

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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN  
YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTEYE İLİŞKİN  
METAFORİK ALGILARI  
(SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SEMİHA AKSU**

**DANIŞMAN  
DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI**

**HAZİRAN 2019**



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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN**  
**YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTEYE İLİŞKİN**  
**METAFORİK ALGILARI**  
**(SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SEMİHA AKSU**

**DANIŞMAN**  
**DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI**

**HAZİRAN 2019**

## BİLDİRİM

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

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

beyan ederim.

20/06/2019

Semiha AKSU



## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Metaforik Algıları (Sakarya Üniversitesi Örneği)’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yükseköğretim Araştırmaları Bilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Nihan ŞAHİNKAYA



Üye Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

30.07/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü J.

## ÖN SÖZ

Dünyada üniversitelere talep ve buna bağlı olarak da üniversite sayıları hızla artmaktadır. Üniversiteler de daha nitelikli öğrencilerin kendilerini tercih etmeleri için rekabet halindedir. Rekabet her üniversiteyi hem ulusal hemde uluslararası düzeyde bir yarışa sokmaktadır. Kıyasıya rekabet, üniversitelerin verdiği hizmetlerin sorgulanmasına neden olmaktadır. Sorgulamalar üniversitelerde kalite süreçlerinin hangi ölçütlere uygun ve nasıl yürütülmesi gerektiği sorularını gündeme getirmektedir. Dolayısıyla yükseköğretimde kalitenin tüm boyutlarıyla ele alınması önem arz etmektedir. Bu araştırmayla yükseköğretim hizmeti alan öğretmen adaylarının yükseköğretimde kaliteye yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde çalışmanın başlangıcından sonuna kadar değerli katkılarıyla beni yönlendiren ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI'ya çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim sırasında ders aldığım ve bilgilerine başvurduğum Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün pek kıymetli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma sürecinde bana yardımcı olan, cesaretlendiren eşim Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU'ya teşekkür ederim. Çalışmama gönüllü olarak katılan Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine teşekkür ederim. Son olarak beni her aşamada destekleyen aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

## ÖZET

# EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTEYE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI (SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Semiha AKSU, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin algılarının, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde, (i) Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların neler olduğu (ii) Bu metaforların, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplandığı (iii) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar öğrenim gördükleri bölümlere göre benzerlik/farklılık göstermekte midir? (iv) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar cinsiyete göre benzerlik/farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Bu araştırma, bireylerin ilgili konudaki durumlarını betimlemede ve deneyimlerini anlayabilmede kullanılan nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomonolojik) desenine uygun olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE), Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı (FBE), Matematik Eğitimi Anabilim Dalı (ME), Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (OÖE), Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı (ZEE), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (RPD), Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı (SBE), Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı (SNE) ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (TE)'nda öğrenim gören öğrencilerden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 327 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Kalite Algısı Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar yükseköğretimde kaliteye ilişkin 208 metafor üretmişlerdir. Bu araştırmada katılımcıların yükseköğretimde kaliteye yönelik ürettiği metaforlar dört kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar, (I) hizmetler, (II) sistem, (III) marka ve (IV) kişisel gelişim kategorileridir. Bu kategorilerde yer alan metaforlar da kendi içinde alt kategorilerinde toplanmıştır: servis hizmetleri kategorisinde yer alan

metaforlar a) fiziksel koşullar, b) öğretim elemanı özellikleri c) eğitim hizmetleri, d) ölçme ve değerlendirme hizmetleri ve e) destek hizmetleri alt kategorilerinde toplanmıştır. Sistem kategorisinde yer alan metaforlar da a) sürekli yenilenme ve gelişme b) sistemsel işleyiş c) kurumsal yapı d) sorun çözen sistem e) sistemin ürünü alt kategorilerinde toplanmıştır. Marka kategorisinde yer alan metaforlar a) imaj b) değer katma c) nitelikli olma d) ulaşılması güç olma ve e) nadir olma alt kategorilerinde toplanmıştır. Kişisel gelişim kategorisinde yer alan metaforlar a) öğrenme b) kendini geliştirme c) mesleğe hazırlama ve d) hayata hazırlama alt kategorilerinde toplanmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin oluşturdukları metaforların ait oldukları kategorilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve öğrenim görülen bölümle kategoriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye yönelik oluşturdukları metaforların ait oldukları kategorilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve cinsiyet ile metaforların yer aldığı kategoriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçları çerçevesinde öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretimde kalite, kalite algısı, metafor, eğitim fakültesi



## **ABSTRACT**

### **METAPHORICAL PERCEPTIONS OF EDUCATION FACULTY STUDENTS ABOUT QUALITY IN HIGHER EDUCATION**

**(THE CASE OF SAKARYA UNIVERSITY)**

Semiha AKSU, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa BAYRAKCI

Sakarya University, 2019

In this study, it is aimed to reveal the perceptions of the students of the faculty of education about the concept of quality in higher education by means of metaphors. Within the framework of this general purpose, the following questions were sought: (i) What metaphors do the students of the faculty of education have regarding the concept of quality in higher education? (ii) What conceptual categories can these metaphors fall into in terms of their common characteristics? (iii) Do the metaphors of the students of the Faculty of Education regarding the concept of quality in higher education show similarity / difference according to the departments they study? (iv) Do the metaphors of the students of the Faculty of Education regarding the concept of quality in higher education show similarity / difference according to gender?

This study is a qualitative study in which the perception of the students of the faculty of education about quality in higher education is tried to be determined through metaphors. For this purpose, this study was designed in accordance with the phenomenological design, which is one of the qualitative research designs used to describe the situations of individuals and their experiences.

The study group of the research was the Department of Computer Education and Instructional Technology, Department of Science Education, Department of Mathematics Education, Preschool Education Department, Department of Mentally Handicapped Education, Department of Psychological Counseling and Guidance, Department of Social Studies Education, Department of Primary Education and Department of Turkish Education in 2018-2019 academic year in Sakarya University Faculty of Education. The maximum diversity consists of 327 students selected through sampling. The data of the study was collected with "Quality Perception Form" developed by the researcher. As a result of the research, participants produced 208 metaphors related to quality in higher education. In this study, the metaphors produced by the faculty of education towards quality in higher

education are grouped into four conceptual categories. These are (I) Service, (II) System, (III) brand and (IV) personal development categories. Metaphors that are not included in these categories are also sub-categories: a) physical conditions, b) instructor characteristics c) educational services, d) measurement and evaluation services and e) support services. Metaphors in the system category a) continuous innovation and development b) systemic functioning c) institutional structure d) problem solving system e) the product of the system is collected in sub-categories. Metaphors in the brand category a) image b) value added c) qualified d) difficult to reach and e) rareness sub-categories. Metaphors in the category of personal development a) learning b) self development c) preparing for the profession and d) preparing for life are sub-categories. It was examined whether the metaphors formed by the students of the faculty of education differed according to the departments they studied and there was no significant difference between the department and the education. It was examined whether the metaphors created by the students of the Faculty of Education for quality in higher education differed according to their gender and no significant difference was found between the categories of the metaphors and gender. Suggestions were developed within the framework of the results of the research.

**Keywords:** Quality in higher education, quality perception, metaphor, faculty of education

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LISTESİ .....	xi
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
1.3. Problem Cümlesi .....	3
1.4. Alt Problemler .....	3
1.5. Varsayımlar .....	3
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar .....	4
BÖLÜM II .....	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	5
2.1. Kalite Kavramı .....	5
2.2. Yükseköğretimde Kalite .....	7
2.3. Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi.....	11
2.4. Metafor kavramı .....	21
2.4.1. Metaforun Tanımı.....	21
2.4.2. Metaforun İşlevleri .....	23
2.4.3. Metaforların Türleri.....	24

2.5. İlgili Araştırmalar .....	26
2.5.1. Kaliteye İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	26
2.5.2. Kaliteye İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	28
2.5.3. Metaforlar Yoluyla Alguların Belirlendiği Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	32
2.5.4. Metaforlar Yoluyla Alguların Belirlendiği Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	36
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>39</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>39</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	39
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Aracı.....	41
3.4. Verilerin Toplaması.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	42
3.5.1. Nitel Verilerin Anazlizi .....	42
3.5.2. Nicel Verilerin Anazlizi .....	44
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>45</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>45</b>
4.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kalite Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar.....	45
4.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kalite Kavramına İlişkin Ürettiği Metaforların Yer Aldığı Kavramsal Kategoriler .....	47
4.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kalite Kavramına İlişkin Ürettiği Metaforların Yer Aldığı Kavramsal Kategorilerin Öğrencilerin Bölümleri İle İlişkisi.....	61
4.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kalite Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Yer Aldığı Kavramsal Kategorilerin Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İlişkisi ....	61
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>63</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>63</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	63

5.2. Öneriler.....	68
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	68
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	68
KAYNAKLAR.....	70
EKLER .....	81
ÖZGEÇMİŞ .....	82



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Üç analiz düzeyinde hedeflerin sınıflandırılması için çerçeve .....	10
Tablo 2. Servqual boyutları .....	15
Tablo 3. Owlia ve aspinwall çerçevesi: kalite boyutları ve bunlara karşılık gelen özellikler .....	16
Tablo 4. Servperf ifadeleri .....	17
Tablo 5. Hedperf ifadeleri .....	18
Tablo 6. Hill'in çerçevesi .....	19
Tablo 7. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler.....	40
Tablo 8. Katılımcıların yükseköğretimde kaliteye ilişkin ürettiği metaforlar .....	45
Tablo 9. Katılımcıların ürettikleri metaforların ortak özelliklerine göre oluşturulan kavramsal kategoriler .....	48
Tablo 10. Servis hizmetleri kategori ve alt kategorilerine ilişkin metaforlar .....	49
Tablo 11. Sistem kategori ve alt kategorilerine ilişkin metaforlar .....	52
Tablo 12. Marka kategori ve alt kategorilerine ilişkin metaforlar .....	55
Tablo 13. Kişisel gelişim kategori ve alt kategorilerine ilişkin metaforlar .....	58
Tablo 14. Metafor kategorilerinin öğrencilerin bölümleri ile ilişkisi .....	61
Tablo 15. Metafor kategorilerinin öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkisi.....	62

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Bir toplumun en önemli ve saygın kurumları arasında yer alan üniversitelerin 21. yüzyıldaki bilgi toplumu ve küreselleşme başta olmak üzere teknoloji, rekabet ve uluslararasılaşma gibi değişimlerden büyük ölçüde etkilendiği ifade edilmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; Çetinsaya, 2014; Erdem, 2013). Yükseköğretim kurumlarının bilgi toplumunda sahip olduğu stratejik önem gereği, bu süreçte sadece etkilenen değil aynı zamanda etkileyen olarak aktif bir rol üstlendiği görülmektedir (Nohutçu, 2006). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumları toplumların gelişmesi sürecinde itici güç olarak kendilerine biçilen rolleri oynamakta ve içinde buldukları ülkelerin kalkınmasına katkı sağlamaktadırlar. Buna ek olarak bu kurumların uluslararası boyutta kurdukları ilişkiler ve gerçekleştirdikleri etkileşimler neticesinde dünyaya değer kattıkları da ifade edilebilir (Mishra, 2007). Gerek ulusal gerekse uluslararası boyutta yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirdikleri iletişim ve etkileşimler ile oynadıkları rol ve sağladıkları katkının niteliği belirleyici unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalık ve Bumin Süzen, 2013). Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının nitelik, etkililik ve şeffaflık vb. konularda belirli standartlara ulaşmaları kaçınılmaz olarak gösterilmektedir (Çetinsaya, 2014).

Yükseköğretimde belirli standartlara ulaşmanın özünde bir kalite arayışı olduğu ifade edilebilir. Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen gelişmeler, belirli standart ve göstergelere dayalı değerlendirmeler, bağımsız ulusal organlar tarafından akreditasyon ve uluslararası düzeyde kalite standartlarının oluşturulması düşüncelerini beraberinde getirmiştir (Latchem, 2011). Bu kalite arayışı sürecinde, uluslararası karşılaştırmalar ve akreditasyon, ulusal bakış açısının ötesine geçerek uluslararası entegrasyon ve uyum hedefleri doğrultusunda belirli standartlara ulaşma çabası olarak ele alınmaya başlamıştır (Arslan ve Bahadır, 2007). Bu süreçte ulus ötesi örgütlerin yükseköğretimle daha fazla ilgili hale gelmesi ile birlikte Bologna bildirgesi ile başlayan Avrupa Birliği (AB) üye ve katılımcı ülkeler arasında yükseköğretimde uluslararasılaşma ve bölgeselleşme girişimlerinin (Çalık ve Bumin Süzen,

2013) yükseköğretimde uluslararası kalite denetim standartları ve kalite güvencesi çalışmalarına hız kazandırdığı dile getirilmektedir.

AB'ye üye ülkeler tarafından başlatılan Bologna süreci; derecelerin, öğrenim sürelerinin ve diplomaların karşılıklı olarak tanındığı; öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin sağlandığı, Avrupa yükseköğretim alanı olarak adlandırılan ağı oluşturmak üzere yükseköğretim sistemlerini yeniden yapılandırmayı hedefleyen bir oluşumdur (YÖK, 2014).

Yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin çeşitli bakış açıları olmakla birlikte bu göstergelerin genel olarak fiziksel-teknolojik ortam ile birlikte yönetsel, öğretimsel ve psikolojik ortamlara ilişkin çeşitli değişkenlerden oluştuğu ifade edilmektedir (Stukalina, 2010). Literatürde yer alan diğer araştırma sonuçları ise araştırma; eğitim süreçleri, öğretim elemanı, idarî kadro, yönetim yapısı ve sunulan fiziksel imkânlar gibi çeşitli faktörlerin yükseköğretimdeki kalite olgusu için önemli olduğunu göstermektedir (Peker, 1996 ve Başaran, 2000'den aktaran Hesapçıoğlu, 2006).

Öğrencilerin hizmet kalitesi algıları, hizmeti almadan önceki beklentileri ile gerçek hizmeti aldıktan sonraki deneyimini karşılaştırması sonucu meydana gelir. Algılanan kalite nesnel kaliteden farklıdır. Nesnel kalite, herhangi bir nesne veya olayı nesnel içerik veya kapsar. Algılanan kalite, yargılar arasında farklılıkları olan göreceli bir kavramdır (Landrum ve Prybutok, 2004, s. 630). Bu nedenle üniversitelerdeki kalite uygulamalarında paydaşlardan biri olan öğrencilerin kalite algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi önem arz eder.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin algılarının, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Üniversitelerde, öğrencilerin okul yaşamında kaliteye ilişkin algıları, barınma, ulaşım, öğretim üyesi sayısı, derslik durumu, kültürel, sportif ve sanatsal faaliyetlere ilişkin altyapı hizmetlerinin durumu, kütüphane vb. çok sayıda değişken tarafından etkilenmektedir. Alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde kalite algısını nitel yollarla belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin kaliteye ilişkin metaforik algılarının saptanmasının, uygulamaya ve alanyazına katkı getirebileceği düşünülmektedir.



Algı, ölçülmesi zor bir değişkendir. Algılar insanların bir nesne, kavram, şahıs ya da bir durumu nasıl kavradıklarını, onlara yönelik duygularının neler olduğunu belirler. Metaforun bireylerin eğitime dair var olan sorunları anlamasında ve bu sayede olayı ele alışlarını daha sağlam bir temele oturtmak için gücü vardır. Çeşitli eğitsel tarzlar ve eğitim programı teorileri, soyut kavramlar ile daha benzer, somut ve görünür şeyler arasındaki ilişkiyi metafor yoluyla göstererek basitleştirilebilir. Gerçekten metafor, bütün bir eğitim felsefesini anlaşılabilir tek bir imgeye indirgeyebilir (Boyacı, 2009).

### **1.3. Problem Cümlesi**

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin algılarının, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmanın problem cümlesi şöyledir:

Eğitim fakültesi öğrencileri, yükseköğretimde kaliteyi nasıl algılamaktadırlar?

### **1.4. Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar öğrenim gördükleri bölümlere göre benzerlik/farklılık göstermekte midir?
4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar cinsiyete göre benzerlik/farklılık göstermekte midir?

### **1.5. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme formunu içten ve samimi bir şekilde cevaplayacakları varsayılmaktadır.

## 1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde mevcut olan bölümlerle sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

*Metafor:* Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma olarak tanımlanabilir (TDK, 2019).

*Kalite:* Bireyi, nesne veya yaşantının bir yönünü ötekilerden ayırt etmeye yarayan ve ölçülebilen özellik olarak tanımlanır (TDK, 2019).

*Algı:* Bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varma, anlama yeteneği, anlayış (TDK, 2019).

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kalite kavramı

“Kalite” kelimesi, bir ürünün veya hizmetin özelliklerini ifade eden “ne tür” anlamına gelen Latince “qualis” kelimesinden gelmektedir. Böylece kalite çeşitli şekillerde tanımlanabilmektedir. Sözlüklere göre, kalitenin anlamı “benzer türde diğer şeylere karşı ölçülen bir şeyin standardı” veya “bir şeyin mükemmeliyet derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Dictionary Oxford, 2013). Bununla birlikte, bu tanımlar çok belirsizdir “standart” ve “mükemmellik” gibi terimler başka birçok soruyu da beraberinde getirir. Bu nedenle, sözlük tanımları genellikle bir uzmanın kavramı anlamasına yardımcı olmakta yetersizdir.

Kalite, birey ve toplumun farklı bakış açılarını yansıtan çeşitli tanımlara ve kavramsallaştırmalara yol açan felsefi bir kavramdır (Harvey ve Green, 1993). Harvey ve Green'e (1993) göre kalite hem göreceli hem de mutlak bir terimdir. Göreceli bakış açısına göre kalite hakkındaki çoğu fikir değere dayalı ve yargılayıcıdır. Ayrıca, kalite farklı insanlara farklı şeyler ifade eder. Sonuç olarak, göreceli kalite terimi, “kimin kalitesi?” sorununu gündeme getirmektedir, çünkü yüksek öğretimde öğrenciler, veliler, çalışanlar, öğretim personeli ve öğretim üyesi olmayan personel, hükümetler ve fon kuruluşları dahil olmak üzere çeşitli paydaşlar vardır (Middlehurst, 1992; Burrows ve Harvey, 1992). Aksine, mutlak bakış açısı kalitenin kendine özgü ve uzlaşmaz olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle kalite, bir kalite notu almak için aşılması gereken mutlak kriterlere dayanarak değerlendirilir (Harvey ve Green, 1993).

Birçok yazar kaliteyi tanımlamıştır (Crosby, 1979; Garvin, 1988; Juran, 1989; Pirsig, 1974). Ticari dünyadaki kaliteyi tartışırken, kalite genellikle malın ve müşterinin ihtiyaçlarının veya memnuniyetinin amacına odaklanır. Örneğin, Juran (1989) kalitenin "kullanıma uygunluk" olduğunu öne sürmüştür. Bu terim, bir ürünün tasarlandığı amaca hizmet etmesi durumunda kaliteli olması anlamında işlevseldir. Crosby (1979), bir müşterinin bir üründe veya hizmette beklediği belirli şeyleri veya gereksinimleri olduğunu ve bu şeyler karşılandığında kalitenin algılandığını göz önünde bulundurarak, kaliteyi “gereksinimlere

uygunluk” olarak tanımlamıştır. Kalite, doğası gereği basit bir şekilde tanımlanamayan bir kavramdır (Garvin, 1988; Pirsig, 1974).

Literatürde en çok alıntı yapılan kalite tanımları Harvey ve Green’in (1993) beş farklı, ancak soyut ve birbiriyle ilişkili kavramsallaştırmalarıdır: istisnailik, mükemmellik, amaca uygunluk, paranın değeri ve dönüştürücü. İlk olarak, istisnailik olarak kalite mükemmel bir şey olarak görülür. Bu açıdan, sürece bakılmaksızın en iyi öğrencileri alan ve onlara en iyi kaynakları sağlayan kurumun mükemmel olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, istisnailik olarak kalite kurumun itibarı ve kaynaklarının seviyesi ile değerlendirilir (Astin, 1990).

İkincisi, mükemmellik olarak kalite kusursuz bir şey olarak kabul edilir. Bu kalite perspektifi aynı zamanda mal ve hizmetlerin teslimatının tutarlı olduğu anlamına gelir. Ancak bazı araştırmacılar, bu kavramsallaştırmanın Harvey ve Green’in kalite tanımlarından çıkarılması gerektiğini, çünkü ABD’deki yükseköğrenimin sıfır kusurlu standart mezunlar üretmeyi hedeflemediğini savunmaktadır (Watty, 2003; Lategan, 1997).

Üçüncüsü, amaç için uygunluk olarak kalite paydaşların belirlediği amaçları yerine getiren bir şey olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda kalite, ürün veya hizmetin paydaşların amacına veya misyonuna ne ölçüde uyduğuna göre değerlendirilir. Bu yaklaşım, yükseköğretimin kalitesini tanımlamak için yaygın olarak kullanılmasına rağmen (De Wit, 1997), bunun da gündeme getirdiği iki konu vardır: İlk olarak, eğitim kalitesini belirleyebilecek birçok kişi arasında uygun paydaş grubunu tanımak zordur. İkincisi, yükseköğrenimin amacını tanımlamak zordur, çünkü yükseköğretimdeki farklı paydaşlar yükseköğrenimin amacı hakkında farklı görüşlere sahip olabilir.

Dördüncü olarak, paranın değeri açısından kalite, maliyete göre faydalı bir şey olarak görülmektedir. Bu kavram, kamu sektöründe verimlilik ve etkinlik talebiyle ilgilidir (Cave, Kogan ve Smith, 1990). Bu nedenle, paranın karşılığını alma yaklaşımının merkezinde hesap verebilirlik kavramı yer almaktadır (Kogan, 1986). Genel olarak, performans göstergeleri, yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirliğini para değeri açısından izlemek için kullanılır.

Son olarak, dönüştürücü perspektifteki kalite, öğrenme sürecini iyileştirmenin yanı sıra, öğrenenlerin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi ile ilgilidir. Bu yaklaşım, kalitenin eğitim deneyiminin öğrencilerin bilgi, yetenek ve becerilerini ne ölçüde arttırdığı açısından ölçmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin değerlendirilmesi veya eleştirel düşünme yeteneği geliştirerek kendi dönüşümlerini etkilemelerini sağlamak için öğrencileri

güçlendirmeyi içerir. Bu güçlenmenin öğrencileri yaşam boyu etkilemesi beklenmektedir (Harvey ve Green, 1993).

Harvey ve Green'in (1993) kalite kavramsallaştırmasının yanı sıra, farklı araştırmacılar tarafından desteklenen veya tartışılan başka önemli tanımlar da vardır. Astin (1990), yükseköğretim kalitesinin dört farklı anlam açısından tanımlandığını savunmaktadır: itibar değerlendirmeleri, mevcut kaynaklar, öğrenci sonuçları ve yetenek gelişimi veya katma değer. Astin (1990), öğrenci çıktılarının kaliteyi değerlendirmede de sorunlu olduğunu öne sürmektedir, çünkü istenen sonuçlar ve bunları değerlendirme yöntemleri hakkında çok az anlaşma vardır. Dördüncü anlam, yetenek gelişimi veya katma değer, öğrencilerin belirli bir kolej veya üniversite programına katılarak elde ettikleri özel bilgi ve yetenek düzeyleri ile ilgilidir (Pascarella, 2001). Bu bakımdan, katma değer açıkça Harvey ve Green'in (1993) doğasındaki dönüştürücü bakış açısıyla ilgilidir. Astin (1990), diğer anlamların yanı sıra en çok katma değeri dikkate alır, çünkü bu yaklaşım öğrencilerin üniversitedeki veya kolejdaki öğrenme deneyimlerini gerçekten ölçer ve ayrıca farklı akademik standartlara sahip çeşitli kurumların kalitesini ölçerken tutarlı sonuçlar sağlar.

## **2.2. Yükseköğretimde kalite**

Yükseköğretimde kalite, genel ticaret alanında bir üründen ve hizmet kalitesinden çok daha karmaşık bir terimdir. Akademik kuruluşlar, çalışmalarını zor ve diğer kuruluşlardan çok farklı kılan benzersiz özelliklere sahiptir. Bu nedenle, kalite kavramını yükseköğretim kapsamında tanımlamak çok sorunlu hale gelir ve daha yapıcı yaklaşımlar gerektirir.

Yükseköğretim üzerine bir takım yazarlar da kalite kavramının belirsiz doğasını kabul etmişlerdir. Harvey ve Green (1993) kalitenin kaygan bir konsept olduğunu belirtmiştir. Bu yalnızca terimin kullanıcısı ve kullanıldığı bağlamla değil aynı zamanda istenen sonuçlarla sonuçlanan süreçlerle de ilgilidir. Williams (1990) yükseköğretimde kalitenin “maddi olmayan ve nitelendirilemez” nitelikte olduğunu iddia etmiştir. Bauer (1992) kalite fikrinin farklı siyasi kültürlere, ulusal geleneklere ve eğitim sistemlerine göre değişebileceğini belirtmiştir.

Yükseköğretimde kalite üzerine yapılan literatür, kaliteden akademik mükemmellikten kaliteye ve paranın karşılığından kaliteye kadar birçok farklı anlam ifade etmiştir. Bununla birlikte, birçok akademisyen Garvin'in kaliteyi tanımlamaya yönelik yaklaşımlarının

yükseköğrenim bağlamında kullanılması zor olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni, yükseköğretim kurumunun ürününü, müşterisini ve üretim sürecini tanımlamanın kolay olmamasıdır.

