimin kalitesini arttırması ile mümkündür. Ancak, öncelikle kurumun eğitim kalitesi açısından nerede olduğunu belirlemesi gereklidir. Dolayısı ile, eğitim kalitesini geliştirmenin başlangıç noktası, mevcut eğitim kalitesinin ölçülmesidir. Ülkemizin geleceği, umudu olarak nitelendirilen ve her zaman övünçle sözü edilen gençlerin imkansızlıklarla ve eksiklerle dolu bir mesleki eğitimden sonra ülkeyi layık olduğu gelişmişlik düzeyine taşımalarını istemek onların omuzlarına yüklenebilecek en ağır ve en haksız yük olarak ortaya çıkmaktadır.

İşte bu bağlamda, Türkiye’de beden eğitimi ve spor (BES) öğretimi veren üniversitelerde eğitimde kalite kavramının iyi kullanması bir gereklilik olarak görülmektedir. BES öğretimi veren üniversiteler, ülke sporu, bireylerin sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak ve bu alana nitelikli eleman kazandırabilmek için gençlerimize nitelikli akademik ve pedagojik formasyon bilgi ve becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmanın temel koşullarından biri de eğitim kalitesini arttırmak olduğu söylenebilir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de öğrenci algıları çerçevesinde Beden Eğitimi ve Spor öğretimi veren üniversitelerde eğitim kalitesine ilişkin algıları ortaya çıkarmak için bir ölçek geliştirmek ve bazı değişkenlere göre öğrencilerin eğitim kalitesine ilişkin algıları arasında bir fark olup olmadığını araştırmaktır. Aynı amaca yönelik alt amaçlar ise aşağıdaki gibidir:

- Beden eğitimi ve spor öğretimi veren üniversitelerde öğrenci algıları çerçevesinde eğitim kalitesi ile öğretim görülen üniversite arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretimi veren üniversitelerde öğrenci algıları çerçevesinde eğitim kalitesi ile öğretim görülen bölümler arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık var mıdır?

- Beden eğitimi ve spor öğretimi veren üniversitelerde öğrenci algıları çerçevesinde eğitim kalitesi ile öğretim görülen sınıf arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretimi veren üniversitelerde öğrenci algıları çerçevesinde eğitim kalitesi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretimi veren üniversitelerde öğrenci algıları çerçevesinde eğitim kalitesi ile yaş arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretimi veren üniversitelerde öğrenci algıları çerçevesinde eğitim kalitesi ile sosyo-ekonomik düzey arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık var mıdır?

1.3. Önem

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri açısından aralarındaki farkı belirleyen en önemli etkenlerden biri eğitimidir. Değişen piyasa şartları, sosyo kültürel akımlar, insanların yaşantılarındaki değişimler, eğitim ihtiyacının ve sürecinin de değişken olmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim hem vazgeçilmez bir unsur hem de oldukça karmaşık ve zor bir sistem olarak ortaya çıkmaktadır. Tüketicilerin yaşam koşullarının giderek iyileşmesi mal ve hizmetlerden bekledikleri kalite düzeyinin de yükselmesine neden olmakta ve günümüzde üniversiteler kalite beklentilerinin arttığı önemli bir hizmet sektörü olarak görülmektedir.

Üniversitelerde kalite konusu, yeni kurulan ya da yeni açılan fakülte ve yüksekokullar açısından daha da önemli hale gelmektedir. Özellikle ülkemizde üniversiteler söz konusu olduğunda genellikle isim yapmış, köklü üniversitelerin ilk planda düşünüldüğü bilinen bir gerçektir. Bu üniversitelere olan ilginin kaynağı, eğitim kalitelerinin yüksek olması mıdır? Bunun en önemli sebebi, kaliteli bir eğitim almayı ve bu eğitiminin sonucunda kaliteli bir yaşam düzeyine ulaşmayı bekleyen tüketici sayısının çokluğudur. O halde amaç çok sayıda okuldan ziyade, beklentileri karşılama derecesi olan üniversite sayısını artırmak olmalıdır. Öyleyse eğitimde kaliteyi yakalayabilmek ancak, hangi üniversite olursa olsun eğitim alma ihtiyacı olan tüketicinin beklentilerini en yüksek düzeyde karşılamakla mümkün olabilecektir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma için kabul edilen varsayımlar aşağıda sıralanmıştır.

- Bu araştırma için hazırlanan “Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği ”nin (BESÖVÜEK) geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilir.
- Üniversite öğrencilerinin ölçek formlarını doğru ve samimi cevapladıkları kabul edilir.
- Seçilen örneklem grubunun evreni temsil etmede yeterli olduğu kabul edilir.
- Kaynaklardan elde edilen bilgilerin gerçekleri yansıttığı kabul edilir.
- Kullanılan istatistiki yöntem ve değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma yükseköğretim kuruluna bağlı 10 üniversitenin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının (BESYO), beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü, antrenörlük eğitimi bölümü, spor yöneticiliği bölümü ve rekreasyon bölümlerinde 2, 3, ve 4. sınıflarında öğretim gören 1511 lisans öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1979).

Beden Eğitimi: Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olup fiziksel etkinliklerle insanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini amaçlayan çalışmalardır (Bucher, 1983, s.13).

Kalite: Bir ürün ya da hizmetin, belirlenen veya olabilecek gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan özelliklerin toplamı (TSE).

Toplam Kalite: Kaliteye odaklanan bir örgütte, tüm çalışanların katılımına dayanan ve müşteri tatmin yoluyla uzun dönemli başarının hedeflendiği, böylece tüm örgüt çalışanlarına ve toplama fayda sağlayan yönetim yaklaşımıdır (Miyachi, 1999).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle eğitim, beden eğitimi, geçmişten günümüze BES eğitimi veren üniversitelerin durumları, kalite, eğitimde kalite, Toplam kalite yönetimi, Eğitimde Toplam kalite yönetimi, Üniversitelerde toplam kalite yönetimi, Üniversitelerde hizmet kalitesi boyutları hakkında bilgiler verilmektedir.

2. 1. Eğitim

Eğitimin Avrupa dillerindeki karşılığı olan “Education” Latince kaynaklı olmakla beraber, kökeninde iki ayrı kelime vardır: Educare, eğitmek, talim terbiye; Educere ise bir şeyden çıkarmak, yükseltmek, bir şeye doğru yönelmek, yetiştirmek anlamlarına gelmektedir (Alova ve Karaağaç,1995 s.194).

İnsanın doğumla başlayan ve yaşam boyu süren dinamik bir olan eğitim, insanın bilgi alan ve aldığı bu bilgileri işleyen bir canlı olması nedeniyle yaşamın her anında karşılaşılan tüm etkileri içine alır. Bu haliyle eğitim bir bakıma insanın mimarı ve yaşamı süresince ona, davranışlarına biçim ve yön verir (Yılman, 1994, s.9). Temel amacı, bireyi mümkün olan en yüksek mükemmeliyet düzeyine ulaştırmak olan eğitimin görevi, insana çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmak veya varolan davranışları değiştirmektir (Demirel, 2003).

Eğitim aslında yıllar boyunca hep farklı gibi gözükse, ama özünde hep aynı şeyi anlatan tanımlarla tanımlanmaya çalışılmıştır. Genel anlamda bir çok kaynakta karşımıza çıkan

tanımıyla eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1979). Eğitimle ilgili yapılmış bazı tanımlar aşağıda verilmiştir:

Eğitim, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Smith, 1979).

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda değeri olan yetenek, tutum, davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür (Sönmez, 1994).

Eğitim, bireylerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam biçimlerini kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Erden, 1998).

Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgisidir (Şişman, 2001).

Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (örneğin okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Özden, 2002).

Erbaş (2012)'a göre Eğitimle ilgili yapılan birçok tanım incelendiğinde, şu ortak özellikler ortaya çıkmaktadır:

- Kasıtlı ve istendik yönde davranışlar geliştirme işidir.
- Süreçtir.
- Bireyin kendi yaşantısı ile gerçekleşir.
- Toplumsal bir olgudur.
- Sistemdir.
- Kültürlenmedir.
- Sosyalleşmedir.

2. 1. 1. Eğitimin Önemi

İnsanın diğer canlılardan temel farkı, eğitilebilme özelliğidir. Bundan dolayı insan yaşamı için eğitimin ayrı bir önemi vardır. Çünkü eğitim, kendine özgü biyolojik ve psikolojik yapısı olan bir canlının insan olabilmesinin en önemli koşuludur. Diğer canlılar tüm yaşamlarını içgüdüleriyle sürdürürken, insanı insan yapan en temel özelliklerden biri olan toplumsal bir canlı olarak yaşayabilmesi ise eğitimle mümkündür (Gökdoğan, 2011).

Dolayısı ile insanoğlu hayatı boyunca formal ve informal olarak devamlı bir eğitime tabi tutulur. Bu haliyle toplumlar için önemli ve aynı zamanda kapsamlı bir süreç olan eğitim, bireylere yalnızca bilişsel yönden değil, aynı zamanda ruhsal, sosyal ve fiziksel yönden de katkı sağlayarak onların bir bütün olarak gelişmelerini amaçlamaktadır (Kalemoğlu, 2011).

Bunların yanında eğitim bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak gibi sorumluluklarda taşır. Eğitim süreci bir amaca yönelmiş olan sürekli değişimlerin tümüdür. Bireyin aldığı eğitimle sürekli olarak değişmesi, yetersiz durumdan daha yeterli duruma gelmesini sağlamaktadır. Bu anlamda eğitim insan hayatındaki en önemli özelliklerden biri olarak doğumla başlayıp, ölünceye kadar devam eder (Harmandar ve ark, 2000).

2. 1. 2. Eğitimin Hedefleri

İnsanoğlunun içinde bulunduğu uygarlığı oluşturması öğrenmeye olan merakı sayesinde olmuştur. İnsanın eğitim alma ve öğretme yeteneği, ilgi alanlarına göre branşlaşarak ve özel eğitim alanlarını kullanarak kendini yetiştirerek yaşayış tarzının sürekli değişmesine olanak verir. Uygar toplumlar eğitim sistemlerini önemli bir ulusal sorun olarak algılar ve sürekli daha iyi öğretim yöntemlerini geliştirmeye çabalarlar (Akyüz, 2004).

Ürün veya hizmet organizasyonları içinde insan beklentilerini karşılayabilme amacı olan eğitim Sönmez (1994) tarafından açık bir sistem olarak tanımlanmış ve açık bir sistemin ise; girdi, işlem (süreç), çıktı (sonuç) ve dönüştürme (dönüşüm) olarak belirtilmiştir. Bu öğelerin herhangi bir yerindeki değişiklik, sistemi tümüyle etkiler ve değiştirir. Sistemin girdileri, sistemin hedefine uygun nicelik ve nitelikte olmalıdır. Girdilerin hedefler doğrultusunda işlendiği, biçimlendiği ve yeniden oluşturulduğu bölüm ise işlem aşamasıdır. Bu aşamanın

sonunda ortaya çıkan ürünler çıktı (sonuç) aşamasıdır. Elde edilen sonuç ile hedefin gerçekleşme düzeyine bakılarak, sistemin işleyip işlemediği, işlemeyen yanların neler olduğu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinlikler ise dönütü oluşturur.

Hedefler, toplum koşullarına ve ihtiyaçlarına yanıt vermelidir. Çünkü bir toplumun vizyonunu, misyonunu eğitim hedefleri desteklemelidir (Tezcan, 1995, s.51). Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Bunlar:

- Uzak Hedef : Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedefler,
- Genel Hedef : Uzak hedefin yorumunu ve aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtan hedefler,
- Özel Hedef : Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedeflerdir (Demirel, 2003, s.106).

2. 2. Beden Eğitimi

Beden eğitimi konusunda birçok inceleme ve araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde çoğu çalışmada “beden eğitimi” diye başlayan konu başlığı ya da araştırma ismi, çalışmanın içinde “spor eğitimi” olarak anılmakta ve dahası aynı çalışma içinde “Beden Eğitimi ve Spor” olarak da geçmektedir. Yani bu konuda bir kavram kargaşası mevcuttur. Bu kavram kargaşasının sona ermesi kavramların doğru tanımlarının iyi bilinmesinden geçmektedir (Mirzeoğlu, 2003, s.84).

En genel tanımlarından birinde, Yıldırım (1996) beden eğitimini, yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanın fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetler olarak tanımlamıştır. Literatürde bir çok eğitimci aşağıdaki gibi tanımlarla beden eğitimi kavramını açıklamaya çalışmışlardır:

Beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olup fiziksel aktivitelerle insanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini amaçlayan çalışmalardır (Bucher, 1983, s.13). Diğer bir ifade ile beden eğitimi, genel eğitimin bir parçası olup, fiziksel aktiviteler

ve egzersizler ile bireyin gelişimine (fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal) katkı sağlayan çalışmalardır (Dauer ve Pangrazi, 1975, s.2). Yamaner (2002)'e göre beden eğitimi, bireyin fiziksel aktivite aracılığıyla fiziksel, ruhsal ve sosyal yetenek kazandığı bir süreçtir. Williams (1964)'a göre bireyin gelişimine (fiziksel, zihinsel duyuşsal ve sosyal) katkı yapan ve onu eğlendiren fiziksel aktivitelerin tamamına beden eğitimi denir. Günsel (2004)'e göre ise beden eğitimi, sosyal gerekliliklerine uygun olarak, insanın biyolojik potansiyelinin geliştirilmesi amacı ile yapılan çeşitli fiziksel egzersizlerin tümünü değerlendiren ve sistematik olarak sürdürülen etkinliktir.

Yapılan tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, beden eğitimi, sadece fiziksel hareketlerin yapıldığı ve fiziksel (vücut geliştirme) gelişimin sağlandığı etkinlikler değildir; aynı zamanda sağlıklı yaşam ile ilgili bilgilerin verildiği, grupça yapılan faaliyetlerde eğlenildiği, çeşitli becerilerin öğretildiği ve bireyin çok yönlü gelişiminin (sosyal, duygusal ve zihinsel) amaçlandığı etkinliklerdir (Seaton vd., 1965, s.6).

2. 2. 1. Beden Eğitiminin nemi

Çağımızda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte insanlar işlerini daha kolay, hızlı ve verimli bir şekilde yapmaktadırlar. Bir bakıma insan kuvvetine ve gücüne ihtiyaç duyulan işlerin çoğu makineler tarafından yapılmaktadır. Bu durumun sonucunda da daha az hareket eden, beslenme bozuklukları yaşayan, sağlıksız ve dengesiz beslenen insan toplulukları oluşmaktadır. Bu olumsuz tablonun düzeltilmesi açısından beden eğitimi etkinlikleri çok önemlidir. Beden eğitimi etkinlikleri sayesinde alınan fazla kaloriler harcanmakta; bağışıklık sistemi güçlenmekte; dolaşım ve solunum sistemleri daha iyi çalışmakta, dengeli ve düzenli beslenilmekte, çeşitli spor dallarına özgü farklı beceriler, teknikler ve taktikler de öğretilmektedir (GSB, 1973, s.7). Ancak beden eğitimi sadece fiziksel davranışlar oluşturma eğitimi de değildir; aynı zamanda, ruhsal ve toplumsal davranışlar da oluşturma eğitimi olması nedeniyle toplumsal olarak kurallara ve yasalara uyan, yandaşına ve karşıtına saygı duyan, güzeli doğruyu alkışlayan, başarısızlığı araştıran bilinçli toplumlar oluşurmada da etkin roller üstlenir. Bunların yanında beden eğitimi etkinlikleri demokratik hayatın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmada önemli bir vasıtadır (Harmandar, 2004, s.90).

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir deyişle beden eğitimi bireylerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken; milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri için en önemli araçlardan biridir (Tebliğler Dergisi, 1988, s.577). Ayrıca beden eğitimi, beden, ruhen, zihnen ve sosyal yönlerden, toplumun sağlıklı bir yapıya kavuşmasını sağlayarak genel eğitimin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Karaküçük, 1989, s.30). Beden eğitimi dersinin genel eğitim içindeki önemi açıktır. Onu önemli kılan kendi amaç ve kapsamından kaynaklanmaktadır (Yoncalık, 2004, s.164). Bu nedenle insanlar, fiziksel gelişimi ile birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini sağlayan BES eğitimine oldukça önem vermişlerdir (Sunay, 1997, s.43-44).

Beden eğitimi dersi çocuğun hem bedenine hem ruhuna hem de zihnine yönelik olmasından dolayı diğer derslerden daha fazla dikkate alınması ve özen gösterilmesi gereken bir derstir (Şahin, Pehlivan ve Kuter, 2001, s.71). Bu nedenle beden eğitimi dersi ferdin eğitimindeki yerinin çok önemli olduğu bu yüzden eğitim sistemi içinde daha fazla yer verilmesi gerekliliği göz ardı edilmeyecek bir gerçektir (Sönmez ve Sunay, 2004, s.270). Erpic ve ark. (2005) göre beden eğitimi derslerinin okullarda olmasının dört önemli nedeni vardır. Bunlar:

- Birincisi, çocukların ve ergenlerin fiziksel aktiviteleri doğru olarak öğretme zorunluluğu ile çocukların biyolojik gelişim açısından en hassas dönemlerin okul dönemlerine denk gelmesidir.
- İkincisi, beden eğitimi programlarının, uzun sürece yayılmış olmasıdır.
- Üçüncüsü, beden eğitimi programlarının yeni kuşakların tamamına hitap etmesi ve özellikle gençleri sistemli olarak etkilemesidir.
- Dördüncüsü ise, okul çevresinde, fiziksel aktiviteler için gerekli altyapı ihtiyacını karşılamasıdır.

Özetle beden eğitimi, genel olarak insan sağlığı, karakter gelişimi, morali ve verimliliği ile doğrudan ilgili olan ve bireylerin beden, ruhen, fikren gelişmelerini ve bu öğeler arasında koordinasyon kabiliyetini geliştiren bir bilim dalıdır (Güçlü, 2001, s.33).

2. 2. 2. Beden Eğitiminin Amaçları

Modern eğitim anlayışa uygun olarak, eğitimdeki amacın gerçekleşmesi, bireyin zihinsel eğitiminin yanında bedensel eğitimi ile mümkündür. Aslında beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim ve beden eğitimi, aynı amaçları paylaşmalı ve amaçlar arasında hiçbir uyumsuzluk olmamalıdır (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitimi etkinlikler yoluyla bireyin; büyüme, gelişme ve davranışlarını ayarlamasını sağlayan, ona medeni cesaret veren ve katılımcı yapan en güçlü eğitim alanıdır (İşler, 2000). Beden eğitimi amaçlarının daha iyi anlaşılabilmesi için otoritelerin beden eğitiminin genel kabul görmüş amaçlarına bakılacak olursa:

1965 yılında, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAPHERD) beden eğitiminin amaçlarını beş maddede toplamıştır;

- Çocukların ve gençlerin hareketi anlaması ve değerlendirmesi,
- Çocukların ve gençlerin etkili ve becerikli bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olmak,
- Harekete bağlı olan belli bilimsel prensiplerin anlaşılması ve değerlendirilmesi,
- Organizmanın çeşitli sistemlerinin geliştirilmesi,
- İnsanlar arasında daha iyi ilişkiler kurmak.

Şiclov (1979)' a göre, beden eğitiminin genel amaçları şu şekildedir:

- Temel motor becerilerin ve özelliklerinin oluşturulması ve pekiştirilmesi,
- Vücudun uyumlu olarak büyümesi ve gelişmesi,
- Serbest, rekreasyon ve yarışma amaçlı olarak fizik egzersizlerinin uygulanması için ilginin artırılması,
- Çeşitli spor branşlarına uygulanması için ilginin artırılması,
- Sosyal hayatta sergilenen olumlu ve çağdaş kişilik özelliklerinin geliştirilmesi.

Lumpkin (1996)'e göre beden eğitiminin amaçları Tablo 1 'de verilmiştir:

BİLİŞSEL AMAÇLAR	Bilgi ve Anlama	Vücut fonksiyonları, sağlık, büyüme ve gelişme süreci motor öğretme Oyun kuralları, beceri, strateji, koruma
DUYUŞSAL AMAÇLAR	Sosyal ve duygusal	Kendine güvenme, değer yargıları , kişilik gelişimi, iletişim becerisi, nezaket, fair- play Kendini kontrol etme, kendini disipline etme, eğlence, gevşeme, kendini ifade etme, nasıl kazanacağını ve nasıl kaybedeceğini öğretme
PSİKO- MOTOR AMAÇLAR	Temel hareket becerileri ve fiziksel uygunluk	Temel hareket modelleri, motor beceriler, temel oyun becerileri, algısal motor beceriler Kalp damar dayanıklılık, kas kuvveti ve dayanıklılığı, esneklik

Kaynak: Lumpkin, 1996

Epuran (2004)'a göre beden eğitiminin amaçları şu şekilde sınıflandırılmıştır.

- Organizmanın uyumlu gelişimi,
- Vücut gelişimi,
- Uygun bir postürün oluşturulması,
- Psiko-motor gelişimi,
- Temel motor becerilerinin gelişimi,
- Motor özelliklerin gelişimi,
- Organizmanın çalışma kapasitesinin gelişimi,
- Çeşitli motor eylemlere ait olan bilgi, teknik ve taktik becerilerin oluşturulması,
- Sağlık durumunun pekiştirilmesi,
- Sağlıklı bir yaşam sürdürmek ve boş zamanı uygun bir şekilde geçirmek için fizik egzersizlerinin sistematik olarak uygulama alışkanlığını oluşturmak,
- Fiziksel aktivitenin eksikliği durumunda ortaya çıkan olumsuz etkilerin azaltılması ve önlenmesi,

- Bir grup içerisinde olumlu tavırlar sergileme alışkanlığını oluşturmak,
- Bazı psikolojik özelliklerin ve kişiliğin geliştirilmesi.

Görüldüğü üzere, zaman içerisinde beden eğitiminin amaçları çeşitli şekillerde gruplandırılmış olsa da Tamer ve Pulur (2001)'a göre beden eğitiminin temel amacı öğrencilerin fiziksel etkinlikler yani hareketler yolu ile eğitimini sağlayarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst düzeyine çıkmasına yardımcı olmaktır. Beden eğitiminin özel amaçları ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin fiziksel gelişimlerine yani fizyolojik kapasite ve özelliklerinin en iyi bir biçimde gelişmesine yardımcı olmak,
- Çok çeşitli motor becerileri (jimnastik, kendini ifade edebilme, estetik vb) geliştirecek günlük fiziksel etkinliklere katılma isteği uyandırmak,
- Sağlıklı olabilmek için iyi yaşama alışkanlıkları kazandırmak,
- BES etkinliklerinin önemini kavramak,
- Fiziksel hareketin yapısını anlama ve yeni hareketler yaratabilmek,
- Düzgün hareket etme ve duruş alışkanlıkları kazandırmak,
- Yaşam boyu zevk alarak yapılabilecek fiziksel etkinlikleri alışkanlık olarak kazandırmak,
- Hayal gücünü, kişisel yapıcılık ve yaratıcılığı geliştirmek,
- Çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmak,
- İyi ve arzulanan sosyal alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olmak,
- Grup ve takım etkinlikleri yolu ile başkaları ile sosyal ilişkide bulunarak onlarla anlaşabilme ve dolayısıyla sağlıklı bir iş birliği yapabilmeyi geliştirebilmek,
- İyi bir lider, iyi bir izleyici olmak ve aynı zamanda sorumluluk alabilme özelliklerini geliştirebilmek,
- Estetik duygu ve moral gelişimine katkıda bulunabilmek,
- Etkinlikler sırasında kendine güvenerek ve bilinçli olarak hareket etmesini sağlamak,

- Otoriteye saygı duyma, kurallara uyma, yeni kurallar geliştirebilme ve duruma göre kurallarda değişiklik yapmanın önemini kavramak,
- Başkalarının varlığını kabul ederek onlara karşı dürüst, hoşgörülü ve saygılı davranmayı geliştirebilmek,
- Kendini gerçekleştirme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak sınırlılıklarını bilme, kendine güven duyma ve davranışlarını kontrol edebilmek,
- Demokratik bir ortamda başkaları ile yarışmak ve sonuçta yenmek ya da yenilmek gibi durumlarla karşılaşarak deneyim kazanmak,
- Serbest zamanı yararlı bir biçimde kullanmayı aşılama,

Bu amaçların her biri öğrencilerin eğitim düzeylerindeki ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine göre daha kesin ve ölçülebilir bir biçimde düzenlenebilir. Beden eğitimi, amaçlarından da anlaşılacağı üzere genel eğitimin önemli bir parçası olmakla beraber BES etkinliklerine yer vermeyen bir eğitim düşünülemez (Tamer ve Pulur, 2001).

Eğitim sistemi içerisinde yer alan beden eğitiminin genel amacı, Atatürk İlkeleri ve İnkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı mutlu iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmesidir (Aracı, 2006; Çöndü, 1999).

2. 3. Eğitim ve Spor İlişkisi

Toplum hayatında çok önemli fonksiyonlara sahip olan eğitim, bağımsız bir değişken olmayıp, diğer sosyal kurum, olgu ve bilimlerle karşılıklı etkileşim halindedir. Eğitim, ekonomi, hukuk, yönetim, din, kültür, boş zamanları değerlendirme ve BES ile çok sıkı ilişki içerisinde (Erkal, 1983, s.80).

Günümüzde BES, yetişmekte olan nesillerin, temel kaynağı olan insanın, fiziksel, zihinsel sosyal ve duygusal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir (Yıldıran, 1996, s.37). Bu nedenle, sporu eğitimle ilişkilendiren beden eğitimi kavramıyla beraber düşünmek doğru bir

yaklaşım olacaktır. Çünkü beden eğitimi ile spor birbirini tamamlayan bütünü parçaları gibidir. BES çağdaş eğitim anlayışı içinde birbirini tamamlayan olgulardır (Yetim, 2014).

BES'in insanın genel eğitiminin ayrılmaz bir parçası oluşunun tarihi, okulların müfredat programlarına BES derslerinin girdiği erken klasik çağa (M.Ö. 500) kadar uzanmaktadır. Tarihi süreç içerisinde BES'in genel eğitim içerisindeki ağırlığı ve önemi sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel değişim ve gelişmelere bağlı olarak değişik düzeylerde süremiştir. Ancak sanayileşme, bilgi ve teknolojinin hızlı gelişimi, toplum hayatında önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Özellikle yirminci yüzyıl içinde BES'in insanların kendilerini ifade etme, gerçekleştirme ve geliştirme yollarının çıkış kapısı olmasına yol açarak sporun etki ve fonksiyon alanlarını genişletmiştir (Yıldırım vd., 1993, s.55).

Eğitim daima eğitilmesi gerekenin gelecekteki davranışlarına yöneliktir. O halde eğitimin hedefi, eğitilenin eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi gereken gelecekteki durumunu tanımlayan bir normdur. Spora ilişkin olarak eğitimin hedefi ise, eğitim ve öğretimde sportif faaliyetlerin niçin anlamlı ve önemli olduğu, bu yolla spor yapanın davranışında hangi değişimlerin bekleneceği sorusuna cevap vermektedir (Aracı, 2006, s.46). BES insanın bedensel ve ruhsal eğitimine doğrudan olumlu etkilerde bulunurken, kişinin bu eylem içinde kendini tanımasına ve tanıtmasına, toplum hayatında yerini almasına yardımcı olur. Eğitim bütünlüğü içerisinde, bireyi ve toplumu eğitmede, BES araç olarak kullanılırken, amaç olarak da yapılmaktadır. BES, insanın öz varlığı olan beden ve ruh sağlığını doğrudan etkiler. Zihinsel olarak da daha uyanık, disiplinli ve bilinçli olunmasını sağlar (Yolcu, 1992, s.69).

Bedensel, ruhsal ve sosyal açılardan, sağlıklı bir toplum yaratmak için örgün eğitim kurumlarının yanında, yaygın spor eğitimine de gerekli önem verilmelidir. İçinde yaşadığımız çağda, insanların hayatları rutinleşmekte, beşeri ve sosyal ilişkileri azalmakta, boş zamanları çoğalmakta ve bu insanların sıkıntıları artmakta ve yeterli hareket imkanı bulamamaktadır. Tüm bu olumsuzluklar ve özellikle hareketsizlikler, zaman içinde insanın zindeliğini yitirmesine, sinir, kas ve dolaşım sisteminin bozulmasına ve iş veriminin düşmesine neden olmaktadır. Bu kayıpları gidermek için gelişmiş ülkelerde ve iş çevrelerinde aktif dinlenme etkinlikleri olan BES programları yürürlüğe konulmaktadır. Eğitimin ayrılmaz bir parçası olan sporun geniş kitlelere yayılması ve kitlelerin bilinçli olarak spor yapabilmesi için devletin örgün ve yaygın spor politikasına destek olma

yönünde üniversitelere, mahalli idarelere, iş çevrelerine ve kitle iletişim araçlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Yolcu, 1992, s.69-72).

BES bireylerin fiziksel olarak daha güçlü, kuvvetli ve dayanıklı, iş verimi yüksek, becerikli, yaratıcı ve üretken olmasına katkı sağlar. Sosyal olarak kurallara ve yasalara uyan, birbirine karşılıklı saygı duyan, yanlışları tasvip etmeyen, doğruları, güzellikleri alkışlayan, yeniliği başarıyı ve gerçeği araştıran bireylerin yetişmesini ve böylece çağdaş toplumun yaratılmasını sağlar. Çocukların ve gençlerin içindeki saldırganlık ve geçimsizliğin törpülenmesi, yetişkinlerin günlük hayattaki sıkıntı, yorgunluk ve tek düzeliğin verdiği gerginliklerinin giderilmesi, BES etkinlikleri ile gerçekleştirilmektedir. Çocuğun oyun içinde oyun kurallarına göre hareket etmesini öğretmesi, kuralları ve yasaları kolay tanınmasına ve daha uyumlu bir kişi olarak toplumda yerini almasına ortam hazırlar. Spor yapan birey, kendine, takımına, taraftarına ve temsil ettiği kesime zararlı olabilecek davranışlardan kaçınır, öz denetimle disipline olur. Sporda sağladığı üstün başarısı, kişiliği ve zekasıyla arkadaşlarına ve çevresine sağladığı üstünlük, onun zamanla liderlik özelliklerini de ortaya çıkarır. Bu bağlamda bütün gelişmiş ülkelerin BES yaklaşımları eğitimin bütünü içerisinde sağlıklı bir toplum oluşturmaktadır. Bu ise toplumu oluşturan bireylerin fizik ve ruh sağlığı ile sosyalleşmesini sağlayarak refah düzeylerini yükseltmek anlamına gelmektedir. Toplumun tüm bireylerinin okul içi ve dışı BES ile rekreasyon etkinliklerine katılmaları sağlanarak sağlıklı, güçlü, kişilikli, özgür ve bilimsel düşünme yeteneğine sahip olmaları gerçekleştirilebilir (Yalçiner, 1992, s.65).

Eğitimin amacı nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Nitelikli insan gücü de beden, ruhen, zihnen ve sosyal anlamda sağlıklı ve yeterli olmayı gerektirir. Nitelikli insan yetiştirme en önemli aracı da BES'dir. BES genel eğitimin çok önemli bir parçasıdır. İnsanın mükemmel hale gelmesinde en büyük katkıyı BES olgusu sağlar. Çünkü BES insanın tüm yönlerini etkiler (Yetim, 2014). Aslında eğitim yeni kuşaklara toplumdaki mevcut değerlerin, bilgilerin, düşüncelerin ve hünelerinin aktarılması veya öğretilmesini sağlayan bir süreçtir. Böylece eğitim içinde bulunan toplumun tarihi birikimini ve kültürel mirasını üyelerine aktarmayı kapsar. Gençlere ve çocuklara hayatlarını sürdürecekleri topluma daha iyi uyum sağlayabilmeleri için fikirler ve gelenekler vermeyi içerir (Kemerlioğlu, 1996, s.3).