Nodrvall ve Braxton'a (1996) göre, akademik kalitenin tanımlanmasında üç geleneksel yaklaşım vardır: itibar yaklaşımı, kaynaklar yaklaşımı ve katma değer yaklaşımı. İlk yaklaşımda, kalite bir üniversitenin sıralamayı yapan kurumlar listesindeki sırası ile tanımlanmaktadır. Daha üst sıralarda yer alan kurum, daha yüksek kaliteye sahip olarak algılanmaktadır. Kaynaklar yaklaşımı, öğrenci giriş puan ortalamaları, kurum kütüphanesindeki kitap sayısı ya da bilimsel üretkenlik gibi kurumsal itibarların temelini oluşturan kriterleri kullanarak yükseköğrenimin kalitesini belirleme ve değerlendirme girişimidir. Bu yaklaşıma göre, öğrenci giriş ortalama sınav puanları yükselir veya kütüphane koleksiyonu büyüdükçe kurumun kalitesi de artar. Son yaklaşım tanımı, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerindeki katma değeri açısından kalite. Bu nedenle, bir okulun öğrencileri üzerinde istenen yönde etkisi ne kadar büyük olursa, kurumun kalitesi de o kadar yüksek olur.

Yükseköğretim ile ilgili kaliteyi tanımlamak için en popüler ve pragmatik yaklaşım, Harvey ve Green (1993) tarafından önerilen kalite kavramının niteliğidir. Yükseköğretimde kaliteye ilişkin farklı düşünce tarzlarını anlamak için, birbiriyle ilişkili beş kalite kavramı içinde gruplanabileceğini öne sürerek bir araştırma çerçevesi oluşturdular:

1. *İstisnailik açısından.* Kalite özel veya ayırt edici bir şey olarak kabul edilir. Bu, mükemmellik (yüksek standartların aşılması) ve gerekli standart veya kalite kontrollerinin geçilmesiyle ilgili fikirlerle bağlantılı oldukça geleneksel bir bakış açısıdır. Bu kavramın sorunu, zaman içinde değişme ve değişme eğiliminde olan standartların öznel olmasıdır.

2. *Mükemmellik veya tutarlılık olarak.* Bu kavram, kaliteyi tutarlı ve kusursuz sonuç olarak tanımlar. Odak noktası, “sıfır hata” ve “ilk kez doğru düzelme” ile mükemmel şekilde karşılanması amaçlanan süreçler ve özelliklerdir.

3. *Amaç uygunluk olarak.* Kalitenin sadece ürünün amacı ile ilgili anlamı vardır. Geleneksel kalite yönetiminde bu kavram müşteri ile ilgilidir (Juran, 1989). Yükseköğretimde, bu kalite görüşü genellikle bir kurumun belirtilen hedeflerini veya misyonunu yerine getirme yeteneğine dayanır.

4. *Paranın değeri olarak.* Kalite, spesifikasyon seviyelerine eşittir ve doğrudan parasal maliyetlerle ilgilidir. Kalite, hesap verebilirlik uygulamalarıyla güçlü bir korelasyon

sağlayan verimlilik ve etkinlikle yatırımın geri dönüşü açısından paydaşlar tarafından görülür (Lomas, 2002).

5. *Dönüştürücü olarak.* Bu kavram, kaliteyi bir eyaletten diğerine niteliksel bir değişim süreci olarak görür. Yükseköğretimde dönüşüm, öğrencinin öğrenme sürecinde gelişmesi veya güçlendirilmesi veya öğrencinin öğrenmesini değiştirebilecek kurumsal değişiklikler anlamına gelir.

Bu çerçeve, çeşitli paydaşların kaliteyi nasıl gördüğünü açıklığa kavuşturmak için titiz bir girişimdir. Örneğin, hükümetler ve fon sağlayan makamlar olarak topluma kalite, amaca uygunluk ve paranın karşılığını verme açısından anlaşılacaktır; öğrencilere kalitenin yorumlanması, kariyer beklentilerinde göreceli bir avantaj sağlamak istediklerinden, mükemmellikten biri olabilir; akademisyenler ve idareciler için, davranış normlarının karşılandığı ve iş ahlakının sağlanabilmesi için temel ahlakın desteklendiği kalite, mükemmellik veya tutarlılık olarak yorumlanabilir ve gelecekteki işverenlere, kalite, mezunların yeterliliklerini ararken, amaç kavramına uygunluğa bağlanabilir (Lagrosen, Seyyed-Hashemi ve Leitner, 2004).

Bunlar, müşteri odaklı ve sistem yaklaşımlarının kalitenin tanımlanmasındaki rolünün yükseköğretim tartışmasına girdiğini göstermektedir. Weert (1990), yükseköğretimde paydaşlardan bahseden müşteri odaklı tanımlamayı uygularken, kalitenin, yükseköğremin kalitesiyle ilgilenenlerin farklı ilgi alanlarını ve farklı bakış açılarını dengelemekten kaynaklandığını savunmuştur. Analitik çerçevesi, Tablo 1'de gösterilmektedir.

Çalışmada, Weert (1990) yükseköğretimde kaliteyi, gerçekleştirilmesi gereken hedefler doğrultusunda tanımlamıştır. Yükseköğremin hedeflerini, her birinin hem iç hem de dış boyutlara sahip olduğu toplumsal, kurumsal ve bireysel bir analiz düzeyinde sınıflandırarak, daha işlevsel terimlerle kalite kavramını ele alan teorik bir çerçeve önerdi. Ayrıca, bu hedeflerin önem bakımından farklılaşmadığını ve yükseköğretimde kaliteyi tanımlarken hepsinin eşit şekilde dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tablo 1

## Üç Analiz Düzeyinde Hedeflerin Sınıflandırılması İçin Çerçeve

Amaçlar Seviye	İç	Dış
<b>Toplumsal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mevcut eğitim miktarı</li> <li>Yükseköğretim sisteminin çeşitliliği (üniversite ve üniversite dışı sektör)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mezunların arz ve talebi arasındaki ilişki</li> <li>Verimlilik ve uluslararası rekabet edebilirlik açısından ekonomiye değer</li> <li>Yükseköğretimin bilimsel ve sosyo-kültürel işlevi</li> </ul>
<b>Kurumsal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kaynakların mevcudiyeti; finansal, malzeme, personel</li> <li>Öğrenci giriş nitelikleri ve kabul politikası</li> <li>İç verimlilik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin eğitim ve mesleki niteliklerini geliştirmek</li> <li>Akıl bağımsızlığının ve ahlaki özerkliğin geliştirilmesi</li> <li>Dış çevreye kurumsal duyarlılık</li> </ul>
<b>Bireysel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim programının istenen sonuca katkısı (katma değer)</li> <li>Öğrenme stratejileri ve süreçleri</li> <li>Kurs seçeneklerinin kullanılabilirliği, destek ve tavsiyeler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İşveren ihtiyaçlarına göre öğrencilerin programı</li> <li>Ders dışı becerileri kazanmak; örgütsel, iletişimsel, spor</li> </ul>

Seymour (1991) aynı zamanda yükseköğretimde kaliteyi yükseköğretim kurucuları perspektiflerinden görme ve kaliteyi değerlendirme ve hesap verebilirlik için bir bağlam olarak kullanma ve mükemmellik taahhüdünü geliştirme fikrini desteklemiştir. “Nihayetinde, yükseköğretimde kalitenin tek bir anlamı olduğu- kampüs topluluğunun en iyi olabileceği vizyonu” olduğu sonucuna varmıştır. Sarrico, Rosa, Teixeira ve Cardoso (2010), yükseköğretimde kalitenin çok boyutluluğunun, kaliteyi her değerlendirmeyi amaçlayan öğrenciler, üniversiteler ve toplum tarafından ortaya konan taleplerle birleştirilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Skolnik (2010) kalitenin farklı bakış açılarının politik boyutları olduğuna dikkat çekti. Barnett (1994), yükseköğretimdeki farklı paydaşların kalite tartışmalarını, her paydaşın ses kalitesi için duyulurken ve kalite değerlendirmeleri yapılırken göz önünde bulundurulması için mücadele etmeye çalıştığı bir “güç mücadelesi” olarak tanımlamıştır.

Ayrıca, kalitenin sistem görüşü kabul edilmektedir. Her yükseköğretim kurumunun, çevreye bir miktar çıktı vermek için dönüşüm sürecinden geçen sisteme bir miktar enerji girişi yapan ve kalite yönetimi için kendi benzersizliği ve bütünlüğünde görülmesi gereken dinamik bir sistem olduğu tartışılmıştır. (Mishra, 2007; Mukhopadhyay, 2005). Daha yakın tarihli bir çalışmada, Dew (2009), sürekli iyileştirme ve yeni teknoloji uygulamalarıyla kalite yönetim



sistemlerinin artan bir takdir olarak kalite kavramını vurgulamaktadır. Bu nedenle, yükseköğretimdeki kalite sadece ürün değil aynı zamanda bir süreçtir ve yükseköğrenimin misyonunun yerine getirilmesi, girdilerin, çıktılarının ve süreçlerin kalitesiyle ilgili bir dizi faktöre odaklanmalıdır.

Yükseköğretimde “kaliteyi” tanımlamak için çok çeşitli tartışmalar gerçekleştiren, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) şu sonucu çıkarmıştır:

Yükseköğretimde kalite, bir eğitim modelinin bağlamsal ayarlarına, kurumsal misyon ve hedeflere, ayrıca belirli bir sistem, kurum, program veya disiplindeki belirli standartlara ilişkin çok boyutlu, çok düzeyli ve dinamik bir kavramdır. Bu nedenle kalite bakış açılarına bağlı olarak farklı anlamlar alabilir: (i) yükseköğretimdeki farklı paydaşların çıkarlarının anlaşılmasına (örneğin, öğrenciler; üniversiteler; disiplinler; iş piyasası; toplum; devlet); (ii) referansları: girdiler, süreçler, çıktılar, görevler, hedefler, vs. (iii) değerlendirilmeye değer akademik dünyanın nitelikleri veya özellikleri ve (iv) yükseköğretimin gelişimindeki tarihsel dönem (Vlasceanu, Grunberg ve Parlea, 2004)

### **2.3. Yükseköğretimde hizmet kalitesi**

Yükseköğretimde kalite karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır ve kalitenin tek bir doğru tanımı yoktur (Harvey ve Green, 1993). Sonuç olarak, “hizmet kalitesini tanımlamanın ve ölçmenin en iyi yolu” ile ilgili fikir birliği mevcut değildir. Yükseköğretimdeki her paydaş (örneğin öğrenciler, hükümet, meslek kuruluşları) özel ihtiyaçlar nedeniyle kendi kalite görüşüne sahiptir. Öğrenciler, üniversite tarafından sunulan eğitimi alırlar ve kullanırlar; bu da onları eğitim faaliyetlerinde öncelikli müşteriler haline getirir (Marzo-Navarro ve diğ., 2005). Sander ve ark. (2000), Gremler ve McCollough (2002) ve Hill (1995) ayrıca öğrencileri yükseköğretim hizmetinin birincil tüketicileri olarak görmektedir. Ancak bu görüş, diğer bakış açılarının da geçerli ve önemli olamayacağı anlamına gelmez. Bu bağlamda, Guolla (1999) haklı olarak öğrencilerin müşterileri, üreticileri ve ürünleri olarak da rol alabileceklerini belirtmektedir. Hizmet kalitesi literatüründeki bulgulara dayanarak, O'Neill ve Palmer (2004, s. 42) yükseköğretimdeki hizmet kalitesini “bir öğrencinin ne beklediğini ve gerçek teslimat algısı arasındaki fark” olarak tanımlamaktadır.

Yükseköğretim, diğer sektörler gibi, eğitim kalitesinin hayati önem taşıdığı pek çok paydaşa sahiptir. Srikanthan ve Dalrymple (2003) dört ana paydaş grubundan bahseder: sağlayıcılar

(fon veren kurum ve topluluklar), ürün kullanıcıları (örneğin mevcut ve gelecekteki öğrenciler), çıktıların kullanıcıları (örneğin işverenler) ve sektör çalışanları (akademisyenler ve yöneticiler). Harvey ve Green'in (1993) eğitim kalitesinin konunun her bir paydaş grubu algısına dayanarak farklı şekillerde yorumlandığını öne sürmektedir.

Yükseköğretimde hizmet kalitesini ölçmedeki en büyük değer, hizmet sunumunun kritik yönlerini belirlemede yatmaktadır (Abdullah, 2006). Bununla birlikte, müşteri odaklı bir strateji olduğu varsayılarak, hizmet alışverişinin alıcısı olarak öğrencinin müşteri olduğu kabul edilir (Owlia ve Aspinwall, 1996). Üniversite hizmet değişimini öğrenciler açısından açıklamak için bir "müşteri" metaforunun uygun olmadığı iddia edilmiştir (Svensson ve Wood, 2007). Öğrencilerin "müşteri" olarak görülmemesi durumunda, hizmet sunumunun iyileştirilmesi amacıyla hizmet kalitesinin ölçülmesi tamamen uygunsuzdur. Bazıları, öğrencinin "müşteri" olarak kabul edilmesinin, öğrenciler ve akademik personel arasındaki güç ilişkisini reddetmesi gerektiğini öne sürerek bu görüşü savunmaktadır (Sines ve Duckworth, 1994). Bu nedenle, hizmet kalitesini ölçmenin öneminin yanı sıra, öğrencilerin ilgisini çekmenin rekabetçi niteliğinin göz ardı edilmesi sonuçta kurumun dezavantajına olacaktır. Bunun önemi, bu durumu şöyle özetleyen Sines ve Duckworth (1994) günümüzde üniversitelerin iki gerçeği kabul ettiğini öne sürmektedir: öğrenciler için rekabetçi bir savaşta olduklarını ve öğrencilerin müşteri olduğunu.

Öğrenci beklentileri değerli bir bilgi kaynağıdır (Sander ve diğerleri, 2000; Hill, 1995). Özellikle yeni lisans öğrencileri idealist beklentilere sahip olabilir ve eğer yükseköğretim kurumları (yeni) öğrencilerin beklentilerini bilirlerse, onlara daha gerçekçi bir seviyeye cevap verebilirler. En azından, üniversiteler öğrencileri öğretim görevlilerinden ne bekletilecekleri konusunda bilgilendirmiştir (Hill, 1995). Öğrencilerin beklentileri hakkındaki bilgiler, öğretim elemanlarının öğretim programlarını tasarlamalarına da yardımcı olabilir (Sander ve diğerleri, 2000). Hill (1995), öğrenci beklentilerinin genel olarak ve özellikle de öğretim kalitesi, öğretim yöntemleri ve ders içeriği gibi yükseköğretim hizmetlerinin akademik yönleriyle ilgili olarak zaman içinde oldukça istikrarlı olduğunu bulmuştur. Telford ve Masson (2005), eğitim hizmetinin algılanan kalitesinin öğrencilerin beklenti ve değerlerine bağlı olduğuna işaret etmektedir. Yazarlar, beklentilerin ve değerlerin öğrencinin katılımı (Claycomb, Lengnick-Hall, ve Inks, 2001), rol açıklığı ve hizmetle buluşmaya katılmak için motivasyon gibi değişkenler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren birkaç araştırmaya işaret etmektedir (Lengnick-Hall, Claycomb ve Inks,

2000; Rodie ve Kleine, 2000). Buna göre, Telford ve Masson (2005), yükseköğretimdeki öğrencilerin beklentilerini ve değerlerini anlamının önemli olduğuna inanmaktadır.

Yükseköğretim literatüründe, Guolla (1999), öğrencilerin algılanan hizmet kalitesinin, öğrenci memnuniyetinin bir öncüsü olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bu makale, hizmet kalitesini müşteri memnuniyetinin bir öncüsü olarak gören son makalelerin çoğunu izlemektedir. Hizmet kalitesinin olumlu algılanması, öğrenci memnuniyetine yol açabilir ve daha sonra memnun öğrenciler tanıdıklarını ve arkadaşlarını bilgilendirmek için ağızdan ağıza iletişim kurarak yeni öğrenciler çekebilir ve üniversiteye diğer dersleri almak için geri dönebilirler (Marzo-Navarro ve ark. ve diğerleri, 2005; Wiers-Jenssen, Stensaker ve Groggaard, 2002; Mavondo, Tsarenko ve Gabbott, 2004). Öğrenci memnuniyetinin ayrıca fon yaratma ve öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Elliott ve Shin, 2002). Winsted (2000), hizmet sağlayıcıların yalnızca, müşterilerin genel olarak ne beklediğini bilmeleri durumunda ve müşterinin özel bakış açısıyla kritik çalışan davranışlarını ve tutumlarını anlarsa müşterileri memnun edecek hizmet karşılaşmaları sunabileceklerini savunurlar. Eğer öğretim üyeleri öğrencilerinin ne beklediğini bilirlerse, davranışlarını, algılanan hizmet kalitesi ve memnuniyet düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması gereken davranışlarını öğrencilerinin temel beklentilerine uyarlayabilirler.

Oldfield ve Baron (2000) “yükseköğretimde hizmet kalitesini örgütsel bir perspektiften görme eğilimi olduğunu” iddia etmektedir. Kurumların, “kurumun öğrencilerinin önemli bulduğu şeyleri algıladıklarına dayanarak veri toplamak” yerine, öğrencilerinin ne istediklerine daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini öne sürüyorlar.

Literatürde pek çok hizmet kalitesi kavramsallaştırma modeli geliştirilmiştir. Bu modeller önemli hizmet kalitesi faktörlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Asıl amacı, hizmet kalitesi ölçüm aracı olarak hizmet veren güvenilir bir çerçeve geliştirmektir. Parasuraman ve diğ. SERVQUAL modelini önermiştir (1985, 1988). Cronin ve Taylor SERVPERF modelini (1992) geliştirdi. Gronroos (1984) ve Lehtinen ve Lehtinen (1991) hizmet kalitesi faktörlerini belirlemeye çalışmıştır. Diğer birçok araştırmacı aynı konuda çalışmıştır. Birçok model tasarlanmış ve birçok hizmet kalitesi faktörü listesi geliştirilmiştir. Bu genel hizmet kalitesi modellerinden bazıları yükseköğretimde düzeltilmiş ve kaliteye uyarlanmıştır.

SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988) modeli, hizmet kalitesinin en popüler modellerinden biri olarak kabul edilmiş (Brown, Churchill ve Peter, 1993; Yong-Pil, Kye-Wan ve Yun, 2003) ve daha sonra geliştirilen modeller için bir temel sunmuştur.

### *Model A: SERVQUAL*

SERVQUAL, Parasuraman ve ark. (1985, 1988), en popüler genel hizmet kalitesi değerlendirme araçları arasında sayılmaktadır (Brown, Churchill ve Peter, 1993; Yong-Pil, Kye-Wan ve Yun, 2003).

Bu ölçeğin amacı, hizmet kalitesini müşterilerin bakış açısından değerlendirmektir. Parasuraman ve diğ. (1985) hizmet kalitesinin on bileşenini tanımlamıştır: güvenilirlik; isteklilik; yetkinlik; erişim; nezaket; iletişim; güvenilirlik; güvenlik; müşteriye anlamak / bilmek; fiziksel unsurlar. Bu boyutlar daha sonra nihai SERVQUAL modelinde beş boyuta getirilmiştir: güvenilirlik, duyarlılık, güvence, empati ve fiziksel unsurlar (Tablo 2) (Parasuraman ve diğerleri, 1988).

Model, müşterilerin beklentilerini ve müşterilerin hizmet kalitesi değerlendirmesinde iki önemli unsur olarak algılarını sunar. Tüketiciler aldıkları hizmeti, referans noktası olan beklentilerine göre değerlendirir. Müşterilerin verilen hizmet konusundaki algısı, hizmet kalitesinin ikinci temel faktörüdür. Algılanan hizmet kalitesi kavramı, müşterinin verilen bir hizmetin üstünlüğü veya küresel mükemmelliği ile ilgili görüşünü yansıtmaktadır (Zeithaml, 1988). Parasuraman ve diğ. (1985, 1988), müşterinin beklentileri ile müşterinin verilen hizmetin performans algısı arasındaki ilişkiye dayalı bir karşılaştırmayı kullanarak hizmet kalitesini ölçen SERVQUAL ölçeğini önermiştir.

Bu SERVQUAL modeli, müşterilerin alınacak olan hizmetten beklentilerini ve diğerinin verilen hizmetin algılanan performansını değerlendirdiği özdeş bir 22 maddelik ölçek çifti kullanmaktadır (Tablo 2). Her katılımcı için, her boyut için hizmet kalitesi hesaplanır. Global bir hizmet kalitesi puanı, beş boyut için aritmetik ortalama puanı alınarak hesaplanır. Olumlu puanlar beklenenden daha iyi hizmet sunarken, olumsuz puanlar yetersiz hizmeti temsil etmektedir. Sıfır puanı kalitenin tatmin edici olduğunu gösterir.

Tablo 2

*SERVQUAL Boyutları (Parasuraman, Seithaml ve Berry, 1988)*

Boyutlar	Tanım	Ölçekteki 22 madde
Fiziksel Unsurlar (Tangibles)	Fiziksel tesisler, ekipman ve personelin görünümü	<ul style="list-style-type: none"> <li>Güncel donanım</li> <li>Fiziksel tesislerin görsel çekiciliği</li> <li>Çalışanların görünümü</li> <li>Sunulan hizmetlerin türüne uygun fiziksel tesislerin ortaya çıkması</li> </ul>
Güvenilirlik (Reliability)	Söz verilen hizmeti güvenilir ve doğru bir şekilde gerçekleştirebilme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Belli bir zamanda bir şeyler yapmayı vaat edilmesi</li> <li>Sorunlar sempati ve güvence ile ele alınması</li> <li>Güvenilirlik</li> <li>Söz verilen zamanda hizmet vermek</li> <li>Kayıtların doğru tutulması</li> </ul>
İsteklilik (Responsiveness)	Müşterilere yardım etmek ve hızlı hizmet vermek için istekli olmak	<ul style="list-style-type: none"> <li>Müşterilere tam olarak ne zaman hizmet gerçekleştirileceğini söylenmesi</li> <li>Çalışanların hızlı hizmet etmesi</li> <li>Müşterilere yardım etmeye istekli çalışanların olması</li> <li>Çalışanların müşteri isteklerine hızlı bir şekilde cevap veriyor olması</li> </ul>
Güvence (Assurance)	Çalışanların bilgisi ve nezaketleri ve güven ve güveni sağlama yetenekleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Güven duygusu</li> <li>Çalışanlarla yapılan işlemlerde emniyet hissi</li> <li>Çalışanların nezaketini</li> <li>Çalışanlara verilen destek</li> <li>Müşteriye özel ilgi gösterilmesi</li> </ul>
Empati (Empathy)	Firmanın müşterilerine sunduğu özenli ve bireysel ilgi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Müşteriye kişisel ilgi</li> <li>Müşteri ihtiyaçlarının bilinmesi</li> <li>Müşteri ilgilerinin bilinmesi</li> <li>Müşteriye uygun çalışma saatleri</li> </ul>

*Model B: Owlia ve Aspinwall, çerçeve (1996).*

Owlia ve Aspinwall (1996), yükseköğretimde kaliteyi ölçmek için bir çerçeve oluşturma çabasıyla, önceki üç çerçeveyi birleştirdi: Garvin (1987) kalite çerçevesi, Parasuraman ve diğerleri (1985, 1988) hizmet kalitesi boyutu ve Watts (1987) yazılım kalitesi boyutu. Bu üç farklı çerçeve yükseköğrenimle ilgili değildir; bunun yerine ürünler, hizmetler ve yazılımlar

için kalite boyutlarını araştırır ve belirler. Owlia ve Aspinwall (1996), bu üç çerçevenin bulgularını her bir boyut için karşılık gelen özellikleri tanımlayarak yükseköğretim sistemine birleştirmiş ve uyarlamıştır. Sonuç olarak, proje bu ortamda kalitenin ölçülmesine temel olarak yükseköğretimde kalite boyutları için kavramsal bir çerçeve önermektedir. Çerçeve altı boyutu içermektedir: Fiziksel imkânlar, yeterlilik, tutum, içerik, servis, güvenilirlik. Kalite boyutları ve bunlara karşılık gelen özellikleri Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3

*Kalite Boyutları ve Bunlara Karşılık Gelen Özellikler (Owlia ve Aspinwall, 1996)*

<b>Boyutlar</b>	<b>Özellikleri</b>
(1) Fiziksel imkânlar	Yeterli donanım / tesis Modem donanım / tesisleri Erişim kolaylığı Görsel olarak çekici ortam Destek hizmetleri (konaklama, spor, ...)
(2) Yeterlilikler	Yeterli (akademik) personel Teorik bilgi, nitelikler Pratik bilgi Güncel Uzmanlık öğretimi, iletişim.
(3) Tutum	Öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama Yardım etme isteği Rehberlik ve öneri alınabilirliği Kişisel dikkat vermek Duygu, nezaket
(4) İçerik	Müfredatın öğrencilerin gelecekteki meslekleri ile ilgisi Etki Birincil bilgi / becerileri içeren Tamamlanma, bilgisayar kullanımı İletişim becerileri ve takım çalışması Bilginin esnekliği, disiplinler arası olma
(5) Servis	Etkili sunum Sıralama, zamanındalık Tutarlılık Sınavların adilliği Öğrencilerden geri bildirim Öğrencileri teşvik etmek
(6) Güvenilirlik	Güvenilirlik Geçerli ödül verilmesi Sözleri tutmak, hedeflere ulaşmak Şikâyetlerle ilgilenmek, problemleri çözmek

### *Model C: Yükseköğretime adapte edilmiş SERVPERF*

Oldfield ve Baron (2000) bir İngiltere üniversitesinde öğrencilerin hizmet kalitesi algılarını araştırdı. Oldfield ve Baron (2000) yirmi dört SERVPERF ifadesi kümesi geliştirmek için odak grup tartışmaları kullanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

#### *SERVPERF İfadeleri (Oldfield ve Baron, 2000)*

---

Bu fakülte, makul bir beklenti süresi içerisinde hizmet vermektedir.
Sorguların verimli ve hızlı bir şekilde ele alınır.
Bir problem yaşadığımda idari personel bu sorunu çözmeye samimi bir ilgi gösteriyor
Akademik personel dersle ilgili sorularına cevap verecek bilgiye sahiptir.
Yönetim doğru kayıtları tutuyor.
Fiziksel tesisler görsel olarak çekicidir.
Akademik kadro, öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlar.
Destek personeli görünüşte akıllı ve temizdir.
İdari personel asla yardım talebine cevap vermek için çok meşgul değildir.
Hizmetler ilk seferde doğru yapılır.
Akademik personel, benimle ilgili özenle ilgileniyor
Destek hizmetleri belli bir süre için bir şeyler yapmaya söz verdiğinde bunu yapar.
Yardım talebinde bulunurken derhal ilgilenilirim.
Bu fakülte güven duyduğum personeli işe alıyor
Personel, her zaman öğrencilere yardım etmeye istekli olduğunu göstermez.
Kurs teslimi ile ilgili materyaller (el kitapları, ilanlar, panoları, işaretleri gibi) iyi ve çekici görünüyor
Bu fakülte ile yaptığım işlemlerde kendimi güvende hissediyorum
Bir sorunum olduğunda, akademik personel bu sorunu çözmeye samimi bir ilgi gösteriyor
Tüm personel bana sürekli kibar davranıyor
Çalışma saatleri benim için uygundur.
Akademisyenler öğrencilere bireysel ilgi göstermeye isteklidir
Bu fakülte, söz verdiği zamanda hizmet vermektedir.
Bu fakülte güncel ekipmana sahiptir.
Akademik personel genellikle yardım talebine cevap vermek için çok meşguldür.