Bu nedenle eğitim sürecinde kişileri topluma kazandırmayı hedefleyen, kişinin kendine olan özgüvenini, ve kişiliğini geliştiren eğitim programlarında, beden eğitimi ve spor önemli yer tutar. Beden eğitimi ve sporun, eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeği göz önüne alındığında, planlı eğitimin yapıldığı okulların her kademesindeki eğitim programlarında beden eğitimi ve spor özellikle yer almalıdır. Beden eğitimi ve spor programları yapılırken, yalnız yeteneklerin değil, engellilerinde dahil olduğu, herkesin spor yapabileceği şekilde hazırlanması gereklidir (Yetim, 2014).

2. 4. Türkiye’de Beden Eğitimi

Türkiye’de beden eğitimi derslerinin bugünkü eğitimsel anlamına ulaşması ve okul programlarında yer alması, uzun bir süreci gerektirmiştir. Bu süreç, Osmanlı İmparatorluğu’nda Tanzimat öncesi döneminden (1299-1839) Tanzimat dönemine, Tanzimat döneminden, Meşrutiyet dönemine (1839-1908), Meşrutiyet döneminden, Kurtuluş Savaşı dönemine (1908-1922) ve Cumhuriyet döneminden günümüze kadar sürmüştür (Bilge, 1988, s.14-38). Her dönemde beden eğitimi faaliyetlerine, farklı anlamlar yüklenerek, farklı şekillerde, farklı beklentiler ile farklı kurumlarda uygulanmış ve beden eğitimi faaliyetlerine farklı beklentiler geliştirilmiştir.

Tanzimat öncesi dönemde (1299-1839) beden eğitimi; saray eğitimi ve öğretimi veren kurumlarda, askeri eğitimi ve öğretimi veren kurumlarda ve halk eğitimi veren kurumlarda uygulamalı olarak yapılan askerlik eğitim-öğretimi ve alıştırılmalarını kapsayan talim ya da spor faaliyetleri şeklinde yapılmıştır. Tanzimat döneminde (1839-1908) ise beden eğitimi, sultanilerin (liselerde) ve askeri okulların ders programlarında yer alan jimnastik dersleri ile birleştirilmiştir. Meşrutiyetin ilanından sonra beden eğitimi faaliyetleri okullarda, Alman ve İsveç jimnastik sistemlerinin etkisinde yapılmaya başlanmıştır. (Bilge, 1988, s.14-58; Candan ve Bağırhan, 2005, s.12-13). Beden eğitimi dersinin kurumlaşması ve ders olarak ilk ve ortaöğretim kurumlarının programına alınması Cumhuriyet dönemine rastlamıştır. 1926 yılında okulların müfredat programlarına jimnastik adı altında giren bu ders daha sonra beden eğitimi dersi adını almıştır O günden bugüne kadar beden eğitimi dersi, isim olarak değişmemiş ve eğitim kurumlarının değişik kademelerinde zorunlu olarak okutulan bir ders olarak varlığını devam ettirmiştir (Çöndü, 1999, s.4).

2. 5. Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirilmesi

Türkiye’de beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmesine tarihsel açıdan baktığımızda, Cumhuriyetin ilk yıllarında spor öğretmenleri yetiştirmek için bir yüksekokul açmanın koşulları oluşmadığı için önce kurslarla öğretmen ihtiyacı karşılanmıştır. İstanbul Çapa’da 1926 yılında “Terbiyeyi Bedeniye Muallimliği Kursu” açılmıştır. İsveçli ve İsveç’te eğitim gören Türk öğretim elemanlarının yürüttüğü kurslardan 4 yılda 148 erkek, 63 bayan mezun olmuştur.

Ankara’daki Gazi Eğitim Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde 1933 yılında İzmir’de ve Diyarbakır Eğitim Enstitülerinde Beden Eğitimi Bölümleri açılmıştır. Bölümler kapatılıncaya kadar bu kurumların 2. Dünya Savaşı ile eğitim ve spordaki anlayış değişikliklerine paralel olarak müfredatları 8 kez değiştirilmiştir. Görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek amacıyla bir çok okul açılmış ve bu okulların çoğunda eğitim yetersiz olmuş, bazılarında ise istikrarlı eğitim sürdürülmüştür (Muratlı, 2001). Bu okullardan bazılarının kapatılmasından sonra, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türk sporuna bilimselliği getirmek ve ihtiyaç duyulan BES teknik elemanlarını yetiştirmek amacıyla, dört yıl eğitim ve öğretim süreli olmak üzere 1974-1975 öğretim yılında Ankara’da “Ankara 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi” 1975-1976 öğretim yılında da İstanbul’da “Anadoluhisarı Gençlik ve Spor Akademisi” ve Manisa da “Manisa Gençlik ve Spor Akademisi” adıyla Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı olarak okullar açılmıştır (Güven, 1996, s.70-82). YÖK öncesi Ege Üniversitesi 1977-78 öğretim yılı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunu açmıştır. Bu kurumlar 1974’de açılan Spor akademileri gibi branşta uzmanlaşmaya yönelik 4 yıllık, 134 kredili bir eğitim-öğretimi gerçekleştirmişlerdir. 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren YÖK Kanunuyla, alanımızda büyük bir dağınıklık gösteren Yükseköğretim Kurumları eğitim fakültelerine bağlı bölümlerinden, üniversitelerdeki yüksekokullardan, gençlik ve spor akademilerinden 1982 yılında eğitim fakültelerine bağlı Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerine dönüşmüştür (Muratlı, 2001). 2547 sayılı yükseköğretim kanununa göre, 20 Temmuz 1982 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile BES eğitimi veren kurumlarımızın, üniversite çatısı altında birleştirilmesine karar verilmiştir. Gençlik ve Spor Akademileri bağlı buldukları illerdeki üniversitelerin eğitim fakültesi bünyesindeki Beden Eğitimi Bölümleri ile birleştirilerek BES Bölümleri haline getirilmiştir. 1992 yılından itibaren eğitim fakültelerine bağlı bölümlerin yanında Beden Eğitimi ve Spor

Yüksekokulları açılmaya başlanmıştır. Bu okulların sayıları politik etkilerle hızla artmış ve büyük çoğunluğu Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına (BESYO) dönüştürülmüştür (Güven, 1996, s.70-82).

2. 6. Günümüzde BES Öğretimi Veren Üniversitelerin Durumu

Beden Eğitim ve Spor öğretimi veren üniversitelerin genel olarak, ülkemiz sporunun ve bireylerinin sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak ve bu alana nitelikli eleman kazandırabilmek için gençlerimize akademik/pedagojik formasyon bilgi ve becerisi kazanmayı hedeflemektedir. Beden Eğitim ve Spor Öğretimi veren üniversiteler çeşitli akademik birimler çatısı altında faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu birimler; Eğitim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, BESYO ve Spor Bilimleri Fakültesi adı altında yer almaktadırlar. Bu birimlerde yer alan bölümler ise; “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”, “Spor Yöneticiliği”, “Antrenörlük Eğitimi”, “Rekreasyon Eğitimi”, “Spor Bilimleri” ve “Engeliler de Egzersiz ve Spor Eğitimi” olarak sıralanmaktadır. Bunlardan Spor Bilimleri ile BES Öğretmenliği ve Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi bölümleri normal öğretim vermekte iken Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümleri hem normal hem de ikinci öğretim verebilmektedir (ÖSYM, 2015). Ülkemizde, BES öğretimi veren üniversitelerde yer alan akademik birimler Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. BES Öğretimi Veren Üniversitelerdeki Yer Alan Akademik Bölümler

Beden Eğitim ve Spor Öğretimi veren Üniversitelerdeki Kurumlar	Kurum Sayısı	Bölümler										Toplam Bölüm Sayısı	
		Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği		Antrenörlük Eğitimi		Spor Yöneticiliği		Rekreasyon		Spor Bilimleri			Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi
		I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.		I.
		Öğretim	Öğretim	Öğretim	Öğretim	Öğretim	Öğretim	Öğretim	Öğretim	Öğretim	Öğretim		Öğretim
Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu	59	56	43	24	41	21	18	10	-	-	1		
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu	2	2	2	1	1	-	1	-	-	-	-		
Eğitim Fakültesi	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Sağlık Bilimleri Fakültesi	4	-	-	-	1	-	-	-	3	1	-		
Spor Bilimleri Fakültesi	7	7	6	1	5	2	2	-	-	-	-		
TOPLAM	78	71	51	26	48	23	21	10	3	1	1		
GENEL TOPLAM	78	71	77		71		31		4		1	255	

Kaynak: ÖSYM 2015 tercih kılavuzu

2015 itibariyle Beden Eğitim ve Spor öğretimi veren üniversitelerdeki kurum sayısı 78 olup ve bu kurumlara ait; 71'i BES Öğretmenliği Bölümü, 51'i I. öğretim, 26'sı II. öğretim 77 Antrenörlük Eğitimi Bölümü, 48'i I.öğretim, 23'ü II.öğretim 71 Spor Yöneticiliği Bölümü, 21'i I. öğretim, 10'u II. öğretim 31 Rekreasyon Bölümü ve 3'ü I. öğretim, 1'i II. öğretim 4 Spor Bilimleri Bölümü ve 1'i I.öğretim, Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi olmak üzere toplam 255 bölüm bulunmaktadır (ÖSYM, 2015). Ülkemizde, beden eğitim ve spor öğretimi veren üniversitelerde yer alan bölümlere ait öğrenci kontenjanları Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. BES Öğretimi Veren Üniversitelerde Yer Alan Bölümlere Ait Öğrenci Kontenjanları

Beden Eğitim ve Spor Öğretimi veren Üniversitelerdeki kurumlar	Kurum Sayısı	Bölümlere Ait Öğrenci Kontenjanları										Toplam Öğrenci Kontenjanı		
		Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği			Antrenörlük Eğitimi		Spor Yöneticiliği		Rekreasyon		Spor Bilimleri		Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi	
		I. Öğretim	I. Öğretim	II. Öğretim	I. Öğretim	II. Öğretim	I. Öğretim	II. Öğretim	I. Öğretim	II. Öğretim	I. Öğretim		I. Öğretim	
Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu	59	2790	1901	1093	1802	897	813	410	-	-	40			
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu	2	60	60	30	31	-	30	-	30	-	-			
Eğitim Fakültesi	6	290	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
Sağlık Bilimleri Fakültesi	4	-	-	-	-	-	-	-	155	40	-			
Spor Bilimleri Fakültesi	7	380	260	60	221	95	82	-	-	-	-			
TOPLAM	78	3500	2221	1183	2054	992	925	410	185	40	40			
GENEL TOPLAM	78	3500	3404		3046		1335		225		40	11550		

Kaynak: ÖSYM 2015 tercih kılavuzu

2015 yılı itibariyle Beden Eğitim ve Spor öğretimi veren üniversitelerde yer alan bölümlere ait öğrenci kontenjanı sayısı toplam 11550'dir. Bu kontenjanın 3500'ü BES Öğretmenliği Bölümlerine, 3404'ü Antrenörlük Eğitimi Bölümlerine, 3046'si Spor Yöneticiliği Bölümlerine, 1335'i Rekreasyon Bölümlerine, 225'si Spor Bilimleri Bölümlerine, ve 40'ı da Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi bölümüne tahsis edilmiştir. (ÖSYM, 2015).

2. 6. 1. BES Öğretimi Veren Üniversitelere Ait Bölümler

2015 Eğitim ve öğretim yılı itibariyle BES öğretimi veren üniversitelere ait bölümler; BES Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon, Spor Bilimleri ve Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi olarak isimlendirilmiş olup bunlarla ilgili detaylar aşağıda verilmiştir:

- **BES Öğretmenliği Bölümü**

BES Öğretmenliği bölümü kapsamında: genel kültür, öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisine yönelik eğitim ve öğretim verilmekte, kamu ve özel kurumlar için beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmektedir. Bu bölümlerde ikinci öğretim bulunmamaktadır (ÖSYM, 2015).

- **Antrenörlük Eğitimi Bölümü**

Antrenörlük Eğitimi Bölümü kapsamında: ağırlıklı olarak antrenman, hareket eğitimi ve genel kültür alanlarında eğitim ve öğretim verilmekte, kamu ve özel spor kulüplerinin çeşitli branşlarına antrenör yetiştirilmektedir (ÖSYM, 2015).

- **Spor Yöneticiliği Bölümü**

Spor Yöneticiliği Bölümü kapsamında: ağırlıklı olarak spor yönetimi ve organizasyonu ile spor işletmeciliği alanlarında eğitim ve öğretim verilmekte, kamu ve özel sektörün spora ilişkin yönetim kademeleri için eleman yetiştirilmektedir (ÖSYM, 2015).

- **Rekreasyon Bölümü**

Rekreasyon Bölümü kapsamında ise: alan bilgisi ve genel kültür alanlarında eğitim ve öğretim verilmekte, ve spor animatörü ile çeşitli spor branşlarına lider yetiştirilmektedir (ÖSYM, 2015).

- **Spor Bilimleri Bölümü**

Spor bilimleri bölümü temel olarak turizmde rekreasyon, rekreatif spor yöneticiliği, spor animatörlüğü, sağlık bilgileri ile yoğunlaştırılmış spor bilimleri, fiziksel uygunluk uzmanlığı, liderliği ve ikincil olarak ise antrenörlüğüne yönelik lisans eğitimi vermektedir (ÖSYM, 2015).

Spor Bilimleri Bölümü; Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde, Başkent, Süleyman Demirel ve Doğu Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi yer almaktadır. Bu bölümlerden sadece Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde ikinci öğretim bulunmaktadır (ÖSYM, 2015).

- **Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü**

Genel amacı engelli bireylere spor yaptırma olanaklarını en üst düzeyde temin etmek ve engellilerin sportif etkinlikler ile rehabilite olmalarını sağlayacak uzman kişilerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için tüm spor altyapı ve tesisleriyle, bilgili ve deneyimli öğretim elemanlarıyla ve eğitim programıyla hizmet verilmektedir. Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi bölümünden mezun olan öğrenciler ulusal ve uluslararası alanda devlet ve özel sektörde engelliler BES öğretmenliği, uzmanlık alanlarında antrenörlük yapma imkanları bulunmaktadır. Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü; “İnönü üniversitesi” BESYO bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedir. İkinci öğretimi bulunmamaktadır (ÖSYM, 2015).

2. 7. Kalite

Toplam Kaliteyi anlamının yolu, kalite kavramının anlaşılmasından geçer. Kalite bazı standartlar, ölçüler, özellikler kullanılarak veya muhatabı olan müşteriler tarafından tanımlanır. Kalitenin ne olduğu müşterilere sorulduğunda bazıları kaliteyi ifade edebilirken, önemli bir çoğunluk ise ürünü gördüğünde veya kullandığında bunu yapabilir. Bu bize kalitenin anlaşılmasında kritik bir noktayı gösterir: O da, her ne kadar bazı standartlar, ölçüler ve özellikler kullanılsa da, toplam kalite anlayışında ürün veya hizmet kalitesinin en sonunda müşteri tarafından tanımlanmasıdır. Yaşamın her alanında kalite konusuyla karşı karşıya kalan insanoğlu, alışverişte giysi alırken, restoranda yemek yerken

veya ev, araba, bilgisayar gibi önemli şeyleri alırken kalite kavramıyla her bir şeyleri değerlendirir. Hatta, algılanan kalite pazar içinde ayrıma gitmeden önemli faktör olarak alışverişe yön verir ve açık bir şekilde ifade edilmese de, herkes alışveriş yaparken birtakım kriterler uygular. Alışveriş öncesi ve esnasında oluşan kriterleri taşıma düzeyi arttıkça alınan ürün veya hizmetin kalitesinin de artacağı düşünülür (Çimen ve Gürbüz, 2007, s.21-22).

İşte, her bireyin kalite algılamasının ve yargılamasının farklı olmasından dolayı, kalite kavramı ortaya çıktığı günden bu yana kalitenin pek çok değişik tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir (Kayan, 1996, s.103):

- Kalite mükemmellik değildir, kalite ihtiyaçlara uygunluktur.
- Kalite önlemdir; sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturur, ürün ve hizmetlerin yapısına kusursuzluk katar.
- Kalite, müşterinin tatminidir; ürün ve hizmetin ne kadar iyi olduğu konusundaki son kararın verdiği memnunluğun bir göstergesidir.
- Kalite verimlilik; işleri yapabilmek için gerekli eğitimden geçen, ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve talimatlarla desteklenen personel ile elde edilir.
- Kalite esnekliktir; talepleri karşılamak için değişmeyi göze almak ve bu konuda istekli olmaktır.
- Kalite etkili olmaktır; işleri çabuk ve doğru olarak yapmaktır.
- Kalite bir süreçtir; süregelen bir gelişmeyi kapsar.
- Kalite, bir yatırımdır; uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmak, hatayı sonradan düzeltmekten daha ucuzdur.

Bu tanımlara ilave olarak dünya çapındaki kuruluş ve uzmanlar tarafından yapılmış olan kalite tanımları Tablo 4' de verilmiştir:

Tablo 4. Kalite Tanımları

Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC)	Bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerin tümü.
Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu (EOQC)	Belirli bir malın veya hizmetin, tüketicinin isteklerine uygunluk derecesi.
Alman Standartlar Enstitüsü (DIN)	Bir ürünün öngörülen ve şart koşulan gereklere uyum yeteneği.
Japon Sanayi Standartları Komitesi (JIS)	Ürün ya da hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemi.
Türk Standartları Enstitüsü (TSE)	Bir ürün ya da hizmetin, belirlenen veya olabilecek gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan özelliklerin toplamıdır.
Taguchi (1965)	Kalite ürünün toplumda neden olduğu minimal zarardır.
Deming (1968)	Kalite gereksinimleri tatmin edebilme kapasitesidir.
Glimore (1974)	Kalite özel bir ürünün, özel bir müşterinin gereksinimlerini karşılama derecesidir.
Crosby (1979)	Kalite ihtiyaçlara uygunluktur.
Feigenbaum (1983)	Kalite, bir ürünün tasarım ya da özelliklere uygunluk derecesidir.
Price (1985)	Kalite ilk defa doğruyu yapmaktır.
Deming (1986)	Kalite, mevcut ve gelecekteki müşteri gereksinimlerinin karşılanması için gayret etmektir.
Juran (1988)	Kalite, kullanıma uygunluktur.

Kaynak: Üreten, 1998: 386-387

Bütün bu farklı tanımlamalardan yola çıkarak kalitenin genel bir tanımı şöyle yapılabilir: "Dinamik bir yapıya sahip olan kalite ürününün ,hizmetin, insanların, süreçlerin ve çevrenin, müşterilerin beklenti veya ihtiyaçlarını karşılaması veya geçmesidir". Bu tanımın içinde olan elemanların dinamik yapı, kalite düşüncesinin zaman içinde şartlar değiştikçe değişebileceğini gösterir. Bu kriterlerin değişebilmesi olasılığının yüksek olması üreticilerin farklılıklar yapmasını, gelişmelerini ölçmesini ve düşüncelerin sürekli yenilenmesini gerekli kılar (Çimen ve Gürbüz, 2007, s.23).

2. 7. 1. Kalitenin Boyutları

Günümüzde, işletmeler açısından rekabet koşullarının ağırlaşması, bunun yanında tüketici bilincinin artması, insanların sadece aldıkları mal veya hizmetlerde değil tüm hayatlarında kaliteyi aramaları ve değişik seçim haklarını kullanmaya dikkat etmeleri, hizmet sektöründe de başarılı olmanın yolunun kaliteli hizmet vermektan geçmesi gerekliliğini gösterir mahiyettedir (Paşa, 1995; Saunders, 1992). Bu nedenle kalite gelişimini değerlendirmede etkili role sahip olan boyutların belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu konuyla ilgili bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların en popüler olanı ve üzerinde en çok tartışılanı Parasuraman, Zeithaml ve Berry (1985) tarafından geliştirilen 10 kalite boyutu şunlardır:

- **Güvenirlilik**
Sunulan hizmetin performansında tutarlılık, hizmetin doğru verilmesi ve verilen sözlerin tutulmasını içerir. Bu boyut bir spor işletmesi için müşteri kayıtlarının doğru tutulması, spor programlarının belirlenen zaman içinde verilmesi ve programa katılımdan sonra beklenecek gelişmelere karşı verilen sözlerin gerçekleşmesini ifade eder.
- **Heveslilik**
Hizmeti veren personelin hizmet vermeye her zaman hazır ve istekli olmasını ve hizmetin zamanında gerçekleşmesini içerir.
- **Yeterlilik**
Hizmeti sunun personelin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasını içerir. Bir spor işletmesinde çalışan personelin bilgi, beceri, tecrübe ve yetki sahibi olmasını ifade eder.
- **Erişilirlilik**
Müşterilerin hizmetten yararlanmak için çok zaman harcamadan kolayca ulaşabilmesini, bilgi edinmesi için pratik kanalların kullanılması ve bu kanalların açık olmasına ve tesisin kabul edilebilir uzaklıkta olmasını içerir.
- **Nezaket**
Hizmeti sunanların müşterilere karşı saygı, anlayış, nezaket ve arkadaşça yaklaşımlarını içerir.

- İletişim
Hizmetin müşteriye anlayabileceği dilden anlatılmasını ve sunulacak hizmetle ilgili gerekli açıklamalarda bulunmayı içerir.
- İnanırlılık
Hizmetlerde inanırlılığı, dürüstlüğü ve müşteri çıkarlarını öne çıkarmayı içerir.
- Emniyet
Hizmetlerin tehlike, şüphe veya risklerden uzak olmasını içerir.
- Müşteriyi Anlamak
Müşterinin ihtiyaçlarını bilmek, anlamak için çaba göstermeyi ve müşteriyi tanıyarak bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek kadar ilgi göstermeyi içerir sadık müşterilerine özen göstermek bu boyut içerisinde gösterilebilir.
- Fiziksel Elemanlar
Hizmet esnasında kullanılan araç-gereç ve malzemelerin, personelin ve hizmet verilen yerlerin fiziki görünümünü içerir.

2. 8. Eğitimde Kalite

Çağımız insanı önceki çağlardan daha büyük bir hızla değişen çevre ve değişen bir dünya içinde yaşamaktadır. Bilimler elde edilen bulgular hızla değişmekte, yenileşmekte ve gelişmektedir (Çağlayan, 2003:9). Bir ülkenin gücü o ülkede yaşayan bireylerin sahip oldukları yetenekleriyle sınırlıdır. Mevcut bireylerin eğitim kalitesi ne denli yüksek olursa, o ülkedeki kurumsal organizasyon kapasitesi de o denli yüksek olacaktır. Bireye hizmet veren eğitim kurumlarının hedefi de hizmet kalitesini artırmaktadır (Keskin ve Keskin, 2005:11). Bu durum eğitimin, toplumsal yaşamdaki değişimleri toplum için daha iyiye götürme ya da bu değişimlerde gelişme kaydedebilme rol ve sorumluluğunu giderek arttırmaktadır (Numanoğlu, 2001:113). Eğitimde kalite, okulların ya da bazı kurumların yaşamalarının bir aracı değil, doğrudan daha çok insana eğitim hizmeti sunabilme olanağı veren ve eğitim sürecinde yer alanların tümünün kendilerini daha iyi hissetmeleri ve başladıkları noktadan daha iyi bir duruma ulaşabilmelerini sağlayan her şeydir. Eğitimde kalite, Deming'in öncülüğünü yaptığı Toplam Kalite Yönetimi anlayışının sınırları dışında daha kapsamlı, eğitim etkinliğinin evrensel özellikleri ve kamusal mal olma özelliği ile birlikte ele alınmalıdır (Aksoy, 2010).

Bu doğrultuda eğitimde kaliteyi etkileyen unsurlar önem kazanmaktadır. Erişen (2001)'in İngiltere'de Kalite Güvence Kurulu (Quality Assurance Agency)'den aktardığına göre eğitimde kaliteyi etkileyen unsurları altı grupta toplamaktadır. Söz konusu boyutlar:

- Eğitim programı
- Öğretme, öğrenme ve değerlendirme
- Öğrenci gelişimi ve başarısı
- Öğrenci destek ve rehberlik hizmetleri
- Öğrenme kaynakları
- Yönetim.

Eğitimde kalite tanımına farklı yazarlar benzer yönlerden yaklaşmışlardır. Kalite açısından hepsinin vurguladığı özellik, eğitim sürecinin ve çıktısının bir imalat işletmesinin üretim sürecinden ve çıktısından çok farklı olduğudur. Eğitim sürekli olarak dış çevre ile bağlantılı olan, dış çevredeki değişimleri izlemesi gereken bir olgudur. Eğitimin çıktılarını kullanan dış sistemlerdir. Bu nedenle eğitimin dış sistemlerdeki değişimi göz ardı etmesi, yok sayması mümkün değildir. Dış sistemler eğitim kurumlarını ve eğitimi sürekli olarak yenilik yapmaya zorlamaktadır. Bu bağlamda eğitimi, sadece çeşitli kaynakların bir araya getirildiği bir bütün olarak ele almak da imkansızdır. Eğitimde standartları yükseltmeyi sadece derslikler, binalar, bilgisayar alt yapısı, kütüphane, iletişim olanakları gibi fiziksel alt yapı olanaklarını yükseltmek olarak da düşünemeyiz. Brookman (1993) ise kalite ve standart kelimeleri arasındaki karışıklığa şu tanımla açıklık getirmiştir: “Profesyonel kurumlar standartlar koyarken, enstitülerin kaliteleri öğrencilerin bu standartları ne ölçüde sağladıkları ile belirlenir.” Eğitimde kalite artırıcı faaliyetleri, dışsal çevre beklentilerini (öğrenciler, aileler, işverenler vb.) belirlemek ve beklentilere cevap verecek sistemleri kurgulamak olarak özetleyebiliriz (Segev, Raveh ve Farjoun, 1999, s.550).

Eğitimde kalite; doğru eğitimin, doğru zamanda, doğru kişilere, doğru mekânda, doğru eğitimcilerle verilmesiyle gerçekleşir (İmanova, 2008:180).

Bu bağlamda kaliteli eğitimin özellikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Tosun, 2002:76):

- Kalite, öğretmenin sınıfta kaliteyi yürüten güç olduğunu anlamak demektir.

- Öğrencinin alıcı olduğunu ve sınıfta olan her olgunun merkezi olduğunu anlamak demektir.
- Sınıftaki her bir öğrenciden en iyinin beklenmesidir.
- Sürekli gelişimdir.
- Öğrenmek için öğrenmeye odaklanmaktır.
- Yarışmadan işbirliğine geçmektir.
- Kalite öğrenimi bir reform programı değil, eğitimin tüm yönlerini görebilmenin yoludur.

2.9. Toplam Kalite Yönetimi (TKY)

Kalite kavramının tüm özelliklerini bünyesinde barındıran ve kısaca, uygulandığı kuruluşta tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilmesi şeklinde tanımlayabileceğimiz toplam kalite yönetimi, kurumsal amaçların istenilen nicelik ve nitelikte gerçekleştirilebilmesi için bütün kaynakların ve imkanların en etkili biçimde kullanımını sağlamaya yönelik bir süreçtir (Köksal, 1998).

Bu süreçte, “*Toplam*” grubun bütünlüğünü, üretim sürecine bütün üyelerin birlikte katılmasını; “*Kalite*” üretilecek olan ürünün/hizmetin önceden belirlenen amaç ve standartlara uygun bir biçimde ve nitelikte üretilmesini; “*Yönetim*” üretilen ürünün/hizmetlerin istenilen bir yönetim ve önderlik sistemi öncülüğünde üretilmesini ifade etmektedir (Celep, 1998, s.147).

TKY, literatürde hem bir yönetim düşüncesi hem de örgütsel bir değişim olarak ifade edilen felsefe konumundadır. TKY felsefesinde üretimin son aşamasında istenmeyen, kusurlu ürünleri saptayıp ayıklamak yerine, kaliteli işlemlerle sistemin sürekli yüksek verimle işlemlerini sağlamak yatmaktadır (Tekin, 1996, s.69)

TKY felsefesi, kurumlarda, sürekli gelişmeye olanak sağlayan bir ortam yaratmaktadır. Bu ortamda amaç, müşteriye memnun etmek, kurumun yapısını buna olanak sağlayacak şekilde düzenlemek ve kuruma kalite kültürünü benimsetmektir. TKY’ de hedef “*ilk defada doğruyu yapmaktır*”. Bu nedenle müşterilerin beklediği kalite seviyesine ulaşmak için gerekli olan çalışmalar, tasarım aşamasından başlayıp, sürekli gelişme kapsamında üretim, satış ve sonrası hizmetlerle devam etmektedir.

Ulaşılan kalite seviyesinin korunması ve daha da geliştirilebilmesi için şikayetler beklenmeden, yeni ve gelişmiş kalite arayışının devam etmesi gerekmektedir. Sürekli gelişme çabaları bu arayışa cevap vermek içindir (Şimşek, 2000, s.86).

2.9.1. TKY'nin Temel İlkeleri

TKY ile kurumlarda istenilen başarı seviyesine ulaşabilmek için uygulanacak olan kalite programlarına, kurumun bünyesinde çalışan herkesin katılımının sağlanması, uygulamalar hakkında bu kişilerin görüşlerinin alınması ve TKY ilkelerinin kurumda çalışan herkes tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Söz konusu TKY ilkeleri (Çoruh, 1998, s.10):

- Müşterinin ihtiyaç ve beklentilerine odaklanma,
- Kalite için önceden belirlenen amaçların devamlılığında ısrarlı olma,
- Bölümler arasında var olan iletişim engellerini ortadan kaldırma,
- Liderlik anlayışını tüm hizmet birimlerinde yaygınlaştırma,
- Personele, hizmet içi eğitimde devamlılık sağlama,
- Süreç iyileştirme faaliyetlerini takım çalışmaları ile yürütme,
- Kurumu bir sistem olarak ele alma şeklinde sıralanmaktadır.

2.9.2. TKY'nin Amaçları

TKY, tam ve doğru olarak uygulandığında, ilkeleri, kurumda en alt kademedeki çalışanlardan, en üst düzeydeki yöneticilere ve üretim sürecinde görev alan tüm çalışanlara kadar herkes tarafından benimsendiğinde bir kurumun yaşamasını sağlayan en önemli kaynak durumuna gelmektedir. Böylelikle TKY (Doğan, 2002, s.18-19):

- Hataları önlemeyi,
- İhtiyaçlara daha etkin ve sağlıklı bir biçimde yönelebilmeyi,
- Bütün alanlarda en yüksek kalite uygulamalarına erişmeyi,
- Kaliteli uygulamalara erişilmesinde gerekli basit yaklaşımları kullanabilmeyi,
- Olumsuz etkinlikleri ve kusurlu ürün miktarını azaltmak için bütün süreçleri sürekli gözden geçirmeyi,
- Gerekli girişimleri tespit etmeyi ve uygulama ölçütleri geliştirmeyi,

- Rakiplerini tam ve detaylı olarak anlayıp tanımayı ve etkili yarışmayı geliştirmeyi
- Sorunların çözümünde ekip yaklaşımını benimsemeyi,
- Müşteri ile etkin iletişim yolları bulmayı,
- Ürünleri geliştirmek için süreçleri sürekli gözden geçirmeyi,
- Müşteri isteklerini en iyi şekilde karşılamak ve maliyetleri düşürmeyi,
- Müşteri isteklerindeki farklılığı göz önünde bulundurmamayı,
- Kaliteli, katılımcı, yaratıcı ve sürekli işgücünü sağlamayı,
- Kaliteyi örgütün bütün bölümleri ve bütün elemanlarının yardımlarıyla sağlamayı,
- Sıfır hatalı üretime önem vermeyi ve güvenli, çekici bir vizyon oluşturmayı amaçlamaktadır.

2.9.3. TKY'nin Yararları

TKY, kurumun rekabet gücünü arttırabilmesi için en önemli yaklaşımlardan biridir.

Küreselleşme ile sertleşen rekabet koşullarında işletmeye sağladığı yararlar (Yıldırım, 2002, s.66-67):

- Mal ve hizmet kalitesinin iyileştirilmesi,
- Müşteri tatmininin artması,
- Kaynak israfının azalması,
- Ürün geliştirme süresinin kısalması,
- Verimliliğin artması,
- Pazar talebinin karşılanmasında esnekliğin artması,
- Süreç içi işlem sayısının azalması,
- Müşteriye hizmet ve mal teslim sürelerinin kısalması,
- İşçi işveren ilişkilerinin düzeltilmesi şeklinde sıralanmaktadır.

2.9.4. TKY Uygulamasının Eğitim Kurumları Açısından Yararları

Eğitim alanında daha mükemmeli yakalayabilmek için TKY'den faydalanan eğitim kurumları, bu uygulamanın pek çok yararlarını görmektedirler. Bu yararlar (Demirkaya, 2001, s.6):

- Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
- Belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması,
- Hedeflere ulaşılma düzeyinin ölçülmesi,
- Gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi,
- Nitelikli eğitime önem verilmesi,
- Etkin bir iletişim ağı kurulması,
- Okulda ekip çalışmasına önem verilmesi,
- Okulda motivasyonun sağlanması,
- Demokratik bir yönetim sisteminin kurulmasıdır.

2.9.5. TKY Uygulamasının Öğrenciler Açısından Yararları

TKY uygulamasına geçen eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin bu uygulamalardan kazandıkları yararlar bulunmaktadır. Bu yararlar (Yıldırım, 2002, s.92-94);

- Takım çalışmasını öğretmeleri,
- Sorumluluk kazanmalarının sağlanması,
- Gerçek hayatta yararlı olacak kavramların öğretilmesi,
- Kendilerini daha güçlü hissetmelerinin sağlanması,
- Sürekli iyileşmeyi öğretmeleridir.

2.9.6. TKY Uygulamasının Öğretmen Açısından Yararları

TKY uygulamasına geçen eğitim kurumlarında eğitim veren kurumlarında eğitim veren öğretmenlerin de bu uygulamalardan kazandıkları farklı yararlar bulunmaktadır. Bu yararlar (Bulut, 2005, s.6):

- Öğretmede öğrenci sorumluluğunun arttırılması,
- Öğrencilerin başarısı için çalışmaları,
- Sınıf disiplininin iyileştirilmesine olanak sağlanması,
- Öğretmen , öğrenci ilişkisinin iyileştirilmesine katkı sağlaması,
- Öğrencilerin motivasyonlarının arttırılmasının gerçekleştirilmesi,
- Öğretmen stresinin azaltılmasında etkili olmasıdır.

2.9.7. TKY Uygulamasının Yönetim Açısından Yararları

TKY uygulamasına geçen eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin bu uygulamalardan kazandıkları pek çok yararlar bulunmaktadır. Bu yararlar (Yıldırım, 2002, s.92-94):

- İlköğretimde ve yükseköğretimde merkeziyetçilikten uzaklaşılması,
- Her eğitim kurumunun sorunlarını kendisinin çözebilmesine olanak sağlaması,
- Eğitim kurumları arasında bilgi aktarımı konusunda koordinasyonun daha kolay sağlanması,
- Eğitim kurumlarının çözülemeyen sorunlarının azalması,
- Eğitim kurumlarının iyileştirilmesini ve eğitim ile ilgili daha çok araştırma yapılmasının sağlanması,
- Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre daha kısa zamanda uygulamaya geçilebilmesi,
- Sorunlara çözüm için öneriler geliştirilmesi ve gelişmiş takımların bu araştırma ve koordinasyona katkıda bulunmaları,
- Kurumdaki sorumlulukları paylaşan öğretmenlerin kendi katkılarının da göz önünde bulundurulduğunu görüp çalışma isteklerinin artması,
- Her türlü savurganlığın (elektrik, kağıt, araç-gereç vb) önüne geçilmesi,
- Çalışma yükleri, sorumlulukları, çalışma süreleri ve verimlilikleri konusunda takdir alan öğretmenlerin buldukları kurumda daha uzun vadeli çalışma istekleri ve yenileşmeye katılımlarının artması,
- Öğrencilerin okulun problemleri ile ilgili çalışmalara katılması ve kendilerince de paylaşılan sorunlarının çözümünde yer almalarıdır.

2. 10. Eğitimde TKY

Günümüzde eğitim alanında daha iyiye varmak için birçok çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların başarılı olabilmesi, sistemli, çağdaş ve bireyler ile toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte uygulamaların yapılmasına bağlıdır. Bu uygulamaların başında eğitimde kalite çalışmaları gelmektedir ve bu konunun önemi gün geçtikçe artmaktadır (Peker, 1994, s.67-68). Köksal (1998)'in kısaca, uygulandığı kuruluşlarda tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilmesi şeklinde tanımladığı TKY, çok farklı alanlarda uygulanan ve eğitim alanında da uygulanması ile eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı getireceği düşünülen bir yönetim sistemidir.

Eğitimde toplam kalite kavramı 1980'li yılların sonunda daha çok duyulmaya ve uygulanmaya başlamıştır. Eğitimde TKY'nin öncüsü sayılabilecek düzenleme çalışmaları ilk olarak Amerika ve İngiltere'deki bazı devlet okullarında başlatılmıştır. Amerika'daki çalışmalar daha önce olmakla birlikte, her iki ülkede de bu konuya olan ilgili çalışmalar 1990 ve sonrasında artmıştır. Kalite ile ilgili fikirlerin çoğunluğu, özellikle yükseköğretimde oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve eğitimde kalite kavramları giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır (Ensari, 2003, s.20-21).

Temel (1999)'e göre, eğitimde kalite, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması, kısaca, bu davranışları gösteren bireylerin yetiştirilmesi anlamlarına gelmektedir.

Kirişçi (2004)'ye göre eğitimde kalite ise , müşterinin (öğrenci, veli, toplum) mevcut ve gelecekteki beklentilerini zamanında ve ekonomik olarak karşılamak amacıyla, tüm çalışanların (öğrenci, veli, öğretmen, yönetim, yerel ve merkezi yönetimler v.b) katılımı ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekli geliştirilmesi ve yenilenmesini öngören bir yönetim anlayışıdır.

Bu görüşler doğrultusunda eğitimde kalite, doğru eğitimin, doğru zamanda, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşen, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci, okul, sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının, kalite-zenginlik dengesi ile kalitesi yükseltilebilen bir yönetim sistemi olarak tanımlanabilir (Kirişçi, 2004, s.2).

Eğitim kurumlarının iyileştirilmesi için gerekli olan yapı kurulurken, temele oturtulması gereken u yapıtaşı bulunmaktadır. Bunlar Jenkins (1998) tarafından şöyle ifade edilmektedir;

- Suçlamaları kesmek için istek ve destek,
- Açık ve net amaçlar,
- İyileşme tanımında hem fikir olmaktır.

TKY'nin eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için öncelikle üst yöneticilerin TKY'yi benimsemeleri ve uygulamaya destek vermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitimde üst yönetici olarak kabul edilen okul yöneticisinin, eğitim sürecinin iyileştirilmesi için sürekli çalışması, katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması ve bu yönde çalışmalar yapması, yönetim alanında uzmanlaşmış olması ve çalışanların başarı oranını yükseltecek olanaklar sunması beklenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin, çalışma arkadaşlarına güven duymaları ve kalite uygulamaları konusunda bazı yetkilerini onlara devretmeleri gerekmektedir. Bir eğitim kurumunun ulaşmak istediği en önemli amaç, güçlü ve kendini yaşam boyu öğretmeye hazırlanmış, topluma katkıda bulunacak yeterli bilgi ve beceriye sahip iyi eğitilmiş öğrenciler yetiştirmektir. Eğitimde TKY'nin amaçları ise (Tübitak, 1996, s.65-66):

- Ülkenin ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmek,
- Bu elemanları ihtiyaç duyulduğu zamanda yetiştirmek,
- Özellikle de eğitimde esnekliği hedefleyerek, israfı önlemek ve kaliteyi artırmak,
- Eğitimin yeterli ve uygun sürelerde en düşük maliyetle yapılmasını sağlamak,
- Moral ve verimliliği artırmaktır.

2.10.1. Eğitimde TKY'nin İlkeleri

Eğitim kurumlarının eğitimde TKY uygulamalarını başlatmaları, bu uygulamalarını başarıyla sürdürmeleri ve başarılı uygulamalarıyla diğer eğitim kurumlarına örnek olabilmeleri, eğitimde TKY ilkelerinin eğitim kurumlarının tüm çalışanları tarafından benimsenmesine bağlıdır. Bu ilkeler (Cafoğlu, 1996):

- Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
- Belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması,
- Hedeflere ulaşma düzeyinin ölçülmesi,
- Gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi,
- Nitelikli eğitime önem verilmesi,
- Etkin bir iletişim ağı kurulması,
- Ekip çalışmasına önem verilmesi,
- Demokratik bir yönetim sistemi kurulması, şeklinde sıralanmaktadır.

Bu ilkeler doğrultusunda yürütülecek olan eğitimde kalite uygulamaları aşağıdaki gibidir (Wellhöfer ve Rothgang, 2000, s.4):

- Eğitim kurumunun sistematik ve gerçek analizine izin vermektedir,
- Eğitim kurumunda planlı ve kontrollü değişiklikler yapılmasına olanak sağlamaktadır,
- Eğitim kurumunun kalite uygulamalarındaki becerisini belgelendirmektedir,
- Eğitim kurumlarının bu yönetimi tanımlarını sağlamaktadır,
- Eğitim kurumunda öğretim görenleri içine dahil ederek kalite için öğrenciye yönelik sorumluluk bilincini arttırmaktadır.

2.10.2. Eğitimde TKY'nin Yararları

Eğitimde kaliteyi benimseyen ve kalite yönetimi sistemlerinin sunduğu imkanlardan faydalanan eğitim kurumlarında TKY uygulamalarının gerçekleştirilmesinin eğitim kurumlarına sağlayacağı bir çok yararı bulunmaktadır. Bu yararlar (Tübitak, 1996, s.71):

- Eğitimde zaman israfının önlenmesi,
- Eğitimde kalitenin artırılması,
- Bakımlı binalar ve çevrenin oluşması,
- Başarılı öğretim üyelerinin alınması,
- Moral ve verimliliğin artırılması,
- Başarı oranının yükselmesi,
- Ailelerden, sanayiden ve toplumdan destek sağlanması,
- Kaynakların etkin kullanımı ve artırılması,
- Sürekli iyileştirme ve gelişimi özette parlak bir geleceğin sağlanması şeklinde sıralanmaktadır.

2.10.3. Eğitimde TKY'nin Hedefleri

Şimşek (2000)'e göre eğitim kurumları TKY'yi benimsedikleri zaman eğitimdeki faaliyetlerinde:

- Müşteri (öğrenci) odaklı olmayı,
- Müfredatların hazırlanmasında öğrenci, veliler, öğretmenler ve diğer kurum temsilcilerinin katılımını sağlamayı,
- Çağdaş değerlendirme ve ölçme yöntemlerini geliştirmeyi,
- Uygulamalı eğitime ağırlık vermeyi,
- Öğretme süreçlerinin denetimine öğrencilerin katılımını sağlamayı,
- İç ve dış müşteri beklentilerini karşılamayı,
- Gönüllü katılımcı grupların oluşturulmasına ağırlık vermeyi hedeflemelidirler.

2.10.4. Eğitimde TKY'nin Boyutları

Eğitim alanında TKY uygulamaları, süreç, ürün, müşteri ve yönetim boyutlarında ele alınmaktadır.

Süreç: Eğitim sistemi girdi, işlemler, çıktı ve dönüt aşamalarından oluşan süreçler bütünüdür. Bu bütün içerisinde girdiler; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, eğitim-öğretime yapılan yatırımlar, sisteme giren bilgi, yeni alınan araç-gereç ve iş görenlerdir. Eğitim sisteminde işlemler; eğitim durumları, hedef davranışların kazandırılması için yapılan zihinsel ve fiziksel etkinlikler, araç-gereç donanımı ve örnek davranışlardan oluşmaktadır. Çıktılar; öğrencideki davranış değişikliğinin niteliğidir. Dönütler ise; öğrencinin akademik ve diğer başarıları/başarısızlıkları, mezuniyet sonrası üst eğitim kurumuna girme etkinlikleridir (Ünal, 1999, s.341-351).

Ürün: Eğitim sektörünün ürünü, öğrencilerin istendik davranışları kazanmasıdır. Başka bir ifade ile eğitim sürecinin ürünü insan davranışdır. Hedeflenen davranışların hatalı olarak kazandırılması mevcut klasik yönetimde gerekli düzeltmeleri zorlaştırmakta ve ürün hatalı olarak topluma geçmektedir. Bunun zararları da, etkisini toplumda nesiller boyu göstermesidir. Bunun için, eğitimde TKY felsefesinin sıfır hata hedefi çok önemlidir (Ünal, 1999, s.341-351).

Müşteriler: Eğitimde müşteri denilince, eğitim hizmetinden dolayı ve dolaysız olarak faydalanan herkes akla gelmektedir. Eğitim kurumlarında birbirine hizmet sağlayan herkes, birbiri için müşteri kabul edilir. TKY'de olduğu gibi eğitimde TKY'de de, iki grup müşteri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi iç müşterilerdir ki bunlar eğitim sisteminden doğrudan etkilenen kişilerdir. İkincisi ise dış müşterilerdir ve bunlar da eğitim hizmetlerinden dolayı olarak en yüksek faydayı sağlamak isteyen kişilerdir. Eğitim kurumlarının iç müşterileri, öğrenciler, yöneticiler, akademik personel ve diğer çalışanlardır. Dış müşteriler ise üst eğitim kurumları, toplum, iş dünyası ve ailelerdir (Cafıoğlu, 1996, s.114).

Yönetim: Eğitimde kalitenin artırılması için öncelikle yönetimin bunu istemesi ve gerçekleşmesi için sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Bir eğitim kurumunda TKY lideri akademik kaliteyi gerçekleştirecek ve sorumluluğunu üstlenecek kişidir. Üzerine düşen sorumluluk gereği sürekli gelişmenin sağlanması için bütün çalışmaları yapabilmelidir. Eğitim kurumu lideri, herkes ile çalışma olanağına sahip olan kişi olarak bu durumu en iyi şekilde değerlendirmelidir. Ayrıca bir eğitim kurumunun başarılı olması, kurumun liderlerinin, yeniliğe açık, bunları hemen uygulamaya geçirebilecek azme sahip, bilgi ve kişiliği gelişmiş ve kendisini çevresiyle bütünleştiren özelliklere sahip olmalarına bağlıdır (Celep, 1998, s.5).

Celep'e (1998) göre, eğitim liderleri kurumlarında başarılı olabilmek için:

- Kurumun birincil derecedeki müşterisini bilmeli,
- Kalite temelli anlayış geliştirilmeli,
- Özel ve belirlenmiş alanlardaki kalite ve mükemmellik için iç ölçümler geliştirilmeli ve kullanılmalı,
- Seçilmiş standartlarla kimlerin uğraşacağı belirlenmeli,
- Güdeleyici ortam oluşturulmalı,
- Kalite geliştirme takımı oluşturulmalı,
- Başarı için ödüllendirme, tanınma, teşvik ve rapor etme faaliyetlerini uygulamalıdır.

Liderlerin, özellikle eğitim liderlerinin bilgilerini ve kişiliklerini bir araya getirerek bunun gücünü en iyi biçimde sergilemeleri, TKY'yi kurumlarında doğru olarak uygulayabilmelerinin ön şartıdır. Bu davranış eğitim kurumlarında her zaman başarılı olarak kalıcı etkiler bırakacak olan davranıştır. Bunların yanında, eğitim kurumlarındaki bütün elemanların karar verme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamak ise personel arasındaki iş doyumunu yükseltecek bir davranıştır (Ünal, 1999, s.341-351).

Ayrıca eğitim kurumlarında akademik personel için çeşitli araştırma ortamlarının hazır tutulması önemlidir. Bu, onların kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacaktır. Başarılı olmalarında ise yönetimin her zaman desteğini hissettirdiği bir iletişim ağının bulunması önemlidir. Destek personeli, sürekli geliştirme felsefesi ile yetiştirilmelidir. Personeli yaptıkları işlerden hoşlanır ve zevk alır hale getirmek, yönetimin en önemli görevi olmalıdır (Cafoglu, 1996, s.114).

2. 11. Üniversitelerde TKY

Günümüz dünyası hemen hemen her alanda olduğu gibi hizmet üretimi alanında da hızlı bir değişimin yaşandığı bir dönemden geçmektedir. Örgütlerin sahip oldukları insan kaynaklarının bu değişime ayak uydurmalarında en etkili kaynak ise eğitimidir. Eğitim yoluyla örgütler çalışanlarını hem yaşanan değişimlere uyum sağlamasını kolaylaştırmakta, hemde yeni bilgi ve beceriler kazandırarak kişisel eğitimlerine katkı sağlamaktadır. Kendilerine eğitim ve gelişme olanağı sağlanan işgörenlerin motivasyonların artmasının yanı sıra yaşanan değişimlere hızlı uyum sağlayan işgörelere sahip örgütler verdikleri hizmetin kalitesinin azalmasını önlemede etkili bir silaha sahip olmaktadır (Çimen ve Gürbüz, 2007, s.103).

Bu bağlamda, toplam kalite yönetimi imalat ve hizmet üretimi alanlarında pek çok sektöre damgasını vurduğu gibi eğitim sektörüne de hızlı bir giriş yapmıştır. Toplam kalite yönetimi mantığı ve terminolojisi eğitime uyarlanmış, pek çok eğitim kurumunda denenmiş ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Eğitimde klasik yaklaşım ve toplam kalite yaklaşımı karşılaştırılması Tablo 5' de verilmiştir (Özdemir, 1995):

Tablo 5. Eğitimde Klasik ve Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Klasik Yaklaşım	Toplam Kalite Yönetimi
Bilgiyi yayan eğitmen	Öğretmeyi öğreten eğitmen
Tek karar verici olarak eğitmen	Bir bütün olarak diğer eğitmenlerle karar veren eğitmen
Normal dağılıma göre değerlendirme	Tam öğretmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici eğitmen	Öğrenci ihtiyaçlarını belirleyen işi yapan eğitmen
Eğitmen Merkezli	Öğrenci merkezli
Tek kitap üzerine program	Yetişkin hayatın sorumluluklarına odaklanmış program
Kontrol edici olarak yöneticiler	Öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yöneticiler

Kaynak: Özdemir, 1995, s.221.

Günümüzde kullanılan TKY modelleri Deming'in kurallarına bağlı olarak uygulanmaktadır. Bu kurallar eğitim sektöründe de rahatlıkla uygulanmıştır. Deming eğitimi ‘‘artıları artırmak, eksileri azaltmak, böylece öğrencilerin öğretme heyecan ve isteklerini korumak’’ şeklinde tanımlamıştır. Eğitimde olumlu yanları mümkün olduğunca artırmak, olumsuz yanları ise mümkün olduğunca azaltmak gerekir ki, öğrencilerin öğretme arzuları artırılabilir. Deming felsefesi, herkesin eğitilebilir olduğunu ve herkesin sorumluluğunu hissetmesi ve iyi işler yapması gerektiğini temel alan bir yönetim felsefesidir. Bu felsefenin eğitim alanında reform için bir öneri kısmı yoktur. Deming farklı yollardan ancak kalite felsefesine bağlı kalarak nitelikli eğitim reformlarının yapılabileceğini varsaymıştır (Roosender, 1991).

Üniversiteler TKY konusunda çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sırasında Deming, Juran, Crosby veya Seymour'un yaklaşımlarını ve prensiplerini uygulamaya çalışmışlardır. TKY çalışmalarının başlamasındaki en önemli etkenlerden birisi, üniversitelerin 1960'lı yılların sonlarına doğru kendilerini çok hızlı değişen bir dünya içinde bulmuş olmalarıdır (Bonser, 1992, s.504). Ayrıca, gelecek dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulacak eğitim sisteminin ‘Ben bunları daha iyi nasıl yapabilirim’ felsefesiyle değil, nasıl daha farklı kılabilirim düşüncesinden yola çıkması gerektiğini belirtmişlerdir (Carter ve Burger, 1994, s.2).

Üniversiteler alanındaki TKY çabalarının bir başka nedeni de, farklı endüstrilerin hızlı bir şekilde TKY'ye geçmesi olmuştur. 1980'lerin ortalarında üniversiteler TKY çalışmalarına başlamış ve ‘‘mezun olan öğrenci başarısı’’ çalışmaların temelini oluşturmuştur. 1980'li yılların sonlarına doğru üniversitelerde TKY uygulamalarının yaygınlaştığı görülmüştür. Günümüzde özellikle eğitim kurumları için geliştirilen kalite sistemlerinden bahsetmek mümkündür. Bugün gelinen noktada kalite geliştirme, iyileştirme ve değerlendirme üniversitelerin temel amaçlarından birisi haline almıştır (Gözlü, 2000, s.255).

Üretim sektörlerinde kalite geliştirme çabalarıyla hizmet, özellikle de eğitim sektöründe kalite geliştirme çabaları oldukça farklıdır. Bu farklılığın en önemli nedeni hizmet sektöründe ürünün üretim aşamasıyla tüketim aşamasının aynı anda gerçekleşmesidir. Buna bağlı olarak hizmet sektöründe ürünün depolama olanağının olmaması nedeniyle, kontrol edilme olanağı da yoktur. Başka bir fark ürünlerin soyutluğu ile ilgilidir. Hizmet,

eğitim sektöründe elle tutulabilir, ölçülebilir, kolay ayırt edilebilir bir ürün olmadığından ölçüm yapmak oldukça zordur (Lozier, 1993, s.7).

Albrecht (1988) üniversitelerde kalite uygulamalarının başarılı olabilmesi için aşağıdaki şartların gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

- Akademik ve idari personelin, üniversite yönetimine ve karar verme sürecine katılımının artırılması,
- Üniversitede çalışanlara her seviyede daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi,
- Üniversitelere daha fazla bağımsızlık ve bölümlere daha fazla serbestlik sağlanması,
- Akademik ve idari personelin daha yoğun eğitime tabi tutulması,
- Üniversitelerde sağlıklı kararların alınabilmesi için veri toplama ve değerlendirilmesinde istatistiksel metotların kullanılması,
- Yönetimde bulunanlara liderlik becerilerini geliştirici hizmet içi eğitimlerin verilmesi,
- Kaliteyi sürekli kılabilmek için okul içi süreçlerde mükemmelliğe ulaşılması,
- Yeni metotlar geliştirebilmek için sürekli analizler yapılması.

Geleneksel eğitim kurumları ile kalite geliştirme çalışmalarını uygulayan eğitim kuruluşları arasında belirgin ilke farkları da oluşmaktadır (Oblinger 1998, s.227). Bu farklar aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitimde Geleneksel Anlayışla Kalite Anlayışını Benimseyen Eğitim Kuruluşları Arasındaki İlke Farkları

Eğitimde Kalite Anlayışını Benimseyen	Geleneksel Eğitim
Müşteri odaklı olmak	Ağırlığın kurallara verilmesi
Değişimlere hazırlıklı olmak	Değişime tepki
Ekip dayanışması	Yalnız bireyler
Grup veya organizasyon vizyonuna sahip olmak ve erişmeye çalışmak	Bireysel amaçlara erişmeye çalışmak
Sürekli gelişme ve kalite iyileştirmesi	Arada sırada gelişme veya hiç gelişmeme
Ampirik verilerin sistematik toplanması ve kullanılması	Kanaate veya önseziye göre karar verme
Dış kaynaklardan bilgi alma	Sadece iç bilgi kaynaklarına dayanmak
Eleştiriyi yaratıcı olarak ve gelişme için kullanmak	Eleştiriyi yanlış şekilde algılamak
Yetkili elemanlar	Ne yapılacağını söyleyen bireyler

Kaynak: Oblinger 1998, s.227

2. 11.1. Üniversitelerde Müşteri Kavramı

Üniversitelerin kuşkusuz en önemli müşterisi, hayatları boyunca bu ürünle yaşamak zorunda kalacak öğrencilerdir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin tasarımında ve ilerleyen yıllarda iyileştirilmesinde öğrenci istek ve ihtiyaçlarının yeri kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin üniversitelerden beklentilerini tespit etmek, aldıkları hizmetin öğrenci gözüyle kalitesini ölçmek, üniversitelerinde kalite yönetim sistemlerini geliştirmelerinde dikkat edecekleri en önemli unsurlardan birisi olacaktır. İyi bir kalite ölçüm sistemine sahip üniversitelerin, buradan elde ettikleri verilerle kalitelerini sürekli olarak iyileştirmeleri öğrenci memnuniyetinin sağlanması açısından son derece önemlidir (Sakarya, 2006, s.30).

Üniversitelerde birden fazla müşteri kavramı vardır. Bunların en önemlileri (Oblinger, 1998, s.228):

- Öğrenciler,
- Aileleri, bu ürünle hayatları boyunca yaşayan ve genellikle bu ürün için ödeme yapan kişilerdir,
- Gelecekteki işverenler, öğrencilerin eğitiminden yararlanmak için ödeme yapan kimselerdir,
- Genel anlamda toplum, hükümet kurumları tarafından temsil edilen, eğitimin maliyetini karşılayan ve eğitimin müşterisi olan öğrencileri ilerleyen yıllarda içerisinde barındıran sosyal olgudur.

2. 11. 2. Üniversitelerde Tedarikçi Kavramı

Eğitimin tedariklerini eğitmenler, yöneticiler, kurullar ve üniversite sistemi olarak sıralamak mümkündür. Eğitim sektöründe ortaya konulmuş müşteri tedarikçi ilişkileri ve tedarikçilerin müşterilerine sunduğu hizmetler Tablo 7’de detaylı biçimde verilmiştir:

Tablo 7. Müşteri-Tedarikçi İlişkileri

Müşteriler	Tedarikçiler	Hizmetler
Öğrenciler	Eğitmenler	Sistem yönetimi
		Müfredat dizaynı
		Danışmanlık
		Liderlik
		Malzeme ve Araç Gereçler
	Yöneticiler	Sistem Geliştirme ve Analizi
		Malzeme ve Araç Gereçler
	Kurullar	Yönetmelikler ve Kanunlar
Eğitmenler	Yöneticiler	Malzeme ve Araç Gereçler
Aile	Üniversite Sistemi	Bilgi, Mantık, Know-How Öğrencilerin Karakteri
Endüstri	Üniversite Sistemi	Bilgi, Mantık, Know-How Öğrencilerin Karakteri

Kaynak: Jenkins ,1998, s.351

Tribus (1994) eğitim sektöründen beklentileri dört ana maddede sınıflandırmaktadır. Bunlardan bilgi, bildiklerimizle yeni öğrettiklerimiz arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olur. Hem pratik hem de teoriktir. Uygulama bilgisi, bilgiyi nasıl kullanacağımızı bize öğretir. Bilgiyi işleme koyabilme imkanı sağlar. Mantık, hangi bilgilerin önemli hangilerinin önemsiz olduğunu kavramamızı sağlar. Kaynaklarımızı hangi öncelik sırasına göre kullanmamız gerektiğini gösterir. Karakter, bilgi, mantık ve uygulama bilgisinin motivasyon ile bir birleşimidir.

2. 11.3. Üniversitelerde Ürün Kavramı

Eğitim sektörünün ürünü öğrenci değil, öğrencinin eğitimidir. Bu ürünün üretimine ve tasarımına aktif olarak katılan öğrencidir. Öğrenci aynı zamanda öğretme sürecine katılan ve burada en uzun zamanı geçiren çalışandır. TKY ilkelerine göre de yarattığı ürünü sürekli geliştiren konumda olması gerekir. Diğer yandan, mezun olmuş öğrenciyi eğitimin çıktısı olarak değerlendirmek mümkündür (Tribus, 1994).

Eğitmenlerin eğitimi iyileştirme yükümlülükleri olmalıdır. Bunun ölçüsü, üniversiteye giren öğrencilerin daha fazlasının mezun olması, daha az sayıda öğrencinin okulu terk etmesi olarak belirlenebilir. Bu nedenle, mezun üretiminde sürekli iyileştirme sağlanmak durumundadır. Son dönemde üniversitelerde başarı sadece verilen mezun sayılarının artması ile ölçülmemekte, mezunların iş bulma oranları, ne kadar sürede iş buldukları, bulunan işin gelir seviyesi, verilen eğitimin iş hayatında uygulanabilirliği, mezunların aldıkları eğitimden tatmin dereceleri gibi parametreler önem kazanmaktadır (Jenkins, 1998).

2. 11.4. TKY'nin Üniversitelerde Uygulanması

Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan ve 22 eğitim kuruluşunu kapsayan bir araştırmaya göre TKY uygulamalarından elde edilen yararlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Özdemir 1995, s.216-218):

- **İnsanlara şans verme;** Uygulamanın yapıldığı tüm eğitim kurumlarında insanların kendi çevrelerini iyileştirmek üzere yaptıkları çalışmalardan olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu durum, eğitim sektöründe hizmet departmanlarında çalışan kişilerin işlerine motive olabilmelerini sağlamış ve karar verme yetilerini geliştirmiştir.
- **Az açıklama daha çok dinlenme;** Müşterilerin beklentileri ve ihtiyaçları belirlenmiş, belirlenen ihtiyaç ve beklentiler için gereken düzenlemeler yapılmış müşteri memnuniyeti artmıştır. Ayrıca yapılan düzenlemeler, yönetmelikler hep müşteri beklentilerini karşılayacak yönde olmuştur.
- **Eğitim kültüründe değişim;** Kalite iyileştirme çalışmaları sürekli olarak değişiklikler yaratacağı için çevrede değişikliklere neden olmaktadır.
- **Olgulara dayanarak karar verebilme;** Eğitim sektöründe verilen kararların önemli bir kısmı içgüdülere ve geleneklere bağlı olarak verilmektedir. TKY çalışmaları sonunda, veri tabanlarına bağlı olarak karar verme alışkanlığı gelişmektedir.
- **İnsanları bir araya getirme;** Organizasyonlarda genellikle yaşanan en önemli sorun iletişimsizlik olarak ortaya çıkmaktadır. TKY akademik ve idari personeli, öğrenciyi ve iş çevrelerini bir araya getirerek bu sorunu ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca takım çalışmaları nedeniyle gruplar birbirlerinin dilinden daha rahat anlayabilmekte ve süreçleri daha iyi kavrayabilmektedir.
- **Ortak dil;** TKY sorumluların ortak bir terminoloji kullanmasını ister. Ortak terminolojiyi kullanan takım üyeleri arasında iletişimden kaynaklanan sorunların ortaya çıkması önlenmiş olur

Dr. James Leonard'a göre kalite geliştirme uygulamasındaki güçlük; öğrenciler, eğitimciler, personel ve aileler için rolleri düzgün, etkin rahat ve korkusuz olarak kabul edip yerine getirebilecekleri bir çevre yaratmaktadır.