---

#### *D Modeli: HEDPERF (Firdaus, 2006)*

HEDPERF, Abdullah (2006) tarafından geliştirilen yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçüm aracıdır. Bu ölçek, yükseköğretim sektöründe hizmet kalitesinin otantik belirleyicilerini yakalamak için tasarlanmıştır. Kırk bir madde, yani: akademik olmayan yönler (bu faktör öğrencilerin çalışma yükümlülüklerini yerine getirebilmeleri için gerekli olan ve akademik olmayan personel tarafından yürütülen görevlerle ilgilidir) akademik yönleri ile bağlantılıdır. (bu faktörü tanımlayan maddeler yalnızca akademisyenlerin sorumluluklarıdır), itibar (bu faktör, yükseköğrenim kurumlarının profesyonel bir imaj yansıtmasında önemini gösteren maddeler ile yüklenir), erişim (bu faktör, ulaşılabilirlik gibi konularla ilgili maddelerden oluşur) , iletişim kolaylığı, uygunluk ve uygunluk), program

sorunları (bu faktör esnek yapı ve ders programı ile geniş kapsamlı ve saygın akademik programlar / uzmanlıklar sunmanın önemini vurgulamaktadır) ve anlama (öğrencilerin danışma açısından özel ihtiyaçlarını anlama ile ilgili öğeleri içeren) ve sağlık hizmetleri.

Tablo 5

*HEDPERF İfadeleri (Firdaus, 2006)*

1. Ders içeriği konusunda bilgili	22. Bakım ve bireysel ilgi
2. Bakım ve nazik	23. Şikâyetlerle ilgilenen verimli / anında
3. Yardım talebine cevap vermek	24. Yardım talebine cevap vermek
4. Problem çözmede samimi ilgi	25. Doğru ve alınabilir kayıtlar
5. Olumlu tutum	26. Tutulan sözler
6. İyi iletişim	27. Uygun çalışma saatleri
7. Devam eden geri bildirim	28. Olumlu tutum
8. Yeterli ve uygun danışmanlık	29. İyi iletişim
9. Profesyonel görünüm / görüntü	30. Sistemler / prosedürler hakkında bilgili
10. Pansiyon tesisleri ve donanımları	31. Güvende ve kendinden emin hissetmek
11. Akademik tesisler	32. Makul bir zaman dilimi içinde hizmet
12. İç kalite programları	33. Eşit muamele ve saygı
13. Dinlenme tesisleri	34. Adil miktarda özgürlük
14. Minimum sınıf boyutları	35. Bilginin gizliliği
15. Çeşitli programlar / uzmanlıklar	36. Telefonla kolayca iletişim kurulum
16. Esnek ders programı ve yapısı	37. Danışmanlık hizmetleri
17. İdeal kampüs yeri / yerleşimi	38. Sağlık hizmetleri
18. Saygın akademik programlar	39. Öğrenci birliği
19. Akademisyenleri eğitimi ve deneyimlemek	40. İyileştirme için geribildirim
20. Kolayca istihdam edilebilir mezunlar	41. Hizmet sunumu prosedürleri
21. Problem çözmede samimi ilgi	

*Model E: Hill'in çerçevesi (1995)*

Hill'e (1995) göre, yükseköğretim kurumları sadece akademik hizmetler sunmakla kalmazlar. Hill, finansal hizmetler ve konaklama gibi sağlanan diğer hizmetlerin bir kısmının, birçok öğrenci için başarılı bir kursu tamamlaması için çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Hill, yükseköğretime uyarlanmış bir kalite değerlendirme çerçevesi geliştirmiştir. Proje, yükseköğretim kurumlarının operasyonlarını iki kategoriye ayırmıştır: akademik hizmetler ve finansal hizmetler ve konaklama gibi diğer hizmetler. Buna göre, araştırma, yükseköğrenim kurumuna kayıt olduğu yıllarda öğrencinin yaşayacağı öğretim ve çeşitli hizmet faktörlerine odaklanmıştır. Öneminden dolayı, öğretim beş alt faktöre ayrılmıştır: ders içeriği; öğretim kalitesi (ders materyali teslimi); kullanılan öğretim yöntemleri; soru ve / veya problemlerin tartışılması için akademik personel ile kişisel temas ve akademik performans ve ilerleme hakkında geri bildirim. Hem akademik hem de akademik olmayan faktörlerin tamamı Tablo 6'da listelenmiştir.



Tablo 6

*Hill'in Çerçevesi (Hill, 1995)*

---

Servis faktörleri
Öğretim: Kurs içeriği, öğretim kalitesi, öğretme teknikleri, akademik kadro ile kişisel iletişim, geri bildirim
Öğrenci katılımı
Ortak danışma
İş deneyimi (yerleşimler)
Bilgi işlem tesisleri
Kütüphane hizmeti
Üniversite kitapçısı
Kariyer servisi
Rehberlik / refah
Finansal servis
Sağlık hizmeti
Konaklama servisi
Öğrenciler Birliği
Yemek servisi
Beden Eğitimi
Seyahat Acentası

---

Hizmet kalitesi değerlendirme ve yönetimine odaklanma, artan rekabet ve bir kuruluşun kabiliyeti dâhilinde daha iyi hizmetler sağlama arzusuyla ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim sektöründe hizmet kalitesini ölçmek ve değerlendirmek için şimdiye kadar geliştirilen modeller, yükseköğretim sektörü için özel olarak geliştirilen Abdullah (2006) tarafından HEDPERF dışındaki, diğer sektörlerden alınmıştır.

Aşağıda, yükseköğretim hizmet kalitesi yönetiminde tespit edilen araştırma değişkenleri bulunmaktadır:

a) Özel olarak yükseköğretim kurumları için tasarlanmış hizmet kalitesi ölçüleri.

Yükseköğretim endüstrisi, başlangıçta diğer endüstriler için geliştirilen hizmet kalitesi ölçütlerini benimsemiştir. Yükseköğrenimin diğer hizmet endüstrilerinin birçok özelliğini paylaştığı doğrudur; ancak, bazı benzersiz özelliklere ve özelliklere sahiptir. Hizmet kalitesi, farklı kalite değerlendirme ve ölçüm ölçeklerinde bazı boyutları paylaşırsa da, her boyutta kullanılan öğeler ve operasyonelleşmeleri farklı endüstrilerde farklılık gösterir. Bu nedenle, yüksek öğrenim endüstrisi için geçerli olan özelleştirilmiş önlemlerin kullanılması, diğer endüstriler için geliştirilen jenerik modelleri kullanmaktan daha uygundur.

b) Hizmet kalitesi ile kültür / değer arasındaki ilişki.

Kaliteli hizmetlerin endişeleri ve algıları bir kültürden diğerine farklılık gösterir. Farklı kültür ve değerlere sahip müşteriler aynı hizmetleri farklı şekillerde algılama eğilimindedir ve hizmetlerin kalitesini değerlendirmenin farklı yollarına sahiptir. Bunun sonucunda müşterinin davranışı (sadakat) gibi konular da etkilenmektedir.

Kaliteli hizmetlere ilişkin endişeler ve algı kültürüne göre farklılık gösterdiğinden, hizmetin sunulduğu kültürle ilgili özel önlemlerin geliştirilmesi, hizmet kalitesinin daha iyi değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için hayati öneme sahiptir. Gelişmiş bir organizasyon etkinliği, etkinliği ve rekabetçiliğine katkıda bulunacak doğru kararların alınmasında yardımcı olacaktır.

c) Müşterilerin demografik değişkenlerinin hizmet kalitesi algısı üzerindeki etkisi

Demografik değişkenlerin yükseköğretimde hizmet kalitesi algısı üzerindeki etkisine ilişkin sınırlı literatür mevcuttur. Hizmet kalitesini değerlendirirken yükseköğretim paydaşlarının demografik faktörleri araştırılmalıdır.

d) Hizmet kalitesi ile kurumsal imaj arasındaki ilişki

Kurumların imajı veya itibarı, hizmet kalitesinin bir belirleyicisi olarak HEdPERF modelinde sunulur, ancak SERVPERF ve SERFQUAL'de dikkate alınmaz.

e) Farklı yükseköğretim paydaşlarının sunulan hizmetlerin kalitesi algısı ve beklentisi

Yükseköğrenimin bazı alanlarda yükseköğretim kurumlarının müşterisi olarak hareket eden birçok paydaşı vardır. Bu paydaşların her biri, kaliteli hizmet olarak kabul edilenler ve hizmetlerin kalitesini değerlendirmek için kendi algılarına sahiptir.

Birçok araştırmacı, öğrencileri yükseköğretim kurumunun ana paydaşları olarak kabul etmektedir. Srikanthan ve Dalrymple (2003), öğrencilerin neyi öğrenciyi çekmek ve elde tutmak için kalite olarak gördüklerini anlamının önemini vurgulamışlardır. Tang ve Hussin (2011), günümüzde öğrencilerin farklı profillere sahip olduklarını ve yükseköğrenim sağlayıcılarının, öğrencilerinin kaliteli hizmet olarak gördüklerini ele almaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, diğer paydaşların kalitenin iyileştirilmesi için yükseköğrenimin yönetimi için sunulan hizmetlerin kalitesi hakkındaki görüşlerini dikkate almanın önemini vurguladılar.

Literatür, öğrenciler dışındaki iç paydaşlarla (akademik ve akademik olmayan) ve beklenen hizmet arasındaki boşluğu gideren bir araştırmadan yoksundur. Ayrıca, yükseköğretim

kurumlarının dış paydaşları tarafından hizmet kalitesi algıları hakkında çok sınırlı bir literatür vardır.

Bu nedenle, sunulan hizmetlerin kalitesinin daha iyi değerlendirilmesi ve yönetimi ve sunulan hizmetlerin kalitesinin iyileştirilmesi için yükseköğretim ortamlarında sunulan hizmetlerin kalitesi açısından farklı paydaşların bakış açısının dikkate alınması önemlidir.

## **2.4. Metafor kavramı**

### **2.4.1. Metaforun tanımı**

Metafor sözcüğü, Eski Yunancadaki meta (üzerine) ve phrein (taşımak) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur (Cebeci, 2013). Yunanca karşılığı metapherein olan kelime “aktarmak” ve “taşımak” anlamlarına gelir (Draaisma, 2014). Türk Dil Kurumu sözlüğünde metafor sözcüğü; mecaz anlamında; “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde tanımlanmıştır. Metafor, “Bir anlam yapısının başka bir anlam yapısı ile ifade edilme biçimidir.” (Kövecses, 2002’den akt. Gültekin, 2013:128).

Lakoff ve Johnson (1980) metaforu, bir tür şeyi kısmen diğeri açısından anlamak ve deneyimlemek olarak tanımlamaktadır. Taylor (1984), metaforların anlamaya çalıştığımız nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlara bağlayarak, yeniden kavramlaştırmamızı, farklı yönlerden görmemizi ve daha önce fark edemediğimiz bazı durumları aydınlatabilmemizi sağladığını belirtmektedir (Aslan ve Bayrakçı 2006). Morgan (1998) metaforu, "bir düşünce ve görme biçimi" olarak ifade etmektedir. Metafor bütünüyle kavrayamadığımız şeyleri, duygularımızı, estetik deneyimlerimizi, ahlak pratiklerimizi ve ruhsal bilincimizi kısmen kavramaya çalışmanın en önemli araçlarından birisidir (Cameron, 2003; Lakoff ve Johnson, 2003).

Fairclough'a (1992) göre, metaforlar “düşünce biçimimizi ve davranış tarzımızı ve bilgi ve inanç sistemlerimizi yaygın ve temel bir şekilde yapılandırır”. Bu nedenle, metafor seçiminiz gerçeği nasıl yapılandırdığımızı veya tanımladığımızı belirleyecektir.

Palmquist’e (2001) göre iki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç olan metafor, bir yaşantı alanından diğere bir geçiş veya karşılaştırma yapmak üzere iki değişik fikir veya kavramın bağlantılandığı sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilmektedir.

Metaforlar günlük konuşma dilinde isim, fiil veya niteleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Metaforlar, toplumdaki kültür unsuru içerisinde meydana gelen dilsel ve bilişsel süreçte kendini gösterir (Tepebaşılı, 2013). Hayattaki etkinliklerimizin ve elde ettiğimiz deneyimlerin büyük bölümü metaforik bir yapıya sahiptir ve kavramlarımızın çoğunu metaforlar şekillendirir (Lakoff ve Johnson, 2015). Bilgi toplama ve sorgulama aracı da olabilen metaforlar aynı zamanda, yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Semerci, 2007). Metafor bir kavramın, durumun ya da nesnenin doğrudan kendisiyle değil, bir başka kavram ya da nesne kullanılarak dolaylı yoldan anlatılmasıdır. Metaforlar insanoğlunun kendi dünyasını anlama, ifade etme, kurma ve düzenlemeye yönelik geliştirmiş olduğu temel araçlardan biridir (Deant-Reed ve Szokolszky, 1993)

Kelime hazinesinin zayıf olması, insanlara bir düşünceyi daha iyi anlatabilmek için kavramlar arası karşılaştırmalar yapmayı gerektirir. Metaforlar, aynı kategorideki imajların oluşturulmasında ve yeniden yapılandırılmasında, ayrıca eğitimsel uğraşların neler olduğunu anlamada yardımcı olabilmektedir (Çelikten, 2006; Levine, 2005). Kelimelerle anlatımın yetersiz olduğu durumlarda ya da anlatımın güçlendirilmesi gereken durumlarda metaforlar önemli bir ifade aracı olabilmektedir. Dolayısıyla metaforlar, bireyin kavrayışının farklı bir kavrayışa yönelmesini sağlayarak, bireyin bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine imkân sağlar (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Clarken, 1997; Girmen, 2007). Metaforlar incelenen kavramın nasıl algılandığını açıklamasına yardımcı olur (Cerit, 2008; Rızvanoğlu, 2007). Bredeson (1985), metaforların bir gözlük gibi bireyin çevreyi algılamasına yardımcı olduğunu belirtir.

Metaforlar, bilinmeyenin bilinen deneyimlerle açıklanmasına yardım etmekte, karışık düşüncelerin iletilebilmesi için ekonomik yöntem sunmakta, karışık değişkenlerin önemli özelliklerinin basit şekilde tanımlanması için yardım etmekte ve bütün hikâyeyi tek bir imaj ile iletmektedir (Dickmeyer, 1989).

Metaforlar ayrıca, doğru bilgileri ortaya çıkarma gücüne de sahiptir. Metafor kullanma sürecinde bireyler, yaşamları ve deneyimleri ile örüntü oluşturarak farkında olarak ya da olmayarak doğruları ve gerçekleri ifade etmeye eğilim gösterirler (Lakoff ve Johnson, 2003).

İnsanlar, bir düşünceyi ifade ederken, onu karşısındaki kişi ya da kişilerin anlayabileceği bir yapıya dönüştürmek zorundadır (Pratte, 1981). Bilgi toplama ve sorgulama aracı da olabilen

metaforlar aynı zamanda, yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Semerci, 2007).

Metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal kurmaya, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmekte aynı zamanda bireylerin sınırlanmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirirken, dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarını sağlamaktadır (Tompkins ve Lawley, 2002).

Soyut kavramları anlayabilmek veya anlatabilmek için somut bir nesneyi kullanmak daha etkilidir. Bu nedenle bireyin deneyimlerinden ortaya çıkan mantıksal birikimleri soyut kavramların açıklanmasında önemlidir (Kövecses, 2002). Dolayısıyla soyut kavramların açıklanmasında kolaylık sağlayacak ve bunları somutlaştıracak yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Metaforlar insanların düşüncelerini daha iyi ifade edebilmeleri için sıklıkla kullandıkları bir yapıdır (Pratte, 1981). Metafor, anlam bakımından benzerlikleri olan kavramları bir arada kullanma olarak tanımlanabilir. Kullanılmakta olan bu yapılardan birisi doğrudan diğeri ise dolaylı bir yapıda yer almakta ve metaforu oluşturmaktadır (Steen, 2007).

Metaforlar, son yıllarda gerek sosyal bilimlerde gerekse örgüt analizlerinde artan ilginin konusu ve merkezi olmuştur (Çelikten, 2006). Metaforlar, eğitimin farklı alanlarında kullanılmakta ve çeşitli konu alanlarındaki kuram ve modellerin temelini oluşturmaktadır (Bota, 2009).

#### **2.4.2. Metaforun işlevleri**

Metafor, bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için mükemmel bir teknik, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Metafor ile öğrenciler yeni bilgileri, zihinlerinde zaten var olan şemaya yapııştırarak eski bilgilerine bağlarlar. Metaforlar bu şekilde, öğrencinin geçmiş öğrenmeleri ve kişisel tecrübeleri ile yeni öğrenilen kavramlar arasında güçlü bağlantılar kurarak ve canlı imajlar oluşturarak öğrenme sürecinin kalitesini daha da artırır (www.nodak.edu, akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Zihinde çok önemli ve derin bağlar içeren ilişkiler en hızlı ulaşılan ve hafızada en uzun süreli kalan bilgileri meydana getirirler. Bu tür ilişkileri kapsayan bilgiler, yeni öğrenmenin

kavramsallaştırılması için gerekli sürecin daha kolay bir şekilde başlamasını sağlarlar (McKay, 1999, 26-27, akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Fainsilber ve Ortony (1987), metaforların kullanılmasının üç sebebinin belirtmişlerdir: İlki, *ifade edilemezlik hipotezi* olarak belirtilmektedir. Bu, metaforların, gerçek dille açıklanması kolay olmayan ifadeler için kullanıldığı anlamına gelir. Bu daha çok soyut fikirleri ifade eder. Bir örnek şöyle olabilir: “Gözleri gökyüzündeki yıldızlar gibi parlıyordu”

İkinci neden ise, *derlitopluluk/kompaktlık hipotezi*dir. Bu hipotez, insanların fikirleri metaforlarla daha detaylı ve derlitoplu/kompakt ifade edebildiklerini söylüyor. Örneğin: “Avukatlar köpekbalıkları gibi olabilirler” Burada avukatların tehlikeli, saldırgan ve açgözlü olduklarını sadece bu özellikleri derlitoplu olarak içeren bir kelime kullanarak gösterilebilir.

*Canlılık hipotezi* olarak adlandırılan son hipotez, metaforlarla ifadelerin daha açık ve netleştirildiğini söylüyor. Örneğin, “Aşkım tomurcuklanan bir gül buketi gibidir”

### 2.4.3. Metaforların türleri

Lakoff ve Johnson (2010) kavramsal/yapı metaforları, yönelim metaforları ve ontolojik metaforlar olmak üzere üç tür kavramsal metafordan söz etmişlerdir.

*Kavramsal/Yapı metaforları:* Yapı metaforları; kavramsal metaforlar olarak da adlandırılır. Kavramsal metaforlar, kavramlarla bilgi alanı ve kelimeler arasında ilişki kurmayı sağlar. Metaforlar bir ifadeyi, kavramı açıklarken var olan benzer kaynaklardan yeni hedeflere ulaşmayı amaçlar. Dolayısıyla bir kavrama ilişkin algılarımızı şekillendiren metaforlardır. Kavramsal metaforlar ifadelerin meydana getirilmesinde ve yeniden yapılandırılmasında, eğitimsel ihtiyaçların anlamlandırılması ve belirlenmesinde yardımcı olmaktadır (Saban, 2004).

Lakoff ve Johnson (1980) *Metaphors We Live By* eserinde, insanlar dünyadaki deneyimlerini anlamalarını, bebeklik döneminde ve erken çocukluk döneminde öğrenilen temel sensorimotor ve mekansal kavramlardan (mekansal ilkel ve imge şemaları) türetilen "kavramsal metaforlar" yoluyla yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrenmelerimiz dış çevre ile etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu süreç büyük ölçüde bilinçaltında gerçekleşir. Basit, temel kavramlar, daha soyut deneyimleri ve durumları kavramsallaştırmak ve anlamak için bir çerçeve olarak kullanılır.

Bu tür bir metaforunda kaynak alan, hedef kavram için nispeten zengin bir bilgi yapısı sağlar. Başka bir deyişle, bu metaforların bilişsel işlevi, konuşmacıların B kaynağının yapısı aracılığıyla A hedefini anlamalarını sağlamaktır. Bu anlayış, A'nın elemanları ile B'nin elemanları arasındaki kavramsal eşlemeler yoluyla gerçekleşir. Örneğin, vakit nakittir. Zaman harcama, zaman kazanma, zaman kaybetme, zamana ihtiyacı olma vb. anlamları ifade eder.

Yapı metaforları; kavramları, eylemleri ve neticesinde de dili metaforik olarak yapıya kavuşturur. Örneğin; “ rasyonel tartışma savaştır” metaforu, rasyonel bir tartışmanın ne olduğunu daha kolayca anladığımız bir şeye göre, yani fiziksel çatışmaya göre kavramlaştırılmamızı mümkün kılar. Yapı metaforları bize, basit yönelim metaforları ve ontolojik metaforlarla yaptığımız gibi, yalnızca yönelim kavramlarıyla yaptığımızdan çok daha fazla şey yapma, onlara atıfta bulunma, onları nicelleştirme, vb. imkanı verir; ilaveten onlar bize, yüksek ölçüde yapıya kavuşmuş ve açıkça ifade edilmiş bir kavramı diğerini yapıya kavuşturmak için kullanma imkanı verir.(Lakoff ve Johnson, 2010).

*Ontolojik Metaforlar:* Ontoloji; varlık ve varoluş ayrımını yapan, bu kavramları araştıran felsefe dalıdır. Varlığı şu ya da bu yönüyle değil genel olarak ele alır. Varlık bilimi olarak da geçmektedir. Bu nedenle ontolojik metaforları varlıksal metaforlar olarak da adlandırabiliriz. Ontolojik metaforlarda bir şey başka bir şey olur, yeri, durumu değişir. Ontolojik metaforlar fiziksel olmayan bir varlığı fiziksel bir varlık ya da madde, töz olarak gösteren metafordur (Akşehirli, 2007). Lakoff ve Johnson (1980), deneyimimizin maddi veya somut şeyler kavramsal alanı altında kavramsallaştırılmasının, soyut deneyimleri ve fikirleri çıkarmamıza ve onu nesnelere veya somut maddeler olarak görmemize yardımcı olduğuna inanıyordu.

Lakoff ve Johnson'a (2010) göre fiziksel nesnelere (özellikle kendi bedenlerimiz ile) tecrübelerimiz olağanüstü farklı ontolojik metaforlara, yani, olaylara, aktivitelere, hislere, düşüncelere entiteler ve tözler olarak bakma tarzlarına temel sağlar. Ontolojik metaforlar farklı amaçlara hizmet ederler ve hizmet ettikleri amaç türlerini yansıtan farklı metafor türleri vardır. Kişileştirme ve metonimi ontolojik metaforlar kapsamında yer almaktadır.