2. 12. Üniversitelerde Hizmet Kalitesi Boyutları

Üniversiteler bin yılı aşan tarihleriyle değişime uyum sağlayan, hatta değişimin önünde giden kurumlardır. Üniversiteler yüzyıllardır geleneklerini korumaya özen gösterirken, içinde buldukları zamana uyum sağlayarak varlıklarını sürdürmeyi başarmış, toplumun itici gücü olmuşlardır. Üniversitelerde gelenekler yaratıcılıkla, üniversal düşünce, yerel ve ulusal değerlerle, kurumsal özerklik, akademik özgürlük, topluma hizmet, ekonomi ve politika ile çelişirken; üniversiteler kendilerine özgü yarattıkları yollarla hep yeni duruma ayak uydurmayı başaramışlardır (Sakarya, 2006).

Yüksek eğitimde hizmeti sağlayan etken, eğitim kurumudur. Ancak eğitim kalitesini belirleyen paydaşlar vardır ve bu paydaşların sağlanacak hizmete katkısı değişebilir. Yüksek eğitimde dört temel paydaş bulunur: devlet/vakıf, üniversiteler, YÖK ve akademisyenler. Bu paydaşların hepsi eğitim kalitesinde etkilidir. Hepsinin, verilen hizmetlerin kalitesinde belli bir payı vardır (Bengisu, 2007). Bu bağlamda üniversitelerde hizmet kalitesi, eğitimin her aşamasında ve eğitimi etkileyen tüm alanlarda sağlanırsa, kaliteli insan gücü yetiştirilebilir. Bu kriterler (Hacıfazlıoğlu, 2006):

- Fiziki alt yapı (bina, spor tesisleri, açık alan gibi),
- Ders programı,
- Sınav ve değerlendirme sistemi,
- Akademik, idari personel temin ve geliştirme sistemi,
- Araştırma ve yayınlar kurumsal gelişme planı (stratejik planlama)
- Üniversite- sanayi- toplum ilişkileri gibi kriterler olabilir.

Yükseköğretimde kaliteyle ilgili bir başka tanımda ise Cryer (1998) “Yükseköğretimde kalite müşteri memnuniyeti ile aynı değildir, örneğin müşterinin son model bir otomobilden aldığı memnuniyet ile yükseköğretimden alınan memnuniyet aynı değildir, kaliteyi içerir fakat bu etkinlik, etkenlik ve sorumlulukla eş anlamlı değildir”, görüşünü benimsemiştir. Bu bağlamda Ruben (1995) kalitenin boyutlarını Tablo 8’deki şekilde üç bölüme ayırmıştır.

Tablo 8. Yükseköğretimde kalitenin boyutları.

Akademik Kalite	Yönetim Kalitesi	İlişki Kalitesi
—Öğrenim —Araştırma —Sosyal yardım	—Süreçler —Sistemler —Prosedürler —Bilgi Akışı	—Tüketiciler ve paydaşları ile olan ilişki —Kişilerarası hassasiyet ve yetenek —Dayanışma ve İşbirliği —Hizmet Oryantasyonu

Kaynak : Ruben, 1995

Yukarıdaki araştırmalar kapsamında çalışmada değerlendirilen üniversitelerde hizmet kalitesi boyutları aşağıda verilmiştir:

2. 12.1. Fiziksel Koşullar

Öğrenciler okula ilk olarak dış görünüşleriyle ve iç donanımlarıyla tanır ve severler. Bu sebeple fiziksel yapı öğrencilerin okula ve derslerine yönelik tutumlarını ve psikolojilerini etkiler (Uludağ ve Odacı, 2002).

BESYO'lara ait okul binası ve diğer tesislerin varlığı ile bunların öğrenci, öğretim elemanı ve diğer personel açısından ulaşılabilir bir yerde olması eğitim kalitesini etkileyen etmenlerin başında gelmektedir. Müfredat içerisinde yer alan derslerin işlenebilmesi için; derslikler, spor tesisleri, laboratuvarlar ile toplantı salonu, konferans salonu, kütüphane gibi diğer birimlerin nitel ve nicel olarak yeterliliği, tuvaletlerin ve duşların varlığı, tüm birimlerin havalandırılması, ısıtılması ışıklandırılması gibi faktörler eğitim-öğretim kalitesini etkilemektedir. Bundan dolayı, okulun öncelikle öğrenci, öğretim elemanı ve diğer personelin temel fiziksel, bilimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerekir (Erden, 1998, s.27-60).

2.12.2. Yönetici Özellikleri

Yönetim, bir kurumun amaçlarını gerçekleştirmesi için insan ve madde kaynaklarını koordine etme işi ve bu doğrultuda yapılan faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanmakta, bunun yanında kurumun ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Livatyalı, 2003, s.308).

Yöneticinin görevi, çalışanları yetenekleri doğrultusunda görevlendirmek, çeşitli fırsatlar yaratarak onların mesleki gelişim ve ilerlemelerini sağlamak, etkili ve verimli bir şekilde

hizmet üreticinin gerçekleştirilmesi için gereken önlemleri almak ve bu doğrultuda düzenlemeleri yapmaktır (Kast ve Rosenwerg, 1985, s.5).

Eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan yöneticiler kendilerini geliştirmeye eğilimli ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir. Yaratıcı ve yenilikçi olmaları, yetiştirdikleri, yani biçimlendirdikleri öğrencilerde de bu özelliklerin varlığını beraberinde getirecektir. Ayrıca, yöneticilerde çağın gerektirdiği bilgi birikiminin bulunması en azından yönetimin sorunsuz yaşama şansını artıracaktır. Özellikle yönetim birimleri çerçevesinde, zaman yönetimi, süreç yönetimi, çatışma yönetimi, stres yönetimi, kriz yönetimi gibi olguların bilinmesi, süreçte oluşabilecek sorunları en aza indirmede ve gelişimde etkili olacağı bir gerçektir (Günbayı ve Çevik, 2004, s.163).

Her okulun bir hedefi vardır. Okul yöneticisi de hedefler açısından okulun gelişimini bilmek durumundadır. Bu, bir yönetsel sorundur. Bu işlev, yöneticinin sürekli olarak araştırmasını ve kendisine gereken enformasyonun sağlanmasını gerektirir. Eğitim süreci ve hizmet beklentileri ile ilgili gereken bilgiye sahip olmayan bir yönetici sağlıklı bir değerlendirme yapamaz. Mevcut durumun sağlıklı olarak değerlendirilmemesi, geleceğe dönük planlamayı ve yenilikleri yakalamayı da güçleştirir. Bu yüzden yöneticinin öncelikle stratejik yönetim biçimini benimsemeli ve bunun da okulun gelişimine katkı sağlayacağına inanmalıdır (Aydın, 1986, s.111-145).

Eğitim yöneticiliği görevi gerçekten karmaşıktır. Böylesine karmaşık bir görevin etkili olarak yürütülmesi, gerçek anlamda bir eğitim liderliğini gerekli kılmaktadır. Böyle bir liderlik, insan ilişkilerine ve iletişimine özen gösterir. Aklın egemen olduğu bir iş gücü oluşturur. Güvene ve saygıya dayalı sağlıklı bir işbirliği sağlar. Davranışlara yön veren bir düşünce sistemi yaratır. Kurum üyelerinden sadece yararlanmaz, onların kendilerini kanıtlamaları için de gerekeni yapar. İnsan kaynağını geliştirmek için gereken önlemleri alır, düzenlemeleri yapar (Can, 2002, s.228-231)

2.12.3. Yönetici Vizyonu

Yönetim alanında sık kullanılan iki kavram vardır. Bunlar yönetici ve lider kavramlarıdır. Bu kavramlar bazen eş anlamlı, bazen de farklı anlamda kullanılmaktadır. Yönetici, bir kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan kurum yapısını ve prosedürü kullanan kişidir. Bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilebilmesi için, kurumsal yol göstericilere (emir, direktif vb.) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme

gücüne sahip olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bir kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma, kurumsal bir liderlik olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilebilmesi için, yönettiği insanların düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir. Böyle bir etkileme gücünden yoksun kişi, sadece yönetici olarak nitelendirilebilir (Aydın, 1986, s.111-145).

2.12.4. Öğretim Elemanları Özellikleri

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında kaliteli öğrencilerin yetiştirilmesinde en önemli öge şüphesiz öğretim elemanlarıdır. Öğretim, belli bir alanda, belirli bir amaca göre o alanın gerektirdiği bilgileri işidir (Erdem, 2003, s.361). Öğretim elemanları okullarda planlı etkinlikler düzenleyerek öğretme işini gerçekleştiren kişilerdir. Bir başka deyişle, öğretim elemanı, öğretimin başlatıcısı, düzenleyicisi olan kişidir. Öğretimin niteliği büyük ölçüde öğretim elemanının yeterliliğine bağlıdır. Gerekli öğretme ortamını oluşturmak suretiyle etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak, öğrenciyi öğretmeye yöneltmek, motive ve kılavuzluk etmek öğretim elemanının görevleri arasındadır. Kendisini yenilemeyen, öğretim amaçlarını ve program içeriğini bilmeyen, öğretim yöntemlerine yabancı bir öğretim elemanı öğretim işinde başarılı olamaz (Uluğ, 1999, s.200). Öğrencilerin başarılı olması için, öğretim elemanının etkili bir öğretim yapması gerekir. Öğretim elemanı, öğrencinin eğitim hedeflerine ulaşmasını ve sonraki meslek yaşamındaki başarısını etkiler. Öğretim elemanının davranışları, program ve yönetim bilgisi, uzmanlık alanı öğretim etkinliklerinde önemli rol oynar. Öğretim elemanının program planlaması ve öğretim yaklaşımı öğrencilerin performansını büyük ölçüde etkiler (Akar, 2002, s.32-35).

2. 12.5. Eğitim Programları

Okulda geçen öğretme sürecinin organize edilmesinde, kalite ve verimliliğin korunmasında etken araçların başında programlar gelmektedir. Eğitim kalitesinin belirlenmesinde öğretim programlarının büyük etkisi vardır. Sürekli gelişen bir öğretim programı uygulayan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları çağın gereklerine uygun, topluma ve şartlara ayak

uydurabilen öğrenciler yetiştirebileceklerdir. Öğretim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi, eğitimin içeriğinin bilim ve teknolojide meydana gelen değişimleri izleyebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. İyi bir öğretim programında bulunması gereken özellikler şunlardır (Apay ve Kılıç, 1997);

- İşlevsel olmalıdır.
- Esnek olmalıdır.
- Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır.
- Uygulanabilir olmalıdır.
- Amaçlara yönelik olmalıdır.
- Ekonomik olmalıdır.
- Günün şartlarına uygun olmalıdır.
- Toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır.

2. 12.6. Öğretim Metotları

Öğretim metotları, dersin işlenmesi esnasında kullanılan her türlü kaynaktır. Öğretim elemanı öğrenciye; kalıcı bilgi ve beceri kazandırmak için eğitim araç ve gereçlerinden yararlanır. Eğitim araç ve gereçleri eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğretilecek konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilmiş öğretim-öğretim yardımcısıdır. Öğrencinin öğretmesi, öğretim elemanının da etkili bir öğretim sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanan bu öğretim yardımcılarının zenginliği öğretim için önemli bir husustur (Alkan, 1994, s.41).

Eğitimde görsel araçlar, öğretmenin kalıcı izli olmasını sağlaması açısından çok önemli görülmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliği ne kadar duyu organına hitap ederse, öğretim olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır. Eğitim araçları, eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasını sağlamak için öğretim elemanlarına büyük yardımcıdır (Bayraktar, 1994, s.24).

Öğretme ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmelerin gerçekleşmesinde görsel betimlemelerin önemli paya sahip olduğunu göstermektedir. Bazı ğrencilerin, görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendiklerini bilinmektedir. Grsel öğeler; öğreten bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler, dikkatlerini canlı tutar, duygusal tepkiler vermelerini sağlar, kavramları somutlaştırır, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir, şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırır, bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verebilir ve bazı öğrencilerin görsel öğelerle kaçırmaları olası bir takım noktaları anlama şansı verebilir (Yaşar, 2004, s.104).

2. 12.7. lme Değerlendirme

lme, bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, lme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak ölçülen nitelik hakkında bir karara varma sürecidir. lme, bir betimleme (tanımlama) işlemidir. Değerlendirme ise, bir yargılama işlemidir ve lme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır (Tekin, 1996).

Eğitim ve ğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan lme ve değerlendirme, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığına karar vermede kullanılır. Değerlendirmenin bir amacı da öğrencinin öğretmesini geliştirmek ve desteklemektir. Duyarlı, doğru, uygun, destekleyici lme ve değerlendirme öğretme için bir gerekliliktir. lme ve değerlendirme (Turgut, 1997);

- Öğretmenin ğrenciyi tanınmasını sağlar.
- Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlar.
- Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim sağlar.
- Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmaları yapmasına gerek bulunduğu, kendisine hangi iş veya okula girmenin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar.

- Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık eder.
- Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
- Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
- Öğretmene kendini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim sağlar.
- Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilenmesine olanak sağlar.

2. 12.8. Destek Hizmetleri

Eğitim kurumlarında, öğrencilere ve eğitimcilerle yönelik çeşitli destekleyici etkinlikler bulunmalıdır. Bunların başında sağlık hizmetleri, kültürel, bilimsel ve sportif etkinlikler gelmektedir. Bu etkinliklerin amaçları kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir;

Sağlık hizmetlerinin amacı; ihtiyaç duyduklarında gerekli olan sağlık hizmetlerinin öğrencilere sunulmasıdır.

Bilimsel etkinliklerin amacı; konferans, seminer, panel ve sempozyum gibi organizasyonlarla öğrencilerin bilimsel ihtiyaçlarını gidermek ve onlara yeni ufuklar açmaktır.

Kültürel etkinliklerin amacı; öğrencilerin ders dışı zamanlarını değerlendirmek, dinlenme ve eğlenme alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, güzel sanatlar ve teknolojiyle ilgili yeni gelişmeleri izlemelerini ve faaliyetlere katılmalarını sağlamak, kısaca öğrencilerin ve eğitimcilerin kültürel açıdan gelişmelerine yardımcı olmaktır.

Spor etkinliklerinin amacı ise; öğrencilerin ders dışı zamanlarını değerlendirmek, dinlenme ve spor alışkanlığı kazanmalarını sağlamak; vücut ve ruh sağlığına katkıda bulunmak, spor yeteneklerini destekleyip ortaya çıkarmak ve faaliyetlere katılmalarını sağlamak, sosyal ilişkilerini geliştirmek, öğrencilerin ve eğitimcilerin sportif gelişmelerine yardımcı olmaktır (Yıldız, 2007).

2.13. Holdford ve Reinders Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği

Eğitim kalitesini ölçmek için en çok kullanılan yöntem, öğrencilerin ders içeriği ve sunumuyla sınıf deneyimlerinin kalitesi üzerine görüşlerinin alındığı ders değerlendirmesidir. Bazı eğitimciler ders değerlendirmesinin ilerisine geçip, öğrencinin bilgi ve yeterliliğini değerlendirebilecek eğitim çıktılarını ölçmeye çalışırlar. Buna rağmen ne ders değerlendirmesi ne de yeterliliğe dayalı değerlendirme eğitim kalitesi üzerine tam bir bilgi vermemektedir. Ders değerlendirmeleri, birbirinden bağımsız ayrı ayrı sınıf etkinliklerinden öteye gitmemektedir. Öğrenci yeterliliğini ders değerlendirmelerine kattığımızda daha içerikli bir eğitim kalitesi görüşüne ulaşılmasına rağmen, yeterliliklere nasıl ulaşıldığı üzerine öğrenci görüşleri konusunda hala ihtiyaç duyulan sonuca ulaşamamaktadır. Örneğin, öğrencinin yeterlilikleri üzerine kendini nasıl algıladığını anlamak, öğrencinin okul imkanları, personeli veya idari hizmetler üzerine ne düşündüğü konusunda çok fazla bilgi vermemektedir (Holdford ve Reinders, 2001).

Eğitim kalitesini daha ayrıntılı ölçebilmek için, öğrencilerin kendi eğitim çıktılarını nasıl algıladıklarını değerlendirmenin yanında, eğitimin verilme yöntemi üzerine algılayışlarını da değerlendirmek önemlidir. Eğitim sınıf içi ve dışı deneyimlerin zengin bir birleşimidir. Öğrencilerin bu süreç üzerine görüşleri, çıktıları algılayışları ile birlikte değerlendirilirse, öğrencilerin eğitim kalitesini nasıl algıladıkları daha iyi anlaşılır (Üner vd., 1998, s.452).

Eğitim süreç ve çıktıları öğrenci bakışı açısından değerlendirmenin birkaç pratik sebebi vardır. Birçok üniversiteye başvurular azalmaktadır. Bu da üniversiteleri öğrenciler için mücadele etmeye itmektir. Eğer üniversiteler öğrenci fikirlerini dikkate alırsa, bu bilgi okulun imajını yükseltecek, öğrenciler ve mezunlar tarafından olumlu algılamayı teşvik edecek, daha profesyonel programların geliştirilmesi için kullanılabilir (Brown, Churchill ve Peter, 1993).

Bu zamana kadar öğrenciler üzerinde yapılan tatmin ölçümlerinde eksik olan şey, öğrencilerin okul faaliyetleri ile ilgili kalite algılayışlarını, akademik ve idari personelle eğitim ve eğitim dışı iletişimlerini değerlendiren bir ölçeğin olmamasıdır. Holdford ve Reinders tarafından yapılan tez çalışması ile bu ihtiyaca cevap verilmiş ve öğrenci tatmin ölçeği de geliştirilmiştir (Sakarya, 2006, s.58).

Holdford ve Reinders (2001)'in çalışmasının amacı:

- Eğitim Hizmetleri Kalitesi için bir tanım geliştirmek,
- Eğitim Hizmetleri Kalitesi içinde biçimlenmiş boyutları belirlemek,
- Eğitim Hizmetleri Kalitesinin bütün boyutlarını inceleyen bir ölçüm aracı geliştirmek,
- Yönetim ve geçerliliğini tanımlamak,
- Eğitim kalitesi üzerine genel değerlendirme ve çıktıların göreceli önemini tanımlamaktır.

Hizmet kalitesi ölçümleri genellikle toplam kalite yönetimi programının bir parçası olarak algılanmaktadır. Hizmet kalitesindeki müşteri beklentileri genel olarak hem teknik hem de fonksiyonel kalite değerlendirmesiyle belirlenmektedir. SERVQUAL ve SERVPERF fonksiyonel kalitenin ölçülmesi üzerine yoğunlaşmış tekniklerdir ve teknik kaliteyi çok dolaylı ölçebilmektedirler. Pek çok sektörde fonksiyonel kalitenin müşteri üzerinde bıraktığı etkiye dikkat edilmesi anlamlı olabilir ancak yükseköğretimde iki nedenle bu durum geçerli değildir. Birincisi, eğitim hizmetleri fast food ya da banka hizmetlerinin tersine son derece kapsamlıdır ve yüksek oranda katılımı gerektirir. 4 yıllık eğitim süreçleri boyunca öğrenciler eğitimin çıktılarıyla ilgili çok güçlü fikirler geliştirirler. İkincisi, öğrenciler eğitim çıktılarını üniversitelerini değerlendirmek için kullanırlar. Holdford ve Reinders bu iki nedenden dolayı üniversite eğitimindeki hizmet kalitesini değerlendiren her türlü ölçeğin hem teknik hem de fonksiyonel kaliteyi değerlendirmesi gerektiğini önermektedirler (Sakarya, 2006, s.60).

2.14. Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Çalışmaları

Yükseköğretimde kalite standartlarını yükseltmek için 1990’lı yıllardan itibaren Türk üniversitelerinde de “kalite çalışmaları” değişik isimlerle ve modellerle uygulanmaya başlanmıştır. (Kalaycı, 2008 s,166). Gencel (2001) TKY’nin kalite uygulamalarının eğitimde, üretim sektörü, silahlı kuvvetler, bankalar vb. sektörlerdeki kadar başarılı uygulanmadığını veya başladıktan sonra yarıda bırakıldığını belirtmektedir. Tosun (2003) 1997 yılında Yükseköğretim tarafından “yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirmesi” konusunda başlatılan çalışmaların neden uygulamaya geçilemediğini

sorgulamaktadır. Biling ve Thomas'da (2000) Türk yükseköğretim sisteminde 2000 yılına kadar yaygınlaşmış ve sonuç veren bir TKY uygulamasının bulunmadığını belirtmektedir. 2005 yılından itibaren ülkemizde kalite çalışmaları için farklı bir süreç başlatılmıştır.

Özellikle ABD'ye kıyasla yükseköğretim ve araştırmada giderek artan rekabet gücünü kaybeden Avrupa ülkelerinin Lizbon süreci ile başlayan ve 2010 yılına kadar dinamik ve etkin bir bilgi toplumu ve ekonomisi oluşturmayı hedefleyen çalışmaları, Avrupa düzeyinde radikal bir hızla yaşanmaktadır. Avrupa ülkelerinin bu kapsamda, etkin olarak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) oluşturma çalışmaları Bolonya süreciyle şekillenmiş ve bunu izleyen süreçler ile desteklenerek geliştirilmiştir. Günümüzde bu kapsamdaki çalışmalar büyük ivme kazanarak devam etmektedir. Bu kapsamda yürütülmekte olan çalışmaların içerisinde Avrupa yükseköğretimini güçlendirilmesi, kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve ortak kabul görmüş belirli standartlarda yükseköğretim sistemlerinde kalite güvence sistemlerinin oluşturulması yönündeki çalışmalar en önemli gündem maddesi olmuştur. Ülkemizde de bu gelişmeler ışığında, 2547 sayılı YÖK kanununun 7 ve 65. maddelerine göre Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanarak 20 Eylül 2005 tarihinde yürürlüğe giren “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliği uyarınca, Üniversitelerarası Kurulun seçtiği 9 kişilik Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) göreve başlamıştır. YÖDEK tarafından Mayıs 2006'da tamamlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi”, dünyadaki ve özellikle Bologna sürecinde Avrupa boyutundaki gelişmeler göz önüne alınarak hazırlanmış; bu kapsamda yükseköğretim üst kurulları ile yükseköğretim kurumlarının yükümlülükleri, iç ve dış değerlendirme prensip ve kriterleri ve süreçle ilgili detaylar belirlenmiştir (Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Taslak Raporu, 2006:53). 2009 yılında ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesinde URAP (University Ranking by Academic Performance) Araştırma Laboratuvarı kurulmuştur. URAP' ın amacı yükseköğretim kurumlarını akademik başarıları doğrultusunda değerlendirebilmek için bilimsel metotlar geliştirmek ve yapılan çalışmaların sonuçlarını kamuoyu ile paylaşmaktır. Hedefi ise çalışmalar sonucunda elde edilen veriler ile üniversitelerin kendi akademik performanslarını diğer üniversitelerle karşılaştırabilmesine ve belirlenen kriterlere göre gelişmeye açık yanlarını fark etmelerine yardımcı olmaktır (URAP, 2010).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, kullanılan veri toplama aracı olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği'nin (BESÖVÜEK) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Amacı, Türkiye'de öğrenci algıları çerçevesinde Beden Eğitimi ve Spor öğretimi veren üniversitelerde eğitim kalitesine ilişkin algıları ortaya çıkarmak için bir ölçek geliştirmek ve bazı değişkenlere göre öğrencilerin eğitim kalitesine ilişkin algıları arasında bir fark olup olmadığını araştırmak olan bu çalışma betimsel bir çalışma olup tarama modelinde desenlenmiştir.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmada kalite uygulamalarının ve kültürünün yerleşmesinin uzun yıllar süreceği dikkate alınarak en az 10 yıl ve üzeri hizmet veren üniversiteler seçilerek amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında kalite algılarının daha sağlam temellere dayanması için 1.sınıflar örnekleme dahil edilmemiş, 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'de BES öğretimi veren üniversitelerdeki

“Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği”, “Spor Yöneticiliği”, “Antrenörlük Eğitimi” ve “Rekreasyon” bölümlerinde öğretim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 10 yıl ve daha uzun eğitim-öğretim hizmeti veren 10 devlet üniversitesinin (Gazi Üniversitesi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi), “Beden eğitimi ve spor öğretmenliği Bölümü”, “Antrenörlük Eğitimi Bölümü”, “Spor Yöneticiliği Bölümü” ve “Rekreasyon Bölümü” lisans seviyesinde öğretim gören 1511 öğrenciden oluşmuştur.

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı geliştirilirken: Beden eğitimi ve spor öğretimi gören öğrencilerin görüşlerini tespit etmek üzere BESYO öğrencilerine yönelik “Kişisel Bilgi Formu” ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği (BESÖVÜEK) kullanılmıştır.

Veri toplama aracı aşağıdaki sırayla geliştirilerek uygulanmıştır;

• Kişisel Bilgi Formunun Hazırlanması

Beden eğitimi ve spor öğretimi gören öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”nda araştırmanın bağımsız değişkenleri olan aşağıdaki maddeler yer almaktadır;

- Üniversite,
- Bölüm (BES Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon),
- Sınıf (2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf),
- Cinsiyet (Kız, Erkek),
- Yaş (17-19 yaş, 20-22 yaş, 23-25 yaş, 26 yaş ve üstü)
- Sosyo-ekonomik düzey (Düşük, Orta, Yüksek)

- **Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği'nin (BESÖVÜEK) Hazırlanması**

Ölçeğin geliştirilmesinde, araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için konu ile ilgili teorik bilgilere ulaşılmış ve literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla, hizmet kalitesi ve özelinde de yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Elde edilen veriler neticesinde ölçeğin kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiş, bu doğrultuda durum tespiti yapılmıştır.

İkinci olarak, Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğretim gören rastgele belirlenen 50 öğrenciye “açık uçlu maddeler” ile uygulama yapılarak araştırmanın konusu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Toplanan açık uçlu soru formları tasnif edilip incelendikten sonra 71 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve ham ölçek ifadeleri alanında uzman öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmelerine sunularak konu ile ilgili yapılan ölçek ifadelerin kıyaslanması yoluna gidilmiştir. Burada öncelikle maddelerin kapsam geçerliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Bu incelemeden sonra ölçeğin uygulanacağı örnekleme benzer 25 öğrenciye birebir uygulanıp tepkiler alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde olup olumlu ifadelerin seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Az Katılıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde sıralanmış ve 5 , 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Tüm bu değerlendirmelerden sonra BESÖVÜEK ölçeği örneklem grubundan 600 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin pilot uygulaması yapılarak elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

- **Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği (BESÖVÜEK) Geçerlik Çalışması**

Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmış ve yapı geçerliliğini test etmek için Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılmıştır.

- **Ölçeğin Açımlayıcı (AFA) Faktör Analizi Sonuçları**

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel boyut ve indirgeme tekniğidir. Faktör analizi, çok sayıda değişken arasındaki ilişkilere dayanarak, değişkenlerin daha anlamlı kolay, anlaşılır ve özet biçimde yorumlanmasını sağlayan çok değişkenli bir yöntemdir (Alpar, 2001).

Araştırma kapsamında alınan örneklemin yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan ilk analiz sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0,965 ve Barlett Testi ise anlamlı ($p < 0,001$) bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda işler durumda bulunan 71 madde için tekrar faktör analizi işlemi yapılmış ve ikinci analiz sonucunda KMO 0,978 ve Barlett Testi sonucu ise yine anlamlı ($p < 0,001$) bulunmuştur. Bu test sonuçları da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeğinde yer alan 71 maddeye ilişkin ilk faktör analiz sonuçlarında faktör sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Daha sonra yapılan analizlerde madde sayısı 65'e indirilmiş ve 1 madde istatistiksel olarak anlamsız bulunduğundan ölçek maddeleri arasından çıkarılmış ve faktör sayısı 8'e madde sayısı ise 64'e indirilmiştir. Çalışmada faktör yapısını belirlemek amacıyla, döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Faktör-I' de yer alan maddelerin tümü, ders etkinliklerinin yer aldığı fiziksel ortamın nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan bu faktöre "Fiziksel Koşullar", Faktör-II' de yer alan maddeler, kurumu yöneten kişilerin özelliklerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan bu faktöre "Yönetici Özellikleri", Faktör-III' de yer alan maddeler kurumu yöneten kişilerin, yönetim vizyonunun öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan bu faktöre "Yönetici Vizyonu", Faktör-IV' de yer alan maddeler, öğretim elemanlarının genel niteliklerinin nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan bu faktöre "Öğretim Elemanları Özellikleri", Faktör-V' de yer alan maddeler, öğretme sürecinin organize edilmesinin, kalite ve verimliliğin artırılmasının nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan bu faktöre "Eğitim Programları", Faktör-VI' da yer alan maddeler, öğrencilere kalıcı bilgi ve beceriyi kazandırmak için kullanılan her türlü kaynakların nasıl

algılandığı ile ilgili olduğundan bu faktöre “Öğretim Metotları”, Faktör-VII’ de yer alan maddeler, öğrencilere verilen öğretimin dönütlerinin nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan bu faktöre “Ölçme Değerlendirme”, Faktör-VIII’ de yer alan maddeler, öğrencilere sunulan bilimsel, kültürel ve sağlık etkinliklerinin nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan bu faktöre “Destek Hizmetleri” ismi verilmiştir.

Tablo 9’da ölçeğin, faktör sayısı, faktör adı, madde sayısı ve madde numaraları verilmiştir.