*Yönelim Metaforları:* Yönelim metaforları kavramların mekânsal ilişkilerini belirtmede kullanılan bir metafor türüdür. Lakoff ve Johnson'a (2010) göre bir kavramı diğerine göre yapıya kavuşturmayan, bunun yerine bütün bir kavramlar sistemini diğer bir kavramlar sistemine göre organize eden bir tür metafor daha vardır ve yönelim metaforu olarak

adlandırılır. Ayrıca metaforik yönelim keyfi değildir. Onların fiziksel ve kültürel tecrübemizde bir temeli vardır. Yukarı-aşağı, içeri-dışarı, vb. karşıt yönelimler doğada fiziksel olsa da, onlara dayanan yönelim metaforları kültürden kültüre değişebileceğini belirtmişlerdir. Normalde, insanlar moralsız ya da üzgün olduğunda sık sık aşağıya eğilirler ve mutlu olduklarında başlarını kaldırır ve sırtlarını kaldırır. Dolayısıyla oryantasyonel kavramsal metaforların keyfi olmadığını, kültür ve deneyimlere dayandığını görüyoruz. Örneğin; “Moralim yüksek.” “Ruhen dibe vurdum.”

Metaforik kavramın fiziksel temeli eğilme tavrı genellikle keder ve depresyona, dik duruş ise pozitif bir duygusal duruma eşlik eder şeklinde açıklanmıştır.

## **2.5. İlgili araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde yükseköğretimde kalite algısını metaforlar yoluyla ortaya çıkaran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yurt içi ve yurtdışında, kalite ve metafor kavramlarına yönelik ayrı ayrı yapılan çalışmalar mevcuttur.

### **2.5.1. Kaliteye ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar**

Deveci (2012) Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin üst yöneticileri ile öğrencilerinin Türk yükseköğretime dair değerlendirmelerini kıyaslamıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre: öğrencilerin çoğunluğu, yükseköğretim hizmetlerini üst yöneticiler kadar kaliteli bulmamakta ve üst yöneticilerin düşündüklerinin aksine bu hizmetlerden yeterince tatmin olmamaktadır. Yükseköğretim hizmetlerinde, hizmet kalitesi algısı tatmin düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Demografik özellikler bakımından hizmet kalitesi algısı ve tatmin düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bologna sürecine ilişkin olarak, vakıf üniversitelerinin üst yöneticilerinin değerlendirmeleri devlet üniversitelerinin üst yöneticilerinin değerlendirmelerinden daha yüksektir.

Yıldız’ın (2006) hazırladığı yüksek lisans çalışmasında; ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarının eğitim açısından önemi, yönetici görüşleri doğrultusunda ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öz değerlendirmenin yapılmadığı, okulun vizyon ve misyonunun eğitim yöneticileri tarafından dahi tam olarak bilinmediği, eğitim yöneticilerinin liderlik özelliği olan bireylerden çok, otoriter bireylerden



oluştugu, eğitim yöneticilerinin yönetim erkini paylaşmak istemediği, iyileştirme ekiplerinin okulun ihtiyaçlarına göre değil, başka okullardan kopyalayarak, çalıştıkları okula uygun olmayan, gerçekçilikten uzak çalışma planları yaptıkları, çalışmaların ise çoğunlukla, yapılmadığı halde yapılmış gibi gösterildiği belirtilmiştir. Bunlara karşın; eğitim yöneticilerinin, TKY' nin önemine inandıklarını belirtmeleri, almış oldukları eğitimi yetersiz bulmaları, sorunları saptarken gerçekçi cevaplar vermeye çalışmaları, konuyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmadıklarını açıkça itiraf etmeleri, TKY uygulamalarının geleceği açısından umut verici olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla eğitimde TKY çalışmalarının henüz olgunlaşmadığı, süreci ve sonucu etkilemediği ancak özverili olduğu takdirde gelecekte eğitime büyük katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Üstün'ün (2006), yaptığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin ve öğretmenlerin TKY'ye ilişkin olarak belirlenen ve dokuz alt başlıktan oluşan kriterlerin tümünde, yöneticilerin görüşlerinin daha olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin TKY'yi öğretmenlerden daha fazla dikkate aldıkları ve önemsedikleri görülmüştür. Özellikle "Liderlik" ve "Paydaşlarla İlgili Sonuçlar" kriterlerinde elde edilen anlamlı farklılıkların yönetici ve öğretmenlerin TKY'ye bakış açılarındaki farklılığın en önemli göstergesi olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma sırasında anlamlı sonuçlara ulaşılamayan "İşbirlikleri ve Kaynakları ile Süreçler" alt kriterleri konuları üzerinde önemle durulması gerektiği ifade edilmiş, ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden en üst düzeyde verim alınabilmesi için, TKY kavramının kavratılması ve bu kavramın öneminin farkına varabilmeleri için bu kişilere periyodik olarak hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi önerilmiştir.

Keskin'in (2005), İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulanmasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi adlı araştırmasında, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlere göre yönetim ve organizasyon özelliklerini daha olumlu buldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerle yöneticiler arasındaki bu değerlendirme farkının, açık ve şeffaf ortamlarda katılımcı bir yönetim uygulamasının eksikliğinden kaynaklanıyor olabileceği, öğretmenlerin düşünce ve tekliflerinin yönetsel uygulamalarda dikkate alınmamasının öğretmenlerin sorunlara karşı hassasiyetini azalttığı ve yapılan uygulamalara olumsuz bakmalarının nedeni olabileceği belirtilmiştir.

Özdemir'in (2005), "Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler" başlıklı makalesinde, eğitim kurumlarında TKY uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler şu şekilde belirlenmiştir: (1) çalışanların TKY'nin getirdiği

değişime hazır olmaması ve değişime direnç göstermesi, (2) kaliteye dayalı kurum kültürünün oluşturulamaması, (3) çalışanların kalite sürecine kendilerini adamamaları, (4) üst yönetim liderliğinin eksikliği, (5) toplam kalitenin sihirli bir değnek olarak görülmesi, (6) biz zaten bunu yapıyoruz anlayışı, (7) toplam kalitenin bir moda olarak algılanması, (8) yöneticilerin otoritelerinin azalacağı endişesi, (9) sürekli eğitim yetersizliği, (10) takım çalışmasının yetersizliği ve (11) beklenti düşüklüğü.

Bayrak ve Ağaoğlu (1998), “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında, ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönelimlerinin gelişimci doğrultuda olduğunu, TKY'ye ilişkin bilgilerini uygulamaya koyacak şekilde bir görünüm arz ettiklerini ve değerlendirmelerin kişisel özelliklere göre farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

### **2.5.2. Kaliteye ilişkin yurt dışında yapılmış araştırmalar**

Jang (2009) , uluslararasılaştırma ile yükseköğretimin kalitesi arasındaki ilişkiyi incelediği doktora çalışmasında, uluslararasılaştırma ile yükseköğretimin kalitesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle, uluslararası öğrencilerin varlığının araştırma rekabetçiliği hariç tüm kalite değişkenleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Uluslararasılaştırılmış öğretim üyeleri ve bilim adamları, ileri eğitim rekabetçiliği ve finansal istikrar üzerinde istatistiksel olarak önemli etkilere sahipti. Ayrıca, uluslararasılaşma için örgütsel destek, kurumsal kalitenin artırılmasında önemli bir rol oynamıştır. Ancak uluslararası müfredatın kalite değişkenleri üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı tespit edildi. Sonuçlara dayanarak, araştırma kurumsal kalite geliştirme sürecinin bir parçası olarak çeşitli uluslararasılaştırma stratejilerinin yürütülmesini ve ölçülmesini önermektedir.

Rattananuntapat (2016) üniversite yöneticilerinin Yükseköğretim Komisyonu Ofisi (OHEC) tarafından yönetilen iç kalite güvence politikaları ve Tayland Yükseköğretiminde Ulusal Değerlendirme Standartları Ofisi (ONESQA) tarafından uygulanan dış kalite güvence politikaları konusundaki algılarını incelemiştir. Yöneticilerin politika uygulamasının dört yönüne yönelik algılarını araştırmak için telefon görüşmeleri için önceden geliştirilmiş bir anket ve rehberli görüşme soruları geliştirilmiştir: 1) mevcut ulusal kalite güvence politikalarının uygulamaları, 2) kurumsal kalite güvencesinin ana bileşenleri, 3) devlet hükümetlerinin ve ulusal kalite güvence ajanslarının rolleri ve 4) politikaların

önerileri. Ankete katılan 153 ankete katılan toplam 153 ankete anket uygulaması, 153 yükseköğretim kurumuna dağıtılmış ve ankete katılan 6 idarecinin yanı sıra% 52,3 oranında geri dönüş oranı için geri gönderilmiştir. Bu çalışmadaki bulgular, yöneticiler arasında ulusal KG politikalarının güncel uygulamaları hakkında bir fikir birliği olduğunu ortaya koydu. Genel olarak, yöneticiler politikaların varlığı ve hedefleri hakkında olumlu algılar ve politikaların idaresinde iyileştirme arzusu göstermişlerdir. Tayland yükseköğretimi için kurumsal kalite güvencesinin ana bileşenleri, yöneticilerin algılarının analizinden elde edilen KG süreci, KG sistemi, KG personeli, bütçe yatırımı ve KG sonuçlarını içermektedir. Bulgular, çoğu yöneticinin, İSGÇ'nin mevcut rolü ve işlevleri konusunda olumlu görüşlere sahip olduğunu ve İSED'in bir kalite yönetimi destekçisi olmaya ve politika yönetiminin etkinliğini artırmaya odaklanmasını beklediğini ortaya koydu. Bu arada, ONESQA'nın rolüne ve işleyişine yönelik algılamalar da biraz olumsuzdu ve birçok yönetici ONESQA'yı, harici bir QA ajansı olarak rolünü ciddiye almak için destekledi. Bu çalışmada bulunan istatistiksel olarak anlamlı dernekler, kamu ve özel üniversitelerin, kurumsal kalite güvencesinin ana bileşenlerini ve mevcut İSED ve ONESQA rollerini farklı görebileceğini öne sürdü. Bulgular ayrıca, yükseköğretim kurumlarında kalite bilinci ve işbirliğinin politika uygulamasının başarısı için çok önemli olduğunu doğrulamıştır. Bu çalışmanın sonucuna dayanarak, Tayland yükseköğretim sisteminde etkili bir KG politikası uygulaması için bir model önerildi.

Hall (2015) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birinci sınıf öğretim üyelerinin yükseköğretimde kalite ve kalite yönetimi ile ilgili algılarını araştırmıştır. Çalışmanın üç araştırma sorusu şunlardır: (1) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ön öğretim üyeleri yükseköğretimde kaliteyi nasıl tanımlar? (2) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretim üyeleri yükseköğretimde kalitenin ölçüleceğini nasıl açıklar? ve (3) Kalite yönetimi faaliyetlerinin dış ve iç kuruluşlar tarafından zorunlu kılınmaya devam edeceğini varsayarsak, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretim üyeleri, kalite yönetimi faaliyetlerini ön öğretim üyeleri için daha anlamlı hale getirmek için neler yapılabileceğini düşünüyor? Araştırmanın sonuçları (i) Öğretim üyelerini kalite ile ilgili diyaloglara dâhil etmek ve bu tartışmaları belirli kalite yönetimi faaliyetleri ile ilgili konuşmalarla ilişkilendirmek, fakültenin kalite yönetimi süreçlerinin daha fazla sahipliğini tecrübe etmesine yardımcı olabilir. (ii) Bu çalışmanın sonuçları, görüşme yapılan öğretim üyelerinin bir alt kümesinin kalite yönetimi faaliyetlerinin amacı ve neden gerekli oldukları hakkında daha fazla bilgidan faydalanabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, kalite yönetimi uzmanlarının, birinci sınıf

öğretim üyelerini kalite yönetimi faaliyetlerinin amacı hakkında eğitmek için mevcut çabaları geliştirmelerine yardımcı olacağını göstermektedir. Bu araştırmaya katılanlar ayrıca, kalite yönetimi uzmanlarının, ön öğretim üyelerine, fakülte öğrencilerine öğretirken ve tavsiyelerde bulunurken hali hazırda değerlendirme yapmakta olduklarını daha açık bir şekilde iletmenin yararlı olacağını belirtti. Kalite yönetimi uzmanları, öğretim üyelerinin zaten kalite yönetimi amacıyla yaptıklarından daha fazla faydalanabilirse, öğretim üyeleri kalite yönetimi faaliyetlerine daha fazla dâhil olabilir.

Görüşülen öğretim üyeleri, yükseköğretimde kalitenin ölçülmesinin gerekli ve / veya önemli olduğuna inanmaktadır. Bu bulgu, görüşme yapılan öğretim üyelerinin bazılarının kavramsal olarak kalite yönetimi faaliyetlerinde bulunduğunu göstermektedir. Öğretim üyeleri ve yöneticiler arasındaki herhangi bir bölünmeyi en aza indirmek için, kalite yönetimi uzmanları, bu ikinci öğretim üyesi grubu ile yakın bir şekilde çalışabilir ve öğretim üyesi üyeleri birinci gruptakileri kalite yönetimi faaliyetleri ile buluşturmaya yardımcı olabilir. İkinci gruptaki öğretim üyeleri, meslektaşlarını kalite yönetimi faaliyetlerinin amacı ve neden gerekli olduğu konusunda eğitmeye yardımcı olabilirler. Öğretim üyeleri kalite yönetimi faaliyetlerinin neden yapıldığını ve neleri başarabileceklerini anladıklarında, kalite yönetimi faaliyetlerine aktif katılımları daha muhtemel olmalıdır. (iii) hesap verebilirliğe odaklanan kalite yönetimi yöneticilerinin, bu çalışmaya katılan öğretim üyeleri ile karşılıklı anlayış içinde olmadığıdır. Bu bulgu, öğretim üyelerinin kalite yönetimi faaliyetlerine katılımını artırmak için kullanılacak bir stratejinin, toplantı standartlarına göre iyileştirmeyi vurgulamak olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaya katılan öğretim üyelerinden bazıları, yalnızca standartların karşılandığını kanıtlamak için kalite yönetim raporları yazmanın ve sunmanın verimsiz olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar yalnızca bu süreçlerin çok başarılı olmadıklarını söylemedi, aynı zamanda daha fazla geliştirme odaklı gelecekteki kalite yönetimi faaliyetlerine katılmalarını daha az olası kıldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçları, fakülte katılımının, gelişim artışına neden olan kalite yönetimi faaliyetlerine odaklanarak artabileceğini göstermektedir. (iv) görüşülen öğretim üyelerinin kalite yönetiminde daha aktif bir şekilde yer alması için kalite yönetimi süreçlerinin daha fakülte merkezli olması gerektiğidir. (v) Ölçme kalitesi zaman ve emek gerektiren zor iş olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretim üyelerinin çoğunluğu bunu kabul etse de, birlikte çalıştıkları kurumsal liderlerin kendilerine kalite yönetimi çalışmalarının taleplerini yeterince tanıttıklarına inanmadıklarını belirttiler. Öğretim

üyelerinin, çoğu durumda, hiçbir tazminat ödemedi, kalite yönetimi çalışmalarına katılımları nedeniyle çok az tazminat almaları hakkında konuştukları ifade edilmektedir.

Shurair (2017) yükseköğretim kurumlarının sunduğu hizmetlerin kalitesinin Katar Üniversitesi'ndeki öğrenciler arasındaki algısını incelemiştir. Literatürde yaygın olarak kullanılan yedi hipotez ile kalite değerlendirmesi için bir araştırma çerçevesi geliştirilmiştir. Analiz için gerekli verilerin toplanması için 65 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Bu çalışmada hizmet kalitesinin yedi boyutu (belirleyici) belirlenmiştir: SERVQUAL'in orijinal boyutları, yani güvenilirlik, yanıt verebilirlik, güvence, empati ve fiziksel boyutlar; iki ek boyut resim ve kültür / değer. Sonuçlar sunulan hizmet kalitesi ile öğrenci sadakati arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Son olarak, bulgular, öğrencilerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, uyruğu ve eğitim düzeyi) dayanarak hizmet kalitesi algısında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Üniversite öğrencilerin beklentilerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bir başka sonuç, Katar Üniversitesi'nde kaliteli eğitim sağlamak için, öğrenci ihtiyaçlarının beklentisinin dikkatlice anlaşılması ve ele alınması gerektiğini göstermektedir. Yönetim, hizmet kalitesini ölçerken kurum imajı ve kültür / değer gibi faktörleri de dikkate almalıdır. Her ne kadar bu çalışmanın sonucu öğrencilerin anketine dayandığından cevaplarında bir sınırlama olsa da, bu çalışma yine de Katar eğitim sektöründe hizmet kalitesini incelemeye çalışmaktadır.

Saad, N. (2013) Lübnan'daki yükseköğretim öğrencilerinin eğitim kalitesi kavramını nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Öğrencilerin eğitim kalitesini nasıl algıladıklarını ve en önemli kalite faktörlerini kendi perspektiflerinden nasıl belirlediklerini anlamak, yükseköğretimde kalite iyileştirme ve müşteri memnuniyeti için ilk aşamayı temsil etmektedir. Yükseköğretimdeki en popüler kalite modellerini tanımlamak için geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Bu modeller, yükseköğretimde kalitenin genel bir kavramsallaştırma modelini geliştirmek için kullanılan kalite boyutlarının bir listesi için temel olarak kullanılmıştır. Mevcut modellerden altmışaltı madde kabul edilmiştir. Bağımsız bir öge olarak beş boyutta "Fiziki tesis ve ekipman", "Destek Hizmetleri", "Akademik Hizmetler", "Kişilik Gelişimi", "İdari Hizmetler" ve "Kurumun İtibarı" altında yer almaktadır. Araştırma sonucunda SERVQUAL modeli (Parasuraman ve diğerleri, 1988), hizmet kalitesini müşterilerin bakış açısından değerlendirmek için kullanılan genel bir hizmet kalitesi değerlendirme aracıdır. Mevcut araştırmada tutulan maddelerin bu modelden çoğunun ankete katılan öğrenciler için ikinci dereceden önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Yalnızca beş maddenin birinci dereceden önemli olduğu ortaya çıkmıştır: güncel donanım, belirli bir

zamanda bir şeyler yapmayı vaat etme, çalışanların müşterilere yardım etmeye istekli olması, çalışanların kibarlığı ve müşteri ihtiyaçlarının bilgisi. Owlia ve Aspinwall (1996) tarafından hazırlanan kalite ölçeği, özellikle akademik hizmetlerle ilgili olanlar, öğrenciler tarafından en önemli olarak algılanmaktadır. Bu SERVPERF'in idari hizmetleri ile ilgili boyutlar (Oldfield ve Baron, 2000) öğrenciler tarafından oldukça önemli olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Bu modelin geri kalan kısımları, öğrenciler için önemli olmadığı ortaya çıkmıştır. HEDPERF (Firdaus, 2006) modelinden elde edilen sonuçlar ankete katılan öğrenciler için yüksek oranda algılanan bir öneme sahip olmadığını göstermektedir. Sonuçlar, Hill (1995) kalite ölçütlerinin, herhangi bir yükseköğretim kurumundaki öğrencilere sunulacak birincil hizmetleri kapsayan kılavuz çerçeve olarak kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Sickler (2013) lisans öğrencilerinin hizmet kalitesi algılarını incelemiştir. Öğrencilerin, akademik olmayan üniversite hizmetleri ve üniversite ortamı memnuniyet düzeyleri arasında hizmet kalitesi hakkındaki algılarına ilişkin verileri toplamak için “Birleşik Öğrenci Görüş Anketi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya, 2012 yılının ilkbahar döneminde dört yıllık bir kamu araştırma kurumundan toplam 483 birinci ve ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların, kütüphane olanakları ve hizmetlerine en yüksek ortalama memnuniyet puanını verdikleri ortaya çıkmıştır. Bunu öğrenci birliği, sunulan kurs çeşitleri, genel memnuniyet ve akademik takvim takip etmektedir. Katılımcılar toplam en düşük ortalama memnuniyet puanını park hizmetlerine vermişlerdir. Son olarak, 23 üniversite hizmetinin 14'ünün ve 41 üniversite ortamı öğesinin 14'ünün genel memnuniyet ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya çıkmıştır. En güçlü ilişkiler; kayıt olmadan önce alınan bilgilerin doğruluğu, gelecekteki mesleğe yönelik alınan hazırlık eğitimi ve bireysel ilgi arasında bulunmuştur. Eldeki bulgulara dayanılarak üç ana sonuç elde edilmiştir. Bunlar: 1) kurumdaki genel öğrenci memnuniyeti öğrenciyi elde tutmada önemli bir belirleyicidir, 2) belirli üniversite hizmetleri ve üniversite ortamı öğeleri genel memnuniyeti etkilemektedir ve 3) öğrenci memnuniyetini ölçerken akademik olmayan hizmetler ve ortamla ilgili memnuniyeti hangi maddelerin etkilediğini anlamak, başarılı bir gelişim için kritik öneme sahiptir.

### **2.5.3. Metaforlar yoluyla algıların belirlendiği yurt içinde yapılan araştırmalar**

Karashinoğlu ve İlhan (2015), 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi öğretmeni algılarını cinsiyet ve spor yapma durumu değişkenlerine göre incelemek amacıyla bir araştırma

yapmışlar ve bu araştırmalarında çizimlerden yararlanmışlardır. Araştırma sonucunda, spor yapan öğrencilerin çizimlerinin en fazla ( $f=7$ , %17,07) “sportif insan figürü” kategorisinde, spor yapmayan öğrencilerin çizimlerinin ise en fazla ( $f=12$ , %20,00) “sevecen insan figürü” kategorisinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Her iki grubun da ikinci sırada yoğunlaştığı kategorinin “agresif insan figürü” kategorisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca spor yapan öğrencilerin çizimlerinin, yaptıkları spor türünün belirgin özelliklerini yansıttığı görülmüştür.

Koç, M. Murathan, Yetiş ve T. Murathan (2015), “İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin spor kavramına ilişkin algıları” adlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında Adıyaman’da bulunan bir ortaokulun 7. sınıf öğrencilerinin “spor” kavramına yönelik ürettikleri metaforları incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, araştırmaya katılan öğrencilerin “Spor ..... gibidir; çünkü .....” cümlesini tamamlamalarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin %93,07’sinin sporla ilgili olumlu metaforlar ürettiği, %6,97’sinin ise olumsuz metaforlar ürettiği tespit edilmiştir. Olumlu metafor üreten öğrencilerin en fazla eğlence (%18,60), sağlık (%18,60) ve hayat (%11,63) metaforlarını kullandığı görülmüştür.

şengül, Katrancı ve Cantimer (2014), “Ortaöğretim öğrencilerinin “matematik öğretmeni” kavramına ilişkin metafor algıları” adlı çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin “matematik öğretmeni” kavramına yönelik algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya Kocaeli ilindeki bir devlet ortaokulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 254 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri, öğrencilerin “Matematik öğretmeni ..... gibidir; çünkü, .....” cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmeni kavramına ilişkin toplam 137 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ürettikleri bu metaforlar 7 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bulgulara göre, matematik öğretmenlerinin öğretici, bilgili, rehber ve eğlenceli yönlerine vurgu yapan “çiçek, melek, güneş, kitap ve profesör” gibi olumlu metaforların üretildiği görülürken, çok az sayıda da olsa olumsuz metaforlara da yer verildiği ortaya çıkmıştır. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin olumsuz ifadeler içeren metaforlar ürettikleri görülmüştür. Kavramsal kategoriler altında matematik öğretmeni kavramına ilişkin üretilen metaforlar arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık elde edilirken, cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Sayar (2014), öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik algılarını ortaya çıkarmak için, Düzce Üniversitesi'nde yabancı dil dersinde İngilizce öğreten 10 kişilik öğretmen grubu ile bu öğretmenlerin 200 öğrencisinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin, metaforlarını farklı temellere dayandırarak, kendi mesleki kimliklerini, “çiçeği burnunda olarak öğretmen”, “eğlence kaynağı olarak öğretmen”, “ilgi uyandırıcı olarak öğretmen”, “uzman olarak öğretmen”, “rehber olarak öğretmen”, ve “yetiştirici olarak öğretmen” başlıklarıyla 6 farklı kategori altında ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin ürettiği 200 metaforun analizi sonunda “sabır abidesi olarak öğretmen”, “otorite olarak öğretmen”, “görev aşığı olarak öğretmen”, “eğlence kaynağı olarak öğretmen”, “uzman olarak öğretmen”, “rehber olarak öğretmen”, “çift kişilikli olarak öğretmen”, “ilgi uyandırıcı olarak öğretmen”, “bilgi kaynağı olarak öğretmen”, “sır küpü olarak öğretmen”, “çiçeği burnunda olarak öğretmen”, “yetiştirici olarak öğretmen”, “kırkyama olarak öğretmen”, ve “ömür törpüsü olarak öğretmen” başlıklarıyla 14 farklı kategori ortaya çıkmıştır.

Kalyoncu'nun (2012), Resim Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin “görsel sanatlar öğretmenliği” kavramına ilişkin algılarının, metaforlar aracılığıyla incelendiği çalışmasına örgün ve ikinci öğretime devam eden toplam 266 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için öğrencilere “Görsel sanatlar öğretmeni ... gibidir; çünkü ... ” cümlesi yöneltilmiş ve öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar 86 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 8 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler şunlardır: sevginin ifadesi olarak görsel sanatlar öğretmeni, yaşamın bir parçası olarak görsel sanatlar öğretmeni, eğitici, öğretici ve yol gösterici olarak görsel sanatlar öğretmeni, sanatçı olarak görsel sanatlar öğretmeni, farklılığın ifadesi olarak görsel sanatlar öğretmeni, tedavi edici olarak görsel sanatlar öğretmeni, hayatın yansıması olarak görsel sanatlar öğretmeni ve umutsuzluğun ifadesi olarak görsel sanatlar öğretmeni. Katılımcıların görsel sanatlar öğretmeni kavramına ilişkin algıları kavramsal kategorilere ayrıldığında metafor sayısının en fazla olduğu kategorinin “eğitici, öğretici ve yol gösterici olarak görsel sanatlar öğretmeni” kategorisi olduğu görülmüştür.