Tablo 9. Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Sayısı	Faktör Adı	Madde Sayısı	Madde No
Faktör-I	Fiziksel Koşullar	6	5, 12, 15, 17, 23, 39
Faktör-II	Yönetici Özellikleri	13	2, 8, 20, 27, 38, 41, 42, 46, 50, 56, 59, 61, 64
Faktör-III	Yönetici Vizyonu	5	1, 9, 10, 28, 60
Faktör-IV	Öğretim Elemanları Özellikleri	11	4, 16, 21, 29, 34, 35, 43, 47, 49, 51, 63
Faktör-V	Eğitim Programları	10	3, 22, 26, 30, 36, 44, 45, 53, 55, 58
Faktör-VI	Öğretim Metotları	7	6, 11, 14, 19, 33, 40, 48
Faktör-VII	Ölçme Değerlendirme	4	25, 32, 52, 54
Faktör- VIII	Destek Hizmetleri	8	7, 13, 18, 24, 31, 37, 57, 62

Tablo 10’da “Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği” nin, faktör analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Ölçek Maddelerinin Faktör Analizi

Faktörler	Soru No	Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alfa
Fiziksel Koşullar	5	Akademik bina ve sınıflar amacına uygun dizayn edilmiştir	0.592	12.23	0.84
	12	Uygulama derslerine yönelik spor malzemeleri yeterlidir	0.782		
	15	Spor tesisleri ve dersliklerde ısınma ve aydınlatma imkanları yeterlidir	0.544		
	17	Spor tesislerinde soyunma odaları ve duşlar yeterlidir	0.730		
	23	Öğretime yönelik açık ve kapalı (yüzme havuzu, atletizm pisti, spor salonu, cimnastik salonu, halı saha, tenis kortu, kondüsyon salonu vb.) spor tesisleri yeterlidir	0.749		
	39	Sosyal tesisler (kantin, kafeterya, internet odası) yeterlidir	0.598		
Yönetici Özellikleri	2	Yöneticiler şikayetleri dikkate alır	0.680	10.27	0.94
	8	Yöneticiler tutarlı, dürüst ve güvenilirdir	0.618		
	20	Yöneticiler öğrencileri, kendilerini ilgilendirilen konularda düzenli olarak bilgilendirir	0.552		
	27	Yöneticiler karar alma ve uygulama konusunda etkindir	0.524		
	38	Yöneticiler öğrencilerin gizlilik haklarına duyarlıdır	0.599		
	41	Yöneticiler demokratik bir yönetim anlayışı benimsemiştir	0.725		
	42	Yöneticiler sorunları çözebilme becerisine sahiptir	0.650		
	46	Yöneticiler öğrencilere eşit mesafededir	0.719		
	50	Yöneticiler adil ve önyargısızdır	0.694		
	56	Yöneticiler öğrencilerin sorunlarını çözmek için samimi istek gösterir	0.634		
	59	Yöneticiler istek ve beklentilere hemen cevap verir	0.679		
Yönetici Vizyonu	61	Yöneticiler öğrenci güvenliği konusunda duyarlıdır	0.642	9.44	0.91
	64	Yöneticiler eleştiriye açıktır	0.477		
	1	Yöneticiler liderlik özelliklerine sahiptir	0.566		
	9	Yöneticiler geleceğe dönük planlama yapabilir	0.630		
	10	Yöneticiler ulaşılmak istenilen amaç ve hedefleri gerçekleştirir	0.554		
	28	Yöneticiler gerekli bilgi birikimine sahiptir	0.638		
	60	Yöneticiler yeniliklere açık ve yaratıcıdır	0.601		

Öğretim Elemanları	Özellikleri	4	Öğretim elemanları gerekli entelektüel yapıya sahiptir	0.661	9.00	0.94
		16	Öğretim elemanları öğrencinin gizlilik haklarına duyarlıdır	0.667		
		21	Öğretim elemanları eleştiriye açıktır	0.643		
		29	Öğretim elemanları öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur	0.643		
		34	Öğretim elemanları yeterli bilgi ve beceriye sahiptir	0.579		
		35	Öğretim elemanları öğrencilere güvenir ve seviyeli davranır	0.702		
		43	Öğretim elemanları uzmanlık alanlarındaki gelişmeleri takip eder	0.522		
		47	Öğretim elemanları ölçme ve değerlendirmede tutarlıdır	0.612		
		49	Öğretim elemanları sözlerini tutar ve dürüsttür	0.674		
		51	Öğretim elemanları ders içi sunumlarında etkilidir	0.515		
		63	Öğretim elemanları hoşgörülü ve sabırlıdır	0.673		
Eğitim	Programları	3	Öğrencilerin öğretme deneyimleri iş hayatına uygundur	0.671	8.07	0.92
		22	Eğitim programları günün gereklerine uygun şekilde yenilenilir	0.648		
		26	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, programın uygulanmasına uygun ve yeterlidir	0.610		
		30	Ders programlarının öngördüğü bilgi düzeyine ulaşılır	0.684		
		36	Müfredat programı mesleki yeterlilik için uygundur	0.696		
		44	Ders programlarının içeriği öğrencileri tatmin eder	0.641		
		45	Ders programları, ara ve yıl sonu sınavlarının tarih ve saatleri zamanında ilan edilir	0.523		
		53	Tüm seçmeli dersler uygun olarak tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır	0.611		
		55	Ders programları öğrencilerin zamanlarını etkili kullanabilecekleri şekilde hazırlanır	0.649		
58	Seçmeli dersler öğrencilerin istek ve becerileri doğrultusunda verilir	0.557				

Öğretim	Metotları	6	Öğrencilere araştırma ve proje hazırlamaları için fırsat verilir	0.702	5.87	0.89
		11	Öğrencilerin derslere aktif katılımı (sunum) sağlanır	0.735		
		14	Konular, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta göre verilir	0.569		
		19	Öğrencilerin öğretim kaynaklarına bağımsız, açık bir şekilde erişimi sağlanır	0.571		
		33	Öğretim stratejileri (basamaklama yöntemleri) derslerin içeriklerine uygundur	0.606		
		40	Öğrencilerin rahatça soru sorup derse katılmalarına imkan verilir	0.744		
		48	Derslerin işlenişinde modern öğretim araçları ve donanım (projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası, vcd, dvd, bilgisayar) kullanılır	0.583		
Ölçme	Değerlendirme	25	Ölçme ve değerlendirme işlemleri açık, adil ve önyargısızdır	0.626	5.30	0.90
		32	Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilerin gerekli standartlarına eriştiğini doğrular	0.505		
		52	Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilere, dönem başında açık ve anlaşılır şekilde iletilir	0.527		
		54	Ölçme ve değerlendirme işlemleri öğrenci beklentilerine paralel şekilde gerçekleşir	0.628		
Destek	Hizmetleri	7	Öğrenciler sanatsal yeteneklerine (resim, müzik, tiyatro, sinema vb.) geliştirmek için yeterli imkanlara sahiptir	0.731	3.49	0.92
		13	Öğrenciler kültürel ilgi alanlarında (kulüp, panel, seminer, konferans vb.) kendilerini geliştirebilmek için yeterli imkanlara sahiptir	0.649		
		18	Öğrencilerin taleplerine etkin ve hızlı yanıt veren sağlık hizmetleri mevcuttur	0.750		
		24	Öğrenciler çeşitli sosyal aktiviteler (parti, konser, tur, piknik, vb.) yapmaları ve organize etmeleri konusunda desteklenir	0.696		
		31	Öğrencilere verilen akademik danışmanlık hizmetleri yeterlidir	0.697		
		37	Kütüphane ve veri tabanları (internet) öğrencinin akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılar	0.727		
		57	Öğrenciler etkili bir psikolojik rehberlik hizmetlerinden yararlanır	0.741		
62	Merkezi kafeteryada sağlıklı ve etkin hizmet verilir	0.615				

Tablo 10'a bakıldığında, ölçeğin güvenilirliği bileşenler yöntemi kullanılarak faktör analizi ile değerlendirilmiş ve faktör yapıları belirlenmiştir. Faktör analizine göre elde edilen alt boyutlar geçerlilik ve güvenilirlik yönünden madde analizi ile tekrar değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin alt boyutların toplam varyans açıklama oranı % 63,68 bulunmuş ve bu oran oluşturulan faktör yapılarının ilgili fenomenlerini açıkladığını gösteren bir ölçüt olarak kabul edilmiştir.

• **Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği (BESÖVÜEK) güvenilirlik çalışması**

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

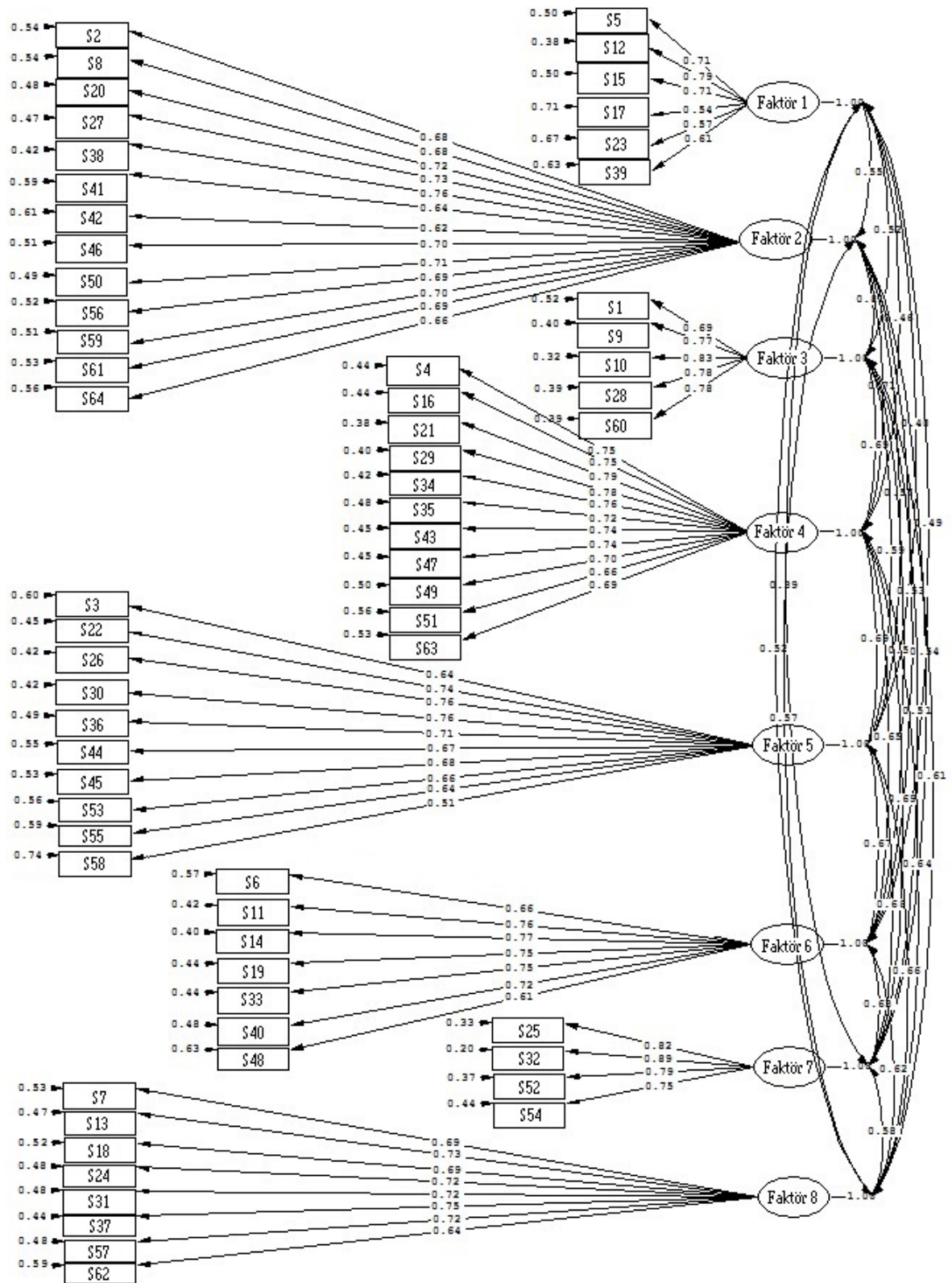
Tablo 11. Ölçeğin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktör Sayısı	Faktör Adı	Cronbach Alpha
Faktör-I	Fiziksel Koşullar	0,84
Faktör-II	Yönetici Özellikleri	0,94
Faktör-III	Yönetici Vizyonu	0,91
Faktör-IV	Öğretim Elemanları Özellikleri	0,94
Faktör-V	Eğitim Programları	0,92
Faktör-VI	Öğretim Metotları	0,89
Faktör-VII	Ölçme Değerlendirme	0,90
Faktör- VIII	Destek Hizmetleri	0,92

Tablo 11'e bakıldığında ölçeğin güvenilirliği test etmek için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılı değerlerinin 0,84 ile 0,94 arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen değerlerin oldukça yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir

- **Ölçeğin Doğrulayıcı (DFA) Faktör Analizi Sonuçları**

Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi ölçeğinin (BESÖVÜEK) doğrulayıcı faktör analizi (DFA), açıklayıcı faktör analizinin (AFA) yapıldığı 1511 bireyin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. 8 alt boyuttan oluşacak şekilde kurulan teorik yapıdan DFA sonuçları elde edilmektedir (Ki-kare=5216,95;sd=1924; $\chi^2/df=5219,95/1924=2,71$; RMSEA=0,1; SRMR=0,1). Modelin veriye uyumunun ölçüleri olan χ^2/df ve RMSEA değerleri için kabul edilebilir değer aralığı, $2 \leq \chi^2/df \leq 3$ ve RMSEA için 0,08 ve 0,10 arası orta düzey bir uyum göstergesidir. SRMR, 0 ile 1 aralığında değer alır. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça iyi uyum belirtecektir (Fan ve Sivo 2005). Dolayısıyla kurulan model veriye uyum sağlamaktadır. Path diyagramı Şekil 1'de verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında standartlaştırılmış regresyon katsayıları yani her bir faktör ile ilgili soru arasındaki faktör yükleri de (okların içerisindeki değerler) yüksek çıkmaktadır. Bu değerlerin 0,30 üzerinde olması istenmektedir (Alpar, 2011). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi ölçeğinin (BESÖVÜEK) kesme noktası 0.40 olarak kabul edilmiştir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

- **Veri toplama araçlarının saha uygulama süreci**

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrenci Algıları Çerçevesinde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği” 10 üniversiteye (Gazi Üniversitesi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi) bağlı yüksekokullarda bulunan bölümlerdeki, 2. 3. ve 4. sınıfta öğretim gören 1621 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekler kontrol edilip, eksik veya yanlış dolduranlar araştırma dışında tutulmuş, kabul edilebilir nitelikte olan 1511 adet geçerli ölçek, SPSS paket programında değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Örneklemin, bağımlı değişkenlerine göre dağılımını ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır. Bu nedenle tüm alt boyutlar Tukey toplanabilirlik testine göre toplanabilirlik özelliği gösterdiğinden dolayı alt ölçekleri oluşturan maddelerin puanları toplanmış ve alt boyut puanları elde edilmiştir. Bu alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmış ve toplam puanlar yönünden karşılaştırmalar yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere bağlı farklılaşma düzeyini değerlendirmek için; iki bağımsız grup ortalamaları arasında karşılaştırmalar için t-testi, ikiden fazla grup ortalamalarının analizinde tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu nedenle ikili karşılaştırmalar için ise Sheffe Testi kullanılmıştır. Ölçek puanları aritmetik ortalama ve standart sapma ile gösterilmiş, $p < 0.05$ 'in altında hesaplandığında istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleriyle ilgili araştırma grubundan elde edilen bulgular, istatistiksel işlemlerden geçirilerek tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırma grubunun, eğitim kalitesi algılarına yönelik hazırlanmış olan ölçeğe ait maddelerin tanımlayıcı istatistiklerin dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ölçek Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

Madde No	Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Min.	Maks
1	Yöneticiler liderlik özelliklerine sahiptir	1511	3.26	1.21	1	5
2	Yöneticiler şikayetleri dikkate alır	1511	3.00	1.29	1	5
3	Öğrencilerin öğretim deneyimleri iş hayatına uygundur	1511	3.01	1.24	1	5
4	Öğretim elemanları gerekli entelektüel yapıya sahiptir	1511	3.21	1.16	1	5
5	Akademik bina ve sınıflar amacına uygun dizayn edilmiştir	1511	3.38	1.30	1	5
6	Öğrencilere araştırma ve proje hazırlamaları için fırsat verilir	1511	3.46	1.17	1	5
7	Öğrenciler sanatsal yeteneklerine (resim, müzik, tiyatro, sinema vb) geliştirmek için yeterli imkanlara sahiptir	1511	3.02	1.36	1	5
8	Yöneticiler tutarlı, dürüst ve güvenilirdir	1511	3.20	1.19	1	5
9	Yöneticiler geleceğe dönük planlama yapabilir	1511	3.22	1.20	1	5

10	Ders programları, ara ve yıl sonu sınavlarının tarih ve saatleri zamanında ilan edilir	1511	3.38	1.31	1	5
11	Öğrencilerin derslere aktif katılımı (sunum) sağlanır	1511	3.48	1.18	1	5
12	Uygulama derslerine yönelik spor malzemeleri yeterlidir	1511	3.27	1.28	1	5
13	Öğrenciler kültürel ilgi alanlarında (kulüp, panel, seminer, konferans vb.) kendilerini geliştirebilmek için yeterli imkanlara sahiptir	1511	3.26	1.37	1	5
14	Konular, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta göre verilir	1511	3.56	1.13	1	5
15	Spor tesisleri ve dersliklerde ısınma ve aydınlatma imkanları yeterlidir	1511	3.55	1.25	1	5
16	Yöneticiler, öğrencinin gizlilik haklarına duyarlıdır	1511	3.48	1.14	1	5
17	Spor tesislerinde soyunma odaları ve duşlar yeterlidir	1511	3.09	1.40	1	5
18	Öğrencilerin taleplerine etkin ve hızlı yanıt veren sağlık hizmetleri mevcuttur	1511	3.20	1.33	1	5
19	Öğrencilerin öğretme kaynaklarına bağımsız, açık bir şekilde erişimi sağlanır	1511	3.38	1.16	1	5
20	Yöneticiler, öğrencileri, kendilerini ilgilendirilen konularda düzenli olarak bilgilendirilir	1511	3.11	1.24	1	5
21	Öğretim elemanları, eleştiriye açıktır	1511	2.99	1.27	1	5
22	Eğitim programları günün gereklerine uygun şekilde yenilenilir	1511	3.09	1.18	1	5
23	Öğretime yönelik açık ve kapalı (yüzme havuzu atletizm pisti, spor salonu, cimnastik salonu, halı saha, tenis kortu, kondüsyon salonu vb.) spor tesisleri yeterlidir	1511	3.29	1.43	1	5
24	Öğrenciler çeşitli sosyal aktiviteler (parti, konser, tur, piknik, vb.) yapmaları ve organize etmeleri konusunda desteklenir	1511	3.06	1.36	1	5
25	Ölçme ve değerlendirme işlemleri açık, adil ve önyargısızdır	1511	3.21	1.26	1	5
26	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, programın uygulanmasına uygun ve yeterlidir	1511	3.06	1.20	1	5
27	Yöneticiler karar alma ve uygulama konusunda etkindir	1511	3.23	1.18	1	5
28	Yöneticiler gerekli bilgi birikimine sahiptir	1511	3.27	1.22	1	5
29	Öğretim elemanları öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur	1511	3.21	1.20	1	5
30	Ders programlarının öngördüğü bilgi düzeyine ulaşılır	1511	3.03	1.17	1	5
31	Öğrencilere verilen akademik danışmanlık hizmetleri yeterlidir	1511	2.99	1.32	1	5
32	Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilerin gerekli standartlarına eriştiğini doğrular	1511	3.08	1.25	1	5

33	Öğretme stratejileri (basamaklama yöntemleri) derslerin içeriklerine uygundur	1511	3.35	1.14	1	5
34	Öğretim elemanları yeterli bilgi ve beceriye sahiptir	1511	3.26	1.18	1	5
35	Öğretim elemanları öğrencilere güvenir ve seviyeli davranır	1511	3.25	1.22	1	5
36	Müfredat programı mesleki yeterlilik için uygundur	1511	3.03	1.23	1	5
37	Kütüphane ve veri tabanları (internet) öğrencinin akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılar	1511	3.27	1.33	1	5
38	Öğretim elemanları öğrencilerin gizlilik haklarına duyarlıdır	1511	3.38	1.17	1	5
39	Sosyal tesisler (kantin, kafeterya, internet odası) yeterlidir	1511	2.77	1.41	1	5
40	Öğrencilerin rahatça soru sorup derse katılmalarına imkan verilir	1511	3.48	1.19	1	5
41	Yöneticiler demokratik bir yönetim anlayışı benimsemiştir	1511	3.02	1.27	1	5
42	Yöneticiler sorunları çözebilme becerisine sahiptir	1511	3.19	1.19	1	5
43	Öğretim elemanları uzmanlık alanlarındaki gelişmeleri takip eder	1511	3.31	1.17	1	5
44	Ders programlarının içeriği öğrencileri tatmin eder	1511	3.04	1.23	1	5
45	Yöneticiler ulaşılmak istenilen amaç ve hedefleri gerçekleştirir	1511	3.11	1.24	1	5
46	Yöneticiler öğrencilere eşit mesafededir	1511	2.90	1.32	1	5
47	Öğretim elemanları ölçme ve değerlendirmede tutarlıdır	1511	3.13	1.23	1	5
48	Derslerin işlenişinde modern öğretim araçları ve donanımları (projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası, vcd, dvd, bilgisayar) kullanılır	1511	3.43	1.28	1	5
49	Öğretim elemanları sözlerini tutar ve dürüsttür	1511	3.25	1.21	1	5
50	Yöneticiler adil ve önyargısızdır	1511	3.04	1.30	1	5
51	Öğretim elemanları ders içi sunumlarında etkilidir	1511	3.25	1.21	1	5
52	Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilere, dönem başında açık v anlaşılır şekilde iletilir	1511	3.18	1.25	1	5
53	Tüm seçmeli dersler uygun olarak tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır	1511	3.11	1.25	1	5
54	Ölçme ve değerlendirme işlemleri öğrenci beklentilerine paralel şekilde gerçekleşir	1511	3.13	1.23	1	5
55	Ders programları öğrencilerin zamanlarını etkili kullanabilecekleri şekilde hazırlanır	1511	2.90	1.31	1	5
56	Yöneticiler öğrencilerin sorunlarını çözmek için samimi istek gösterir	1511	3.13	1.23	1	5
57	Öğrenciler etkili bir psikolojik rehberlik hizmetlerinden yararlanır	1511	2.86	1.37	1	5

58	Seçmeli dersler öğrencilerin istek ve becerileri doğrultusunda verilir	1511	3.06	1.35	1	5
59	Yöneticiler istek ve beklentilere hemen cevap verir	1511	2.84	1.26	1	5
60	Yöneticiler yeniliklere açık ve yaratıcıdır	1511	3.21	1.24	1	5
61	Yöneticiler öğrenci güvenliği konusunda duyarlıdır	1511	3.20	1.26	1	5
62	Merkezi kafeteryada (yemekhane) sağlıklı ve etkin hizmet verilir	1511	3.15	1.34	1	5
63	Öğretim elemanları hoşgörülü ve sabırlıdır	1511	3.39	1.21	1	5
64	Yöneticiler eleştiriye açıktır	1511	2.94	1.28	1	5

Araştırma grubunun, ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların, aritmetik ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Ölçek Faktörlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör Sayısı	Faktör Adı	\bar{X}	Ss	Min	Maks.
Faktör-I	Fiziksel Koşullar	3,22	6.02	6	30
Faktör-II	Yönetici Özellikleri	3,09	12.48	13	65
Faktör-III	Yönetici Vizyonu	3,21	5.27	5	25
Faktör-IV	Öğretim Elemanları Özellikleri	3,24	10.43	11	55
Faktör-V	Eğitim Programları	2,73	8.68	10	45
Faktör-VI	Öğretim Metotları	3,93	7.14	7	40
Faktör-VII	Ölçme Değerlendirme	3,15	4.39	4	20
Faktör-VIII	Destek Hizmetleri	3,10	8.62	8	40

Araştırma grubunun demografik özelliklerinin (üniversite, bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey) dağılımları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Araştırma Grubuna Ait Demografik Özellikler

	Değişkenler	f	%
Üniversite	Gazi Üniversitesi	100	6.6
	Ondokuzmayıs Üniversitesi	178	11.8
	Atatürk Üniversitesi	140	9.3
	Selçuk Üniversitesi	191	12.6
	Muğla Üniversitesi	114	7.5
	Çukurova Üniversitesi	100	6.6
	Cumhuriyet Üniversitesi	60	4.0
	Kocaeli Üniversitesi	129	8.5
	Erciyes Üniversitesi	385	25.5
	Marmara Üniversitesi	114	7.5
	Toplam	1511	100,0
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	620	41.0
	Spor Yöneticiliği	383	25.3
	Antrenörlük Eğitimi	371	24.6
	Rekreasyon	137	9.1
	Toplam	1511	100,0
Sınıf	2. Sınıf	551	36.5
	3. Sınıf	573	37.9
	4. Sınıf	387	25.6
	Toplam	1511	100,0
Cinsiyet	Kız	626	41.4
	Erkek	885	58.6
	Toplam	1511	100,0
Yaş	17-19	144	9.5
	20-22	732	48.4
	23-25	509	33.7
	26 ve üstü	126	8.4
	Toplam	1511	100,0
Sosyo-ekonomik Düzye	Düşük	127	8.4
	Orta	1183	78.3
	Yüksek	201	13.3
	Toplam	1511	100,0

Tablo 14'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin % 6,6'sı Gazi Üniversitesi, % 11,8'si Ondokuzmayıs Üniversitesi, % 9,3'ü Atatürk Üniversitesi, % 12,6'sı Selçuk Üniversitesi, % 7,5'i Muğla Üniversitesi, % 6,6'sı Çukurova Üniversitesi, % 4,0'ü Cumhuriyet Üniversitesi, % 8,5'i Kocaeli Üniversitesi, % 25,5'i Erciyes Üniversitesi ve % 7,5'i Marmara Üniversitesi öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim görülen bölüm dağılımlarına bakıldığında, 620 öğrencinin (% 41,0) BES Öğretmenliği Bölümü, 383 öğrencinin (% 25,3) Spor Yöneticiliği Bölümü, 371 öğrencinin (% 24,6) Antrenörlük Eğitimi Bölümü, 137 öğrencinin (% 9,1) Rekreasyon Bölümü öğrencisi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim görülen sınıf dağılımlarına bakıldığında, 551 öğrencinin (% 36,5) 2. sınıf, 573 öğrencinin (% 37,9) 3. sınıf, 387 öğrencinin (% 41,4) 4. sınıfta eğitim hizmeti aldıkları, 626 öğrencinin (% 41,4) kız öğrenci, 885 öğrencinin (% 58,6) ise erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaş dağılımlarına bakıldığında, 144 öğrencinin (% 9,5) 17-19 yaş arası, 732 öğrencinin (% 48,4) 20-22 yaş arası, 509 öğrencinin (% 33,7) 23-25 yaş arası ve 126 öğrencinin (% 8,4) ise 26 yaş ve üstü olduğu görülmektedir.

Yine öğrencilerin sosyo-ekonomik dağılımlarına bakıldığında, 127 öğrencinin (% 8,4) düşük sosyo-ekonomik seviyede, 1183 öğrencinin (% 78,3) orta sosyo-ekonomik seviyede, 201 öğrencinin ise (% 13,3) yüksek sosyo-ekonomik seviyede olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre T-testi dağılımları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Dağılımları

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Fiziksel Koşullar	Kız	626	3,18	6.08	-1,234	0.217
	Erkek	885	3,25	5.98		
Yönetici Özellikleri	Kız	626	3,06	12.25	-0.989	0.323
	Erkek	885	3,11	12.64		
Yönetici Vizyonu	Kız	626	3,2	5.08	0.849	0.396
	Erkek	885	3,19	5.39		
Öğretim Elemanları Özellikleri	Kız	626	3,22	10.41	-0.779	0.436
	Erkek	885	3,26	10.44		
Eğitim Programları	Kız	626	2,74	8.83	0.400	0.689
	Erkek	885	2,72	8.58		
Öğretim Metotları	Kız	626	3,93	7.25	0.059	0.953
	Erkek	885	3,93	7.06		
Ölçme Değerlendirme	Kız	626	3,15	4.31	0.193	0.847
	Erkek	885	3,14	4.44		
Destek Hizmetleri	Kız	626	3,07	8.99	-0.698	0.485
	Erkek	885	3,11	8.35		

*p<0.05

Tablo 15'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim kalitesi algıları ile cinsiyet arasında tüm alt boyutlarda yapılan analizlerde istatistiksel olarak p<0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir

Araştırma grubunun öğretim görülen üniversite değişkenine göre ANOVA testi dağılımları Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16. Araştırma Grubunun Öğretim Görülen Üniversite Değişkenine Göre ANOVA Testi dağılımları

Faktörler	Üniversiteler	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark Olan Gruplar
Fiziksel Koşullar	Gazi Üniversitesi (1)	100	3,35	4,91	34,299	0,001*	1-3* 1-6*
	Ondokuzmayıs Üniversitesi(2)	178	3,54	5,12			1-7* 1-8*
	Atatürk Üniversitesi (3)	140	2,97	5,59			1-10* 2-3*
	Selçuk Üniversitesi (4)	191	3,25	5,74			2-5* 2-6*
	Muğla Üniversitesi (5)	114	3,62	5,64			2-7* 2-8*
	Çukurova Üniversitesi (6)	100	4,13	4,58			2-9* 2-10*
	Cumhuriyet Üniversitesi (7)	60	1,9	4,61			3-5* 3-6*
	Kocaeli Üniversitesi (8)	129	2,90	5,39			3-7* 4-5*
	Erciyes Üniversitesi (9)	385	3,16	5,94			4-6* 4-7*
	Marmara Üniversitesi (10)	114	2,948	5,61			4-8* 5-6*
							5-7* 5-8*
							5-9* 5-10*
							6-7* 6-8*
							6-9* 6-10*
							7-8* 7-9*
							7-10*
Yönetici Özellikleri	Gazi Üniversitesi (1)	100	3,30	7,38	8,000	0,001*	
	Ondokuzmayıs Üniversitesi(2)	178	2,92	11,97			
	Atatürk Üniversitesi (3)	140	2,79	14,52			
	Selçuk Üniversitesi (4)	191	3,20	10,84			1-2* 1-3*
	Muğla Üniversitesi (5)	114	3,15	11,31			1-8* 2-6*
	Çukurova Üniversitesi (6)	100	3,56	10,60			3-4* 3-6*
	Cumhuriyet Üniversitesi (7)	60	3,1	13,83			4-6* 4-8*
	Kocaeli Üniversitesi (8)	129	2,74	12,68			4-10* 5-8*
	Erciyes Üniversitesi (9)	385	3,12	13,52			6-8* 6-9*
	Marmara Üniversitesi (10)	114	3,13	11,31			6-10* 8-9*
Yönetici Vizyonu	Gazi Üniversitesi (1)	100	3,24	4,15	6,316	0,001*	
	Ondokuzmayıs Üniversitesi(2)	178	3,14	5,25			
	Atatürk Üniversitesi (3)	140	2,85	5,81			
	Selçuk Üniversitesi (4)	191	3,37	4,58			
	Muğla Üniversitesi (5)	114	3,2	4,79			1-6* 2-6*
	Çukurova Üniversitesi (6)	100	3,69	4,96			3-4* 3-6*
	Cumhuriyet Üniversitesi (7)	60	3,17	5,43			3-10* 4-8*
	Kocaeli Üniversitesi (8)	129	2,92	5,31			5-6* 6-8*
	Erciyes Üniversitesi (9)	385	3,22	5,61			6-9* 8-10*
	Marmara Üniversitesi (10)	114	3,38	4,79			

Öğretim Elemanları Özellikleri	Gazi Üniversitesi (1)	100	3,14	7,92	7.426	0.001*	1-6* 2-6* 2-10* 3-6* 4-8* 5-8* 6-8* 6-9* 8-9* 8-10*
	Ondokuzmayıs Üniversitesi(2)	178	3,09	10.89			
	Atatürk Üniversitesi (3)	140	3,16	11.10			
	Selçuk Üniversitesi (4)	191	3,36	9.21			
	Muğla Üniversitesi (5)	114	3,35	9.31			
	Çukurova Üniversitesi (6)	100	3,65	9.58			
	Cumhuriyet Üniversitesi (7)	60	3,26	9.83			
	Kocaeli Üniversitesi (8)	129	2,80	10.92			
	Erciyes Üniversitesi (9)	385	3,26	11.12			
	Marmara Üniversitesi (10)	114	3,46	9.11			
Eğitim Programları	Gazi Üniversitesi (1)	100	2,67	6.36	7.276	0.001*	1-6* 2-6* 2-8* 3-6* 3-8* 4-6* 4-8* 5-8* 6-8* 6-9* 6-10* 8-9* 8-10
	Ondokuzmayıs Üniversitesi(2)	178	2,68	8.35			
	Atatürk Üniversitesi (3)	140	2,72	8.52			
	Selçuk Üniversitesi (4)	191	2,70	7.98			
	Muğla Üniversitesi (5)	114	2,74	7.87			
	Çukurova Üniversitesi (6)	100	3,27	8.48			
	Cumhuriyet Üniversitesi (7)	60	2,69	7.89			
	Kocaeli Üniversitesi (8)	129	2,37	8.34			
	Erciyes Üniversitesi (9)	385	2,75	9.45			
	Marmara Üniversitesi (10)	114	2,79	9.19			
Öğretim Metotları	Gazi Üniversitesi (1)	100	3,35	6.07	8.309	0.001*	1-2* 1-3* 1-4* 1-5* 1-6* 1-7* 1-8* 1-9* 1-10* 2-6* 3-6* 4-6* 6-8* 6-9* 6-10*
	Ondokuzmayıs Üniversitesi(2)	178	3,86	7.01			
	Atatürk Üniversitesi (3)	140	3,82	7.53			
	Selçuk Üniversitesi (4)	191	4,10	6.16			
	Muğla Üniversitesi (5)	114	4,11	6.03			
	Çukurova Üniversitesi (6)	100	4,46	6.12			
	Cumhuriyet Üniversitesi (7)	60	3,9	7.09			
	Kocaeli Üniversitesi (8)	129	3,8	7.23			
	Erciyes Üniversitesi (9)	385	3,88	7.73			
	Marmara Üniversitesi (10)	114	3,93	6.95			
Ölçme Değerlendirme	Gazi Üniversitesi (1)	100	2,88	3.58	4.186	0.001*	1-6* 4-8* 6-8* 8-10*
	Ondokuzmayıs Üniversitesi(2)	178	3,2	4.29			
	Atatürk Üniversitesi (3)	140	3,17	4.58			
	Selçuk Üniversitesi (4)	191	3,24	4.01			
	Muğla Üniversitesi (5)	114	3,09	4.21			
	Çukurova Üniversitesi (6)	100	3,52	4.46			
	Cumhuriyet Üniversitesi (7)	60	3,14	4.05			
	Kocaeli Üniversitesi (8)	129	2,77	4.61			
	Erciyes Üniversitesi (9)	385	3,14	4.73			
	Marmara Üniversitesi (10)	114	3,29	3.71			

Destek Hizmetleri	Gazi Üniversitesi (1)	100	3,02	5.81	20.812	0.001*	1-5*	1-6*
	Ondokuzmayıs Üniversitesi(2)	178	3,04	8.19			1-8*	2-5*,
	Atatürk Üniversitesi (3)	140	3,01	8.57			2-6*	2-8*
	Selçuk Üniversitesi (4)	191	2,81	7.33			3-5*	3-6*
	Muğla Üniversitesi (5)	114	3,55	6.93			3-8*	4-5*
	Çukurova Üniversitesi (6)	100	4,03	6.62			4-6*	4-8*
	Cumhuriyet Üniversitesi (7)	60	2,69	8.55			5-6*	5-7*
	Kocaeli Üniversitesi (8)	129	2,41	7.85			5-8*	5-9*
	Erciyes Üniversitesi (9)	385	3,12	9.41			5-10*	6-7*
	Marmara Üniversitesi (10)	114	2,83	8.45			6-8*	6-9*
						6-10*	8-9*	

*p<0.05

Tablo 16'ya bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim kalitesi algıları ile öğretim görülen üniversite arasında tüm alt boyutlar yönünden istatistiksel olarak p<0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun öğretim görülen bölüm değişkenine göre ANOVA testi dağılımları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Araştırma Grubunun Öğretim Görülen Bölüm Değişkenine Göre ANOVA testi Dağılımları

Faktörler	Bölümler	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark Olan Gruplar
Fiziksel Koşullar	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (1)	620	3,27	5.83	24.550	0.001*	1-4*
	Spor Yöneticiliği (2)	383	3,21	6.04			2-4*
	Antrenörlük Eğitimi (3)	371	3,39	5.79			3-4*
	Rekreasyon (4)	137	2,57	5.93			
Yönetici Özellikleri	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (1)	620	2,99	12.28	6.365	0.001*	1-3*
	Spor Yöneticiliği (2)	383	3,06	12.32			
	Antrenörlük Eğitimi (3)	371	3,24	12.55			
	Rekreasyon (4)	137	3,21	12.90			
Yönetici Vizyonu	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (1)	620	3,12	5.22	7.437	0.001*	1-3*
	Spor Yöneticiliği (2)	383	3,12	5.30			2-3*
	Antrenörlük Eğitimi (3)	371	3,39	5.24			
	Rekreasyon (4)	137	3,37	5.07			
Öğretim Elemanları Özellikleri	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (1)	620	3,18	10.42	4.545	0.004*	1-3*
	Spor Yöneticiliği (2)	383	3,18	10.56			
	Antrenörlük Eğitimi (3)	371	3,37	10.45			
	Rekreasyon (4)	137	3,38	9.58			
Eğitim Programları	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (1)	620	2,72	8.35	4.636	0.003*	2-3*
	Spor Yöneticiliği (2)	383	2,61	9.12			
	Antrenörlük Eğitimi (3)	371	2,83	8.86			
	Rekreasyon (4)	137	2,82	8.05			
Öğretim Metotları	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (1)	620	3,93	6.93	1.689	0.167	-
	Spor Yöneticiliği (2)	383	3,86	7.70			
	Antrenörlük Eğitimi (3)	371	3,94	7.10			
	Rekreasyon (4)	137	4,08	6.41			
Ölçme Değerlendirme	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (1)	620	3,10	4.33	3.199	0.023*	2-3*
	Spor Yöneticiliği (2)	383	3,06	4.56			
	Antrenörlük Eğitimi (3)	371	3,27	4.37			
	Rekreasyon (4)	137	3,24	4.07			
Destek Hizmetleri	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (1)	620	3,11	8.35	7.815	0.001*	2-3*
	Spor Yöneticiliği (2)	383	2,94	9.11			3-4*
	Antrenörlük Eğitimi (3)	371	3,29	8.42			
	Rekreasyon (4)	137	2,92	8.29			

*p<0.05

Tablo 17'ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim kalitesi algıları ile öğretim görülen bölüm arasında fiziksel koşullar, yönetici özellikleri, yönetici vizyonu, öğretim elemanı özellikleri, eğitim programları, öğretim metotları, ölçme değerlendirme, ve destek hizmetleri alt boyutları yönünden istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu, öğretim metotları alt boyutları yönünden ise $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir.

Araştırma grubunun öğretim görülen sınıf değişkenine göre ANOVA testi dağılımları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Araştırma Grubunun Öğretim Görülen Sınıf Değişkenine Göre ANOVA testi Dağılımları

Faktörler	Değişken	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark Olan Gruplar
Fiziksel Koşullar	2. sınıf (1)	551	3,39	5.80	11.725	0.001*	1-2*
	3. sınıf (2)	573	3,13	6.15			1-3*
	4. sınıf (3)	387	3,12	5.98			
Yönetici Özellikleri	2. sınıf (1)	551	3,22	11.74	8.846	0.001*	1-2*
	3. sınıf (2)	573	2,99	12.74			1-3*
	4. sınıf (3)	387	3,05	12.86			
Yönetici Vizyonu	2. sınıf (1)	551	3,41	4.84	17.404	0.001*	1-2*
	3. sınıf (2)	573	3,06	5.40			1-3*
	4. sınıf (3)	387	3,14	5.42			
Öğretim Elemanları Özellikleri	2. sınıf (1)	551	3,36	10.08	7.324	0.001*	1-2*
	3. sınıf (2)	573	3,15	10.49			
	4. sınıf (3)	387	3,21	10.64			
Eğitim Programları	2. sınıf (1)	551	2,90	8.47	18.236	0.001*	1-2*
	3. sınıf (2)	573	2,62	8.48			1-3*
	4. sınıf (3)	387	2,64	8.90			
Öğretim Metotları	2. sınıf (1)	551	4,02	6.86	3.839	0.022*	1-2*
	3. sınıf (2)	573	3,86	7.11			
	4. sınıf (3)	387	3,90	7.51			
Ölçme Değerlendirme	2. sınıf (1)	551	3,29	4.10	8.399	0.001*	1-2*
	3. sınıf (2)	573	3,03	4.51			1-3*
	4. sınıf (3)	387	3,11	4.51			
Destek Hizmetleri	2. sınıf (1)	551	3,22	8.26	6.161	0.002*	1-2*
	3. sınıf (2)	573	3,04	8.79			1-3*
	4. sınıf (3)	387	3,00	8.75			

*p<0.05

Tablo 18'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim kalitesi alguları ile öğretim görülen sınıf arasında tüm alt boyutlar yönünden istatistiksel olarak p<0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun yaş değişkenine göre ANOVA testi dağılımları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Dağılımları

Faktörler	Değişken	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark Olan Gruplar
Fiziksel Koşullar	17-19 (1)	144	3,45	5.34	3.364	0.018*	1-2* 1-3*
	20-22 (2)	732	3,17	5.85			
	23-25 (3)	509	3,22	6.22			
	26+ (4)	126	3,29	6.67			
Yönetici Özellikleri	17-19 (1)	144	3,23	10.24	4.232	0.005*	1-3* 3-4*
	20-22 (2)	732	3,08	12.04			
	23-25 (3)	509	3,01	13.41			
	26+ (4)	126	3,3	12.95			
Yönetici Vizyonu	17-19 (1)	144	3,43	4.19	4.296	0.005*	1-3*
	20-22 (2)	732	3,22	4.99			
	23-25 (3)	509	3,10	5.83			
	26+ (4)	126	3,31	5.30			
Öğretim Elemanları Özellikleri	17-19 (1)	144	3,43	9.44	5.136	0.002*	1-3* 3-4*
	20-22 (2)	732	3,23	10.02			
	23-25 (3)	509	3,16	11.15			
	26+ (4)	126	3,45	10.27			
Eğitim Programları	17-19 (1)	144	2,97	7.65	6.501	0.001*	1-2* 1-3*
	20-22 (2)	732	2,70	8.39			
	23-25 (3)	509	2,66	9.19			
	26+ (4)	126	2,89	8.82			
Öğretim Metotları	17-19 (1)	144	4,06	6.08	2.881	0.035*	2-4*
	20-22 (2)	732	3,89	7.02			
	23-25 (3)	509	3,90	7.58			
	26+ (4)	126	4,12	6.94			
Ölçme Değerlendirme	17-19 (1)	144	3,35	3.81	3.889	0.009*	1-2* 1-3*
	20-22 (2)	732	3,11	4.24			
	23-25 (3)	509	3,09	4.62			
	26+ (4)	126	3,36	4.69			
Destek Hizmetleri	17-19 (1)	144	3,30	7.21	5.658	0.001*	1-2* 2-4* 3-4*
	20-22 (2)	732	3,02	8.44			
	23-25 (3)	509	3,08	9.19			
	26+ (4)	126	3,37	8.20			

*p<0.05

Tablo 19'a bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim kalitesi algıları ile yaş arasında tüm boyutlarda istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ANOVA testi dağılımları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Araştırma Grubunun Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre ANOVA Testi Dağılımları

Faktörler	Ekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark Olan Gruplar
Fiziksel Koşullar	Düşük Düzey (1)	127	3,11	6.71	6.427	0.002*	1-3* 2-3*
	Orta Düzey (2)	1183	3,19	5.92			
	Yüksek Düzey (3)	201	3,45	5.98			
Yönetici Özellikleri	Düşük Düzey (1)	127	3,06	13.00	2.633	0.072	-
	Orta Düzey (2)	1183	3,06	12.54			
	Yüksek Düzey (3)	201	3,23	11.66			
Yönetici Vizyonu	Düşük Düzey (1)	127	3,13	5.34	2.277	0.103	-
	Orta Düzey (2)	1183	3,19	5.29			
	Yüksek Düzey (3)	201	3,35	5.05			
Öğretim Elemanları Özellikleri	Düşük Düzey (1)	127	3,21	10.80	2.163	0.115	-
	Orta Düzey (2)	1183	3,23	10.44			
	Yüksek Düzey (3)	201	3,37	10.05			
Eğitim Programları	Düşük Düzey (1)	127	2,60	9.15	4.990	0.007*	1-3* 2-3*
	Orta Düzey (2)	1183	2,71	8.65			
	Yüksek Düzey (3)	201	2,89	8.38			
Öğretim Metotları	Düşük Düzey (1)	127	3,83	7.34	1.743	0.175	-
	Orta Düzey (2)	1183	3,92	7.09			
	Yüksek Düzey (3)	201	4,0	7.26			
Ölçme Değerlendirme	Düşük Düzey (1)	127	3,15	4.41	1.439	0.238	-
	Orta Düzey (2)	1183	3,1	4.38			
	Yüksek Düzey (3)	201	3,27	4.38			
Destek Hizmetleri	Düşük Düzey (1)	127	2,88	8.61	5.661	0.004*	1-3* 2-3*
	Orta Düzey (2)	1183	3,09	8.55			
	Yüksek Düzey (3)	201	3,28	8.82			

* $p < 0.05$

Tablo 20'ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim kalitesi algıları ile ekonomik düzey arasında fiziksel koşullar, eğitim programları ve destek hizmetleri alt boyutları yönünden istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu, yönetici özellikleri, yönetici vizyonu, öğretim elemanları özellikleri, öğretim metotları ve ölçme değerlendirme alt boyutları yönünden ise $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, BES Öğretimi veren üniversitelerin eğitim kalitesi, üniversite, öğretim görülen bölüm, öğretim görülen sınıf, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey gibi bağımsız değişkenlere üzerinden, fiziksel koşullar, yöneticilik özellikleri, yönetici vizyonu, öğretim elemanları özellikleri, eğitim programları, öğretim metotları, ölçme değerlendirme kriterleri ve destek hizmetleri faktörleri açısından değerlendirilip ele alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde yorumlanmış, bu alanda yapılmış diğer araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Tablo 16'ya bakıldığında, eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen "Üniversite" değişkenine göre eğitim kalitesine ilişkin "fiziksel koşullar" boyutunda araştırmaya katılan tüm üniversitelerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin algı düzeyleri incelendiğinde Çukurova Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi'ndeki öğrencilerin daha yüksek kalite algısına sahip oldukları Cumhuriyet Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi'ndeki öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Hizmet sunumunun bir bileşeni olarak kalite, bir yükseköğretim kurumunu seçecek öğrencilerin karar vermelerini etkileyen temel faktörlerden biridir (McBurnie ve Ziguras, 2007: 58-61). Erden (1998)'in yaptığı çalışmada, BESYO'lara ait okul binası ve diğer tesislerin varlığı ile bunların öğrenci, öğretim elemanı ve diğer personel açısından ulaşılabilir bir yerde olması eğitim hizmetleri kalitesini etkileyen etmenlerin başında geldiği, müfredat içerisinde yer alan derslerin işlenebilmesi için derslikler, spor tesisleri, laboratuvarlar ile toplantı salonu, konferans salonu, kütüphane gibi diğer birimlerin nitel ve nicel olarak yeterliliği,

tuvaletlerin ve duşların varlığı, tüm birimlerin havalandırılması, ısıtılması ve ışıklandırılması gibi faktörler eğitim-öğretimin kalitesini etkilediği şeklinde görüş bildirmiştir. Yenel ve ark. (2003) spor eğitimi kurumlarında yer alan antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, spor eğitimi alan öğrencilerin öğretim görülen bölümlerin fiziki olanaklarına yönelik % 54,1'nin fiziki olanakların yetersiz olduğu, %13.6' sının ise yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Naser (2008)'in yaptığı çalışmada da fiziksel altyapıların yükseköğretim kurumlarını ilgilendiren önemli bir durum olduğunu, sınıflardaki imkanlar, yeterli alana, kitaba, dergiye, görsel-işitsel materyallere sahip kütüphane imkanları, laboratuvar olanakları, malzemeler, araçlar, bütçe, kantin, oda tahsisi eğitim kalitesiyle karşılaştırıldığını ifade etmiştir. Ayrıca iletişim teknolojilerinin eğitim kalitesi için bir başka önemli alt yapı olduğunu da vurgulamıştır. Yine çeşitli araştırmalarda elde edilen kanı, öğrencilerin yükseköğretimle ilgili karar verdiklerinde yükseköğretim kurumun bulunduğu yerin önemli olduğunu vurgulamışlardır. (Ho ve Hung, 2008: 328-340; Moogan ve vd., 2001: 179-187; Roberts ve Allen, 1997: 20; Welki ve Navratil, 1987: 62, 147-159). Eğitim kurumlarının toplam kalitesinin artırılması ve üniversiteler arasındaki farklılıkların en aza indirilmesi için öğrencilerin fiziki koşullar ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi ve buralardan faydalanılması gerekmektedir. Çalışmadaki farklılığın, kurumsallaşmasını tamamlamış üniversitelerde bile fiziksel koşulların iyileştirilmesinin bir süreç içerisinde devam etmesi sebebiyle, spor eğitimi alan öğrencilerin kurumun fiziksel koşullarını kalite açısından belirleyici bulmalarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 16'ya bakıldığında, araştırma grubunun, eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen "yönetici özellikleri" boyutunda araştırmaya katılan tüm üniversitelerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Çukurova Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'ndeki öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları Kocaeli Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'ndeki öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Tonbul (2008)'un yaptığı araştırmada, öğrenciler, akademik personelin öğretimsel performans ölçütü olarak; yaratıcı, eleştirel düşünebilme becerisi ile öğrenciler açısından ulaşılabilir olma, öğrencilere zaman ayırma gibi ölçütleri daha yüksek düzeyde önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Şirin ve Yetim (2009)'in yaptığı çalışmada ise BESYO'ların gelişmeye, yenilenmeye ve

dönüşüme açık olabilmesi etkili ve modern liderlik anlayışına sahip yöneticiler tarafından yönetilmesine bağlı olduğunu, akademik personelin yöneticilik yaptığı bölümlerde alana özgü amaçlarının ve problemlerinin farkında olmakta, o bölüm kültürünü anlamak daha doğrusu o alanı bilmekle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim sisteminin temel öğelerinden biri yöneticiler ve akademik personeldir. Sistemin kalitesi ve başarısı bunların sahip oldukları özelliklerle bağlantılıdır. Çalışmadaki farklılığın yöneticilerin işbaşına atanırken belirlenen liyakat özellikleri, kurumu tanımaları ve mevcut ihtiyaçlara çözüm üretme becerilerindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 16'ya bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “yönetici vizyonu” boyutunda araştırmaya katılan tüm üniversitelerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Çukurova Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi’ndeki öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları Atatürk Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi’ndeki öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Aydın (1986) yaptığı çalışmada, yönetici vizyonu ile ilgili şu görüşlere yer vermiştir; “Eğitim yöneticiliği görevi karmaşık bir iştir. Böylesine karmaşık bir görevin etkili olarak yürütülmesi, gerçek anlamda bir eğitim liderliğini gerekli kılmaktadır. Böyle bir liderlik, insan ilişkilerine ve iletişimine özen gösterir. Aklın egemen olduğu bir iş gücü oluşturur. Güvene ve saygıya dayalı sağlıklı bir işbirliği sağlar. Davranışlara yön veren bir düşünce sistemi oluşturur. Kurum üyelerinden sadece yararlanmaz, onların kendilerini kanıtlamaları için de gerekeni yapar. İnsan kaynağını geliştirmek için gereken önlemleri alır ve düzenlemeleri yapar”. Glasser (1999) ise yaptığı araştırmada, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencileri yöneten idareciler kendilerini işlerine adanmış, görev ve sorumluluk bilincine sahip insancıl kişiler olarak, öğrencilerin çalışmalarına kaliteyi yansıtmada üzerlerine düşen görevi, kendi rollerindeki değişimlere en kısa sürede adapte olarak yerine getirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretimin niteliği büyük ölçüde yöneticiler ve akademik personelin yeterliliğine ve vizyonuna bağlıdır. Eğitim kalitesinin artırılması bağlamında kendisini yenilemeyen, öğretim amaçlarını ve hedeflerini bilmeyen yönetici ve akademik personel kuruma pozitif yönde katkı sağlayamayacağı kesinlikle unutulmamalıdır. Çalışmadaki farklılığın eğitim kurumlarının kuruluş yılları, kurumun yapısı, üst yönetimin kuruma bakış açısı, yöneticilerin aidiyet duyguları, yeniliklere açık olup olmadıkları, kurumun gelişmesi

noktasındaki analiz kabiliyetleri, tecrübeleri ve akademik yapılarıyla ilgili farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 16'ya bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “öğretim elemanları özellikleri” boyutunda araştırmaya katılan tüm üniversitelerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Çukurova Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'ndeki öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları Kocaeli Üniversitesi ve Ondokuzmayıs Üniversitesi'ndeki öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Erdem (2003) yaptığı araştırmada BESYO'larda kaliteli öğrencilerin yetiştirilmesinde en önemli ögenin öğretim elemanları olduğunu belirtmektedir. Erden (1998) ise öğretim elemanlarının okullarda planlı etkinlikler düzenleyerek öğretme işini gerçekleştiren kişiler olduğunu vurgulamaktadır. İrez (2005) yapmış olduğu araştırmada, BESYO'lardaki öğretim elemanlarının olması gereken nitelikler açısından istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Mirzeoğlu vd., (2007)' nin Beden Eğitimi Öğretmenleri, öğretmen adayı ve BESYO'larda görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması üzerine yapmış oldukları çalışmada, öğretim elemanlarının toplam yeterlik ortalamasının hem beden eğitimi öğretmenlerinden hem de öğretmen adaylarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle eğitim kalitesini artırmak için eğitim kalitesi yüksek olan öğretim elemanlarının öğrencilerin karşısına çıkmasını sağlamak gerekmektedir. Çünkü hem akademik hem de uygulama alanında iyi yetişmiş ve kariyer geçmişi olan öğretim elemanlarının spor eğitimi kurumlarına kazandırılarak eğitim kalitesinin artırılması yönünden önem arz etmektedir. Çalışmadaki farklılığın mevcut kurumlardaki öğretim elemanlarının akademik yapısı, tecrübeleri ve uygulama alanlarındaki kariyerleri ilgili farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 16'ya bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “eğitim programları” boyutunda araştırmaya katılan tüm üniversitelerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Çukurova Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'ndeki öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları Kocaeli Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'ndeki öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkiye'de üniversitelerde Beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanındaki mevcut uygulama, üniversiteler müfredat yapıları 2006-2007 öğretim yılında, YÖK tarafından Türkiye genelinde bütün BES eğitimi veren

kurumlardaki BES Öğretmenliği alanı müfredat programları yapılandırılarak tek bir yapıya dönüştürülmüştür (Karakaya, 2012, s.339). YÖK'ün 21.07.2006 tarihli genel kurul kararları ile yeniden düzenlenmiş olan programın özellikleri dikkate alınarak, programların kompozisyonda esnek bir düzenlemeye gidilmiş, alan ve alan eğitimi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri ise %15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir (Kavak vd., 2007, s.5). Diğer bölümlerde ise eğitim programları anlamında tek bir yapının olmadığı görülmektedir. Karaküçük ve Yenel (2000) yaptıkları araştırmada, Türkiye'de BES öğretmeni yetiştiren okulların öğretim programlarının çevre ülkelerin önemli bir kısmı ile sadece mesleki alan dersleri bakımından benzeştiği, öğretmenlik ve genel kültür derslerine ayrılan süreler bakımından ise farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır. Kaya (2000)' eski müfredat programları üzerine yapmış olduğu araştırmada, müfredatların yetersiz olduğu, bazılarının ise geçersiz olduğu sonucuna varmıştır. Dalkıran vd. (2011)'nin yaptığı araştırmada okullarda uygulanan beden eğitimi dersi programlarına yönelik yeni öğretim programına 2006 yılında geçilmesine karşın, bazı üniversite öğretim elemanlarının derslerini yapılandırmacı yaklaşıma göre yürütmediklerini tespit etmiştir. Çalışmadaki farklılığın Türkiye'de BES eğitimi veren kurumların, seçmeli ve zorunlu dersler havuzları ile eğitim programlarının uygulanmasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 16'ya bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen "öğretim metotları" boyutunda araştırmaya katılan tüm üniversitelerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Çukurova Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi'ndeki öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları, Gazi Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'ndeki öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Teknoloji ürünlerinin eğitim kurumlarında kullanılması, öğretmen yetiştiren kurumların program içeriklerini etkilemektedir (Slowinski, 2000, s.135). Çağıltay vd. (2007)'lerinin yaptığı çalışmada teknolojinin üniversitelerde öğrencilerin beklentilerini karşılayacak pek çok imkan sunduğu ve öğrenciler de teknolojinin hem öğretim elemanları ile iletişim hem de dersleri için kaynaklara ulaşmada bir aracı olarak sunulmasını beklediğini, bu durumun ise teknolojinin hızlı şekilde üniversitelerde yaygınlaşmasını ve öğretim elemanları tarafından kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Çilenti (1984)' de yapmış olduğu çalışmada öğretim araç ve gereçleri ile diğer donanımların eğitim ortamının daha etkili öğretme

sağlamanın araçları olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde görsel araçlar, öğretmenin kalıcı izli olmasını sağlaması açısından çok önemli görülmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliği ne kadar fazla duyu organına hitap ederse, öğretim olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır. Eğitim araçları, eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasını sağlamak için öğretim elemanlarına büyük yardımcıdır (Yaşar, 2004, s.104). Çalışmadaki farklılığın, öğretim elemanlarının modern öğretim metotları ve eğitim teknolojilerini kullanma istekleri, yenilikleri takip etme ve uygulama becerilerindeki farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 16'ya bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “ölçme-değerlendirme” boyutunda araştırmaya katılan tüm üniversitelerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Çukurova Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'ndeki öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları Kocaeli Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'ndeki öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Yüksel (2010) yaptığı araştırmada, akademik personelin, tam öğretim yaklaşımının gereklerine uygun hareket ederek, derslerinde biçimlendirici değerlendirmeye önem vermesini, öğrencilerinin hataları ve eksikliklerinin süreç içerisinde giderilmesine yönelik uygulamalar yapması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmadaki farklılığın, öğretim elemanları tarafından kullanılan farklı ölçme değerlendirme kriterleri ve akademik yapı farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 16'ya bakıldığında, araştırma grubunun, eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “destek hizmetleri” boyutunda araştırmaya katılan tüm üniversitelerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Çukurova Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi'ndeki öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları Kocaeli Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'ndeki öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Destek Hizmetlerden biri olan kütüphaneler için Al (2002), eğitim kurumlarının kalbi olarak görmekte, eğitim kurumlarından, kütüphaneler olmaksızın eğitim öğretim ve araştırma faaliyetlerini yürütebilmelerini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacağını belirtmektedir. Jackson (1982) ise yükseköğretim kurumları arasında seçim yapan öğrenciler, coğrafi, ekonomik ve akademik faktörlere göre seçim alternatiflerini elimine edeceklerini belirtmiştir (De Jager ve Gbadamosi, 2010, s.251-267). Bu nedenle destek hizmetler olan kabul gören akademik

danışmanlık hizmetleri, sanatsal faaliyetler, rehberlik hizmetleri gibi hizmetler toplam kalite açısından önem arz etmektedir. Üniversiteler üstlenmiş oldukları eğitim görevinin yanında, buldukları coğrafyalarda sosyal hayatın şekillenmesinde önemli role sahiptirler. Üniversitelerin, farklı coğrafi ve kültürel bölgelerden bünyesine katılan öğrencilere bilimselliğin yanı sıra destek hizmetleri olarak, sosyal, kültürel, sağlık ve sporla ilgili hizmetler sunmaları da gerekmektedir. Bu bağlamda, sosyal toplumun yaratılmasında öncülük görevi üstlenen üniversitelerin, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak için yeterli destek hizmetlerine sahip olmaları gerekmektedir. Çalışmadaki farklılığın, üniversitelerin bünyelerinde öğretim gören öğrencilerin birincil ihtiyaçlarını (barınma, beslenme, ulaşım vb.) karşılama olanaklarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 17'ye bakıldığında, eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “Öğretim Görülen Bölüm” boyutunda araştırmaya katılan tüm bölümlerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler “fiziksel koşullar” boyutunda yer alan maddelere diğer bölümlere göre daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. BES Öğretmenliği bölümü öğrencileri, Spor Yöneticiliği öğrencileri, Antrenörlük Eğitimi öğrencileri ile Rekreasyon bölümü öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Rekreasyon bölümünde okuyan öğrenciler ise daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Mohammed (2008) yapmış olduğu çalışmada, kampus tesislerinin büyük ölçüde geliştirilmedikçe, üniversitelerde akademik atmosferde canlılık beklenemeyeceğini belirtmektedir. Cerit (2008) yapmış olduğu çalışmada, siyasi yada ekonomik çıkarlar gözetilerek açılan rekreasyon bölümlerinde, ne amacına uygun olarak ders programı belirlenmekte ne de bölüm açılmadan önce takip edilen ülkelerdeki rekreasyon programına uygun olarak eğitim verilmediğini belirtmektedir. Çalışmadaki farklılığın, Türkiye’de rekreasyon bölümlerinin yeni gelişmekte olan bölümler olması, eğitim ve öğretim programlarının tam netleşmemesi, alanı seçen öğrencilerin gelecek kaygıları ve istihdam sorunları gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 17'ye bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “yönetici vizyonu” boyutunda tüm bölümlerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ve Spor Yöneticiliği bölümü öğrencileriyle Antrenörlük Eğitimi

öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Erdoğan ve ark. (2005) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin %89.2'si üniversite akademik ve idari personel ile ilişkilerine ilişkin görüşlerini cinsiyete ilişkin fark gözetmeyen, %75.9'u objektif, %65.0'i istikrarlı, her zaman ilkeli, %56.6'sı esnek, toleranslı, %54.1'i tarafsız olarak nitelemişlerdir. Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Antrenörlük eğitimi bölümlerinden mezun olan öğrenciler çalışacakları kulüp ve takımlarda antrenör, lider, yönetici gibi pozisyonlarında görev alacaklarından dolayı, yeniliklere açık olma, geleceğe dönük plan yapabilme, ulaşılmak istenen amaç ve hedefleri gerçekleştirebilme gibi özelliklerini geliştirmek zorundadırlar. Çalışmadaki farklılığın, antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin, yöneticileri rol model olarak görmeleri ve onları mesleki açıdan daha iyi gözlem ve değerlendirme isteklerindeki farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 17'ye bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen "yönetici özellikleri" boyutunda tüm bölümlerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, BES Öğretmenliği öğrencileri ile Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Antrenörlük eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. "Öğretim elemanları özellikleri" boyutundaki maddelere bakıldığında ise araştırmaya katılan tüm bölümlerdeki öğrenciler orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş belirtmiş olup BES öğretmenliği öğrencileri ile antrenörlük eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Şişman (2001)'in yaptığı çalışmada, BESYO'larda görev alacak öğretim elemanının, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirmeleri, üretilecek eğitim hizmetinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır şeklinde ifadeye yer vermiştir. Öğretim elemanı, yaptığı işin özelliği itibarıyla bireylerin geleceğine yön verici bir konumdadır. Hedeflenen özellikte birey yetiştirme görevi, öğretim elemanını bu konuma taşımıştır. Öğrencilerin olabileceklerinin en iyisi olmalarını sağlamakla yükümlü kılınan öğretim elemanları her şeyden önce nitelikçe bu sorunun üstesinden gelebilecek bir yeterliliğe sahip olmalıdır (Yıldız, 2008, s.6). Toplumun her yönden gelişmesinde önemli bir role sahip olan akademisyenlik, bilgelik ve erdemlik boyutlarını içeren bir meslektir.