Soysal ve Afacan (2012), çalışmalarında Niğde ilindeki ilköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 137 öğrencinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” algılarını ortaya koymak için bu kavramlara yönelik ürettikleri



metaforları incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda, araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersini; %19,70 “farklı branşları barındırıcı” , %16,78 “bilgilendirici”, %14,59 “inceleme/araştırma alanı” şeklinde algıladıkları görülmüştür. Ayrıca ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji öğretmenini %22,62 “bilgiyi aktarma biçimi”, %22,62 “bilgi sağlayıcı”, %18,24 “her alanda bilgi sahibi”, %2,91 “şekillendirici” ve %1,45 “gerekli/önemli” olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Özcan (2010), “İlköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yükledikleri anlamlar: metaforik bir analiz” adlı çalışmasında Yozgat il merkezinde bulunan 6 ilköğretim okulunun 6, 7, ve 8. sınıflarında öğrenim gören 432 öğrencinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma için öğrencilerden yarı yapılandırılmış bir soruyu cevaplamaları ve İngilizce öğrenmeye ilişkin düşüncelerini yansıtan bir resim/şekil çizmeleri istenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrenciler tarafından üretilen 210 adet metafor, 30 farklı kategori altında incelenmiştir. Öğrencilerin 166 olumlu, 44 olumsuz metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar yoğun olarak “zor bir süreç, zevkli bir süreç, aşamalı bir süreç, keşif ve araç” kategorileri altında toplanmıştır. Öğrencilerin, çoğunlukla İngilizce öğrenmenin “zevkli bir süreç, bilişsel beceri kazanma, faydalı bir süreç, zor bir süreç ve ihtiyaç” olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Çizimler incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi “zor, iş bulmak için gerekli ve iletişim yönünden faydalı” olarak algıladıkları görülmüştür.

Erginer ve Erginer (2009) tarafından yapılan “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Türk Eğitim Sistemine Yönelik Kullandıkları Metaforlar” adlı çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin Türk eğitim sistemi hakkında kullandıkları metaforları incelemek, bu metaforlar aracılığıyla Türk eğitim sistemini anlamlandırmak ve sistemdeki sorunlara nasıl yaklaşıldığını ortaya çıkararak sorunların çözümü üzerinde düşündürmektir. Araştırmanın sonunda, Türk eğitim sistemi ile ilgili kurulan metaforlardan %74,2’sinin olumsuz, %25,8’inin olumlu nitelikte olduğu görülmüştür. Olumlu metaforlar kategorileri içinde, “doğru politikalarla, ülkenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzelebilecek olma” kategorisinde daha fazla metafor üretildiği, olumsuz metaforlar kategorileri içinde ise, “bürokratik engeller” ve “belirsizliğe doğru sürüklenme” kategorilerinde daha fazla metafor üretildiği belirlenmiştir.

Arslan ve Bayrakçı (2006) tarafından gerçekleştirilen “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, metaforlar genel

olarak bir fenomenin veya bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle nitelendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Metaforları ve metaforların eğitimsel amaçlı kullanımlarını kuramsal olarak inceleyen bu çalışmada, öncelikle metaforlarla ilgili temel kavramlar açıklanmıştır. Bu kavramlar somut örneklerle ortaya konmuştur. Sonrasında metaforların eğitim-öğretim alanında kullanımına yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca öğrenme ortamı içerisinde metaforların öğretim amaçlı olarak kullanımlarında dikkat edilmesi gerekenler açıklanmış ve bu konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Saban (2004), “Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar” isimli araştırmasını Selçuk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini alan 74’ü normal öğretim ve 77’si ikinci öğretim olan 151 öğrenci ile yapmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin “öğretmen.....gibidir; çünkü.....” veya “öğretmen.....benzer; çünkü.....” cümlelerini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Verilerin incelenmesi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikisinin, öğretmeni “bilgi kaynağı ve aktarıcısı”, “öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici” ve “öğrencileri tedavi edici” olarak algıladıkları görülmüştür. Geriye kalan üçte birlik kısmın ise öğretmenleri “öğretirken eğlendirmesi”, “öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemesi” ve “öğrencilere öğrenme sürecinde rehber olması” bakımından değerlendirdikleri görülmüştür.

#### **2.5.4. Metaforlar yoluyla algıların belirlendiği yurt dışında yapılan araştırmalar**

Mcgrath (2006) “İç Görüyle İlgili Öğretmen Metaforlarını Kullanmak” isimli araştırmasında öğretmenlerle çalışan bir öğretmen eğiticinin bakış açısından metafor analizi üzerinde yapılmış bir çalışmaya dayanmaktadır. Araştırmada, hizmet içi öğretmen eğitiminin sonuçları çıkarımları araştırılmış ve konuyla ilgili potansiyel yönlendirmeler tavsiye edilmiştir. Araştırmada 248 Brezilyalı İngilizce öğretmenine „ders kitabı .dır’ şeklinde soru yöneltilmiş ve öğretmenlerden sembollerle çizerek ifade etmeleri istenmiştir. Sembollerin net olmadığı durumlarda ise öğretmenlerden bunları yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan metaforlar gruplara ayrılmış ve 221 imaj oluşturulmuştur. Bu gruplar rehber, erişim, destek, kaynak ve baskı şeklinde beş ana başlıkta toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ders kitabına karşı tutumlarının değişiklik gösterdiği, öğretmenlerin bazıları

ders kitaplarını olduğu gibi takip etmeye hazır olduğu, bazıları ise ders kitabından ihtiyacını seçerek kullandığı, bazılarının da mümkün olduğunca kaçındığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hoffman ve Kretovics (2004), “Kısmen İşçiler Olarak Öğrenciler: Öğrenci Kurum Etkileşimi İçin Bir Metafor” isimli araştırmada, öğrencilerle yüksek öğretim kurumu arasındaki etkileşimi anlamlandırmak için adı kısmen işçiler olarak öğrenciler olan yeni bir metafor tanımlamışlardır. Bu araştırma okuyuculara metafor örnekleri sağladığı gibi, kısmen işçinin yüksek eğitimin akademik ve yönetsel yapılarını niçin aştığını tanımlamıştır. Araştırmacılar araştırmalarında öğrenciyi müşteri ürün ve işçi olarak tanımlamıştır. Araştırmacıların, öğrenciyi müşteri olarak tanımlamaları: Öğrenciler hizmet görmesi gerek ve eğitim kurumuyla ilişkisinin başarılı ve devamlı olabilmesi için ihtiyaçlarının karşılanması gereken müşterilerdir, görüşüne dayanmaktadır. Araştırmacıların öğrenciyi ürün olarak görmelerinin sebebi liselerin ham madde sağlayıcıları olarak görülmesine dayanmaktadır. Sonuç olarak araştırmacılar; öğrenciler aynı işçiler gibi aktif olarak işe girişmeleri gerekmektedir, buna ek olarak öğrenciler işlerini gerçekleştirmek için aynı işçiler gibi motive edilmemeleri gerekmektedir, sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bozlk (2002), “The College Student As Learner: Insight Gained Through Metaphor Analysis” (Öğrenen Olarak Fakülte Öğrencisi: Metaphor Analiziyle Kazanılan Kavrayış) adlı çalışmasında genel eğitim içerikli dersi alan 49 üniversite birinci sınıf öğrencisine kendilerini bir öğrenci olarak nasıl algıladıklarına dair metaforlar üretmelerini istemiştir. Ayrıca öğrencilerden bu metaforları dersin ilk günü, ara sınav zamanı, dersin son günü ve bir sonraki dönemin sekizinci haftası olmak üzere dört farklı zamanda oluşturmalarını istemiştir. Bu aşamalar sonucunda toplam 45 adet metafor elde edilmiş ve bu metaforlar hayvan metaforları (Salyangoz, balık, yaban sığırcısı, ördek, katır, inek, kuş, deve, eşek, sincap vb.), nesne metaforları (sünger, boya kalemi, lunapark treni, bina yıkma aleti, gelgit, perde, kasırga, süzgeç, bilgisayar programı vb.) insan metaforları (yeni yürümeye başlayan çocuk, şeker yiyen çocuk, 41 gözlemci, bebek, Alzheimer hastası vb.) ve eylem metaforları (ağaca tırmanmak, yemek vb.) şeklinde dört kategori altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğu kendini bilginin alıcısı olarak görmüştür. Böylece bilginin ilk kaynağı olan profesör ve en önemli görev bilgiyi oluşturmaktan çok öğrenmek olan öğrencilerin bulunduğu geleneksel sınıfları ortaya koyan bir sonuç elde edilmiştir.

Baker (1991), okul için dört metafor önerdiği “Metaphors of Mindful Engagement and a Vision of Better Schools” (Dikkatli Söz Metaforları ve Daha İyi Bir Okul Vizyonu) adlı bir çalışma yapmıştır. Önerilen metaforlar; bütün öğrencilerin yüksek performans işçileri olarak

düzenlendiği, okulun disiplinli bir üretim sistemi olarak açıklandığı “şirket” metaforu; öğrenciyi ve okul çalışmalarını duygusal açıdan güvenli ve tutarlı bir sosyal mekânda saygıyı hak eden bireyler olarak gören “aile” metaforu; öğretmenler ve öğrencilerin iyi işlerini gösterdiği sevinçlerini kutladığı bir topluluk olarak açıkladığı “panayır” metaforu ve açık diyalog ve araştırmaların olduğu genel bir toplanma yeri olarak açıkladığı “forum” metaforudur. Okul için kullanılan şirket metaforunda, öğrenci için işçi, öğretmen için yönetici metaforları kullanılmıştır. Aile metaforunda ise öğrenci için ailenin kızı / erkeği, öğretmen için de koruyucu metaforları kullanılmıştır. Okulun amacının kişiler arası ilişkileri artırmak olduğunu belirtmiştir. Gelişim vizyonunda sağlıklı duygusal bir çevre ve yüksek öz saygı kazandırmak olduğunu vurgulamıştır. Panayır metaforunda ise öğrenci için sanatçı, öğretmen için koç metaforları kullanılmıştır. Gelişim vizyonunun da öğrencilere yeteneklerini geliştirebileceği ve sunacağı fırsatlar vermek olduğunu vurgulamıştır. Forum metaforunda öğrenci için genç yurttaş, öğretmen için yetişkin yurttaş metaforları kullanılmış, okulun amacının özel ve genel düşüncelerin açıklanmasına yardımcı olmak olarak belirtmiştir. Gelişim vizyonunun da tüm öğrencilere fikirlerini açıkça ortaya koyma kapasitesi kazanması için fırsat vermek olarak vurgulamıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışıldığı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, fenomenleri özel yapıları içerisinde inceleyen ve doğallığı temel alan bir araştırma yaklaşımıdır (Hoepfl, 1997). Bu amaç doğrultusunda bu çalışma, bireylerin ilgili konudaki durumlarını betimlemede ve deneyimlerini anlayabilmede kullanılan nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomonolojik) desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, araştırmacının araştırmaya katılan bireyler hakkında yaşanmış tecrübelerini anlamasına ve yorumlamasına olanak sağlar (Creswell, 2003; Moustakas, 1994). Ayrıca olgubilim deseni “farkında olduğumuz fakat detaylı ve derinlemesine bir anlamaya sahip olmadığımız gerçeklere odaklanır” (Bağcı, 2013, s. 473). Bu noktadan hareketle öğrencilerin zihinlerinde yer alan metaforların ortaya çıkarılması hedeflendiğinden bu çalışmada olgubilim deseni tercih edilmiştir.

#### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE), Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı (FBE), Matematik Eğitimi Anabilim Dalı (ME), Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (OÖE), Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı (ZEE), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (RPD), Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı (SBE), Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı (SNE) ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (TE)’nda öğrenim gören öğrencilerden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı

durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, S., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F., 2010). Örneklemeye uygun olarak kendi içinde benzeşik (eğitim fakültesi) ancak farklı durumlardan (bölüm) oluşmasına göre belirlenen bu bölümlere devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

Özellikler		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	263	80,4
	Erkek	64	19,6
	Toplam	327	100,0
<b>Bölüm</b>	BÖTE	16	4,9
	FBE	39	11,9
	ME	17	5,2
	OÖE	38	11,6
	ZEE	28	8,6
	RPD	21	6,4
	SBE	17	5,2
	SNE	117	35,8
	TE	34	10,4
	Toplam	327	100,0

Tablo 7’ye göre çalışma grubu, %80,4 (263) kadın, %19,6 (64) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin demografik özellikleri dikkate alındığında çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünün kadın olması olağan karşılanabilir. Çünkü araştırmanın yapıldığı eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Çalışmaya katılımında gönüllük esasının benimsenmesi nedeniyle bölümler arası öğrenci sayıları arasındaki farklılıklar oluşmuştur. En çok katılım %35,8 (117) Sınıf Eğitimi (SNE) Anabilim Dalı’ndan gerçekleşmiş bunu sırasıyla %11,9 (39) Fen Bilgisi Eğitimi (FBE) Anabilim Dalı, %11,6 (38) Okul Öncesi Eğitimi (OÖE) Anabilim Dalı, %10,4 (34) Türkçe Eğitimi (TE) Anabilim Dalı, %8,6 (28) Zihin Engelliler Eğitimi (ZEE) Anabilim

Dalı, %6,4 (21) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) Anabilim Dalı, %5,2 (17) Matematik Eğitimi (ME) Anabilim Dalı, %5,2 (17) Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) Anabilim Dalı, %4,9 (16) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Eğitimi Bölümü izlemiştir. Çalışmaya toplam 327 öğrenci katılmıştır. Katılımcı sayısında bölümler arası farklılığın sebebi çalışmaya katılmanın öğrencilerin gönüllüğüne bırakılmasıdır. Sağlıklı veri alınabilmesi için araştırma veri toplama formu öğrencilere dağıtılmış, katılmak istemeyenler formu boş olarak teslim etmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın veri toplama aracını hazırlarken ilgili alanyazın taranarak, bireylerin herhangi bir konu ya da kavram hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak için metaforların kullanıldığı araştırmalar incelenmiştir. Alanyazındaki metaforlar yoluyla algıların tespit edilmesine yönelik geliştirilen formlar incelenmiş ve bu araştırmadaki verilerin toplanması için araştırmacı tarafından “Kalite Algısı Formu” hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, araştırma grubunun demografik özelliklerini, ikinci bölümde ise öğrencilerin kaliteye ilişkin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla bir açık uçlu soru yer almaktadır. ‘Yükseköğretimde kalite ..... gibidir. Çünkü...’ sorusunu öğrencilerin cevaplamaları istenmektedir. Form hazırlanırken öncelikle metaforlar yoluyla herhangi bir kavram hakkında algıları belirlemeye yönelik çalışması olan iki doçentin alan uzmanı olarak görüşleri alınmıştır. Daha sonra formdaki ifadelerin anlaşılabilirliğini test etmek için 30 kişilik bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Formdaki ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlendikten sonra forma son hali verilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yer alan bölümler tespit edilmiştir. Gerekli izinler alınarak Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerine ulaşılmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere “Kalite Algısı Formu” (Ek-1) verilmiş ve

doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin “kalite” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları belirleyebilmek amacıyla öğrencilere iki bölümden oluşan form uygulanmıştır. İlk bölümde ad-soyad, cinsiyet ve bölümlerinin yer aldığı genel bilgiler öğrenilmiş, ikinci bölümde ise açık uçlu soruyu cevaplamaları istenmiştir. Katılımcıların düşüncelerini özgür ve objektif olarak yansıtabilmeleri adına, çalışma sırasında kendilerine hiçbir müdahale ya da yönlendirmede bulunulmamıştır. Katılımcılardan kullandıkları metaforları neden kullandıklarına dair bir açıklama istenmiştir. Mecazın kendisi tek başına betimsel ya da görsel gücünü yeteri kadar ortaya çıkarmamaktadır. Bunu takiben mutlaka “niçin” veya “neden” sorusu da sorulmalıdır. Mecazların asıl gücü, bu “sıfat”larla ilgili sorulardadır. Her birey, aynı mecaza farklı anlamlar yükleyebilir. Yüklenen bu farklı anlamları veya bir mecazı kullanırken hangi amaçla kullanıldığı ancak “niçin” sorusunun yanıtıyla elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 243).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırma için toplanan veriler nitel ve nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

#### **3.5.1. Nitel Verilerin Analizi**

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin oluşturdukları metaforların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metaforların anlaşılmasında ve tespit edilmesinde araştırmacıya verimlilik sağlar (Abrahamson, 1983). Ayrıca içerik analizi, metinler içerisindeki bağlamların kullanımı sayesinde yenilenen ve geçerli çıkarımlar yapabilmek için bir araştırma tekniği olarak kullanılabilir (Krippendorff, 2012). İçerik analizi; bireyin belirli bir konuya yönelik beslediği görüş, düşünce ve algıları kapalı buldukları zihin (ya da bellek) depolarından gün yüzüne çıkarmada kullanılan ve oldukça işlevsel ve etkili olan bir analiz çeşididir (Arıkan, 2011). Bu da metaforların bireylerin belirli bir kavrama yönelik zihinlerinde yer alan algıların ne denli bir zenginliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).



Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında Saban (2006) tarafından kullanılan beş aşamalı süreç takip edilmiştir. Bu aşamalar şöyledir; *a. Adlandırma Aşaması*, *b. Eleme ve Arıtma Aşaması*, *c. Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması*, *d. Geçerlik ve Güvenirliđi Sağlama Aşaması*, *e. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması*.

*a. Adlandırma Aşaması:* Bu aşamada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforlardan oluşan geçici bir liste oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin yazılarında belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Her öğrencinin sunduğu formda dile getirilen metaforlar kodlanmıştır. Açıklaması olmayan, metafor içermeyen ve boş formlar ayıklanmıştır. Dört form çalışmaya katılmamıştır.

*b. Eleme ve Arıtma Aşaması:* Bu aşamada “metafor analizi” teknikleri kullanılarak her metafor, parçalara ayrıştırılarak, diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Bu amaç için öğrencilerin yazdıkları metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilerek, her metafor (1) metaforun konusu (yükseköğretimde kalite), (2) metaforun kaynağı (örneğin güneş) ve (3) metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Öğrenciler, örneğin Ö1: 1. Öğrenci şeklinde kodlanmıştır.

*c. Kategori Geliştirme Aşaması:* Bu aşamada, öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, “kalite” kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından ayrı ayrı irdelenmiştir. Bu işlem esnasında öğrenciler tarafından üretilen her bir metafor “kalite” kavramına ilişkin bir tema ile ilişkilendirilerek, kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre metaforlar dört kategoride toplanabilmiştir.

*d. Geçerlik ve Güvenirlik:* Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan “kalite” kavramına ilişkin kavramsal kategori altında verilen metaforların söz konusu kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman ve konuyla ilgili çalışmaları olan iki öğretim üyesi doçentin görüşüne başvurulmuştur. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliliği, Miles ve Huberman (1994: 64) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı)) kullanılarak hesaplanmış (192/(192+16)) güvenirlik. 92 bulunmuştur. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirilmesi arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması güvenirlik için yeterli görölmektedir (Saban, 2009). Bu sonuç, araştırmanın istenilen güvenirlik düzeyine ulaştığını göstermektedir.

Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmanın sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ltleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010). Saban (2009: 287) metafor konulu bir araştırmanın geçerliğini sağlamada iki önemli sürecin olduğunu vurgular: (a) Veri analizi sürecinin detaylı bir biçimde açıklanması, (b) Bulguların işlenmesi ve yorumlanmasında katılımcıların yazmış oldukları metafor ifadelerinin, temel veri kaynağı olarak kullanılması. Bu araştırmada veri analiz süreci detaylı olarak ifade edilerek geçerliliği arttırmak amaçlanmıştır. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini arttırmak, inanırlık ve aktarılabirliğini arttırmak şeklinde ifade edilebilir (Kılcan, 2017). İnanırlığı arttırmak adına katılımcıların geliştirdikleri metafor ve gerekçelerden aynen alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın uygulanması detaylı ve anlaşılır bir şekilde açıklanarak aktarılabirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

*e. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması:* Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Katılımcı sayısı ve yüzdesi tablolar halinde sunulmuştur.

### **3.5.2. Nicel Verilerin Analizi**

Eğitim fakültesi ğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların ait olduğu kategoriler ile öğrenim gördükleri bölümler ve cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını araştırmak için veriler bilgisayar ortamında SPSS programıyla analiz edilmiştir. Metafor kategorileri değişkeni (1=Servis hizmetleri, 2= Sistem, 3= Marka, 4= Kişisel Gelişim); cinsiyet değişkeni (1=Kadın, 2=Erkek) ve bölüm değişkeni (1=BTE, 2=FBE, 3=ME, 4=OE, 5=ZEE, 6=RPD, 7=SBE, 8=SNE, 9=TE) şeklinde kodlanmıştır. Metafor kategorileri-cinsiyet ve metafor kategorileri-bölüm değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlılığı ki-kare testi (Chi-Square Test  $\chi^2$ ) ile incelenmiştir. Ki-kare testi iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında ya da biri sınıflamalı diğerisi sıralamalı olan iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2010).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin metaforik algıları ile birlikte bu algıların öğrenim gördükleri bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre olan farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

#### 4.1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin “kalite” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları belirleyebilmek amacıyla geliştirilen form incelenmiş üretilen metaforlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Katılımcıların Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Ürettiği Metaforlar*

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
1 Güneş	17	5,2%	23 Bitki	2	0,6%	45 Ağrı kesici	1	0,3%
2 Su	15	4,6%	24 Bulut	2	0,6%	46 Aile	1	0,3%
3 Ağaç	12	3,7%	25 Çikolata	2	0,6%	47 Alesix Ren	1	0,3%
4 Elmas	10	3,1%	26 Çin malı	2	0,6%	48 Altın yumruk	1	0,3%
5 Kitap	6	1,8%	27 Dağ	2	0,6%	49 Anne	1	0,3%
6 Yemek	6	1,8%	28 Dondurma	2	0,6%	50 Arı	1	0,3%
7 Ayna	5	1,5%	29 Fabrika	2	0,6%	51 At gözlüğü	1	0,3%
8 Teknoloji	5	1,5%	30 Gökkuşağı	2	0,6%	51 Atanmış öğretmen	1	0,3%
9 Yıldız	5	1,5%	31 Gümüş takılar	2	0,6%	53 Ateş. ön. perv.	1	0,3%
10 Araba	4	1,2%	32 İnternet	2	0,6%	54 Ayakkabı	1	0,3%
11 Bina temeli	4	1,2%	33 İpek Kumaş	2	0,6%	55 Bal	1	0,3%
12 Çiçek	4	1,2%	34 Kıyafet	2	0,6%	56 Balon	1	0,3%
13 Çocuk	4	1,2%	35 Makine	2	0,6%	57 Bardak	1	0,3%
14 Dolar, euro	4	1,2%	36 Nefes	2	0,6%	58 Bayat ekmek	1	0,3%
15 Ekmek	3	0,9%	37 Problem	2	0,6%	59 Duvar ara. oturm	1	0,3%
16 Hint kumaşı	3	0,9%	38 Tohum	2	0,6%	60 Beyin	1	0,3%
17 Marka	3	0,9%	39 Toprak	2	0,6%	61 Bilgisayar	1	0,3%
18 Merdiven	3	0,9%	40 Yaşam	2	0,6%	62 Bilgiye ulaşıl. yer	1	0,3%
19 Akarsu	2	0,6%	41 Yol	2	0,6%	63 BMW	1	0,3%
20 Altın	2	0,6%	42 Zincirin halkaları	2	0,6%	64 Boğaz köprüsü	1	0,3%
21 Aşçı	2	0,6%	43 Abc kaydı	1	0,3%	65 Burak Özçivit	1	0,3%
22 Beşik	2	0,6%	44 Acı biber	1	0,3%	66 Buzdolabı	1	0,3%

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%			
67	Büyüme	1	0,3%	111	Islak ekmek	1	0,3%	155	Osmanlı Dev.	1	0,3%
68	Çaba harcamak	1	0,3%	112	Işık	1	0,3%	156	Öğrenci mem.	1	0,3%
69	Çark	1	0,3%	113	İhraç edilen	1	0,3%	157	Öğrenme	1	0,3%
70	Çığ	1	0,3%	114	İlaç	1	0,3%	158	Özgüven	1	0,3%
71	Çiçek bakımı	1	0,3%	115	İlmek	1	0,3%	159	Para	1	0,3%
72	Çocukluk	1	0,3%	116	İmza	1	0,3%	160	Pastanın kreması	1	0,3%
73	Çürümüş elma	1	0,3%	117	İnci	1	0,3%	161	PDR Hizmeti	1	0,3%
74	Davul	1	0,3%	118	İngilizce kelime	1	0,3%	162	Porsche	1	0,3%
75	Defans	1	0,3%	119	İnşaat	1	0,3%	163	Poşet	1	0,3%
76	Değişim	1	0,3%	120	İş	1	0,3%	164	Prensipler	1	0,3%
77	Demir	1	0,3%	121	İş yeri	1	0,3%	165	Proje	1	0,3%
78	Demirbaş	1	0,3%	122	Öğretim elem.	1	0,3%	166	Reçete	1	0,3%
79	Disiplin	1	0,3%	123	Kahvaltı	1	0,3%	167	Sakarya Üniversitesi	1	0,3%
80	Doktorun eğitimi	1	0,3%	124	Kalem	1	0,3%	168	Sakarya Ün. ilkokul	1	0,3%
81	Domates	1	0,3%	125	Kalp	1	0,3%	169	Sakız	1	0,3%
82	Duvar	1	0,3%	126	Kartal	1	0,3%	170	Sandık	1	0,3%
83	Dükkan	1	0,3%	127	Kendini geliş.	1	0,3%	171	Sınav	1	0,3%
84	Düzenli beslenme	1	0,3%	128	Kopyala yapıştır	1	0,3%	172	Sınıf öğretmeni	1	0,3%
85	Fidanın yetiştirme	1	0,3%	129	Kömür	1	0,3%	173	Siyasi partilerin görüşleri	1	0,3%
86	Endemik	1	0,3%	130	Köprü	1	0,3%	174	Sözcükler	1	0,3%
87	Akş. paz. erk. baş	1	0,3%	131	Köpr. önce son	1	0,3%	175	Günc. alan cihaz	1	0,3%
88	Eşya	1	0,3%	132	Kumaş	1	0,3%	176	Şam'da kayısı	1	0,3%
89	Etkin ders	1	0,3%	133	Kurufasulye	1	0,3%	177	Şeftali	1	0,3%
90	Etlı yaprak	1	0,3%	134	Kutup yıldızı	1	0,3%	178	Şeker	1	0,3%
91	Ev	1	0,3%	135	Künefe	1	0,3%	179	Sert bir kahve	1	0,3%
92	Evin güneşe kon.	1	0,3%	136	Kütüphane	1	0,3%	180	Şiir	1	0,3%
93	Evren	1	0,3%	137	Labirent	1	0,3%	181	Şirket	1	0,3%
94	Fidan	1	0,3%	138	Lastik	1	0,3%	182	Şoför	1	0,3%
95	Film	1	0,3%	139	lavobo açıcı	1	0,3%	183	Taksici	1	0,3%
96	Filozof	1	0,3%	140	Limon	1	0,3%	184	Tmmlmiş bir yapboz	1	0,3%
97	Fincan	1	0,3%	141	Lüks	1	0,3%	185	Teknolojik alet	1	0,3%
98	Futbolcu	1	0,3%	142	Maden	1	0,3%	186	Telefon	1	0,3%
99	Galatasaray	1	0,3%	143	Mantı	1	0,3%	187	TFF 1. Lig futbolcu	1	0,3%
100	GDO'lu besin	1	0,3%	144	Martin Luther	1	0,3%	188	Tuz	1	0,3%
101	Gıda	1	0,3%	145	Marul	1	0,3%	189	Uç	1	0,3%
102	Gökyüzü	1	0,3%	146	Mercedes	1	0,3%	190	Uçak	1	0,3%
103	Gül	1	0,3%	147	Mevlana	1	0,3%	191	Uçaktaki bus. klas	1	0,3%
104	Halat	1	0,3%	148	Mineral	1	0,3%	192	Uçan arabalar	1	0,3%
105	Halı	1	0,3%	149	Modern olmak	1	0,3%	193	Ufukta görünen ışık	1	0,3%
106	Hamur şekill.	1	0,3%	150	Mum	1	0,3%	194	Ülkenin kalbi	1	0,3%
107	Hareket	1	0,3%	151	Mutluluk	1	0,3%	195	Ürün	1	0,3%
108	Hava	1	0,3%	152	Müzik	1	0,3%	196	Ütü	1	0,3%
109	Hazine	1	0,3%	153	Oksijen	1	0,3%	197	Üzümlü kek	1	0,3%
110	Hendek	1	0,3%	154	Orijinal	1	0,3%	198	Volvo	1	0,3%

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%			
199	Yalıtım	1	0,3%	203	Yarım birk. sın.	1	0,3%	207	Zorlama	1	0,3%
200	Yankı	1	0,3%	204	Yerli arabalar	1	0,3%	208	Enflasyon	1	0,3%
201	Yansıma	1	0,3%	205	Yük. şehri gör	1	0,3%				
202	Yaratıcı düşünme	1	0,3%	206	Zemzem suyu	1	0,3%				

Tablo 8 incelendiğinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin toplam 208 metafor ürettiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforun “güneş”(f=17, %5,2) olduğu bunu sırasıyla “su” (f=15, %4,6), “ağaç” (f=12, %3,7), “elmas” (f=10, %3,1), “kitap” (f=6, %1,8), “yemek” (f=6, %1,8), “ayna” (f=5, %1,5), “teknoloji” (f=5, %1,5), “yıldız” (f=5, %1,5), “araba” (f=4, %1,2), “bina temeli” (f=4, %1,2), “çiçek” (f=4, %1,2), “çocuk” (f=4, %1,2), “Dolar, Euro” (f=4, %1,2) izlemektedir.

#### 4.2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin ürettiği metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler

Eğitim fakültesi öğrencilerinin ürettiği 208 metafor, açıklamaları dikkate alınarak benzer özellikler gösterenler belirlenmiş ve bir araya getirilerek dört kategori altında toplanmıştır: (i) Servis Hizmetleri, (ii) Sistem, (iii) Marka, (iv) KişiselGelişim. Bu başlıklar oluşturulmadan önce yükseköğretim hizmetlerinin kalitesini ölçmek amacıyla geliştirilen beş ölçek de incelenmiştir: SERVQUAL (Parasuraman, Seithaml, ve Berry, 1988), SERVPERF (Oldfield ve Baron, 2000), HEDPERF (Firdaus, 2006), Owlia ve Aspinwall 1996’da geliştirdiği ölçek ve Hill’in 1995 yılında geliştirdiği yükseköğretim kalite değerlendirme ölçeği. Bu ölçekler ve çalışmalar incelenmiş ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin açıklamalarıyla ortaya koydukları metaforların kategoriler çerçevesinde biraraya getirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlanmıştır. Tablo 9’da öğrencilerin ürettikleri metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan kategoriler ve kategorilere ait metaforlar verilmiştir.

Tablo 9

*Katılımcuların Ürettikleri Metaforların Ortak Özelliklerine Göre Oluşturulan Kavramsal Kategoriler*

Kategoriler	f	Metaforlar
1 Servis Hizmetleri	43	Ağaç(f=3), su(f=3), güneş(f=2), altın(f=2), poşet, aşçı(f=2), Beşiktaş defansı, bilgiye ulaşılabilen bir yer, dükkân, bulut, elmas, güneş, kötülük, kopyala yapıştır, iyilik, iş yeri, bal, ayakkabı, öğrenme, ders anlatımı, İngilizce kelimeler, köprü, çikolata, marka, modern olmak, nefes, zorlanma, yemek, ilkokul, sınıf öğretmeni, sözcükler, şeker, tuz, yerli araba, yankı, sınav kâğıdı, yaşam, yıldız, zincir halkaları, ABC kaydı, memnuniyet, RPD hizmeti, memnuniyet
2 Sistem	71	Ağaç, ağır kesici, aile, su, anne, araba, balon, bardak, beşik, oturmak, bilgisayar, bina, çocuk, şirket, ülkenin kalbi, zincirin halkaları, bitki, BMW, bulut, lüks, çiçek, davul, değişim, duvar, ekme, elmas, güneş, fabrika, fincan, gökkuşağı, kitap, kalem, hava, prensipler, hint kumaşı, ilaç, ilmek, beyin, inşaat, yemek, kalp, kütüphane, lastik, lavabo açıcı, makine, problem, merdiven, Mevlana, müzik, çiçek, nefes, oksijen, Osmanlı İmparatorluğu, şoför, proje, reçete, sakız, sandık, cihaz, şiir, yapboz, teknoloji, telefon, internet, ev, tohum, uçak, uçan araba, toprak, dondurma
3 Marka	47	Öğretmen, Alexis Ren, dağ, maden, güneş, dondurma, hint kumaşı, Burak Özçivit, çiçek, çikolata, eşya, ekme, elmas, endemik, sarma, film, Galatasaray, gökkuşağı, gümüş, takı, halı, dolar, ışık, ipek, mum, künefe, kıyafet, kitap, domates, kumaş, kuru fasulye, labirent, yemek, marka, Mercedes, para, krema, Sakarya Üniversitesi, su, kayısı, business class, Volvo, yıldız, altın yumruk
4 Kişisel Gelişim	69	At gözlüğü, ayna, ağaç, çark, doktorun eğitimi, hamurun şekillendirilmesi, öğrencinin mutluluğu, büyümek, çaba harcamak, çınar ağacı, su, çocuk, demirbaş, inci, güneş, düzenli beslenme, fidan, ev, evren, filozof, futbolcu, gül, güneş, köprü, kahvaltı, kıyafet, ürün, makine, mücevher, imza, disiplin, ürün, iş, kartal, bal, kitap, dost, kömür, son çıkış, kutup yıldızı, marka, merdiven, çocukluk, şeftali, organik gıda, Martin Luther, kendini geliştirme, özgüven, demir, Porsche, halat, bakım, yol, mineral, marul, tohum, gökyüzü, ışık, hazine, ütü, kek, yalıtım malzemesi, yansıma, yatarıcı düşünme, yaşam kalitesi, yıldız, zirve, zembem suyu

NOT: Tablo 9’da bir kez kullanılan metaforların frekans değeri yazılmamıştır.

Tablo 9 incelendiğinde metaforların “servis hizmetleri”, “sistem”, “marka” ve “kişisel gelişim” kategorileri altında toplandığı görülmektedir.

Servis hizmetleri, üniversitenin fiziksel koşullarını (derslik, laboratuvar, salon, kütüphane, öğretim teknolojileri, vb.) öğretim elemanlarının özelliklerini, eğitim-öğretim hizmetlerini, ölçme ve değerlendirme ve destek hizmetlerini (güvenlik, barınma, beslenme, sosyal hizmetler, spor vb.) içermektedir. Öğrencilerin yükseköğretimde kaliteyi servis hizmetleriyle algıladığını ortaya koyan 43 metafor geliştirdiği görülmektedir. Servis hizmetleri kategorisinde en fazla eğitim-öğretim hizmeti (f=28) sonra sırasıyla “öğretim elemanı özellikleri” (f=10), “ölçme değerlendirme” (f=2), “destek hizmetleri” (f=2), “fiziksel koşullar”(f=1) metafor oluşturulduğu görülmektedir. Tablo 10’da servis hizmetleri kategorisi ve alt kategorilerine ilişkin metaforlar verilmiştir.

Tablo 10

*Servis Hizmetleri Kategorisi ve Alt Kategorilerine İlişkin Metaforlar*

Kategori	Alt Kategoriler	f	Metaforlar
Servis Hizmetleri	Fiziksel Koşullar	1	Poşet
	Öğretim Elemanı Özellikleri	10	Aşçı(f=2), Beşiktaş defansı, bilgiye ulaşılabilen bir yer, dükkân, bulut, elmas, güneş, kötülük, kopyala yapıştır, iyilik
	Eğitim-Öğretim Hizmetleri	28	Ağaç(f=3), su(f=3), güneş(f=2), altın(f=2), iş yeri, bal, ayakkabı, öğrenme, ders anlatımı, İngilizce kelimeler, köprü, çikolata, marka, modern olmak, nefes, zorlanma, yemek, ilkokul, sınıf öğretmeni, sözcükler, şeker, tuz, yerli araba, yankı, sınav kâğıdı, yaşam, yıldız, zincir halkaları.
	Ölçme ve Değerlendirme	2	ABC kaydı, memnuniyet
	Destek Hizmetleri	2	RPD hizmeti, memnuniyet
	Toplam	43	

Servis hizmetleri kategorisi, eğitim-öğretim hizmetleri alt kategorisinde yükseköğretimde kaliteye yönelik en fazla ağaç(f=3), su(f=3), güneş(f=2) ve altın(f=2) metaforu geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö49 ‘Yükseköğretimde kalite güneş gibidir. Güneş nasıl ki dünyaya ufak bir oranda uzaklaştığında dünya buz kesiyorsa ve yaşanılmaz bir hal alıyorsa. Yükseköğretimdeki kalite de buna benzer ve kalite insandan uzaklaştığında, kalitesiz bir öğretim gördüğünde üzerinde hiçbir canlının yaşayamayacağı dünya gibi boş, verimsiz bir insan olur’

Ö10 ‘Yükseköğretimde kalite ağaç gibidir. Kökü iyi yetişmiş ve iyi olan temeline sonradan yapılan bakım, beslenmesi iyiye meyve verecektir. Eğer bakılmaz, yetiştirilmez ise küsecektir. İşte yükseköğretimde kalite de böyledir. Eğer öğrencilere iyi eğitim verir, onların sesini duyar, yardımlarına koşar ise sağlıklı, kaliteli bir nesil yetişir’.

Ö89 ‘Yükseköğretimde kalite su gibidir. Hayatın kendisi için su çok kıymetlidir ve olmazsa olmazlardan biridir. Bilgi kaynakları ve eğitim verenler, eğitim alanlar için hayati önem taşırlar’

Ö34 ‘Birçok insan yükseköğretimde kaliteli bir eğitim ister bunun için yatırım yapar ancak bu imkânlar doğrultusundadır. İmkânlar el vermediğinde altın gibi inip çıktığında kalite ters köşe olabilir’

*Servis hizmetleri kategorisi, öğretim elemanı özellikleri alt kategorisinde yükseköğretimde kaliteye yönelik geliştirilen aşçı (f=2) metaforunu iki kişi, diğer metaforları birer kişi üretmiştir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:*

Ö215 ‘Hocalarımız çok kaliteli. Güneş nasıl ışınlarıyla insanları aydınlatıyorsa hocalarımız da bizi o şekilde aydınlatıyor o yüzden bence güneşe benzer’

Ö254 ‘Derse zamanında gelen, dersi çarpıtmayan konu dışına çıkmayan hocalar ve teknolojiden yararlanan hocalarımız olduğu sürece eğitimde kalitede artar. Tek şey ders anlatmak olsaydı herkes öğretmen olabilirdi. Öğretmen olmak: Kalbe dokunmaktır’

Ö80 ‘Kaleye ulaşmanız için o defansı geçmemiz lazımdır. Bunu yükseköğretime yorumlayacak olursak kaliteye ulaşmak için yükseköğretim kurumlarının nitelikli eğitim ve nitelikli akademisyenlerle donanması lazımdır’

Ö54 ‘Hocaların öğrenciye gösterdikleri performansları değişebiliyor. Aynı bir dükkân gibi ya yüksekte kazanırsın o gün ya da az, bu da öyle bir şey ya o gün güzel eğitim görürsün ya da hiç anlamazsın’

*Servis hizmetleri kategorisi, ölçme ve değerlendirme alt kategorisinde yükseköğretimde kaliteye yönelik “ABC kaydı” ve “memnuniyet” metaforları ifade edilmiştir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:*

Ö115 ‘Kalite ABC kaydı gibidir. Davranışın öncesi ve sonrası da davranış kadar önemlidir. Kalite öğrencinin aldığı notlarla ya da derse devamlılığıyla ölçülemez. Ya da sergilenemez olumsuz davranışlar yükseköğretiminin kalitesizliğini göstermez. Kalite öğrenciyi doğru şekilde anlayıp ona uygun dönütler vermekle sağlanır’

Ö66 ‘Kalite memnuniyettir. Öğrenci üniversiteden mezun olduğunda "iyi ki burada okumuşum" demelidir. Üniversitenin kaliteli olması uygulamalarından, sınavlarından, hocalarından, kampüsünden, yemekhanesinden, imkânlarından ve yetiştirdiği öğrencinin kalitesinden belli olur. Sürekli ödev, quiz sistemi olması özellikle bu üniversitede öğrencinin sosyalleşmelerini engellemektedir’



*Servis hizmetleri kategorisi, destek hizmetleri alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “RPD hizmeti” ve “memnuniyet” metaforları ifade edilmiştir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö116 ‘Fakültelerde psikolojik danışmanlık hizmeti olması kalite göstergesidir’

Ö66 ‘Öğrenci üniversiteden mezun olduğunda "iyi ki burada okumuşum" demelidir. Öğrenci bilgi bakımından tam donanımlı olmanın yanında sosyal, aktif ve kaliteli zaman geçirmiş olmalıdır. Yemekhanenin yemekleri temiz ve güzel olmalı, sosyal aktivitelere imkân tanıyan bir kampüsü olmalıdır’

*Servis hizmetleri kategorisi, fiziksel koşullar alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “poşet” metaforu ifade edilmiştir. Bu metafor ve açıklaması şöyledir:

Ö292 ‘Dışarıdan bakıldığında olduğunu gördüğümüz halde içi boş ise bizim için bir şey ifade etmez. İsmi var ama ortada bir şey yok. Ses var ama görüntü yok. Bu kcampüsün de fakültenin de ismi var ama içi boş. Bahçede oturacak bir yer, öğrencilerin içinde bulunmaktan zevk alacağı bir sınıf, kantinde rahatça oturup sohbet edecek bir yer, kısacası kalite yok’

Servis hizmetleri kategorisinde yer alan metaforlar sebepleri dikkate alınarak incelendiğinde, öğrencilerin özellikle eğitim-öğretim hizmetlerini ve bu hizmeti aldıkları öğretim elemanlarının özelliklerini ön plana çıkardıkları görülmektedir. Eğitim Fakültesinin öğretmen yetiştiren bir kurum olduğu dikkate alındığında öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerini ön plana alması anlaşılabilir.

*Yükseköğretimin sistemsal işleyişi açısından kalite ile* “işleyiş, verimlilik, performans, sistemsel temel ihtiyaçların giderilmesi, gelişim, değişim, işleyiş sorunlarının çözümü, misyon, vizyon vb.” üniversitede sistemin sağlıklı işleyişini ifade eden kavramlar listelenmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencileri bu kategori altında 93 metafor üretmiştir. Tablo 11’de sistem kategorisi ve alt kategorilerine ilişkin metaforlar verilmiştir.

Tablo 11

*Sistem Kategorisi ve Alt Kategorilerine İlişkin Metaforlar*

<b>Kategori</b>	<b>Alt Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>Metaforlar</b>
Sistem	Sürekli yenileşme ve gelişme	32	Ağaç, makine, su (f=3), şiir, şirket, teknoloji (f=5), telefon, tohum, toprak, uçan araba, değişim, cihaz, inşaat, kitap, kütüphane, lastik, merdiven (f=2), oksijen, Osmanlı Devleti, prensip, proje, sakız, sandık, yemek, müzik
	Sistemsal işleyiş	29	Anne, davul, ağaç(f=3), beyin, bitki (f=2), çiçek (f=3), çocuk, dondurma, ekmek (f=2), evin konumu, fincan, hava, ilaç, internet, kalp, lüks, Mevlana, nefes, reçete, su (f=2), teknoloji, yemek (f=2)
	Kurumsal yapı	19	Ağaç, aile, araba, bardak, beşik, bilgisayar, bina (f=3), duvar, elmas, ev, gökkuşağı, ilmek, yapboz, yemek, zincirin halkaları, uçak
	Sorun çözen sistem	5	Ağrı kesici, balon, bulut, lavabo, problem
	Kurumsal performans	4	Araba (f=3), soför
	Sistemin ürünü	4	Ülkenin kalbi, fabrika (f=2), kalem
	Toplam	93	

*Sistem kategorisi, sürekli yenileşme ve gelişme alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik en fazla teknoloji (f=5), su(f=3), merdiven (f=2) metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö94 ‘Yükseköğretimde kalite teknoloji gibidir. Daima gelişim içindedir. Zaten gelişmesi de gerekir. Sürekli yeni bilgiler üretir ve bunları öğrencilere ulaştırır’

Ö327 ‘Yükseköğretimde kalite su gibidir. Suyun tamamen durdurulması veya akmasını engelleme olanağı yoktur. Kalite su gibi toplumu derinden etkileyerek zincirleme bir etki yaratır’

Ö174 ‘Yükseköğretimde kalite merdiven gibidir. Binanın üst katına çıkmak için basamaklara basmalısın böylece merdivenden çıkarsın. Bir alt basamağa basmadan bir üst basamağa çıkamazsın’

*Sistem kategorisi, sistemsal işleyiş alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik en fazla ağaç (f=3), çiçek (f=3), bitki (f=2), yemek (f=2), ekmek (f=2), su (f=2) metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö61 ‘Yükseköğretimde kalite ağaç gibidir. Ağacın gelişmesi için su, hava, toprak vb. maddeler gerekir. Kalite de tıpkı ağaç için gereken maddeler gibi sistemin işleyişi için temel ihtiyaçtır’

Ö185 ‘Yükseköğretimde kalite çiçek gibidir. Eğer ona ilgi gösterirseniz o da size karşılığını verir. Eğer ilgilenmezseniz dibe vurur ve solar gider’

Ö59 ‘Yükseköğretimde kalite bitki gibidir. Bitki nasıلكi susuz, güneşsiz, havasız olmaz ise eğitim de sevgisiz, emeksiz olmaz’

Ö289 ‘Yükseköğretimde kalite yemek gibidir. Hayatımızı devam ettirebilmek için nasıl yemek gerekiyorsa, yükseköğretimde de kalite olması gerekir’

Ö153 ‘Yükseköğretimde kalite yemek gibidir. İnsanlar su olmadan yaşayamaz. Yükseköğretimde de kalite olmalıdır. Eğer olmazsa eğitim de güven olmaz, sağlıklı olmaz, öğretim olmaz. Eğitim-öğretim için yaşamak ve hayatın devamı için kalite şarttır’

Ö226 ‘Yükseköğretimde kalite ekmek gibidir. Yükseköğretimde kalite olmazsa hiçbir şey olmaz yani yükseköğretimde kalite temel ihtiyaçtır’

*Sistem kategorisi, kurumsal yapı alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik en fazla bina (f=3) metaforu geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö187 ‘Yükseköğretimde kalite bina gibidir. Binanın temeli nasıl binayı ayakta tutmak için önemliyse yükseköğretimde kalite de ileriye dönük düşünürsek yapının ayakta durması için önem taşır’

Ö293 ‘Yükseköğretimde kalite elmas gibidir. Elmas sıcaklık ve basınca uğramadan önce kömürdür. Gerekli işlemler yapıldığında kömür elmas olur. Yükseköğretimde kömürü elmas yapacak olan kurumdur’

Ö1 ‘Yükseköğretimde kalite yapboz gibidir. Bir parçası eksik olursa tüm genel görüntü bozulur’

*Sistem kategorisi, sorun çözen sistem alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “ağrı kesici, balon, bulut, lavabo, problem” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö175 ‘Yükseköğretimde kalite ağrı kesici gibidir. Kalite eksik, ağrıyan yanlarımızın ağrısını dindirir. Sorunlarımızı çözer’

Ö151 ‘Yükseköğretimde kalite bulut gibidir. Bulut yeri geldiğinde güneşli günlerde gölge olup insanları korumayı, yeri geldiğinde toprağa yardımcı olan yağmuru yağdırmayı amaçlar’

Ö274 ‘Yükseköğretimde kalite lavabo gibidir. Onunla her şey çözüme kavuşur’

*Sistem kategorisi, kurumsal performans alt kategorisinde yükseköğretimde kaliteye yönelik araba (f=3), soför metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:*

Ö280 ‘Yükseköğretimde kalite araba gibidir. Arabanın motoru ne kadar güçlüyse çalışma performansı o kadar yüksek olur’

Ö276 ‘Yükseköğretimde kalite araba gibidir. Gaza basmazsak araba hareket etmez. Gaza ne kadar çok basarsak araba o kadar hızlı gider. Yükseköğretimde de kalite arabanın gazı gibidir. Kalite ne kadar artarsa yükseköğretim de o kadar iyi olur’

Ö209 ‘Yükseköğretimde kalite soför gibidir. Birey arabayı nereye, nasıl sürdüğünü bilmeli. Otomobil üniversiteyi temsil etmektedir. Üniversite bize imkânlar, fırsatlar sunar. Ancak bu fırsatları ve imkânları doğru kullanmak bireyin elindedir. Yanlış kullanırsa kazalara sebep olur. Yani kaliteyi performans ortaya koyar’

*Sistem kategorisi, sistemin ürünü alt kategorisinde yükseköğretimde kaliteye yönelik “fabrika (f=2), ülkenin kalbi, kalem” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:*

Ö130 ‘Yükseköğretimde kalite ülkenin kalbi gibidir. Yükseköğretim eğitimin son basamaklarından biridir. Yükseköğretim çıktılarının ülkesine faydalı olmaları için yükseköğretim kaliteli olmalıdır’

Ö321 ‘Yükseköğretimde kalite fabrika gibidir. Fabrikalarda amaç kaliteli ürün vermek, insanların yararına şeylerin üretildiği ve aynı zamanda insanların da yararlandığı bir yer ise üniversite de öyle olmalıdır’

Ö137 ‘Yükseköğretimde kalite fabrika gibidir. Bir fabrikaya ham madde gelir. Çeşitli aşamalardan geçer. Sonunda farklı bir ürün oluşur. Oluşan bu ürünün kalitesine göre birçok müşteriye sahip olur. Yükseköğretimde kalite böyledir’

“Sistem” kategorisinde yer alan metaforlar incelendiğinde “sürekli yenileşme ve gelişme”, “sistemsel işleyiş” ve “kurumsal yapı” alt kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Üniversitelerin yeniliğin ve değişimin öncülüğünü yapan kurumlar olarak algılanmasının bu

sıralamada etkisi olduğu söylenebilir. Her metafor bir arada değerlendirildiğinde üniversitenin, sağlıklı işleyen, sorunları çözen ve gelişen bir kurum olarak algılandığı görülmektedir.