BESYO'lar genel olarak, ülke sporunun ve bireylerinin sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak ve bu alana nitelikli eleman kazandırabilmek için gençlere üstün nitelikte akademik/pedagojik formasyon bilgi ve becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Maringe ve Gibbs (2009) ise bu konuda yüksek eğitim kurumlarının imkanları kaliteli araştırma personeli çekmek için etkili olabileceğini ifade etmektedir. Çalışmadaki farklılığın, antrenörlük eğitimi bölümündeki öğrencilerin özellikle 6. yarıyıldan itibaren aldıkları uzmanlık derslerinde öğretim elemanlarını çok yönlü tanıma imkanı bulmaları ve onları daha iyi değerlendirebilme fırsatlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 17'ye bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen "eğitim programları" ve "ölçme değerlendirme" boyutlarında tüm bölümlerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Spor Yöneticiliği ile Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler her iki boyutta da daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bigen (1994), öğretim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi, eğitimin içeriğinin bilim ve teknolojide meydana gelen değişimleri izleyebilmesi açısından büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Sürekli gelişen bir öğretim programı uygulayan BESYO'lar çağın gereklerine uygun, topluma ve şartlara ayak uydurabilen öğrenciler yetiştirebileceklerdir. Ekici (2002), iyi bir öğretim programında bulunması gereken özellikleri; işlevsel olması, esnek olması, uygulayıcılara yardımcı olması, uygulanabilir olması, amaçlara yönelik olması, ekonomik olması, günün şartlarına uygun olması, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması şeklinde ifade etmektedir. Desoff (2006) ise öğrenciler için tüm deneyimlerin kalitesinin programların başarısı için çok önemli olduğunu kaliteli içerik sunumunu sağlama, programların görüntüsünde ve kesinliğinde gömülü olan eğitimsel değer olarak çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan önemli bir özellikte onların yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanık olmasıdır (Daniel ve King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock , 2003). Çalışmadaki farklılığın, antrenörlük eğitimi bölümleri programlarının daha önce açılmış ve özelleşilen alanlarının daha iyi belirlenmiş olması, istihdam olanaklarının spor yöneticiliği bölümlerinden daha

iyi netleşmesi ayrıca antrenörlük eğitimi bölümlerinde uygulama derslerinin daha fazla olması nedeniyle, öğrencilerin sınavlarda uygulanan ölçme değerlendirme yöntemlerini anında ve objektif bir şekilde takip edebilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 17'ye bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “destek hizmetleri” boyutunda tüm bölümlerdeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencileriyle antrenörlük eğitimi öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler destek hizmetleri boyutunda daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitim kurumlarında, öğrencilere yönelik çeşitli destekleyici etkinlikler bulunmalıdır. Bunların başında sağlık, sportif, kültürel ve bilimsel etkinlikler gelmelidir. Çalışmadaki farklılığın, özellikle kurum içerisinde yapılan sportif etkinliklerde, şenliklerde, antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin hakem, monitör veya lider öğrenci olarak aktif organizasyon görevleri üstlenmelerinden dolayı destek hizmetleriyle sıkı ilişkiler içerisinde olmaları ve verilen hizmetleri daha iyi tanıma, tecrübe etme ve değerlendirme imkanları bulmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 18'e bakıldığında, eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “Öğretim Görülen Sınıf” değişkenine göre araştırma grubunda “fiziksel koşullar”, “yönetici özellikleri”, “yönetici vizyonu”, “eğitim programları”, ölçme değerlendirme” ve “destek hizmetleri” boyutlarında tüm sınıflardaki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, 2. sınıfta öğretim gören öğrenciler ile 3. sınıfta öğretim gören öğrenciler ve 2. sınıfta öğretim gören öğrenciler ile 4. sınıfta öğretim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 2. sınıfta öğretim gören öğrenciler, 3. ve 4. sınıfta öğretim gören öğrencilere göre daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine “Öğretim Elemanları Özellikleri” ve “Öğretim Metotları” alt boyutlarında ise 2. sınıfta öğretim gören öğrenciler 3. sınıfta öğretim gören öğrencilere göre daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Yıldız (2005)'in benzer bir çalışmasında, BESYO öğrencileri eğitim-öğretim sürecinde öğretim elemanlarının etkinliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. İdari destek ve liderlik kalitesi hem öğrenciler hem de öğretmenler için okul süreçlerinde önemli bir unsurdur. İyi yönetilen okul ve sınıflar eğitim kalitesini artırmaktadır. Öğretmenler eğitim programlarını destekleyen idarecilere ihtiyaç duymaktadırlar (Defining

Quality in Education, 2000, s.5-17). Erdoğan vd., (2005)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin, üniversitenin/fakültenin sunmuş olduğu hizmetlerden temizliği, sosyal ve kültürel etkinliklerin yeterli olduğunu, sosyal aktivite alanlarının, kantin, kafeterya hizmetlerinin, internet hizmetlerinin, bahçe yeşil alanı, kütüphane hizmetleri gibi destek hizmetlerinin yetersiz buldukları sonucuna varmışlardır. Yıldız (2008)'in yaptığı araştırmada, yüksek kalitede birey yetiştirebilmenin yolu öğretim elemanlarının niteliklerinden geçtiğini ve bir öğretim elemanının istenilen nitelikte olması, bununla birlikte taşıdığı niteliği öğretim etkinliklerine yansıtması eğitimin kalitesini yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Oldfield ve Baron (2000) yaptıkları araştırmada, hizmet sunumu açısından öğrencilerin genellikle organizasyon hiyerarşisi ile ilgilenmediğini; akademik ya da idari tüm personelin hizmet sunumunda kurumu temsil etmek için birlikte çalışmasını beklediğini ifade etmektedirler. Çalışmadaki farklılığın, öğrencilerin ders programları açısından 2. sınıftan itibaren kurumu tanımaya başlamaları, alanla ilgili yüksek beklenti ve hevesle kendilerini en iyi şekilde yetiştirme gayreti içerisinde olmaları ve okul ile olan ilişkilerini en üst seviyeye çıkarmalarından; buna karşın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise gelecek kaygılarının oluşmaya başlaması, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na yönelik çalışmalarının hızlanması ve farklı alanlarda da kendilerini geliştirme çabalarının oluşmasının kurumla olan ilişkilerini zayıflattığı düşünülmektedir.

Tablo 19'a bakıldığında, eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen "Yaş" değişkenine göre araştırma grubunda "fiziksel koşullar" ve "ölçme-değerlendirme" boyutlarında tüm yaşlardaki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, 17-19 yaş ile 20-22 yaş arasında olan öğrenciler ve 17-19 yaş ile 23-25 yaş öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. 17-19 yaş arasındaki öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Yeşilyaprak vd., (2001) ve Erdoğan vd., (2005)'nin yapmış oldukları araştırmalarda öğrenciler fiziki koşullar açısından derslik, atölye, laboratuvar, koridorlar, bahçe, kantin, gibi birimlerin temizlik, havalandırma, aydınlatma, ısıtma, düzen ve diğer nitelikler yönünden oldukça olumsuz bir değerlendirme ortaya koymuşlardır. Willms, (2000)'in Latin Amerika'da 50.000 civarında üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sınıf materyalleri ve kütüphaneleri yetersiz olan okullardaki çocukların test puanlarının iyi düzeydeki okullardaki çocukların test puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular çalışmanın 20 yaş üstü öğrencilerinin görüşlerini

destekler niteliktedir. Çalışmadaki farklılığın, her iki boyutta da 17-19 yaş arasında yer alan öğrencilerin kurum içerisindeki iklimi tam anlamıyla kavrayamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 19'a bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen "Yönetici özellikleri" ve "öğretim elemanları özellikleri" boyutlarında tüm yaşlardaki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, 23-25 yaş arasında olan öğrenci grubundan kaynaklanan anlamlı fark olduğu görülmektedir. Her iki boyutta da 23-25 yaş grubunda olan öğrenciler 17-19 yaş arası ve 26+ yaş üstü olan öğrencilere göre daha düşük kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Kuzu (2003), Şişman ve Turan (2001) yaptıkları araştırmalarda öğretimin etkili olmasında akademik personelin güçlü ve etkili iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Yıldız (2008)'in yaptığı araştırmada, öğrenciler, bir öğretim elemanında bulunması gereken niteliklerin içerisinde, öğretim elemanlarının alan bilgisi, genel kültür bilgisi ile pedagojik yeterliliğe sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Darling (1997)'in yaptığı çalışmada, hem alanlarında hem de pedagojide yeterli olan en yüksek kaliteli eğitim personeli, öğrencilerinin öğretmelerine yardım etme kabiliyetine yüksek düzeyde sahiptirler şeklinde görüş bildirmiştir. Uluğ (1999)'un yaptığı araştırmada, kendisini yenilemeyen, öğretim amaçlarını ve program içeriğini bilmeyen, öğretim yöntemlerine yabancı bir öğretim elemanı, öğretim işinde başarılı olamayacağını belirtmiştir. Hill (1995) yaptığı çalışmada bir eğitim ortamında hizmet sunumu ve müşteri memnuniyeti öğrenciler ve personel arasında kişisel etkileşime bağlı olduğunu ifade etmektedir. Çalışmadaki farklılığın, öğrenciler arasındaki ilgi, algılama, hazır bulunuşluk düzeyi, genel kültür ve öğrenme farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 19'a bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen "Destek hizmetleri" boyutunda tüm yaşlardaki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, 20-22 yaş arası ve 26+ yaş üstü öğrenci gruplarından kaynaklanan anlamlı fark olduğu görülmektedir. En üst yaş grubu olan 26+ yaş üstü ve en alt yaş grubu olan 17-19 yaş arası grup diğer gruplara göre daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. "Eğitim Programları" boyutundaki maddelere ise araştırmaya katılan tüm yaşlardaki öğrenciler orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş belirtmiş olup 17-19 yaş arasındaki gruptan kaynaklanan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 17-19 yaş grubunda olan öğrenciler

20-22 yaş ve 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. “Yönetici Vizyonu” boyutundaki maddelere ise araştırmaya katılan tüm bölümlerdeki öğrenciler orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş belirtmiş olup 17-19 yaş arası öğrenci grubu ile 23-25 yaş arası öğrenci grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 17-19 yaş grubunda olan öğrenciler yönetici vizyonu boyutunda daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Genelde spor eğitimi kurumlarına yeni başlayan öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Özdemir (2012) ise bu konuda şu görüşlere yer vermiştir; “Yönetici yeterliğini göstermek için kullanılan en yaygın ölçü, yöneticinin eğitimsel düzeyidir. Aynı zamanda yaş, çalışma süresi veya yönetici olarak geçirdiği yıl sayısı da göz önüne alınmaktadır. Yöneticilerin kişisel yeterliklerinin yanı sıra, eğitimsel yöneticilik kapasitesi, örgütsel yapının uygunluğu, hiyerarşik sisteme karşı bireysel ve grup tutumları, mevcut kişisel güdülerin düzeyi ve veri bulundurma ve kullanımını kapsar”. Çalışmadaki farklılığın, öğrencilerin tüm yaşlarda ve her boyutta okul kültürü ve iklimini farklı algılamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 19’ a bakıldığında, araştırma grubunun eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “Öğretim metotları” boyutunda tüm yaşlardaki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, 20-22 yaş arası öğrenci grubu ile 26+ yaş üstü öğrenci grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 26+ yaş ve üstü öğrenci grubu öğretim metotları boyutunda daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınıf başarısının bir belirleyicisi de eğitim materyalleri ve bunların etkin kullanımınıdır. Öğretmenler, ders kitaplarını, programlanmış materyalleri takip ederek veya diğer öğretilimsel destekleyicileri kullanarak (haritalar, diyagramlar, özel konu kitapçıkları, çalışma kağıtları) öğretim için sınıf organizasyonun bağlı bulunduğu prensiplerin değerlendirmesini sağlamaktadırlar. Çok iyi tasarlanamamış bir materyalde bile, gizli bir mantık vardır ve geliştirilmiş metotlar bilinçli öğretmenler tarafından zamanla kazanılmaktadır. Akçadağ (2010) ise öğretmenlerin alışagelinmiş öğretim ilke ve yöntemlerinin dışında, farklı yöntem ve tekniklerin farkına varmalarının sağlanması ve bunların kullanımında meydana gelecek sonuçların açıklanması gerektiğini ifade etmektedir. Çalışmadaki farklılığın, spor öğretimi veren kurumlarda son sınıfta okuyan

öğrencilerin, akademik personelin ders işleyiş stillerine uyum sağlamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 20'ye bakıldığında, eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “Sosyo-Ekonomik Düzey” değişkenine göre araştırma grubunda “fiziksel koşullar”, “eğitim programları” ve “destek hizmetleri” boyutlarında tüm sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak, ekonomik seviyesi yüksek olan öğrenci gruplarından kaynaklanan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ekonomik seviyesi yüksek olan öğrenciler daha yüksek kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Buchta (2009) yapmış olduğu çalışmada, BES öğretimi alan öğrencilerin % 12' sinin düşük sosyo-ekonomik seviyede % 47' sinin orta sosyo-ekonomik seviyede % 41' inin ise yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip öğrencilerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler daha fazla gelecek kaygısı yaşadıklarından dolayı en kısa sürede eğitimlerini tamamlayarak öğretmen, antrenör, spor yöneticisi ve rekreasyon liderleri olarak hayatlarını garanti altına almak istemektedirler. Bu sebeplerden dolayı, eğitim kurumlarını kalite açısından çok fazla değerlendirmedikleri düşünülmektedir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler genellikle milli sporcular ve spor kulüplerinde iyi maddi imkanlarla öğretim gören öğrencilerdir. Özellikle milli sporcuların atamalarının kanunla güvence altına alınmış olması, gelecek kaygılarını diğer öğrencilere göre daha azaltmaktadır. Bu öğrenciler en iyi antrenörlerle çalıştıkları, ulusal ve uluslar arası organizasyonlara iştirak ettiklerinden dolayı bilgi, görgü ve tecrübeleri en üst düzeydedir. Dolayısıyla kurumdan çok büyük bir beklenti içerisinde değillerdir ve amaçları sadece eğitimlerini tamamlamaktır. Çalışmadaki farklılığın, eğitim kalitesini açısından değişik beklenti içerisinde olan farklı statü, sosyo-ekonomik düzey ve tecrübelere sahip öğrenci profillerindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgu ve tartışmalara dayalı olarak elde edilen sonuç ve öneriler paylaşılmaktadır.

Yaşanan hızlı değişimler eğitim kurumlarını da etkilemekte ve bir takım yenileşme ve yeniden düzenleme faaliyetlerine girmelerine neden olmaktadır. Geleneksel bilgiye dayalı eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Buna öğrenci ve toplumdaki değişme de eklenecek olursa eğitim kurumlarının değişmeye ilgisiz kalması imkansız görünmektedir. Ancak yaşanan değişime eğitim kurumlarının zamanında uyum sağlayamadığı görülmektedir. Bunun nedeni yerleşmiş geleneksel anlayışın değişime direnç göstermesi veya var olanı korumak istemesi ve üniversitelerin bu konularda yaşadığı isteksizliktir. Birçok alanda büyük boyutlu değişimlere yol açan Toplam Kalite kavramı, Türkiye’de eğitim sisteminde neredeyse yok denecek kadar az uygulanmaktadır (Serin ve Aytekin, 2009, s.91-92).

Bir ülkenin geleceği, bilgi donanımlı, verimli, üretken, nitelikli olarak yetiştireceği genç nesillere bağlıdır. Bu niteliğin sadece eğitimle kazandırılacağı bir gerçektir. Eğitimin temel amacı, bireyi mümkün olan en yüksek mükemmeliyet düzeyine ulaştırmaktır. Eğitimin görevi ise, insana çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikli davranışlar kazandırmak veya var olan davranışları değiştirmektir (Yıldız, 2007, s.451-462).

Eğitim sisteminin gelişmesi için göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörün kalite olduğu bir gerçektir (Günbayı ve evik, 2004, s.163). Toplam kalite yaklaşımları ve çalışmaları bütün ülkelerin gündeminde olan önemli bir konudur.

Eğitim kalitesi sadece eğitim verilen kurumun fiziki ortamı ve teknik donanımının kalitesi ile değil; ğrenci kalitesinden yönetim anlayışına kadar bir çok faktörü içine alan bir bütünlük sergilemektedir. Bu bakış açısı ile yükseköğretim kurumlarında eğitim kalitesini belirleyen faktörler şu ana başlıklar altında toplanmaktadır (elik ve Terekli, 2012);

- Öğrencilerin kalitesi,
- Öğretim elemanlarının kalitesi,
- Çalışma evresinin fiziki yeterliliği,
- Öğretim programının kalitesi,
- Uygulanan ğretim programının ltlerinin kalitesi,
- Program sonuç ve değerlendirmelerin yeterliliği,
- Teknik donanım ve materyalin yeterliliği,
- Akademik ve sosyo-kültürel faaliyetlerin yeterliliği,
- Çağdaş yönetim anlayışı,
- Örgüt içi ve örgüt dışı ilişkili bireyler ile iletişimin yeterliliği.

Harveya and Greena (1993) yükseköğretimde kalite anlayışını 5 farklı yaklaşımla tanımlamıştır. Bunlar; istisna olarak kalite, uyum ve kusursuzluk olarak kalite, amaç için hazırlık olarak kalite, para için değer olarak kalite ve katılımcıların dönüşümü olarak kalitedir. Toplam Kalite Yaklaşımı, 1990'lı yıllarda tercih edilen rekabet stratejilerinden biri haline gelmiş ve dünya çapında yaygın bir şekilde uygulamaya konulmasına rağmen (Rad, 2006, s.606-625) hizmet endüstrisinde hala teorisinin gelişiminin ilk aşamalarındadır (Vouzaz ve Psychogios, 2007, s.62-75). Özellikle ticari örgütlerde kullanımı yaygınlaşsan kalite ve toplam kalite yönetimi, bir hizmet kurumu olan okulların farklı kademelerinde de uygulamaya konulmaya başlamış ve eğitimde kalite adı altında bir çok akademik çalışma içerisinde yer almıştır. Leu ve Price-Rom (2012)'a göre, gelişmiş ülkelerde eğitim kalitesi,

eğitim imkanlarının niceliksel genişlemesi bağlamında öncelikli yoğun ilgi gören bir konu olmuştur.

Çoğunlukla akademik mükemmellik ya da performans kriteri gibi yan anlamlara sahip bu terimi (Naser, 2008, s.10), America Federal Yönetim Ofisi, örgütün süreçlerini, ürünlerini ve hizmetlerini sürekli olarak geliştirmek için sayısal metotlar kullanarak tüm iş veren ve iş görenlerin katılımıyla müşteri ihtiyaçları ve beklentilerini karşılayan tüm örgüte yönelik bir yönetim yaklaşım olarak ifade etmiştir (Morgan ve Murgatroyd, 1997, s.7). Kalite eğitimi, yerel olarak ve kültürel açıdan uygun olmalı (Salahuddin, 2008). Kalitenin örgütlerin yönetim anlayışını oluşturan toplam kalite yönetimi Efil (1996)'e göre müşteri ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için kullanılan insan, iş, ürün ve/veya hizmet kalitelerinin sistematik bir yaklaşım ile tüm çalışanların katkıları ile sağlayan ve her süreçte tüm çalışanların fikir ve hedeflerini kullanan ve tüm çalışanları kaliteye dahil eden bir sistemdir.

Yükseköğretime yön veren yeni eğilimler, yükseköğretim kurumlarının vizyon ve misyonlarını yeniden tanımlama zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Küresel rekabet, ileri teknolojiler, yeni kamu yönetimi anlayışı, demografik değişmeler, yeni öğretim ve öğretim yöntemleri ve üniversitelerdeki liderlik anlayışındaki gelişmeler yükseköğretim kurumlarını değişmeye zorlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının kurumsal anlamda bir dönüşümü başlatabilmesi için güçlü bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Şirin ve Yetim, 2009, s.71). Küreselleşen toplumda meydana gelen değişim ve gelişimler neticesinde spor eğitimi kurumlarında da beklenen rollerde değişimler meydana getirmiştir. Değişimler ortaya çıktığı gibi öğretmenin yanında meydana gelen değişiklikler öğrencilerin tanımında da değişimler meydana getirmiştir. Spor eğitiminde yenileşmelerin başarısı büyük oranda öğrencilerin sistemi benimsemesi ve sistemin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyinde olmalarına bağlıdır.

Hızla ilerleyen teknoloji ile birlikte, bedensel aktivitelerin toplum üzerindeki öneminin arttığı günümüzde daha da önem kazanan, sporcu ve spor eğitimlerinin yetiştirildiği, spor biliminin üretilip ve geliştirildiği, ve aynı zamanda üniversitelerin akademik bir birimi olan BESYO'ları “kalite olgusu”ndan ayrı düşünmek mümkün değildir (Yıldız, 2005). Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumları genel olarak, Türkiye'de sporun ve bireylerini sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak ve bu alana nitelikli eleman kazandırabilmek için gençlere üstün nitelikte akademik/pedagojik formasyon bilgi ve becerisini kazandırmayı

hedeflemektedir (Yıldız, 2007, s.451-462). Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlara alınan öğrenci sayılarının makul düzeylere çekilmesi ve öğrenci sayılarının öğretim elemanı sayısına göre endekslenmesi en mantıklı yol olarak görülmektedir. Böylece okul ve öğrenci sayısı az, öz olacak, dolayısıyla kıt kaynaklar daha verimli kullanılarak spor hizmeti sunacak bireyler daha kaliteli yetiştirilebilecektir (Yıldız vd., 2008, s.10). BESYO'lar ve bölümlerinde, eğitimde toplam kalite uygulamalarında amaç; sistemde var olan hataları tespit edip yok etmek ve sistemin diğer özelliklerini geliştirmek olmalıdır. Hataları yok ederken gündelik çözümler yerine geleceğe dönük bilinçli ve sistematik çalışmalarda bulunulmalıdır (Çelik ve Terekli, 2012). BESYO'lardaki eğitim hizmetleri kalitesinin düzeyi, ürünü olan öğrencilerin niteliğini belirler. Eğitim hizmetlerindeki yüksek kalite, topluma bilgi ve beceri donanımlı bireyler sunarken, düşük hizmet kalitesi ise topluma bir bakıma defolu bireyler sunar. Dolayısıyla, kaliteli bireyler alanın gerektirdiği hizmetleri topluma uygun olarak sunabilirken, düşük kalitedeki bireyler bu hizmetleri uygun bir şekilde yerine getiremeyecek ve toplum da buna katlanmak zorunda kalacaktır. Bu sebeple BESYO'lardaki eğitim hizmetleri 'kalite olgusu'ndan ayrı düşünülmemelidir. Eğitim kalitesini etkileyen faktörler günün şartlarına ve bireylerin beklentilerine göre sürekli iyileştirilmelidir (Yıldız, 2007: 459). Spor eğitimi veren kurumlar, genel anlamda, sporun gelişimine katkı ortaya koymak ana hedef edinmiş olup ancak bu hedefe doğru bir şekilde ulaşmak için spor eğitimi hizmetlerini bir çok boyutta iyileştirmek suretiyle ulaşılabilen unutulmamalıdır.

Eğitim kurumlarının kendi kalite yaklaşımlarını geliştirmeleri ve açıkça tutarlı bir kalite hizmeti de sunmaları gerekmektedir (Sallis, 2002, s.15). Günümüzün rekabetçi dünyasında ancak ve ancak yüksek kalitede ürün ve hizmet üreten örgütler, başarı ve gelişmelerini sürdürebilirler (Glasser, 1999, s.4). Kaliteli eğitim, öğretim kurumunun mevcut imkanlarını en iyi şekilde kullanarak, öğrenciye bilgi ulaştırması, bilgi üretmeyi öğreten ve kendi alanında uluslararası düzeyde rekabet edebilecek yeteneğe sahip bireyler yetiştirmek kapasitesidir. Bir başka deyişle, öğrencinin yeteneklerini geliştiren, muhakeme yeteneği kazandıran, kuşku duymayı, düşünmeyi ve eleştirmeyi öğreten eğitim kaliteli eğitimidir (Çelik ve Terekli, s.2012). Üniversitelerin rekabet gücünü koruyabilmek için öğrencilerin bakış açılarını değerlendirme çok önemli bir gereklilik haline gelmiştir (Wright and O'Neil, 2002, s.23-39).

Özellikle öğrencilerin seçimi sonucu örgütlerine dahil oldukları üniversitelerin, daha fazla kalite ve toplam kalite yönetimi anlayışına sahip olması gerektiği düşünülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde üniversitelerin kalite standartları oluşturmaları ve bunu sürekli kontrol altında tutmaları gerektiği söylenebilir.

Yukarıdaki açıklamalar ve bulgular ışığında Öğrenci Algıları Çerçevesinde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesini elde etmek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

6. 1. Sonuç

- “Üniversite” değişkenine göre araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin eğitim kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu ve üniversiteler arasında eğitim kalitesi ile ilgili tüm alt boyutlar yönünden istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.
- “Öğretim Görülen Bölüm” değişkenine göre araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin eğitim kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu ve fiziksel koşullar, yönetici özellikleri, yönetici vizyonu, öğretim elemanı özellikleri, eğitim programları, öğretim metotları, ölçme değerlendirme, ve destek hizmetleri alt boyutları yönünden istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu, öğretim metotları alt boyutları yönünden $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.
- “Öğretim Görülen Sınıf” değişkenine göre araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin eğitim kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu ve tüm alt boyutlar yönünden istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.
- “Cinsiyet” değişkenine göre araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin eğitim kalitesi algıları ile cinsiyet arasında tüm alt boyutlarda yapılan analizlerde istatistiksel olarak ($p>0.05$) düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- “Yaş” değişkenine göre araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin eğitim kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu ve tüm boyutlarda istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.
- “Sosyo-Ekonomik Düzey” değişkenine göre araştırma sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin eğitim kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu ve fiziksel koşullar, eğitim programları ve destek hizmetleri alt boyutları yönünden istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu, “Yönetici özellikleri”, “yönetici vizyonu”, “öğretim elemanları özellikleri”, “öğretim metotları” ve “ölçme-değerlendirme” alt boyutları yönünden $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda, lisans seviyesindeki öğrencilerin eğitim kalitesine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı ($p > 0.05$), üniversite, bölüm, sınıf, yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Öğrencilerin, BES öğretimi veren üniversitelerdeki eğitimi, tüm faktörler açısından orta kalite düzeyinde algıladıkları belirlenmiş olup, BES öğretimi veren üniversitelerin eğitim kalitelerini tüm faktörler açısından değerlendirerek mevcut eğitim kalitelerinin yükseltilmesi için gerekli çalışmaları yapmaları düşünülmektedir.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde, gerek literatür gerekse bu çalışmanın değerlendirilmesi ve çalışmanın sonuçları ışığında uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır;

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- BES öğretimi veren üniversitelere ilgiyi arttırmak ve mevcut eğitim kalitesini yükseltmek için beden eğitimi ve spor öğretimi veren üniversitelerde toplam kalite uygulamalarının yapılması zorunlu hale getirilebilir.
- BES öğretimi veren üniversitelerde fiziki şartlar boyutunda, ilk önce elde bulunan mevcut kaynakların tam kapasite ile kullanımına gidilmelidir. Üniversitelerin gerekli fiziki şartları yerine getirene kadar diğer kurum ve kuruluşların tesislerinden faydalanmalarına imkan tanınmalıdır. Yine, çalışma ortamının fiziki şartları ve kalitesi

yükseltilerek, beden eğitimi ve öğretimi görenlerin kendilerine güven duymaları sağlanmalıdır.

- Yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri için sürekli araştırma, geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Kurum içerisinde performans özdenetimi kültürü oluşturulmalıdır. Yöneticiler karar alma ve uygulama konusunda etkin olmalı, ilgili konularda öğrencileri düzenli olarak bilgilendirmelidir. Demokratik bir yönetim anlayışı benimsemeli, eleştirilere açık ve öğrencilere eşit mesafede olmaları sağlanmalıdır.
- Öğretim elamanlarının alanlarındaki yenilikleri takip ederek eğitim programlarına yansıtmaları sağlanmalıdır. Öğretim elemanları gerekli entelektüel yapıya, yeterli bilgi ve beceriye sahip olması için alanı ile ilgili ve diğer konularda araştırma yapmalıdır. Uygulama alanlarında kariyer sahibi öğretim elemanlarının derslere girmeleri sağlanmalıdır. Öğretim elemanları öğrencilere karşı hoşgörülü, sabırlı ve eleştiriye açık olmalıdır.
- Eğitim müfredatları, paydaşların (öğrenci, öğretim üyesi, aileler ve toplum) amaçlarına yönelik, işlevsel, esnek, toplumun değerlerine saygılı ve ekonomik düzeyde olmalıdır. Çünkü eğitim programları toplumsal dönüşümün yönlendiricisi ve lokomotif olmak zorundadır. Çünkü program mesleki yeterlilik için uygun olmalı ve içeriği öğrencileri tatmin etmelidir. Mevcut eğitim programlarının, gelişmiş ülkelerdeki programlarla kıyaslanarak yenilenmesi, günün değişen rekabet şartlarına uygun hale getirilmesi ve BES alanının özelleşilen eleman ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere yükseltilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin derslere aktif katılımı öğretim elemanları tarafından sağlanmalı ve derslerde öğrencilere araştırma ve proje hazırlamaları için imkanlar sunulmalıdır. Öğretim elemanları tarafından derslerde uygulanan öğretme stratejileri derslerin içerikleriyle uyuşmalıdır. Yine derslerde öğretim elemanları tarafından modern öğretim araçları ve donanımlar kullanılmalıdır.
- Öğretim elemanları tarafından uygulanacak ölçme ve değerlendirme işlemleri öğrencilerin beklentilerini karşılamalıdır. Uygulanacak ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilerin gerekli kazanımları sağladığını doğrulamalıdır. Yine

uygulanacak ölçme ve değerlendirme işlemleri açık, adil ve önyargısız bir şekilde hazırlanmalıdır.

- Öğrenciler çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler yapmaları ve organize etmeleri konusunda üniversiteler tarafından desteklenmelidir. Bölüm içerisinde öğrencilere verilen akademik danışmanlık hizmetleri artırılmalıdır. Öğrencilerin kütüphane ve veri tabanları öğrencinin akademik ihtiyaçlarını karşılamalıdır.
- **6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**
- Çalışma doğrultusunda oluşturulan ölçeğin, BES öğretimi veren üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ve yöneticilerin eğitim kalitesi algıları açısından da incelenmesi önerilebilir.
- Çalışma doğrultusunda oluşturulan ölçeğin, Erasmus ve Farabi öğrenci değişim programları ile farklı ülke ve şehirlere giderek öğretim gören öğrenciler üzerinde uygulanması ve eğitim kalitesi açısından farklılıklarının ortaya konulması önerilebilir.
- Çalışma doğrultusunda oluşturulan ölçeğin, mezun olmuş ve mesleğe başlamış öğrenciler üzerinde uygulanarak okulda almış oldukları eğitim kalitesinin iş hayatı ile karşılaştırılması önerilebilir.
- Çalışma doğrultusunda oluşturulan ölçeğin, BES öğretimi veren özel ve vakıf üniversitelerinde öğretim gören öğrenciler üzerinde uygulanarak, devlet üniversitelerinde eğitim alan öğrencilerin eğitim kalitesi algıları ile karşılaştırılması önerilebilir.
- Çalışma doğrultusunda oluşturulan ölçeğin, üniversitelerin farklı fakülte ve bölümlerinde öğretim gören öğrencilerin eğitim kalitesi algılarıyla karşılaştırılarak tüm üniversitenin eğitim kalitesi algısının ortaya çıkarılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akar, İ. (2002) *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler*. Sınıf Yönetimi. Ankara
- Akçadağ, T. (2010). *Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları*, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, s.53-47.
- Aksoy, H. H. (2010). *Eğitimde kalitenin kalite sistemleri, eşitlik ve küreselleşmeye ilişkin boyutları*. Kalite Derneği Ankara Şubesi, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Paneline Sunulan Bildiri. ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000- M.S.2004. 9. Baskı*. Ankara
- Al, U. (2002). Üniversite kütüphanelerinde bilgi hizmetlerinin internet aracılığıyla pazarlanması. *Bilgi Dünyası*, 3 (1):1-11.
- Albrecht, K. (1988). *At America's service*. Dow Jones Irwin, Homewood, Illionis.
- Alkan, C. (1994). *Eğitim ve Öğretim Araç ve Gereçlerinde Standardizasyon ve Kalite. Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli*, s.41.
- Alova, E. , Karaağaç, S. (1995). *Latince Türkçe Sözlük*, Ankara:Sosyal.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler (3. Baskı)*. Ankara.
- Apay, A., Kılıç, R. (1997). *Eğitim Programlarında Toplam Kalite Yönetimi*. Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu, Haberal Eğitim Vakfı, Başkent Üniversitesi, Ankara, s.13.
- Aracı, H. (2006). *Okullarda beden eğitimi*. Ankara:Nobel, s.46.