*Yükseköğretimde marka değeri açısından yükseköğretimde kalite ile “İmaj, izlenim, değer katma, nitelikli bir kurum olma, ulaşılması güç olma, nadir olma vb.”* yükseköğretimde kaliteyi bir marka olarak ifade eden kavramlar listelenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencileri “marka” kategorisi altında 54 metafor üretmişlerdir. Tablo 12’de marka kategorisi ve alt kategorilerine ilişkin metaforlar verilmiştir.

Tablo 12

*Marka Kategorisi ve Alt Kategorilerine İlişkin Metaforlar*

<b>Kategori</b>	<b>Alt Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>Metaforlar</b>
Marka	İmaj	16	Mum, pasta kreması, Alesix Ren, öğretmen, güneş, Burak Özcivit, elmas, gökkuşuğu, takı, halı, ışık, kıyafet, marka, Sakarya Üniversitesi, yıldız (f=2)
	Değer katma	14	Maden, çiçek, çikolata, eşya, elmas (f=4), gümüş, dolar, kaymaklı künefe, kitap, köy domatesi, para
	Nitelikli olma	14	İpek, dondurma, ekmek, sarma, kaliteli film, kumaş, lezzetli yemek, Mercedes, orijinal marka, su, uçakta business class, Volvo, ipek kumaş, köy fasulyesi,
	Ulaşılması güç olma	7	Dağın zirvesi (f=2), hint kumaşı, elmas (f=2), Galatasaray, labirent
	Nadir olma	3	Hint kumaşı, endemik, şamda kayısı
	Toplam	54	

*Marka kategorisi, imaj alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “yıldız (f=2), mum, pasta kreması, Alesix Ren, öğretmen, güneş, Burak Özcivit, elmas, gökkuşuğu, takı, halı, ışık, kıyafet, marka, Sakarya Üniversitesi” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö155 ‘Yükseköğretimde kalite yıldız gibidir. Kaliten arttıkça karanlıkta bile parlarsın’

Ö56 ‘Yükseköğretimde kalite Sakarya Üniversitesi gibidir. Adı yeter’

Ö308 ‘Yükseköğretimde kalite pasta kreması gibidir. Yükseköğretimde kalite orayı anlamlı ve etkili kılan bir ayrıntıdır. Kalite olmaz ise çekici bir tarafı kalmaz ve milleti özendirmez.’

Ö170 ‘Yükseköğretimde kalite mum gibidir. Karanlık bir odada sadece tek bir mum yanıyorsa göz direkt ona yönelir, sizi çeker’

*Marka kategorisi, değer katma alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “elmas (f=4), maden, çiçek, çikolata, eşya, gümüş, dolar, kaymaklı künefe, kitap, köy domatesi, para” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö173 ‘Yükseköğretimde kalite elmas gibidir. Çok değerli ve kıymetlidir. Ham maddesi kömürdür. Yükseköğretim zor ve meşakkatlidir. Hatta çoğu zaman sıkıcıdır. Ama bittiğinde bir elmas gibi kıymete sahip olur’

Ö139 ‘Yükseköğretimde kalite maden gibidir. İşlenmesi lazımdır. İşlenmediği takdirde saf bir halde işe yaramaz. İşlendiği zaman değer kazanır’

Ö158 ‘Yükseköğretimde kalite köy domatesi gibidir. GDO’suz sebze ve meyve yiyemezken vücudun aldığı o doğal besin bir altın değerindedir’

Ö37 ‘Yükseköğretimde kalite kaymaklı künefe gibidir. Kalitesi kaymağa benzer çünkü künefe kaymaksız yenmeyeceği gibi yükseköğretimde kalitesiz olmaz’

*Marka kategorisi, nitelikli olma alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “ipek, dondurma, ekmek, sarma, kaliteli film, kumaş, lezzetli yemek, Mercedes, orijinal marka, su, uçakta business class, Volvo, ipek kumaş, köy fasulyesi” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö189 ‘Yükseköğretimde kalite kaliteli film gibidir. Film nasıl kaliteli olmazsa çok sıkıcı gelir, bitmez yükseköğretimdeki kalite de öyledir. Kaliteli olmazsa çok sıkıcı gelir, bitmez’

Ö139 ‘Yükseköğretimde kalite maden gibidir. İşlenmesi lazımdır. İşlenmediği takdirde saf bir halde işe yaramaz. İşlendiği zaman değer kazanır’

Ö235 ‘Yükseköğretimde kalite kumaş gibidir. Belki dış görünüş bizi yanıltabilir ve yanyana duran kaliteli ve kalitesiz kumaşı birbirinden ayıramayabiliriz ama kumaşlara dokunduğumuzda kaliteli kumaşı anlarız. Belki belirli bir çabayla her kumaştan elbise yapılabilir ama yapılan her elbise kullanılamaz’

Ö37 ‘Yükseköğretimde kalite Mercedes gibidir. Mercedes donanımlı, lüks konforlu her şeyiyle mükemmel bir markadır. Yükseköğretimde Mercedes gibi lüks, konforlu, donanımlı olmalıdır’

*Marka kategorisi, ulaşılması güç olma alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “Dağın zirvesi (f=2), elmas (f=2), hint kumaşı, Galatasaray, labirent” metaforları geliştirildiği görölmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö11 ‘Yükseköğretimde kalite dağın zirvesi gibidir. Eğer kalite sağlanamazsa o dağ uçurum olur ve hayatlar son bulur ama eğer o kalite sağlanabilirse orası zirve olur ve ulaşılmaz olana herkes ulaşmak için yarışır’

Ö227 ‘Yükseköğretimde kalite elmas gibidir. Elmas kolay bulunmaz değerlidir. Kolay bulunmadığı gibi oluşumu da zor ve uzun sürededir. Elması diğerlerinden ayıran en önemli özellik budur’

Ö97 ‘Yükseköğretimde kalite hint kumaşı gibidir. Yükseköğretimde kalite kolay bulunmamaktadır. Gereğinden fazla okul ve bölüm varken ne kadar kaliteden bahsedebiliriz? Kalite dediğimiz şey zaten kolay elde edilebilen bir sıfat olmadığı için yükseköğretimde de kalite kolay kolay var olamamaktadır’

Ö91 ‘Yükseköğretimde kalite dağın zirvesi gibidir. Gerçek kaliteye ulaşmak istikrar, sağlam adımlar ve kararlılık gerektirir. Eğitimde kaliteye ulaşmak ise bu karlı zirve gibi ulaşılması zordur. Daha ilk başından sağlam adımları ve ileriye görme yetisini gerektirir’

*Marka kategorisi, nadir olma alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “Hint kumaşı, endemik, şamda kayısı” metaforları geliştirildiği görölmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö266 ‘Yükseköğretimde kalite hint kumaşı gibidir. Ülkemizde kaliteli yükseköğretim kademelerindeki azlığı herkesçe bilinen bir gerçektir’

Ö114 ‘Yükseköğretimde kalite endemik gibidir. Nadir bulunur’

Ö85 ‘Yükseköğretimde kalite şamda kayısı gibidir. Çok nadir bulunur’

“Marka” kategorisinde yer alan metaforlar sebepleri dikkate alınarak incelendiğinde, özellikle üniversite seçiminde dikkate alınan “üniversitenin imajı” bireylerin zihinlerinde bıraktığı etkinin ön plana çıktığı görölmektedir.

*Kişisel gelişim açısından yükseköğretimde kalite ile* “kendini geliştirme, hayata hazırlanma, öğrenme, mesleğe hazırlanma vb.” yükseköğretimde kaliteyi kişisel gelişim çerçevesinde ifade eden kavramlar listelenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencileri “kişisel gelişim” kategorisi altında 97 metafor üretmişlerdir. Tablo 13’te kişisel gelişim kategorisi ve alt kategorilerine ilişkin metaforlar verilmiştir.

Tablo 13

*Kişisel Gelişim Kategorisi ve Alt Kategorilerine İlişkin Metaforlar*

<b>Kategori</b>	<b>Alt Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>Metaforlar</b>
Kişisel Gelişim	Öğrenme	47	Altın yumruk, disiplin, ayna (f=5), ağaç (f=2), çark, doktor, büyümek, çabalamak, su, çocuk (f=2), demirbaş, inci, evren, fidan, filozof, futbolcu, gül, güneş (f=11), kahvaltı, kıyafet, makine, imza, bal, kitap (f=3), organik gıda, tohum bakımı, yol, toprak, yıldız
	Kendini geliştirme	33	At gözlüğü, hamur şekillendirme, boğaz köprüsü, ürün, el, iş, kartal, kitap, kömür, kutup yıldızı, merdiven, ağaç, şeftali, Martin Luther, Öz güven, demir, halat, su (f=3), mineral, marul, tohum, yol, gökyüzü, ışık, ütü, kek, yalıtım malzemesi, yaratıcı düşünme, yaşam kalitesi, şehri görmek, zembek suyu
	Mesleğe hazırlama	13	Mutluluk, çınar ağacı, çocuk, güneş, düzenli beslenme, fidan yetiştirme, ev temeli, ürün, son çıkış, marka, Porshe, hazine, yansıma
	Hayata hazırlama	4	Güneş, mücevher, çocukluk, hayata hazırlama
	<b>Toplam</b>	<b>97</b>	

*Kişisel gelişim kategorisi, öğrenme alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “Güneş (f=11), ayna (f=5), kitap (f=3), ağaç (f=2), çocuk (f=2), altın yumruk, disiplin, çark, doktor, büyümek, çabalamak, su, demirbaş, inci, evren, fidan, filozof, futbolcu, gül, kahvaltı, kıyafet, makine, imza, bal, organik gıda, tohum bakımı, yol, toprak, yıldız” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö284 ‘Yükseköğretimde kalite güneş gibidir. Bizi yetiştirip, eğitim verilen alanda büyütme ve olgunlaştırmak için gereken etmenlerdendir. Nasıl bir bitki su, karbondioksit ve güneşle güzel bir madde dışarıya veriyorsa biz de bu kaliteye göre verilen karşılığa öyle alınırsın’

Ö106 ‘Yükseköğretimde kalite güneş gibidir. Eğer yeteri kadar iyi bir eğitim alırsak alanımızda o kadar iyi oluruz. Kalite yükseköğretimden geçer. Biz öğretmenler bir güneş gibi doğar ve herkesin için ısıtırız’

Ö319 ‘Yükseköğretimde kalite ayna gibidir. Ayna nasıl karşısındakini yansıtıyorsa kalite de öğrencileri yansıtır. Kaliteli bir eğitim kaliteli öğrencileri gösterirken, kalitesiz bir eğitimde kaliteli öğrenciler beklemek zordur. Ancak aradaki istisnalarla kendimizi avuturuz.’



Ö243 ‘Yükseköğretimde kalite kitap gibidir. İçinde birçok bilgi barındır. Her güne yeni bir şey katar. Kitabın sonu olsa da kitapların sonu yoktur. Yükseköğretim de öyle, mezun olunca son bulacak fakat bize kattığı bilgiler hep var olacaktır’

Ö231 ‘Yükseköğretimde kalite ağaç gibidir. Kökü iyi yetişmiş ve iyi olan temeline sonradan yapılan bakım, beslenmesi iyiye meyve verecektir. Eğer bakılmaz, yetiştirilmez ise küsecektir. İşte yükseköğretimde kalite de böyledir’

Ö57 ‘Yükseköğretimde kalite çocuk gibidir. Her istediğini merak etme ve sorma imkânı olduğu gibi öğrenme imkânı da bulunmalıdır. Çocuk gibi özgür olunmalıdır. Çocuk merak ettiği şeyi iyi öğrenir. O açıdan dayatma eğitim olmayan yer kaliteli öğrenimdir’

*Kişisel gelişim kategorisi, kendini geliştirme alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “Su (f=3), at gözlüğü, hamur şekillendirme, boğaz köprüsü, ürün, el, iş, kartal, kitap, kömür, kutup yıldızı, merdiven, ağaç, şeftali, Martin Luther, Özgüven, demir, halat, mineral, marul, tohum, yol, gökyüzü, ışık, ütü, kek, yalıtım malzemesi, yaratıcı düşünme, yaşam kalitesi, şehri görmek, zezem suyu” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö191 ‘Yükseköğretimde kalite su gibidir. İnsanlar suya nasıl ihtiyaç duyuyorsa iyi yerlere gelip kariyer sahibi olmak için de yükseköğretimde kaliteye ihtiyaç vardır’

Ö206 ‘Yükseköğretimde kalite kutup yıldızı gibidir. Kalite arttıkça eğitimdeki ilerleme ve öğrencilerin kendilerini geliştirebilme olanağı artar. Bu nednele yükseköğretimde kalite yol gösterici olmalı ve kişilerin potansiyellerini arttırıcı düzeyde olmalıdır’

Ö52 ‘Yükseköğretimde kalite gökyüzü gibidir. Yükseköğretim, bilginin en yüksek seviyesini esas alıp eğitim vermektedir. Öğrenilen bu yüksek düzey bilgiler, kişinin ufkunu açmalı ve bucaksız, belli kalıplara takılı kalmadan düşünme yetisini geliştirmelidir’

Ö259 ‘Yükseköğretimde kalite yalıtım malzemesi gibidir. Bir ev yalıtım yaptırılmadan da olur ama bir süre sonra yalıtım yaptırmaya ihtiyaç duyulur. Bir insan da lisansını tamamlamış olunca kaliteli bir yükseköğretimle kendini daha da geliştirmiş olur’

Ö284 ‘Yükseköğretimde kalite şeftali gibidir. Olgunlaşmamış bir şeftali ağızda bir burukluk bırakır, tat alamayız. Yani şeftali olgunlaştıkça ağzın tatlanır, yaptığın her işten mutluluk duyarsın’

*Kişisel gelişim kategorisi, mesleğe hazırlama alt kategorisinde* yükseköğretimde kaliteye yönelik “Mutluluk, çınar ağacı, çocuk, güneş, düzenli beslenme, fidan yetiştirme, ev temeli,

ürün, son çıkış, marka, Porsche, hazine, yansıma” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö129 ‘Yükseköğretimde kalite Porsche gibidir. Yükseköğretim demek okunan bölümün, yapılacak mesleğin bir bölümünde uzmanlaşmak demektir. "Bu konu hakkında ne biliyorsun?" sorusuna "Neredeyse her şey" diyebilecek kadar iyi olmak gerekir. Bu nedenle Porsche. Bu nedenle iyi ve kaliteli bir eğitim’

Ö76 ‘Yükseköğretimde kalite yansıma gibidir. Ne öğretir ve öğrenirsek gelecek nesillere onu aktarabiliriz’

Ö148 ‘Yükseköğretimde kalite çocuk gibidir. Çocuğu ne kadar iyi yetiştirirsen o kadar kaliteli bir insan olur. Yükseköğretimde kalite arttıkça kaliteli insanlar yetiştirir’

*Kişisel gelişim kategorisi, hayata hazırlama alt kategorisinde yükseköğretimde kaliteye yönelik “Güneş, mücevher, çocukluk, hayata hazırlama” metaforları geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforlar ve açıklamaları şu şekilde örneklendirilebilir:*

Ö121 ‘Yükseköğretimde kalite güneş gibidir. Yükseköğretim kurumları insanları geleceğe hazırlar ve yaşamlarının büyük bir bölümünü etkiler. Güneş ışığı gibi insanların geleceğinin aydınlık olup olmayacağını etkilemektedir. Bu yüzden yükseköğretimde kalite aydınlık gelecekler için en gerekli şeydir’

Ö128 ‘Yükseköğretimde kalite çocukluk gibidir. Nitelikli geçirilen bir çocukluk nasıl hayata daha sağlam hazırlarsa yükseköğretimin kaliteli olmazı da gelecek yaşamda o kadar sağlam durabilmemizi ve ilerleyebilmemizi sağlar’

Ö5 ‘Yükseköğretimde kalite hayata hazırlık gibidir. Üniversite hayattan önceki son düzlüktür ve ailenin, çevrenin bireyden beklentileri artar’

Bu kategorideki metaforlar, nedenleri dikkate alınarak incelendiğinde öğrencilerin özellikle kalite kavramını kendini geliştirme, iyi bir öğrenim sağlama, onları hayata ve mesleğe hazırlama hususlarına vurgu yapıldığı görülmektedir.

### 4.3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin ürettiği metaforların yer aldığı kavramsal kategorilerin öğrencilerin bölümleri ile ilişkisi

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin ürettiği metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler ile öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasında, anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak üzere Ki Kare ( $\chi^2$ ) testi uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

#### *Metafor Kategorilerinin Öğrencilerin Bölümleri İle İlişkisi*

Kategoriler	n	Bölümler									$\chi^2$	p
		BÖTE	FBE	ME	OÖE	ZEE	RPD	SBE	SNE	TE		
Servis Hiz.	54	1	6	3	11	5	4	2	20	2	32,338	,119
Sistem	114	9	16	9	11	10	5	5	39	10		
Marka	58	2	7	2	5	7	2	7	22	4		
Kiş. Gel.	101	4	10	3	11	6	10	3	36	18		
Toplam	327	16	39	17	38	28	21	17	117	34		

Tablo 14’e göre belirlenen metafor kategorileri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, metafor kategorileri ile öğrenim görülen bölümler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir [ $\chi^2_{(24)} = 32,338, p>.05$ ].

### 4.4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin ürettikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategorilerin öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkisi

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin Ürettikleri Metaforların Yer Aldığı Kavramsal Kategoriler ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak üzere Ki Kare ( $\chi^2$ ) testi uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

*Metafor Kategorilerinin Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İlişkisi*

Kategoriler	n	Cinsiyet		$\chi^2$	p
		Kadın	Erkek		
Servis Hiz.	54	41	13	1,289	,732
Sistem	114	94	20		
Marka	58	48	10		
Kiş. Gel.	101	80	21		
Toplam	327	263	64		

Tablo 15'e göre belirlenen metafor kategorileri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, metafor kategorileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir [ $\chi^2_{(3)} = 1,289, p > .05$ ].

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Yükseköğretimde kalite kavramına yönelik 327 eğitim fakültesi öğrencisi 208 farklı metafor üretmiştir. Yob'un (2003) da vurguladığı gibi: "Temelde metafor, söz ettiği olgunun kendisi değildir, onun sadece bir sembolüdür. Eğer bu olgunun kendisi olsaydı, metafora gereksinim olmazdı. Bu nedenle, metafor söz ettiği olgudan farklıdır ve bu olguya ilişkin çok güçlü bir perspektif sunsa da çoğu zaman ondan daha azdır. Bu durumu telafi etmek için de birçok metaforun işe koşulması gerekir." (Saban, 2009:317). Dolayısıyla yükseköğretimde kalite kavramının tam olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye yönelik ürettiği metaforlar dört kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar, (I) servis hizmetleri, (II) sistem, (III) marka ve (IV) kişisel gelişim kategorileridir. Bu kategorilerde yer alan metaforlar da kendi içinde alt kategorilerde toplanmıştır: Servis hizmetleri kategorisinde yer alan metaforlar a) fiziksel koşullar, b) öğretim elemanı özellikleri c) eğitim hizmetleri, d) ölçme ve değerlendirme hizmetleri ve e) destek hizmetleri. Sistem kategorisinde yer alan metaforlar da a) sürekli yenileşme ve gelişme b) sistemsel işleyiş c) kurumsal yapı d) sorun çözen sistem e) sistemin ürünü alt kategorilerinde toplanmıştır. Marka kategorisinde yer alan metaforlar a) imaj b) değer katma c) nitelikli olma d) ulaşılması güç olma ve e) nadir olma alt kategorilerinde toplanmıştır. Kişisel gelişim kategorisinde yer alan metaforlar a) öğrenme b) kendini geliştirme c) mesleğe hazırlama ve d) hayata hazırlama alt kategorilerinde toplanmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin en çok "kişisel gelişim" kategorisine yönelik metafor ürettiği (f=97) görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin kişisel gelişimde daha çok algılarında öne çıkan metaforların "öğrenme" alt kategorisinde olduğu (f=47) bunu "kendini geliştirme" (f=33), "mesleğe hazırlama" (f=13) ve "hayata hazırlama" (f=4) izlediği görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kalite denildiğinde, yeni öğrenmeler gerçekleştirme, kendi kişisel gelişimlerini sağlama, öğretmenlik mesleğine ve hayata hazırlama konularının öne çıktığı söylenebilir.

Saad (2013) yükseköğretimde öğrencilerin kalite algılarında önem verdikleri en önemli boyutun “akademik hizmetler” bunu ikinci sırada “kişisel gelişim” ve üçüncü ve son boyut olarak da “idari hizmetlerin” takip ettiğini belirtmektedir. Kişisel gelişim bu araştırmada da önemli bir boyut olarak ortaya çıkmıştır.

Yüksel’in (2011) yaptığı araştırmada ‘Kaliteli bir öğretim elemanında bulunması gereken beş özelliği, en önemli özellikten başlayarak sırasıyla belirtiniz’ şeklinde yöneltilen soruya ilişkin olarak elde edilen bulgularda, öğrencilerin öğretim elemanlarının “kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim” başlığı altında yer alan ‘kişisel gelişimi sağlama’ yeterliliğine sahip olmaları gerektiğine vurgu yaptığını ifade etmektedir. Ayrıca, en yüksek frekans değerine sahip olan kodların “bilgi bakımından donanımlı olma”, “bilgiyi öğrenciye en iyi şekilde aktarma” ve “alanında uzman olma” şeklinde belirtildiği görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin yükseköğretimde kalite algısının ‘kişisel gelişim’ boyutunda öne çıktığı bu araştırma sonuçlarıyla uyumaktadır. Üniversite öğrencileri “kişisel gelişimleri” konusunda oldukça duyarlıdır ve bu hizmeti veren kurum ve kişilerden kişisel gelişimlerini desteklemelerini beklemektedir.

Bu araştırmada “Kişisel gelişim” kategorisinden sonra en fazla metaforun “sistem” kategorisinde üretildiği görülmektedir (f=93). Yükseköğretimde kaliteyi “sistem” kategorisiyle ilişkilendiren öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde öne çıkan alt kategorilerin “sürekli yenileşme ve gelişme” (f=32), “sistemsel işleyiş” (f=29), “kurumsal yapı” (f=19), “sorun çözen sistem” (f=5), “kurumsal performans”(f=4) ve “sistemin ürünü” alt kategorilerinde yer aldıkları görülmektedir. Buna göre bu kategoriye giren metaforları üreten eğitim fakültesi öğrencileri, yükseköğretimde kalite denildiğinde, yükseköğretim kurumu sisteminin sürekli yenileşmesi ve gelişmesi, sistemin iyi işlemesi, kurumsal bir yapının oluşmuş olması, karşılaşılan sorunları çözen bir sisteme sahip olması, sonuçta iyi ürünler ortaya çıkaran bir sistemin olması şeklinde algılara sahip oldukları görülmektedir.

Sistem kategorisiyle ilgili bu araştırma sonucunu destekleyen Mosadeghard’ın (2006) çalışmasında yükseköğretim hizmet kalitesinin iyileştirilmesi, kurumun çeşitli karar verme sistemleri, işletim sistemleri ve insan kaynakları uygulamaları aracılığıyla değişim için genel bir iklim ve kültür sağlama yeteneğinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Khodayari ve Khodayari (2011), yükseköğretim öğrencilerinin, kurumlarından beklentilerinin (i) söz verilen hizmeti güvenilir ve doğru bir şekilde yerine getirme yeteneği (güvenirlilik), (ii) çalışanların bilgisi ve nezaketleri ve güven ve güven sağlama yetenekleri

(güvence), (iii) fiziksel tesislerin, ekipmanın, personelin ve iletişim malzemelerinin görünümü (fiziksel koşullar), (iv) bakım sağlama, müşteriye bireysel ilgi (empati) boyutlarında öne çıktığını belirtmektedir. Bu sonuçların bu araştırma sonuçlarıyla ve öğrencilerin ifade ettikleri başlıklarla uyumlu olduğu söylenebilir.

“Sistem” kategorisinden sonra en fazla metafor üretilen diğer kategori “marka”dır (f=54). Marka kategorisinde yer alan metaforlar incelendiğinde sırasıyla “imaj” (f=16), “değer katma” (f=14), “nitelikli olma” (f=14), “ulaşılması güç olma” (f=7) ve “nadir olma” (f=3) alt kategorileri ortaya çıkmaktadır. Bu kategoride metafor üreten eğitim fakültesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, yükseköğretimde kalite denildiğinde “imaj” yani kurumun zihinlerinde bıraktığı izlenimin öne çıktığını, üniversitenin kendilerine değer katması, niteliklerini artırması konularını daha çok vurguladıkları söylenebilir. Buna karşın yükseköğretimde kalitenin ulaşılması güç olan ve çok az sayıda kurumun sahip olabileceği bir nitelik olarak algılayan öğrenciler de olduğu görülmektedir. Shurair (2017) kurumsal imaj, kültür ve değer öğelerinin yükseköğretim ortamlarında hizmet kalitesinin belirleyicisi veya bir boyutu olarak kabul edilebileceğini ve her ikisinin de algılanan hizmet kalitesi ile pozitif bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, hizmet kalitesini değerlendirirken imaj ve kültür / değer boyutlarını göz önünde bulundurmak gerekir. Üniversite ayrıca üniversitenin toplumdaki ve medyadaki marka ve itibarını geliştirmeyi hedefleyebilir. Bu çalışmada ortaya konan imaj ve değer öğelerinin uluslararası alanda da yükseköğretimde kalitenin önemli unsurları arasında sayıldığı görülmektedir. Sultan ve Yin (2012), Sultan ve Wong (2014) çalışmalarında eğitim kurumu imajının öğrencilerin memnuniyeti ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu kanıtlamıştır. Oliver (1980), imajın müşteri beklentilerini belirlemede rol oynadığını belirtmektedir. Öğrenciler yükseköğretim kurumlarının müşterileri olarak kabul edildiklerinden, bu onlar için de geçerlidir ve dolayısıyla yükseköğrenimleri tarafından sunulan hizmetlerin kalitesini değerlendirirken imaj dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Son olarak “servis hizmeti” kategorisinde (f=43) diğerlerinden daha az sayıda metafor üretildiği görülmektedir. Bu kategoride “eğitim hizmetleri” (f=28), “öğretim elemanı özellikleri” (f=10), “ölçme ve değerlendirme hizmeti” (f=2), “destek hizmetleri” (f=2) ve “fiziksel koşullar” (f=1) alt kategorileri oluşmaktadır. Bu metaforları üreten öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde yükseköğretimde kalite denildiğinde üniversitenin iyi eğitim-öğretim hizmetlerine sahip olması gerektiği, iyi yetişmiş öğretim elemanlarına sahip bir üniversiteyi, onları memnun edecek ölçme- değerlendirme ve rehberlik, danışmanlık vb.

hizmetleri sağlıklı olarak verebilen, kantini, spor alanları, kütüphanesi vb. fiziksel koşulları iyi bir üniversite algısının öne çıktığı görülmektedir.

Sultan ve Ho Yin (2012) hizmet kalitesinin, güven ve memnuniyet üzerinde güçlü ve doğrudan etkiye sahip olduğunu, hizmet kalitesindeki bir birim artışın, güven ve memnuniyette neredeyse bir birim artışa yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca güven ve memnuniyet, üniversite imajını etkilemektedir. Bu çalışmada da servis hizmetleri öğrencilerin yükseköğretimde kalite algısını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla bu iki araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

Saad (2013) “Profesörlerin Yeterlilikleri” kategorisinin hem genç hem de deneyimli öğrencilerin çoğu tarafından aşırı derecede önemli olarak algılandığını ifade etmektedir. Bu sonuç öğretim elemanlarının özelliklerinin, yükseköğretimde kalite algısında önemli bir yeri olduğu belirlenen bu araştırma bulgularıyla uyumludur.

Bu araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak Hill (1995), öğrenci beklentilerinin, öğretim kalitesi, öğretim yöntemleri ve ders içeriği gibi yükseköğretim hizmetlerinin akademik yönleriyle ilgili olduğunu söylemektedir.

Saad’ın (2013) çalışmasında “Sınıflarda veya laboratuarlarda modern ekipman”nın, öğrencilerin çoğunluğu tarafından önemli olarak algılandığı görülmektedir. Bu sonuç, fiziksel koşulların da bir alt kategori olarak ortaya konulduğu bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Yüksel (2011) kaliteli bir üniversitede bulunması gereken beş özelliği, en önemli özellikten başlayarak sırasıyla belirtiniz” şeklinde yöneltilen soruya ilişkin olarak elde edilen bulgularda, öğrencilerin ‘eğitim ve öğretim ile ilgili özellikler’ kategorisinde yer alan kodlara vurgu yaptıklarını belirlemiştir. Bu çalışmada da “servis hizmetleri” kategorisinde “eğitim hizmetleri” kategorisinin en fazla metafora sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç “eğitim-öğretim hizmetlerinin” de yükseköğretimde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koyan bu araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Katılımcıların ankette belirtilen maddeleri sıralamasının istendiği nicel çalışmalarda, var olan maddeler arasında sıralama yapması gerekmektedir. Bu nedenle Yüksel’in (2011) çalışmasında en önemli boyutun “eğitim-öğretim” boyutu olarak ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Owlia ve Aspinvall’ın (1996, 19) yükseköğretimde hizmet kalitesi unsurlarının, yeterli donanım ve tesisler, kampüse ulaşım, çevre ve şehir, barınma, spor hizmetleri, sosyal hizmetler, güvenlik hizmetleri, akademik personel nitelik ve niceliği, İdari personel nitelik



ve niceliği, öğrenci ihtiyaçlarının anlaşılması, cesaretlendirme, danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, dersler, programlar, dersler ve programların gelecekle ilişkisi, sınavlar ve sınav sistemi başlıklarını da kapsadığı görülmektedir. Yükseköğretimde kaliteyi ölçmek için hazırlanan ölçekler ve içerikleri incelendiğinde bu araştırmada ortaya çıkan kateforilerin tamamını kapsayan bir ölçeğin ya da tanımlamanın olmadığı görülmektedir. Bunun nedeninin yükseköğretim hizmeti alan bireylerin bireysel beklentilerinin ve ön bilgilerinin yükseköğretimde kalite kavramına olan yaklaşımı farklılaştırmasıdır. Kalitenin tanımlanmasının güç olduğu ve yükseköğretim hizmetlerinin çok geniş bir yelpazeye sahip olduğu düşünüldüğünde bu farklılıkların nedeni anlaşılabilir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin oluşturdukları metaforların ait oldukları kategorilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve öğrenim görülen bölümle kategoriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bölüm farklılıklarının öğrencilerin yükseköğretimde kalite kavramının ilişkin algılarını anlamlı olarak etkilemediği söylenebilir.

Saad (2013) öğrencilerin yükseköğretimde kalite algılarında alt boyutların önem derecesinin fakülteler arasında farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Yüksel (2011) de öğrencilerin yükseköğretim hizmetlerinin kalitesine ilişkin algıları; öğrenim gördükleri fakültele göre istatistiki açıdan anlamlı şekilde farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlar, bölüm düzeyinde bir farklılık olmadığını ortaya koyan bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişmemektedir. Aynı fakültede öğrenim gören öğrencilerin benzer fiziki çevre, donanım, sosyal faaliyet vb. aynı koşullara sahip ortam ve nitelikleri paylaşmalarının bu benzerliğe neden olduğu düşünülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye yönelik oluşturdukları metaforların ait oldukları kategorilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve cinsiyet ile metaforların yer aldığı kategoriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerinin, öğrencilerin yükseköğretimde kalite kavramına ilişkin algılarını anlamlı olarak etkilemediği söylenebilir.

Shurair (2017), Twaissi ve Al-Kilani (2015), Ilias, Hasan ve Rahman (2009) öğrencilerin demografik faktörlerinin (cinsiyet, yaş, milliyet ve eğitim düzeyi) öğrencinin hizmet kalitesi algısı üzerinde önemli bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. Bu araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Saad (2013) da öğrencilerin yükseköğretimde kalite algılarında cinsiyetlerine göre farklılık olmadığını ifade etmiştir. Yüksel (2011) de öğrencilerin, öğrenim gördükleri

sınıf ve cinsiyetleri açısından, genel hizmet kalitesi algılarında anlamlı bir farklılık görülmediğini ifade etmektedir. Buna göre cinsiyetin öğrencilerin yükseköğretimde kalite algılarında önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

## **5.2.Öneriler**

### **5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

1. Araştırmaya katılan 327 kişi yükseköğretimde kaliteye yönelik 208 farklı metafor üretmişlerdir. Metafor söz konusu olgunun kendisi değildir ve onu farklı perspektiflerden tanımlamaya çalışmada asıl olgudan daha dar anlamlıdır. Bu nedenle katılımcı sayısı artırılarak benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Yükseköğretimde kaliteye ilişkin metaforlar için kategoriler geliştirildiğinde servis hizmetleri, sistem, marka ve kişisel gelişim başlıkları öne çıkmıştır. Yükseköğretim öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin memnuniyet düzeylerini artırmak için;
  - a) Yükseköğretim kurumları, öğrencilerinin kişisel gelişimlerini sağlayabilecek imkân ve fırsatları artırabilir.
  - b) Üniversitelerin marka değerini artırmak için caba göstermeleri sağlanabilir.
  - c) Yükseköğretim kurumları, kurumsallaşmaya önem vermeli, sorunları çözebilen iyi işleyen bir sisteme sahip olması sağlanabilir.
  - d) Üniversite öğrencilerinin beslenme, barınma, sosyal destek, kütüphane, kantin vb. destek hizmetlerine daha kolay ulaşmaları ve almaları sağlanabilir.

### **5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Yükseköğretimde kalite kavramının metaforlar yardımıyla daha geniş kapsamda ortaya çıkarılabilmesi için çok sayıda farklı üniversite, fakülte ve bölümde uygulanması önerilebilir.
2. Yükseköğretim öğrencilerinin kalite algılarına yönelik yapılan çalışmalardan yola çıkılarak kapsamlı bir kalite algısı ölçeği geliştirilebilir.
3. Üniversite içinde fakülteler yükseköğretim öğrencilerinin kalite algısı bakımından karşılaştırılabilir.

4. Üniversiteler ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim öğrencilerinin kalite algısı bağlamında karşılaştırılabilir.
5. Yükseköğretimde kalite algısına yönelik diğer paydaşların “öğretim elemanları, yöneticiler, idari personel vb. görüşleri alınabilir ve öğrenci algılarıyla karşılaştırılabilir.



## KAYNAKLAR

- Abdullah, F. (2006) The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector, *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581.
- Abrahamson, M. (1983). *Social research methods*. Prentice Hall.
- Akşehirli, S. (2007). Çağdaş metafor teorisi. Ege Edebiyat. 20.05.2019 tarihinde [www.ege-edebiyat.org/docs/257.doc](http://www.ege-edebiyat.org/docs/257.doc) adresinden erişilmiştir.
- Altbach, P. G. Reisberg, L. ve Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global higher education: Tracking an academic revolution, *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Fransa
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslan, M. M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Arslan, M. M. ve Bahadır, H. (2007). Bologna Süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 222-229.
- Astin, A. W., (1990). Assessment as a tool for institutional renewal and reform. *American Association for Higher Education Assessment Forum, Accreditation and Renewal*, AAHE, Washington, D.C., 19–33.
- Baker P.J. (1991). Metaphors of mindful engagement and a vision of better schools. *Educational Leadership*, 48(6), 32-35.
- Barnett, R. (1994). The idea of quality: voicing the educational. In G. D. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in higher education*. London: Routledge.
- Bauer, M. (1992). Evaluation criteria and evaluation systems. In A. Craft (Ed.), *Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference*, Hong Kong, 1991. London: Falmer.
- Bayrak, C. ve E. Ağaoğlu. (1998). İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri. *Eğitim Yönetimi*. (13), 23-37.
- Bota, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, (29), 431- 444.

- Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 111-124.
- Bozlk, M. (2002). The college student as learner: insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, 36, 142-151.
- Bredeson, P.V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals, *Educational Administration Quarterly*, 21(1), 29-50.
- Brown, T. J., Churchill Jr, G. A., ve Peter, J. P. (1993). Research note: improving the measurement of service quality. *Journal of retailing*, 69(1), 127.
- Burrows, A., ve Harvey, L. (1992). Defining quality in Higher Education: the stakeholder approach. *In Paper to the AETT Conference on Quality in Education*. 6-8.
- Büyüköztürk, S., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, L. (2003). *Advances in applied linguistics. Metaphor in educational discourse*. (Edit. C. Chandlin and S. Sarangi). London: Continuum.
- Cave, M. Kogan, M. ve Smith, R. (Eds.). (1990). *Output and performance measurement in government: The state of the art*. London: Jessica Kingsley.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, (33), 147, 3-13.
- Clarcken, R. H. (1997). Five metaphors for educators. 18.05.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407408.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Claycomb, V., Lengnick-Hall, C.A. and Inks, L.W. (2001). The customer as a productive resource: a pilot study and strategic implications. *Journal of Business Strategies*, (18), 1, 193-218.
- Cronin Jr, J. J., ve Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing*, 56(3), 55-68.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw-hill.
- Çalık, T. ve Bumin Süzen, Z. (2013). Avrupa Üniversiteler Birliği kurumsal değerlendirme raporlarında yer alan tespitler ve öğretim üyelerinin iyileştirme önerilerine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 355-390.

- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21, 269-183.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- De Wit, H. (1997). Strategies for internationalization of higher education in Asia Pacific countries: a comparative introduction. In J. Knight, and H. de Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. The European Association for International Education (EAIE)
- Deant-Read, C. H., ve Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227-242.
- Deveci, N. K. (2012). *Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No: 319771).
- Dew, J. (2009). Quality issues in higher education. *Journal for Quality ve Participation*, 32(1), 4-9. doi:1705194671
- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91(2), 151-160.
- Dictionary, O. (2013). *Oxford dictionaries*. Language Matters.
- Elliott, K.M. and Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, (24) 2, 197-209.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Erginer, E. ve Erginer, A. (2009). The metaphors about the turkish education system used by the university students in turkey. *II. International Congress of European Turks (ICET)*, Antwerp, Belgium.
- Fainsilber, L., ve Ortony, A. (1987). Metaphorical uses of language in the expression of emotions. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2, 239–250.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.

- Garvin, D. A. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge*. Simon and Schuster.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No: 211693).
- Gremler, D.D., McCollough, M.A. (2002). Student satisfaction guarantees: an empirical examination of attitudes, antecedents, and consequences. *Journal of Marketing Education*, (24) 2, 150-260.
- Gronroos, C. (1984). A service Quality Model and Its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, (18), 4, 26-44.
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, (7) 3, 87-97.
- Hall, M. R. (2015). *Quality in higher education: Perspectives from front-line faculty in the United States*. (Doctoral's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1988763211).
- Harvey, L., ve Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hill, F. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3 (3), 10-21.
- Hoffman, K., D., ve Kretovcics, M., A. (2004). Students as partial employees: a metaphor for the student institution interaction. *Innovative Higher Education*, 29 (2): 103-120.
- Ilias, A. I., Hasan, H. F. A. ve Rahman, R. A. (2009). Student Satisfaction and Service Quality: Any Differences in Demographic Factors? *International Business Research*, 1(4), 131.

- Jang, J. Y. (2009). *Analysis of the relationship between internationalization and the quality of higher education*. (Doctoral's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304940769).
- Juran, J.M. (1989) *Juran on Leadership for Quality*, The Free Press, New York.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Karaşahinoğlu, T. ve İlhan, E. L. (2015). Perceptions about physical education teacher in students' drawings. *International Scientific Conference “Perspectives In Physical Education And Sport”*. Constanta, Romania.
- Keskin, C. (2005). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamasının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisi (İstanbul Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No: 159191).
- Khodayari, F., ve Khodayari, B. (2011). Service quality in higher education. *İnterdisciplinary. Journal of Research in Business*. 1(9), 38-46.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kim, Y. P., Kim, K. W., ve Yun, D. G. (2003). Exploration and Development of SERVQUAL. *Asian Journal on Quality*, 4(1), 116-130.
- Koç, M., Murathan, F., Yetiş, Ü. ve Murathan, T. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin spor kavramına ilişkin algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 294-303.
- Kogan, M. (1986). *Educational accountability*. London: Hutchinson.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., ve Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*. 72(2), 61-69
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.



- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff G., ve Johnson M. (2010). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Landrum, H.ve Prybutok, V. R. (2004). A service quality and success model for the information service industry, *European Journal Of Oprerational Research*, 156(1). s. 628-642.
- Latchem, C. (2011). Quality matters for Turkish higher education, *Anadolu Journal of Educatonal Sciences International*, 1(1), 1-18.
- Lategan, L. O. K. (1997). *Defining quality for South African universities*. Strydom, AH
- Lehtinen, U., ve Lehtinen, J. R. (1991). Two approaches to service quality dimensions. *Service Industries Journal*, 11(3), 287-303.
- Lengnick-Hall, C.A., Claycomb, V. ve Inks, L.W. (2000). From recipient to contributor: examining customer roles and experienced outcomes. *European Journal of Marketing*, (34) 3, 359-83.
- Lomas, L. (2002). Does the development of mass education necessarily mean the end of quality? *Quality in Higher Education*, 5(1), 71-79.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. and Rivera-Torres, M.P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, (13)1, 53-65.
- Mavondo, F.T., Tsarenko, Y., Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, (14) 1, 41-60.
- Mcgrath, I. (2006). Using insights from teachers metaphors, *Journal of Education for Teaching*. 32 (3): 303-317.
- Middlehurst, R. (1992). Quality: an organising principle for higher education? *Higher Education Quarterly*, 46(1), 20-38.
- Mishra, S. (2007). *Quality assurance in higher education: An Introduction*, Hindistan: National Printing Press.
- Morgan G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess Yayınları.

- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total Quality Management in Education*. New Delhi: Sage.
- Nohutçu, A. (2006). Bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve yönetimi: Başlıca eğilimler, gelişmeler ve Bologna süreci. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 1(1-2), 50-66.
- Nodrvall, R. C., ve Braxton, J. M. (1996). An alternative definition of quality of undergraduate college education: toward usable knowledge for improvement. *The Journal of Higher Education*, 67(5), 483-497.
- Oldfield, B. M., 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.
- Oliver, R. L. (1980). A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions, *Journal of Marketing Research (JMR)*, 17(4), 460-469.
- O'Neill, M.A. and Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, (1) 1, 39-52.
- Owlia, M., ve Aspinwall, E. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12- 20.
- Özcan, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin ingilizce öğrenmeye yükledikleri anlamlar: metaforik bir analiz*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No: 359907).
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1-23.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. and Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perception of service quality. *Journal of Retailing*, (64)1, 12-37.
- Pascarella, E. T. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? *Change*, 33(3), 19-23.
- Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values*. New York: William Morrow and Company.

- Pratte, R. (1981). Metaphorical models and curriculum theory. *Curriculum Inquiry*. 11 (4), 307-320.
- Rattananuntapat, M. (2016). *Quality Assurance Policies in Thai Higher Education*. Doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Rızvanoğlu, K. (2007). *Grafik kullanıcı arayüzlerinde metaforların kültürlerarası kavranışı (Fransa ve Türkiye’de bir e-öğrenim sitesi üzerinden karşılaştırmalı bir çalışma)*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No: 208793).
- Rodie, A.R. and Kleine, S.S. (2000). Customer participation in service production and delivery. in Schwartz, T A., Iacobucci, D. (Eds), *Handbook of Services Marketing and Management*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 205-13.
- Saad, N. (2013). *Students' perceptions of higher education quality at Notre Dame University-Louaize in Lebanon*. (Doctoral's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1448560995).
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükları Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 131- 155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adayların Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. (7)2. 281-236.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. and Coates, D. (2000). University students’ expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, (25) 3, 309-23.
- Sarrico, C., Rosa, M., Teixeira, P., ve Cardoso, M. (2010). Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva: A Review of Science, Learning ve Policy*, 48(1), 35-54.
- Sayar, E. (2014). *Investigating efl teachers’ and their students’ conceptions of Professional teacher identity through metaphor analysis*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No: 370217).

- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Seymour, D. (1991). Beyond assessment: Managing quality in higher education. *Assessment Update*, 3(1). doi:10.1002/au.3650030102
- Sickler, S. L. (2013). *Undergraduate student perceptions of service quality as a predictor of student retention in the first two years*. (Doctoral's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1646466578).
- Sines, Jr, R. G., ve Duckworth, E. A. (1994). Customer service in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 5(2), 1-16.
- Shurair, A. S. (2017). *Stakeholder Perception of Service Quality in Qatar Higher Education Institutions: An Application to Qatar University*. (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1975402566).
- Skolnik, M. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 79-98.
- Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Srikanthan, G., Dalrymple, J. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, (5) 3, 215-24.
- Steen, G. J. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, armies and monasteries and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8(1), 137-146.
- Stukalina, Y. (2010). Using quality management procedures in education: Managing the learner-centered educational environment, *Technological and Economic Development of Economy*, 16(1), 75-93.
- Sultan, P. ve Ho Yin, W. (2012). Service quality in a higher education context: an integrated model, *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755-784.

- Sultan, P. ve Yin Wong, H. (2014) An integrated-process model of service quality, institutional brand and behavioural intentions, *Managing Service Quality*, 24(5), 487.
- Svensson, G., ve Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all. *International Journal Of Educational Management*, 21(1), 17-28.
- Şengül, S., Katrancı, Y. ve Cantimer, G. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik öğretmeni kavramına ilişkin metafor algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 89-111.
- Taylor, S. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning*. New York: John Willey.
- TDK (2019). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Telford, R. and Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, (13) 2, 107-19.
- Tompkins, P., ve Lawley, J. (2002). The magic of metaphor. *The Caroline Newsletter*, March.
- Twaissi, N. M. ve Al-Kilani, M. H. (2015). The impact of perceived service quality on students' intentions in higher education in a jordanian governmental university. *International Business Research*, 8(5), 81-92.
- Üstün, A, (2006). İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: amasya ili örneği. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*.13, 22-28.
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., ve Parlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES. [http://www.cepes.ro/publications/pdf/Glossary\\_2nd.pdf](http://www.cepes.ro/publications/pdf/Glossary_2nd.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Watty, K. (2003). When will academics learn about quality? *Quality in Higher Education*, 9 (3), 213-220.
- Weert, E. de. (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19(1), 57-72. doi:10.2307/3447202

- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., Groggaard, J.B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, (5) 2, 83-95.
- Williams, G. (1990). Quality and Resources Allocation. In C. P. J. Loder (Ed.), *Quality Assurance and Accountability in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Winsted, K.F. (2000). Service behaviors that lead to satisfied customers. *European Journal of Marketing*, (34) 3, 399-417.
- Yalçın, S. ve Özdemir, A. (2000). *Öğrencilerin yurt ve üniversitede karşılaştıkları sorunların yaşantularına nasıl yansıdığına, bu sorunlarını çözümlenmede hangi yollara başvurduklarının ve psiko-sosyal servislerden ne gibi yardımlar almak istediklerinin belirlenmesi*. Ankara: Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2006). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi: İskenderun örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No: 191026).
- YÖK (2014). Bologna Süreci hakkında [<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazivec=68vei=70>]. Erişim tarihi: 03 Mayıs 2016.
- Yüksel, Y. D. (2011). *Kalite ve kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algıları (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No: 290723).
- Zeithaml, V.A., Berry, L.L and Parasuraman, A. (1988). Communication and control processes in the delivery of service quality. *Journal of Marketing*, (52) 2, 35-48.

## EKLER

### EK-1: Kalite Algısı Formu

#### KALİTE ALGISI FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çatışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaçla oluşturulan bu formdaki bilgileri içtenlikle dolduracağınız için teşekkür ederim.

Semiha AKSU

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1} Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

2) Bölümünüz: .....

#### YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE

Yükseköğretimde kalite ..... gibidir.

Çünkü .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## EK-2: Özgeçmiş

### ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

#### ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı:** Semiha AKSU

**E-postası:** semihaaksu@yahoo.com

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2004
Y. Lisans	Yükseköğretim Araştırmaları	Sakarya Üniversitesi	Devam ediyor.

#### Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Kuruçalı İlköğretim Okulu/Erzurum	2004
Öğretmen	Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu/Sakarya	2005
Öğretmen	Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu/istanbul	2007
Öğretmen	Akova İlkokulu/Sakarya	2013-Halen

#### ESERLER

##### Ulusal Kitaplar

1. Aktaş, S., Aksu, D., Aksu, S. ve Doğan Temur, Ö. (2008). İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
2. Aktaş, S., Aksu, D., Aksu, S. ve Doğan Temur, Ö. (2008). İlköğretim Türkçe 3 Çalışma Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
3. Aktaş, S., Aksu, D., Aksu, S. ve Doğan Temur, Ö. (2008). İlköğretim Türkçe 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
4. Aktaş, S., Aksu, D., Aksu, S. ve Doğan Temur, Ö. (2008). İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.



5. Aktaş, S., Aksu, D., Aksu, S. ve Doğan Temur, Ö. (2008). İlköğretim Türkçe 4 Çalışma Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
6. Aktaş, S., Aksu, D., Aksu, S. ve Doğan Temur, Ö. (2008). İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
7. Yeleğen, M., Aksu, S., Doğan Temur, Ö., Aktaş, S. ve Aksu, D. (2013). İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
8. Yeleğen, M., Aksu, S., Doğan Temur, Ö., Aktaş, S. ve Aksu, D. (2013). İlköğretim Türkçe 1 Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
9. Yeleğen, M., Aksu, S., Doğan Temur, Ö., Aktaş, S. ve Aksu, D. (2013). İlköğretim Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum. Ankara: Gizem Yayıncılık.
10. Yeleğen, M., Aksu, S., Doğan Temur, Ö., Aktaş, S. ve Aksu, D. (2013). İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
11. Doğan Temur, Ö., Aktaş, S., Aksu, S. ve Aksu, D. (2013). İlköğretim Türkçe 2 Ders Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
12. Doğan Temur, Ö., Aktaş, S., Aksu, S. ve Aksu, D. (2013). İlköğretim Türkçe 2 Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
13. Doğan Temur, Ö., Aktaş, S., Aksu, S. ve Aksu, D. (2013). İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
14. Aksu, D., Aksu, S., Doğan Temur, Ö. ve Aktaş, S. (2013). İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
15. Aksu, D., Aksu, S., Doğan Temur, Ö. ve Aktaş, S. (2013). İlköğretim Türkçe 5 Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
16. Aksu, D., Aksu, S., Doğan Temur, Ö. ve Aktaş, S. (2013). İlköğretim Türkçe 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.

**Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:**

1. Bayrakçı, M., İlkay, N. ve Aksu, S. (2015). Üniversitelerin Toplumsal Faaliyetleri. ICQH 2015 International Conference on Quality in Higher Education Proceedings Book.