- Aydın, M. (1986). *Eğitim yönetimi*. İM Eğitim Araştırma Danışmalık A.Ş., Ankara, s.111, 115, 145.
- Başaran, İ. Ethem (1994). “*Kaliteli Bir Eğitim Nasıl Olmalıdır?*”, Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli, TSE Yay, İstanbul.
- Bayraktar, F. (1994). *Eğitim ve Öğretimde Araç ve Gerecin Önemi*. Öneri Dergisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Cilt 1, Sayı 1, s.24.
- Bengisu, M. (2007). Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi. *Journal of Yasar University*. 2, 739–749
- Bigen, N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim*, MEB, 2. Basım, Ankara, s.32.
- Bilge, N. (1988). *Türkiye’de beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı, s.14-38, 58.
- Bilng D.,Thomas H.(2000).The international trasferibility of quality assesment systems for higher education:the Turkish experience. *Quality in Higher Education*,6(1)
- Bonser, C. F. (1992). Total quality education, *Public Administration Review*, vol.52, (5), 504.
- Brookman, J. (1993). *Flying standart for quality*, Times Higher Educaion Supplement.
- Brown, J., Churchil, G. A. and Peter, J. P. (1993). Improving the measurement of service quality, *journal of retailing*, 69/1.
- Bucher, A. C. (1983). *Foundations of physical education & sport*. London: The C.V. Mosby Company, 13.
- Buchta, K. (2009). Quality of education from the perspective of a student of university of physical education. *Pol J Sport Tourism* 16 (39), 48.
- Bulut, D. (2005). *Türkiye’deki müzik eğitimi anabilim dallarının kalite kriterleri doğrultusunda değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s.6.
- Carter, D.S. ve Burger, M. (1994). *Curriculum management: intruactional leadership and new information tecnology*, School Organization.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*, İstanbul : Serçe, s.114.

- Can, N. (2002) Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetiminin Bütünleştirme İşleviyle İlgili Görevleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt V, Sayı 1, s.228.
- Candan, N. ve Bağırman, T. (2005). *Riyazet-i bedeniye'den spor bilimlerine: Türkiye'de spor bilimlerinin gelişimi*. Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu, 8-9 Nisan, Süleyman Demirel Kültür Merkezi, Manisa, s.12-13.
- Celep, C. (1998). *Okul yönetiminde toplam kalite yönetimi, Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara: Haberal, s.147.
- Çağlayan, A. (2003). *Eğitimde kalite yolculuğu*. İstanbul: Gülhane
- Çelik, V. ve Terekli, M. S. (2012). *Toplam kalite anlayışı beden eğitimi ve spor yüksekokullarında toplam kalite anlayışının uygulanabilirliği*, 7. Spor Bilimleri Kongresi, Web:<http://www.bilalcoban.com/index.php?id=dokuman&islem=oku&yer=2&kat=13&no=11> adresinden 10 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.
- Cerit, E. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulları bünyesindeki rekreasyon bölümlerinin tercih edilme nedenleri ve bölüm öğrencilerinin beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çağiltay, K., Yıldırım, S., Arslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., Saltan, F., Uzun, E., Ülgen, E. Ve Yıldız, İ. (2007). *Öğretim teknolojilerinin üniversitede kullanımına yönelik alışkanlıklar ve beklentiler: betimleyici bir çalışma*, Akademik Bilişim, 07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31 Ocak-2 Şubat 2007, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, s.216.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara:Yargıcı
- Çimen, Z., Gürbüz, B. (2007). *Spor Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara.
- Çoruh, M. (1998). “Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi nasıl başarılı olur?”, Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara, Haberal Vakfı.
- Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel

- Cronin, J. ve Taylor S.A. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension, *Journal of Marketing*, 56.
- Cryer, P. (1998). *Preparing for quality: 96 questions you always wanted to ask*, Mc Graw Hill, New York.
- Dalkıran, O., Gündüz, N., Çiçek, R., (2011). Üniversite öğretim elemanlarının ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri, *Ankara Üniversitesi Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IX, s.3, 117.
- Darling, H. L. (1997). *Doing what matters most: investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Daniel, L. G. & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.
- Dauer, V.P. ve Pangrazi, R. P. (1975). *Dynamic physical education for elementary school children (fifth edition)*. Minnesota: Burgess Publishing Company, 2.
- De Jager J. Gbadamosi G. (2010). Specific remedy for specific problem: Measuring service quality, *In South African Higher Education*, High Educ 60: 251-267.
- Defining Quality in Education (2000). A paper presented by UNICEF at the meeting of the international working group on education flörence, Italy, Working Paper Series Education Section Programme Division United Nations Childern's Fund New York, Web:<http://www.unicef.org/educatin/files/QualityEducation.PDF>, adresinden 12 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem-A
- Demirkaya, D. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*, Eğitim Teknolojisi Formatörleri Semineri, İzmir, s.6.
- Desoff, A. (2006). *Quality and cost in education abroad: Balancing act*. *International Educator*, 15(4), 24-30.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*, Ankara: Academyplus, s.18-19.
- Ekici, G. (2002). *Öğretim yöntemi, sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem-A, s.76-77.

- Epuran, M. (2004). *Metodologia cercetarii activitatilor corporale*, Editura FEST, Bucuresti
- Erbaş, K. M. (2012) *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Psikomotor Beceri Düzeyleri ve Beden Eğitimi ve Spor Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, ABD. Ankara
- Erdem, A. R. (2003). *Türk eğitim sisteminin yeni bir anlayışla ele alınması*. Eğitime Yeni Bakışlar, Ankara: Mikro, s.361.
- Erden, M.(1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım, s.27- 60.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Erpic, S. C., Skof, B., Boben, D. and Zabukovec, V. (2005). Pupils' attitudes and motivation for physical education some psychological aspects of physical education: pupils' attitudes and motivation. *International Journal of Physical Education*, XLII, (2), ss. 58-67.
- Ertürk, S., (1979).*Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara.
- Erkal, M.(1983). *Sosyoloji*. İstanbul: Filiz, s.109.
- Efil, İ. (1996). *Toplam kalite yönetimi ve toplam kaliteye ulaşmada önemli bir araç: ISO 9000 kalite güvence sistemi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi, s.29.
- Ensari, H. (2003). *21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem, s.20, 21.
- Erdoğan S., Şanlı H. S., Şimşek H., (2005). Gazi üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Vol: 13 No:2, s.485.
- Fan, X., ve Sivo, S. A. (2005). Sensitivity of fit indexes to misspecified structural or measurement model components: Rationale of two-index strategy revisited. *Structural Equation Modeling*, 12(3), 343-367.
- Garvin, A. D. (1998). *Managing quality*, New York: The Free Pres, s.217.

- Gencel, U. (2001).Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3)164-218.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kalite eğitimi*, (U. Kaplan, Çev.) İstanbul: Beyaz.
- Gullikson, A. R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *Journal of Educational Research*, 79 (2), 96-100.
- Günbayı, İ. ve Çevik, V. (2004). Yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleriyle ilgili bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, s.163.
- Gökdoğan, Ö. (2011). *Ceza İnfaz Kurumlarında Eğitimin Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gözlü, S. (2000). Yükseköğretimde kalite yönetimi, Halil Aksu'ya armağan içinde, *İstanbul Teknik Üniversitesi, İşletme Fakültesi Dergisi*, s.255.
- GSB.(1973). *İlkokullarda beden eğitimi*. Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Genel Müdürlüğü: 4. Ankara: Başbakanlık, s.7.
- Güçlü, M. (2001). Avrupa, Amerika birleşik devletleri, Çin ve Türkiye'de beden eğitimi ve sporun gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, s.150, 33-38.
- Günsel, A. M. (2004). *İlköğretimde beden eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Anı, s.1.
- Güven, Ö. (1996). Türkiye' de cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren okulların eğitimini hazırlayıcı çalışmalar, *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Sayı :1 , s.70-82.
- Güven, Özbay (1999), *Türkiyede Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Veren Okulların Tarihi Gelişimi*, 16 Mart 1999 tarihinde Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu tarafından Ankarada düzenlenen Toplum ve Öğretmen konulu panelde yapılan konuşması.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve spor'da özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel, s.90.

- Harmandar, İ. H., Özdilek, Ç., Göral, M. (2000). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Kütahya
- Harveya L. ve Greena D. (1993) Defining quality, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Volume 18 (1), 9-34.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10-21.
- Ho, H. F. ve Hung, C. C. (2008). Marketing mix formulation for higher education. An integrated analysis employing analytic hierarchy process, Cluster Analysis And Correspondence Analysis. *International Journal of Educational Management*, 22 (4), 328-340.
- Holdford D. ve Reinders T. P. (2001). Development of an instrument to assess student perceptions of the quality of pharmaceutical education, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 125-131.
- Irez, S. G. (2005). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere uygunluklarının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İmanova, S. (2008). Eğitimde yönetim kalitesi. *Journal of Qafqaz University*. 24, 180-189.
- İşler, H. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Bakışla Ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimcilerinin Yetiştirilme Biçimi ve Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. 10-12 Mayıs, Çanakkale.
- Jenkins, L. (1998). *Deming ilkelerini uygulayarak sınıflarda öğretmenin iyileştirilmesi*, İstanbul : Kal-Der, s.35-44.
- Jackson, G.A., Public Efficiency and Private Choice in Higher Education, *Educational Evaluation and Policy Analysis* Vol. 4, No. 2 (Summer, 1982), pp. 237-247
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Süresince Gözardı Edilen Unsurlardan “TKY MERKEZİ” ve “EĞİTİM” Programları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(2) 166

- Kalemoğlu, Y. (2011). *Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, ABD. Ankara
- Karakaya, Y. E. (2012). *Avrupa birliği spor eğitimi politikaları ve bu politikaların Türk spor eğitim sistemine uyumu*, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Elazığ, s.339.
- Karaküçük, S. (1989). *Beden eğitimi öğretmenin eğitimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, s.30.
- Karaküçük, S. ve Yenel, İ. F. (2000). *Çevre ülkelerde beden eğitimi ve spor öğretimi veren yükseköğretim programlarının genel görünümü*, I. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi, Ankara.
- Kast, F.E., Rosenweg, M. (1985). *Organization Management*. Mc Graw-Hill Book Company, New York, s.5.
- Kavak Y., Aydın A. ve Altun S. A. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim, s.5.
- Kaya, Y. (2000). *Beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede verimlilik*, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale.
- Kayan, N. (1996). Kalite kavramı ve gelişimi I, *Standart Ekonomik ve Teknik Dergi*, s.103.
- Kemerlioğlu, E., Kızılcelik, S. ve Gündüz, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*, İzmir: Saray s.3.
- Keskin. A. ve Keskin B. (2005). *Eğitimde toplam kalite- Okul yönetimin kalite arayışı*. Samsun: Deniz
- Kirişçi, M. (2004). Eğitimde toplam kalite üzerine, Web: www.sitetky.com adresinden 01.05.2005'de alınmıştır.
- Köksal, H. (1998). *Kalite okullarına geçişte toplam kalite yönetimi*, İstanbul: Dünya.
- Kuzu, T. S. (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 22-26.

- Leu, E. ve Price-Rom, A. (2012). Quality of education and teacher learning: A review of the literature, By American Institutes For Research Under The EQUIP1 LWA, U.S. Agency For International Development Cooperative Agreement No. GDG-A-00-03-00006-00, Web:<http://www.equip123.net/docs/E1-QualityEdLitReview.pdf>. adresinden 12 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Livatyalı, H.Y. (2003)*Türk Milli Eğitim Sisteminde Okul Müdürlerinin Seçilmesi ve Atanması*. Eğitime Yeni Bakışlar. Ankara: Mikro, s.398.
- Lozier, G. G. (1993). Teeter DJ, Six Foundation of Total Quality Management, *New Direction for Institutional Research*, 78 (5)11.
- Lumpkin, A. (1996). *Physical Education and Sport. A Contemporary Introduction*. St: Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing
- Maringe, F. ve Gibbs, P. (2009). *Marketing higher education*. Theory and practice. New York: McGraw-Hill Education.
- McBurnie, G. ve Ziguras, C. (2007). Institutions, not students, get the travel bug. *Far Eastern Economic Review*, 17(1), 58-61.
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120 (2), 285-297.
- Mirzeoğlu, D. (2003). *Spor bilimlerinin eğitimsel (pedagojik) temelleri*. Spor Bilimlerine Giriş. Mirzeoglu, N. (Ed.), Ankara: Bağırhan, s.84.
- Mirzeoğlu D., Aktağ, İ. ve Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, s.18(3),119-125.
- Miyauchi, I. (1999). Quality Management in Japani Seminar Notes, June 21-23 İstanbul Lütfi Kırdar International Congress and Exhibition Hall, MESS Yayınları, Yayın No 304, İstanbul
- Morgan, C. ve Murgatroyd, S. (1997). Total quality management in the public sector. Buckingham, UK: Open University Pres, 7.

- Mohammad, E. (2008). *Higher education governance in bangladesh: The public private dilemma*. Dhaka: Centre For Development Governance.
- Moogan, Y. J., Baron, S. and Bainbridge, S. (2001). Timings and trade-offs in the marketing of higher education courses: A conjoint approach. *Marketing Intelligence & Planning*, 19(3), 179-187.
- Muratlı, S. (2001). "Türkiye'de Spor Öğretmenliği ve Spor Öğretmeni Yetiştirme", II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, s:13-19,
- Naser, A. (2008). *Education quality of private universities in bangladesh: faculty resources and infrastructure perspective*, Master in Public Policy and Governance Program (MPPG), Department of General and Continuing Education (GCE), North South University Dhaka, 10.
- Numanoğlu, G. (2001). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, sayı 34, s113–123.
- Oblinger, D. G. (1998). Total quality management in higher education, A Continuous Improvement Process, Web: <http://ike.engr.washington.edu/news/whitep/tqm.html>. adresinden 2006'da alınmıştır.
- Oldfield, B. ve Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95.
- ÖSYM. (2015). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*, Ankara.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde toplam kalite yönetimi, *Verimlilik Dergisi, Toplam Kalite Özel Sayısı*, s.216-218.
- Özdemir, S. (2012). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*, Web: edergi.manas.edu.kg/index.php/sbd/article/viewFile/263/217 adresinden 01 Haziran 2012'de alınmıştır, s.261-262.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Sistem Arayışları*. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem-A
- Paşa, M., Erim, İ (1995); "Servqual: Hizmet Sektöründe Kalite Ölçümü", *Uzman Gözüyle Bankacılık*, Yıl 3, Sayı 9, s.45-9.

- Parasuraman, A., Valarie A. Zeithaml and Leonard L. Berry,(1985). A Conceptual Model of Service. *Quality and Its Implications for Future Research Journal of Marketing* Vol. 49,(Pre- 1986), pp. 41-50.
- Peker, Ö. (1994). Toplam kalite yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği, *Amme İdaresi Dergisi*, s.67-68.
- Rad, A. M. (2006). The impact of organizational culture on the successful implementation of total quality management, *The TQM Magazine*, Vol. 18(6), 606-625.
- Roberts, D. ve Allen, A. (1997). *Young applicants perceptions of higher education*, HEIST Publications, Leeds, No., Ch. 2, 20.
- Roosander, A. C. (1991). *Deming's 14 points applied to services*, New York.: Macel Dekker Inc. ASQC Quality Pres.
- Ruben, B. (1995). *Quality in higher education* New Brunswick, U.S.A. : Transaction Publishers. 17.09.2010 tarihinde <http://www.google.com/books> adresinden erişildi.
- Sakarya, M. C. (2006). *Yükseköğretimde öğrenciye yönelik hizmet kalitesinin ölçülmesi : Akdeniz üniversitesi, İ.İ.B.F. Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Antalya.
- Salahuddin A. M. (2008). Quality issues of higher education in bangladesh. Retrieved Web: http://www.educationdev.net/educationdev/Docs/ban_2.PDF, adresinden 10 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*, Third Edition, Kogan Page Ltd 120 Pentonville Road London, UK, 15.
- Saunders, I.W., Graham, M.A. (1992); "TQM in the Hospitality Industry", *Total Quality Management*, Vol.3, Issue 3 s. 243-255.
- Seaton, D. C., Clayton, I. A., Leibee, H. C. and Messersmith, L. (1965). *Education handbook*. New Jersey: Prentice- Hall, 6.
- Segev, E., Raveh A., ve Farjoun M. (1999). *Conceptual maps of the leading MBA programs in the united states*, *Strategic Management Journal*, 549-565.

- Smith, O., Stanley, O. W., Shores, S. H. (1979). *Foundations of Curriculum Development*, USA: Harcourt Brace and World, Inc.
- Serin, H. ve Aytekin, A. (2009). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi, *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, s.91-92.
- Slowinski, J. (2000). *Becoming a technologically savvy administrator*. ERIC Digest, 135.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (6.basım). Ankara: Pegem, s.3-4.
- Sönmez, T. ve Sunay, H. (2004). Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, s.160-270-278.
- Sunay H. (1997) "Spor Eğitim Alt Yapısında Beden Eğitimi Ve Antrenörün Önemi" *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi III*, (2), Nisan, Ankara, s.43-44.
- Şahin, M., Pehlivan, Z. ve Kuter, F. Ö. (2001). *Beden eğitimi ders uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar ve çözüm önerileri*. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 21-23 Aralık 2001, Bursa, s.71.
- Şiclovan, I. (1979) – *Theory of Physical Education and Sport*, ed. Sport – Turizm, Bucureşti
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem-A, s.19, 124.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem-A.
- Şirin, E. F. ve Yetim, A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt: 3 (1), s.82.
- Şimşek, M. (2000). *Sorularla toplam kalite yönetimi ve kalite güvence sistemleri*, İstanbul-Alfa, s.86.
- Tamer, K. ve Pultur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kozan
- Tebliğler Dergisi. (1988). Lise beden eğitimi dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, s.51, 577.

- Tekin, M. (1996). *Üretim yönetimi*, Konya: Arı, Cilt 2, s.69.
- Temel, A. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi, *Milli Eğitim Dergisi*, s.149.
- Tezcan, M. (1995), *Sosyolojiye Giriş*, (Dördüncü Baskı). Ankara: Feryat.
- Tribus, M. (1994). *Total quality manegement in education, The Theory and How To Put It To Work-Developing Quality Systems In Education* Edited By Geoffrey D. Doherty.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem-A
- Tübitak (1996). *Yükseköğretimde kalite yönetimi alt grubu Raporu*, Ankara: Tübitak, s.65.
- Tümer, S. (1995) “Toplam Kalite Yönetiminde Kuruluş Örgüt Yapısı”, *Verimlilik Dergisi, MPM Yayını*, Ankara.
- Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi raporu (2006). 08.11. 2010 tarihinde <http://eua.cu.edu.tr/files/turkiyeninyuksekogretimstratejisi.pdf> adresinden erişildi.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri, *Educational Administration: Theory and Practice, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 56, s.659.
- Tosun, İ. (2003).Yükseköğretimde Ne Yapılmalı,Ne Yapılmak İsteniyor? Orta Doğu Teknik Üniversitesi, www.che.metu.edu.tr/~itosun/data/yuksekogretim.pdf:indirme tarihi 12.10.2007.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri*. Ankara: Todaie, s.200.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, s.153-154.
- URAP (2010). Devlet Üniversiteleri Genel Sıralaması. 11.11.2010 tarihinde <http://www.tr.urapcenter.org> adresinden erişildi.
- Ünal, S. (1999). *Eğitim örgütlerinde toplam kalite yönetimi öğeleri ve uygulamalarda karşılaşılan engeller*”. Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem. Sayı: 19, s.341.

- Üner, M. Mithat, O., Karatepe M. ve Halıcı, A. (1998). *Bir hizmet kalitesi modeli yardımıyla hizmet kalitesi, tatmini ve örgütsel bağlılık kavramlarının yapılandırılmasına yönelik bir deneme*, 6. Ulusal İşletmecilik Kongresi, Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Antalya, s.452.
- Üreten, S. (1998). *Üretim ve işlemler yönetimi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, No: 234, s.386.
- Vouzas, F. ve Psychogios, A. G. (2007). Assessing managers' awareness of TQM, *The TQM Magazine*, Vol. 19(1), s.62-75.
- Yalçınar, M. (1992). *Beden eğitimi ve sporun milli eğitim bütünlüğü içerisindeki yeri*, I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir, s.65.
- Yamaner, F. (2002). *Beden eğitimi ve spora giriş*, Zonguldak: Emek, s.10.
- Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 163, s.104.
- Yenel, İ. F., Gökyürek, B. ve Turgut, M. (2003). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğretim gören öğrencilerin bu bölümü seçme nedenleri ve beklentileri üzerine bir araştırma*, Beden Eğitimi ve Spor Alanında Sosyal Alanlar Kongresi, Ankara.
- Yeşilyaprak, B., Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2001). *Gazi üniversitesi mesleki eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülteye ilişkin algı ve değerlendirmeleri*, Mesleki Eğitim Dergisi
- Yetim, A. (2014). *Sosyoloji ve spor*, Ankara: Berikan.
- Yılman, M. (1994). *Eğitim bilimine giriş (2. Baskı)*. İzmir: Reform, s.9-11.
- Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*, Ankara: Nobel, s.66-67, s.92-94.
- Yıldıran, İ., Karaküçük, S., İmamoğlu, A. F. ve Ekenci, G. (1993). Beden eğitimi ve spor öğretimi veren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının toplumsal beklentilere uygunluk düzeyleri bakımından analizler, *Eğitim Dergisi*, Sayı: 3, s.55.
- Yıldıran, İ., Yetim, A. ve Şenel, Ö. (1996). Farklı Cinsiyetteki Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, I, (3), s.52-57. Ankara.

- Yıldıran, İ., Yetim, A. (1996) Orta Öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, I, (3) Ankara.
- Yıldız, S. M. (2005). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında algılanan hizmet kalitesi düzeyini ölçmeye yönelik kalite ölçeği, *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 10 (4), Ankara.
- Yıldız, S. M. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında eğitim hizmetleri kalitesini etkileyen faktörler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Vol:15, No:1, s.1, 451, 459, 462.
- Yıldız, S. M. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bir öğretim elemanında bulunması gereken niteliklere yönelik algılamalarının değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 11, Sayı 19, s.2-6.
- Yıldız, S. M., Özdağ, S. ve Yaman, Ç. (2008). Beden eğitimi ve spor eğitimi veren yükseköğretim kurumları ve istihdam durumlarına yönelik öğrenci algılamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Web: <http://www.insanbilimleri.com>. adresinden 15 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Yoncalık, O. (2004). Milli eğitimde bir kültür aktarım alanı olarak halkoyunları dansları ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği. *Milli Eğitim Dergisi*, s.164.
- Yolcu, İ.(1992). *Eğitim bütünlüğü içinde beden eğitimi ve sporun yeri ve önemi*, I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. İzmir, s.69-72.
- Yüksel, H. (2010). *Lisansüstü öğretimde beden eğitimi ve spor müfredatlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). *Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills*. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.
- Welki, A. M. and Navratil, F. J. (1987). The role of applicants perceptions in the choice of a college. *College and University*, 62, 147-159.
- Wellhöfer, P. R. and Ronthgang, G. V. (2000). *Evaluation in der hochschule*, Numberg, 4.
- Willims, J. F. (1964). *The principles of physical education*. London: W.B Saunders Company, 13.

Willms, J. D. (2000). *Standards of care: investments to improve children's educational outcomes in latin america*. Paper Presented At The "Year 2000 Conference Of Early Childhood Development" Sponsored By The World Bank, Washington.

Wright, C. and O'Neil, M. (2002). Service quality evaluation in the higher education sector: an empirical investigation of students' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 21(1), 23-39.

EKLER

Ek-1: Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi (BESEVÜEK) Ölçeği

Değerli Öğrenci;

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında “**Öğrenci Algıları Çerçevesinde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi**” konusunda doktora çalışması yapmaktayım. Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesine İlişkin Algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu ölçek geliştirme çalışmasına görüş ve düşünceleriniz rehberlik edecektir. Bu çalışma bilimsel bir amaçla kullanılacak olup verdiğiniz cevaplar başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Katkılarınız ve samimi cevaplarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Yakup PAKTAŞ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-TOKAT

1- Halen öğretim gördüğünüz üniversitenin adı ?

2- Halen öğretim gördüğünüz bölümünüz ?

- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
- Spor yöneticiliği
- Antrenörlük Eğitimi
- Rekreasyon Eğitimi

3- Halen öğretim gördüğünüz sınıf?

- 2.sınıf
- 3.sınıf
- 4.sınıf

4- Cinsiyetiniz ?

- Kız
- Erkek

5. Yaşınız?

- 17-19
- 20-22
- 23-25
- 26 ve üstü

6- Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde görüyorsunuz?

- Düşük
- Orta
- Yüksek

No	Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Veren Üniversitelerde Eğitim Kalitesi Ölçeği	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Az Katılıyor	Hiç Katılmıyorum
1	Yöneticiler liderlik özelliklerine sahiptir					
2	Yöneticiler şikayetleri dikkate alır					
3	Öğrencilerin öğretme deneyimleri iş hayatına uygundur					
4	Öğretim elemanları gerekli entelektüel yapıya sahiptir					
5	Akademik bina ve sınıflar amacına uygun dizayn edilmiştir					
6	Öğrencilere araştırma ve proje hazırlamaları için fırsat verilir					
7	Öğrenciler sanatsal yeteneklerine (resim, müzik, tiyatro, sinema vb) geliştirmek için yeterli imkanlara sahiptir					
8	Yöneticiler tutarlı, dürüst ve güvenilirlerdir					
9	Yöneticiler geleceğe dönük planlama yapabilir					
10	Ders programları, ara ve yıl sonu sınavlarının tarih ve saatleri zamanında ilan edilir					
11	Öğrencilerin derslere aktif katılımı (sunum) sağlanır					
12	Uygulama derslerine yönelik spor malzemeleri yeterlidir					
13	Öğrenciler kültürel ilgi alanlarında (kulüp, panel, seminer, konferans vb.) kendilerini geliştirebilmek için yeterli imkanlara sahiptir					
14	Konular, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta göre verilir					
15	Spor tesisleri ve dersliklerde ısınma ve aydınlatma imkanları yeterlidir					
16	Yöneticiler, öğrencinin gizlilik haklarına duyarlıdır					
17	Spor tesislerinde soyunma odaları ve duşlar yeterlidir					
18	Öğrencilerin taleplerine etkin ve hızlı yanıt veren sağlık hizmetleri mevcuttur					
19	Öğrencilerin öğretme kaynaklarına bağımsız, açık bir şekilde erişimi sağlanır					

20	Yöneticiler, öğrencileri, kendilerini ilgilendirilen konularda düzenli olarak bilgilendirilir
21	Öğretim elemanları, eleştiriye açıktır
22	Eğitim programları günün gereklerine uygun şekilde yenilenilir
23	Öğretime yönelik açık ve kapalı (yüzme havuzu atletizm pisti, spor salonu, cimnastik salonu, halı saha, tenis kortu, kondüsyon salonu vb.) spor tesisleri yeterlidir
24	Öğrenciler çeşitli sosyal aktiviteler (parti, konser, tur, piknik, vb.) yapmaları ve organize etmeleri konusunda desteklenir
25	Ölçme ve değerlendirme işlemleri açık, adil ve önyargısızdır
26	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, programın uygulanmasına uygun ve yeterlidir
27	Yöneticiler karar alma ve uygulama konusunda etkindir
28	Yöneticiler gerekli bilgi birikimine sahiptir
29	Öğretim elemanları öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur
30	Ders programlarının öngördüğü bilgi düzeyine ulaşılır
31	Öğrencilere verilen akademik danışmanlık hizmetleri yeterlidir
32	Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilerin gerekli standartlarına eriştiğini doğrular
33	Öğretme stratejileri (basamaklama yöntemleri) derslerin içeriklerine uygundur
34	Öğretim elemanları yeterli bilgi ve beceriye sahiptir
35	Öğretim elemanları öğrencilere güvenilir ve seviyeli davranır
36	Müfredat programı mesleki yeterlilik için uygundur
37	Kütüphane ve veri tabanları (internet) öğrencinin akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılar
38	Öğretim elemanları öğrencilerin gizlilik haklarına duyarlıdır
39	Sosyal tesisler (kantin, kafeterya, internet odası) yeterlidir
40	Öğrencilerin rahatça soru sorup derse katılmalarına imkan verilir

41	Yöneticiler demokratik bir yönetim anlayışı benimsemiştir
42	Yöneticiler sorunları çözebilme becerisine sahiptir
43	Öğretim elemanları uzmanlık alanlarındaki gelişmeleri takip eder
44	Ders programlarının içeriği öğrencileri tatmin eder
45	Yöneticiler ulaşılmak istenilen amaç ve hedefleri gerçekleştirir
46	Yöneticiler öğrencilere eşit mesafededir
47	Öğretim elemanları ölçme ve değerlendirmede tutarlıdır
48	Derslerin işlenişinde modern öğretim araçları ve donanımları (projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası, vcd , dvd, bilgisayar) kullanılır
49	Öğretim elemanları sözlerini tutar ve dürüsttür
50	Yöneticiler adil ve önyargısızdır
51	Öğretim elemanları ders içi sunumlarında etkilidir
52	Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilere, dönem başında açık ve anlaşılır şekilde iletilir
53	Tüm seçmeli dersler uygun olarak tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır
54	Ölçme ve değerlendirme işlemleri öğrenci beklentilerine paralel şekilde gerçekleşir
55	Ders programları öğrencilerin zamanlarını etkili kullanabilecekleri şekilde hazırlanır
56	Yöneticiler öğrencilerin sorunlarını çözmek için samimi istek gösterir
57	Öğrenciler etkili bir psikolojik rehberlik hizmetlerinden yararlanır
58	Seçmeli dersler öğrencilerin istek ve becerileri doğrultusunda verilir
59	Yöneticiler istek ve beklentilere hemen cevap verir
60	Yöneticiler yeniliklere açık ve yaratıcıdır
61	Yöneticiler öğrenci güvenliği konusunda duyarlıdır
62	Merkezi kafeteryada (yemekhane) sağlıklı ve etkin hizmet verilir
63	Öğretim elemanları hoşgörülü ve sabırlıdır
64	Yöneticiler eleştiriye açıktır



GAZİ GELECEKTİR..